

**INVESTIGACIONES EN CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES:
DEL ABC DISCIPLINAR A LA REFLEXIÓN METODOLÓGICA**

Compilado por

Víctor M. Castel, Susana M. Aruani y Viviana C. Ceverino

ISBN 987-575-012-3 para el soporte *internet*

ISBN 987-575-006-9 para el soporte papel

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11723.

Todos los derechos reservados

© Copyright by Facultad de Filosofía y Letras

Editorial de la
Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad Nacional de Cuyo

Centro Universitario - Parque Gral. San Martín
Casilla de Correo 345
5500 Mendoza, República Argentina
<http://ffyl.uncu.edu.ar>

Diseño de tapa: Verónica Bosio

Diagramación y diseño de la edición en soporte *internet*: Dani Brove

Mendoza, diciembre de 2004

Las opiniones expresadas en esta obra son de
exclusiva responsabilidad de los autores.

ÍNDICE

[LISTA DE AUTORES: 5](#)

[PRÓLOGO: 7](#)

Raúl A. Mikkan

[INTRODUCCIÓN: 9](#)

Víctor M. Castel, Susana M. Aruani y Viviana C. Ceverino

[Capítulo 1: 13](#)

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:
LÓGICAS CUANTITATIVA Y CUALITATIVA, Y ENFOQUE ETNOGRÁFICO

*Ma. del Carmen Carrió de Scaccia, Guillermo A. Gallardo,
Hilda Difabio de Anglat, Lía S. Brandi y Marisa C. Fazio*

[Capítulo 2: 51](#)

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN GEOGRAFÍA

*Gladys E. Molina, Rosa C. Schilan, Mónica B. Rodríguez,
Ruth E. Gabay, Graciela Parra y Griselda García*

[Capítulo 3: 105](#)

EL ANÁLISIS COMPARATIVO EN EL MARCO DE UNA HISTORIA SISTÉMICA

Cristian Buchrucker, Susana Dawbarn y Carolina Ferraris

[Capítulo 4: 141](#)

ENFOQUES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA
INVESTIGACIÓN EN HISTORIA

*Martha Páramo, Susana M. Aruani, Liliana Ferraro, Marta B. Duda,
Viviana C. Ceverino, Marta Gómez, Hugo Ruiz y Juan P. Ramis*

[Capítulo 5: 175](#)

GENERACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN UN
MARCO SISTÉMICO FUNCIONAL FORMAL

Víctor M. Castel y Ana M. Miret

[Capítulo 6: 225](#)

LA CIENCIA LITERARIA Y SU MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Hebe B. Molina

[Capítulo 7: 251](#)

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EN EL
ESTUDIO DE PROCESOS SOCIALES

*María R. Cozzani de Palmada, Cristina Quintá de Kaul, Graciela Parra,
Eugenia Molina, Sergio Tokic, Silvia M. Hurtado, Guillermo Díaz,
Carina Sacchero, Yamile Álvarez, Stella M. Diez y María B. Badui de Zogbi*

LISTA DE AUTORES

CEIS = Centro de Estudios e Investigaciones Sociogeodemográficas; CONICET = Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; FFyL = Facultad de Filosofía y Letras; InCiHuSA = Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales; IMESC = Instituto Multidisciplinario de Estudios Sociales Contemporáneos; UNCuyo = Universidad Nacional de Cuyo.

Yamile Álvarez (yamile@logos.uncu.edu.ar)

Departamento de Historia e IMESC (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Susana M. Aruani (arusu@logos.uncu.edu.ar)

Departamento de Historia e Instituto de Historia Americana y Argentina (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

María B. Badui de Zogbi (mbzogbi@logos.uncu.edu.ar)

Departamento de Letras e IMESC (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Lía S. Brandi (brandi@logos.uncu.edu.ar)

Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Cristian Buchrucker (buchrucker@logos.uncu.edu.ar)

Departamento de Historia e IMESC (FFyL, UNCuyo), y CONICET, Mendoza, Argentina.

Ma. del Carmen Carrió de Scaccia (mcarri@logos.uncu.edu.ar)

Departamento de Ciencias de la Educación y Departamento de Geografía (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Víctor M. Castel (vcastel@lab.cricyt.edu.ar)

InCiHuSA (CONICET), y Departamento de Inglés (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Viviana C. Ceverino (vivice@logos.edu.ar)

Departamento de Historia e Instituto de Historia Americana y Argentina (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

María R. Cozzani de Palmada (cozzani@logos.edu.ar)

Departamento de Historia, IMESC y CEIS (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Susana Dawbarn (acostao_m@yahoo.com)

Departamento de Historia e IMESC (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Guillermo Díaz (gdiaz@uncu.edu.ar)

Departamento de Historia, IMESC y CEIS (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Stella M. Diez (diezstella@yahoo.com.ar)

Departamento de Geografía e IMESC (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Hilda Difabio de Anglat (ganglat@tutopia.com)

Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL, UNCuyo), y CONICET (Centro de Investigaciones Cuyo).

Marta Duda (sderos@arnet.com.ar)

Departamento de Historia e Instituto de Historia Universal (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Marisa C. Fazio (marisaf@logos.uncu.edu.ar)

Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL, UNCuyo), y CONICET (Facultad de Ciencias Médicas).

Carolina Ferraris (carolinaf@logos.uncu.edu.ar)

Departamento de Historia e IMESC (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Liliana Ferraro (ferraroliliana@hotmail.com)

Departamento de Historia e Instituto de Historia Americana y Argentina (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Eliana Gabay (egabay@logos.uncu.edu.ar)
Departamento e Instituto de Geografía (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Guillermo A. Gallardo (ggallardo@logos.uncu.edu.ar)
Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Griselda García (grismar@logos.uncu.edu.ar)
Departamento e Instituto de Geografía (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Marta Gómez de Rodríguez Britos (iharte@logos.uncu.edu.ar)
Instituto de Historia del Arte (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Silvia M. Hurtado (marcelahurtado2004@hotmail.com)
Departamento de Ciencias de la Educación e IMESC (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Eugenia Molina (emolina@infovia.com.ar)
Departamento de Historia e IMESC (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Gladys E. Molina (gemoli@logos.uncu.edu.ar)
Departamento e Instituto de Geografía (FFyL, UNCuyo), e InCiHuSA (CONICET), Mendoza, Argentina.

Hebe B. Molina (hebemol@logos.uncu.edu.ar)
Departamento de Letras e Instituto de Literaturas Modernas (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Raúl A. Mikkan (gestion@logos.uncu.edu.ar)
Secretaría de Gestión, Desarrollo y Difusión para la Ciencia y la Técnica (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Ana M. Miret (amiret@logos.uncu.edu.ar)
Departamento e Instituto de Inglés (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Graciela Parra (graciela@logos.uncu.edu.ar)
Departamento e Instituto de Geografía (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Martha Páramo (msparamo@infovia.com.ar)
Departamento de Historia e Instituto de Historia Americana y Argentina (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Carina Sacchero (saccherocari@yahoo.com.ar)
Departamento de Historia e IMESC (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Cristina Quintá de Kaul (cristinakaul@hotmail.com)
Departamento de Historia e IMESC (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Juan P. Ramis (ramis@logos.uncu.edu.ar)
Departamento de Historia e Instituto de Historia Universal (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Mónica B. Rodríguez (mrogo@logos.uncu.edu.ar)
Departamento e Instituto de Geografía (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Hugo Ruiz (hugoruiz@logos.uncu.edu.ar)
Departamento de Historia (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Sergio A. Tokic (tokic@logos.edu.ar)
IMESC y CEIS (FFyL, UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Rosa C. Schilan (rosaschi@logos.uncu.edu.ar)
Departamento e Instituto de Geografía (FFyL, UNCuyo), e InCiHuSA (CONICET), Mendoza, Argentina.

PRÓLOGO

Entre los días 22 y 24 de septiembre de 2004, organizadas por la Secretaría de Gestión, Desarrollo y Difusión para la Ciencia y la Técnica, y Extensión Universitaria se llevaron a cabo las "V Jornadas de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras" de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. La iniciativa de celebrar esta reunión científica surgió a partir de los contactos mantenidos con los directores de los Institutos de Investigación.

Entre los objetivos de estas Jornadas se procuró: (a) generar un ámbito tendiente a la difusión, transferencia e intercambio de procesos y resultados de proyectos y programas de investigación producidos por investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras; (b) profundizar conocimientos vinculados a la teoría y a la práctica de la investigación a través de la participación de Seminarios-Talleres dictados por especialistas; y (c) estimular y promover la investigación entre docentes y alumnos avanzados que tienda a perfeccionar la docencia, la investigación y la transferencia de resultados a la sociedad.

En el marco de las Jornadas se presentaron Programas y Proyectos de Investigación a través de paneles, y conferencias sobre el papel de la investigación en la universidad, en la provincia y el país. También se realizaron Seminarios-Talleres sobre Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales.

Agradecemos el valioso apoyo de los conferencistas Juan Samaja y Armando Bertranou, y la colaboración inestimable que en la organización nos prestó la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Asimismo, la de cada uno de los más de sesenta profesores que, movidos únicamente por interés profesional, dirigieron los talleres. Uno de los rasgos característicos de estas reuniones consistió en la participación de investigadores con una trayectoria académica consolidada junto a otros que se iniciaban en estas tareas. A todos ellos, nuestro agradecimiento.

Raúl A. Mikkan

*Secretario de Gestión, Desarrollo y Difusión
para la Ciencia y la Técnica*

INTRODUCCIÓN

Víctor M. Castel, Susana M. Aruani y Viviana C. Ceverino

Diversidad de objetos, variedad de enfoques, prácticas disciplinares y multidisciplinares, y ejemplos de ejecución de proyectos de investigación y desarrollo son los rasgos distintivos de los siete capítulos que integran esta obra. En ellos se recoge el material desplegado en los Seminarios-Talleres de Metodología de la Investigación en Humanidades que se realizaron en el marco de las V Jornadas de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo en setiembre de 2004: estudios sobre procesos sociales, cuestiones educativas, geográficas, históricas, lingüísticas y literarias.

Algunos capítulos han mantenido el estilo y formato característicos del contexto de los seminarios-talleres, a veces con ligeras modificaciones; otros han sido enteramente reescritos para la convocatoria de esta publicación.

En el Capítulo 1, "Introducción a la investigación educativa: Lógicas cuantitativa y cualitativa, y enfoque etnográfico", Carrió de Scaccia y otros introducen, en la primera parte, el proceso de investigación cuantitativa desde el ejemplo privilegiado del análisis de datos a partir de encuestas; en la segunda, presentan de forma plástico-sintética una intervención pedagógico-didáctica que busca poner en interacción una técnica cualitativa (grupo focal) con una cuantitativa (escala Likert); en la tercera, promueven la reflexión valorativa sobre el enfoque etnográfico aplicado a la cultura escolar.

El Capítulo 2, "Metodología de la investigación en Geografía", de Molina, Schilan, Rodríguez, Gabay, Parra y García, tiene como objetivo central enseñar a investigar de modo que los jóvenes puedan (a) conocer la lógica que vincula las etapas en un proceso de investigación, (b) discutir sobre la aplicabilidad de diferentes propuestas, y (c) ejercitar el enunciado de proyectos de investigación en Geografía. El capítulo pone el acento en el proceso intelectual. Se destaca la importancia de la discusión conceptual, la fundamentación teórica y los diseños de proyectos de investigación. Con ejemplos y actividades cortas, se realza la importancia de producir conocimientos por encima de la repetición de técnicas o recetas estandarizadas.

El Capítulo 3, "El análisis comparativo en el marco de una Historia sistémica", de Buchrucker, Dawbarn y Ferraris, se inicia con una breve caracterización del sentido de los estudios multidisciplinares, tal como se los encara en el Instituto Multidisciplinario de Estudios Sociales Contemporáneos. Le

sigue la presentación y debate del marco teórico de la Historia sistémica. Luego, se muestra cómo aplicar en áreas temáticas concretas algunas herramientas analíticas para el estudio del subsistema político y para el estudio del subsistema económico. El capítulo cierra con un texto que ofrece una serie de proposiciones para una historia analítico-comparativa de las naciones y los nacionalismos.

En el Capítulo 4, "Enfoques teóricos y metodológicos de la investigación en Historia", Páramo, Aruani y otros proponen aprender a investigar investigando. El objetivo del capítulo es presentar distintas problemáticas para ser analizadas, estudiadas y resueltas en el ámbito del aula-taller. El orden de las secciones responde en general al programa en que se desarrollaron los talleres. Las dos primeras contemplan los fundamentos teóricos y hacen referencia a las corrientes paradigmáticas del conocimiento histórico. Las siguientes enfocan metodologías cualitativas (análisis de documentos, historia oral), y cuantitativas (estadísticas) pertinentes a las diversas áreas abordadas.

El Capítulo 5, "Generación de textos escritos en un marco sistémico funcional formal", de Castel y Miret, aborda la problemática de la generación de textos escritos desde la perspectiva de la Lingüística Sistémica Funcional. En el contexto de un proyecto de investigación y desarrollo en ejecución (RedACTe III), el capítulo presenta una gramática orientada a la generación de *Abstracts* de artículos de investigación científica en inglés, focalizándose en la descripción formal de correlaciones entre propiedades contextuales y lingüísticas. Los autores enfatizan el poder de la implicación material - *si p, entonces q* - para expresar regularidades sobre propiedades de todo tipo y nivel: desde la organización de la estructura de género hasta la realización ortográfica pasando por la semántica.

En el Capítulo 6, "La ciencia literaria y su método de investigación", Molina analiza en primer lugar aquellas características que hacen del estudio literario un saber científico: objetivación de la obra literaria, relación interdependiente entre teoría y práctica crítica como sustento de la investigación, método inductivo-deductivo y producción de un conocimiento convincente. En relación con los posibles objetos de estudio, propone una tipología de la investigación literaria (bibliográfica, reveladora, teórica o especulativa, crítica, histórica o cultural, comparativa). Finalmente, Molina revisa el método científico según las exigencias del objeto literario; hace hincapié, sobre todo, en la necesidad e importancia de la crítica textual, o sea, del examen de la fidelidad de los textos (como documentos escritos) a la voluntad expresiva del autor; también, en la utilidad de las intuiciones de la lectura ingenua y en

la conveniencia de la triangulación de datos y juicios para la demostración de la hipótesis. Molina revisa, además, los modos de problematización del texto literario, de discernimiento de hipótesis, y de búsqueda y manejo de la información documental.

Por último, en el Capítulo 7, "Perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio de procesos sociales", Cozzani de Palmada, Quintá de Kaul y otros abordan el estudio de la migración desde diferentes perspectivas con el objeto de alcanzar un enfoque interdisciplinar del fenómeno. La investigación se centra en el estudio de los aspectos que otorgan particularmente una profunda complejidad a la migración, reconocida como fenómeno demográfico, como proceso social y como experiencia de vida. Las hipótesis generales planteadas articulan las hipótesis específicas propias de cada uno de los temas investigados: (a) La formación de corrientes migratorias puede ser explicada en relación con factores externos (demográficos, políticos, ideológicos, económicos, sociológicos ...), pero la conducta migratoria se explica por las interrelaciones entre los contextos sociales de origen y recepción; (b) las interacciones entre grupos migrantes y las sociedades receptoras potencian la evidencia de las identidades culturales de ambos grupos, y los distancian o los acercan en función de la percepción apreciativa y valorativa de uno respecto del otro y de las actitudes que de ella se derivan. La perspectiva metodológica adoptada privilegia la integración y complementación de los enfoques cualitativo y cuantitativo y el empleo combinado de los métodos de investigación propios de cada uno de ellos, que se corresponde con dos tipos de visiones: una interna, que considera el sentido que los inmigrantes dan a sus vivencias y otra externa, que deriva de una óptica historiográfica documentada. Sin embargo, el peso de determinadas orientaciones temáticas condujo a priorizar en algunos proyectos los métodos de la investigación interpretativa.

Este libro refleja entonces abordajes disciplinares y pluridisciplinarios diversos a problemáticas igualmente variadas. Por tratarse de propuestas orientadas a y/o basadas en seminarios-talleres, está claro que los autores involucrados no pueden abarcar todos los aspectos de los objetos de estudio respectivos. Sin embargo, la idea es al menos brindar algún punto de vista sobre el estadio de desarrollo de algunas de las investigaciones actualmente en ejecución en nuestra Facultad.

Capítulo 1

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: LÓGICAS CUANTITATIVA Y CUALITATIVA, Y ENFOQUE ETNOGRÁFICO

Ma. del Carmen Carrió de Scaccia, Guillermo A. Gallardo,
Hilda Difabio de Anglat, Lía S. Brandi y Marisa C. Fazio

En Víctor M. Castel, Susana M. Aruani y Viviana C. Ceverino, Comp. (2004) *Investigaciones en ciencias humanas y sociales: Del ABC disciplinar a la reflexión metodológica*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo: 13-49.
ISBN 987-575-012-3 de la versión en soporte Internet

1. Introducción al proceso de investigación. Análisis de datos cuantitativos¹

El conocimiento, guiado por el sentido común que permite la supervivencia, dirige la conducta de los seres humanos en la vida diaria; de manera tal que podríamos definirlo como el acervo de información y de experiencias que la especie humana ha ido acumulando sobre la naturaleza y sobre sí misma. ¿Cuándo a este conocimiento lo calificamos con el término de “científico”? Cuando tienen la peculiaridad de ser el resultado de la aplicación de un conjunto de procedimientos racionales y críticos que reciben la denominación genérica de “método científico”.

El Dr. Juan Samaja expresa: “...la pretensión de enseñar a investigar *en general*, mediante la transmisión de una supuesta metodología de investigación científica, es problemática porque además del manejo de técnicas específicas, pareciera que la capacidad de investigar es producto del estudio sistemático del talento y de la inspiración creadora, y no de preceptos metodológicos”. El contenido de verdad de esta afirmación no hace más que cuestionar nuestro rol de profesores de metodología, ¿Es válido dar cursos de metodología o escribir sobre el tema?, ¿Se puede enseñar a investigar?

Es el mismo Dr. Samaja quien fundamenta que aún el investigador nato, es decir, quien posee las virtudes de creatividad, talento, estudio sistemático, no podría aportar a la ciencia si dicho potencial no se desarrolla a partir del estudio de la naturaleza de su quehacer y del análisis reflexivo de su experiencia. Aprender el proceso de investigación es un acto de nuestra inteligencia fundado en la comprensión de ese *contexto procesual*, que nos presenta a esta actividad investigativa no como una suma o agregado de pasos inconexos, sino como un desarrollo dinámico, cambiante y continuo. El desafío es presentar de la manera más sistemática posible los componentes de este proceso y las relaciones entre ellos ante los asistentes al taller que propusimos en el marco de las V Jornadas de Investigación de la FFyL. Estos tenían como característica común el hecho de ser graduados universitarios que en su mayoría no habían tenido preparación en Metodología de la investigación en sus carreras de grado. Su potencial investigativo estaba nutrido por su experiencia profesional, pero faltaba el estudio sistemático de la investigación como proceso. Por ello nuestro desarrollo en la primera parte del Taller de Metodología de Investigación en Ciencias de la Educación, partió del siguiente objetivo “Identificar las fases del proceso de investigación con especial atención en el momento del diseño metodológico

¹ La sección 1 ha sido elaborada por María del Carmen Carrió de Scaccia y Guillermo A. Gallardo.

y sus decisiones”. Para centrarnos luego en la importancia del método de observación de la realidad denominado “encuesta” y su relación con el análisis de datos cuantitativos.

1.1. Fases del proceso de investigación

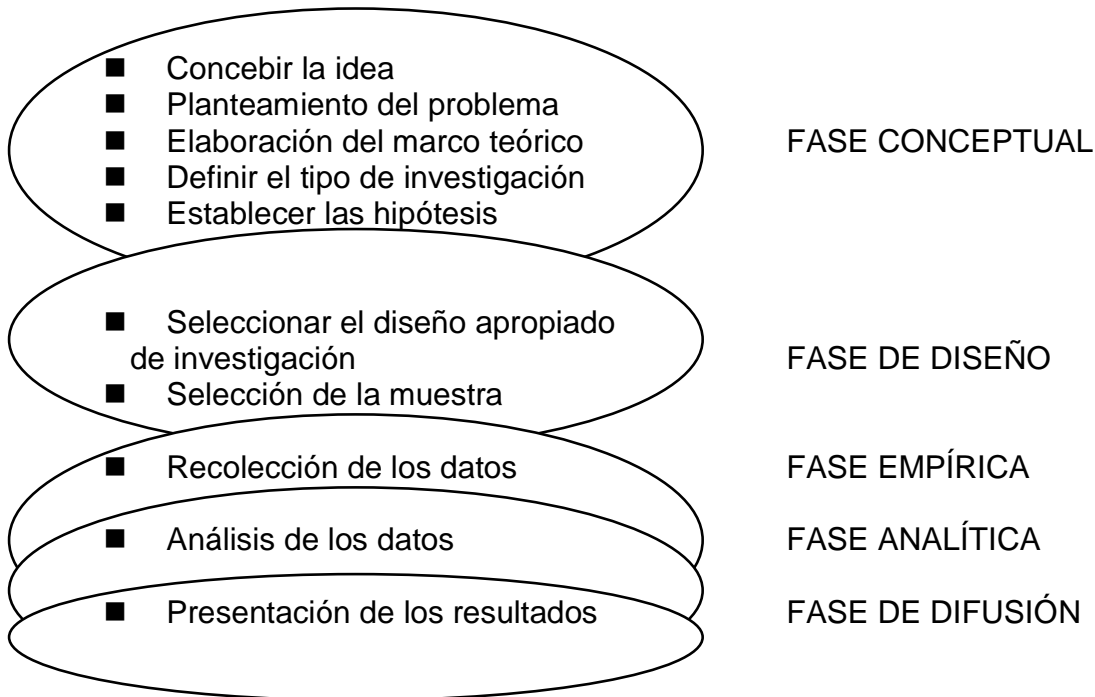
[...] La investigación, a pesar de los objetos diversos a que se aplica y la consecuente diversidad de sus técnicas especiales, posee **una estructura o pauta común**: que esta estructura común se aplica lo mismo en el sentido común que en la ciencia aunque, en razón de la índole de los problemas que abordan, el acento colocado en los factores implicados, varía ampliamente en los dos modos (Dewey 1950).

Esta estructura o pauta común, es la que llamamos método. Aunque la palabra método posee una muy amplia gama de sentidos, se le concede primordialmente el significado de una serie de operaciones que se realizan en determinada secuencia con el fin de garantizar el éxito o producción de algo. Cuando se refiere al “método de investigación” se entiende por operación aquellas acciones de transformaciones que son susceptibles de análisis y de especificación suficiente para que quienquiera las pueda realizar y obtener los resultados respectivos. Basándonos en la presentación de estas acciones como “pasos” que proponen Hernández Sampieri y otros (1999), esquematizamos en la siguiente figura esta secuencia, proponiendo también su reagrupación en torno a fases más amplias.

Toda investigación científica, como expresa la Fig. 1 al utilizar círculos que se interrelacionan, comporta en sus fases iniciales una modelación de lo que será el objeto de estudio. Esta concepción idealizada de lo que hacen los investigadores en la realidad, casi nunca el proceso de investigación se apega a un patrón claramente prescrito de procesos secuenciales, manifiesta la importancia de la organización para prever y planificar. Dado los objetivos de este taller, sólo describiremos sintéticamente las fases principales en las que se divide el trabajo del investigador.

En la fase conceptual, desde el surgimiento de la idea hasta el planteo de las hipótesis, el investigador pone en juego aptitudes como la creatividad, el razonamiento lógico, la perspicacia y el conocimiento sólido y firme sobre su área disciplinar.

Figura 1: Pasos del proceso de investigación y su reagrupamiento en fases



En la fase de diseño, el investigador tendrá que tomar varias decisiones acerca de los métodos que empleará para abordar el problema y demostrar sus hipótesis.

En la fase empírica, las actividades que desarrollará el investigador comprenden la obtención de datos y su preparación para el análisis. En muchos estudios, esta fase consume la mayor parte del tiempo disponible; aspecto que debe tenerse en cuenta al organizar el cronograma de actividades del proceso de investigación.

En la fase analítica se aplican procedimientos de organización y examen de los datos observados, para descubrir los patrones y relaciones existentes. El investigador cierra un ciclo, sin embargo su tarea no culmina sino hasta comunicar los resultados, es decir con la fase de difusión. La preparación de un informe de investigación que otros puedan compartir, es la meta del proceso desarrollado.

1.2. Diseño metodológico

Para evitar distintos problemas que se les presentan a los investigadores, como por ej., ¿cuándo comienza un proceso de investigación?; el Dr. Samaja propone la delimitación de los siguientes conceptos:

- ↪ **Proceso:** totalidad de acciones que desarrolla el científico -como sujeto individual- y también la comunidad de los científicos- como sujeto de un mayor nivel de integración.
- ↪ **Diseño:** momento de la adopción de una estrategia metodológica para la resolución del problema.
- ↪ **Proyecto:** documento destinado a un organismo o instancia de control y que contiene, además de la información central sobre el diseño, una información concisa sobre los objetivos, metas en tiempo y espacio, el plan de actividades, la estructura del presupuesto, etc.

El término **diseño** hace referencia a la elaboración de un plan de actuación una vez que se ha establecido el problema de investigación; es la categoría metodológica más significativa, porque contiene los resultados:

- ↪ **de la selección de los objetos de estudio,**
- ↪ **de atributos relevantes y**
- ↪ **de los procedimientos que se aplicarán de manera congruente con la naturaleza de los objetivos.** Los diferentes procedimientos varían ampliamente en cuanto al tiempo que toma aprender a usarlos, en cuanto al proceso de medición mismo, y en cuanto a lo que se puede hacer con la información una vez que se ha obtenido. Por ej. una entrevista podría ser apropiada para determinar qué opinión tienen los maestros de los cambios en la administración de la escuela, pero no si lo que nos interesa evaluar es la fortaleza física de los alumnos.

Los conceptos que interesan al investigador deben por necesidad traducirse en variables que puedan ser objeto de observación y medición. Definir las variables de investigación y seleccionar o desarrollar las técnicas apropiadas para la recolección de datos es una de las tareas más arduas del proceso de investigación, pues la precisión y solidez de las conclusiones resultarán siempre discutibles si no se aplican los métodos idóneos de recolección.

1.3. Encuesta

A fin de resolver un problema de manera significativa, es necesario diseñar un método que permite observar y medir en la forma más precisa posible las variables de investigación. Existe una gran diversidad de métodos

para la medición y obtención de datos, desarrollaremos a continuación uno de los más aplicados al estudio de fenómenos sociales.

La **encuesta** es un conjunto de técnicas para obtener información acerca de una parte de la población o muestra, mediante el uso del cuestionario o la entrevista, y consiste en obtener información acerca de una parte de la población o muestra, mediante el uso del cuestionario o de la entrevista.

La recopilación de la información se realiza mediante preguntas que midan los diversos indicadores que se han determinado en la operacionalización de los términos del problema o de las variables de la hipótesis. Esto significa que mediante este conjunto de técnicas, recogeremos, procesaremos y analizaremos información respecto de las variables que queremos medir en nuestras unidades de análisis.

Las investigaciones por encuesta, también llamadas encuestas de muestreo, examinan la frecuencia y las relaciones entre variables psicológicas y sociológicas e indagan sobre constructos como actitudes, creencias, prejuicios, preferencias y opiniones.

De manera tal que podemos señalar que la información obtenida puede referirse a:

- **Características sociodemográficas** (sexo, edad, estado civil, etc.)
- **Características socioeconómicas** (ocupación, ingresos, estrato socioeconómico, etc.)
- **Conductas** (participación, hábitos, etc.)
- **Opiniones y Actitudes** (motivaciones, prejuicios, etc.)

Por ejemplo, se podría pensar en la realización de una encuesta para determinar:

- Las actitudes de los padres sobre la imposición de castigos en las escuelas
- Las percepciones que tienen los adolescentes sobre el establecimiento de una hora límite para andar en la calle, y
- El uso de drogas en las escuelas de educación media.

1.4. Tipos de encuestas

La clasificación de los tipos de encuestas se realiza según como sean las preguntas. Así, se habla de Cuestionario, Entrevista Estructurada y Entrevista no Estructurada.

1.4.1. Cuestionario

En un cuestionario la totalidad de las preguntas está determinada. Además, con el objeto de facilitar la codificación posterior, en la mayoría de los casos la/s respuesta/s a cada pregunta sólo puede/n ser alguna/s de la/s que aparece/n fijada/s en el texto. A este tipo de preguntas se las denomina preguntas cerradas.

El cuestionario puede ser respondido sin la presencia del entrevistador; en este caso, deben existir explicaciones que orienten la forma de contestar. Las preguntas pueden ser de muy diversas formas, aunque para todas se recomienda concisión y claridad.

Para tomar la decisión de realizar un cuestionario, no basta con que la información sea útil, es necesario también que sea indispensable. Las preguntas que nos debemos formular, entonces, son:

¿Existe ya la información?

Si existe: ¿Es suficiente para mis propósitos? ¿Es todavía válida?

¿Es posible obtener esta información de otro modo?

Un cuestionario debe tener las siguientes partes:

Identificación o encabezado: en este apartado se especifican los aspectos tales como el nombre del formulario (Consulta a alumnos, por ej.), el número de cuestionario, etc.

Objetivos del cuestionario: Tanto si es un cuestionario autoadministrado como en presencia de un encuestador, es necesario que figuren cuales son los propósitos que guían la realización del mismo.

Preguntas sociodemográficas: Edad, sexo, estado civil, escolaridad, etc.

Instrucciones: Este es un aspecto muy importante del cuestionario, sobre todo si es del tipo autoadministrado, esto es, sin la presencia de un encuestador. Las instrucciones orientan acerca de cómo han de responderse las preguntas para que las éstas sean respondidas (que no queden preguntas son contestar) y para que no sean respondidas erróneamente.

Cuerpo del cuestionario: En el cuerpo del cuestionario se realizan las preguntas relativas al tema a investigar. En algunos casos, es necesario realizar las denominadas preguntas control, esto es, repreguntar algunos aspectos para verificar la coherencia en las respuestas.

Preguntas socioeconómicas: En este apartado, las preguntas están destinadas a determinar el nivel o estrato socioeconómico de las unidades

de análisis que han respondido nuestro cuestionario. Se realizan preguntas relativas a, por ejemplo:

- Ocupación del Jefe de Hogar
- Nivel educativo del Jefe de Hogar
- Ingreso del grupo familiar
- Características de la Vivienda
- Bienes de los que dispone el hogar

Requisitos de las preguntas:

- Deben ser específicas y concretas... no deben dar lugar a respuestas ambiguas.
- No incluir las alternativas de respuesta en la pregunta.
- Utilizar vocabulario adecuado al nivel de comprensión de los respondentes.
- Las preguntas no deben basarse en opiniones de instituciones socialmente reconocidas
- Evitar redactar preguntas en forma negativa.
- Evitar preguntar que hieren la susceptibilidad del entrevistado.
- Recordar que la mayoría de las personas contestará las preguntas de tal manera que reflejen conductas socialmente aceptadas.

Tamaño del cuestionario

Si bien no podemos dar especificaciones concretas respecto del tamaño del cuestionario, podemos afirmar en general que no debe ser muy extenso. Uno de los riesgos al aplicar los cuestionarios consiste en “aprovechar” esta instancia para indagar acerca de aspectos no centrales para nuestra investigación. Por lo tanto, deberemos prestar atención para que nuestro cuestionario no sea tan extenso que canse a quien nos está contestando.

Tipo de preguntas

Las preguntas pueden ser abiertas o cerradas. Dependerá de lo que queremos indagar, de nuestros objetivos la realización de un tipo u otro de pregunta.

En general podemos afirmar que es mejor formular preguntas cerradas para preguntar claramente respecto de lo que queremos conocer.

Las preguntas abiertas, si bien nos ofrecen la posibilidad de obtener las respuestas con las propias palabras de los entrevistados, tienen la dificultad

de su tratamiento estadístico, ya que es más compleja la ulterior codificación.

Las preguntas cerradas pueden ser dicotómicas o de opción múltiple.

Tipos de preguntas cerradas:

- Pregunta de sí o no
- Pregunta de evaluación de frecuencia
- Pregunta de autclasificación
- Pregunta de atribución de causas
- Pregunta de grado de acuerdo
- Pregunta de valoración con una escala

Ejemplos de los distintos tipos de preguntas cerradas:

Pregunta de sí o no

“¿Utiliza Internet?”

SÍ

NO

Pregunta de evaluación de frecuencia

“¿En el último mes, cuántas veces aproximadamente usó Internet?”

1-2 veces

3-5 veces

6-10 veces

11-20 veces

Más de 20 veces

NS

NC

Pregunta de autclasificación

“¿Cuántos años tenía la primera vez que utilizó Internet?”

Hasta 12 años

13-14 años

15-16 años

17-18 años

Más de 18 años

Pregunta de atribución de causas

“Como usted sabe cada vez se utiliza más Internet, de las siguientes causas posibles que le voy a mencionar, ¿podría indicarme cuál le parece que es la que influye más?

- Provee información
- Es medio de entretenimiento
- Permite conocer personas
- Otras
- NS
- NC

Pregunta de grado de acuerdo

“Acerca del acceso a Internet, se oyen algunas opiniones sobre las que le pedimos que nos diga si está totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, o totalmente en desacuerdo:

- Es costoso
- Requiere la disponibilidad de una computadora
- No hay restricciones para menores de edad

Pregunta de valoración con una escala

“¿Podría valorar con una escala de 1 a 10 su grado de satisfacción con los distintos servicios de Internet, entendiendo que el 1 representa el menor grado de satisfacción y 10 el mayor grado de satisfacción”:

- | | |
|--------------------------------|---------------------|
| Servicio de correo electrónico | Grupos de discusión |
| Chat | Web |

1.4.2. Entrevistas estructuradas

Aunque el cuestionario es el tipo de material más frecuente, puede haber encuestas realizadas mediante entrevistas que suponen la presencia de un investigador. Se denominan estructuradas cuando el conjunto de las preguntas está previamente determinado (como en el cuestionario) y cuando las cuestiones pueden ser tanto abiertas como cerradas. Las preguntas abiertas permiten al sujeto responder con sus propias palabras; estas complican la codificación y el análisis de los resultados, aunque puede ser una importante fuente de sugerencias para posteriores investigaciones.

1.4.3. Entrevistas no estructuradas

En el extremo de la ausencia de la estructuración están las entrevistas no estructuradas. Estas entrevistas se utilizan en las fases previas a la elaboración de la encuesta ya que las preguntas no están previamente determinadas, solamente hay indicaciones de áreas que se deben rastrear.

Finalmente, es conveniente no olvidar, respecto al material de la encuesta, la necesidad de hacer una comprobación sobre los siguientes aspectos:

- El grado de comprensión de las preguntas,
- Las opciones de respuesta (para evitar que las respuestas se acumulen en categorías como “otras”, “NS”, “NC”),
- La duración y
- La codificación.

La mejor manera es hacer una encuesta piloto -pretest- con una muestra a propósito.

1.4.4. Fundamentos para el análisis de datos

Los datos por sí mismos no brindan respuestas a los interrogantes de investigación. Es necesario organizarlos mediante procedimientos que permitan su análisis. En general, debemos respetar los siguientes aspectos:

1. Luego de haber seleccionado y aplicado un instrumento de medición, es decir de haber obtenido las observaciones y mediciones de las variables que son de interés para nuestro estudio corresponde preparar las mediciones obtenidas para que puedan analizarse correctamente (a esta actividad se la denomina codificación de los datos). El término codificación alude al proceso de traducir los datos verbales en categorías o formas numéricas. Por ej., las respuestas de los docentes sobre la calidad de los servicios prestados por su obra social, pueden codificarse como respuestas positivas, respuestas neutrales, respuestas negativas y respuestas mixtas.

2. Otra actividad preliminar es la de transcribir la información de la investigación de los documentos escritos a archivos electrónicos, de modo que los datos puedan ser analizados por medio de computadoras.

3. Sin la ayuda de la Estadística los datos cuantitativos podrían ser una masa caótica de números. Para utilizar este instrumento de la metodología científica es importante tener presente que la Estadística siempre se ocupa de la “regularidad” que existe en situaciones en las que hay variabilidad e incertidumbre. Su uso en la investigación es concreto y limitado, ya que se

emplea en unión con los conocimientos teóricos y en función de la práctica profesional de cada investigador. Lo cual queda propuesto en la siguiente figura:

Figura 2: El análisis de datos



La función principal de la Estadística es elaborar principios y métodos que ayuden a tomar decisiones frente a la incertidumbre. Para ello parte de la identificación del dato como estructura compleja, que consta de tres partes: **Unidad de análisis, Variable y Valor**. Lo cual nos conducirá al planteo de los niveles o escalas de medición, fundamento de la selección de los procedimientos estadísticos.

UNIDAD DE ANÁLISIS o sujeto de información: es la unidad básica de la cual se obtiene información; pueden ser los individuos entrevistados o pueden ser grupos de diferente tamaño, o cualquier tipo de instituciones o agregados sociales. El conjunto de unidades de análisis de una investigación "UNIVERSO" O "LA POBLACIÓN" del estudio

VARIABLE: son aquellos atributos, relaciones o contextos que vamos a seleccionar como relevantes para describir nuestras unidades de análisis. Toda variable es un criterio de clasificación que se emplea para clasificar unidades de análisis.

Las variables son "descriptores" que emplea el científico, mediante los cuales resume y organiza una vasta gama de experiencias.

VALOR: los valores son la variedad de estados posibles que ofrecen las variables. Si las variables son los criterios de clasificación, los valores son, por su parte, las clases respectivas de cada clasificación. En consecuencia deben ser excluyentes entre sí y además, debe haber tantos valores cuantas alternativas nos ofrezca el descriptor, es decir, el conjunto de valores debe ser exhaustivo.

Considerando que medimos cuando distinguimos y clasificamos seres reales, cuando ordenamos sus características de mayor a menor, cuando obtenemos dimensiones mediante comparación con alguna unidad de medida; no existe uno sino varios niveles o escalas de medición. La diferencia entre estos modos de medir no está en la ESENCIA de la medida sino en el NIVEL DE PRECISIÓN LOGRADO; por ello distinguimos:

1. Se realiza una **medida nominal** cuando la propiedad estudiada en los objetos o acontecimientos (unidad de análisis) sólo puede agruparse en categorías lógicamente exhaustivas y mutuamente exclusivas, de tal modo que puedan establecerse claramente equivalencias o diferencias.

2. Se tiene una **medida ordinal** cuando, además de incluir las propiedades de la medida nominal, se incluye la propiedad de que las categorías pueden ser ordenadas en el sentido de “menor que” o “mayor que”.

3. Se realiza una **medida de intervalo** cuando pueden asignarse al objeto o acontecimientos estudiados números que, además de poseer las características de la medida ordinal permiten la interpretación de la diferencia entre dos medidas. Lo que caracteriza a una escala de intervalo es la existencia de una **unidad de medición común** y constante, que permite asignar un número real a todos los pares de objetos del conjunto ordenado. En una escala de intervalo, **el punto cero** (no representa la ausencia del atributo que se mide) y la **unidad de medición son arbitrarios**, y el cociente de cualquiera de los intervalos es independiente de los mismos.

4. Cuando una medición tiene todas las características de una medida intervalar y, además, se le puede asignar un punto de origen verdadero de valor 0, se tiene entonces una escala con cero absoluto o **escala de cociente o de proporción o de razón** (en inglés, ratio scale). Las medidas de razón son isomórficas con la estructura aritmética. Por tanto, todas las operaciones aritméticas se pueden realizar con los números asignados en una escala de razón.

Los dos primeros niveles de medición (nominal y ordinal) se refieren a las **variables cualitativas**, por lo tanto pueden organizarse mediante tablas, representarse mediante gráficos de barras separadas o circulares y resumirse con medidas de tendencia central y de variabilidad o dispersión apropiadas a dichos niveles.

Los dos últimos (intervalar y de razón) corresponden a variables cuantitativas y pueden organizarse mediante tablas, representarse mediante gráficos de barras, histogramas, polígonos de frecuencias y resumirse con medidas de tendencia central y de variabilidad pertinentes a las propiedades de estos niveles.

Por último digamos que las *estadísticas descriptivas* permiten condensar, resumir y describir datos cuantitativos. Las tablas son denominadas “distribuciones de frecuencias” y representan un método sencillo para ordenar un conjunto de datos. Los gráficos son las visualizaciones mediante imágenes que pueden comunicar información de una manera más simple y directa a todo tipo de público. Las medidas de tendencia central son índices, expresados mediante una sola cifra, que representan el promedio o valor típico de un conjunto de datos. Las medidas de variabilidad o dispersión se refieren a la tendencia de los datos a concentrarse o no entre dos puntos o en relación a un valor fijo, en general, el promedio.

Si utilizamos *estadísticas descriptivas bivariadas* podemos examinar la existencia y magnitud de las relaciones entre dos variables.

Siendo el objetivo último de la Estadística inferir o generalizar sobre las características de la población a partir de la información proveniente de una muestra; los procedimientos *inferenciales* serán los apropiados para este tipo de análisis.

En síntesis, quienes deseen investigar en su campo profesional, necesitan mantener actualizados los conocimientos básicos de los métodos estadísticos. Uno de nuestros objetivos en este Taller ha sido presentar la relación entre el proceso de investigación y el uso de los procedimientos para el análisis de datos. Nuestra conclusión puede resumirse en la siguiente “regla de oro” *analice cada variable de investigación formulada en sus hipótesis, identifique su nivel o escala de medición, aplique los procedimientos analíticos coherentes con las propiedades de dicho nivel. Sólo bajo estas condiciones la Estadística es un instrumento útil para extraer información relevante de los datos sobre los que dará sentido a sus hallazgos y conclusiones.*

2. La investigación educativa en la formación de profesores en Ciencias de la Educación: una experiencia en la FFyL de la UNCuyo²

En esta sección, presentamos nuestra participación en las V Jornadas de Investigación de la FFyL de la UNCuyo. En un aula-taller de cinco horas reloj, intentamos mostrar nuestra modalidad de trabajo en el aula orientada desde una pedagogía de la investigación formativa: implementamos la triangulación metodológica para la enseñanza de técnicas de investigación, con la intención de que los cursantes aprendieran a partir de la vivencia y luego reelaboraran la teoría.

Nuestra secuencia didáctica consistió en:

1º) Un *grupo focal* con todos los asistentes para debatir el “rol del docente investigador en los diferentes niveles del sistema educativo”. A partir de pautas escritas, una asistente ofició de moderadora y cuatro, de observadores (participantes y no participantes).

2º) Exposición dialogada, con apoyo de una presentación en Power Point, de los lineamientos para la gestión de un grupo focal en cualquier área de investigación.

3º) Trabajo grupal para la reformulación de dichos lineamientos desde la participación en la experiencia, el informe de los observadores, la reflexión conjunta.

4º) Nueva exposición dialogada, con apoyo de una presentación en Power Point, de las pautas de elaboración de una *escala Likert*.

5º) Dos instancias grupales (pequeño grupo de discusión y luego grupo-clase), para el diseño, aplicación y ponderación de la potencialidad discriminativa de una escala Likert destinada a la valoración del grupo focal (se incluye en Anexo).

A continuación, presentamos una síntesis de los lineamientos teóricos que desarrolláramos en los tres ejes temáticos: investigación formativa, grupo focal y escala Likert.

2.1. Investigación formativa

Como enfatiza la política universitaria internacional y nacional, la calidad de la educación superior está íntimamente asociada a la labor de investigación científica en el claustro. Según Bernardo Restrepo Gómez (1996), la discusión de la relación entre docencia e investigación y entre formación para la investigación y misión investigadora de la Universidad, exige precisar el concepto de *investigación formativa*, cometido que asume tanto la

² Esta sección ha sido elaborada por Hilda Difabio de Anglat y Marisa C. Fazio.

institución universitaria profesionalista como la investigadora, para distinguirlo de la investigación científica en sentido estricto, definitivamente consustancial al segundo modelo de universidad. De allí que la investigación formativa resulte una exigencia para todo tipo de institución de educación superior y para todo programa académico, al tiempo que la investigación en sentido estricto es obligatoria para las unidades de nivel universitario cuya misión y proyecto institucional incluyan la generación de conocimiento como tarea fundamental (Tamayo y Tamayo 1999: 39-40).³

Investigación formativa, entonces, tiene dos acepciones principales: a) Búsqueda de necesidades, problemas, hipótesis y poblaciones relevantes para diseñar y/o reformular proyectos de investigación; su objetivo principal es “formatear” una investigación concreta, contribuir a la estructuración lógica y metodológica de un proyecto de investigación y b) Formar en y para la labor investigadora a través de estrategias propiamente pedagógicas que no son parte necesaria de un proyecto específico de investigación.

En la formación de grado y en el perfeccionamiento docente, la segunda acepción deviene definitoria del papel que puede cumplir la actividad investigadora en el aprendizaje de -o la actualización en- la metodología de la investigación científica, finalidad que nos sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente el aprendizaje basado en problemas (ABP).

2.2. Grupo focal

Esta técnica, que ofrece información cualitativa, consiste en un grupo de discusión cuyo propósito principal es obtener respuestas sobre el significado de comportamientos, discursos, motivaciones, etc., en un proceso abierto y emergente que estimula y emplea la interacción grupal: intenta confrontar y reunir diferentes perspectivas con el objeto de comprender las vivencias, percepciones, actitudes y opiniones de los participantes en relación con el foco de la investigación.

Se compone de un moderador (o mediador) y un grupo de 10 a 12 personas. El primero asume un rol fundamental ya que debe promover la participación de todos y evitar tanto la dispersión respecto de los objetivos de la discusión como la monopolización del diálogo por parte de algún/os integrante/s.

³ Aunque la investigación formativa no sea investigación en sentido estricto, difícilmente puede haber labor investigadora propiamente dicha allí donde aquella no existe: de hecho, un equipo de investigación, además de ser un actor de la producción científica, es un espacio de formación permanente en la investigación.

Para su implementación adecuada, se debe tener en cuenta que: 1º) Debe estar formado por personas que tengan características en común; 2º) Se recomienda conformar subgrupos de la población que representen distintas opiniones, percepciones, sentimientos, juicios de valor, etc., sobre el tópico elegido; 3º) Para la selección de los miembros del grupo focal, se puede emplear una red informal y/o una red formal (por ejemplo, el censo); 4º) Se realizan hasta que los distintos grupos no aportan nada nuevo -el momento que Glaser y Strauss denominan “saturación teórica” (por ej., en Strauss y Corbin 1998: 214).

La entrevista como grupo focal se puede emplear en todas las fases de un trabajo de investigación en dependencia del objetivo y del objeto de estudio. Es particularmente apropiada para las investigaciones que buscan una comprensión profunda de actitudes, preferencias, necesidades y/o sentimientos, o el abordaje dinámico de cuestiones complejas (como la implementación de un programa), dificultades, necesidades y/o conflictos no claros o poco explicitados.

La consecución del *rapport* imprescindible para que el diálogo fluya constructivamente exige un propósito acotado y un formato especial de reunión. En este sentido, los participantes deben conocer el objetivo u objetivos que se persiguen con la implementación de la técnica y ser conscientes de que dichos objetivos y la concreción de las potencialidades de la discusión requieren la participación espontánea y activa de todos.

Los organizadores del grupo focal deben partir de un cuestionario cuidadosamente elaborado, en el que abunden las preguntas abiertas ya que “disparan” debates más libres y espacios en donde pueden surgir aspectos inesperados que enriquecen la investigación o contribuyen a cambiar el foco de la misma. Deben, por otra parte, contribuir a que la discusión se lleve a cabo en un ambiente agradable, seguro y confortable, crear y/o facilitar un clima de confianza y de promoción del compromiso sobre lo que se está investigando y utilizar técnicas complementarias tales como dinámicas lúdicas, por ej. para incentivar y organizar el debate.

El local donde se realiza la sesión del grupo es, por lo regular, un recinto cerrado hacia afuera y abierto hacia adentro. Es cerrado hacia afuera pues, mientras dura la sesión -entre una y dos horas-, se trata de evitar interrupciones y de que los participantes se sientan cómodos para dialogar con los demás; es abierto hacia adentro pues la discusión irá poniendo nuevas rutas o temas por tratar. De allí que los locales “naturales” son mejores. Esta naturalidad radica principalmente en su neutralidad: abiertos para todos.

Locales ideales para representar esa neutralidad son los centros de investigación y las universidades.

No existe una guía para la interpretación y organización de la información emergente de un grupo focal. El investigador debe llevar a cabo un registro etnográfico de todo lo que acontece: palabras, gestos, posiciones, características del contexto, etc. Posteriormente, teniendo siempre presente los objetivos de la investigación y las características del grupo, debe sistematizar la información identificando unidades y categorías de análisis para facilitar la interpretación.

Las ventajas de la técnica son: su bajo costo, la rapidez con que se alcanzan resultados significativos, su formato flexible que permite la exploración de preguntas no previstas y el hecho de que el ambiente de grupo minimiza opiniones falsas y/o extremas, lo que proporciona credibilidad y consistencia -los correlatos cualitativos de la validez y la confiabilidad- a los hallazgos; en este sentido, la fortaleza del grupo focal reside en la evidente "validez frontal" de los datos que genera, ya que los participantes, investigadores y destinatarios *escuchan las voces y sintonizan con las historias* que emanan de estos grupos (Wilson 1997: 220).

Entre sus desventajas, se señala que las discusiones pueden ser desviadas y/o monopolizadas por algún/os participante/s y que puede resultar dificultoso analizar y generalizar la información obtenida, por lo cual dicha información se interpretará en el contexto del grupo y se complementará con datos recolectados mediante otros instrumentos (triangulación).

2.3. Escala Likert

Para medir un objeto se requiere una *escala de medida*; por ejemplo, el consumo de electricidad se mide en kilowatios por hora, la temperatura en grados centígrados. ¿Cómo medir la insatisfacción laboral, la actitud de los alumnos hacia una asignatura o hacia el trabajo en equipo, las expectativas de logro, etc.? He aquí el gran problema metodológico de las ciencias sociales y, por ende, de nuestras ciencias de la educación. ¿Cómo evaluar dimensiones cualitativas? ¿Qué escala usar para medir una actitud? ¿Cómo construirla?

La forma más común de medición mediante escalas es la *escala Likert*, cuyo nombre proviene de su creador, el psicólogo estadounidense Rensis Likert, quien la presentara en una monografía publicada en 1932, aunque se trata de un enfoque *vigente* y bastante *popularizado*.

Está especialmente destinada a medir la actitud o estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que

incita al sujeto a responder de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones, y que no es susceptible de observación directa sino que ha de ser inferida de las expresiones verbales o de la conducta observada. Esta medición indirecta se realiza por medio de una serie de ítems o “reactivos” ante los cuales se solicita -por ejemplo- la opinión del individuo, para deducir o inferir la actitud subyacente. De allí que no sorprenda la afirmación de Rensis Likert (en Summers 1976: 182): “Los esfuerzos por medir rasgos de personalidad datan de la misma época que las técnicas para medir capacidad intelectual; pese a ello, muy difícil sería sostener que aquellos hayan logrado un éxito similar.”

En su versión original, consta de varios enunciados declarativos (juicios) que expresan un determinado punto de vista u opinión sobre un objeto y con respecto a los cuales se pide al sujeto que exprese el grado en que concuerda o no. Es decir, se presentan los ítems y se le solicita que, para cada uno, elija una categoría de respuesta. Algunos ejemplos de las alternativas o categorías en la escala Likert son:

Afirmación: *Votar es una obligación de todo ciudadano responsable.*
(Marque con una cruz)

Alternativa 1

(....) Muy de acuerdo (....) De acuerdo (....) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
(....) En desacuerdo (....) Muy en desacuerdo

Alternativa 2

(....) Totalmente de acuerdo (....) De acuerdo (....) Neutral (....) En desacuerdo (....) Totalmente en desacuerdo

Alternativa 3

(....) Totalmente de acuerdo (....) De acuerdo (....) No estoy seguro/a (....) No estoy de acuerdo (....) Totalmente en desacuerdo

Alternativa 4

(....) Definitivamente sí (....) Probablemente sí (....) Indeciso/a (....)
Probablemente no (....) Definitivamente no

Alternativa 5

(....) Completamente valedero (....) Valedero (....) Ni valedero, ni erróneo
 (....) Erróneo (....) Completamente erróneo

Alternativa 6

(....) Lo apruebo totalmente (....) Lo apruebo (....) Estoy en duda (....) Lo desapruuebo (....) Lo desapruuebo totalmente

Alternativa 7

(....) Siempre (....) Generalmente (....) A veces (....) Raras veces (....) Nunca

Alternativa 8

(....) Ineludible (....) Sumamente importante (....) Medianamente importante
 (....) Poco importante (....) Intrascendente

Para su construcción, se debe partir de la definición conceptual de la variable o actitud que se va a medir. Luego, se lleva a cabo la recopilación de indicadores de esa variable (enunciados, preguntas, etc.), reactivos que *conceptúan al objeto de la actitud* que se está evaluando; es muy recomendable que no excedan de *veinte palabras*.

Cuando Rensis Likert explica cómo armaron la escala para medir actitudes interraciales en su equipo de investigación (en Summers 1976: 183) señala que, en primer lugar, examinaron cuestionarios aplicados, con los mismos propósitos, por otros psicólogos y más de 200 periódicos y revistas (en estos, seleccionaron declaraciones de opinión, sobre todo las más dogmáticas, que encontraban con mucha frecuencia en los editoriales). Se incluyeron reactivos tomados de libros, discursos y panfletos, y otros elaborados por los investigadores mismos. Siempre que fue posible usar material de cuestionario ya probado, prefirieron emplear dichos enunciados tal como se habían expresado; en otros casos, fue necesario abreviarlos y simplificarlos, a fin de asegurar que solamente se considerara un asunto y de evitar la ambigüedad. Cuando elaboraron indicadores propios, buscaron principalmente sencillez, claridad, brevedad.

Por otra parte, estos reactivos de su primera escala propiciaban un “juicio de valor” y no “juicios descriptivos” (abundan frases del tipo “los Estados Unidos deberían”, o “deberíamos”, o “a ninguna persona se le debe permitir”), esto es, “[...] tienen que referirse a deseos, anhelos, disposiciones vo-

luntarias de los sujetos, y no a sus opiniones con respecto a meras situaciones de hecho.” (Summers 1976: 184.)

Propone partir de una colección de, al menos, 50 ítems para construir una escala de 15 a 30.

También pueden ser elaborados por expertos en el tema siempre que estén familiarizados con la población o muestra que responderá la escala definitiva (para adaptar, por ejemplo, el lenguaje de modo que su destinatario no la “sienta lejana”, “ajena a su medio cultural”).

Un rasgo muy importante de una escala Likert es que asume que los enunciados miden la actitud hacia un *único concepto subyacente*; si se pretende medir actitudes hacia varios objetos, deberá confeccionarse una escala *por objeto* (aunque se presenten conjuntamente, se califican por separado).

Además, se considera que todos los ítems tienen *igual peso*. Luego, si algunadimensión de la variable reviste mayor importancia que otra/s, será necesario incluir más reactivos para representarla.

¿Cuántos enunciados debe contener una escala Likert? En verdad, no hay una respuesta definitiva para esta pregunta, por cuanto el número varía según la complejidad de la variable que se quiere medir (recordemos que los enunciados que se eligen pretenden ser una muestra del “universo de indicadores” de esa variable). Sin embargo, es común encontrar escalas con 20 enunciados o más. El número original puede disminuir cuando se lleva a cabo el análisis del poder de discriminación de cada reactivo⁴.

Los enunciados pueden tener dirección *favorable* o *desfavorable*. Dicha dirección es muy importante para saber cómo se califican las categorías de respuesta.

Si el enunciado es favorable al objeto, cuanto más de acuerdo esté el individuo con el mismo, más positiva es su actitud; por ejemplo, dada la afirmación *El Ministerio Nacional de Educación es necesario para asegurar la unidad educativa del país*, si está “muy de acuerdo” implica una actitud más favorable hacia dicho Ministerio que si sólo está “de acuerdo”. En el otro extremo, si el enunciado es desfavorable, cuanto más de acuerdo esté, más negativa es su actitud. Luego, respecto de la proposición *El Ministerio Nacional de Educación es un organismo que atenta contra el principio de federalización*, la respuesta “muy de acuerdo” muestra una actitud más desfavorable hacia el Ministerio que si sólo está “de acuerdo”. En cambio, si elige

⁴ *Poder de discriminación* es la capacidad de cada ítem para diferenciar bien a las personas en la actitud medida o su potencialidad para hallar diferentes grados de intensidad de la actitud bajo examen.

“muy en desacuerdo” implica una actitud favorable hacia dicho Ministerio, porque está rechazando la afirmación que lo conceptúa negativamente.

Hay escalas que solo incluyen enunciados desfavorables (ejemplo: una escala que evalúa posición antisemita) porque, por un lado, tienden a ser más discriminativos (esto es, muestran con mayor claridad distintos niveles en la actitud en examen: desde -para seguir con el ejemplo- actitud muy antisemita hasta rechazo de la actitud antisemita) y, por otro, pueden redactarse de tal modo que expresen la hostilidad con mayor sutileza. También hay escalas que solo incluyen enunciados positivos.⁵

En general, cuando la actitud por evaluar lo permite, se recomienda incluir ambos tipos de enunciados (favorables y desfavorables), para evitar que el sujeto responda en forma mecánica (por ejemplo, elegir *de acuerdo* en todos y cada uno de los enunciados). El modo de asegurar la *validez de contenido*⁶ de la escala es que aproximadamente la mitad de los ítems expresen posición favorable y la otra mitad, desfavorable.

Es necesario mezclar los ítems de forma equilibrada a fin de que no queden todos (o muchos) favorables seguidos y muchos desfavorables juntos. Si se aplican en un solo instrumento dos o tres escalas (es decir, si se miden las actitudes hacia dos o tres objetos), también conviene mezclar los enunciados de todas para evitar la respuesta mecánica.

Se deben evitar los enunciados *neutrales* o aquellos cuyo carácter *extremo* llevaría a esperar que casi cualquiera concuerde con ellos o los rechace, pues el propósito es distribuir las actitudes o características de los integrantes de la población o muestra a lo largo de un continuo (desde actitud muy favorable a actitud muy desfavorable).

Una vez formulada la escala, es necesario revisarla a fin de eliminar ítems que resulten oscuros y/o ambiguos; para ello, se puede recurrir al auxilio de “jueces independientes”, es decir de expertos que no hayan participado en el proceso de confección de la escala (este acuerdo “inter-juez”

⁵ Ej.: Algunos ítems de una escala sobre estrategias de estudio -adaptada de Taraban y col. (2000)- son: Reviso rápidamente el texto antes de leerlo; Trato de relacionar los puntos importantes entre sí en un intento de comprender el texto completo; Intento “traer al texto” mi conocimiento sobre el tema a fin de ayudarme a comprender lo que estoy leyendo; Mientras leo, me formulo preguntas sobre el contenido del texto para recordarlo mejor; Trato de anticipar información futura en el texto; A medida que voy leyendo, reviso si mis anticipaciones son correctas; A fin de recordar, cuando es apropiado, trato de visualizar el contenido del texto que estoy leyendo; Resumo o parafraseo mientras estoy leyendo para promover la evocación; Cuando advierto que no comprendo, cambio mis estrategias lectoras (por ejemplo, disminuyo la velocidad, releo); Al finalizar la lectura, intento elaborar un resumen comprensivo.

⁶ “Validez de contenido” significa que la escala **contiene** los indicadores centrales de la variable por medir, que representa de manera adecuada el contenido real de la actitud.

es el camino para evaluar la validez de contenido de cualquier instrumento). Para este análisis, se aplican las siguientes reglas que resumen lo señalado precedentemente; cada enunciado debe:

- Ser “debatible”: no debe reflejar un hecho.
- Ser pertinente a la variable en estudio (de allí la importancia de una buena definición conceptual de la actitud que se evalúa).
- Expresar una actitud definida hacia un asunto único; luego, tendrá una sola interpretación posible para los encuestados.
- Ser simple, en lo que se refiere a la construcción gramatical de la oración.
- Ser corto (como señaláramos, conviene que no tenga más de 20 palabras).
- Dar posibilidad de respuestas en toda la gama de intensidad de la actitud que se evalúa.

Finalmente, se deben determinar las categorías de respuesta, esto es, elegir entre algunas de las alternativas consignadas. El número y las categorías deben ser *los mismos* para todos los enunciados.

Likert utiliza cinco categorías de acuerdo/desacuerdo en su escala original; pero, a veces, se acorta o se incrementa este número en función de la capacidad de discriminación de las personas a las que se destina. Si los encuestados tienen poca capacidad de discriminar, pueden reducirse a tres categorías; por el contrario, si son personas con un nivel educativo elevado y capacidad de discriminación, pueden expandirse hasta siete en tanto se añaden opciones como “relativamente de acuerdo” y “relativamente en desacuerdo”. En ciertos casos, para obligar a los individuos a definir su posición, se suele emplear una Likert de “elección forzada”, es decir, de cuatro opciones porque se suprime la respuesta neutral (ej.: “indeciso/a”).

Para asignar el valor numérico a cada categoría, los enunciados *favorables* se califican desde 5 puntos a 1 de la siguiente manera: Muy de acuerdo (5 puntos); De acuerdo (4); Parcialmente de acuerdo (3); En desacuerdo (2); Muy en desacuerdo (1). Los *desfavorables* se cuantifican de modo contrario: Totalmente de acuerdo (1 punto); De acuerdo (2); Parcialmente de acuerdo (3); En desacuerdo (4); Totalmente en desacuerdo (5). Este procedimiento establecido por Likert se funda en que, en sentido estricto, esta escala es

una medición de *nivel ordinal* en el cual no podemos saber si los intervalos entre las alternativas son constantes u homogéneos⁷.

Se administra a un grupo piloto o bien a la población (o muestra) objeto de estudio, para obtener las puntuaciones del grupo en cada ítem. A fin de lograr una buena escala de 15 a 30 ítems habría que partir -como indicáramos- de una batería inicial de, al menos, 50 ítems y aplicarla a 60-80 individuos. Si no se pudiese cumplir con este requisito de validación, es factible aplicarla directamente a los sujetos de la investigación y sólo se pierde el trabajo de obtener respuestas para indicadores que pueden ser descartados después, cuando se establezca que tienen nulo o bajo poder de discriminación.

Para eliminar los reactivos inadecuados, es decir que no se ajustan bien a la actitud que se pretende evaluar, en primer lugar, conviene descartar aquellos en los cuales todas las personas a las que se aplicó la escala (o un alto porcentaje de respuestas, esto es, casi todas) estuvieron muy de acuerdo (o en muy en desacuerdo); obviamente, no tienen capacidad discriminativa. Para los restantes ítems, Likert propone una operación sencilla y que demanda poco trabajo (llamado "método de la diferencia absoluta entre los cuartiles extremos"): 1º) se disponen en orden descendente las puntuaciones totales obtenidas por todas las personas a las cuales se les aplicó la escala; 2º) luego, se toma el 25% de las puntuaciones más altas (cuartil superior) y el 25% de las más bajas (cuartil inferior); 3º) para cada enunciado, se calcula la diferencia entre los promedios de las puntuaciones de ambos cuartiles (Promedio del cuartil superior menos Promedio del cuartil inferior); 4º) para la escala definitiva, se selecciona los ítems con las diferencias absolutas (positivas o negativas) más altas.

Las instrucciones más comunes para el sujeto al que se aplica son: En cada enunciado, marque una sola opción (se considera dato inválido si el sujeto elige más de una); Opte (por ej.: con una cruz dentro del paréntesis) por la categoría que "mejor describe" su respuesta.

Se puede efectuar en forma *autoadministrada* (cada sujeto marca su respuesta en la escala) o *en entrevista*: el entrevistador lee los enunciados y las alternativas al sujeto, y anota lo que este contesta; en este caso, es ne-

⁷ Esto es, si una persona obtiene una puntuación de 60 puntos en una escala Likert, no significa que su actitud hacia el fenómeno medido sea el doble que la de un individuo con 30 puntos, aunque sí nos informa que el primero tiene una actitud más favorable que el segundo, de la misma forma que 40° C no son el doble de 20° C pero sí indican una temperatura más alta.

cesario que se le entregue al entrevistado una tarjeta donde se muestran las alternativas de respuesta o categorías.

La puntuación final que se le asigna a un sujeto proviene de la suma de las puntuaciones que logra en cada reactivo. Por ello, se denomina *escala aditiva* o *escala de puntuación sumada*; esto es, desde el punto de vista aritmético, es una escala sumatoria, ya que el puntaje de cada persona en la actitud que se evalúa se obtiene mediante la suma algebraica de sus respuestas a los diversos enunciados (o preguntas) que funcionan como disparadores. Dicha puntuación total se entiende como representativa de la posición favorable o desfavorable de cada persona respecto del fenómeno que se mide. Ello porque un individuo con una actitud favorable responderá favorablemente a muchos ítems (es decir, estará de acuerdo con buena parte de los reactivos favorables al objeto y rechazará los desfavorables); de una persona ambivalente puede esperarse que responda desfavorablemente a unos y favorablemente a otros; un sujeto con una actitud negativa se mostrará de acuerdo con muchos ítems desfavorables y se opondrá a los favorables.

A veces, se calcula el promedio de cada sujeto en la escala, mediante la sencilla fórmula “puntuación total en la escala” dividido el “número de enunciados”, y entonces una puntuación se analiza en el continuo 1-5 de la siguiente manera: por ejemplo, quien obtuvo 12 en una escala que consta de 8 enunciados, tiene 1,5 (resultado de dividir 12 por 8), una actitud sumamente desfavorable hacia el objeto de que se trate.

Las puntuaciones finales se pueden emplear directamente o se pueden agrupar en nuevas categorías o *índices* mediante la división de la distribución en tantas partes iguales como categorías se requieran.

Como resulta evidente, es una escala de fácil construcción. Por otra parte, puede incluir ítems no relacionados de modo manifiesto con el tema, sino de forma latente (se puede disimular hasta cierto grado la intención última de la escala, porque el peligro de todos los instrumentos denominados *directos* es que el sujeto falsee su actitud para asumir -lo que considera- la “imagen pública apropiada” o lo que cree que el encuestador “espera” de él.) Finalmente, a pesar de que es cuestionable su “escalabilidad”, en la práctica las puntuaciones de una escala Likert proporcionan la base para una primera ordenación de la población en la característica o actitud que se mide.

Su limitación principal es que es dable obtener igual o similar puntaje final con diferentes combinaciones de ítems, lo que muestra que la misma puntuación puede tener significados distintos (cierto es que con el método

de determinar la consistencia interna de la escala -la correlación de cada ítem con el puntaje total-, se busca superar esta limitación). De todos modos, el problema está en determinar cuándo tiene consecuencias para el significado de una misma puntuación el hecho de haberse alcanzado por distintos medios y cuándo no las tiene.

Para concluir, hemos vivenciado estas Jornadas como una instancia de aprendizaje formalizada en la aplicación y valoración de una modalidad de intervención pedagógico-didáctica que intenta la enseñanza significativa de la metodología de la investigación educacional en el nivel universitario. ¡Anhelamos que los participantes de este taller hayan compartido nuestra vivencia!

3. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar⁸

3.1. Un modo diferente de entender la práctica docente

Investigar la práctica docente supone un cambio de posición en lo que hacemos, construir un vínculo diferente con nuestro trabajo, con nuestros alumnos y colegas, con el conocimiento. Supone básicamente, repensar lo que decimos y lo que hacemos y construir una concepción diferente de la práctica docente. Es necesario para ello, transitar un recorrido, o tal vez hacer un salto cualitativo desde una razón técnica, instrumental, hacia una razón práctica y emancipatoria, interpretativa y crítica. Ya no se trata de prescribir y tecnificar el proceso educativo, para controlar y predecir o anticipar la práctica, se trata más bien de comprender para transformar la enseñanza. Hemos aprendido que más que un problema técnico, la práctica docente es una construcción social en la que interviene mucha gente y por lo tanto constituye una fuerza de poder, una acción ética y políticamente comprometida, un espacio desde el cual es posible reproducir o resistir la pedagogía dominante y con ella, el orden social instituido y la cultura hegemónica. Diversas investigaciones muestran que el docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que atraviesan sus prácticas y le otorgan sentidos particulares.

⁸ Esta sección, elaborada por Lía S. Brandi, forma parte de Brandi (2002).

3.2. La construcción de la práctica docente en cuatro planos y la propuesta de reconstrucción epistemológica de Busquets (2000)

Según Wilfred Carr, filósofo británico contemporáneo, tal vez uno de los más destacados en el campo de la filosofía de la educación, el sentido y la significación de la práctica docente se construyen, al menos en cuatro planos: a) en un plano individual, desde la intencionalidad del profesional, b) en un plano social dado que su práctica también es significada por los demás, c) en un plano histórico toda vez que la práctica debe interpretarse en relación con el origen histórico de la situación y con tradiciones de práctica educativa y d) en un plano político que alude al carácter ideológico de la clase, tanto en el nivel micro como macrosocial.

Así entendida la práctica docente "sólo puede ser abordada de forma interpretativa y crítica" (Wilfred Carr) . Este es justamente el punto de inflexión que articula docencia e investigación educativa desde un paradigma interpretativo en el campo de las ciencias sociales.

Compartimos con Gloria Edelstein su propuesta de iniciar el acercamiento a la realidad educativa recuperando los aportes de la investigación socio-antropológica. En palabras de la autora se trata de arribar a una "descripción densa" de la cultura escolar, a partir de observaciones y entrevistas con registros en profundidad y a través de un trabajo de lectura y relectura de los mismos. (Edelstein 1994)

En esta misma línea, María Bertely Busquets, investigadora mexicana, discípula de Elsie Rockwell, (a quien ella reconoce como "etnógrafa pionera que siembra futuro inscribiendo las voces silenciadas") propone (en su libro *Conociendo nuestras escuelas*, editado por Paidós) un modo de acercamiento etnográfico a la cultura escolar, que recoge los aportes de las corrientes más críticas en el campo de la investigación cualitativa.

Así como W. Carr sostiene que las prácticas docentes se construyen al menos en cuatro planos (individual, social, histórico y político), la autora distingue tres niveles de reconstrucción epistemológica que deben estar presentes en la producción de un texto etnográfico en educación: la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en la cultura escolar. Es en esta articulación de significados sociales, entramado histórico y cultural, y luchas de poder, en la que se fusionan la perspectiva del investigador y la perspectiva del actor.

Traigo esta construcción teórica porque considero que puede ayudarnos a enfrentar el desafío de enseñar a investigar. Se trata de reconocer estos

tres niveles de reconstrucción epistemológica por los que debe transitar, no linealmente, sino de manera recursiva y dialéctica, un etnógrafo educativo. En tal sentido Busquets habla no sólo de **describir**, sino **de inscribir e interpretar** la cultura escolar.

3.2.1. Primer nivel de reconstrucción: La acción social significativa

Supone aprender a interpretar el punto de vista de los actores, comprender la perspectiva del actor, ponerse en los zapatos del otro. Interesa el contenido y la intencionalidad del que habla, el sentido profundo de lo que se dice y se hace en las escuelas. No alcanza con las guías de observación estructuradas, tampoco es suficiente aplicar encuestas. Es necesario observar y escuchar detenidamente lo que dicen los docentes y los alumnos acerca de sus prácticas cotidianas en la escuela, y conservar por escrito la mayor cantidad posible de información. En este sentido las clases, los actos escolares, los recreos, las reuniones de docentes y alumnos se constituyen en unidades de análisis por excelencia. La distribución del tiempo, el contenido enseñado, la organización del espacio físico, los libros de textos, los materiales de apoyo, la interacción social en el aula, dan cuenta de los diversos significados que configuran la compleja trama de la cultura escolar.

Cada realidad social, cada institución o grupo humano tiene sus propios códigos, sus propias normas de convivencia y comportamiento. Nuestras acciones están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las demás personas y a los objetos con los que nos relacionamos. La tarea del etnógrafo educativo, en consecuencia, supone construir redes y relaciones significativas entre lo que los sujetos dicen y lo que efectivamente hacen. A veces estas relaciones permanecen ocultas o son desconocidas, aún por los mismos protagonistas.

Tal vez sirva para ilustrar este primer nivel de construcción, un trabajo de investigación cualitativa que realicé con un grupo de docentes de la UNSJ acerca del fracaso escolar y el lugar del conocimiento en la escuela. Sabíamos que la distribución de conocimientos no se realiza de la misma manera en segmentos diferenciados del sistema educativo y que, por lo tanto, valía la pena estudiar para comprender este fenómeno, en contextos socio-educativos diferentes. Seleccionamos pues, como unidades de análisis las escuelas "A" y "B", dos escuelas de nivel medio pertenecientes a circuitos escolares diferenciados del sistema educativo sanjuanino, tanto por el origen sociocultural de la población, el prestigio social y académico que poseen en el medio, como por los rendimientos que de los alumnos las escuelas certifican. La comparación nos permitió describir rasgos de ambas cultu-

ras que de otro modo se hubieran perdido en su obiedad, en términos de Bajtín (1985), un sentido descubre sus profundidades al encontrarse y al tocarse con otro sentido, al enfrentarse con un sentido ajeno.

Las preguntas iniciales de la investigación: ¿Qué conocimiento se distribuye en la escuela media?, ¿cómo se distribuye y cómo circula el conocimiento en segmentos escolares diferenciados?, ¿en qué condiciones se realizan estos procesos?, ¿cuál es la relación con el fracaso y el éxito escolar?, orientadas a precisar el lugar del conocimiento en la escuela, nos llevaron a interesarnos en los procesos de transposición didáctica¹ en el aula. De esta manera *los modos particulares en que se realiza la transposición didáctica se constituyó en objeto de estudio de la investigación*. En tal sentido indagamos comparativamente los modos particulares de transposición didáctica en clases de Lengua y Estudios Sociales en las escuelas seleccionadas.

Es así que en el análisis de los registros y transcripciones de las clases observadas, centramos la atención en *el contenido y la interacción verbal como aspectos privilegiados de la transposición didáctica*, entendiendo que ambos intervienen en el pasaje del conocimiento erudito al conocimiento enseñado. De esta manera, el modelo de análisis propuesto está centrado en la textualización del conocimiento como eje de análisis en su doble vertiente: La lógica del contenido y la lógica de la interacción verbal.

Advertimos que los contenidos enseñados y los modos de interacción verbal difieren en una y otra escuela y pudimos reconocer lógicas de transposición didáctica y estrategias lingüísticas particulares que se construyen en el intercambio que docentes y alumnos realizan en torno al proceso de "transmisión" de contenidos en el espacio áulico. La comparación de clases nos permitió registrar diferencias y semejanzas significativas de las que, por razones de tiempo, sólo mencionaré algunas.

Respecto de la lógica del contenido pudimos ver que:

- El contenido guarda mayor relación con el conocimiento erudito en la escuela "A" que en la escuela "B". Esto se manifiesta en las características del contenido que circula en la clase: Mientras en la escuela A predominan: a) bases teóricas dominantes o generalizadas en el campo científico actual y rigurosidad del enfoque adoptado, b) situacionalidad del contenido a través de la interacción entre el plano teórico-conceptual y el plano fáctico-experiencial, y c) estructura global de sentido que se traduce en la conformación de redes conceptuales y metodológicas; en la escuela B predominan: a) bases teóricas residuales o fragmentos de teorías difíciles de identi-

ficar, b) predominio del plano fáctico experiencial en términos de "datos que tienen solo una relación de contigüidad y se presentan a través de términos más que de conceptos" (Edwards 1990), en general se trata de datos desvinculados de la cotidianeidad del alumno⁹ y c) redes simples estructuradas en torno a episodios aislados o en términos de series de datos fragmentadas.

- En ambas escuelas el conocimiento aparece despersonalizado, desvinculado de su productor, se presenta como algo natural y por lo tanto incontestable. Se ha observado sin embargo en la escuela A una manera particular de referir otras voces, a través de situaciones de la vida cotidiana en las que aparecen las voces de los protagonistas de la historia, la voz del hombre común.

Respecto de la lógica de la interacción verbal:

- En la escuela A el contenido aparece moldeado verbalmente a través de actos lingüísticos asertivos apoyados en estrategias lingüísticas creadoras de compromiso conversacional: el relato, la argumentación, la interpelación directa al receptor a través de llamados de atención, consejos y recomendaciones, las formas pronominales y verbales, el recurso a la analogía y al planteo de problemas, la polifonía a través de la pregunta retórica, el discurso referido mediante el procedimiento del discurso indirecto y la cita, y la paráfrasis. El discurso que se sustenta en esta lógica promueve la construcción de significaciones y sentidos a partir del marco comunicacional, que incluye las interpretaciones e inferencias de los alumnos.

- En la escuela B en cambio, predomina el intercambio interrogativo y las preguntas exploran la información que posee el alumno, sólo algunas veces buscan fundamentaciones y difícilmente demandan opiniones. Se advierte la falta de cooperación y compromiso de los interlocutores y la construcción de significaciones resulta difícil a partir de esta situación comunicativa en que la atomización de la información obstaculiza la elaboración de una estructura global de sentido.

⁹ En la escuela B el conocimiento es presentado en términos de datos, resulta lejano en el tiempo y en el espacio al mundo de los alumnos. Recortes del pasado, datos "escolarizados" episodios aislados y a veces poco significativos, que no alcanzan a dar cuenta del contexto socio histórico que se estudia. La escena histórica aparece entonces vacía de las voces, de los sueños y quehaceres de sujetos concretos, vacía del sentido que los pueblos otorgan a sus vidas cotidianas.

Observamos en la escuela B que la representación que docentes y directivos tienen de los alumnos condiciona en gran parte el significado que le otorgan a sus prácticas pedagógicas en la escuela. Esto se traduce en una reducción de las expectativas de logro y en una práctica docente basada en la "lógica de la nivelación", que consiste en aprender lo no aprendido como condición para generar nuevos aprendizajes. Desde esta perspectiva es preciso detenerse y dedicar el tiempo necesario a distribuir aquellos saberes, prácticas, valores, creencias y actitudes de las que los alumnos aún no lograron apropiarse, como condición para promover nuevos aprendizajes. Al diferir los aprendizajes, se profundiza la distancia con otros circuitos del sistema educativo y se mantiene a los sectores populares en un plano de desigualdad social.

La escuela legítima, además, "prácticas pedagógicas" que se constituyen en modos locales de transposición del conocimiento escolar. Se advierte la presencia de mecanismos de negación del conocimiento elaborado, tales como: el facilismo (a través de la simplificación y la reducción tanto del nivel de complejidad de los saberes escolares como de las expectativas de logro), la simulación (los docentes y los alumnos se implican en situaciones ficticias de enseñanza y aprendizaje), el "conocimiento demorado" en la clase (a través de secuencias interminables de preguntas cerradas y respuestas breves).

3.2.2. Segundo nivel de reconstrucción: El entramado cultural

Supone analizar estas prácticas y discursos a la luz de referentes históricos, culturales y políticos más amplios. Elsie Rockwell dice que además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones de clase, un etnógrafo debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación.

En tal sentido, la autora sostiene que los etnógrafos educativos examinan problemas educativos estructurales y macrosociales *en* casos específicos, en vez de realizar estudios *de* casos. Algo similar se plantea cuando se dice, en una suerte de juego de palabras, que el etnógrafo educativo no generaliza la particularidad, sino particulariza la generalidad. Se trata de dar contenido concreto a problemas generales. Ejemplo: respecto de un problema educativo estructural y macro social como es el fracaso escolar la perspectiva etnográfica da cuenta de los modos particulares a través de los cuales la escuela construye el fracaso escolar.

En diálogo con nuestros primeros hallazgos, (los modos particulares de transposición del conocimiento en la escuela) avanzamos en el estudio de

algunos componentes constitutivos de la cultura y el estilo institucional que construye la escuela B: el espacio material y simbólico, la novela institucional y la ideología institucional. He seleccionado algunos párrafos de nuestro informe final.

1. Hemos visto en nuestros análisis que, desde la perspectiva de directivos y docentes estos alumnos carecen de saberes previos y de capacidades intelectuales básicas y están desposeídos de valores, consecuentemente para ellos, la función central de la escuela es rescatarlos de la calle, disciplinarlos, corregirlos, contenerlos y educarlos en valores. Esta tendencia a entender como natural e inmodificable la condición social de los alumnos y el proyecto institucional centrado en una función correctiva, de contención y recuperación social, expresan y ocultan al mismo tiempo la ideología institucional dominante. Al proponerse salvar lo que para ellos es insalvable, los docentes al mismo tiempo que reparan en la pobreza de los puntos de partida de los alumnos, desestiman sus posibilidades de logro, renunciando de este modo a generar situaciones alternativas orientadas a distribuir conocimientos significativos para la vida de estos alumnos.

2. La escuela B se debate entonces, entre cumplir con "la misión salvadora" asignada, o resignarse ante la idea de la imposibilidad de intervenir desde cierta "actitud fatalista" que condiciona todos los aspectos de la vida institucional. Es decir, los actores institucionales se involucran en la vida cotidiana de la escuela con una actitud dual: fatalista en el modo de significar la realidad de los alumnos como natural e inmodificable y voluntarista al mismo tiempo, toda vez que están convencidos de que pueden salvarlos rescatándolos de la calle; es en esta convicción donde reside la actitud heroica de la salvación.

3. El fatalismo. En la aceptación implícita del estado de cosas existentes, los actores, en general, se niegan en su condición de tales, renuncian a intervenir para modificar el lugar asignado en el sistema educativo provincial, no resisten ni cuestionan la privatización que otros hacen del espacio público, no logran resignificar el mandato fundacional y aceptan la función que la sociedad les ha reservado. En el plano instrumental renuncian a distribuir un conocimiento elaborado y minimizan sus expectativas respecto de las posibilidades de logro. En los alumnos se advierten representaciones acerca de sí mismos y de su ubicación en ese segmento del sistema educativo, en general con un considerable nivel de complementariedad con lo expresado por los profesores en relación con los mismos aspectos.

4. La misión salvadora se explica por la convicción de supremacía de la propia cultura, por la certeza respecto de la superioridad de los bienes culturales que concentra la escuela y por la función socializadora que atribuyen a la escuela. En tal sentido persiste el mandato fundacional, el signo del “rescate” y “la salvación” tiene vigencia en el sentido de “sacar” a los alumnos de la calle y educarlos en una escala de valores “que no tienen”. En el marco de este planteo, los alumnos de sectores populares son considerados diferentes y desposeídos de una escala de valores, y la representación que predomina es la de “pobres de cuna” y “desertores natos”.

3.2.3. Tercer nivel de reconstrucción: El ejercicio del poder político y la ideología dominante

La práctica social no se agota en lo cotidiano ni en un orden cultural. La acción significativa y la cultura escolar sólo pueden ser interpretadas si se relacionan con el ejercicio del poder político y con la ideología dominante. Toda acción significativa, motivada e intencional, como el contenido que explicitamos en nuestros programas, o el que efectivamente circula en las clases, los modos de dirigirnos a nuestros alumnos y colegas, la normativa institucional, la distribución de funciones en los equipos de gestión, etc., tiene que ver con la manera en que se distribuye el capital material y simbólico en los contextos sociales más amplios.

La necesidad de desenmascarar la ideología del discurso dominante para comprender y desocultar las fuerzas e intereses que intervienen en las complejas tramas de los procesos educativos, no sólo justifica sino reclama y exige un conocimiento teórico que ligue condiciones macro estructurales con la intención de los actores, más la búsqueda de modelos sociales alternativos.

En tal sentido, la teoría educativa se vuelve crucial a la hora de dar cuenta de los supuestos subyacentes en los discursos y prácticas educativas. Es este nivel, tal vez, el que requiere mayor criticidad y talento para percibir las luchas de poder, los intereses en juego, las contradicciones y desigualdades, las condiciones sociohistóricas que constriñen y determinan en gran parte los significados que otorgamos a nuestras prácticas cotidianas en la escuela. La construcción etnográfica alcanza su máxima expresión cuando consigue reunir en una síntesis o “descripción densa” la compleja trama de significados que, a modo de estratos de sentidos superpuestos, intervienen en las prácticas sociales. Se trata de distinguir figura y fondo en la trama reconstruida.

En nuestra investigación pudimos observar que así como la escuela se atribuye la tarea de salvación, el sistema le asigna la función particular de recibir a los que no tienen lugar, de este modo la escuela ocupa un lugar residual dentro de la estructura del sistema, el desafortunado lugar que la sociedad les asigna a los alumnos de sectores populares, que no casualmente buscan en la escuela una posibilidad "real" de salvación. En este marco, los docentes están tan constreñidos como los alumnos tanto por el mandato social como por la adversidad de las condiciones en las que trabajan.

La falta de reconocimiento oficial de las condiciones adversas en que se desarrolla la tarea en la escuela, la presión oficial y social para el mejoramiento de los resultados, la exigencia de mayores grados de profesionalización y la presencia de un discurso oficial que enfatiza lo técnico y minimiza su intervención para modificar las condiciones institucionales, transfiere en gran parte, sus responsabilidades a la escuela.

Queda claro que la exclusión educativa en cuanto al acceso, la permanencia y la apropiación de conocimientos socialmente relevantes, las desigualdades en los circuitos escolares del sistema educativo y el malestar docente, constituyen expresiones de pobreza educativa que obligan a quienes están en la tarea de administrar educación a redoblar los esfuerzos por superar las enormes brechas generadoras de desigualdad social.

La metodología adoptada supone riesgos y desafíos que no siempre pudimos resolver en este proceso de investigación. Son los sentidos que los docentes y alumnos otorgan a sus prácticas los que intentamos privilegiar en una disputa que trabamos con nuestras propias percepciones y valoraciones no siempre formadas para mirar y escuchar a los otros, entender qué hacen y piensan, en lugar de proyectar lo que "deberían" hacer y pensar.

Para finalizar quiero agregar que desde esta paradigma no es posible construir modelos o diseños de investigación factibles de ser reproducidos por otros, ni siquiera por uno mismo. Tampoco es posible anticipar los modos de abordar y construir un objeto etnográfico en educación, en este marco el objeto de estudio se construye, al igual que los datos, el marco teórico y la estrategia metodológica.

Lo que sí se puede es escribir acerca de los diversos caminos recorridos, las estrategias que hemos construido para conocer lo desconocido y buscar la manera de comunicar nuestras experiencias y hallazgos metodológicos. Por eso valoro tanto este espacio de diálogo que se abre a partir del esfuerzo de quienes han aceptado el enorme desafío de la formación docente.

Esfuerzo doblemente valioso si pensamos en la adversidad de las condiciones socio históricas en las que nos ha tocado vivir.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Antonie, J. (1993) *El sondeo, herramienta de marketing*. Buenos Aires: Deusto.
- Batallán, G. (1999) "La aproximación de la etnografía para la investigación educativa. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* VIII (14).
- Berteley Busquets, María (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y Enseñanza*. México: Paidós.
- Brandi, Lía S. (2002) "La investigación educativa en tiempos de crisis", ponencia presentada en carácter de panelista en el Primer Foro de Profesionales de la Educación Física, realizado en la ciudad de Mendoza, los días 14 y 15 de Noviembre de 2002, Instituto de Educación Física y FFyL, UNCuyo.
- Brandi, S., Filippa, N., Berenguer, J., Schiattino, E., Benitez, B. y Martín, M. (2001) *Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados*. San Juan: Editorial de la Fundación de la Universidad.
- Briones, G. (1990) *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Segunda Edición. México: Trillas.
- Calvo, B. (1992) "Etnografía de la Educación". *Nueva Antropología* XII (42).
- Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edwards, Verónica (1990) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico*. Santiago de Chile: Programa interdisciplinario de Investigación Educativa.
- Galindo Cáceres, J. (1998), Coord. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- Grant, Janet (2002) *Undertaking research in medical education*. Open University: Danish Association of Medical Education.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E. (1989) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989: 148-165).
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C, y Baptista Lucio, P. (1999) *Metodología de la investigación*. Segunda edición. México: Mc Graw-Hill.
- León, O. y Montero I. (1999) *Diseño de investigaciones*. Segunda Edición. Madrid: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1976) *Una técnica para medir actitudes*. En Summers (1976: 182-193).
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994) *Investigación cualitativa. Guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Polit, D. y Hungler, B. (1999) *Investigación científica en Ciencias de la salud*. Quinta edición. México: McGraw-Hill. (Trad. de la 5^o ed. estadounidense de 1995.)
- Restrepo Gómez, B. (1996) *Investigación en educación. Módulos de investigación social*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Rockwell, Elsie (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones Educativas. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Russi Alzaga, B. (1998) "Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva". En Galindo Cáceres (1998).
- Samaja, J. (1997) *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sánchez Carrión, J. J. (1995) *Manual de análisis de datos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sierra Bravo, R. (1998) *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Duodécima Edición. Madrid: Paraninfo.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative Research*. Segunda edición. California: Sage Publications.
- Summers, G. (1976), Comp. *Medición de actitudes*. México: Trillas. (Trad. del original estadounidense de 1970.)
- Tamayo y Tamayo, M. (1999) *Aprender a investigar*. Tercera edición corregida y aumentada. Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Taraban, Roman y Col. (2000) "Metacognition and Freshman Academic Performance". *Journal of Developmental Education* 24(1): 12-20.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, V. (1997) *Focus Groups: a useful qualitative method for educational research? British Educational Research Journal* 23(2): 209-224.
- Willis, Paul (1984) *Notas sobre el método*. Cuadernos de Formación Docente 2, Santiago de Chile: Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar.

ANEXO

La siguiente escala emerge de la experiencia del grupo focal. Su finalidad es responder al siguiente interrogante general: *¿Cómo valora el grupo focal implementado en el Taller de investigación educativa?*

En cada enunciado, elija una opción marcando con una cruz el casillero correspondiente:

- MS** = Muy satisfactoriamente
S = Satisfactoriamente
P = Parcialmente
F = Fragmentariamente
N = De ninguna manera

Escala de valoración del grupo focal

Enunciados	MS	S	P	F	N	Pje.
1) Se abordó el tema eje del grupo focal.						
2) Se alcanzaron los objetivos del grupo focal.						
3) Se participó activamente del grupo focal.						
4) Resultó enriquecedor el cruce de miradas de los diferentes niveles del sistema educativo.						
5) Algunos participantes se excedieron en su tiempo de exposición.						
6) La conversación se mantuvo en el tema propuesto.						
7) Los aportes fueron pertinentes.						
8) El grado de participación de los integrantes del grupo fue escaso.						
9) La relación entre los integrantes fue cordial.						
10) El mediador logró integrar los aportes.						
11) Las intervenciones del mediador fueron suficientes.						
12) Las intervenciones del mediador fueron oportunas.						
13) El mediador se excedió en el tiempo brindado a algunos participantes.						
14) El tema fue irrelevante.						
15) La temática seleccionada atendió a la heterogeneidad de los intereses de los participantes.						
16) La distribución de los miembros facilitó la participación democrática y la escucha de todos.						
17) El ámbito académico de la FFyL y el marco de las Jornadas estimularon constructivamente el desarrollo de la experiencia del grupo focal.						

Total

Capítulo 2

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN GEOGRAFÍA^{*}

Gladys E. Molina, Rosa C. Schilan, Mónica B. Rodríguez,
Ruth E. Gabay, Graciela Parra y Griselda García^{**}

En Víctor M. Castel, Susana M. Aruani y Viviana C. Ceverino, Comp. (2004) *Investigaciones en ciencias humanas y sociales: Del ABC disciplinar a la reflexión metodológica*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo: 51-103.
ISBN 987-575-012-3 de la versión en soporte Internet

^{*} Capítulo compaginado por Gladys E. Molina y Mónica B. Rodríguez.

^{**} Profesores del Departamento de Geografía que respondieron a la convocatoria del Instituto de Geografía para participar en el Seminario-Taller sobre Metodología de la Investigación en Geografía.

1. Introducción

El propósito de este capítulo es integrar los aspectos fundamentales que se desarrollaron en el Seminario-Taller “Metodología de la Investigación en Geografía”, organizado por el Instituto de Geografía de la FFyL.

Los objetivos perseguidos fueron:

- Conocer la lógica que vincula las etapas en un proceso de investigación.
- Discutir sobre la aplicabilidad de diferentes propuestas para iniciarse en la investigación científica.
- Ejercitar el enunciado de proyectos de investigación en Geografía.

Los contenidos abordados se enuncian a continuación:

- Los elementos del modelo standard en el proceso de investigación. (*Rosa Schilan*).
- La rigurosidad conceptual como base de la investigación. (*Mónica Rodríguez*).
- Los diseños conceptuales para la organización del trabajo. (*Gladys Molina*).
- Algunos criterios previos a la elección del marco teórico en la investigación geográfica. (*Ruth E. Gabay*).
- La recolección de información y una alternativa para su obtención. (*Graciela Parra*).
- Relevamientos para la obtención de datos primarios en Geografía. Aspectos comparativos de la técnica del análisis de contenido. (*Rosa Schilan*).
- Un camino paralelo: la indagación en cartografía digital interactiva y la orientación temática del potencial vitivinícola. (*Griselda García y Graciela Parra*).
- De la organización de los datos a la producción de conocimientos. (*Gladys Molina*).

2. Los elementos del modelo standard en el proceso de investigación¹

La investigación científica ha sido entendida desde las Ciencias Naturales como la actividad destinada a ofrecer explicaciones sistemáticas y fundamentales, con responsabilidad, a hechos aislados, a procesos recurrentes o a regularidades tanto invariables como estadísticas. Por ese motivo busca establecer las leyes generales que reflejen la conducta de los fenómenos empíricos o de los objetos que competen a la ciencia en cuestión, que nos permitan relacionar los datos aislados de los fenómenos y hacer predicciones fiables de hechos desconocidos. Las Ciencias Sociales, en cambio, se

¹ Esta sección ha sido elaborada por Rosa Schilan.

debaten entre la búsqueda de regularidades - su explicación y predicción, muchas veces inalcanzable - y la comprensión del objeto en el cual se halla comprometido el propio investigador.

Tanto en la explicación como en la comprensión, la investigación científica constituye un proceso que involucra varias fases y momentos. Tanto en una como en otra, aparecen elementos que necesariamente deben estar presentes a la hora de definir un Plan de investigación. Estos son los temas que se abordan en la primera parte del Seminario-Taller de Metodología de la Investigación en Geografía.

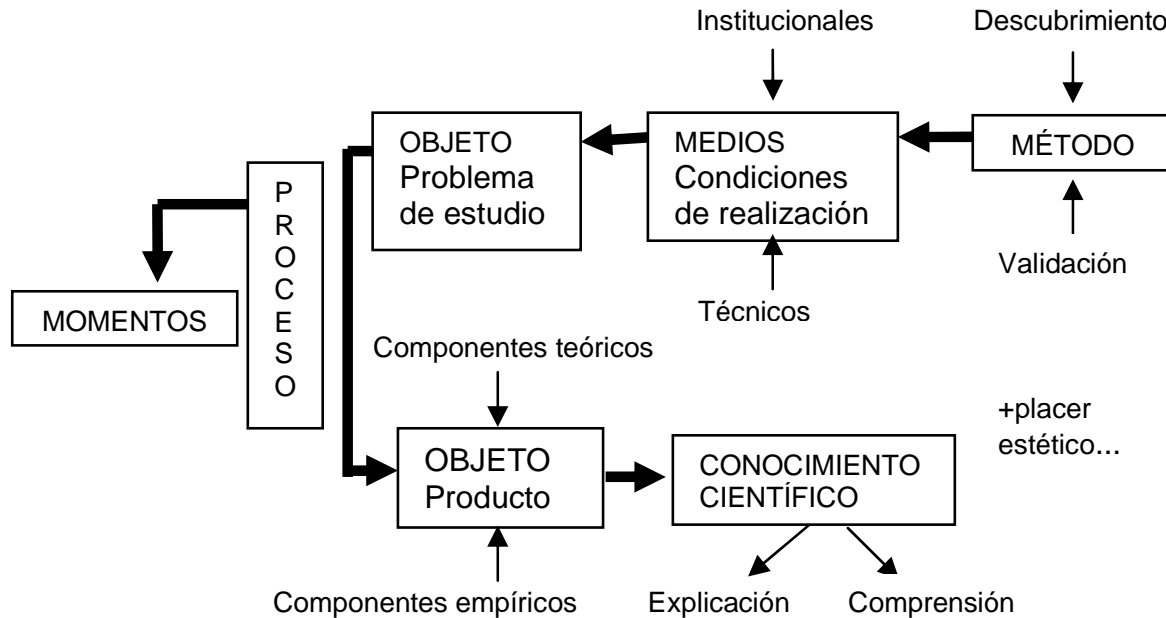
2.1. Los componentes del proceso de investigación

El proceso de la investigación hace referencia a la totalidad de las acciones que desarrolla el científico – como sujeto individual – y también la comunidad de los científicos – como sujeto de un mayor nivel de integración. Esto es la totalidad de los componentes, dimensiones, momentos y planos de la investigación científica.

En una visión esquematizada (Fig. 1) pueden observarse los tres componentes esenciales del proceso de investigación:

- el **objeto**, punto de partida y producto de la investigación; incluye las teorías o hipótesis – encargadas de explicar o hacer comprensible los hechos- y las pruebas empíricas que se aportan durante el proceso;
- las **acciones** orientadas hacia el logro de la investigación científica misma; incluye tanto las acciones que se rigen por los procedimientos destinados a descubrir conocimientos, de hechos o de normas, cuanto las que se rigen por procedimientos destinados a validar conocimientos de hechos o teorías que ya se poseen;
- los **medios** de la investigación, o condiciones de realización de las que el investigador puede disponer; incluye tanto los medios técnicos como las normas y los contextos institucionales.

Figura 1: El proceso de la investigación. Adaptado de Samaja (1993: 49)



Dice Samaja (1993: 29) que “solo tiene sentido hablar de proceso de investigación científica si lo que se obtiene como producto es conocimiento científico”, (además de placer estético, bienes económicos, reconocimiento social ...). Un rasgo esencial del conocimiento científico es que resulta de la combinación entre componentes teóricos y componentes empíricos y su resultado es la explicación y/o la comprensión. Esto es, se espera que además de obtener una descripción del **objeto de estudio** se pueda conocer su funcionamiento, su evolución, las leyes que lo rigen; tanto para objetos naturales como sociales. Ese **objeto producto** resulta de la combinación entre descubrimientos de hechos relevantes y de regularidades que los vinculan y argumentaciones a favor de esos descubrimientos.

2.1.1 El objeto de estudio / producto geográfico

La definición del objeto, tanto al comienzo como problema o tema de estudio, como al final cuando se convierte en producto de la investigación, requiere contemplar tres ejes simultáneos: uno teórico que comprende el marco de las ideas desde el cual se enfocará el análisis; otro temático que incluye la delimitación de los aspectos abordados por la investigación y uno territorial, es decir, la porción de espacio, según la escala seleccionada, a la que se refiere el estudio.

En Geografía, el objeto - problema o producto - asume una particularidad y es la de estar integrado por dos informaciones: de una parte, una información privilegiada lugar constituida por unidades territoriales o administrativas de variada magnitud o por retículas regulares utilizadas como unidades de recolección y análisis de la información; de otra, una información cualquiera, atributos o variables, que sirven para cualificar los lugares. La presencia de esta dupla - lugar / información - se constituye en referente necesario para que una investigación dada adquiera el carácter de geográfica. Esto es porque se espera que el contenido del trabajo gire en torno a los lugares, territorios, "el espacio terrestre", cualquiera sea la escala seleccionada.

2.2. El Plan de investigación

Como proceso, la investigación comprende una sucesión antes/después de fases que se vinculan entre sí. La primera, referida a las tareas iniciales, concluye con la elaboración del Plan o Diseño de la investigación. Esta es la categoría metodológica más significativa, porque contiene los resultados de la selección de los objetos de estudio, de atributos relevantes y de los procedimientos que se aplicarán de manera congruente con la naturaleza de los objetivos.

Si bien existen diferentes criterios para definir los aspectos o elementos que deben incluirse en un Plan o Diseño de investigación, puede hablarse de un modelo de investigación standard, básico para orientar la actividad investigativa. El mismo comprende: la denominación del proyecto, la formulación del problema, la definición del objeto de investigación, los antecedentes de conocimiento sobre el tema, el marco teórico en el que se encuadra el trabajo, la o las hipótesis, los objetivos generales y específicos, del diseño metodológico y la bibliografía. Cada uno de ellos insume uno o más capítulos de cualquier tratado sobre metodología de la investigación científica. Aquí solo se hace una breve referencia a esos elementos con la intención de enunciar pautas generales.

La **redacción del Plan** supone tareas previas no menos importantes. La **motivación** - los mecanismos que mueven al estudioso a encarar el proyecto - es fundamental y debe poseer una fuerza tal que impulse al investigador a indagar en el objeto, no solo al comienzo, sino durante todo el tiempo que dure el trabajo. Ella irá dando forma a la **idea** que luego se plasmará en el título o tema, es decir, la **denominación del proyecto** (primer elemento básico).

El segundo es la **formulación del problema o tema** - duda o dificultad auténtica que no puede ser resuelta automáticamente sin una mediación

programada, tal es la investigación científica. Implica no solo conceptualizar el problema sino también de verbalizarlo en forma clara. Comprende la delimitación del objeto en función de los tres ejes enunciados - teórico, temático y espacial -, la aclaración del significado de los principales términos, la viabilidad, justificación y consecuencias de la investigación.

El tercer elemento a incluir son los **antecedentes**, es decir, el conjunto de informaciones - teóricas, temáticas y territoriales - que el investigador posee con anterioridad al planteo del tema (tanto propios como de otros autores).

Inmediatamente corresponde definir el **marco teórico** que encauzará la investigación, el cual puede comprender uno o varios enfoques, teorías, paradigmas; o, al menos, la red de conceptos jerarquizados debidamente para orientar la búsqueda. Este marco teórico o conceptual se constituirá en el "puente" entre las ideas y la metodología.

Aunque no imprescindibles, el paso siguiente corresponde al enunciado de las **hipótesis**, como explicaciones tentativas del fenómeno o respuesta previa al problema, que orientan, circunscriben y delimitan el campo de la investigación y sugieren un método práctico de verificación.

Contrariamente a la instancia anterior, la propuesta de **objetivos** constituye un paso ineludible, por cuanto ellos determinan qué se desea alcanzar con el trabajo propuesto. Bien redactados expresan hasta dónde se quiere profundizar en el estudio, cuál es su carácter - descriptivo, explicativo, de síntesis -, y constituyen la guía para elaborar el **diseño metodológico**. Este último constituye un elemento fundamental del Plan, porque más que identificar con un rótulo al método que ha de utilizarse, conviene imaginar la organización de las partes, prever las etapas y sus tiempos, definir las unidades de análisis y las variables, seleccionar las fuentes de información más adecuadas y proponer las actividades que se desarrollarán. Todo ello bajo la guía impuesta por los objetivos fijados.

Como punto final, corresponde citar la **bibliografía** que puede agruparse según distintos criterios - general / específica, por temas, aspectos teóricos / metodológicos / temáticos

A modo de conclusión se seleccionan aquellos elementos del Plan que de algún modo condicionan o pautan la elaboración de otro. Es decir, ejercen una influencia que puede ser direccionada - se trata de establecer quién incide sobre otro - o mutua - bidireccional - (Fig. 2).

Figura 2: Relaciones entre los elementos del Plan de investigación²

	Formulación del problema	Marco teórico	Hipótesis	Objetivos	Diseño metodológico
Formulación del problema	-----				
Marco teórico	-----	-----			
Hipótesis	-----	-----	-----		
Objetivos	-----	-----	-----	-----	
Diseño metodológico	-----	-----	-----	-----	-----

Desde el punto de vista metodológico, es imprescindible respetar el orden dado por la relación de incidencia entre estos elementos, porque ello se convierte en garantía de la congruencia entre la formulación del problema, el marco teórico, el enunciado de hipótesis y objetivos y el diseño metodológico.

3. La rigurosidad conceptual como base de la investigación³

Todo proceso que persigue desarrollar la investigación “como una indagación basada en la curiosidad y en el deseo de comprender” (Stenhouse 1987: 20), “en busca de obtener un cierto producto: por los conocimientos mismos o por las consecuencias prácticas que de ellos se pueden extraer” (Samaja 1993: 23), debe considerar en toda su evolución la relevancia del rigor de los contenidos.

Resulta familiar la clasificación actual, en el marco de la nueva Reforma Educativa, de los distintos tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), como conjunto de saberes culturales, cuya asimilación y apropiación se considera esencial para los específicos desarrollo, dado que cada uno constituye un individuo único; y para la socialización, en términos generales. “El estrecho vínculo existente entre los diversos tipos de contenidos

² La dirección de la flecha indica la incidencia de un elemento sobre el otro.

³ Esta sección ha sido elaborada por Mónica Rodríguez.

hace aún más necesario el conocimiento de las propiedades diferenciales de cada uno” (Coll 1998: 26).

En esta parte u oportunidad, se pretende sólo compartir algunas consideraciones para reflexionar conjuntamente, el valor que adquieren “los conceptos” como objetos de conocimiento; sin los cuales no puede emprenderse ningún trabajo de investigación, curricular disciplinar o que procure una visión integrada entre disciplinas, en espacios de definición institucional. “Es necesario reconocer las distintas y múltiples lecturas que ofrecen los fenómenos sociales y por ello es necesario contar con conceptos específicos, para describirlos y explicarlos” (Dirección General de Escuelas 1999).

Cierto es, que la precisión de la diversidad de conceptos que integran el cuerpo de una investigación conlleva una fuerte dedicación de tiempo; pero se trata de un esfuerzo que enfatiza el principio racional de obtener menores errores o sesgos en relación con las intenciones anheladas.

Lo expuesto puede reafirmarse con lo expresado por Randle (1984: 14):

“la complejidad de los problemas teóricos ha llegado a tal grado que es deseable, no tanto incrementarla con nuevos elementos, sino tratar de alcanzar una mayor claridad conceptual [...], una más sólida vinculación con los fundamentos filosóficos de la ciencia”.

Recordemos por otra parte, antes de abordar algunas consideraciones esenciales sobre los conceptos como contenidos específicos y sobre el trabajo lógico para la apropiación significativa de los mismos, dos cuestiones epistemológicas básicas que engloban la razón de ser de la rigurosidad conceptual como base de la investigación.

Cuestiones que con tanta precisión Bunge (1997: Cap.1) sintetiza de este modo: “los conceptos son significativos tan sólo en ciertos contextos teóricos”, y “no son los hechos por sí mismos sino su elaboración teórica y la comparación de las consecuencias de las teorías con los datos observacionales, la principal fuente del descubrimiento de nuevos hechos”.

3.1. Los conceptos. Precisiones teóricas

Un concepto es básicamente un instrumento de clasificación que permite estructurar la realidad de una manera simplificada (Graves 1985: 152).

Para J. Novak los conceptos son regularidades percibidas en objetos (cosas reales que se pueden observar), o en acontecimientos (cosas que suceden o pueden provocarse) (Ontoria 1993: 43).

También existen conceptos que no aluden a cosas o acontecimientos concretos sino a ideas elaboradas por los hombres, las que implican mayor grado de abstracción.

Los conceptos, de diverso grado de complejidad conforme a las relaciones entre variables⁴ o las proposiciones como expresiones abstractas de las regularidades se expresan a través de signos verbales. Estos últimos, tienen una doble cara indisociable: el significante o término (plano sensorial) y el significado (plano del contenido).

A su vez, el significado adquiere una doble dimensión: la social o denotativa, en cuanto contiene elementos comunes para los individuos; y la personal, porque por naturaleza los significados tienen una connotación idiosincrásica (Moreno Jiménez y Marrón Gaité 1995: 164).

La definición o las definiciones de los conceptos, que pueden responder a diferentes ángulos de mira, conducen a las propiedades características de la cosa definida. Estas características se denominan atributos críticos o propiedades definitorias. Y son estas propiedades, las que permiten estructurar u organizar jerárquica y lógicamente los conceptos cotidianos y científicos.

Así, la definición de un concepto según su grado de intensidad o comprensión conduce a precisar el conjunto de individuos o elementos que comparten los atributos críticos y, a establecer por relación inversa, el grado de extensión de dicho concepto.

Dicho de otro modo, la comprensión o intensidad y la extensión de un concepto tienen entre sí una relación inversa: a mayor comprensión o intensidad, menor extensión; a menor comprensión o intensidad, mayor extensión (Bianchi de Zizzias y otros 1986: 33).

Acotemos ahora para completar este punto, la siguiente e indispensable cuestión:

[...] un concepto científico no es un elemento aislado, sino que forma parte, de una jerarquía o red de conceptos [...]. Cuanto más entretejida esté la red de conceptos que posee una persona en un área determinada, mayor será su capacidad para establecer relaciones significativas y por lo tanto para comprender los hechos propios de esa área (Coll 1998: 27).

⁴ Ejemplos de conceptos de naturaleza y complejidad diversa: bioma, ciclo biogeoquímico, economía informal.

3.2. Los conceptos. Precisiones sobre el trabajo lógico para la apropiación significativa

De lo expuesto previamente, surge la imprescindible unión entre teoría científica y la acción para asimilarla, afirmarla, remozarla, etc.

3.2.1. Secuencias fundamentales⁵

Estas secuencias se ejemplificarán con el concepto densidad.⁶ A nivel geográfico se lo vincula casi exclusivamente, al cociente entre el número de habitantes y el tamaño de la porción territorial considerada. Sin embargo, la complejidad del mismo, va mucho más allá de la relación expuesta.

- a) Búsqueda de definiciones sobre el concepto clase⁷ de interés en diferentes fuentes primarias y secundarias. (Fig.3) “Hay toda una diversidad de conceptos que no son forzosamente clasificatorios” (Castañeda Yáñez 1985: 17). La obtención y el análisis de proposiciones y convenciones sobre un concepto desarrolla, sin duda, sucesivos niveles de contenidos de tipo procedimental y actitudinal.
- b) Selección de la definición o de las definiciones conceptuales más afines o ligadas al dominio del objeto de estudio y de su enfoque de tratamiento (Fig. 4). Esta etapa no resulta sencilla: aplicar el principio de diferenciación, supone comparar, confrontar, clasificar.
- c) Lectura comprensiva de la definición seleccionada. (Fig. 4) Esta actividad supone recordar, revisar o conocer el significado de las palabras o términos que conducen a las propiedades características del concepto (recordemos que son esas propiedades las que hacen que eso sea lo que es y no otra cosa). Y es este un momento esencial por dos motivos principales: (1) evita toda ambigüedad semántica, y (2) limita toda recepción mecánica o memorística. Lo que se persigue es activar los conocimientos previos que todo sujeto tiene como ideas relevantes e incorporar lo que necesita a la vez (aprendizaje combinatorio), para poder comprender y acomodar en su estructura cognitiva el nuevo material no

⁵ Estas secuencias se encuentran específicamente tratadas con gran claridad en la siguiente obra consultada, aporte base de la motivación personal para penetrar en esta temática (Castañeda Yáñez 1985: 14-51)

⁶ Estas secuencias se encuentran comunicadas con otro enfoque (Ostuni y Rodríguez de González 1995: 155-160).

⁷ Los conceptos llamados, por varios autores, probabilísticos no son susceptibles de una clasificación perfectamente delimitada.

arbitrario y sustantivo.⁸ “La significación psicológica supone pues, la disponibilidad de contenidos relevantes en las estructuras cognitivas [...] es decir que tenga [...] ideas inclusoras con las cuales pueda relacionar el nuevo material” (Ontoria 1993: 86).

- d) Interpretación de la extensión de la definición. (Fig. 4). En esta tarea, la clasificación de ejemplos positivos o correctos y de ejemplos negativos o incorrectos que completan la organización jerárquica alcanzada, permite estimular las siguientes operaciones racionales: la división o descomposición, la distinción y la agrupación. Si estas operaciones se realizan, se podrá descubrir: (1) el criterio que diferencia los ejemplos incorrectos de los correctos, y (2) los aspectos que diferencian los ejemplos positivos. La explicación personal entonces, desplegará explícitamente el sentido de lo realizado.
- e) Esquematización de la estructura conceptual obtenida. (Fig. 5) Un mapa conceptual, un esquema de contenido, un organizador gráfico, permiten visualizar fácil y rápidamente un modo de interpretar el mundo (conceptos supraordinados, coordinados, subordinados). Se refuerza, a través del pensamiento reflexivo, el principio de la reconciliación integradora.
- f) Comunicación de la estructura conceptual. Las estructuras proposicionales no son excluyentes; no existe una sola estructura conceptual correcta, pero sí esquemas cognitivos que responden más a la significatividad lógica. Surge aquí, la importancia del conocimiento alcanzado para ser compartido (interaprendizaje) con profesionales de la misma disciplina y muy particularmente, de otras disciplinas. “Se demanda un profesional creativo, generador de conocimiento y no sólo un mero transmisor de respuestas ya elaboradas, [...]” (Sánchez Iniesta 1995: contrapá).

Los conceptos y la conceptualización forman parte una profunda cuestión filosófica: la importancia de la acción frente a la sustantivización.

⁸ Por ejemplo, en el caso desarrollado puede ocurrir que se necesite recordar las unidades de medida de superficie o de volumen de otras unidades de medida que no se ajustan a la definición (medidas de tiempo, de velocidad, ópticas, etc.); o también, revisar algunos aspectos estrictamente vinculados a la apropiación del concepto (1ha = 10.000 m², 1 km² = 1.000.000 m², 1 m³ = 1.000 l).

“El riesgo de la sustantivización es que cosifica y rigidifica el ser. Frente a ello algunos defienden que no son las cosas sino los actos lo que existe, no la ciencia sino el ciencias, no la escritura sino el acto de escribir, no la democracia, sino el comportamiento democrático.” Capel (en prensa).

Figura 3

Definiciones y convenciones sobre el concepto densidad

– La relación entre el peso de un cuerpo y el de igual volumen de agua (agua = 1), ejemplo: la densidad del platino 21,45, del sodio 0,97; o la relación entre el peso de un cuerpo y el de igual volumen de aire (aire = 1), ejemplo: la densidad del gas carbónico 1,53, del oxígeno 1, 10.

– El cociente entre el número de habitantes y el tamaño de la porción territorial considerada.

$$-D: \frac{N}{S}; \text{ donde } D = \text{densidad}$$

N = n° de individuos del conjunto de referencia
S = superficie considerada

– La relación entre la población total y la superficie cultivable de una porción territorial.

– La relación entre la población agrícola y la superficie cultivable de una porción territorial.

– El número de individuos de un conjunto de referencia o población por unidad de medida de superficie o de volumen.

Figura 4

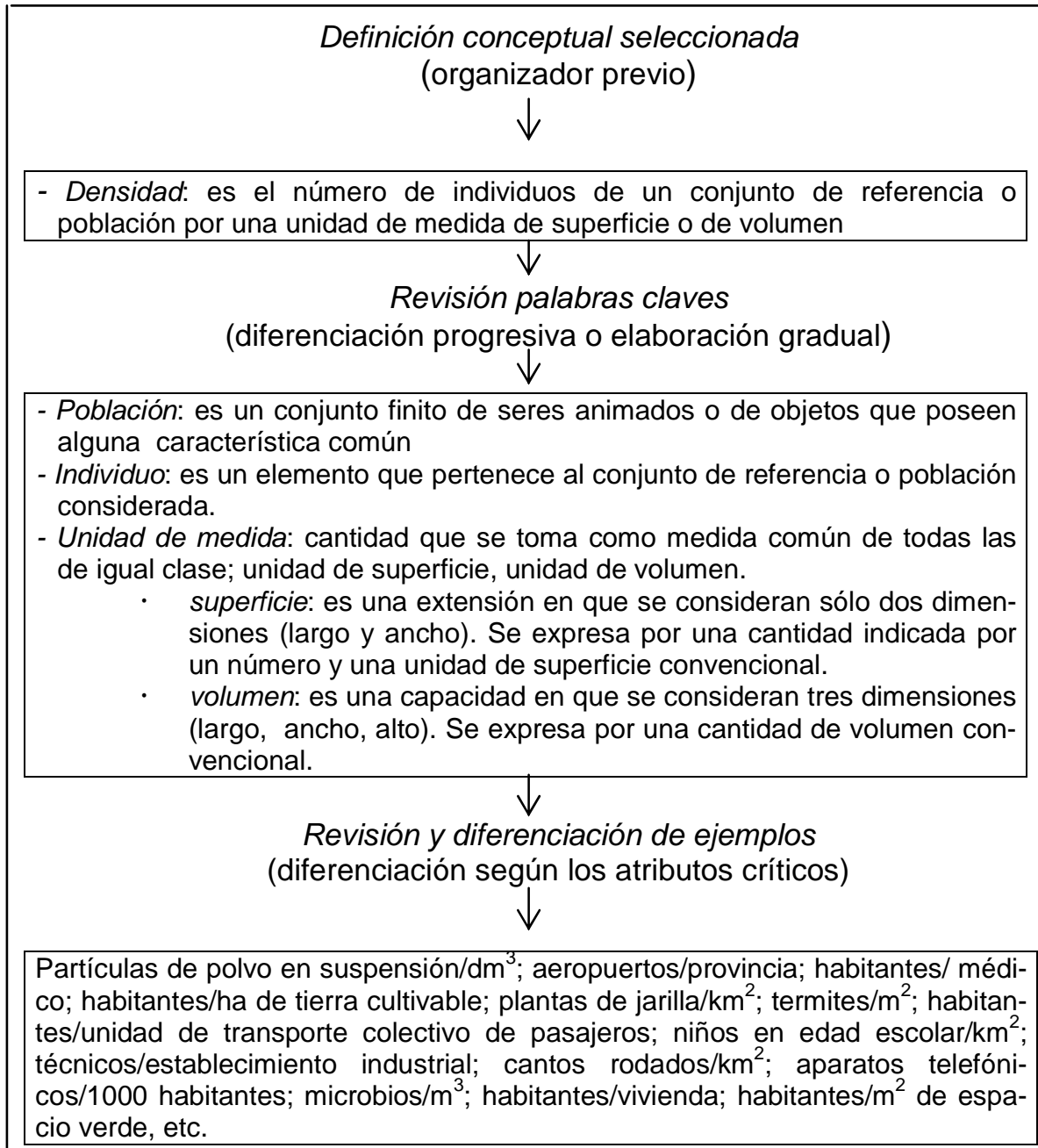
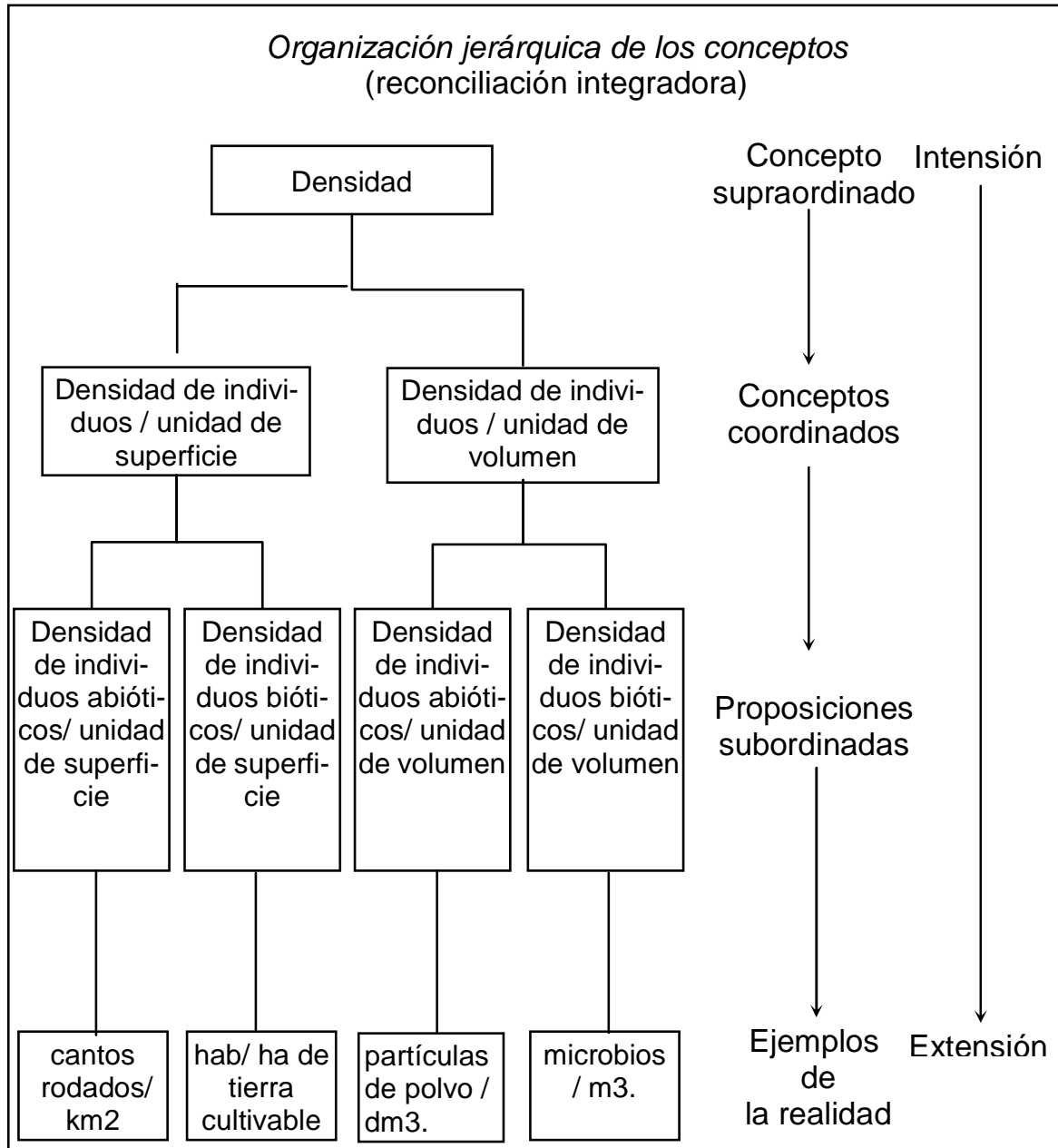


Figura 5



4. De la planificación a la organización de la búsqueda. Diseños conceptuales alternativos⁹

4.1. Origen del diseño

El método se elabora especialmente para cada caso particular, consiste en ordenar las tareas –o actividades- en una secuencia de etapas a partir de los objetivos. Cuando se identifican las fuentes de datos disponibles y los procedimientos que requiere el problema planteado, se puede anticipar la magnitud total del trabajo, el grado de detalle que se requiere, los impedimentos en el acceso a la información, el tiempo de trabajo que podría insu- mir, etc.

En cada método particular influye el marco teórico en el que se encuadrará el tema, del cual surgen los argumentos que darán valor de verdad a las explicaciones que se buscan. Por ejemplo, si se cree que los comportamientos humanos dependen de factores medibles, la metodología elegida puede ser de la física social, mediante la aplicación de principios análogos los de la naturaleza, como sería considerar la atracción hacia las ciudades semejante a la fuerza de gravedad.

Si se parte de la idea que las acciones humanas se regulan por fuerzas mutuas donde se estructuran factores clave constituyendo mecanismos propios de autorregulación, la metodología debe ser sistémica, y se elabora un modelo determinístico del sistema. Si, por el contrario, se acepta la incertidumbre de las acciones humanas, se tratará de realizar comprobaciones empíricas para establecer el grado de asociación entre los hechos y enunciar las relaciones observadas en términos de probabilidad, en una secuencia inductiva y descriptiva.

La metodología es, entonces, un diseño general donde se organiza la información (los datos y conocimientos) para alcanzar adecuadamente los objetivos, de acuerdo con los principios del marco teórico. Como consecuencia de esta elección, se derivan después las técnicas y procedimientos más convenientes.

4.2. Diseños alternativos

El diseño o forma general del plan de investigación depende en gran parte de la creatividad y el estilo personal del autor. Imaginar la organización de las partes, etapas y variables principales, permite prever con mayor seguridad el tiempo que se dedicará a cada etapa, la jerarquización de las variables principales y secundarias, centrales y contextuales.

⁹ Esta sección ha sido elaborada por Gladys E. Molina

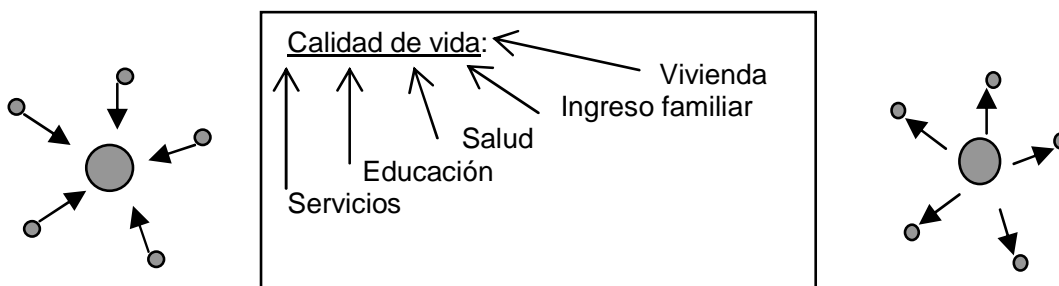
El diseño depende de la orientación del objetivo: conocer un lugar o un aspecto de un lugar, establecer una relación entre dos aspectos o una relación en dos o más lugares. Pero sobre todo, depende de cómo se llenará el concepto principal de la investigación. Por ello conviene reflexionar sobre el significado del concepto clave para transferir ese significado al contexto de la disciplina, a qué corresponde en Geografía. Por ejemplo el “lugar central” en el diccionario es lo que está en el centro, en la teoría de la Geografía el lugar central es una ciudad con cierta jerarquía, tamaño y grado de influencia sobre su área circundante.

El diseño surge al pensar qué variables entran en el tema, cómo se jerarquizan o se relacionan entre ellas, cómo puedo encadenar las etapas del análisis, cuáles relaciones debo establecer por obligación para cumplir los objetivos. Desde el punto de vista del orden dado a la sucesión de variables, se pueden imaginar diseños posibles: lineal (inventarial), en cadena (etapas enganchadas), convergente (muchas variables convergen en un concepto principal), paralelo (dos partes independientes que se relacionan al final), tipo sistémico . . .

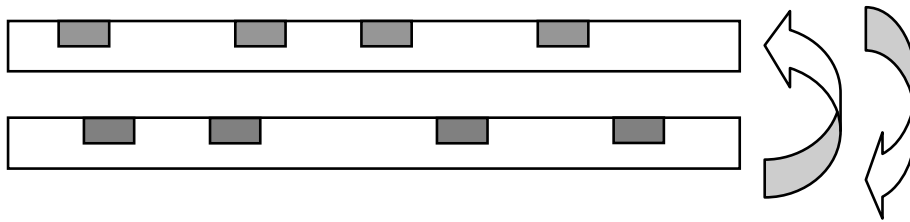
Lineal: consiste en organizar las etapas en una sucesión de variables, sin jerarquizar una más que otra. Suele corresponder a investigaciones con objetivos descriptivos.



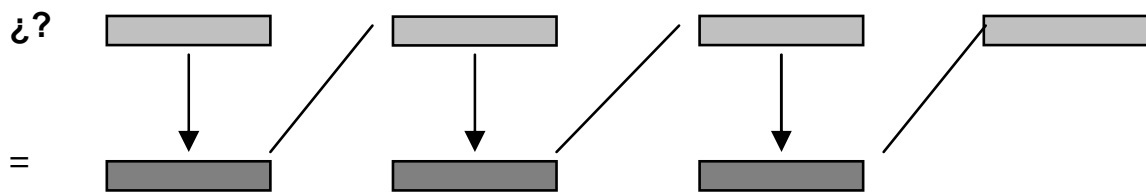
Convergente, o divergente: consiste en organizar el plan de trabajo alrededor de un concepto principal, donde las variables son permanentemente vinculadas con el aspecto central. Por ejemplo “calidad de vida en la ciudad de Humahuaca”, se definen aspectos clave y cada parte del análisis vuelve siempre al nudo del tema.



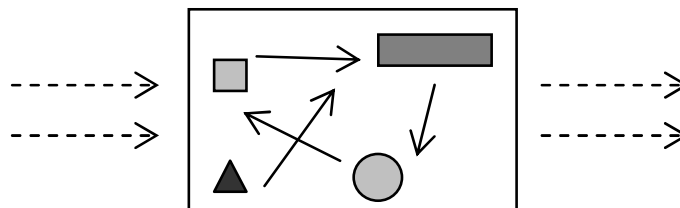
En paralelo: consiste en un plan donde se tratan dos temas en forma independiente y al final se confrontan, se comparan o se relacionan. Puede ser un tema tratado con dos metodologías diferentes, una temática analizada a partir de dos fuentes distintas o no compatibles (sólo se comparan los resultados de ambos caminos).



En cadena o secuencia de respuestas: pueden ser variables unidas probabilísticamente, donde los resultados de cada etapa son decisivos para elegir las variables de la segunda, así sucesivamente. Este diseño, por lo general, es difícil preverlo cuando se elabora el plan de investigación pero suele ser muy apropiado para organizar los resultados (informe, publicación o exposición).



Sistémico: este diseño necesita de mayor elaboración ya que consiste en un modelo que sintetiza la descripción de los elementos esenciales del sistema estudiado. Por lo menos necesita partir de un esquema donde se diferencien elementos, relaciones, *input* y *output* (entradas y salidas que representan la relación con el entorno). Por lo general implica mayor grado de conocimiento teórico que los anteriores. Muy apropiado para los temas ecológicos y los temas de movimientos.



La forma de imaginar el diseño metodológico es independiente de los procedimientos que se emplean en cada etapa para el tratamiento de los datos. Por supuesto influye en el orden del índice provisorio de temas. Si para el investigador iniciante resulta muy difícil prever el orden que tendrán los temas a tratar, se aconseja adoptar un orden simple en forma de cuadro donde a cada objetivo le corresponde una o varias variables principales, de la siguiente forma.

Figura 6: Correspondencia entre objetivos, variables y etapas

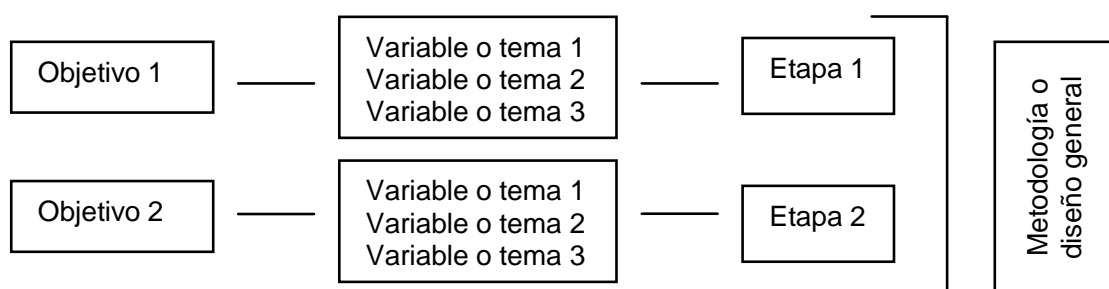


Figura 7: Ejemplo de relación entre objetivos y variables

Objetivos	Variables	Fuentes básicas	Procedimientos	Metas esperadas
1- Elaborar una aproximación sobre la valoración que los habitantes hacen de las áreas centrales de la ciudad de Mendoza	Opiniones de los habitantes	Población de diferentes grupos de edades	Muestreo estratificado Encuestas	Tipología de opiniones
2- Comparar la estructura territorial con la distribución de indicadores de la estructura social del Gran Mendoza	Estructura territorial (usos del suelo y densidad de construcción) Estructura social (nivel socioeconómico)	Catastro urbano Ministerio de Ambiente Censo de población Encuesta de hogares	Cartografía descriptiva Correlación estadística	Áreas semejantes y diferentes (coincidencias entre la forma de distribución de ambas variables principales)

Al buscar la correspondencia entre objetivos y variables, se ordena el pensamiento y se aclara el tema de la búsqueda de datos que será motivo del segundo momento o etapa del proceso. Se puede completar el cuadro incorporando las fuentes básicas para cada variable, los procedimientos previstos y las metas que se quiere alcanzar.

5. Algunos criterios previos a la elección del marco teórico en la investigación geográfica¹⁰

En esta sección se reflexionará sobre uno de los principales problemas que enfrentan los alumnos avanzados y graduados de la Carrera de Geografía en el proceso de investigación: **la elección del marco teórico**. En general, cuando se diseña un plan o proyecto de investigación es necesario plantear un problema y formular una hipótesis de trabajo. Pero ambos aspectos están íntimamente relacionados con el encuadre teórico adoptado en dicha investigación, entendiendo aquí por encuadre teórico al conjunto de teorías y enfoques vinculados al tema tratado que proveen de un marco de referencia para sustentar desde una o varias perspectivas el problema y la hipótesis enunciadas en el estudio.

Ahora bien, en los inicios de una investigación de carácter geográfico siempre hay que tener en cuenta que **el marco teórico elegido** (que orienta el planteo del problema y la formulación de la hipótesis y que facilita la interpretación de los resultados obtenidos en la indagación) **debe estar articulado de manera coherente con los distintos enfoques o versiones del conocimiento científico**. Por ello, en este apartado se enunciarán en un primer momento los rasgos básicos de las diferentes versiones que se pueden reconocer en el devenir de la producción científica: **la naturalista, la crítica, la comprensivista y la holística**. Y posteriormente se hará alusión a la relación que existe entre estos enfoques o versiones de la ciencia y las principales escuelas o corrientes del pensamiento geográfico de la segunda mitad del siglo XX: **la “geografía teorética, analítica o locacional”, la “geografía crítica o radical”, la “geografía humanística” y la “geografía sistémica”**.

¹⁰ Esta sección ha sido elaborada por Ruth E. Gabay.

5.1. Los distintos enfoques o versiones de la ciencia

Varios filósofos, epistemólogos e historiadores de la ciencia han llevado a cabo en la segunda parte del siglo XX numerosos intentos de clasificación de los diferentes enfoques o tendencias que han predominado en la producción del conocimiento científico. Entre ellos se destaca el pionero trabajo de **Von Wriqth, que planteó que en la historia de las ideas se pueden distinguir dos tradiciones importantes: la aristotélica y la galileana**, caracterizando la oposición que prevalece entre ambas en los términos de explicación teleológica o finalista para el primer caso y de explicación causal o mecanicista para el segundo (Von Wriqth 1879). **Otra postura interesante es la de Habermas que reconoce tres tipos de conocimiento científico: el empírico-analítico** que se basa en un interés técnico, **el histórico-hermenéutico** que tiene un interés práctico expresado a través del análisis del lenguaje y el crítico que posee un interés emancipatorio (Habermas 1988). Finalmente, cabe indicar que también se pueden incluir en esta línea de estudios acerca de la sistematización de las ideas científicas **la perspectiva de Capra sobre el paradigma holístico de la ciencia** (Capra 1995) y **la posición de Morin sobre el paradigma de la complejidad** y el contraste existente entre este último y el paradigma cartesiano en la evolución del pensamiento científico (Morin 1990).

Dentro del campo argentino se hará solamente referencia a los trabajos de ciertos autores que han intentado sistematizar y organizar el conocimiento social, como: el de **Klimovsky e Hidalgo que reconocen dentro del amplio espectro de las ciencias sociales tres enfoques (el naturalista, el interpretativo y el crítico)** con creencias opuestas acerca de la naturaleza de este tipo de ciencias y de su método (Klimovsky e Hidalgo 1998); **el de Shuster que aborda el recorrido histórico del enfoque comprensivista en el ámbito de producción de las ciencias sociales** comenzando por los planteos de Dilthey acerca de la dicotomía metodológica entre las ciencias naturales y las ciencias humanas o del espíritu hasta la posición más reciente de Gadamer sobre la hermenéutica (Shuster 1995); y **el de Pardo que argumenta que la versión comprensivista introdujo un verdadero hiato epistemológico entre las ciencias naturales y las ciencias sociales**, reivindicando para estas últimas una especificidad irreductible (Pardo 1997).

Teniendo en cuenta las producciones intelectuales mencionadas, se distinguen en esta sección cuatro enfoques o versiones en la evolución del conocimiento social que son comparados entre sí en la Fig. 8 que se presenta a continuación:

Figura 8: Diferentes versiones del conocimiento científico

VERSIÓN NATURALISTA	VERSIÓN CRÍTICA	VERSIÓN COMPRENSIVISTA	VERSIÓN HOLÍSTICA
Busca la unidad de la ciencia	Resalta el argumento de que no existe una ciencia objetiva y libre de valores	Introduce la dualidad de la ciencia (distingue a las ciencias de la explicación de las ciencias de la comprensión)	Acepta que la ciencia es epistémica porque reflexiona sobre el propio proceso de producción de conocimiento y alienta la transdisciplinariedad
Promueve la reducción de las ciencias sociales a las naturales	Pretende la creación de una ciencia social única o al menos que las disciplinas sociales críticas profundicen en el análisis de las tradiciones teóricas y filosóficas asociadas al materialismo histórico	Reconoce la especificidad de las ciencias sociales	Intenta integrar el conocimiento de las ciencias naturales con el de las ciencias sociales
Punto de partida: la objetividad	Punto de partida: la realidad como unidad contradictoria	Punto de partida: la pertenencia	Punto de partida: la realidad como un todo, como un sistema formado por un conjunto de elementos que se relacionan entre sí y con su entorno
Conocer: para subsumir hechos particulares bajo leyes universales	Conocer: para desenmascarar lo falso, aquello que se presenta como verdadero y para transformar la realidad a través de la experiencia	Conocer: para lograr la fusión entre un entramado de significaciones previas y el horizonte situacional del propio intérprete	Conocer: para superar la fragmentación del conocimiento a través del estudio de las partes por el análisis del todo

5.2. Las principales escuelas del pensamiento geográfico en la segunda mitad del siglo XX y su relación con los enfoques o versiones del conocimiento científico

En el seno del pensamiento geográfico se produjo a mediados del siglo XX un polémico debate acerca del tipo de ciencia que esta disciplina debía configurar. La denominada “**escuela teórica, analítica o locacional**”, que contó entre sus raíces filosóficas y epistemológicas con la influencia del Positivismo Lógico del Círculo de Viena y la postura de Popper acerca del método hipotético-deductivo, trató de convertir a la Geografía en una ciencia

explicativa, esto es, una ciencia que estuviese en condiciones de producir teorías propias y de realizar generalizaciones y predicciones. Además, dicha escuela o corriente expresó un marcado interés por el análisis de los factores que explican la distribución de las actividades humanas en el espacio y aplicó variados modelos y técnicas cuantitativas para arribar a la formulación de leyes universales. Y es por estos motivos que la “escuela teórica, analítica o locacional” respondió, sin lugar a duda, a la versión naturalista o causalista de la ciencia.

Posteriormente, casi a finales de los años '60 surgen dos escuelas o corrientes en el pensamiento geográfico que cuestionan severamente los supuestos básicos de la “geografía analítica, teórica o locacional”. Estas escuelas son: la **“geografía crítica o radical”** y la **“geografía humanística”**. La primera, la geografía crítica o radical se manifestó claramente en contra de las pretensiones de los geógrafos analíticos de convertir a la Geografía en una ciencia objetiva, neutral y exenta de juicios de valor y resaltó el papel ideológico que desempeñó dicha corriente en el campo disciplinar, argumentando que sus principales propuestas teóricas creaban una representación ilusoria de lo real y respondían a un determinado propósito o interés particular. Al mismo tiempo, la geografía crítica o radical colocó el énfasis en el examen de los procesos sociales y sus implicancias territoriales. De acuerdo con estas razones, la “geografía crítica” -tal como lo indica su nombre- se relacionó estrechamente con la versión crítica de la ciencia y con aquellas tradiciones teóricas y filosóficas vinculadas al marxismo. En cambio, la “geografía humanística” desde una perspectiva diferente también se presentó en el transcurso de la década del '60 como una tendencia opositora a la geografía analítica. Esta nueva escuela o corriente del pensamiento geográfico mostró un notorio entusiasmo por los estudios orientados a explorar las percepciones y representaciones que los sujetos tienen y construyen acerca del espacio; y es por ello que en sus producciones intelectuales se puede observar una evidente influencia de la versión comprensivista de la ciencia y de las posiciones teóricas más importantes relacionadas a la misma como: la fenomenológica y la hermenéutica.

Finalmente, cabe destacar que otra corriente que data de finales de los años '60 y comienzos de los '70 en el curso de las ideas geográficas es la **“geografía sistémica”** que abordó desde un comienzo el tratamiento de los fenómenos territoriales de una manera integrada y totalizadora, expresando así su nítida asociación con la versión holística de la ciencia y con los distintos enfoques y derivaciones de la teoría general de los sistemas.

Para ahondar en el reconocimiento de las “ideas fuerza” de las escuelas geográficas presentadas y en la articulación lógica que estas ideas guardan con las versiones de la ciencia tratadas, se pueden consultar las Figuras 9, 10, 11 y 12 que se presentan a continuación:

Figura 9: La “geografía analítica” y su relación con la versión naturalista de la ciencia

Escuela o corriente del pensamiento geográfico	Periodo de tiempo en el que surge	“Ideas fuerza” que caracterizan a esta corriente	Versión de la ciencia con la que se vincula
“Geografía Analítica, Teórica o Locacional”	En la década del '50 a mediados del Siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vuelve la cientificidad positivista ▪ la finalidad del conocimiento geográfico es arribar a leyes generales para explicar y predecir ▪ se emplea un lenguaje formal sustentado en el uso de la lógica y la matemática ▪ prevalece el razonamiento deductivo ▪ se utilizan modelos para explicar la distribución y localización de las actividades humanas en el espacio ▪ predomina la concepción de ESPACIO RELATIVO (el espacio existe porque los objetos existen y se relacionan entre sí) 	<p>VERSIÓN NATURALISTA</p> <p>Busca regularidades, patrones subyacentes y conexiones causales en el tratamiento de los hechos sociales</p>

Figura 10: La “geografía radical” y su relación con la versión crítica de la ciencia

Escuela o corriente del pensamiento geográfico	Periodo de tiempo en el que surge	“Ideas fuerza” que caracterizan a esta corriente	Versión de la ciencia con la que se vincula
“Geografía Crítica o Radical”	A fines de la década del 60` en la segunda mitad del Siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> • surge en respuesta a los postulados básicos de la “geografía analítica” que buscó la unidad de la disciplina a través del método y que trató de examinar en forma objetiva y neutral los problemas vinculados al estudio del espacio • cuestiona la sofisticada estructura teórica y metodológica de la “geografía analítica” por que ofrece escasos aportes a la solución de los principales problemas del mundo contemporáneo • introduce el problema de la “ideología” en el discurso geográfico • advierte sobre los riesgos que encierra el “fetichismo espacial” • promueve el uso del método dialéctico • maneja una concepción de ESPACIO COMO PRODUCTO SOCIAL (los objetos están materializados en el espacio y son valorizados y producidos por los hombres históricamente) 	<p>VERSIÓN CRÍTICA</p> <p>Intenta comprender porque el investigador produce una determinada clase de ciencia y le interesa el análisis de la ideología, las fuerzas sociales, las presiones políticas, etc.</p>

Figura 11: La “geografía humanística” y su relación con la versión cromprensivista de la ciencia

Escuela o corriente del pensamiento geográfico	Periodo de tiempo en el que surge	“Ideas fuerza” que caracterizan a esta corriente	Versión de la ciencia con la que se vincula
“Geografía Humanística”	A fines de la década del 60` en la segunda mitad del Siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> • surge en respuesta a los postulados básicos de la “geografía analítica o locacional” por que crítica la neutralidad de los estudios neopositivistas en geografía y trata de desmitificar el papel otorgado al progreso técnico puesto que el mismo no ha podido resolver los principales problemas de la humanidad • sostiene que los actos humanos responden a una determinada motivación o intención y que tienen un significado, y por ello le interesan las motivaciones individuales que guían las conductas espaciales • se manifiesta en contra de toda forma de “determinismo ambiental” • promueve el uso de técnicas cualitativas • maneja una concepción de ESPACIO SUBJETIVO (es un espacio que detenta una carga de significados para el individuo o sujeto que lo habita) 	<p>VERSIÓN COMPRENSIVISTA</p> <p>Intenta captar la motivación de las acciones humanas, pretende entender el significado o sentido de dichas acciones</p>

Figura 12: La “geografía sistémica” y su relación con la versión holística de la ciencia

Escuela o corriente del pensamiento geográfico	Periodo de tiempo en el que surge	“Ideas fuerza” que caracterizan a esta corriente	Versión de la ciencia con la que se vincula
“Geografía Sistémica”	A fines de los años 60` y comienzos de los '70 en la segunda mitad del Siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> • se presenta en el campo disciplinar como una tendencia que puede superar la contraposición existente entre una geografía teórica y una geografía referida a lo concreto • parte del supuesto que el sistema (que es definido como un conjunto de elementos combinados entre sí) subyace en todo dominio de lo cognoscible y por ello se promueve la aplicación de este enfoque en el tratamiento de los hechos de carácter geográfico para superar la escisión entre fenómenos naturales y sociales • sostiene que los sistemas son abiertos (porque mantienen relaciones con el contexto que los rodea) y pueden ser jerarquizados (puesto que en cada sistema se pueden reconocer subsistemas) • aborda el análisis de la región como un sistema • maneja una concepción de ESPACIO RELACIONAL (el espacio es considerado como algo contenido en los objetos y los objetos existen sólo en la medida que representan relaciones con otros objetos) 	<p>VERSIÓN HOLÍSTICA</p> <p>Señala que es indisoluble la relación entre observador y objeto observado, prioriza el análisis del sistema como una totalidad que constituye una entidad diferente a la suma de las partes</p>

A modo de conclusión, en esta parte del capítulo se realizó un esfuerzo de sistematización y síntesis del conocimiento científico y se mostró la asociación que existe entre los distintos enfoques o versiones de la ciencia y las principales corrientes del pensamiento geográfico que datan desde mediados de los años '50 en adelante; con el fin de contribuir al examen de los puntos de partida que deben ser considerados o contemplados en el camino de la investigación geográfica. En definitiva, lo que se ha intentado plantear en esta sección es que antes de llevar a cabo la delimitación del problema y la formulación de la hipótesis en el diseño de un plan o proyecto, es neces-

rio tener un marco previo de referencia que sustente el encuadre teórico adoptado en la investigación y que este punto de vista o perspectiva no puede nunca expresar contradicciones con los supuestos básicos de la versión de la ciencia a la cual responde y con los rasgos distintivos de las escuelas geográficas con que se vincula.

6. La recolección de información y una alternativa para su obtención¹¹

6.1. Las fuentes de información

Una vez que se ha seleccionado el diseño de la investigación apropiado de acuerdo con el problema planteado, lo siguiente consiste en recolectar los datos sobre las variables involucradas en la investigación que en las etapas posteriores de dicho proceso de indagación, nos permitirá lograr los objetivos, hipótesis o metas.

La recolección de los datos implica tres actividades vinculadas entre sí; ellas son: seleccionar el instrumento de recolección de datos, el cual deberá ser válido y confiable pues de lo contrario no podremos basarnos en sus resultados, aplicar dicho instrumento a fin de obtener las observaciones de las variables que son de nuestro interés y finalmente preparar los datos obtenidos para ser analizados correctamente. A esta última actividad también se la conoce con el momento de la codificación de los datos.

Al considerar la recolección de la información se debe hacer referencia a los tipos de fuentes de información. Estas se pueden clasificar según diferentes criterios. A continuación se señalarán distintos tipos de información según el origen, según la forma de obtención y según la disponibilidad para el usuario. En el primero de los tipos, Fig. 13, la fuente es primaria cuando la información es recolectada y publicada en algunos casos por el mismo organismo que realiza la recogida de los datos, como los censos, estadísticas que surgen de un relevamiento; puede ocurrir que no sea publicada como es el caso de los inventarios; la otra alternativa dentro de este tipo es la fuente secundaria, es aquella que es citada por distintos autores a partir de las fuentes primarias, es el caso de anuarios, revistas periódicas, informes, atlas etc.

¹¹ Esta sección ha sido elaborada por Graciela Parra.

Figura 13: Fuentes de información según el origen

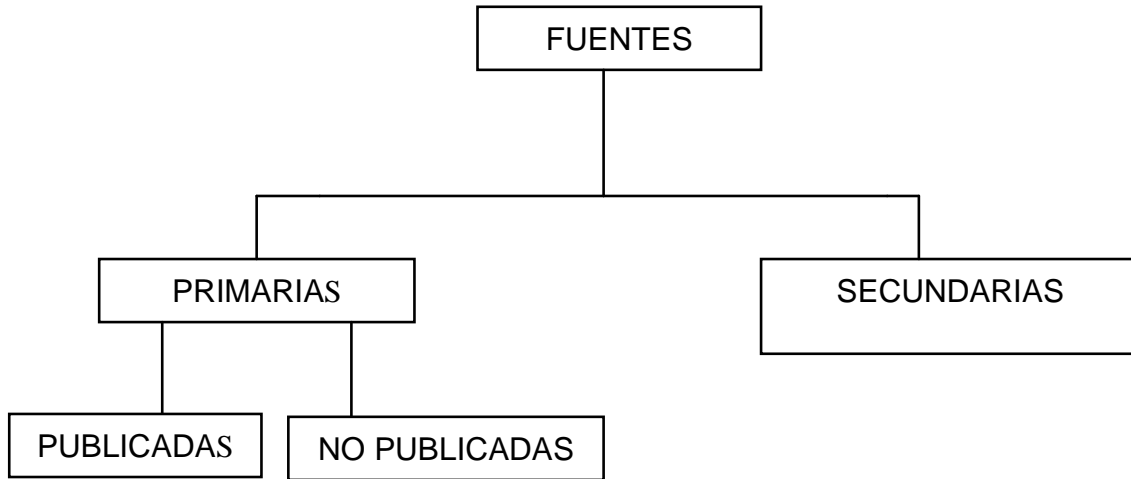
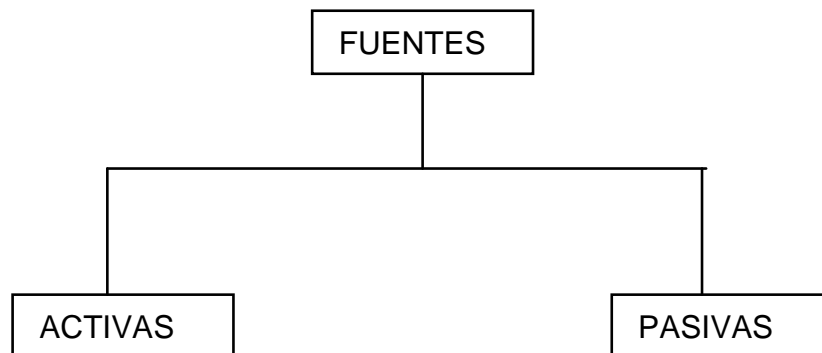
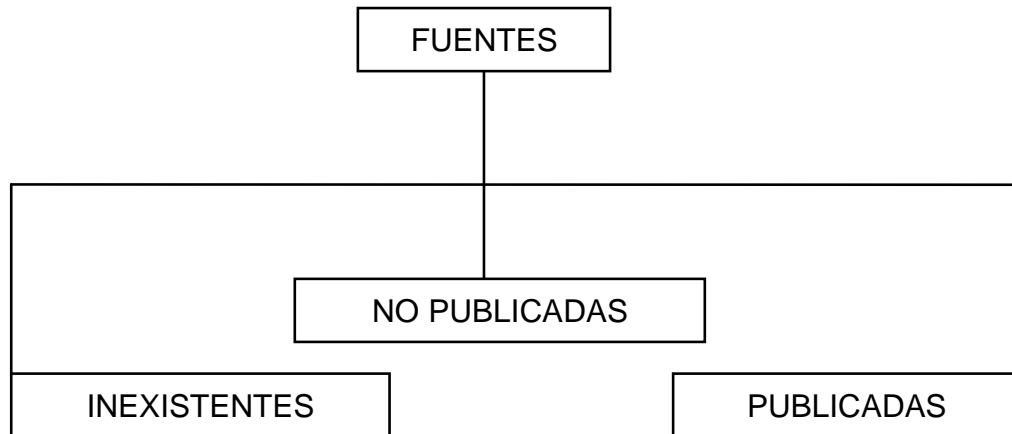


Figura 14: Fuentes de información según la forma de obtención



En el segundo tipo, Fig. 14, se denominan activas aquellas cuya información es adquirida directa y explícitamente para un estudio concreto, habiendo diseñado el proceso de obtención. Son experimentales y requieren el uso de técnicas adecuadas (encuestas, mediciones instrumentales, etc.)

Figura 15: Fuentes de información según la disponibilidad para el usuario



Y finalmente, las fuentes pueden categorizarse en publicadas y en ellas se distinguen aquellos documentos de dos dimensiones como lo es la cartografía, imágenes satelitales, y fotografías aéreas y por otro lado los denominados documentos lineales, es decir, los censos, las estadísticas, etc. Fig.15. Otra categoría son las fuentes no publicadas entre las que se pueden citar los inventarios, registros, datos catastrales, registros de oficinas públicas, empadronamientos etc., Y la tercera categoría corresponde a las fuentes inexistentes, es decir aquella que se conforma de la observación de campo; dentro de ellas se pueden diferenciar las mediciones cuantitativas, como por ejemplo la observación directa, las encuestas o mediciones cualitativas en las cuales también se puede dar la observación directa, entrevista, etc.

6.2. Aplicación de la técnica del análisis de contenido como una alternativa para la recolección de datos.

Esta técnica se puede aplicar:

- en publicaciones periodísticas,
- en publicaciones científicas,
- en otros documentos.

¿Qué es el análisis de contenido? Es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones ... y funciona por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de mensaje.

Otras definiciones señalan que es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de una comunicación.

Ventajas

- No se utiliza sólo para textos escritos ... también puede usarse emisiones radiofónicas, discursos orales, entrevistas personales, imágenes, fotografías, etc.
- Para estudiar la evolución de un fenómeno a través de varios años ... se puede realizar una selección, para ganar así tiempo.
- No requiere de instrumentos complejos, es un procedimiento artesanal.
- Todas las categorías de documentos pueden ser sometidas al método ... es decir, libros, periódicos, revistas, discursos parlamentarios, sermones, consignas, folletos de propaganda, etc.
- Es un método objetivo y organizado en conjunto.

Desventajas

- Debe ser adaptado a cada investigación particular.
- Duración y dificultad en la recolección de la información.
- Puede resultar dificultoso la clasificación de los tipos de categorías.

Fases o momentos de la técnica

- El preanálisis.
- El aprovechamiento del material.
- El tratamiento de los resultados y la interpretación.

Para la ejemplificación de algunos momentos del desarrollo de esta técnica se ha utilizado el trabajo de Parra y Pirani (2002).

A- El preanálisis

- Elección de los documentos a partir de una lectura “superficial”: constitución del “corpus”. Es decir, consiste primero en un contacto con los documentos. La elección de los documentos puede ser a priori cuando por ejemplo se nos encarga indagar a partir de determinada documentación una tendencia; o bien el objetivo se ha defi-

nido y conviene elegir los documentos que mayor información aporten sobre el problema planteado. Cuando se determina el universo de documentos sobre los que se va a efectuar el análisis, se procede a la “constitución del corpus”, qué significa? Que ese corpus es el conjunto de documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos. Esta constitución va a implicar a menudo elecciones, selecciones y reglas. Entre esas reglas las principales son la exhaustividad, la representatividad. Es el caso de que trabajemos con una muestra, la homogeneidad, la pertinencia, es decir deben ser los documentos adecuados como fuente de información en coherencia con el objetivo del trabajo.

- Preparación del material: se trata de que preparemos el material reunido, es una preparación formal, por ejemplo la edición de textos, en nuestro caso hubo que preparar los documentos en planillas.
- Formulación de hipótesis y de objetivos: son la guía del trabajo y explicitan y precisan las direcciones y dimensiones de análisis y de la investigación en general.

B- El aprovechamiento del material

- Implica:

La codificación: al tratar el material, se lo codifica. La codificación corresponde a una transformación de los datos tal como aparecen en el texto. Esta transformación que por descomposición, agregación y enumeración nos va a permitir desembocar en una representación del contenido o una descripción precisa de las características pertinentes del contenido.

Se debe realizar:

- elección de unidades, en nuestro caso se eligió “el documento”, ya que se trata de artículos periodísticos, específicamente los avisos clasificados inmobiliario y dentro de ellos el rubro-fincas, propiedades rurales.

A veces es preciso definir también la unidad de contexto, que sirve de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro, en nuestro caso correspondería a los “clasificados”.

- enumeración: esto se refiere a distinguir entre la unidad de registro que es lo que se va a contar y en cambio la regla de enumeración es la manera de contar. Por ejemplo en nuestro caso se consideraron **la frecuencia** de avisos de cada día del mes de todo un año, diferenciando de ellos la repitencia. La frecuencia es la medida utilizada más generalmente. Pero no es la única, puede ser el número de líneas, los cm. que ocupa un mensaje etc.

- clasificación y agregación: esta instancia es muy importante, por lo que explicará en particular.

Clasificación y agregación. Esto impone buscar lo que cada elemento tiene de común con los otros.

● La categorización:
consiste en la clasificación de los elementos constitutivos, agrupándolos a partir de criterios previamente definidos.

Implica:

-Inventario

- clasificación

El inventario es aislar los elementos .La clasificación consiste en distribuir los elementos y buscar o imponer una cierta organización.

Puede suceder que se den dos procesos inversos, uno cuando se proporcionan las categorías, y los elementos se distribuyen de esa manera a medida que se los encuentra, y la otra es que no este dado el sistema de categorías sino que sea la resultante de la clasificación progresiva de los elementos de simple agrupamiento y la definición conceptual de la categoría se da al final de la operación.

Ejemplos de conjuntos categoriales:

- En el estudio del mercado de tierras rurales que se ha tomado como ejemplo:

Los criterios para establecer las categorías fueron:

dimensional - tamaño

económico: - uso

- riego

- precio

- inmobiliaria

geográfico: -por departamento

-por distritos

temporal: -por mes del año

frecuencia

C- Tratamiento de los resultados y la interpretación

- 1- Tratamiento de los resultados “brutos”. Aquí se plantea para qué se utiliza el análisis de contenido, es decir, si el objetivo está puesto en estudiar al emisor del mensaje, es decir quien habla o quien lanza el mensaje; o el contenido del mensaje, qué intenta decir; o estudiar el receptor: a quién está dirigido el mensaje; o si es el estudio de la forma lo que nos interesa, es decir cómo se dice ese mensaje? O puede ser que nos interese el efecto del mensaje, es decir qué resultado tiene. En el ejemplo citado, la intención es analizar el contenido del mensaje para extraer información.
- 2- Establecer cuadros de resultados. Ver los ejemplos del trabajo sobre el mercado de tierras.
- 3- Producir inferencias válidas. Es decir, llegar a establecer deducciones lógicas y justificadas. Es decir que aprovechamos este tratamiento de los mensajes para deducir de manera lógica, inferir co-

nocimientos sobre el mensaje, en nuestro caso. Hay que marcar que la descripción que se realiza con la clasificación, enumeración etc., es una de las primeras instancias en esta etapa final, la interpretación la última instancia en esta fase, la inferencia es un procedimiento intermedio que permite el paso de la descripción a la interpretación. Las inferencias que podemos hacernos es, preguntarnos qué ha llevado a tal mensaje? en nuestro ejemplo, al ofrecimiento en el mercado inmobiliario de propiedades rurales, y con esto estamos haciendo referencia a las causas o antecedentes del mensaje.

7. Relevamientos para la obtención de datos primarios en geografía. Aspectos comparativos de la técnica del análisis de contenido¹²

Como claramente se ha manifestado, muchas veces el investigador no cuenta con la información pertinente para realizar su trabajo y debe hacer sus propios relevamientos con el fin de obtenerla. El análisis del discurso se convierte, entonces, en una vía oportuna para recabar datos primarios, a partir de fuentes variadas. Como podrá observarse seguidamente, el discurso periodístico, el científico o el uso de otros documentos ha sido objeto de análisis con muy buenos resultados. En todos los casos, la falta de información específica fue el motivo que impulsó su aplicación. Por otra parte, la variedad de temáticas abordadas, las adaptaciones impuestas al tratamiento de la información y el logro de los objetivos propuestos ponen de manifiesto la ductilidad de esta particular forma de trabajar.

Explicados ya los pasos a seguir para la aplicación de la técnica del análisis de contenido de los discursos, se propone una práctica que tiene como objetivos, primeramente, describir los pasos de la técnica empleados en los trabajos analizados; y en segundo término, alcanzar, por vía de comparación, el conocimiento de la flexibilidad de la técnica del análisis de contenido.

7.1. Los pasos de la técnica: aspectos comparativos

La propuesta de práctica se basa en la lectura de los siguientes textos: Schilan de Becette y otros (1996), Schilan (2001), Schilan de Becette (2003), y Schilan de Becette y otros (2004).

De la lectura de los trabajos mencionados surgen varias observaciones. En primer término, los **temas** abordados son muy dispares puesto que comprenden: en el primer trabajo, la postura de algunos agentes económicos en torno a una problemática preocupante - reiteradas crisis económicas que

¹² Esta sección ha sido elaborada por Rosa Schilan.

afectan a la agricultura mendocina -; en el segundo, una búsqueda de la resignificación de los aprendizajes en el seno de una asignatura que propone la integración de contenidos; en el tercero, la identificación de instancias de integración, interacción y participación en el ámbito local de parte de las empresas agroindustriales; por fin, en el último, la propuesta consiste en precisar las relaciones entre la utilización de técnicas y la evolución de las ideas en Geografía.

Las **fuentes** utilizadas para la recopilación de la información, también variadas, pueden incluirse en la categoría de "inexistentes", situación que lleva a la creación del dato. Esto las convierte en fuentes activas, dado que son adquiridas directa y explícitamente para el estudio en cuestión e incluyen el diseño particular del instrumento.

La inexistencia de fuentes apropiadas se vincula, de alguna manera, con el **tipo de información** que se busca. En algunos casos se trabaja con opiniones, apreciaciones personales, significados; en otros, aparece lo propio de la técnica del análisis de contenido que es esa propiedad de hacer aparecer los mensajes ocultos del discurso.

Los trabajos citados han sido ordenados cronológicamente, hecho que contribuye a demostrar que la técnica del análisis de contenido puede aplicarse en contextos diferentes y recurrir a las adaptaciones pertinentes, según las necesidades (Fig. 16).

Figura 16: Los pasos de la técnica del análisis de contenido¹³

	Preanálisis	Aprovechamiento del material	Interpretación de los resultados
1	<ul style="list-style-type: none"> .Lectura superficial de 51 artículos periodísticos .Objetivos e hipótesis .Indicadores: marcos conceptual, político, económico y medioambiental .Unidad de registro: la palabra .Unidad de numeración: la frecuencia .Categorías: cambio, mercado, cultivos, crisis, modernización, política, información, integración, accidentes climáticos, financiación, eficiencia, modelo agrícola, sectores productivos .Diccionario .Corpus 	<ul style="list-style-type: none"> . Procedimiento estadístico: para ver el grado de incidencia de cada categoría en el comportamiento de los agentes involucrados: las organizaciones y el Estado . Procedimiento visual: para comprobar las modificaciones de las actitudes en el tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> . Se descubre el significado profundo de las actitudes y acciones de los protagonistas. . Se delinea el modelo agrario percibido por los agentes . Se compara con el modelo agrario teórico
2	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura superficial: los programas de las asignaturas "troncales" . Objetivos e hipótesis .Indicadores: objetivos y contenidos de los programas . Categorías: objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales; contenidos del marco teórico - metodológico y contenidos procedimentales . Diccionario . Corpus 	<ul style="list-style-type: none"> . Trabajo en pequeños grupos de alumnos para el análisis objetivo y subjetivo de los programas . Codificación: <ul style="list-style-type: none"> -en los objetivos: conocer, hacer y valorar -en los contenidos: propios o distintivos, dominantes, explícitamente integradores y significativos 	<ul style="list-style-type: none"> . Se establece el marcado predominio de asignaturas teóricas en la estructura del Plan de estudios . Son muy escasos los intentos de integración de contenidos y actividades . Se destaca la superposición temática . Se reconocen contenidos significativos . La actividad aplicada permitió resignificar los aprendizajes

¹³ En las filas, se enuncian los trabajos analizados; en las columnas, aparecen los pasos de la técnica del análisis de contenido.

Figura 16 (continuación)

3	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura superficial: noticias periodísticas de un año . Objetivos . Indicadores: tipologías de sistemas territoriales de producción . Categorías: tamaño de las empresas, grado de integración, origen de los capitales, estilo y modo de integración, segmento de la actividad beneficiado . Corpus 	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura de autores que abordan el tema para conformar el marco teórico . Definición de categorías . Clasificación de la información periodística . Asociación entre la clasificación de empresas y tipos de sistemas territoriales de producción 	<ul style="list-style-type: none"> . Se definen tipologías de empresas: <ul style="list-style-type: none"> - el Tipo 1 responde a una lógica funcional, empresas que responden a redes globales de capitales extranjeros atraídos por las bondades del lugar - el Tipo 2 responde a ambas lógicas (funcional y local), numeroso y variado, con empresas renovadas en su estrategia interna y con alianzas no permanentes - el Tipo 3 privilegia la lógica territorial, vinculados a redes locales, aptos para promover el desarrollo local - el Tipo 4 corresponde a pequeñas empresas no integradas
4	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura superficial: sección trabajos de investigación del Boletín de Estudios Geográficos . Objetivos . Indicadores: título, tema, representaciones gráficas, nº de páginas . Categorías: ideas, lenguajes y técnicas . Diccionario . Corpus 	<ul style="list-style-type: none"> . Elaboración de una Tabla de registro para proceder a clasificar los trabajos de investigación . Aplicación de un muestreo estratificado aleatorio: números editados en periodos normales y números que contienen ponencias de las Jornadas Cuyanas de Geografía . Caracterización de los estilos de pensamiento . Asociación estilos de pensamiento - lenguajes . Asociación estilos de pensamiento - técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> . Se propone un esquema <i>a priori</i> para mostrar las vinculaciones entre ideas (estilos de pensamiento), lenguajes y técnicas . Se exponen algunos ejemplos para constatar la eficacia del esquema

7.2. Los resultados

La práctica propuesta consiste, justamente, en reunir en grupos a los profesores participantes del Seminario-Taller con el objeto de analizar los trabajos y efectuar una descripción exhaustiva de los pasos aplicados en cada uno, conforme al modelo presentado oportunamente.

La etapa de preanálisis mantiene, en todos los casos, una estructura semejante. A partir de la lectura superficial de los documentos, se formulan objetivos e hipótesis - o solo objetivos -, se definen indicadores y categorías que utilizan la frecuencia de la palabra como unidad de medida y se confecciona un diccionario para concluir con el armado del corpus. Sin duda, la selección de indicadores y categorías depende de los objetivos señalados y fundamentalmente, de la temática planteada. Además, la delimitación del corpus puede ser objeto de ajustes sucesivos.

El **aprovechamiento del material** está más sujeto al tipo de información que se maneja y a lo que se espera pongan de manifiesto los elementos latentes del discurso. Por ese motivo, como la información brindada por la fuente es muy precisa, se recurre al análisis estadístico o visual en el estudio de las crisis de la agricultura. En cambio, en el estudio de los Programas de las asignaturas, se analizan, comparan y tabulan listados de objetivos y de contenidos temáticos. Muy distinto es el tratamiento que se hace de las notas periodísticas en el trabajo que analiza el papel de las empresas agroindustriales, dado que el punto de partida es un marco conceptual que permite enunciar una tipología de sistemas territoriales de producción para luego clasificar las firmas estudiadas y delinear sus características. Del mismo modo, el estudio de la vinculación entre ideas, lenguajes y técnicas parte de conceptos previos y busca su aplicación en casos particulares.

En cuanto a la **interpretación de los resultados**, en los cuatro trabajos en que se aplica la técnica del análisis de contenido se alcanzan los objetivos propuestos. Esto es,

- la definición de un modelo agrícola claro, explícito e inserto en un marco político y económico orientador que será comparado con el elaborado por cada uno de los agentes involucrados;
- el intento de significar los aprendizajes, para integrarlos evaluando su pertinencia con el objeto de proponer algún modo de transferencia;
- la identificación de proyectos de integración, interacción y participación realizados en forma conjunta por agentes del ámbito productivo, instituciones públicas y privadas y organizaciones de la comunidad; y
- la asociación entre ideas, lenguajes y técnicas, al menos esbozada a través de unos pocos ejemplos.

Para concluir, la práctica realizada es útil para señalar, no solo las posibles modificaciones que permite la técnica del análisis de contenido sin per-

der su estructura original, sino también, la variedad de situaciones, temáticas y contenidos que pueden ser abordados con el empleo de la misma.

8. Un camino paralelo: la indagación en cartografía digital interactiva y la orientación temática del potencial vitivinícola¹⁴

Todo trabajo de investigación tiene raíces. En este caso deseamos compartir la experiencia de un equipo de trabajo multidisciplinario, integrado por profesionales del CONICET (CRICYT) y de la UNCuyo (FFyL). El grupo inicial que se constituyó hace más de veinte años aprendió a investigar investigando. Las relaciones ciudad-campo hicieron surgir la inquietud orientada hacia temáticas muy comprometidas con las transformaciones de la agricultura y agroindustrias, de los centros urbanos y del desarrollo local. (Furlani de Civit y otros 1996). Parte de ese grupo decidió encarar un proyecto. Dos decisiones metodológicas iban a influir de manera significativa en la propuesta de un "Atlas". Por una parte la orientación cartográfica y por otra la orientación temática.

En los geógrafos se encarna la necesidad de espacializar la información, dado que el territorio es "el continente-morada del hombre". Por eso coincidimos con Silvina Quintero cuando expresa que el mapa es un objeto de uso, un signo semiológico de origen utilitario y funcional ... una herramienta de carácter comunicante Los mapas empiezan a recibir la atención de una nueva cultura epistemológica (Quintero 2000). Para la geografía, lo que proporciona el mapa "es un efecto de sentido diferente del que provoca la narración verbal, cumple la función de agregar un indicador visual al resto de los indicadores y permite elaborar categorías espaciales" ... con el objeto de interpretar y explicar las características de los hechos (Oszlak 2000).

Con respecto a la orientación temática, siempre está presente en los investigadores la preocupación por la problemática local. En el caso de Mendoza, se destaca la recurrencia del tema vitivinícola que ha sido profundamente analizado desde diferentes disciplinas.

Este fue el contexto del descubrimiento o cómo surgieron las ideas para elaborar un Atlas de la vid y el vino, es decir, responder a la necesidad de mostrar por medio de imágenes el territorio en cifras, para visualizar la trayectoria de la vitivinicultura en los últimos años.

Para no alejarnos del objetivo de esta sección, que se propone analizar la generación de datos primarios en el camino de la investigación, acentuaremos ese tema sin dejar de mostrar otros aspectos de la metodología que guían y contextualizan las primeras acciones.

¹⁴ Esta sección ha sido elaborada por Griselda García y Graciela Parra.

8.1. La primera experiencia: el Atlas de la vid y el vino

8.1.1. El proceder empirista y la función del Atlas como herramienta conceptual o analítica

Según Quintero (2000), si consideramos los diferentes modos de textualización del mapa en relación con los diversos motivos y momentos en los que se los hace participar en el proceso de investigación, surge una clasificación de los mapas como material signifiante: 1) utilización de mapas como herramienta conceptual o analítica, 2) utilización de mapas preconstruidos como fuentes secundarias de la investigación, 3) utilización de la cartografía como técnica de construcción de datos y confección de mapas como fuentes primarias de la investigación y 4) utilización de mapas como recurso retórico en la construcción narrativa.

En ese contexto, el proceder en el Atlas de la vid y el vino, ha sido, sobre todo, empirista. Pretendimos llegar al mapa sin preconceptos teóricos que distorsionaran la naturalidad de la comunicación. Según la clasificación propuesta por la autora mencionada, la función de ese Atlas es la de una "herramienta conceptual o analítica", que permite abordar la construcción de un objeto de estudio. El mapa habilita a operar mediante sus modos específicos de figuración, con ciertas relaciones conceptuales de espacialización: distancias, proximidad, agrupamiento, concentración, proceso En el caso del Atlas de la vid y el vino se logró no sólo diseñar mapas a partir de los datos, sino la construcción de la información por medio de la cartografía. (Quintero 2000.)

Por otra parte, interesados en el continuo avance de nuestros resultados cartográficos, paulatinamente adoptamos técnicas automatizadas para desarrollar la elaboración de cartas, alentados por las ventajas del sistema. En ese intento se enfrentaron numerosos problemas, como el costo y dificultad del acceso al equipamiento imprescindible, la necesidad de entrenamiento en una modalidad de trabajo diferente y lo más serio, la confirmación experimental de que estamos frente a cambios profundos en la producción y utilización de mapas. Cambios que, por otra parte, son vertiginosos en las técnicas de automatización y más lentos en las teorías y métodos de la cartografía. (García de Martín y Gutiérrez de Manchón 2003).

Así, en primer lugar el Atlas de la vid y el vino intentó visualizar el proceso vitivinícola en los últimos años. Él comunica por medio de imágenes, cartas y gráficos, la relación entre los temas, el espacio y el tiempo. De este modo se suceden contenidos vinculados con las características del potencial productivo, la producción agrícola, la elaboración, el comercio y el consumo. Este mensaje se expresa espacialmente en distintas escalas, el de-

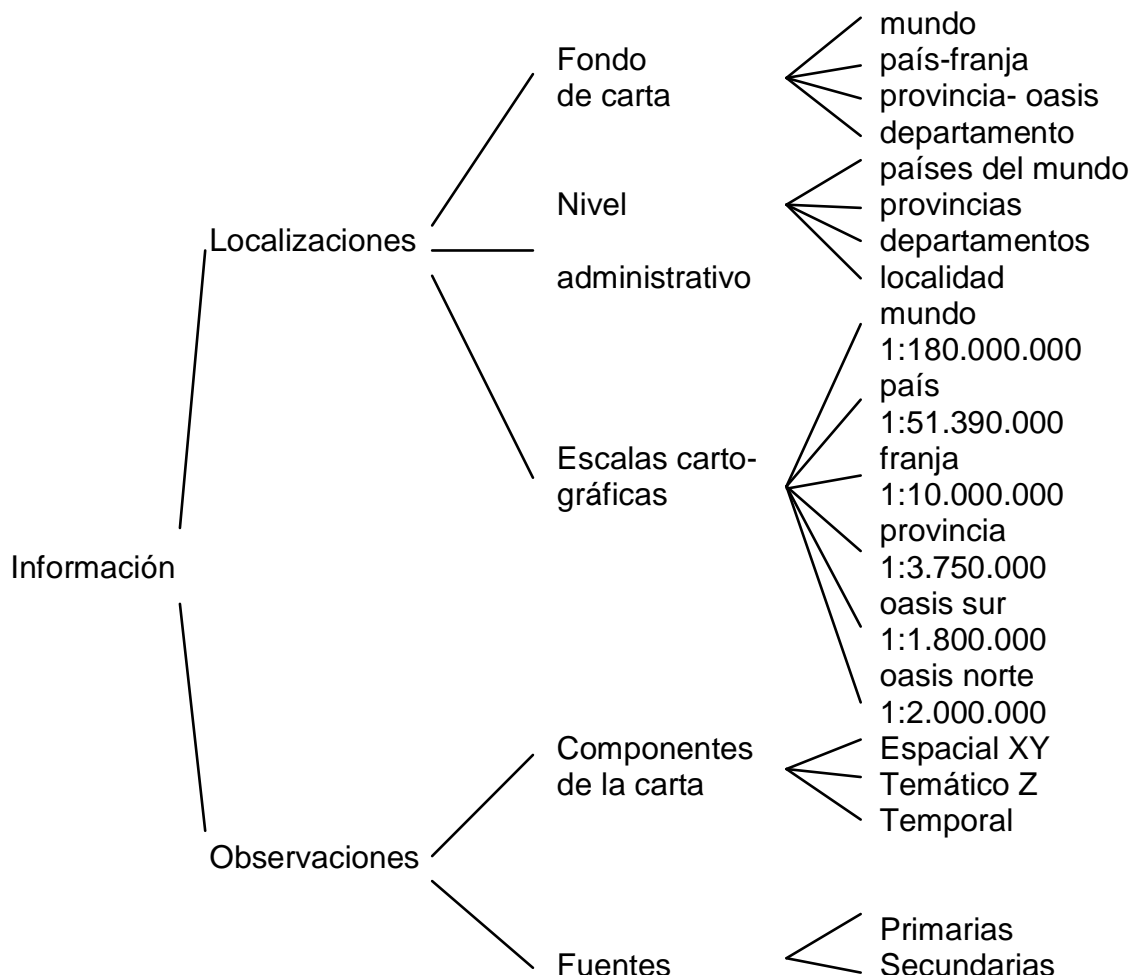
partamento, unidad administrativa menor, la provincia, el país y el mundo. La interpretación de cartas y gráficos permite definir la distribución, la diferenciación y las asociaciones de los diversos aspectos en el territorio. A su vez los tres cortes temporales muestran la evolución del conjunto, de cada variable y de cada nivel de escala. Por ese motivo “el hacer “ cartográfico en el Atlas se aborda desde una metodología científicamente reconocida – el sistema semiológico -, que ofrece como resultado una imagen selectiva y unívoca. Ese mensaje no es neutro, dado que implica una serie de decisiones cartográficas que constituyen el filtro entre la realidad y su representación. (García de Martín y Gutiérrez de Manchón 2003).

8.1.2. Los datos primarios cartográficos y cuantitativos. Lo aprendido

Dentro de esta etapa se establecieron previamente los objetivos para orientar el trabajo. Una de las cuestiones a resolver cuando se va a elaborar una carta es la naturaleza doble de toda representación cartográfica. Esto es, la correspondencia entre la variable temática estudiada y el fondo de carta donde se localiza el fenómeno.

En ese sentido, la propuesta para el Atlas es que fuera como un geoscopio, un instrumento de precisión, que focalizara territorialmente el tema de la vid y el vino, pero también un Atlas sinóptico para que permitiera captar de un solo golpe se vista la representación diferenciada del espacio. Con respecto al nivel de resolución (escala) se propuso también que fuera un microscopio de la actividad vitivinícola. De ese modo, en el marco de las categorías conceptuales mencionadas, se organizó la recolección de la información. (García de Martín 2003)

Figura 17: Información cartográfica. Primeras decisiones



8.2. El nuevo escenario de investigación: el Atlas digital interactivo¹⁵

8.2.1. El proceder constructivista: la cartografía como técnica de construcción de datos y como recurso teórico

Una visión retrospectiva de las decisiones tomadas hace años, con respecto al “Atlas digital del potencial vitivinícola de Mendoza”, nos acerca a un proceder científico mucho más constructivista. Nuestra aproximación al tema de la vitivinicultura nos permitió planificar esta nueva etapa con un bagaje previo de interrogantes, que se convirtieron en ejes temáticos de investi-

¹⁵ Equipo de investigación: García de Martín y Gutiérrez de Manchón (Directoras). Aloy, G., Cépparo de Grosso, M., Carrió de Scaccia, M., Parra de Juri, G., Pérez, M., Prieto de Alvarez, E. y Rizzo, P. Departamento de Geografía, FFyL, UNCuyo. E-mail: grismar@logos.uncu.edu.ar

gación y con herramientas cartográficas conceptuales y metodológicas mucho más consistentes.

Por ese motivo revaloramos la función de producir nueva información por medio de la cartografía. “La práctica de cartografiar puede pensarse no sólo como una técnica de construcción de representaciones, sino como una forma de escritura”. Si el geógrafo elabora un mapa, éste se convierte en fuente primaria de investigación, que deviene de todo el contenido del proyecto de trabajo. Así, por ejemplo, la decisión sobre la aplicación, en una carta de un determinado color, seleccionado científicamente, es considerada como un segmento discursivo. (Quintero 2000.) Por eso, Sauer sostuvo que “los mapas tienen una elocuencia singular”, el desafío es saber adueñarse de ese potencial expresivo.

El *Atlas del potencial vitivinícola de Mendoza*, presenta una estructura innovadora que supera la imagen de un Atlas tradicional, dado que favorece la aprehensión del contenido temático a través de un diseño digital interactivo. En él se conjugan dos sistemas de significación. Por una parte, el mensaje medular e incuestionable de la cartografía contemporánea inscripta en la teoría de la comunicación-visualización. Por otra parte, el Atlas se basa en los principios del hiperdocumento que contiene un formato de hipermedia e incorpora el hipermapa con datos espaciales -temáticos georeferenciados- a partir del cual se pueden establecer diferentes tipos de vínculos con otra información (tablas, gráficos, fotografías, trabajos temáticos). Además es interesante destacar la función que en este Atlas cumple el hipertexto, que es un contenido donde los nodos lingüísticos están conectados por enlaces con otras secciones y ofrecen al usuario-lector la posibilidad de diseñar un recorrido no lineal a través de la información. Los softwares utilizados son: para la base de datos, MS Access, el uso de éste permite las tareas de gestión, vinculaciones, relaciones, filtros y consultas de las bases de datos. El MS Excel, con el cual se construyen los cuadros y tablas que posteriormente se vinculan a la cartografía base. Para la cartografía base, se requirió Arc Info, cuya manipulación permite la generación y modificación de esa cartografía a partir de topologías. La cartografía temática se diseña con Arcview + Diagram Wizard fundamental para analizar la distribución espacial de las variables, asociando las bases de datos con la carta original. Finalmente, para la estructura digital del Atlas interactivo se aplica Front Page e Image Mapper.

8.2.2. El trabajo de campo y los datos cualicuantitativos

La información estadística se obtuvo de fuentes primarias provistas por la Organización Internacional de la Vid y el Vino (OIV) y el Instituto Nacional de Vitivinicultura (INV). El Boletín de la OIV editado en francés y castellano, expresa la situación de los países vitivinícolas. Es una fuente disponible, confiable, pero con un retraso informativo de dos años. El INV proporciona estadísticas consistentes, desagregadas. Dado que no siempre se publican su disponibilidad es limitada, no sólo por el perfil institucional sino por el “secreto estadístico”. Las fuentes de orden secundario son la Dirección Provincial de Industria y el “Proyecto Pre-Inventario de bodegas del oasis norte de la provincia de Mendoza”. Una limitación muy frecuente a la hora de manipular la información generada por instituciones u organismos, es el criterio de organización de la misma. Así por ejemplo, los datos estadísticos vitivinícolas provistos por el INV muestran incompatibilidad entre el concepto utilizado por esa institución con respecto a la “localidad” y la definición administrativa-geográfica del mismo. Para resolver esta situación se realizó una agregación de los datos a partir de cartografía básica confiable (Instituto Geográfico Militar), que permitió identificar la unidad espacial de trabajo, el distrito.

Además, en esta etapa calificada como cualitativa e intensiva, se desarrolló una minuciosa tarea de recolección de información a partir del trabajo de campo (García de Martín y Gutiérrez de Manchón 2003). Durante el mismo se realizó el posicionamiento georeferenciado de las bodegas, a través de la observación directa se definió la tipología del establecimiento y las características del entorno. Se llevó a cabo además, un registro fotográfico de cada establecimiento, dado que el proyecto incorpora también el concepto de la bodega como patrimonio cultural.

Se rescata el valor de generar información mediante la utilización de instrumentos de gran precisión. Este es el caso del posicionamiento georeferenciado con dos navegadores GPS (*Global Position System*). Estos permiten ubicar un punto (en nuestro caso una bodega), en un sistema de coordenadas de referencia a través de la relación producida por las señales de 4 o más satélites. Durante el relevamiento en el terreno, debido a la imposibilidad de localizar el baricentro de los establecimientos, se tomaron tres muestras (levantamiento de puntos) de cada una de las empresas. El sistema de coordenadas geográficas utilizado en la medición fue WGS84 (*Posgard*).

Esta experiencia, construida paso a paso, demuestra que el proceso de investigación no es lineal y cada encrucijada brinda la posibilidad de enriquecer interactiva e iterativamente el tema y la metodología.

9. De la organización de los datos a la producción de conocimientos¹⁶

Si se acepta que la investigación científica en sentido amplio es una actividad que genera conocimientos nuevos, se puede decir que el primer gran momento culmina con la redacción de un proyecto, el segundo momento puede registrarse en informes de avance y finalmente el tercero debe dar cuenta de los conocimientos nuevos que se han generado. Cualquiera sea el estilo personal del investigador es en esta tercera etapa donde se ponen en interrelación todos los elementos que entraron en escena desde la redacción del proyecto hasta la obtención de resultados.

Esta sección pretende transmitir algunas sugerencias para las instancias en que se debe producir conocimientos a partir de los datos. Es decir, el proceso que va entre el final del segundo momento y el tercero. Se tratará de decir algo sobre dos aspectos: a) calidad de la información y producción de conocimiento, b) matrices y esquemas de investigación.

9.1. Calidad de la información y producción de conocimiento

Todo tipo de información es buena y aceptable pero no toda permite el mismo tipo de lectura e interpretación. Para producir conocimientos es necesario tener en cuenta la calidad de los datos empleados (Fig. 17). Su manipulación permite preparar ciertos medios gráficos para apoyar el discurso final, separar lo relevante y lo secundario, lo generalizable y lo anecdótico. Es decir que el alcance explicativo será diferente, variando desde una aproximación al fenómeno estudiado hasta mediciones de correlación muy sofisticadas y confiables.

La información sistemática, con datos completos para todas las unidades de análisis y para cada variable analizada, permite organizar matrices. En los estudios cuantitativos, la matriz de datos es la forma más usada para presentar la información recolectada, pero también permite sintetizar las transformaciones y cálculos como porcentajes, índices de correlación, clasificaciones ordinales. Este material trabajado se puede representar en cartografía o bien re-diseñar otros procedimientos de medición. Por ejemplo cuadros de contingencia para relacionar dos variables a la vez, los conjuntos o unidades de análisis ya clasificados se contarán en las celdas correspondientes y se les aplicarán índices no paramétricos.

¹⁶ Esta sección ha sido elaborada por Gladys E. Molina.

La información a-sistemática, como la contenida en un texto, se puede destacar recurriendo a formas gráficas. Una topología de conceptos permite jerarquizar los temas tratados por un autor, construyendo una red cuya forma final encadena la sucesión de ideas principales y las derivadas, a veces siguiendo simplemente el orden de títulos y subtítulos.

La información que incluye el tiempo, si está sistematizada y completa, puede ser trabajada con diferentes procedimientos cuantitativos, como las series temporales. Pero existen otros casos en que se deben generar recursos intermedios. A partir de documentos, archivos, catálogos o textos históricos se pueden sistematizar eventos en una línea cualitativa que represente el tiempo. La utilidad de esta gráfica es la rápida confrontación con otros hechos relevantes del contexto social, cuya asociación da una idea de las posibles vinculaciones causales. Además, para el estudio de procesos espaciales, es útil cualquier dato que mencione lugar y fecha de ocurrencia. Por ejemplo la creación de un establecimiento escolar. Este tipo de información permite elaborar mapas de difusión, ayudando la lectura con flechas que vayan marcando el orden de fechas de un punto a otro.

La lista de medios que el investigador geógrafo puede utilizar es infinita, el cuadro sólo reúne un conjunto de ejemplos que se pueden variar según la creatividad de cada uno. El valor explicativo de cada procedimiento será distinto según la calidad de la información, pero la sugerencia es transformar todo lo que se pueda en gráficos o imágenes evocadoras. Al interpretar los resultados, para pasar de las descripciones y enumeraciones a la comprensión y explicación, es necesario evaluar los objetivos específicos. Pero siempre la sistematización es un paso necesario porque permite diferenciar los componentes generales de los excepcionales.

9.2. Matrices y esquemas de investigación

Para avanzar en este tema es necesario convenir que las matrices constituyen un conjunto finito de datos ordenados según dos ejes de lectura simultánea, columnas y filas. El orden matricial es conveniente para acotar el tema y delimitar los objetivos en términos de balance: lo que se necesita, lo que se tiene, lo que falta. Cuando se trabaja con entrevistas, observaciones de campo o datos sueltos y/o caóticos, el orden matricial es conveniente para dimensionar el grado de cobertura, normalizar la diversidad, relativizar las inferencias.

Cuando la información está transformada en estructuras de datos, permite la generación de nueva información, clasificaciones y representación gráfica. También se puede sintetizar resultados para expresar conclusiones,

por ejemplo en estudios de impacto ambiental. Por su valor organizativo, las matrices pueden utilizarse en distintos momentos del proceso de investigación, permiten realizar un puente entre los resultados parciales y los finales.

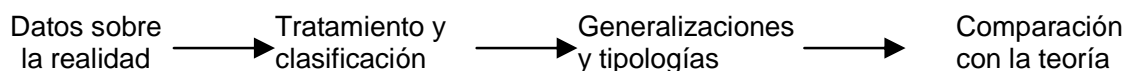
Desde otro punto de vista, la vinculación entre el punto inicial (plan) y el punto final del proceso de investigación (publicación o informe) depende de lógicas de interpretación pautadas por el marco teórico elaborado. Es decir, las conclusiones (en sentido amplio) tienen un valor determinado según el marco de referencia que hemos utilizado, el conocimiento producido será válido en un contexto determinado y bajo las circunstancias que han entrado en el escenario.

Para introducir el valor de las matrices según los esquemas de investigación es conveniente retomar la propuesta de una sección anterior sobre los marcos teóricos. A cada uno le corresponde un esquema metodológico diferente (Pérez Tamayo 1998: Cap IX): inductivo/deductivo, a priori/deductivo, hipotético deductivo, anárquico o compatible con la dialéctica (Fig. 18).

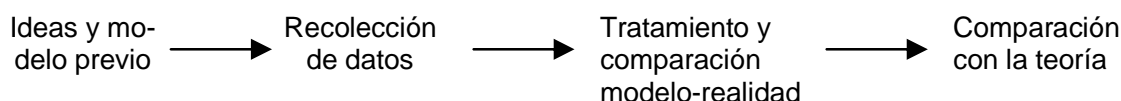
Figura 18: esquemas y marcos teóricos

VERSIÓN NATURALISTA	VERSIÓN COMPRESIVISTA	VERSIÓN MATERIALISTA
Geografía Decimonónica Geografía Analítica	Geografía Clásica (Geografía del Paisaje Cultural) Geografía Humanística	Geografía Crítica o Radical
esquema <i>a priori</i> / deductivo esquema hipotético – deductivo	esquema: inductivo/deductivo	Esquema anárquico o compatible con la dialéctica
POSTURAS REALISTAS		
Esquemas combinados		

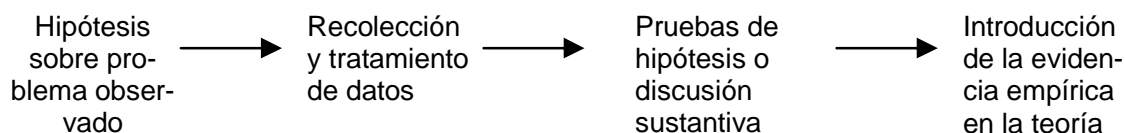
En el esquema inductivo/deductivo, se parte de datos singulares, cuyo análisis y clasificación lleva a describir, establecer conjuntos y generalizaciones. Aquí las matrices actúan como instrumento de inducción, por el paso de los datos a conjuntos y clasificaciones parciales. Finalmente, el paso de generalizaciones a nuevas investigaciones y estudios de casos, es un proceso que se puede asimilar a la deducción, por la confrontación con el cuerpo teórico de la disciplina.



En el esquema *a priori* / deductivo, se parte de ideas abstractas sobre hechos, cosas, naturaleza, lo cual se puede expresar como modelo objeto (variables esenciales, marco descriptivo) o como modelo teoría (supuestos, principios, resultados esperados). En un segundo momento, la elección de las variables, la definición de las unidades de análisis y de determinados procedimientos están pautados por la exigencia de precisión y adecuación a los principios del modelo. Aquí, las matrices son elaboradas para comparar el modelo con la realidad surgida de los datos que definen tipologías dominantes u observadas. Finalmente, se plantea el ajuste del modelo o la búsqueda de nuevas variables que expliquen el desvío entre lo esperado y lo observado.

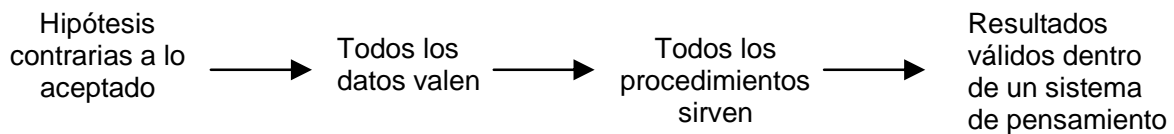


En el esquema hipotético/deductivo, el punto de partida no es abstracto sino temático. Intuiciones sobre el problema, conjeturas relevantes, preguntas de investigación o respuestas anticipadas se expresan como relaciones hipotéticas que constituyen el núcleo de la investigación. En el segundo momento se introduce la información, pero ésta será jerarquizada según las variables o indicadores sobre las variables que intervienen en la hipótesis. Las unidades de análisis se seleccionan por muestreo o por cobertura total, pero deben estar bien explícitas. Lo importante, en este esquema, es la traducción de las variables de trabajo a matrices de trabajo, es decir la traducción de la relación expuesta en la hipótesis al tipo de transformación y test de verificación o contrastación. Después de los procedimientos estadísticos, es necesaria la traducción del resultado estadístico al planteo temático inicial, para completar el ciclo deductivo.



Finalmente, en el esquema sin método o anárquico, el orden que se establece entre teoría, matrices y resultados es totalmente libre. Se propone

partir de hipótesis contradictorias o ideas contrapuestas a lo aceptado, hipótesis inconsistentes. Como se acepta un pluralismo metodológico, todo vale y no se siguen reglas para el tratamiento de los datos. Por tanto, se emplean planteos desde distintos ángulos, datos singulares, resultados singulares, lo cual puede ser presentado en forma no sistemática, pero sí trabajado con argumentos convincentes dentro de un sistema de pensamiento determinado. En efecto, el único supuesto es la inconmensurabilidad entre teorías, entre individuos, entre creencias.



En síntesis, el uso de cuadros organizativos, matrices y recursos visuales para transmitir resultados obtenidos en una investigación, tiene un valor diferente según la visión teórica que se tiene del fenómeno a estudiar. Tener presente estas cuestiones es tener conciencia sobre aquello que se sabe y lo que no se sabe, qué se debería profundizar y qué líneas se podrían continuar, etc.

Bibliografía y referencias bibliográficas¹⁷

- Ander-Egg, E. (2003) *Métodos y técnicas de investigación social*. Vol. IV Técnicas para la recogida de datos e información. Buenos Aires: Lumen.
- Bardin, L. (1996) *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bianchi de Zizzias, E. y otros (1986) *Lógica. Un camino para aprender a pensar*. Buenos Aires: Docencia.
- Bunge, M. (1961) *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: siglo XX.
- Bunge, M. (1997) *La ciencia, su método y su filosofía*. Madrid: siglo XXI.
- Capel, H. (1981) *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la geografía*. Barcelona: Barcanova.
- Capel, H. (en prensa) "Lo efímero y lo permanente o el problema de la escala temporal en Geografía". *Anejo del Boletín de Estudios Geográficos* 97.
- Capra, F. (1995) *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda Yáñez, M. (1985) *Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos*. México: Trillas.
- Cepal/Unesco (1992) *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

¹⁷ La lista bibliográfica es indicativa para consulta según intereses de los profesores.

- Cloke, P. (1991) *Approching Human Geography*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Colantuono, R. (2001), Coord. *La Geografía en la Universidad Argentina: experiencias, dificultades y perspectivas*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Coll, C. (1992) *Aprendizaje escolar y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. y otros (1998) *Los contenidos en la Reforma*. Buenos Aires: Santillana.
- Coragio, J. L. (1995) *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Buenos Aires: Instituto de estudios y acción social.
- Díaz, E. (1997) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Dieterich, H. (1999) *Nueva guía para la investigación científica*. Buenos Aires: Editorial 21.
- Dirección General de Escuelas (1999) *Renovación curricular en la provincia de Mendoza. Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Gobierno de Mendoza.
- Echeverría, J. (1999) *Introducción a la metodología de la ciencia*. Madrid: Cátedra.
- Escolar, C. (2000), Comp. *Topografías de la investigación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Furlani de Civit, M., García de Martín, G., Molina de Buono, G. y Schilan de Becette, R. (1994) "Estructura de la información para el análisis territorial". *II Simposio de Epistemología y Metodología en Ciencias Humanas y Sociales*. Mendoza: FFyL, UNCuyo, ASAEM, tomo II, pp. 577-596.
- Furlani de Civit, M. y Gutiérrez de Manchón, M. (1996) "Un modelo teórico para la investigación en Geografía", *III Simposio de Epistemología y Metodología en Ciencias Humanas y Sociales*, FFyL, CIC, Mendoza.
- Furlani de Civit, M. y Gutiérrez de Manchón, M. (1996), Coord. *Mendoza: Una Geografía en transformación*. Mendoza: Ex Libris.
- Furlani de Civit, M. y Gutiérrez de Manchón, M. (1999), Coord. *Mendoza: Una geografía en transformación*. 2da. Parte. Mendoza: FFyL.
- Gabay, R. (2002) "Cambios, rupturas y continuidades en el pensamiento de un geógrafo contemporáneo". *Actas de las IX Jornadas Cuyanas de Geografía*, Mendoza: FFyL.
- Gabay, R. (en prensa) "La distinción entre teoría y observación, descubrimiento y justificación y algunas implicancias en la evolución del pensamiento geográfico". *Boletín de Estudios Geográficos* 98.
- García Ballesteros, A. (1983) "Tendencias Fenomenológicas y Humanísticas en la Geografía Actual". AAVV, *II Coloquio Ibérico de Geografía. Comunicaciones*. Volumen II, Centro de Estudios Geográficos, Lisboa.
- Gallart, M. A. (1998) "Los cambios en la relación escuela – mundo laboral". AAVV: *Democracia, desarrollo e integración*. OEI: Troquel.
- García de Martín, G. y otros (1999) *Atlas de la vid y el vino. 1979-1990-1997*. Departamento de Geografía, FFyL, UNCuyo.
- García de Martín, G. y otros (2002) *Atlas del potencial vitivinícola de Mendoza. Zona centro. 1995-2004*. Departamento de Geografía. FFyL, UNCuyo.

- García de Martín, G. y Gutiérrez de Manchón, M. (2003) *Cartografía y dinamismo de una economía regional: La vitivinicultura de Mendoza*. Actas del I Congreso de la Ciencia Cartográfica y VIII Semana Nacional de Cartografía. Buenos Aires: Centro Argentino de Cartografía. Edición en CD-ROM.
- García Ramón, M. (1985) *Teoría y Método en la Geografía Humana Anglosajona*. Ariel: Barcelona.
- Gerber, R. and Chuan G. C. (2000), Eds. *Fieldwork in Geography: Reflections, Perspectives and Actions*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Gómez Mendoza, J., Muñoz Jiménez, J. y Ortega Cantero, N. (1994) *El pensamiento geográfico*. Madrid: Alianza Editorial.
- González Martín, M., Guerrero Medici, E. y Burguez, N. (1999) "Aporte teórico-metodológico para abordar la dinámica espacial del área donde se inserta un colegio". *Actas de Reunión UGI (International Geographical Union) sobre La Enseñanza de la Geografía frente a un Mundo en Cambio*. Mendoza, FFyL, UNCuyo, pp. 225-231.
- Graves, N. (1985) *La enseñanza de la Geografía*. Madrid: Visor.
- Habermas, J. (1988) *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Haggett, P. (1976) *Análisis locacional en la geografía humana*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Haggett, P. (1994) *Geografía: una síntesis moderna*. Barcelona: Omega.
- Harvey, D. (1983) *Teorías, leyes y modelos en Geografía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harvey, D. (1979) *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R. y otros (1999) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto de Geografía (2001) *Recursos Conceptuales y Procedimentales para Elaborar Tesis de Licenciatura en Geografía*, dictado por profesores del Departamento de Geografía de la UNCuyo para estudiantes de Licenciatura de la carrera de Geografía. (Inédito)
- Klimovsky, G. (1995) *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires: Editorial A-Z.
- Klimovsky, G. e Hidalgo, C. (1998) *La inexplicable sociedad*. Buenos Aires: Editorial A-Z. (cap.8)
- Mancuso, H. (1999) *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Mansilla, S. (1999) Curso de actualización: "Enseñar la ciudad". *Actas de Reunión UGI (International Geographical Union) sobre La Enseñanza de la Geografía frente a un mundo en cambio*. Mendoza, FFyL, UNCuyo, pp 225-231.
- Molina de Buono, G., Schilan de Becette, R., Rodríguez, M. y Diez, S. (2004) *Seminario taller para el trabajo de investigación. Aportes para la cooperación entre la escuela y la sociedad civil*. Curso de capacitación para profesionales que ejerzan la docencia en niveles polimodal y terciario, temáticas vinculadas con el territorio. D.G.E. Gobierno de Mendoza.
- Molina de Buono, G. (1982) *Morfología urbana de la ciudad de Rivadavia*. Trabajo de adscripción al Instituto de Geografía, FFyL, UNCuyo (inédito).

- Molina de Buono, G. (1986) "El espacio departamental de Rivadavia. Modelo para localización de escuelas primarias". *Boletín de Estudios Geográficos* 22 (82-83): 61-84.
- Molina de Buono, G. (1986) "La difusión de escuelas primarias en los departamentos de San Martín, Junín y Rivadavia. Prov.de Mendoza". *Contribuciones Científicas de GAEA*, Córdoba, XLVIII Semana de Geografía, tomo 2, pp 325-337.
- Molina de Buono, G. (1988) "Distribución de escuelas primarias en los departamentos de San Martín y Junín. Aportes para optimizarla". *Serie Científica - Serie Básica* 5, Sección de Apoyo Educativo, Mendoza, Cricyt, Año II, febrero 1988, pp. 3-7.
- Molina de Buono, G. (1996) "Las uniones vecinales en San Martín, Junín y Rivadavia. Aportes para evaluar su participación en el desarrollo local". En Furlani de Civit, M. y Gutiérrez de Manchón, M. (1996: 259-280).
- Molina de Buono, G. (1998) "Los lugares centrales en el contexto mendocino. Una ampliación del concepto por medio del filtro del lenguaje". *Boletín de Estudios Geográficos* 94: 73-132.
- Molina de Buono, G. (1999) "Áreas de decisión superpuestas y dificultades para integrar políticas de desarrollo. Centro y Sur mendocino". En Furlani de Civit, M. y Gutiérrez de Manchón, M. (1999: 53-76).
- Molina de Buono, G., Soria, D., Fernandez, R. y Lotfi, V. (1999) *Sistema de Información Geográfica sobre el área de la Cuenca del Río Tunuyán Superior*. Secretaría de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable (Presidencia de la Nación) – Ministerio de Ambiente y Obras Públicas (Gobierno de Mendoza), Edición en CD-ROM.
- Molina de Buono, G. y Furlani de Civit, M. (2001) *Aclaraciones sobre áreas de influencia frente a efímeros territorios organizacionales*. Mendoza: Ex-Libris.
- Molina de Buono, G., Schilan de Becette, R. y otros (2001) *Recursos conceptuales y procedimentales para elaborar tesis de licenciatura en Geografía*. Curso práctico para estudiantes de Licenciatura de la carrera de Geografía. Mendoza, Instituto de Geografía de la UNCuyo (inédito).
- Moreno Jiménez, A. y Marrón Gaité, M. J. (1995) *Enseñar Geografía*. Madrid: Síntesis.
- Morin, E. (1990) *Ciencia con Consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Ontoria, A. (1993) *Mapas conceptuales*. Madrid: Nercea.
- Ortega Cantero, N. (1986) "Concepción analítica y concepción marxista de la Geografía: las razones de una polémica". En AAVV: *Geografía y marxismo*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, pp. 23-46.
- Ostuni, J. (1992) *Introducción a la Geografía. Iniciación en la problemática de los espacios geográficos*, Colección geográfica. Volumen I, Buenos Aires: Ceyne.
- Ostuni, J. y Rodríguez de González, M. (1995) "El aprendizaje de conceptos en el marco de la significatividad". *Contribuciones Científicas del I Congreso Argentino de Geociencias y Geotécnicas. Congreso Nacional de Geografía*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Geográficos.

- Ostuni, J. (2000) "The irreplaceable experience of fieldwork". En Gerber and Chuan (2000: 79-98).
- Pardo, R. (1997) "La problemática del método en ciencias naturales y sociales". Díaz, Esther (comp.), *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Bibles.
- Parra de Juri, G., Diez, P. y Pirani, C. (2002) "El mercado de tierras rurales en la Provincia de Mendoza". IX Jornadas Cuyanas de Geografía. Instituto de Geografía, UNCuyo, setiembre 2002. Edición en CD-ROM.
- Pérez Tamayo, R. (1998) *¿Existe el método científico?*. México: La Ciencia para Todos.
- Pnud Argentina (2002) *Aportes para el Desarrollo Humano de la Argentina/2002*. Buenos Aires, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Poggiese, H. (1995) *Reconfiguración de identidades, reentramado social, nuevos actores colectivos y modelos de gestión asociada en regiones perdedoras por el impacto de la reestructuración*. Santiago, Chile: Instituto de Estudios Urbanos.
- Popper, K. (1962) *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Quintanilla, M. (1985) *Diccionario de Filosofía Contemporánea*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Quintero, S. (2000) "Pensar los mapas. Notas para una discusión sobre los usos de la cartografía en investigación social". En *Escolar* (2000: 187-217).
- Racine, J. (1977) "Discurso geográfico y discurso ideológico: perspectivas epistemológicas". *GEOCRÍTICA (Cuadernos Críticos de Geografía Humana)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Randle, P. (1992) "Excesos del método y virtudes del hábitus en la investigación humana y social". Simposio de Epistemología y Metodología en Ciencias Humanas y Sociales. Mendoza, FFyL, UNCuyo, ASAEM, tomo II, pp.309-326.
- Randle, P. (1984) *Teoría de la Geografía*. Primera Parte. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Geográficos.
- Samaja, J. (1993) *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sánchez Iniesta, T. (1995) *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Schilan de Becette, Rosa, Parra de Juri, Graciela y Calderón de Civit, Laura (1996) "El Estado y las Organizaciones: su visión de las transformaciones de la agricultura mendocina". En Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón (1996: 115-125)
- Schilan de Becette, R. y Parra de Juri, G. (1996) "Estudio del contenido de artículos periodísticos". En Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón, M. (1996).
- Schilan de Becette, R. (2001) "Seminario de Integración. Una experiencia de aprendizaje significativo". En Colantuono (2001).
- Schilan de Becette, R. (2003) "El aporte de las empresas agroindustriales de Valle de Uco para generar iniciativas de desarrollo local". En *Terceras Jornadas de Estudios Agrarios y Agroindustriales*. Buenos Aires: PIEA. Edición en CD-ROM.

- Schilan de Becette, R., Sacerdote de Gómez, M., Masier, M. y Riba, L. (2004) "El uso de técnicas como expresión de las ideas en geografía". *Terceras Jornadas Interdepartamentales de Geografía*, Tucumán. Edición en CD-ROM.
- Shuster, F. (1995) "Exposición: hermenéutica y ciencias sociales". AAVV, *El oficio de investigador*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Schuster, Félix G. (1982) *El método en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenti, E. (1998) *La escuela constructora de subjetividad*. AAVV. *Democracia, desarrollo e integración*. OEI: Troquel.
- Unwin, T. (1995) *El lugar de la Geografía*. Madrid: Cátedra.
- von Wrigth, G. (1979) *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.
- Wainerman, C., Gorri, A. y Prieto Castillo, D. (1998) *Pilares de la investigación. Formulación. Evaluación. Comunicación*. Mendoza: EDIUNC.

Capítulo 3

EL ANÁLISIS COMPARATIVO EN EL MARCO DE UNA HISTORIA SISTÉMICA

Cristian Buchrucker, Susana Dawbarn y Carolina Ferraris

En Víctor M. Castel, Susana M. Aruani y Viviana C. Ceverino, Comp. (2004) *Investigaciones en ciencias humanas y sociales: Del ABC disciplinar a la reflexión metodológica*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo: 105-139. ISBN 987-575-012-3 de la versión en soporte Internet.

1. Introducción¹

El enfoque multidisciplinario es una forma de encarar el estudio de amplios campos problemáticos que está destinada a evitar dos riesgos tradicionales de las ciencias: por un lado la tentación del aislamiento, por el otro, la del reduccionismo. En el primer caso, el investigador pierde de vista las conexiones inevitables de su disciplina particular con otras, empobreciéndose tanto a la hora de formular interrogantes orientadores como hipótesis interesantes, porque muchas de las cuestiones más importantes en los estudios sociales surgen en las zonas de contacto entre subsistemas. En el segundo caso, muy notable en ciertas explicaciones supuestamente “sencillas” y a la vez “totales”, se cae en reduccionismos que luego se tornan insostenibles: así ha ocurrido con el biologicismo, el psicologismo, el culturalismo y el economicismo (ver Bunge 2004: Cap. 2).

En el marco del recientemente creado Instituto Multidisciplinario de Estudios Sociales Contemporáneos (IMESC) un grupo de docentes-investigadores viene desarrollando su labor sobre la base teórica del enfoque sistémico, particularizada en el análisis comparativo e interactivo de la democracia y los nacionalismos en los conflictos del mundo contemporáneo. En las siguientes cuatro secciones de este Informe se despliegan los conceptos centrales para este enfoque y se reproducen algunos trabajos de aplicación de los mismos, tal como surgieron de las exposiciones y debates de las Jornadas. La problemática específica es aquí de carácter histórico, pero las herramientas analíticas y las hipótesis de trabajo establecen nexos fructíferos con el trabajo de politólogos, geógrafos, sociólogos y economistas, concibiendo la labor científica como la de redes interactivas y rechazando la vieja pretensión de establecer una determinada disciplina como “ciencia-reina”.

2. El marco teórico de la historia sistémica

Presentación y debate del marco teórico que plantean los siguientes esquemas:

¹ En la elaboración de este capítulo colaboró Ivana Contreras, Ayudante-Alumna de la Cátedra de Historia Contemporánea.

Figura 1: Tipos de historiografía (“tipos ideales” en sentido weberiano)

Características	<u>H. tradicional</u> o <u>“historicismo”</u>	<u>H. “procientífica” o sistémica</u>
Unidades	Individuos excepcionales; ideas; legislación	Sistemas sociales; agrupamientos diversos, intereses y pasiones colectivas
Ramas favoritas	Política y partes de la cultura	Todas
Generalizaciones y comparaciones	Se evitan; énfasis en la singularidad de lo que ocurrió.	Comparaciones y regularidades probabilísticas además de singularidades
Cantidades	Suelen faltar	Se usan
Conceptos y modelos	Implícitos, indefinidos	Explícitos, definidos
Ciencias “parientes”	Literatura	Todas las c. sociales y humanas
Metas	Narración y descripción	Narración, descripción y explicación
Ubicación funcional dentro de la sociedad	Aceptación y producción de mitos histórico-políticos que resultan funcionales a poderes establecidos; vocación “oficialista”	Análisis crítico de los mitos histórico-políticos; vocación pluralista y toma de distancia frente a poderes establecidos.

Figura 2: Una esquemmatización de la dinámica de la historia



Figura 3: Elementos importantes en el análisis de los subsistemas que configuran el entorno y los actores históricos

- Marco geográfico-ecológico:
Tierras y recursos conocidos y comunicados entre sí; clima, epidemias.
- Subsistemas demográfico y micro-social:
Natalidad, mortalidad, estructuras de parentesco.
- Subsistema económico:
Unidades, interacciones y productos de la actividad agropecuaria, comercial, industrial y de servicios.
- Subsistema cultural:
Unidades, interacciones y productos en religión, ciencias, artes, educación; ideologías que conectan el ss cultural con el económico y el político.
- Subsistema político:
Unidades, interacciones y productos del Estado y entre los Estados; grupos con relevancia para el control de la violencia; organizaciones internacionales.

3. Herramientas para el estudio del subsistema político y su interacción con las relaciones internacionales

3.1. Los sistemas políticos de las grandes potencias. Comienzos del siglo XX

Alemania: La Constitución de 1871 estableció el sistema federal y una monarquía parlamentaria. Sin embargo, este sistema se edificó sobre un estado autoritario dominado por la reaccionaria aristocracia terrateniente y militar prusiana. El rey de Prusia fue investido de la posición hereditaria del emperador alemán quien disfrutaba del poder exclusivo para nombrar y despedir a la cabeza del gobierno, el Canciller; también gozaba del poder exclusivo para conducir las relaciones exteriores, comandar la fuerzas armadas en tiempo de guerra; convocar, aplazar y disolver el Parlamento bicameral y a través del Canciller, promover la legislación doméstica. El control de Prusia sobre el Bundesrat o Cámara Alta fue preservado por medio de un complejo sistema de representación indirecta y por contribución,

junto con la estipulación constitucional de un veto prusiano sobre la legislación concerniente a asuntos militares. La Cámara Baja o Reichstag aunque elegida por representación directa sobre la base de sufragio universal masculino, no tenía la autoridad legislativa asociada con los genuinos sistemas parlamentarios. La cabeza del Parlamento – el Canciller - era responsable ante el Emperador y su Gabinete de Ministros, solo ante el Canciller. Esto significaba que podía mantenerse en el poder sin mayoría legislativa mientras retuviera la confianza del gobernante hereditario. Ni el Bundesrat ni el Reichstag tenían poder sustantivo y sobre todo respecto a la política exterior.

Francia: Hacia 1875, una serie de leyes fundamentales habían establecido un régimen republicano: la III República. Tenía probablemente la constitución más democrática de todos los estados europeos. El legislativo consistía en dos cámaras: la Cámara de Diputados que era elegida por sufragio universal masculino por un período de cuatro años y el Senado, elegido indirectamente por nueve años. Aunque iguales, la elegida directamente, la Cámara de Diputados, era más poderosa. Gobierno y Ministros precisaban una mayoría en la Cámara para ganar acuerdo, y un voto de no confianza podían derribarlos. Las dos Cámaras se reunían para elegir al Presidente por siete años y usualmente era una figura ceremonial. El verdadero poder ejecutivo descansaba en el Gabinete de Mtros. Y las decisiones importantes se tomaban en negociaciones entre los líderes de los partidos. Los Mtros. eran responsables ante la Cámara. Todos los gobiernos estaban compuestos de coaliciones y podían ser disueltos por desacuerdos.

Gran Bretaña: Tenía un sistema político de estructura democrática aunque en política exterior el Ministro del área gozaba de gran autonomía. Formalmente era una monarquía constitucional que crecientemente se fue transformando en un gobierno parlamentario democrático [sistema constitucional democrático]. Los monarcas reinaban pero no gobernaban. El verdadero ejecutivo era el Gabinete de Mtros, teóricamente elegido por el monarca pero en realidad por el partido que tenía la mayoría en la Cámara de los Comunes. Nombraba funcionarios, supervisaba la administración e introducía propuestas de leyes en el Parlamento. Este Gabinete aunque conducido por el Primer Ministro, que era elegido por el partido, era responsable ante el Parlamento y podía ser despedido por un voto de no confianza o al fracasar en la aprobación de una ley importante. Durante mucho tiempo el Parlamento se dividió entre los dos grandes partidos: Conservadores y Liberales. Cuando el partido gobernante fracasaba en una votación clave también podía renunciar y permitir al otro partido formar gobierno o podía disolver el

Parlamento y convocar nuevas elecciones.

La soberanía real la tenía el Parlamento, dividido en dos cámaras: la Cám. de los Comunes y la de los Lores. Ya en este período los Comunes tenían el verdadero poder aunque hasta 1909 los Lores mantuvieron el derecho de aplazar o bloquear legislación aprobada por los Comunes. Los Comunes eran elegidos por voto popular por seis años, siempre que no se disolviera la Cámara para nuevas elecciones. Durante el siglo XIX distintas leyes fueron ampliando el derecho de voto considerablemente aunque todavía quedaba cerca de un tercio de los hombres sin ese derecho.

Rusia: En los años precedentes a la Primera Guerra era el único estado europeo que oficialmente se proclamaba a sí mismo como una autocracia. En teoría todo el poder legal era investido en la persona del Zar. Los Mtros. del gobierno eran nombrados personalmente por él, así como las leyes eran decretos del Zar. No había Legislatura electiva y por lo tanto no había necesidad de partidos políticos. Hasta la revolución de 1905 los grupos opositores estaban proscritos. Entonces, el Zar, en medio de los disturbios revolucionarios, hizo algunas concesiones: proclamó el fin de la censura y de la prohibición de los partidos políticos, permitió la creación de la Duma – una asamblea nacional elegida. Sin embargo, el sistema estaba muy lejos de ser democrático. Los diputados eran elegidos indirectamente y el sistema electoral estaba proyectado para favorecer determinados grupos sociales [[los sectores aristocráticos] y a los leales del Zar. Cuando las dos primeras Dumas incorporaron diputados hostiles al régimen, la Duma fue disuelta por el Zar y el sistema electoral se rehizo [con mayores restricciones al voto popular]. Es decir, que a pesar de la introducción de una constitución y de una legislatura electiva, la naturaleza fundamentalmente autocrática del sistema no fue alterado.

Austria-Hungría: Era el tercer estado más grande de Europa después de Rusia y Alemania. Imperio políglota, la nacionalidad gobernante era una minoría: doce millones de los más de cincuenta millones de habitantes, hacia 1910. Aparte de los magiares que constituían el pueblo gobernante de Hungría, el resto estaba formado por una multitud de pueblos como los checos, eslovacos, polacos ucranianos, rumanos, serbios, croatas, eslovenos, italianos, eslavos musulmanes y otros. Desde 1867 el reino de los Habsburgos lo formaban dos estados separados – el Imperio de Austria y el Reino de Hungría – unidos bajo una misma bandera y la soberanía de un mismo monarca: el Emperador; cada estado tenía su propia lengua, constitución, funcionarios y parlamento. Estos parlamentos no tenían poder ni efectividad. Así, A-H había establecido un sistema con los atributos externos de un go-

bierno parlamentario constitucional mientras que en realidad conformaba un sistema de absolutismo burocrático pues el Emperador poseía el poder de decisión último en cuestiones de guerra y de paz.

En suma, Alemania, A-H y Rusia eran sistemas constitucionales, con legislativos electivos pero de mínima efectividad, sin responsabilidad parlamentaria y sus ejecutivos no eran electivos. Los tres configuraban sistemas de fachada democrática (Resumen y Trad. de Geller y Singer 1998: 179-184).

3.2. Documentos sobre la primera guerra mundial

3.2.1. Gral. C. von Hötendorf (Jefe Estado Mayor Austrohúngaro) al Archiduque Francisco Fernando (14/12/1912):

La unión de la raza sudeslava es uno de esos fenómenos que movilizan a los pueblos y que no pueden ignorarse [...]. [Si es] a costa de [nuestra] monarquía, [sería] para nosotros la pérdida de los países sudeslavos y con ello casi la totalidad de nuestras costas. Esa pérdida territorial y de prestigio reducirían [...] la Doble Monarquía al nivel de un pequeño estado.

3.2.2. Secr. de Estado alemán (R. Ext.) von Jagow sobre una conversación con el JEM von Moltke en la primavera de 1914:

En dos o tres años Rusia habrá completado su rearme. Para entonces la superioridad militar de nuestros enemigos será tan aplastante que [Moltke] no sabía como haríamos para enfrentarla. Ahora todavía estamos más o menos equilibrados. Según su opinión no quedaba más remedio que desencadenar una guerra preventiva, a fin de derrotar al adversario mientras estemos en condiciones [...] de poder hacerlo.

3.2.3. Canciller alemán von Bethmann Hollweg al diplomático bávaro von Lerchenfeld (6/614):

El Káiser no hará una guerra preventiva, si bien muchos militares la piden. Pero hay círculos en el Reich que de una guerra esperan el saneamiento de la situación [política] interna, esto es, un saneamiento en sentido conservador.

3.2.4. Duque von Ratibor al Emb. francés Cambón en Berlín en la primavera de 1914:

Las clases comerciales y burguesas están a punto de prevalecer en el país [...]. Puesto que las guerras de 1864, 1866 y 1870 consolidaron las Fuerzas Armadas y los partidos agrarios, ahora se necesitaría una guerra [victoriosa] para volver las cosas a su cauce normal.

3.2.5. Ministro del Interior ruso (verano de 1914):

En nuestro país la guerra no puede ser popular en las masas del pueblo, y las ideas revolucionarias pueden ser comprendidas por estas masas mejor que una victoria sobre Alemania. [Aunque] no es posible escapar a nuestro destino.

[Según el análisis de Marc Ferro, más de 1,3 millones de personas estaban en huelga en 1914, o sea cerca del 65% de todos los trabajadores industriales.]

3.3. Los sistemas políticos después de la guerra

Se ha trabajado con una sección relevante del libro de Aróstegui, Buchrucker y Saborido (2001: 498-501). Por razones de espacio no se reproduce aquí, siendo por otra parte una obra de fácil acceso para el lector.

Trabajo práctico

Sobre la base de los textos precedentes y el correspondiente debate se propuso el siguiente cuestionario:

- (a) Lea el punto 3.1 e identifique los rasgos principales de los sistemas políticos de las cinco grandes potencias.
- (b) Elabore, de acuerdo a su criterio, una escala de los sistemas políticos analizados desde el más democrático al menos democrático, fundamentando con dos o tres atributos la posición elegida.
- (c) Relacione estos datos con los documentos seleccionados en el punto 3.2. ¿Es posible asociar algunos sistemas políticos con una predisposición hacia la guerra? ¿En qué países el temor al cambio social y político jugó un rol decisivo?
- (d) ¿Puede postular una hipótesis que revele una tendencia o regularidad histórica?

(e) ¿Por qué es insuficiente y poco preciso afirmar que en los primeros años de la posguerra se constató una “primera ola democrática”?

Las respuestas obtenidas fueron las siguientes.

Sobre (a) y (b)

Francia: esta potencia ocupa, según mi criterio, el primer lugar en cuanto sistema democrático se refiere. El régimen republicano instaurado por la III República en 1875 sancionó la constitución más democrática de los estados europeos; el Legislativo constaba de dos cámaras: de Diputados (sufragio universal masculino), más poderosa y de Senadores (elección indirecta). Ambas se reunían para elegir presidente - por siete años – pero el verdadero poder era ejercido por el Gabinete de Ministros, y las decisiones importantes discutidas con los líderes de los partidos. Vemos el respeto por la división de poderes a través del mutuo control de cada una de las partes. También se observa una mayor participación política.

Gran Bretaña: constituye un sistema constitucional democrático, al cuál se arribó a través de una serie de reformas que evitó el estallido revolucionario propio de otras potencias, como es el caso de Francia. La monarquía constitucional se fue transformando en un gobierno parlamentario democrático, dónde los monarcas reinaban pero no gobernaban (no poder efectivo). El Ejecutivo era ejercido por el Gabinete de Ministros, aún cuando la soberanía real la detentaba el Parlamento dividido en dos Cámaras: los Comunes (voto popular), con el verdadero poder y la de los Lores, quienes sin embargo, conservaron el derecho de veto hasta 1909. Se observa el ascenso de la burguesía y cómo ésta va adquiriendo derechos sociales y políticos, en detrimento de la aristocracia (poder económico sobre linaje).

Alemania: Podría ser definida como sistema constitucional oligárquico con residuos absolutistas, ya que aunque la constitución de 1871 estableció el sistema federal y una monarquía parlamentaria, estos se edificaron sobre un estado autoritario, bajo la hegemonía de una aristocracia terrateniente y militar. El Parlamento carecía de poder sustantivo, el cuál era monopolizado por el rey de Prusia y el Canciller, quien podía mantenerse en su puesto sin necesidad del apoyo del Parlamento (no poder legislativo). Imperan los grupos conservadores, que niegan la participación política a otros sectores.

Austria–Hungría: al igual que Alemania, puede ser definida como un sistema constitucional oligárquico con residuos absolutistas. Esta potencia estaba conformada por dos estados separados, cada uno con su lengua propia, constitución e instituciones, pero unidos por la figura del emperador.

En realidad, dichas constituciones e instituciones carecían de efectividad, ya que el poder efectivo estaba concentrado en el emperador. Tanto Alemania como Austria – Hungría y Rusia constituyen sistemas de fachada democrática.

Rusia: en cuanto esta potencia, podemos hacer referencia a una mezcla entre un sistema monárquico absoluto y un constitucionalismo oligárquico, que daría lugar a un pseudo – constitucionalismo. El Zar detentaba el poder absoluto: nombramiento de Ministros, sanción de leyes, no participación de partidos opositores. En 1905, ante los disturbios revolucionarios accede a ciertas concesiones - la creación de la Duma – pero en realidad no hay cambios profundos, no hay mayor participación, ya que sólo son favorecidas las clases aristocráticas y los grupos leales al monarca, todo lo cuál lleva a mantener el sistema vigente, con el apoyo de los grupos conservadores.

Sobre (c), (d) y (e)

Algunos sistemas políticos tienen mayor predisposición para la guerra, es decir aquellos sistemas que conservan residuos absolutistas, dónde el apoyo de los grupos conservadores todavía se hace sentir, son más proclives a la lucha, en un último esfuerzo de mantener lo constituido, de conservar el poder, que de otra manera deberá ser compartido entre las restantes clases sociales. En el caso de Austria – Hungría, el combate se define como el intento de evitar la pérdida de prestigio y poder que traería consigo la victoria de uno de sus dominios. Se piensa como una lección para todos los posibles insurrectos. Por otro lado, Rusia es vista por Alemania como un adversario que se fortalece día a día. La guerra preventiva evitaría ese crecimiento y traería tranquilidad a Alemania. Al mismo tiempo, se coartaría el auge de los sectores medios sobre los militares, manteniendo el poder en manos conservadoras. En el caso de Rusia, el desarrollo de ideas revolucionarias, abrazadas por sectores populares, habían adquirido tal fuerza que incluso una victoria sobre Alemania no traería la paz social esperada.

Podríamos aseverar que aquellos países cuyos sistemas mantienen residuos oligárquicos absolutistas, con fuerte presencia de grupos conservadores, son más proclives a la guerra, en el afán de conservar lo constituido y el poder en manos de pocos; pero no podemos generalizar, ya que como vemos, en el caso de Rusia, la guerra no consiguió fortalecer el poder de una minoría aristocrática, por el contrario precipitó - junto con otras causas - el estallido revolucionario.

En cuanto a la llamada “primera ola democrática”, tampoco es correcto dejarse llevar a la hora de establecer conceptos, ya que aún cuando ciertos

países comparten características comunes, no por ello todos gozan de sistemas constitucionales propiamente dichos; existe una multitud de matices relacionados con las condiciones propias de cada país. La selección de países representativos lleva a un mejor análisis.

4. Herramientas analíticas para el estudio del subsistema económico

4.1. Definiciones de Sistema Económico

4.1.1. Lagujie 1960: 6-7.

Definiremos el sistema económico como un conjunto coherente de instituciones jurídicas y sociales en el seno de las cuales son puestos en práctica, para asegurar la realización del equilibrio económico, ciertos medios técnicos, organizados en función de ciertos móviles dominantes.

En consecuencia, el término sistema económico abarca, a la vez, los cuadros jurídicos (derecho público y derecho privado) de la actividad económica y su cuadro geográfico, las formas de esta actividad, los procedimientos técnicos utilizados, sus modos de organización y, por último, un factor psicológico, el móvil dominante que anima a los agentes de la producción.

Encontramos, pues, al mismo tiempo, en este análisis, los elementos del sistema subrayados por el esquema clásico presentado por Werner Sombart: elemento psicológico, elemento técnico, elemento político-social y los componentes más complejos aislados por los autores contemporáneos (Walter Eucken, R. Clemens, M. Walter): cuadros geográficos, nivel técnico, formas de actividad, régimen político, régimen económico, tipo de organización, ideología.

El término sistema así concebido podrá aplicarse a los cuadros más amplios de la actividad económica. Se podrá hablar de sistemas de economía cerrada o de economía de intercambio, de sistemas capitalistas o colectivistas [...].

4.1.2. Bunge 1999: 123-124.

No es de sorprender que, cada vez que un economista piensa en una economía como un todo, la modele, más o menos explícitamente, como un sistema. Así, establecer una matriz de insumos y producción para la economía norteamericana presupone concebirla como un sistema constituido por al menos un millar de sectores o industrias interactuantes. Y la alusión al equilibrio general presupone que la economía –a menudo interpretada restringidamente como “el mercado”- es un sis-

tema. Uno puede tener la impresión de que en ambos casos las unidades de análisis –sectores y mercados respectivamente- son demasiado voluminosas. No obstante, pensar en la economía como un todo es una actitud sistémica y no individualista.

A mi juicio, y cualquiera sea su grado de complejidad, un sistema económico –como una corporación, por ejemplo- puede caracterizarse cualitativamente como el cuádruplo composición-medio ambiente-estructura-mecanismo (o CABM), donde:

Composición = la colección de personas (agentes económicos) y cosas no humanas de ciertas clases (en particular, fuentes de energía, herramientas, máquinas y seres vivos domésticos) en el sistema;

Medio ambiente = la colección de elementos naturales, sociales y artificiales vinculados con miembros del sistema;

Estructura = la colección de relaciones de producción, comercio, consumo, administración, supervisión, regulación y tributación que involucran bienes y servicios, incluidas las relaciones con otros tipos de sociosistemas (políticos y culturales); y

Mecanismo = la colección de procesos (por ejemplo, trabajo, intercambio, solicitud de préstamos, marketing) que determinan, mantienen o modifican la estructura del sistema.

Esta definición amplia del concepto de sistema económico incluye todas las cosas en que se interesan los economistas. Se supone en particular que el psicoeconomista estudiará el comportamiento de los componentes humanos de la primera coordenada del cuádruplo antes mencionado, aunque no como individuos aislados sino en relación unos con otros y como agentes económicos. Las entidades que interactúan con el sistema económico –recursos, gobiernos, sindicatos, etc.- se incluyen en la segunda coordenada, que representa el medio ambiente. Las relaciones del sistema económico con otras cosas, naturales o sociales, se incluyen en la tercera coordenada: la estructura. (Así, manufacturar y comerciar pueden analizarse como relaciones cuaternarias: “a manufactura b a partir de c para d”, y a intercambia b por c con d”.) La cuarta coordenada representa lo que hace funcionar el sistema: de allí que su estudio sea tanto el de la estasis como el del cambio. A su turno, sólo dicho estudio explica en profundidad, porque sólo conocemos una cosa si sabemos cómo funciona.

Por ejemplo, la composición de un mercado determinado es la colección de vendedores, compradores y mercancías, más

los banqueros, abogados y burócratas que están detrás de las transacciones mercantiles. Su medio ambiente es la sociedad o sociedades a las que pertenecen los comerciantes, banqueros y reguladores. Su estructura está constituida por la relación venta y su inversa, la de compra, más las de financiación y regulación. Y sus mecanismos son los de los procesos de valor agregado, innovación tecnológica, formación de precios, financiamiento, fusión, etcétera.

Contrariamente a los economistas de la corriente predominante, no equiparo la economía con el mercado, sino que considero que éste es un subsistema de aquélla. Las principales razones para trazar esta distinción son que (a) las economías implican no sólo comercio sino también recursos naturales y trabajo; y (b) las actividades económicas, aunque distinguibles de otras acciones sociales, son inseparables de algunas de ellas, y por otra parte están sujetas a restricciones institucionales.

4.2. Una propuesta de periodización

El Capitalismo Comercial

Capitalismo Comercial Corporativo Urbano (Siglos XII al XV ... XVIII)

Capitalismo Comercial Mercantilista Estatal (Siglos XVI al XVIII ... XIX)

El Capitalismo Industrial

A. "Liberal" o "Clásico" (1780 ... 1875) (auge: 1840 – 1875)

B. Capitalismo "Organizado" (o Reglamentario)

B.1. C. O. "Oligopólico" (auge: 1890 – 1918)

B.2. C. O. "de Bienestar" 1919 – 1939

(o social) 1945 – 75 (auge)

1975 – hoy (crisis)

B.3. C. O. "Transnacional" (1950's – hoy)

Socialismo

conexión | significado a) ... una ideología
 significado b) ... un tipo de sistema económico

- S. “Burocrático – Estatista” (1928 – 1985/91)
- Formas “Mixtas”
 - ... S. de “Autogestión”
 - ... S. de “Mercado”

Formas “proto-“ y “pre-socialistas” no conectadas directamente con el significado a), aunque tienen interés histórico:

- Comunitarismo campesino (preindustrial)
- Economías (industriales) de guerra

4.3. Dos visiones diferentes del rol de “Occidente” y “Oriente” en la historia económica mundial²

Figura 4³

Eurocentrismo	Anti-eurocentrismo
600-1000 d.C.: Europa pionera en la revolución agrícola medieval.	400 a.C.- 500 d.C.: China pionera en muchas tecnologías que permiten la revolución agrícola europea de los siglos XVIII y XIX.
Aprox. 1000: Italia, con su naciente capitalismo comercial comienza a ser líder económico global.	Aprox. 800: los italianos participan del liderazgo económico afroasiático. La “globalización” oriental provee recursos que posibilitan el desenvolvimiento del atrasado Occidente.
Aprox. 1400-1650: Renacimiento italiano y revolución científica	Aprox. 800-1400: Renacimiento islámico y de Oriente (crea posibilidades para el Renacimiento y la revol. Científica en Europa).

² Ver Hobson 2004: 318-321.

³ Este cuadro es traducción propia.

Figura 4 (continuación)

Eurocentrismo	Anti-eurocentrismo
1434: China se retira del mundo, dejando un vacío que pronto será llenado por los europeos.	1434-1839: China continúa su preeminencia comercial y productiva, logrando resistir las incursiones de Occidente.
1455: Gutenberg inventa la imprenta de tipos metálicos móviles.	1095/ 1403: Pi Shêng inventa la imprenta de tipos metálicos móviles; los coreanos hacen lo mismo.
1487/88: Bartolomé Díaz alcanza el “Cabo de las Tormentas”	Aprox. 200-1421: los árabes navegan alrededor del Cabo. Chinos (s. IX), polinesios (s. XIII) e indios alcanzan el Cabo y el Este de África.
Post 1492: Era europea de descubrimientos y emergencia la temprana proto-globalización del Oeste.	Aprox. 500-1500/ 1800: Era de los descubrimientos afro-asiáticos: los orientales crean y mantienen la economía global. China elige no iniciar el imperialismo.
Post 1492: El pillaje de los españoles transforma en lingotes el oro y la plata de los americanos.	Aprox. 1450: China inicia el uso de la moneda de plata y como primer productor/comerciante del mundo, provee una fuerte demanda de plata que Europa saquea de América.
1498: De Gama hace “contactos” con el “aislado” pueblo de la India.	Post 800: La India en contacto comercial con el resto de Eurasia y es económicamente superior a sus “descubridores” portugueses. La ciencia y tecnología de chinos, indios, tal vez negros y seguro islámicos proporciona las bases para la navegación portuguesa.
1498-1800: Los europeos derrotan a los asiáticos y monopolizan el comercio mundial.	1498-1800: Los europeos continúan dependiendo de los asiáticos para lograr una tajada del lucrativo comercio oriental.

Figura 4 (continuación)

Eurocentrismo	Anti-eurocentrismo
1550-1660: “Revolución militar” europea.	Aprox. 850-1290: “Revolución militar china” – sus adelantos tecnológicos sostienen la revolución militar europea.
1700-1850: El primer milagro industrial ocurre en Gran Bretaña.	600 a.C.- 1100: Milagro industrial chino. La asimilación de tecnología e ideas chinas permiten la Revol. Ind. Británica.
1700- 1850: La industrialización británica es el triunfo del cambio doméstico o auto-generado.	1700- 1850: Los no-europeos (especialmente africanos) contribuyen significativamente a la industrialización británica a través de la apropiación y expoliación de todos sus recursos.
1853: Perry “abre” el aislado Japón Tokugawa; el Japón Meiji es una “tardía” industrialización copiada de Occidente.	1603-1868: El desarrollo independiente de la era Tokugawa provee la base de lanzamiento para la subsiguiente industrialización Meiji.
1838-1858: La Guerra del Opio y los tratados de “apertura forzosa” rescatan a China de su atraso económico.	Aprox. 850- 1911: China permanece abierta al comercio mundial y acumula considerable progreso económico durante este período.

4.4. Resultados de la lectura crítica y el debate de los temas de la sección 4

4.4.1. Lajugie (1960) presenta un concepto clásico de sistema económico, el cuál hace referencia a la producción e intercambio de mercaderías, sin embargo, deja de lado la reciprocidad e intercambio, que también forman parte de dicho sistema. Resalta los elementos que lo constituyen sin detenerse en las funciones propias del sistema económico. Busca conocer su evolución pero, según mi parecer, de manera teórica sin observar la realidad tal cuál es, sino como debería ser.

Frente a esta concepción simplista se opone la definición de Bunge (1999), que considera que el análisis económico debe ser más profundo que el modo en que opera un mercado, constituyendo éste un subsistema dentro del sistema económico. Por otro lado, este sistema no puede ser estu-

diado desconectado de los restantes sistemas que conforman la sociedad – político e ideológico – porque cada uno influye en el otro. El autor establece una composición cuádruple con respecto al sistema económico, dónde todos los elementos se encuentran interrelacionados, todo lo cuál lleva a un estudio más complejo, tanto de las continuidades como de los cambios.

Ambas definiciones comparten como sujeto a los individuos, que buscan satisfacer sus necesidades, los medios, el trabajo y el mercado.

4.4.2. Ferrer (1996 y 1999) fortalece la idea tradicional de superioridad europea, desvalorizando el papel interpretado por otras civilizaciones. Es decir, respeta el hecho de que ciertos imperios orientales como el chino, hindú, musulmán establecieron las bases, a través de sus inventos e innovaciones, para el despegue europeo pero sólo el “genio” occidental logró alcanzar la plenitud de aquello que sólo se hallaba en potencia.

Desde una perspectiva diferente, Hobson (2004) se aboca a un análisis comparativo entre la visión eurocéntrica tradicional y la anti – eurocéntrica, que presenta su contrapartida en el mundo oriental. Este paralelismo tiene un claro tono irónico, poniendo a la luz que aquello que se creía privativamente europeo, tiene su correlato en los imperios orientales, y en muchos casos estos aventajan en considerables años las innovaciones europeas. Algunos de estos casos: la idea de Europa como pionera de la revolución agrícola (600- 1000), mientras que China se constituye como el soporte para dicha revolución entre 400 – 500 a.C. Italia (ciudades) siempre se ha posicionado como promotora del capitalismo comercial, cuando en realidad los italianos participan del liderazgo económico Afro- asiático desde el 800. La imprenta, adjudicada a Gutenberg en 1455, que revolucionó las estructuras europeas marcando un nuevo camino, ya es conocida en Oriente entre los años 1095/1403. Cabe destacar, sin embargo, la superioridad militar europea que irrumpe en Oriente, imponiendo las bases Occidentales.

Resultó muy interesante conocer la postura de Hobson, que difiere de la concepción eurocéntrica tradicional y apunta a valorizar la actuación de los Imperios Orientales a través de la historia, quienes no sólo establecieron los pilares que permitieron el auge europeo sino que compartieron dicho apogeo, y en algunos casos lo superaron. Sin embargo, ambas posturas son válidas y pueden ayudarse y enriquecerse mutuamente.

4.4.3. En el mapa de las civilizaciones de 1500, podemos observar diferentes imperios, los cuáles compiten o colaboran con fines comerciales. El centro mercantil se hallaba en Oriente, en el Océano Índico, mientras que Euro-

pa era considerada periferia. Hablamos de una globalización oriental, con una tecnología y ciencia superiores a la occidental, resaltando la preeminencia de China, con la utilización del papel moneda varias centurias antes que Europa. Sin embargo, en el mapa de 1914 se advierte un cambio hegemónico de Oriente hacia Occidente, principalmente por la supremacía militar europea que llevó al colonialismo y la explotación de recursos orientales para satisfacer las necesidades del Viejo Mundo. Las potencias europeas han tomado posesión de la mayor parte de África, Asia y Oceanía, aunque existen zonas que nunca fueron sometidas, a pesar de los esfuerzos dedicados.

5. Herramientas analíticas para el estudio de la problemática de las naciones y los nacionalismos

En esta parte se realizó un debate basado en un Documento de Trabajo, que por razones de espacio se presenta aquí en una versión ligeramente resumida.⁴

El punto de partida está dado por dos interrogantes que recorren buena parte de las discusiones historiográficas y politológicas desde hace décadas:

- 1) ¿Es la nación una estructura sobre todo simbólica “inventada” por los “nacionalistas” no antes de fines del siglo XVIII o tiene raíces más antiguas? (para la tesis “mínima” esbozada al comienzo de la pregunta son representativos Hobsbawm 1990 y Gellner 1997).
- 2) ¿El “nacionalismo” debe ser considerado como el principal responsable de la intolerancia, el autoritarismo y las guerras, tanto entre Estados, como en el seno de los mismos, sobre todo durante el siglo XX? (tienden a adoptar esa posición Kedourie 1971, Breuilly 1982, Habermas 1989, Hobsbawm 1990 y Glotz 1990).

Iremos construyendo un camino que desemboque en respuestas (tentativas, siempre abiertas a revisión) entrelazando una serie de proposiciones, cada una de las cuales combina precisiones conceptuales y algunas hipótesis de regularidad con bases historiográficas empíricas. El universo al que se refieren los casos concretos mencionados es Europa. De ese recorrido

⁴ "Naciones y Nacionalismos: Seis proposiciones para una historia analítico-comparativa". Documento de Trabajo para el Programa de Investigación *La democracia y los nacionalismos en los conflictos del mundo contemporáneo* (resumen y continuación de los debates suscitados por el Seminario de Posgrado de 2002 titulado “Naciones y nacionalismos en la historia”).

surge una posición fuertemente diferenciada (alérgica tanto a las condenas como a las absoluciones globales) que se aparta de los postulados básicos que caracterizan la línea de los autores arriba citados y que podría denominarse “interpretación tardía y catastrofista” del nacionalismo. En ese sentido encontramos muchas coincidencias con los trabajos de Alter (1985), Benner (2001), Hastings (1999 y 2000), Miller (1997), Moore (2001), Schöpflin (2003) y Smith (1997 y 1999).

5.1. El multilinear camino de las tribus protohistóricas a las naciones históricas. Hoy en día se las suele llamarlas “etnías”, pero a fines del Mundo Antiguo y comienzos de la Edad Media, las unidades “bárbaras” eran llamadas indistintamente “tribus” y “naciones” por los cronistas. Se referían a agrupaciones de tendencia endogámica, unidas por lazos culturales (lengua, costumbres, culto tribal), pero también dotadas de una elemental estructura política. Por ejemplo: asamblea de los guerreros y “reyes” (hereditarios) o duques electivos entre las tribus germánicas. En estas agrupaciones unas leyes consuetudinarias comunes, una milicia, una lengua y un culto unían a las élites (los nobles) con los plebeyos, tanto en sentido vertical como horizontal.

Es de notar que esa conexión será mucho después la “doctrina central” del nacionalismo cuando éste se desarrolle en condiciones modernas, articulando a la vez una estructura socio-cultural distinta a la de un Imperio (ver Benner 2001). En este sentido la nación-Estado del siglo XIX parece ser una tribu más grande, con ciudades, escritura y socio-económicamente más diversificada, pero igualmente con tendencia al fortalecimiento de los vínculos de identidad que antes caracterizaban a las tribus. Y en el caso de algunos de los más antiguos Estados europeos, el nombre de una tribu (“conquistadora” o “federadora” de otras) se convierte en la raíz del nombre “nacional”(ver Smith 1997). Repasemos algunos:

- ❑ “Francia” y “franceses” (ya presente en el siglo XIII) deriva de los francos – en realidad superpuestos y progresivamente mezclados desde los siglos V y VI con galorromanos y diversas tribus germanas.
- ❑ “Inglaterra” e ingleses, deriva de la tribu de los anglos, parientes y aliados de los sajones y jutos. “Bretaña”, el nombre celta, se seguirá usando para designar a la isla. Pero “galeses” y “escoceses” ocuparán lugares político-culturales de menor prestigio.
- ❑ En el Mediterráneo se mantienen las denominaciones territoriales no-tribales: españoles de “Hispania” e italianos de Italia: pero como nacio-

nes-Estados son más tardíos que Inglaterra y Francia y la tradición político-cultural romana resulta más fuerte.

Dato importante a retener: en el norte y centro de Europa la formación de las naciones modernas tiene, desde los orígenes una tendencia anti-imperial, antirromana. “Idealmente”, a los efectos de no dejar a nadie descontento, si las naciones hubiesen sido puras construcciones “modernas” de reyes y políticos astutos, a fin de unificar a todos sus súbditos, solo se deberían haber usado términos territoriales. Pero al Norte de Alpes y Pirineos se impuso la idea de la continuidad de ciertas tribus (no totalmente cierta, pero tampoco fantástica o “inventada”).

5.2. La formación de las naciones y de los nacionalismos modernos: un proceso político azaroso, sujeto a las presiones selectivas de un entorno competitivo. En Europa el surgimiento de las identidades nacionales ha sido un proceso complejo en el que han jugado un rol importante las monarquías hereditarias y una élite militar (“nobleza”) generalmente originada en una tribu o liga de varias tribus. Con el paso del tiempo se perfeccionó una lengua popular común, en la que predominaba el elemento conquistado (España, Francia), el conquistador (Inglaterra) o no quedaban rastros de una cultura /etnia diferente (Suecia, Alemania). En estos últimos casos se da un mayor grado de continuidad entre prehistoria, protohistoria e historia.

Sería totalmente erróneo – aunque es el supuesto implícito o explícito de los “primordialistas” y románticos de la idea nacional – sostener que las afinidades culturales por sí solas configuran una especie de “esencia”, “naturalmente” destinada a convertirse en “nación” (en una metáfora vegetal, como la relación entre la semilla y una planta específica). “Una tribu” puede jugar distintos roles en diferentes circunstancias y las coaliciones tribales pueden absorber elementos de otra lengua y cultura. Veamos algunos ejemplos:

- Una sección de los anglos, unidos a jutos y una sección de sajones forman el núcleo político y lingüístico de la nación inglesa; un resto de anglos permanece en el continente y bajo la hegemonía de la tribu danesa termina por formar la actual nación dinamarquesa.
- La nación “holandesa” (nombre regional que solo se refiere a una parte del país), surge de una fusión de la tribu bátava con secciones de frisios, sajones y francos. Otras partes de estas tres últimas tribus, junto con turingios, suevos (“alamanes”) y bávaros forman el grueso de lo que será la “nación alemana”.

- ❑ Los “prusos”, lituanos y letones fueron tres tribus que compartían idiomas y tradiciones específicas (“bálticas”) y formaban también una continuidad geográfica. Sin embargo sólo los lituanos consiguieron organizar un Estado propio – pronto confederado con Polonia - mientras que los “prusos” fueron conquistados y germanizados por sajones provenientes del Oeste, quedando integrados a la nación alemana.
- ❑ Los godos que se quedaron en Escandinavia terminaron fundidos en la nación sueca; los godos que se establecieron en España, en la futura nación española. En ninguno de ambos casos su lengua específica se convirtió en base de las respectivas lenguas nacionales.

El proceso es azaroso (puede desembocar en resultados muy diversos), aunque no caprichoso, ya que implica decisiones grupales en determinadas coyunturas y en condiciones dadas por ciertas presiones selectivas (ver O’Leary en Hall 2000: 95-96). Las resumimos de la siguiente manera:

1. En el subsistema cultural: existió una presión que daba ventajas a las poblaciones que volcaron su lengua “vulgar” en textos escritos, conteniendo ciertos temas claves: relatos míticos e históricos, versiones de la Biblia, legislación. Esto creará un primer lazo entre las élites cultas de un conglomerado tribal y post-romano; a partir de la difusión de la imprenta (siglo XV) y de la alfabetización masiva (siglos XVIII y XIX) la identidad “nacional-cultural” impregnará a cada vez mayor número de personas (ver Llobera 1996, Hroch 1996 y Hastings 2000).
2. En el subsistema político: todas las formaciones protonacionales se encontraban sujetas a la presión de frecuentes guerras. Los conglomerados más numerosos, asentados en territorios más productivos y con políticas más militaristas, dirigidas por gobiernos relativamente centralizados (con agresivas políticas fiscales), fueron más exitosos en hegemonizar la marcha hacia Estados nacionales. Además, entre los siglos XV y XVII se hizo cada vez más evidente que eran más confiables y manejables los ejércitos con mayoría de súbditos “parecidos” entre sí (“nacionales”) que las compañías de mercenarios de variopinta procedencia (ver Tilly 1993, Benner 2001 y Schöpflin 2003).
3. En lo económico: Formaciones protonacionales que surgían de una mezcla de elementos “continentales-agrarios” con otros “marítimo-comerciales”, con una tendencia al creciente peso y finalmente predominio de los segundos, contaban con ventajas competitivas frente a otras de carácter exclusiva u predominantemente agrario (ver Tilly 1993). Esto

ya se advierte antes de la industrialización y se enlaza con las ventajas derivadas de tener buena parte de las fronteras protegidas por el mar. No es casualidad la relativamente temprana consolidación de Estados tendencialmente “nacionales” en el Norte y Oeste de Europa (Inglaterra, Francia, Dinamarca, Suecia, Portugal, España) y su retraso y repetidos fracasos en el Centro y Este (Alemania, Polonia, Hungría, Rusia). Países con la “combinación exitosa de especializaciones económicas” mencionada en primer lugar lograban tener sectores sociales unidos por una creciente identidad cultural y al mismo tiempo capaces de enfrentar toda la gama de las demandas materiales. En cambio las sociedades de predominio agrario solían presentar marcadas diferencias étnico-culturales en el sistema económico y político: en los países eslavos, bálticos y balcánicos gente de lengua y religión minoritaria solía ocupar nichos decisivos en la vida urbana, administrativa, educativa y comercial, en ocasiones incluso en la gran propiedad rural, hasta comienzos del siglo XX.

5.3. Elementos para el análisis comparativo de las naciones: una posible tipología referida a cuestiones previas a la era de las grandes ideologías. Desarrollando las proposiciones precedentes creemos que es posible y útil establecer una tipología (ideal) como marco conceptual para un análisis comparativo más preciso que las usuales caracterizaciones impresionistas e intuitivas que se refieren a la trayectoria histórica de las naciones. Esto implica también la definición de algunos criterios identificatorios, que permitan avanzar en la discusión en torno a la antigüedad del fenómeno nacional. Según ciertos autores habría proceso formativo o “protonaciones” desde el siglo XIII (tesis de “máxima antigüedad” podríamos decir); para otros habría que hablar de los siglos XV y XVI como la época decisiva (tesis media) y finalmente los modernistas extremos sólo asignan verdadera importancia al cuarto final del siglo XVIII, con la Revolución Industrial británica y la Revolución Francesa (tesis mínima o “tardía”).

La tipología que proponemos trabaja con cinco criterios y muestra diversas conexiones entre los principales subsistemas de una sociedad, las que en la realidad se van construyendo como un tejido, o una serie de redes superpuestas, mientras que aquí se presentan de manera analítica. Por razones obvias, la utilidad plena de este esquema es más evidente cuando se lo aplica a la etapa histórica en que hay consenso general de que al menos algunas naciones existen o se encuentran en estadios avanzados de formación.

Figura 5

Según la combinación de especializaciones económicas	<ul style="list-style-type: none"> ❑ NACIONES DE COMBINACIÓN COMPETITIVA (=Moderna) En un mismo marco estatal se entrelazan elementos marítimo-comerciales con otros agrario-continentales, predominando los primeros. ❑ NACIONES DE COMBINACIÓN NO-COMPETITIVA Predominan los elementos agrario-continentales.
Según la conexión entre los subsistemas económico y político ⁵	<ul style="list-style-type: none"> ❑ NACIONES ESTAMENTALES La “nación política” es el rey y sus Cortes(Dieta, Estados Generales, etc.) Allí hay una representación corporativo-estamental de nobleza, alto clero y sectores de la burguesía. La mayoría de los productores carecen de presencia política. ❑ NACIONES POPULARES Se produce un proceso de expansión de la participación política que apunta a la inclusión de todos los adultos. De hecho esto fue correlativo con el protagonismo creciente de las élites comerciales, profesionales y burocráticas. Las condiciones socioeconómicas más favorables para el desarrollo y consolidación de la “nación popular” implican la “combinación competitiva”.

⁵ Este criterio puede ser leído como una correlación con el anterior. Sin embargo, no lo es exactamente: el sistema político puede decretar la “nación popular” en condiciones de “combinación no-competitiva”.

Figura 5 (continuación)

Según la conexión entre los subsistemas cultural y político	<ul style="list-style-type: none"> ❑ NACIONES CULTURALES La lengua, los textos y las representaciones a ellos asociados tienen una difusión que no coincide con el espacio geográfico cubierto por el Estado que se considera “cuna” o “representante” de la nación. ❑ ESTADOS NACIONALES Hay muy elevado grado de coincidencia entre el espacio lingüístico-cultural y el político de la nación.
Según el origen histórico del Estado nacional	<ul style="list-style-type: none"> ❑ ESTADO DE ETNÍA CONQUISTADORA El Estado tiene pretensión nacional; pero está presente en la memoria colectiva (y aún en ciertas costumbres) la división cultural (a veces también física) entre un grupo de conquistadores y una población conquistada. ❑ ESTADO SURGIDO DE DESINTEGRACIÓN IMPERIAL La etapa constitutiva de la nación política ha sido una revolución separatista exitosa. ❑ ESTADO SURGIDO DE INTEGRACIÓN ÉTNICA-TRIBAL PROTOHISTÓRICA Y PREMODERNA El Estado se constituyó en un pasado remoto; no hay revolución separatista reciente ni minoría conquistadora que aún pueda distinguirse claramente. Muchos de los actuales habitantes y el idioma nacional son realmente descendientes de una fusión de tribus agrarias y pastoriles anteriores a la modernidad y a veces incluso anteriores a la aparición de las ciudades.

Figura 5 (continuación)

<p>Según la experiencia/ representación histórico-mítica incorporada en la socialización de los miembros de la nación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❑ LEGADO HISTÓRICO IMPERIAL Se educa a la gente en la idea de una pasada grandeza imperial que debería volver. Y se visualiza la nación propia como dotada de una “misión” muy especial que trasciende diversas épocas históricas. ❑ LEGADO DE “PUEBLO ELEGIDO” Se educa en la idea de que Dios ha “elegido” a la propia nación para realizar una misión ético-religiosa especial y superior (a veces es la de llevarles la “verdad” a las otras naciones). ❑ LEGADO DE SUBORDINACIÓN/ VICTIMIZACIÓN Se enseña que casi siempre los extranjeros han oprimido y explotado a la nación – siempre inocente - y de que de esa manera “los otros” resultan en cierto modo deudores históricos, destinados a pagar sus culpas algún día.
---	---

Veamos rápidamente algunas aplicaciones de esta tipología a la historia de Europa.

- El paso de la nación estamental a la popular es un proceso que en Europa Occidental ocurrió generalmente desde fines del siglo XVIII a mediados del XIX; las (proto)naciones del Medioevo tardío y la Edad Moderna eran de tipo estamental (ver Gerhard 1991 y Schulze 1997).
- La tensión entre “nación cultural” y realidad estatal constituye otro factor de considerable peso histórico (caso de la Alemania e Italia en el siglo XIX).
- Irlanda nunca se integró totalmente en una nacionalidad “británica” con los ingleses porque la realidad de la conquista era reciente y muy palpable.
- En la identidad nacional de Holanda y Suiza juega un rol importante el hecho de haber surgido de una desintegración imperial.

- La antigüedad y continuidad de la integración étnica-tribal es un rasgo muy característico del tipo de identidad nacional que se desarrollará en algunos casos, tales como los de Suecia y Alemania.
- La socialización de las jóvenes generaciones sobre la base de la idea del legado imperial fue en los siglos XIX y XX un factor ideológico muy importante en Alemania, Rusia, España e Italia, aunque también se dio en otros casos.
- Tomada de la representación de la historia del antiguo Israel en la Biblia, la idea del “pueblo elegido” se incorporó a la idea (proto)nacional de los ingleses, españoles, franceses y alemanes ya en la Edad Media y de los rusos algo más adelante (ver Hastings 1999 y 2000).
- La idea de “pueblo víctima” fue un elemento fuerte en la identidad nacional que se desarrolló en Italia, Irlanda y Polonia en el siglo XIX.
- La superposición de tres representaciones conflictivas de la nación en un mismo país contribuye a crear una cultura política extremadamente conflictiva, con potenciales consecuencias desestabilizadoras para la paz internacional. Esto se observa muy claramente en el caso de Alemania en la primera mitad del siglo XX, donde se superponían el “legado imperial” y la idea de “pueblo elegido” (generadores de orgullo) con la idea de victimización (el predominio franco-británico entre los siglos XVII y XIX y la derrota de 1918 luego).

5.4. La “doctrina nacional central” puede combinarse con muchas otras ideas y proyectos políticos; pero presenta una incompatibilidad clara con la “idea imperial” (y con una mutación muy reciente de la misma). Ya hemos indicado que esa “doctrina” o “tema” es que debe existir una identidad compartida por la élite política y el pueblo, identidad que también une a diferentes sectores del pueblo. Esto implica que la idea nacional en sí no contiene particulares respuestas acerca del tipo específico de sistema político o económico. De allí la capacidad de la idea nacional de asociarse en diferentes tiempos y espacios cualquiera de las corrientes políticas surgidas de los tres grandes troncos ideológicos del siglo XIX – liberalismo, conservadorismo y socialismo. Con distintos proyectos políticos en muchos detalles, tanto Mazzini, como Bismarck, Lasalle y Maurras se sentían “nacionales” o “nacionalistas” en algún sentido. Efectivamente: más allá de las diferencias y antagonismos, compartían el tema nacional fundamental.

Pero esa multiplicidad de formas no cubre la totalidad de las opciones posibles. Siempre existió una incompatibilidad insuperable con la idea imperial, porque esta justamente niega el principio de la comunidad cultural entre

gobernantes y gobernados (ver Meadwell 1999 y Benner 2001). Este ha sido uno de los ejes conflictivos centrales de la historia europea, de manera incipiente ya desde la Guerra de los Treinta Años (1618-48) y de modo definido a partir de fines del siglo XVIII. En el siglo XX se convirtió en un conflicto de alcance global. En las décadas finales de ese siglo y la primera del actual ha surgido otro proyecto incompatible: el globalismo economicista. Se intenta la organización de la sociedad mundial a través del vaciamiento de los poderes y controles políticos y su reemplazo por la vigencia universal de los mercados y la solidaridad global de las élites tecnocráticas y financieras. En términos reales por supuesto esto no puede anular el vigor de un puñado de Estados nacionales muy competitivos en el plano tecnológico, productivo y militar, pero implica un choque frontal con las pretensiones de autodeterminación de la gran mayoría de los Estados que actualmente existen (por no hablar de grupos étnicos que reclaman un Estado propio).

5.5. La fundamentación teórica de la identidad nacional y sus consecuencias políticas no ha sido siempre la misma. A partir de la Segunda Guerra Mundial se ha ido fortaleciendo una constelación específica de argumentaciones. Todos los argumentos destinados a legitimar a determinados actores políticos y las normas por las que deben juzgarse sus actividades se ubican en uno de los siguientes conjuntos: el de la selección divina, el organicista-histórico-natural, el culturalista abierto y el voluntarista-democrático. El primero ya aparece en Francia e Inglaterra en los escritos proto-nacionalistas de los siglos XIV y XV y en algunos países marginales pretende resucitar (el ultranacionalismo serbio en las guerras balcánicas de los años 90). Para el organicismo habría una continuidad total entre naturaleza e historia humana, siendo la nación un organismo biológico, definido por con características y misiones “esenciales” inamovibles desde el remoto pasado, y que todos sus miembros deberían venerar. En numerosas variaciones esta fue una estructura argumental muy difundida en los siglos XIX y comienzos del XX, constituyendo la “geopolítica” y la “raciología” sus frecuentes reforzadores pseudocientíficos. La asociación de tales legitimaciones con las versiones dictatoriales, xenófobas y militaristas del nacionalismo ha sido una constante.

Muy distinto es el caso de las otras dos formas de argumentar. Para el culturalista abierto es valiosa la continuidad espacio-temporal de los diversos legados culturales, pero no los postula como valores absolutos frente los derechos de los individuos y los de otras colectividades, mientras que también acepta pluralidad, mestizaje y transformación (salvo cuando estos

procesos son impuestos por la violencia foránea). Y finalmente esto tiende a complementarse con el voluntarismo democrático, que destaca la importancia preeminente del consenso constitucional (surgido de la libre deliberación de los ciudadanos), que compromete a todos los miembros de la nación con una lista mínima de valores, derechos y deberes. Es esto lo que según diversos autores aparece como “patriotismo constitucional”, “identidad nacional liberal” o “cívica”. Aquí se postulan la “democracia” y la “libertad” como valores universales, pero sin contradecir la necesidad de concretarlos en marcos nacionales específicos.

El efecto revolucionario que el nacionalismo llegó a tener en la Europa y América entre 1776 y 1870 no se debió a la “idea nacional” en sí. Ésta había ido creciendo lenta y tenazmente – más en los hechos que en un cuerpo doctrinario – desde fines de la Edad Media, hasta el punto que ya Richelieu en el siglo XVII había podido proclamar la teoría de las fronteras “naturales” de Francia y la norma de que todos los “franceses” debían estar bajo la ley de la Casa de Borbón. Lo había hecho con argumentaciones religiosas y organicistas, que eran perfectamente compatibles con la política de las monarquías del Antiguo Régimen – como volverían a serlo (con algunas “actualizaciones” superficiales) en la era de Bismarck y de los últimos Zares. Y en lo material, algunas monarquías de la era absolutista habían hecho más que otras para volcar el equilibrio social a favor de los sectores modernos y en contra de los tradicionales. Lo que finalmente inauguró una conflictividad socio-política específicamente contemporánea no fue el núcleo temático nacional, que según algunas versiones habría surgido casi repentinamente durante la Ilustración, sino su conexión con la idea constitucional republicana y el secularismo militante, proceso característico del nacionalismo liberal que resulta clave para las revoluciones llamadas “atlánticas” (ver Meadwell 1999). Aún hoy esta forma específica de concebir el Estado sigue resultando revolucionaria en espacios culturales que pretenden mantener o restaurar formas políticas basadas en la coalición autoritaria de élites militares y sacerdotales.

Al finalizar el siglo anterior se ha ido extendiendo la combinación del culturalismo abierto con argumento democrático como la base teórica más común para legitimar al Estado nacional. Allí donde se debate libremente ha ganado la batalla ideológica (realidad innegable que subrayan Lind 1994, Miller 1997 y Moore 2001). Su viabilidad socio-económica es otra cosa y en muchos casos se presenta como problemática. En el plano de las relaciones internacionales, el modelo teórico de la seguridad colectiva mundial que pretende encarnar la ONU, aparece como la continuidad lógica con la men-

cionada combinación, en una especie de civismo global o “liga de las naciones” de inspiración kantiana. Sin embargo, compiten con esa visión pretensiones imperiales, fundamentalistas y organicistas, además del novísimo globalismo tecnocrático y anti-político.

5.6. La capacidad proteica de la idea nacional de adaptarse a combinaciones ideológicas de muy diverso tipo le ha dado larga vida histórica y obliga a analizar sus manifestaciones concretas con un conjunto relativamente complejo de herramientas analíticas. Los dualismos simplistas y esencialistas (“nacionalismo, opresión y guerra”, contra “liberalismo, democracia y paz” o el supuesto “ser nacional” contra “ideas foráneas disolventes”) no resisten la confrontación con la evidencia empírica y tiene muy escaso potencial explicativo. En los párrafos precedentes se han propuesto algunas de esas herramientas, que nos parecen bastante útiles cuando se trata de analizar y comparar la trayectoria de diversas formaciones estatales europeas desde el Medioevo hasta la Edad Contemporánea. Esto debe complementarse con otras conceptualizaciones que se refieren concretamente a los últimos doscientos años y que responden a las siguientes cuestiones:

- ¿cómo se diferenció el tema nacional según su combinación con las grandes corrientes ideológicas? (nacionalismo liberal, conservador-restaurador, fascista, etc.);
- ¿cuáles son las típicas situaciones conflictivas relacionadas con la construcción de los Estados nacionales? (conflictos por la distribución de recursos materiales escasos; representaciones históricas antagónicas arraigadas en determinados legados nacionales; identidades nacionales mixtas bajo presiones exclusivistas);
- ¿qué tipos de Estado se desarrollaron según su tratamiento de la diversidad de proyectos nacionales? (bi- o multinacionales estratificados; “nacionales”; bi- o multinacionales igualitarios);
- ¿cómo definen los movimientos nacionalistas su tarea más importante en el espacio internacional delimitado por oportunidades y restricciones específicas de cada época? (nacionalismo fundacional-libertador; unificador-restituyente; reformista-modernizador; pseudonacionalismo imperialista).

Hemos desarrollado estas ideas directrices en detalle y con amplia fundamentación documental para las naciones de Europa Centro-Oriental en otra parte (Buchrucker y colaboradores 1999), por lo que aquí simplemente

agregaremos algunos pocos ejemplos de la Europa Occidental, a fin de mostrar la utilidad de tales instrumentos a la hora de identificar continuidades, y rupturas, trayectorias similares y caminos divergentes.

- ❑ En Inglaterra observamos una temprana y muy duradera asociación entre nacionalismo y liberalismo, mientras que fue más tardía y débil ese nexo en el caso de Alemania. En ese país, en Francia y en España surgirán versiones conservadoras y restauradoras del nacionalismo que conservarán gran protagonismo histórico hasta avanzado el siglo XX.
- ❑ Entre el nacionalismo inglés e irlandés, el polaco y el alemán se encuentran constelaciones conflictivas de larga duración, con componentes distributivos, representaciones antagónicas e identidades mixtas bajo presión.
- ❑ El nacionalismo polaco de 1918 era libertador y unificador, proyecto histórico que era obviamente innecesario a los nacionalistas ingleses, puesto que en ninguna parte del mundo vivían secciones de la nación inglesa bajo dominación foránea. Sin embargo, lo contrario era más bien la norma en el continente europeo. El fluido y rápido paso de reivindicaciones restituyentes y libertadoras al pseudo nacionalismo imperialista fue una característica generalizada de importantes fuerzas políticas alemanas, francesas e italianas, especialmente durante la entre guerra 1919-1939.

Es necesario a esta altura una rápida mirada a nuestro continente. Sin que haya aquí espacio suficiente para desarrollar la cuestión, es evidente que las trayectorias nacional-estatales de Europa presentan notables diferencias con lo que en América Latina solemos designar como “naciones”, aunque una retórica muy difundida tienda a desconocer ese hecho. Los Estados nacionales latinoamericanos han recibido lenguas nacionales maduras y tradiciones religiosas que no se han diferenciado del tronco originario. Esta realidad difiere de la europea, en la cual la gente no conoce una “madre-patria” además de la “patria” (la antigua Grecia y Roma más bien son consideradas como venerables pero lejanas bisabuelas o tías-abuelas). En todos los Estados latinoamericanos ha sido decisiva y fundante la confluencia de un nacionalismo republicano y liberal, con un proyecto libertador y una revolución separatista; ninguno surge de integraciones tribales protohistóricas, ni se puede identificar con la obra de una dinastía indígena. Ningún legado étnico-cultural autóctono ha logrado constituirse en aglutinante hegemónico del proyecto político nacional. Como desviaciones solo

parciales de esta norma cabría identificar el innegable relieve de las tradiciones azteca y quechua en México y Perú. En suma: las naciones latinoamericanas son predominantemente “políticas” y relativamente poco “culturales”. En nuestra América la tarea política y social de asociar e integrar las “tribus” (se podrían identificar las colectividades inmigratorias europeas como un tipo particular de tales) parece aún incompleta, especialmente si se observa la renovada fuerza de los movimientos indigenistas en Bolivia y Ecuador.

La idea nacional, desarrollada en múltiples formas no pocas veces opuestas entre sí, ha despertado justificadas preocupaciones entre las corrientes de pensamiento liberal y socialista. Pero las más sangrientas guerras y dictaduras del siglo XX han sido básicamente el producto de concepciones ideológicas y situaciones imperialistas, y en mucha menor medida se debieron a auténticas inquietudes por la homogeneidad cultural entre gobernantes y gobernados. Por otra parte, en tiempos pre- y protonacionalistas fueron las grandes religiones fuerzas históricas protagónicas que contribuyeron al desencadenamiento de matanzas, así como a la legitimación de sistemas políticos opresivos. El enfoque “catastrofista” de los estudios sobre el nacionalismo nos resulta demasiado unilateral y superficial a la hora de la asignación de responsabilidades históricas. Esto es lo que lleva a autores como Brendan O’Leary a sostener que “la autodeterminación nacional no es una doctrina que apunte inexorablemente hacia la locura y el asesinato” (en Hall 2000:123). Después de una revisión realmente pluralista y crítica de la evidencia empírica se mantiene muy firme la serena evaluación de R. Radhakrishnan, según la cual el impacto del nacionalismo en la historia “a veces ha sido hegemónico, aunque a menudo simplemente dominante, a veces emancipatorio, aunque muchas veces represivo, en ocasiones progresista, y en otras tradicional y reaccionario” (citado en Dunne, Cox y Booth 1998: 154).

Bibliografía y referencias bibliográficas⁶

Alter, P 1985: *Nationalismus*. Frankfurt: Suhrkamp.

Aróstegui, J., Buchrucker, C. y Saborido, J., Dir. (2001) *El mundo contemporáneo: historia y problemas*. Buenos Aires/Barcelona: Biblos/Crítica.

Barbero, M. I. y otros (1998) *Historia económica y social general*. Buenos Aires: Macchi.

⁶ Incluye trabajos directamente mencionados en el texto, así como otros materiales complementarios y ampliatorios. No es una bibliografía exclusivamente histórica, sino que incorpora aproximaciones politológicas y sociológicas al problema.

- Benner, E. (2001) "Is there a core national doctrine?". *Nations and Nationalism*, Vol. 7, Parte 2.
- Blas Guerrero, A. (1999) *Enciclopedia del nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Breuilly, J. (1982) *Nationalism and the State*. Manchester: Manchester University Press.
- Buchrucker, C. y colaboradores (1999) *El miedo y la esperanza (I): Los nacionalismos en Europa Centro Oriental*. Mendoza: Ediunc.
- _____ (2001) *El miedo y la esperanza (II): De la autodeterminación nacional al imperio genocida, 1914-1945*. Mendoza: Ediunc.
- Bunge, M. (1999) *Las ciencias sociales en discusión*. Buenos Aires: Sudamericana.
- _____ (2004) *Mitos, hechos y razones. Cuatro estudios sociales*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Burke, P. (1994) *Sociología e historia*. Madrid: Alianza.
- Cassels, A. (1996) *Ideology and International Relations in the Modern World*. London/New York: Routledge.
- Cornblit, O. (1992), Comp. *Dilemas del conocimiento histórico. Argumentaciones y controversias*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Cox, M., Dunne, T. y Booth, K. (2001), Eds. *Empires, Systems and States: Great Transformations in World Politics*. Número especial del *Review of International Studies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dann, O. (1993) *Nation und Nationalismus in Deutschland, 1770-1990*. Munich: Beck.
- Delannoi, G. y Taguieff, P. A. (1993) *Teorías del nacionalismo*. Barcelona: Paidós.
- Deutsch, K.W. (1971) *El nacionalismo y sus alternativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dunne, T., Cox, M. y Booth, K. (1998), Eds. *The Eighty Years' Crisis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Bravo, A. (2000), Comp. *La invención de la nación*. Buenos Aires: Manantial.
- Ferrer, A. (1996) *Historia Mundial de la Globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1999) *Historia Mundial de la Globalización II*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Geller, D. S. y Singer, D. (1998) *Nations at War. A Scientific Study of International Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gellner, E. (1992) *El arado, la espada y el libro. La estructura de la historia humana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1997) *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Gerhard, D. (1991) *La vieja Europa. Factores de continuidad en la historia europea (1000-1800)*. Madrid: Alianza.
- Glantz, P. (1990) *Der Irrweg des Nationalstaats*. Stuttgart: DVA.
- Greenfeld, L. (1992) *Nationalism: Five Roads to Modernity*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Habermas, J. (1989) *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.

- Hall, J.A. (1994) *Coercion and Consent: Studies on the Modern State*. Cambridge: Polity Press.
- _____ (2000), Ed. *Estado y nación*. Madrid: Cambridge University Press.
- Hall, P. (1997) "Nationalism and historicity". *Nations & Nationalism*, Vol. 3, Parte 1.
- Halliday, F. (2000) "The perils of community: reason and unreason in nationalist ideology". *Nations & Nationalism*, Vol. 6, Parte 2.
- Hastings, A. (1999) "Special peoples". *Nations & Nationalism*, Vol. 5, Parte 3.
- _____ (2000) *La construcción de las nacionalidades*. Madrid: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E.J. (1990) *Nations and Nationalism since 1780*. Cambridge: Cambridge University Press. (Hay traducción española.)
- Hobson, J.M. (2004) *The Eastern Origins of Western Civilization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hroch, M. (1996) "Nationalism and nationalist movements: comparing the past and present of Central and Eastern Europe". *Nations & Nationalism*, Vol.2, Parte 1.
- Kedourie, E. (1971) *Nationalismus*. Munich: List Verlag.
- Lajugie, J. (1960) *Los sistemas económicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lind, M. (1994) "In Defense of Liberal Nationalism". *Foreign Affairs*, Mayo/Junio.
- Llobera, R. (1996) *El dios de la modernidad. El desarrollo del nacionalismo en Europa Occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Meadwell, H. (1999) "Republics, nations and transitions to modernity". *Nations & Nationalism*, Vol.5, Parte 1.
- Miller, D. (1997) *Sobre la nacionalidad*. Barcelona: Paidós.
- Moore, M. (2001) "Normative justifications for liberal nationalism: justice, democracy and national identity". *Nations & Nationalism*, Vol.7, Parte 1.
- Núñez Sexas, X.M. (1998) *Movimientos nacionalistas en Europa: siglo XX*. Madrid: Síntesis.
- Rapoport, M. (1994), Ed. *Globalización, integración e identidad nacional*. Buenos Aires, GEL.
- Snyder, L. L. 1990: *Encyclopaedia of Nationalism*. Chicago/London: s/e.
- Schöpflin, G. (2003) "Identities, politics and Post-Communism in Central Europe". *Nations & Nationalism*, Vol. 9, Parte 4.
- Schulze, H. (1997) *Estado y nación en Europa*. Barcelona: Crítica.
- Smith, A. (1997) *La identidad nacional*. Madrid: Trama.
- _____ (1999) "Ethnic election and national destiny: some religious origins of nationalist ideals". *Nations & Nationalism*, Vol.5, Parte 3.
- Smith, A. y Máiz, R. (2003) *Nacionalismos y movilización política*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Smith, A. y Gellner, E. (1996) "The nation: real or imagined". *Nations & Nationalism*, Vol. 2, Parte 3.
- Tilly, C. (1993) *Coerción, capital y los Estados europeos, 990-1990*. Buenos Aires: Alianza.
- Tivey, L. (1980), Ed. *The Nation-State. The Foundation of modern Politics*. Oxford: M. Robertson.

Winkler, H. A. (1982), Ed. *Nationalismus in der Welt von heute*. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht.

_____ (1985) *Nationalismus*. Königstein: Athenäum.

Capítulo 4

ENFOQUES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA

Martha Páramo, Susana M. Aruani, Liliana Ferraro, Marta B. Duda,
Viviana C. Ceverino, Marta Gómez, Hugo Ruiz y Juan P. Ramis

En Víctor M. Castel, Susana M. Aruani y Viviana C. Ceverino, Comp. (2004) *Investigaciones en ciencias humanas y sociales: Del ABC disciplinar a la reflexión metodológica*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo: 141-174. ISBN 987-575-012-3 de la versión en soporte Internet.

1. Introducción¹

El espacio de convocatoria para los investigadores se abordó a través de un seminario-taller. El seminario tiene como finalidad “aprender a investigar investigando”. Al enmarcarse en la denominada aula-taller, su objetivo consistió en presentar distintas problemáticas para ser analizadas, estudiadas y resueltas en este último ámbito.

El orden de las secciones responde, en general, al programa en que se desarrollaron los talleres. Las dos primeras contemplan los fundamentos teóricos. Hacen referencia a las corrientes paradigmáticas del conocimiento histórico. Las siguientes enfocan metodología cualitativas y cuantitativas pertinentes a las diversas áreas abordadas.

“En búsqueda de la identidad de la Historia” (Marta Duda).

“Herramientas metodológicas para analizar el discurso narrativo de la conciencia histórica” (Susana Aruani).

“Representaciones artísticas: la metamorfosis de la realidad de las vanguardias: reflexión sobre el arte actual” (Marta Gómez).

“La Historia oral para una Historia Regional” (Viviana C. Ceverino) y “Estadística para historiadores” (Hugo Ruiz).

Desde la perspectiva formal de una investigación científica se analizaron: fuentes de la Antigüedad (Juan P. Ramis), y de la Historia Argentina: “Las cartas personales” (Martha Páramo), y “Las obras completas” (Liliana Ferraro).

2. En búsqueda de la identidad de la historia²

La polémica sobre la condición epistemológica de la historia continúa vigente en nuestro tiempo. Las transformaciones de los paradigmas teóricos y la aceleración de las innovaciones historiográficas han dado lugar a un “despertar epistemológico” que replantea el interrogante, siempre vigente, sobre qué es la historia. La necesidad de una historia “más pensada” ha sido ratificada por la comunidad internacional de historiadores³ y se revela en un notorio incremento de la bibliografía dedicada a tales especulaciones.

La reflexión acerca de la naturaleza del conocimiento histórico y su escritura puede ser abordada desde diversos niveles de inteligibilidad. Entre

¹ La preparación de este capítulo contó con el apoyo técnico de la Prof. Raquel Rodríguez.

² Esta sección ha sido elaborada por Marta B. Duda. En las exposiciones del Taller participó también Silvia Bustos.

³ Esta afirmación se basa en los resultados de la encuesta internacional *El Estado de la Historia* (1996-1998) organizada desde España por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de la Universidad de Santiago de Compostela. Carlos Barros, *El cambio de paradigmas historiográficos*, [http:// C:/ Mis documentos/ Historia a Debate](http://C:/Mis documentos/Historia a Debate).

ellos, la aporía de “la verdad en historia”, junto a la clásica dicotomía planteada entre la objetividad y la subjetividad, términos que condicionan los procedimientos y límites de los estudios históricos, constituye uno de los indicios más reveladores de las tendencias epistemológicas que definen a la disciplina. Consideramos que el análisis crítico focalizado en obras de autores que sostienen posiciones divergentes o bien tienden a la síntesis, permite obtener una visión actualizada sobre el desarrollo de la problemática propuesta.

La identidad de la historia constituye un tema de discusión que siempre ha estado vinculado a posiciones esgrimidas por el pensamiento filosófico y científico. En su largo itinerario, durante la etapa que media desde la definición aristotélica de ciencia hasta el siglo XIX, la historiografía no accedió al reconocimiento de la categoría científica. En el contexto de la filosofía clásica, la historia fue definida como *doxa*, es decir, como un pseudoconocimiento dedicado a la descripción de lo episódico, de los accidentes de la sustancia. La contingencia de su objeto de estudio, sumada a la ausencia de juicios universales que aseguraran la certeza de sus aseveraciones, impidió su ingreso en el campo de la *episteme*. Considerada como una sabiduría práctica, de indudable valor político, su necesidad fue invocada sobre todo en las obras de los retóricos. La ciencia y la filosofía medievales también indagaron verdades absolutas, causas entendidas como primeros principios, y la historiografía continuó identificada con la búsqueda de las singularidades, de los hechos muchas veces impredecibles, cuya sucesión cronológica se presentaba en relatos con intencionalidad pragmática.

La situación de desplazamiento de la historiografía del campo epistemológico se agravó en los comienzos del racionalismo moderno. El proyecto de la modernidad se concentró en el intento de entender y dominar el mundo con recursos científicos. Tanto el empirismo como el racionalismo cartesiano perfeccionaron los métodos científicos y se ocuparon en descubrir las estructuras legales del universo. La historiografía no participó de la imagen de una ciencia triunfante que se equiparaba con la razón. Por el contrario, pensadores como Bacon, Descartes, Hobbes, Locke o Nicole, pusieron en entredicho la certidumbre de sus enunciados y expresaron un profundo escepticismo con respecto a su alcance como saber.

Es recién en el siglo XIX cuando aparece formulado el concepto de una ciencia histórica. El reto positivista de extender el método científico al estudio de las sociedades humanas fue recogido por grupos de historiadores quienes intentaron aplicar en sus investigaciones el rigor lógico y metodológico de las ciencias empíricas, destacando las explicaciones causales y la

generalización por leyes. El intento, de relativa repercusión en sus comienzos, fue reasumido por el cientificismo neopositivista del siglo XX. En cambio la postura epistemológica que se impuso en el siglo XIX, el llamado “siglo de la historia”, fue la de la escuela metódica o crítico erudita, la cual sostuvo una idea de cientificidad débil, basada en el ejercicio de una severa crítica documental y en la consigna de una enunciada objetividad. Las prácticas historiográficas empalmaron con la teoría del idealismo neokantiano, que estableció un corte epistemológico entre las ciencias nomotéticas y las ciencias ideográficas. La distinción surgía tanto de la entidad del objeto de conocimiento: lo universal frente a lo particular, como de la diferencia en los procedimientos: la explicación frente a la comprensión. La historia fue definida como una ciencia autónoma, de carácter ideográfico, poseedora de un método específico y de un objeto de conocimiento particular.

El paradigma neokantiano fue descartado por la perspectiva cientificista, que comenzó a imponerse en el transcurso del siglo XX proponiendo la unidad científica y la consiguiente homologación de la historia con las ciencias sociales. La progresiva imposición de un modelo científico fuerte, cuyos enunciados programáticos procuraron barrer las fronteras entre la historia y la ciencia, se produjo en el contexto de las críticas al relativismo y los avances del neopositivismo, el cual reforzó los objetivos de la ciencia unificada con el discutido modelo nomológico, o modelo de cobertura legal, propuesto por Hempel. El encauzamiento más notorio de la historiografía hacia la afirmación de su validez científica se registró en la segunda posguerra con las revolucionarias realizaciones de las “nuevas historias”, si bien no todas las tendencias asimilaron los criterios de cientificidad de manera uniforme. Con el transcurso del tiempo, el modelo teórico de la historia científica se fue atenuando junto a la flexibilización del concepto de ciencia, que adquirió un perfil más complejo, subjetivo y relativo, circunstancia que fue propicia para que los historiadores señalaran las peculiaridades distintivas de su disciplina.

La irrupción del criticismo posmoderno y el impacto del idealismo lingüístico colocaron en una situación de crisis al modelo de la historia científica agudizando los debates teóricos. A partir del último cuarto del siglo XX, en el contexto de la crisis del racionalismo y de la deconstrucción de la unidad científica, se produjo el viraje hacia la narración. En una reacción consciente con respecto al cientificismo de la etapa precedente, la teoría de la historia se aproximó a la teoría literaria, originando una visión estetizante que centró la atención en las prácticas discursivas y en el valor performativo del lengua-

je. Una novedosa “poética de la historia”⁴, o teoría formal de la historiografía, estableció la relación entre historia y ficción. La historia fue vista como un acto configurante impuesto sobre los eventos del pasado, como un discurso creador de significados que apelaba a construcciones y formas equivalentes a las de la narrativa ficcional.

Las posiciones se polarizaron en una discusión que continúa abierta. Frente a la alternativa entre una historia definida como práctica científica o una historia narrativa, las respuestas de los historiadores han sido contrapuestas, lo cual ha creado un estado de tensión en el que prevalecen dudas e interrogantes.

Un elemento clave en los debates sobre el conocimiento histórico es el de la realidad referencial conectada con el dilema de la objetividad vs. subjetividad. En la medida en que el avance de las posturas idealistas sostiene la imposibilidad de distinguir entre la imagen del pasado y el pasado mismo, la realidad objetiva cede su lugar a la representación subjetiva de la realidad. La historiografía pasa a ser una construcción hermenéutica más cercana al arte que al conocimiento referencial, explicativo y demostrable que caracteriza a la ciencia. La factibilidad de lograr un conocimiento cierto, el propósito mismo de verdad, enunciado primario y fundador de la historiografía, se convierte así en un eje fundamental de las especulaciones.

Es esta la perspectiva que hemos adoptado como punto de partida, en el presente curso, para ahondar el complejo problema de la entidad disciplinar de la historia. Con el objetivo de lograr una visión de conjunto, actualizada y crítica, se ha procedido al análisis comparativo de obras significativas que representan un amplio espectro de opiniones, que van desde el más neto realismo científicista hasta el nominalismo radicalizado propio del narrativismo metafórico.⁵ El reconocimiento de los diversos lineamientos permite aclarar posiciones, establecer coherencias entre los conceptos, y sobre todo, facilitar la búsqueda de consensos que parece caracterizar, en una tendencia superadora, la actual etapa de crisis y transición teórica.

El esclarecimiento de la identidad de la historia, abordado en este seminario, forma parte de los objetivos explícitos del proyecto de investigación en curso sobre *Las nuevas formas de hacer historia* subsidiado por la SECYT.

⁴ Cfr. White (1973).

⁵ En esta primera aproximación práctica se ha trabajado con las siguientes obras: Appleby y otros (1998); Ankersmit (1994); Carr (1984); Certeau (1993); Duby y Lardreau (1980); Schaff (1974); Suárez (1977); Veyne (1984).

3. Herramientas metodológicas para analizar el discurso narrativo de la conciencia histórica⁶

Esta línea de investigación se enmarca en una investigación mayor sobre la "Identidad cultural, memoria, "conciencia histórica" en la enseñanza de las Ciencias Sociales". Llamamos "conciencia histórica" a la pregunta: ¿de dónde venimos, quiénes somos, adónde vamos? Parafraseando a Jörn Rüsen la "conciencia histórica" es la actividad mental de la memoria histórica que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la practica vital conforme a la experiencia.

El citado autor propone explicar las estructuras básicas de la conciencia histórica del pasado a través de cuatro tipos de pensamiento histórico o modos básicos de narración histórica que pueden presentarse en la práctica:

- 1) El tipo tradicional o modo de generación de sentido tradicional;
- 2) El tipo ejemplar o modo de generación de sentido ejemplar;
- 3) El tipo crítico o modo de generación de sentido crítico;
- 4) El tipo genético o modo de generación de sentido genético.

En el *tipo tradicional* la conciencia histórica funciona en parte para mantener viva las tradiciones. Es un factor medular en la formación de las identidades. Una de las dificultades que produce es el de las insuficientes o nulas perspectivas de futuro que genera. El *tipo ejemplar*, aquí la conciencia histórica se refiere a la experiencia del pasado en términos de ejemplos, reglas generales atemporales, como lección para el presente. El *tipo crítico* cuestiona los modelos de interpretación de la historia vigente. La manera más fácil es declarar que el relato es falso. Se realiza una crítica ideológica que toma la forma de "contra-narración". La historia funciona como el instrumento con el que se rompe, "se destruye" la continuidad. Este pensamiento histórico-crítico camina hacia la constitución de la identidad por la fuerza de la negación. Finalmente, el *tipo genético* considera al "cambio" como condición previa para la continuidad humana, lo considera no como un elemento desestabilizador sino como un proceso de transformación. El cambio es el que da sentido a la historia, al pasado. El futuro supera al pasado, excede, aventaja al pasado en su derecho sobre el presente, un presente concebido como una intersección, una transición dinámica. Nos defi-

⁶ Esta sección ha sido elaborada por Susana Aruani.

nimos, según esta forma de pensamiento, como estando en un punto de cruce, permanentemente en transición. Nuestra identidad está en nuestro incesante cambio.

Sobre la base de la idea de Rüssen, seleccionamos manuales escolares,⁷ y a través de los mismos se identificaron la conciencia histórica tradicional, ejemplar, crítica y genética.

Además de los cuatro discursos representados, nuestra moción consistió en integrar la narración retrospectiva. La Historia (entendida al modo tradicional) suele enfrentarse con el rechazo del alumno; ante esta dificultad, decidimos introducir el nuevo enfoque en la enseñanza adecuándolo, en la medida de lo posible, a las necesidades de los adolescentes. La propuesta contempla tanto los aspectos históricos como psicopedagógicos. En efecto, el método retrospectivo se fundamenta con criterios teóricos de la ciencia histórica, evitándose así el caer en una mera técnica. Asimismo, tiene una fundamentación psicológica (proporcionada por la psicología del aprendizaje) y educativa, porque el método encierra en sí mismo un poder formativo; plantea interrogantes motivadores; suministra elementos para un seguimiento posterior y anima a efectuar nuevas experiencias.²

El punto de partida es motivador. Los temas (atractivos para el alumno puesto que han sido originariamente elegidos por él) se organizan con un método regresivo, es decir, del presente al pasado. Se comienza con la actualidad, a partir de la prensa, medios visuales, orales, materiales significativos, y del dominio de un vocabulario específico y se sigue con la búsqueda - en una narración histórica significativa escrita progresivamente y en una cronología inversa- de los antecedentes y causas de los acontecimientos trascendentales, de las motivaciones de los personajes y grupos con el fin de "construir" o "reconstruir" el conocimiento histórico. Se inscribe en la concepción constructivista del aprendizaje.

El modelo pretende dar las bases instrumentales para el trabajo intelectual del alumno y en particular para la interpretación histórica. Propone una visión global de la Historia, sobre la base de las propuestas que orienten las interpretaciones generales de los procesos históricos y sirvan como referente para los esfuerzos de elaboración de las síntesis históricas generales exigidas por las sociedades actuales, tales como las de un "ideal regulativo"

⁷ Los textos seleccionados para el análisis se utilizan actualmente en la educación polimodal y son de las editoriales Kapelusz; A-Z; Plus Ultra, y la Historia Visual de la Argentina. Ver Aruani, S.M. y otros (1996: 12).

o en el campo educativo el modelo de análisis orientativo denominado “fórmula PESC” (política, economía, sociedad, cultura).⁸

A modo de conclusiones parciales se considera que los textos reflejan los tipos de narración tradicional, ejemplar y crítica, y en una dimensión escasa, el genético. Todos, en mayor o menor medida, generan conciencia histórica. El tradicional y el ejemplar favorecen la identidad. El crítico por sí solo no genera conciencia. En el genético la identidad es un hacerse en el tiempo. Pareciera que los cuatro se corresponden.

En relación con la narración retrospectiva, y según el planteamiento metodológico sugerido, existe consenso en cuanto a que posibilita la formación de conciencia histórica, conforme a un orden secuencial preestablecido: presente-pasado-presente. Sigue un proceso prolongado y complejo que requiere conocer la verdad histórica, comprender, e interpretar.

4. La metamorfosis de la realidad en las vanguardias. Su repercusión en el arte de Mendoza⁹

4.1. El estado de nuestras investigaciones sobre el arte de Mendoza

Las investigaciones que estamos realizando sobre “*Mendoza y su arte en la década del 10*” y “*Mendoza y su arte en la década del 50*” corresponden a proyectos que integran un programa titulado Historia del Arte en Mendoza.

Nuestras investigaciones se han publicado en los Cuadernos de Historia del Arte y en libros especiales sobre el Arte en Mendoza, donde se han volcado los estudios desde el S. XIX y el S. XX a través de sus decenios. Al respecto se han editado hasta el presente *Estudio generacional del arte en Mendoza, 1850-1910*, *Mendoza y su arte en la década del 20*, *Mendoza y su arte en la década del '30*, *Mendoza y su arte en la década del '40*, *Las Galerías de Arte en Mendoza 1885-1985*.

Las investigaciones, en la actualidad, se encuentran en la etapa heurística, de análisis, búsqueda, fichaje y sistematización de noticias periodísticas, de documentos, de catálogos, de fotografías. Todo este material se rastrea en diarios, revistas y especialmente en archivos públicos y privados. Se han obtenido testimonios orales y escritos. Ya empezamos la redacción final.

Y es así como las publicaciones sobre las décadas contienen: Un capítulo dedicado a los sucesos internacionales relacionados con el arte, el siguiente a los hechos artísticos nacionales. Luego el trabajo se centra en la

⁸ Ver Moradiellos (2001: 266-267).

⁹ Esta sección ha sido elaborada por Marta Gómez. Participaron también en las exposiciones del Taller Mirta M. Scokin, María G. Verdaguer, Humberto Abdulatif y Betina Tamiozzo.

investigación sobre las artes plásticas en Mendoza. Nuestras publicaciones se cierran con una bibliografía, un índice de ilustraciones y un índice onomástico. Nuestra tarea sobre el arte de Mendoza, por décadas, es investigación básica que servirá para que cualquier persona que desee trabajar sobre el arte de Mendoza, pueda recurrir a nuestras páginas.

El Seminario-Taller, que dictamos durante las Jornadas de Investigación, comienza en la década del 10 con las “vanguardias artísticas” y sus paralelismos, coincidencias, diferencias y consecuencias con la década del 50, en especial con el Surrealismo, tanto en el plano internacional, como nacional y provincial.

4.2. El camino del surrealismo

4.2.1. Reflexiones acerca de la realidad

Todos sabemos que el arte no es verdad. Para ejemplificar esto se proyectó *La Anunciación* de Leonardo, en donde el escenario en que se produce el hecho religioso es imaginado. El mobiliario, los jardines, las plantas, el edificio ... el ángel con esas enormes alas ..., pero quizás la mayor incongruencia de este realismo-naturalista que tanto defendía Leonardo es que la pintura ha tomado de la escultura y de la arquitectura esa tridimensionalidad que es característica de estas artes, pero que le está negada a la pintura. En resumen, esta obra es una ilusión. Los artistas siempre fueron conscientes de la brecha entre la imagen representada y la realidad. Y sin embargo, nos sentimos cómodos con esta pintura porque reconocemos las formas y porque nos resulta fácil vivir con los personajes allí representados. Si contemplamos *La creación del Sol y de la Luna* de Miguel Angel, no se nos ocurre que la imagen no responde a la realidad. Miguel Angel ha realizado una figura de un Dios poderoso, omnipotente. Y nosotros, que miramos con el conocimiento, aceptamos que esa figura divina es convincente.

Con el desembarco de las vanguardias la realidad es el cuadro y no lo que se representa. En *Esto no es una pipa* de Magritte se niega que es lo que es, y sin embargo la lógica es indiscutible. Esa pipa nunca será fumada. Es una imagen ... y la imagen es ficción.

El cuadro pone de manifiesto el abismo que lo separa de la realidad visible. Toda representación pictórica se halla separada definitivamente de la realidad, o sea, de aquella que le sirve de guía y modelo. Cada época crea su propio realismo.

El sentido de la realidad es una de esas convenciones que varían de una a otra época. Pero con Einstein o sin él, la realidad en arte siempre fue relativa. Para ejemplificar esto nada más certero que la reflexión que hace Orte-

ga y Gasset en su libro *La deshumanización del arte*: cuatro personas: la esposa, el médico, un periodista y un pintor están presenciando la agonía de un hombre ilustre. Esto que parece sencillo se desdobra en cuatro realidades diferentes porque cada uno de ellos se involucra de distinta manera con el agonizante.

En qué momento nos empezamos a sentir incómodos con una obra de arte?. ¿Cuándo nos deja perplejos? ¿Cuándo se hace ininteligible?. Los artistas del siglo XX han elegido volver la espalda al mundo comúnmente percibido, que después de todo parece haber servido perfectamente bien a los artistas anteriores durante siglos. El problema en el arte del siglo XX se suscita a partir tal vez de *Las damas de Avignon* de Picasso. El artista imaginó otra realidad. Las damas no tienen un aspecto humano, y con ellas es imposible la convivencia, parafraseando a Ortega y Gasset.

El placer estético del artista nuevo emana de ese triunfo sobre lo humano y pone el acento en la creación. El artista quiere experimentar que ha hecho algo que no poseía existencia con anterioridad. Si queremos comprender esta situación espiritual debemos retroceder a nuestra infancia, cuando - según Gombrich - convertíamos el palo de una escoba en una varita mágica, y unas cuantas piedras en un castillo encantado ... y en esa huída de la realidad se dieron dos situaciones: el primitivismo y la creación de imágenes fantásticas y oníricas, como fue el caso de Giorgio De Chirico quien en *Canción de amor* coloca objetos reales en situaciones imposibles, y esto representó una ruptura completa con los hábitos mentales tradicionales.

En esa línea se situaron los artistas surrealistas para crear algo más real que la propia realidad.

4.2.2. Acontecimientos internacionales

4.2.2.1. Antecedentes del surrealismo

La década del 10 está marcada con sangre por dos hechos que trascenderían con fuerza en el tiempo: La Primera Guerra Mundial y la Revolución Bolchevique, ambas desde distintas perspectivas incidieron sobre las décadas siguientes y muy especialmente en el arte que es motivo de nuestra investigación.

En la del '10 se destacan, a nivel internacional, cambios muy significativos, a partir de la 1° Guerra Mundial. El conflicto se convirtió, debido a los adelantos científicos y técnicos en la más inhumana y cruel de las contiendas. La angustia existencial que se vivía trajo aparejada variantes fundamentales en todos los campos. En las artes plásticas, toman marcada im-

portancia las llamadas “vanguardias artísticas” que con variantes cronológicas siguen hasta nuestros días. En esta década algunas se van desarrollando y otras harán su entrada con audacias y extravagancias, como el **Cubismo**, movimiento que abrirá un panorama muy amplio en las artes plásticas, el **Expresionismo** atento a los acontecimientos históricos mundiales. Kandinsky en 1910 presentó su obra *Improvisación XIV* considerada por la crítica como la primera **obra abstracta**. El **Futurismo**, movimiento que exaltó la velocidad y el tecnicismo y entró en la problemática y las preocupaciones del hombre contemporáneo. Giorgio de Chirico junto a Carlo Carrá se pusieron en Italia en contacto con la filosofía de Nietzsche y fundaron la “**scuola metafísica**” con su espacio y tiempo como en sueños.

Otro movimiento y es el que más nos importa en esta ocasión para seguir la línea conductora hacia el Surrealismo fue el Dadaísmo de 1916, que tuvo sus antecedentes directos en la famosa exposición Armony Show de New York. Marcel Duchamp, presentó su *Desnudo descendiendo por una escalera*. Es este artista una de las figuras más interesantes de la época por su creatividad. Quería dejar la pintura retiniana para presentar un nuevo objeto artístico y un lenguaje plástico diferente. En la década del 10 aparece lo más audaz y extravagante pero también lo más atractivo de su obra con la presentación de los *ready-made* que modificaron la visión y el panorama artístico y abrieron un camino distinto. De esta década son *Rueda de bicicleta*, *Portabotellas*, *Fuente*. Estos antecedentes de DADA son significativos. El Dadaísmo nació cuando abrió sus puertas el Cabaret Voltaire en Zurich. Este local se convirtió en el núcleo de los artistas dadaístas Fue un movimiento de protesta, de destrucción, nihilista, querían ser revolucionarios en todo sentido. Convocaban a la irracionalidad, a lo fantástico, al humor, al erotismo, a los sueños. En el Cabaret Voltaire armaban espectáculos donde se unían simultáneamente danza, música, escultura, poesía, escenografía y máscaras. Las máscaras trágicas y absurdas llevaban a la improvisación, con gritos salvajes, con posturas insólitas, dentro de un clima enrarecido y tumultuoso. Buscaban una libertad absoluta impulsando el absurdo. Terminada la guerra el grupo se trasladó a París y en 1920 desapareció pero dejó el germen para el desarrollo del Surrealismo.

4.2.2.2. Algunos aspectos del surrealismo europeo

En el siglo XX, entre la primera y la segunda guerra mundial, el artista miró hacia su interior, desilusionado por la realidad externa. Como consecuencia de esa situación internacional, en el arte surgió un movimiento de vanguardia: el surrealismo, que fue un exponente del estado emocional en

que se encontraba la intelectualidad europea tras la primera contienda mundial.

Cambiaron los valores. En arte y literatura la razón dejó de ser el motor de la creación. El artista buscó lo irracional del ser humano y así se evadió de lo inmediato. De esta introspección resultó una asociación de imágenes en la que pretendían sacar a luz otra realidad.

En la historia del arte existieron pintores que destacaron en su obra aspectos que luego tomarán los surrealistas, entre otros, Hieronymus Bosch, Giuseppe Arcimboldo, Francisco de Goya, Henri Rousseau y Giorgio de Chirico. Sin embargo, el surrealismo, como movimiento floreció entre 1920 y 1930.

Cuestionaron los fundamentos sociales, políticos y culturales de la época, sin embargo frente al nihilismo del Dadá el Surrealismo tuvo una actitud de esperanza, *todavía es posible alumbrar al hombre*.

Políticamente se acercaron a grupos de izquierda adhiriéndose al pensamiento de Marx *hay que cambiar el mundo*. André Bretón, el jefe del grupo, lanzó dos manifiestos, el primero en 1924 y el segundo en 1928, lo que constituyó una verdadera estética surrealista. Se condenó al realismo y lo racional, reivindicando el sentimiento, el instinto, lo onírico y la fantasía.

Los artistas querían liberarse de restricciones mentales, se rebelaron contra la moral, el sentido común, el decoro burgués. Exploraron el subconsciente, el azar, la locura, los estados alucinatorios. El uso de drogas fue frecuente para indagar en percepciones extrasensoriales.

Se apoyaron en la literatura de Rimbaud, Baudelaire, Lautrémont, el marqués de Sade, Mallarmé, además en los románticos alemanes y la novela gótica inglesa.

Hubo una preocupación temática pero el tema era hermético.

Entre los más destacados artistas debemos mencionar al catalán Salvador Dalí, con su *método crítico paranoico*, a través del cual quería encontrar una serie de imágenes en las que pudieran reconocerse los complejos y pulsiones que poblaban las zonas oscuras de la mente.

El belga René Magritte, quien presentaba un contexto inesperado ya que trastrocaba la realidad y buscaba *el misterio que existe en lo cotidiano*.

Max Ernst, alemán, creador de extrañas imágenes irracionales, inspiradas, en parte, en recuerdos juveniles. Utilizó nuevas técnicas como el *frottage*, el *dripping* y la decalcomanía.

El Surrealismo ejerció gran influencia en otras ramas del arte: el cine, el teatro y la publicidad; su lema : libertad, amor y evasión, pueden encontrarse en todas las creaciones relacionadas con este movimiento.

No fue un credo literario, ni un estilo pictórico más, sino una actitud vital que tendía a la liberación del ser humano de restricciones mentales y otorgar al mismo una unidad que había perdido al valorar únicamente la razón. Como sostiene Peter Bürger ... *el intento de organizar a partir del arte, una nueva praxis vital.*

4.2.2.3. El surrealismo en la Argentina.

La irrupción del surrealismo en la Argentina tuvo dos vertientes: una vinculada a publicaciones con ingredientes surrealistas y una variante artística con características bien definidas.

Entre los precursores del surrealismo en la Argentina reconocemos la labor artística de distintos plásticos:

Oscar Alejandro Schulz Solari (Xul Solar). Fue un pionero y creador independiente. Desde 1917 realizó una obra en la que campeó en toda su pureza y majestad lo imaginario. Aparecieron antiquísimos mitos coexistentes con visiones personales impregnadas de la más intensa poesía y humor sutil, encarnando temas que giran entre lo misterioso, lo fantástico y lo esotérico.

Antonio Berni incorporó en sus obras de formación europea una serie de elementos que sin lugar a dudas lo colocaron en la categoría de introductor del surrealismo en nuestro país. En 1932 expuso en Amigos del Arte una serie de cuadros en los que estaban presentes la influencia de la Pintura Metafísica de Giorgio de Chirico.

Sus obras hasta 1933 se caracterizaron por contar con imágenes insólitas, de misterios, de alucinaciones, de ciudades abandonadas, de irrealidades, de un sutil onirismo y hasta la intención política extremista de los pintores y poetas surrealistas. En los cuadros que ejecuta en esta etapa aparecen asiduamente distintos objetos que cuestionan y amenazan a los seres humanos, los cuales aparecen lacerados por estas mortíferas creaciones.

En 1939 se formó el *Grupo Orión* que intentó realizar una labor plástica sostenida por la acción del superrealismo. Estuvo integrado por artistas plásticos y poetas: Luis Barragán, Leopoldo Presas, Orlando Pierri, Alberto Altalef, Ideal Sánchez y Vicente Forte entre otros, fueron sus integrantes. Por su parte, Ernesto Rodríguez, Juan Aschero y Rodolfo Alegre constituyeron la vertiente más literaria del grupo. En cuanto a las características de Orión podemos distinguir las siguientes:

- Sus adherentes no tuvieron una idea clara de la ideología superrealista a pesar que se aglutinaron en torno de ella.

- Presentaron obras que respondían a un espíritu neorromántico con la suma de ciertos elementos insólitos.
- Crearon ámbitos fantásticos, de climas desconcertantes y sorprendentes mediante la utilización de sugerencias organizadas en la fantasía.
- Compusieron paisajes desolados, utilizaron colores arbitrarios y figuras sin rostros, elementos que ayudaron a acentuar más el clima de misterio y sutil encantamiento de sus escenas.
- Poseyeron escasa cohesión como grupo, y al producirse la desintegración de Orión, sus miembros siguieron su derrotero artístico pero desligados del surrealismo.

El surrealismo en la Argentina tuvo un desfase de 15 años respecto del francés. Sus adherentes utilizaron efectos insólitos de un modo *voluntario y consciente*, para agregarle un toque de fantasía a obras que tenían un carácter definido y razonado.

En los surrealistas argentinos no se encontró ninguna de las características revulsivas y de indagación profunda del inconsciente tal como se realizó en Europa. Prefirieron utilizar un paisajismo desolado con elementos arcaicos, con seres fantasmales, con atmósferas de extrañeza y vacío. Cultivaron un deseo de espiritualidad y de evasión de la realidad que poco tuvo que ver con una poética organizada o con el sentido de provocación y de revisión absoluta de los valores al estilo de Breton y su grupo.

4.2.2.4. El surrealismo en Mendoza

Marcelo Santángelo es sinónimo de Surrealismo en Mendoza. Pero el surrealismo de este artista difiere en muchos sentidos del surrealismo pictórico. Su arte acusa una marcada veta dadaísta, y podríamos entroncarlo con el arte de la *performance*, aunque éste fuera reconocido como arte en sí mismo a partir de los '60 y muy especialmente en los '70. Sin embargo, las *performances* pueden ser rastreadas ya en los albores del siglo XX con los futuristas, y sin lugar a dudas en las actuaciones del *Cabaret Voltaire*.

No tenemos tiempo ni espacio para dedicarnos a la obra de Marcelo Santángelo, pero resulta muy interesante transcribir aquí el relato que el propio artista nos hiciera llegar, contando la experiencia del primer espectáculo surrealista que tuvo lugar en el Hogar y Club Universitario de la UNCuyo, que por entonces era dirigido por Vicente Cicchiti, en 1953.

Este relato, que ofrecemos a continuación, habla claramente de una actitud irreverente, pletórico de humoradas, de situaciones absurdas, que eran combinadas con elementos de teatro, de la música y de las artes visuales.

[...] se monta el primer espectáculo surrealista, con la dirección de Marcelo R. Santángelo, donde se complementan diversos medios: A) Cine (proyecciones de: 1º, documentos de un film mendocino en proceso de filmación que, al año siguiente, ante la imposibilidad de adquirir película virgen, queda inconcluso; son actores Juan Cuello, Silvio Girimonti, Marcelo R. Santángelo, Ricardo Scilipoti y Miguel Ángel Fernando Serpa Raffo y director de fotografía Juan Matas. Antonio Di Benedetto (V.L.) en su Historia del Cine en la provincia relata: “ En locales de la Universidad, Marcelo Santángelo efectuó las tres cuartas partes de su película policial *Eso lo veremos después*, en 16 mm. Era cine experimental” [...]. B) Comensales, sentados a una larga mesa enfrentada a otra larga mesa con otros comensales. Entre ambas conforman un espacio donde se desarrollan otras situaciones; C) Comidas (el menú: primero, pan y vino continuado a discreción; segundo, banana con dulce de leche; tercero, sopa de ajo; cuarto, variados fiambres con variadas ensaladas y mayonesas de colores y sabores diferentes; por último café sin azúcar); D) Coro de observadores (de pie, detrás de los comensales); E) Danza

(Alicia García acompañada al piano por Jorge Gutiérrez del Barrio); F) Dramatizaciones (lecturas de poemas surrealistas de varios autores y propios por parte de Alfonso Sola González; actores: los del filme más Aguirre, Fanny Arce, Mendoza, María Filomena Moyano, Héctor Rodríguez, y otros, escenificando textos teatrales (La rueda, El martillo, y El juicio), jugando ping-pong en una mesa de torneo, serruchando troncos y abollando envases de lata, entre otras acciones); G) Iluminación (una gruesa cadena de luces ubicada debajo de las mesas, entre los pies de los comensales, cuyos distintos colores - amarillo, azul, blanco, rojo y verde - encendían alternativa o simultáneamente de acuerdo con las necesidades ambientales); H) Música (una orquesta formada por Salvador Aquila en trompeta, Julio Britos en flauta, Eliseo Castro en piano, Pedro Lo Forte en clarinete, Silvio Girimonti en contrabajo, Hugo Pontino en clarinete y Wöllmer en fagot, ejecutando una obra compuesta especialmente para la ocasión por Eliseo Castro).

El acceso desde la puerta de calle es un túnel que desemboca en el gran salón y se transforma en una de las paredes la-

terales cubierta con una veintena de reproducciones, de dos metros por uno, de obras pictóricas del mundo surreal: Dalí, Ernst, Landrú y Oski, entre otros.”

La actividad de este grupo es reveladora en una Mendoza apegada a las tradiciones, en donde el público gozaba del paisaje realista y todavía el arte abstracto era motivo de controversias.

5. La Historia oral para una Historia Regional¹⁰

La Historia Oral se basa en la obtención de testimonios a través de la formulación de entrevistas en profundidad a los testigos primarios o secundarios que han vivenciado un determinado proceso histórico. La entrevista es un punto crucial en el trabajo de Historia Oral. Es ese espacio de encuentro entre entrevistado y entrevistador, donde en conjunto construyen el documento. El éxito de una investigación depende en primer lugar de la calidad de las entrevistas que se lleven a cabo, ya que las mismas constituyen la documentación de base que luego se va a interpretar.

Contrariamente a los cuestionarios estructurados, las entrevistas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas deben pensarse como una conversación entre iguales y no como una entrevista periodística en donde el investigador es el dueño de todas las preguntas y los entrevistados de todas las respuestas. Por esta razón el investigador es el instrumento de la investigación. Su rol no es solamente el de obtener respuestas sino también aprender a hacer preguntas y como hacerlas.

Las entrevistas deben realizarse bajo ciertas condiciones:

- ❖ El ambiente: El investigador debe crear un ambiente en el cual el clima reinante haga sentir al testigo cómodo para hablar libremente y sin condicionamientos sobre el tema que nos propusimos investigar. Debe primar la conversación y no el interrogatorio. La relación entre encuestador e informante debe ser personal y de mutuo respeto.
- ❖ La posición del investigador: El investigador debe controlar su ansiedad que lo lleve a expresar con vehemencia sus propias opiniones. Debe previamente diseñar la entrevista para que sea fructífera en la investigación, pero también para que no sea violatoria de la memoria del testigo. No debe abrir juicios sobre el pensamiento o la acción de los testigos frente a determinadas problemáticas. La en-

¹⁰ Esta sección ha sido elaborada por Viviana C. Ceverino.

La entrevista debe estar basada en la comprensión por ambas partes. A pesar de que el investigador dirige la conversación, el testigo no debe encontrarse con juicios reprobatorios, contradicciones u hostigamiento por lo que exprese en la entrevista. Además el entrevistador debe permitir que la gente hable. Es imposible tratar de hacer Historia Oral, si entre las virtudes del investigador no figura la paciencia. Es probable que los testigos hablen demasiado sobre temas que no atañen a la investigación en curso. Sin embargo es necesario no interrumpirlos ni demostrarles que no estamos interesados en el tema que relatan. Generalmente se puede conseguir encaminar la conversación hacia determinados temas sin provocar malestar en el testigo.

- ❖ Las preguntas: El objetivo del investigador es comprobar una hipótesis de investigación en forma sistemática. Es por eso que se hace necesario que se instrumenten cuestionarios que conduzcan, aunque sin forzamientos a la problemática que estamos estudiando. Las preguntas deben ser abiertas de tal manera que el sujeto pueda responder según sus propias palabras y lineamientos y no que se sienta conducido o restringido a alternativas de respuestas predefinidas.
 - *Evitar preguntas dirigidas.* Las preguntas no deben condicionar al testigo a responderlas de determinada manera.
 - *Hacer preguntas importantes:* Las preguntas y sus respuestas deben encaminarse a suministrar información necesaria para la comprobación de la hipótesis que guía a la investigación.
 - *Colocar al final las preguntas delicadas o amenazantes.* El lugar de las preguntas debe estar diseñado para que el investigador pueda pasar de una a otra fácilmente. Pueden agruparse de acuerdo a temáticas, a enfoques, a tiempos o a lugares. Se recomienda colocar preguntas de fácil respuesta al comienzo y difíciles o comprometedoras al final.
 - *Mantener un equilibrio cuidadoso entre la distancia y la actitud amigable.* Un investigador de modales o actitudes frías y distantes, puede disminuir la capacidad de brindar información por parte de los testigos. Por otra parte un entrevistador demasiado amigable puede verse involucrado en entrevistas innecesariamente largas, llenas de preguntas distor-

sionadas y de respuestas que únicamente buscan complacer al investigador y que pueden alejarse peligrosamente de la verdad acontecida.

- ❖ La grabación: El grabador permite registrar fielmente los testimonios de los testigos y poder prestarles mayor atención a sus dichos que si estamos escribiendo sus opiniones. Obviamente debe considerarse que el testigo no se incomode por la presencia del grabador. Antes de colocarlo sobre la mesa debe mediar una relación basada en la confianza entre entrevistador y testigo, deben haberse aclarado todas las dudas del informante y debe tratar de reducirse visualmente la presencia del grabador, para que no se convierta en un elemento intrusivo

No debemos olvidar que cuando se incorpora la metodología de la Historia Oral al proceso de reconstrucción del quehacer histórico, los testimonios de los testigos, deben ser considerados como un tipo más de fuente al servicio de la investigación. Las mismas deben ser transcriptas con la mayor fidelidad posible, para de esa manera ser considerada en igualdad de condiciones con cualquier otra fuente que pueda aparecer. Para probar la certeza de la información, conviene someter los testimonios a la confrontación con otras fuentes: documentos escritos, periodísticos u otros documentos orales. No hay que olvidar que la verdadera riqueza de la Historia Oral reside en la posibilidad de múltiples enfoques que no se derivan del tratamiento de otros documentos y no utilizar solamente a los testimonios como puentes que cubran baches dejados por la ausencia de otras fuentes.

El historiador debe asumir la objetividad de la constitución del documento. Es decir, indicar claramente las condiciones en las que se inserta el proyecto, o sea la perspectiva general buscada, la guía implícita o explícita de la entrevista, las circunstancias precisas de cada encuentro, etc.

Una vez construida la fuente a través del testimonio del testigo es necesario hacer una triple confrontación con la documentación escrita, con otros testimonios y con las diversas fases del discurso del testigo. Uno de los objetivos del historiador oral es analizar las interacciones. Cuando se interroga a una persona sobre un acontecimiento que ha vivido, siempre es útil leer la prensa de la época o los estudios posteriores, no solamente para detectar diferencias sino para ver también en que medida la lectura de los libros puede haber influido en el testimonio. A esto puede agregarse la confrontación de los testimonios orales mismos.

No debemos olvidar, que aunque la Historia Oral tiene sus propios métodos y particularidades comparte pautas básicas que todo historiador toma en cuenta para realizar con seriedad sus investigaciones. Tradicionalmente una investigación histórica comprende ciertas etapas. La primera consiste en la búsqueda de las fuentes y su registro. Un segundo momento del trabajo incluye el análisis crítico de las fuentes en cuanto al contenido y al contexto en que fueron producidas. La última etapa es la de síntesis, cuando seleccionamos y ordenamos el material para poder estructurarlo y presentarlo adecuadamente.

La Historia Oral también, selecciona el tema, recopila antecedentes y utiliza bibliografía de apoyo, pero aunque recurra a otras fuentes, es ella la que construye sus propias fuentes. De aquí la importancia y el cuidado que debe rodear a la situación de entrevista.

6. Estadística para historiadores¹¹

Durante el desarrollo de este taller, se buscó dar a los investigadores en Historia, los rudimentos de la Estadística Descriptiva y de la Estadística Inferencial, a fin de que puedan incorporar en el desenvolvimiento de sus investigaciones, el instrumental indispensable para mejorar la calidad de sus presentaciones; para facilitar al lector la comprensión de las proposiciones planteadas; y fundamentalmente dotar al investigador de elementos de análisis que le permitan hallar nuevas líneas de exploración, o confirmar las hipótesis de trabajo.

Al mismo tiempo, mostrar que la utilización de gráficos permite una visión más clara y directa del contenido de tablas de datos, posibilitando su empleo en la presentación de trabajos y el dictado de las clases.

Se expuso así sobre las relaciones funcionales y las relaciones causales, haciendo una clara distinción entre las mismas. Se hizo mención igualmente a las diferencias entre variables dependientes e independientes; entre variables discretas y continuas.

La disertación continuó en el Aula Informática de la Facultad, en donde, con la utilización de una computadora por asistente, se informó sobre el manejo rudimentario del programa EXCEL, mostrando la posibilidad de trabajar con gráficos. Para ello se utilizó una publicación de la *Revista de Historia Americana y Argentina* de esta Facultad, en donde se presentaban datos estadísticos referidos a la explotación minera en la provincia de Mendoza.

¹¹ Esta sección ha sido elaborada por Hugo Ruiz. Participó también en la elaboración y en las exposiciones del Taller Diana Brebbia.

Se señaló la posibilidad de crear diferentes tipos de gráficos, dependiendo de la información visual que se procure conseguir; estudios de las tendencias de los valores a lo largo de un período de tiempo, resaltando los momentos del cambio; representando las series de distintas maneras para permitir compararlas y analizar las diferencias de valores entre los puntos a través del tiempo.

El objetivo final del taller fue evidenciar que las posibilidades de la tecnología actual, están al alcance de todos. Que no existen misterios para su empleo, pero que requiere de una paulatina adaptación a las innovaciones, sobre todo en aquellos que hemos nacido bajo otros parámetros culturales. Es verdad que la utilización de estas herramientas, requiere la familiarización con programas de computación incorporados en cualquiera de los paquetes que se comercializan en el medio. Pero fundamentalmente se acentuó que la decisión puede ser tomada por cualquier investigador, que en todo caso, como en otras circunstancias cuando se apela a un fotógrafo para retratar una imagen, o un chofer para conducir un vehículo, recurrirá a un especialista en el manejo del programa para que plasme la idea del investigador.

A los participantes del taller se les entregó un *diskette* con la exposición y los gráficos presentados, y se los invitó a visitar la página de la facultad <http://ffyl.uncu.edu.ar> ventana cátedras, ventana Economía carrera de Historia para visualizar la presentación.

7. Objeto y método de estudio en la Historia del Pensamiento Político. El caso de las ideas políticas en la Grecia clásica¹²

Nos proponemos, en primer lugar, realizar una breve reseña de algunas consideraciones expuestas por distintos especialistas acerca del objeto y del método de análisis en la Historia del pensamiento político y, en segundo término, examinar si es factible la aplicación de dichos postulados a las ideas políticas de la Grecia clásica. Previamente intentaremos acercarnos al contenido de la expresión *Historia de las ideas políticas*.

Si por *idea* entendemos la representación o imagen sobre una determinada entidad, podemos aproximarnos a una definición de Historia de las ideas políticas afirmando que es una disciplina que procura estudiar las representaciones que a través del tiempo se han producido sobre ciertas manifestaciones políticas.

Al intentar definir a nuestra disciplina, sin duda el concepto de política es el que presenta mayor dificultad. Pese a que el vocablo es de uso cotidiano,

¹² Esta sección ha sido elaborada por Juan P. Ramis.

constituye un concepto equívoco debido particularmente a que existe una “densidad variable de lo político” (Sánchez Agesta 1983: 53): como en la fundición de metales, hay fenómenos políticos puros y otros en los que aparecen algún o algunos componentes políticos.

La dificultad para definir esta noción es expresada por Mario Justo López al advertir que la política es una realidad polifacética (1983: 34): presenta una faz *estructural* que confiere estabilidad por medio de las instituciones y una faz *dinámica* que refleja el movimiento propio de la actividad política. A su vez, la faz dinámica es dividida en una cara *agonal*, vinculada a la lucha por el poder y una faz *arquitectónica*, que alude a la satisfacción de las demandas de la sociedad una vez obtenido el poder.

En realidad a partir de la Modernidad, iniciada desde la perspectiva que nos compete con Maquiavelo y Hobbes, la política es identificada con el poder. Esta es la posición asumida por Bobbio (2002: 1.215) quien define al poder como la relación entre dos sujetos, uno que impone su voluntad y otro que acata lo establecido por el primero. El politólogo italiano distingue tres tipos de poder, según los medios de los que se vale el sujeto activo de la relación: el *económico*, que utiliza la posesión de bienes materiales, el *ideológico*, que se basa en la influencia de las ideas y el *político*, caracterizado por el monopolio de la fuerza física respecto de otras comunidades que actúan en una determinada sociedad. Bobbio fundamenta la supremacía de este último al señalar que algunos grupos han permitido desmonopolizar el poder económico y el ideológico (el Estado liberal democrático) pero ninguno ha podido permitir la desmonopolización del poder coactivo.

Ahora bien, la idea de política no es atemporal: si bien existen elementos comunes, no es lo mismo la política para un griego del siglo V a. C. (Sócrates) que para un florentino del siglo XIV (Dante) o un alemán del siglo XIX (Marx). De acuerdo con los objetivos de nuestro taller nos interesa destacar la visión de los antiguos griegos, para quienes la política comprendía todo aquello vinculado a la vida de la *polis* (palabra griega de la que deriva política). Como advierte Sartori (1992: 207) la noción de política de los griegos se halla en un plano horizontal al estar relacionada con lo que hoy entendemos por sociedad, en tanto que desde la Edad Moderna se impone una dimensión vertical por ser identificada con el gobierno y el Estado.

Cuando procuramos definir el **objeto de estudio** de nuestra disciplina, lo que hacemos es intentar determinar qué ideas políticas debemos analizar: ¿las de los grandes pensadores? ¿las de los políticos que se han destacado a través de la historia? ¿las de toda la sociedad? Ya a mediados del siglo XX José Antonio Maravall advirtió este problema:

En el campo de la Historia, junto a las grandes construcciones teóricas en las que se expresa con máxima luz, debida a la particular capacidad de penetración de los grandes pensadores, la conciencia de la época, pero no su acción real, hallamos una pululante masa de pensamientos que, ligados a impulsos, intereses, valoraciones vigentes, ideales, anhelos de reforma o de restauración, impulsan la marcha de una sociedad [...] Todos esos factores son pensamiento, viven en la mente humana y desde ella operan. No sólo hay ideas claras, críticamente elaboradas, sistemáticas; las hay también que florecen en otros terrenos que no son el de la razón crítica. (1955:53)

En un excelente estudio Carlos Egües (1999) retoma el planteo de Maravall y distingue diferentes niveles de reflexión política: existen formas de pensamiento político que poseen un alto nivel de elaboración mental y son presentadas de modo sistemático (*teorías políticas*); hay ideas políticas que contienen una menor preocupación por lo cognoscitivo y ponen el acento en lo programático (*doctrinas políticas*); podemos también reconocer ideas totalmente involucradas con la faz agonal de la política, es decir aquellas destinadas a despertar adhesiones inmediatas y encender pasiones (*ideologías políticas*) y, finalmente, existen representaciones políticas con un compromiso intelectual mínimo que constituyen una manifestación elemental para explicar una idea política (*mitos, símbolos e imágenes*). Nuestro centro de atención puede detenerse en uno o más de estos planos, siempre y cuando sepamos especificar en cuál o cuáles pretendemos enfocar nuestro análisis.

Egües advierte que estos diferentes niveles de reflexión política se plasman en las fuentes. Estas pueden ser *documentales* (textos) o *no documentales* (pinturas, monedas, etc.). A las primeras las clasifica de acuerdo a la intencionalidad de su autor: las fuentes *propias* poseen la pretensión explícita de comunicar ideas políticas, en tanto que también podemos hallar fuentes que contienen ideas políticas de modo implícito: Egües las llama *impropias* y da el ejemplo de la literatura (a excepción de la literatura comprometida) y el periodismo.

Con respecto a la **metodología** de la historia del pensamiento político, el debate se centra en la relación existente entre texto y contexto (Vallespín 1990; Egües 1999). Las diferentes posiciones asumidas al respecto pueden sintetizarse en dos:

- Enfoque textualista o tradicional: se centra en el estudio de los autores clásicos, es decir en aquellos que trascienden su tiempo histórico. Se-

gún esta orientación los aportes realizados por dichos autores tienen tanta validez en el momento que escribieron como en épocas posteriores.

- Perspectiva contextualista: considera que una idea política aparece en una determinada circunstancia espacio-temporal para responder a un problema concreto. Por lo tanto, solo podemos comprender cabalmente dicha idea si analizamos correctamente el contexto en la que apareció.

Si bien es cierto que existen cuestiones perennes en la historia del pensamiento político y que algunos escritores tuvieron una mayor influencia posterior que otros, con Skinner considero que para elaborar una historia de las ideas políticas con carácter genuinamente histórico, es necesario desentrañar la “matriz social e intelectual” desde la que surgen los textos políticos (1985).

Sin embargo, el problema aparece a la hora de definir qué es contexto, el cual ha sido identificado frecuentemente con la totalidad de las circunstancias que enmarcan la aparición de un texto, sin la aclaración de los vínculos existentes entre ambos componentes de dicha relación (texto y contexto).

Por lo tanto, es imprescindible descubrir cuáles son los factores contextuales a los que el autor busca dar respuesta y el grado de incidencia de los mismos en la producción intelectual de quien escribe. En definitiva, entiendo que contexto son aquellos aspectos de la situación que rodea al texto, que inciden de modo decisivo en el mismo (aquellos a los que el autor busca, consciente o inconscientemente, dar respuesta) y que contribuyen a su comprensión.

Si tomamos una serie de fuentes del pensamiento político de la Antigua Grecia (discursos y panfletos, piezas literarias y obras filosóficas) podemos notar, en relación con la propuesta acerca del objeto de estudio de nuestra disciplina, que existe una comunidad de lenguaje que dificulta distinguir niveles de reflexión y que en todas las fuentes (también en las literarias) aparece una clara intención de comunicar ideas políticas.

Ejemplificamos nuestra observación: tanto en el *Epitafio de Pericles* transmitido por Tucídides, como en las *Suplicantes* de Eurípides, la igualdad jurídica y política de ricos y pobres es lo que define al régimen democrático; Pseudo Jenofonte y Platón en la *República* coinciden en señalar la igualdad entre ciudadanos y metecos como uno de los rasgos de la democracia ateniense; en tanto que el “Viejo Oligarca” concuerda con Aristóteles (*Política*) al advertir que la base de la supremacía del pueblo está en el poderío naval ateniense. Por otra parte, los escritores citados, cuando se refieren a temas

relacionados con el gobierno, lo hacen con un vocabulario común pese a expresarse por medio de géneros literarios totalmente diferentes.

La razón de este fenómeno está emparentada con la idea de política que poseían los griegos y que hace comprensible que toda la producción literaria de esta época pueda considerarse como literatura política. Lejos estamos de la noción actual de literatura, identificada usualmente con la expresión de sentimientos. En la Antigua Grecia la poesía, particularmente la poesía dramática, era escrita con la intención primordial de mejorar la vida de la *polis* y lo mismo sucedía con la filosofía. Con particular perspicacia advierte Francisco Rodríguez Adrados:

La tragedia era un tercer foro, junto al de la Asamblea y al auditorio de sofistas y filósofos, para airear y debatir, aunque fuera con vestidura mítica, los mismos problemas. (1997: 18)

El contexto democrático de la Atenas clásica se hace presente en sus textos literarios. Así, no es casual que la discusión y la confrontación de ideas definan a la forma de la tragedia, la comedia o los diálogos platónicos y ocupen un lugar central en los diferentes géneros del momento. Por lo tanto, si nos detenemos en el estudio del pensamiento político de la Grecia clásica, es imprescindible considerar cuál era su idea de la política y qué implicaciones trae aparejadas dicha concepción.

8. Cartas personales: su utilización como fuente documental histórica. Prácticas Metodológicas y Técnicas de abordaje¹³

8.1. Introducción

Este seminario-taller tiene como objetivo conocer algunas técnicas y prácticas metodológicas para utilizar las cartas como fuente de investigación histórica.

Sabemos que los documentos escritos son los principales instrumentos para informarse, comprender y recrear dentro de un proceso histórico, un hecho, un momento, ideas, costumbres, cultura, etc., para luego redactar el discurso correspondiente.

Cabe recordar aquí que la historia es lo que se dice; el cómo se dice es el discurso narrativo, la redacción de lo investigado, que tiene también su importancia capital.

Ante una documentación editada o inédita, hay que saber recoger los datos; “hay que saber leer históricamente” el contenido con acierto y profesio-

¹³ Esta sección ha sido elaborada por Martha Páramo.

nalidad. Entendemos como documentos los legajos oficiales, cartas, obras literarias, es decir, todo lo escrito, además de pinturas, arquitectura, fotografías y otras expresiones del hombre en un contexto de tiempo y lugar dados. Toda huella del pasado es documento y testimonio.

El recoger los datos, interpretarlos y recrear la historia supone una cierta subjetividad. De ahí la variedad de conclusiones basadas sobre una misma documentación.

Los documentos, según su origen, se pueden abordar con distintas técnicas. Pero siempre se requiere el conocimiento previo del asunto, del tema a investigar. Así, mediante las técnicas correctas que se utilicen y un método de razonamiento lúcido, se llegará a juicios y conclusiones serias y válidas.

Insisto en un hecho evidente. Ninguna investigación se inicia o avanza si faltan los conocimientos históricos mínimos previos para comprender el asunto que se trata.

8.2. Las Cartas

Son un referente documental valioso en la tarea de reconstrucción histórica. Los testimonios, juicios y opiniones que se deslizan al correr de la pluma, muestran mucho del pensamiento y manera de ser del que las escribe.

En el caso de quienes fueron protagonistas activos del quehacer político, las cartas revelan, por ejemplo, tanto implícita como explícitamente, las tácticas que se adoptan para un determinado quehacer, medio o fin político, que no se reflejan ni en los documentos oficiales ni en el periodismo de época.

Pueden tener intencionalidades varias, que el lector debe inferir de su lectura, análisis y de la confrontación con otras fuentes. La lectura exige una intensa actividad del cerebro: la misma carta puede interpretarse de diferentes maneras.

Utilizada como fuente, se convierte en un instrumento que nos ofrece datos, explicaciones, respuestas a muchos interrogantes.

Hay un emisor, el que escribe; un receptor, a quien va dirigida y un texto que contiene códigos y un lenguaje comunicacional en el que se debe suponer, ambos concuerdan. Todo esto dentro de un contexto de tiempo y espacio particular.

Hay que conocer quién es el emisor del escrito, ratificar su autoría, es necesario conocer la historia de vida del autor, que iluminará en la interpretación y comprensión del documento. Se manifestará su personalidad, ideología, intereses, experiencias de vida, experiencias profesionales.

La investigación histórica se basa, metodológicamente en la interpretación de lo escrito, que tiene un punto de partida subjetivo: el texto escrito por una persona en un momento dado de su vida. Texto del que hay que inferir conclusiones que deben ser comprobables y lo más objetivas posibles.

La ratificación de la autoría se presenta más complicada y trabajosa ante cartas manuscritas de varios siglos pasados, inéditas, guardadas en repositorios oficiales o particulares. En el caso de epistolarios éditos, ya otros han hecho este trabajo; se confiará en su seriedad, honestidad y eficiencia.

Volviendo a cómo se debe interpretar, este paso necesita el previo análisis. Analizar lo que se escribió, observar el cómo fue escrito - rasgos, palabras, dichos de época, metatexto - y relacionar contextualizando con la historia del tiempo y del espacio en que fueron escritas.

Valorar lo fundamental, descubrir los matices que se expresan o no, las claves que se deben ir desentrañando, lo que se está diciendo, imaginar el escenario, no solo el contenido.

Todo el planteo anterior es la ruta a seguir para lograr las respuestas a las preguntas del investigador.

No se refiere en este seminario al análisis literario ni lingüístico, sino únicamente histórico, aunque se utilice para la labor instrumentos lingüísticos.

Interpretar se vincula con el objetivo que se tiene al estudiar y descifrar las cartas, lo que conlleva siempre a las relecturas. Se utiliza el plural porque es así; hay que releer una y otra vez, muchas veces, para interpretar y comprender, es decir, interpretar y comprender los porqués.

Es fundamental tomar conciencia de esa sutil arquitectura de una carta, entre lo que se expresa, lo que se quiere expresar y no se puede, lo que se debe descifrar entrelíneas. Es bueno pensar que los que escribieron fueron testigos excepcionales de lo que fue vigente en su tiempo. A veces, para interpretar, hay que buscar referencias transversales que ubiquen en la problemática.

Si la carta cuenta con la respuesta del receptor, el marco histórico se completa. Ya es un diálogo entre contemporáneos.

Las cartas pueden jugar con un segundo sentido: expresar una cosa para hacer entender otra, sin que por esto la primera significación desaparezca.

¿Cómo descubrir ese segundo sentido? El investigador tendrá un mecanismo mental que lo oriente hacia la búsqueda: ciertos indicios que lo coloquen en alerta sobre la necesidad de ir más allá del sentido aparente. Pue-

den haber contradicciones, signos, comparaciones, metáforas, giros, expresiones lingüísticas.

Las cartas tienen que responder, como se dijo, a las preguntas que se les hace. Una misma carta puede contener varias ideas o tratar diferentes asuntos. Si se está investigando sobre política educativa la carta no será útil si contiene el pensamiento del emisor sobre política económica, pero tal vez, esa misma carta, pueda revelar un contexto especial, qué lecturas de referencia se utilizaron que fundamentan las ideas que se expresan.

En este sentido funciona como cualquier otra fuente. Va a responder en la medida en que se sepa preguntar: cuándo?, dónde?, porqué?. Determinar estas circunstancias de coordenadas temporales, espaciales, más las personales, subjetivas y sociales, es decisivo para conformar el contexto histórico previo a la redacción del discurso.

Se pueden encontrar piezas en las que no están consignadas ni la fecha ni el lugar; pueden faltar ambas, incluso la firma del autor. El conocimiento histórico previo que se tenga sobre el asunto que tratan, permitirá deducir estos datos faltantes de un modo razonado, aproximado.

La honestidad indica hacer la salvedad a pie de página o colocar entre paréntesis lo que creemos es lo certero o aproximado, acompañado con un signo de interrogación.

Si las cartas son de viajeros, tienden a narrar por analogías. Es decir, por comparación. Se menciona, por ejemplo, las cartas de Miguel Cané a su hija, describiendo sus viajes por América y Europa. Las comparaciones remiten al sistema de referencias del escritor, que puede ser amplísimo o acotado. Este sistema de referencias se toma como el espejo de los conocimientos y de la cultura que este posea.

Las cartas personales se escriben desde la intimidad; desde la soledad de un escritorio; en ellas se puede encontrar, en la mayoría de las veces, confidencias que no estaban destinadas a ser conocidas públicamente.

En las cartas públicas, en cambio, las intenciones del que las escribe son otras. Se denominan públicas porque son oficiales, están dirigidas a funcionarios o personalidades relevantes; se sabe que serán guardadas y archivadas. Es posible que las escribiera un secretario y posteriormente firmadas. Otras fueron difundidas a través de la prensa, vía ampliamente explotada en el siglo XIX: el receptor generalmente se enteraba de la misiva que le era enviada al abrir las páginas del periódico.

Utilizar las cartas como método para construir una narración es también una manera de dirigirse al gran público. Y no se utiliza el verbo en pasado - fue - porque aún hoy es un recurso, un género del que se valen las letras. Al

efecto se recuerdan las cartas con que Mansilla conformó su *“Una excursión a los indios ranqueles”* o las cartas de Richard Burton que se leerán en el taller.

En cualquiera de los casos señalados más arriba, establecida la autenticidad de la pieza, de haber realizado su estudio y análisis y adelantar algún juicio sobre el contenido, éste, necesariamente, debe ser cotejado con bibliografía éditada y con otras opiniones vertidas por historiadores.

Interesa recordar que la literatura fue pionera en la valoración de las cartas como testimonios personales. Con el auge de los estudios culturales, la historia está hoy rescatando epistolarios que duermen el sueño de los justos en archivos públicos y particulares.

En antiguas cartas la lectura muchas veces se torna dificultosa, por las abreviaturas, tachaduras, signos y hasta frases ilegibles. La transcripción puede llegar a ser muy lenta y hasta pesada y tediosa. Por eso es que son muy bienvenidos los trabajos de recopilación de epistolarios que se han editado; trabajo de hormiga y de años, valorado por quienes conocen las dificultades que presenta esta labor.

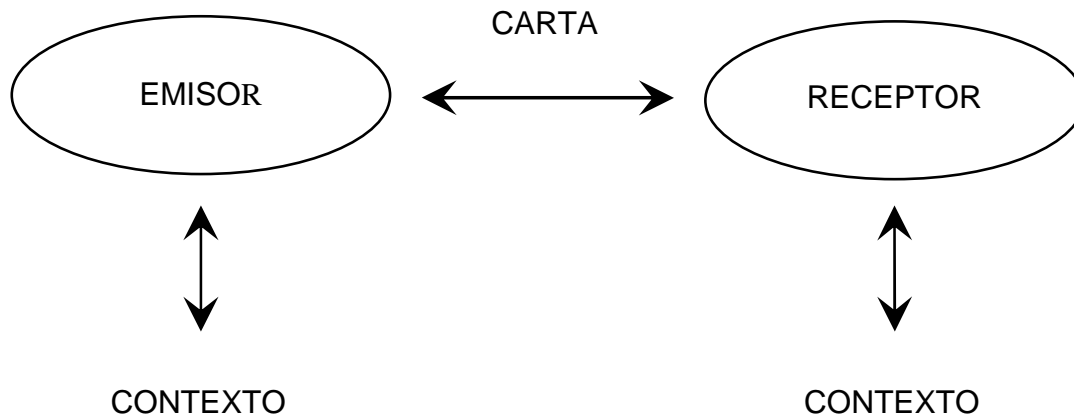
Se podrían mencionar los 8 tomos del epistolario de Juan María Gutiérrez, se puede aclarar que la correspondencia de Sarmiento no está editada en su totalidad. Si las cartas cruzadas con su amigo Posse, pero porque Posse le envió todo el paquete de las cartas recibidas a Belin, en la seguridad de la importancia que posteriormente tendría ese archivo.

Para concluir. En los seminarios-talleres previos a este se ha visto la parte conceptual de la metodología de la investigación.

Se cree importante poner énfasis en que la conciencia histórica permite adoptar una posición reflexiva frente al pasado, porque se es consciente de la relatividad de las opiniones y de la multiplicidad de los puntos de vista.

Las ciencias humanas, entre ellas la historia, deben recordarse que son también ciencias morales y políticas. Y aquí juegan los valores que están en el objeto del conocimiento.

De ahí la responsabilidad del investigador. El historiador y lingüista Tzvetan Todorov, en el libro *Deberes y Delicias* que es la transcripción de la entrevista que le realizó la lingüista francesa Catherine Portevin explica el proceso que siguió su pensamiento frente a las escuelas historiográficas del siglo XX. En el texto Todorov evoca un proverbio romano que dice “lo que está permitido al buey (es decir, al hombre común), no se le permite a Júpiter”: a mayor conocimiento y cultura intelectual, mayores son las responsabilidades éticas. Esto es lo que se debe exigir a sí mismo el investigador.

Prácticas de taller

- ✓ REFERENTE DOCUMENTAL VALIOSO
- ✓ SON SUBJETIVAS
- ✓ INTENCIONALIDADES
- ✓ RATIFICAR AUTORÍA
- ✓ RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DEL INVESTIGADOR
- ✓ INTERPRETACIÓN
- ✓ LOS SEGUNDOS SENTIDOS
- ✓ DIFICULTADES A SALVAR
- ✓ CARTAS DE VIAJEROS
- ✓ CARTAS PERSONALES
- ✓ CARTAS "PÚBLICAS"
- ✓ AUTENTICIDAD DE LAS CARTAS

TALLER: Trabajo de lectura e interpretación. CARTAS de:

- ✓ MARIQUITA JOSEFA PETRONA DE TODOS LOS SANTOS SÁNCHEZ DE VELAZCO DE THOMPSON Y MENDEVILLE 1786-1868 (en Buenos Aires)
 - Carta a su hijo *JUAN THOMPSON*. Montevideo, 3 de febrero de 1840.
 - Carta a su hijo *JUAN THOMPSON*. Montevideo, 25 de febrero de 1840.
 - Carta a su hijo *JUAN THOMPSON*. Montevideo, 27 de febrero de 1840.
 - Carta al *VIRREY SOBREMONTÉ*. Buenos Aires, 10 de julio de 1804.

- Carta a *JUAN MANUEL DE ROSAS*. Buenos Aires, 1836.
- Carta a *JUAN BAUTISTA ALBERDI*. Buenos Aires, 1 de abril de 1856.
 - ✓ DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO 1811-1888 (en Paraguay).
- Carta a *BARTOLOMÉ MITRE*. Río de Janeiro, 13 de abril de 1852.
- Carta a *BARTOLOMÉ MITRE*. Yungay, 9 de julio de 1852.
 - ✓ SIR RICHARD BURTON 1821-1890 (en Londres)
- Carta a Z (?). Buenos Aires, domingo 16 de agosto de 1868
 - ✓ DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO 1811-1888 (en Paraguay)
- Cartas públicas (o abiertas) a Félix Frías del 31 de mayo y 1 de junio de 1878.
 - ✓ FÉLIX FRÍAS 1816-1881 (en París).
- Contestación a la anterior 1 de junio de 1878.

9. Las obras completas como fuente histórica. Un estudio de caso: La democracia en algunos de los escritos políticos y educativos de Joaquín V. González¹⁴

La propuesta para este taller fue la utilización de las *Obras Completas como fuente histórica*. Se reflexionó sobre el pensamiento político-educativo de Joaquín V. González, en referencia a la democracia. Para rastrear este tema, partimos de una idea fuerza que se centro **en el sentimiento de patria**. Se analizó en el *discurso histórico, el texto y el contexto* que se suponen mutuamente, es decir ideas e historia. Las obras elegidas, dentro de la vasta producción gonzaliana fueron, *Patria* de 1900 y *Patria Blanca* de 1922. Ambas enmarcadas en un significativo momento histórico que nos ayudan a destramar, desde el punto de vista filosófico-intelectual, las ideas del autor con respecto a su concepción de Patria, que en el caso de Joaquín V. González, aparece íntimamente ligada a la democracia.

Las lecturas sobre teoría e ideas políticas nos permitieron acercarnos al conocimiento de que, la política esta marcada por su “ser histórico” y que las ideas se conforman a la luz de ciertas circunstancias del devenir que impulsan el proceso de “cambio y permanencia”. En el análisis documental en este caso, *Obras Completas*, se debe interrogar no solo la problemática que el texto puede presentar, sino la intención del autor, el contexto y la situación del discurso, es decir su interdiscursividad. Por lo tanto, para conocer a un autor y comprenderlo hay que estudiar la época y profundizar sus ideas, clasificar las corrientes de pensamiento que en él confluyeron. Como expresa Quentin Skinner, se debe distinguir el lenguaje de los textos, es decir, el

¹⁴ Esta sección ha sido elaborada por Liliana Ferraro.

momento en que fueron elaborados, para captar su significado histórico real y la intencionalidad del autor. La exposición de la historia del pueblo argentino en esta etapa debe integrar, pues, su evolución política, social y económica como aspectos de un mismo proceso.

La labor intelectual de Joaquín V. González fue ininterrumpida y progresiva. El valor vital de su quehacer reside en el conocimiento del país, de sus ideas, de su política, de su educación y de su historia y su tradición. Su enorme producción como escritor y publicista se encuentra en los XXV tomos de sus *Obras Completas*, estructuradas según criterio del autor en: Jurídico-Políticas, Educativas, y Literarias e Históricas.

González debe ser ubicado, como un **liberal conservador** por su flexibilidad política, por su progresismo, y por la crítica al materialismo y a la decadencia moral de su época. Partidario del sufragio universal propone una evolución política hacia una democracia paulatina. En él influyen pensadores como, H. Taine y E. Renán y V. Cousin y su espiritualismo. Se lo reconoce vinculado a la filosofía hegeliana, sino por la letra, al menos por el espíritu. Postura ésta que se refleja en su fondo panteísta, sin olvidar la figura de Taine y su principio de suprema unidad en un ser único. Este panteísmo e *hylozoísmo* filosófico, en Joaquín V. González, deriva de la filosofía alemana propagada por los eclécticos y krausistas.¹⁵

Patria y ***Patria Blanca*** son las obras analizadas. La primera de 1900, cobra importancia por la trascendencia del ***Ariel*** de Rodó, contexto donde se simboliza la problemática del *fenómeno inmigratorio* y sus características en la construcción del ser nacional. La obra contiene un "corpus" significativo y es una condensación metódica de parte de su labor dispersa. Fue escrita, según se desprende de sus propias palabras, para: "[...] *todos los que en la República Argentina se consagran a la enseñanza y educación de la juventud* [...]". La formación de la Patria se explica por las vinculaciones del hombre al suelo, a la influencia ética y a la tradición. El patriotismo es por lo tanto ese amor, esa fuerza, esa ley natural ineludible que ata al hombre a la tierra en que nace y lo convierte en un defensor y en un trabajador incesante para su engrandecimiento y progreso colectivo. Amor que implica grandezas y sacrificios y que al mismo tiempo es germen de perfección moral y móvil eterno de heroísmo, individual y colectivo, y *única fuente inextinguible de la verdadera gloria*. Como se observa la obra refleja influencias del pensamiento clásico y del pensamiento francés y en especial de Renán

Este texto se complementa, según nuestro criterio, con ***La Patria Blanca*** de 1921 en donde el autor relaciona los conceptos de patria, con nación

¹⁵ Cf. Pro (1973: 239).

y forma de gobierno. La ***Patria Blanca***, se genera en el contexto de la Gran Guerra y el surgimiento de Liga de las Naciones. Si bien esta producción es símbolo de poesía, no deja de ser expresión significativa de política al pretender transmitir valores y actuar sobre el pensamiento colectivo; al mismo tiempo que internaliza e incorpora propuestas en proyectos y acciones, que en este caso implican un *ideal de República como ideal de humanidad*. Este hacer, recopila varios trabajos y refleja sus tendencias e inclinaciones idealistas, y plantea además consideraciones sobre los complejos problemas argentinos enmarcados en el contexto internacional. Es un texto preciso y claro, que muestra un origen metafísico panteísta del sentimiento patriótico y que revela la influencia del krausismo y el hinduismo de R. Tagore.

Se inicia con una evocación poética del Tahuantinsuyo, una región superior de los incas situada en las altas cumbres y valles de la montaña central,

[...] llamada la Patria Blanca, el país del color de la nieve, inaccesible al tráfico diario de la vida, y el cual, formando una como **quinta región** del imperio material de los **cuatro vientos**, se mantiene inviolado, incólume, intangido, como un reino ideal, prometido, accesible sólo a los que podían volar como el ave simbólica encargada de su custodia, el hermético, el silencioso, el alado insuperable, Kuntur, el dios vigía [...]; esa región tenía un nombre tan impecable como su sentido místico y nacional. Era el Rintisuyu, país de la nieve, patria de la Blancura immaculada.¹⁶

El texto revela que la patria que está en “**el pasado**” y aparece como una “**tierra prometida**” o “**ideal**” se presenta como una recompensa para los tiempos de prueba. Cree González haber encontrado por fin su ideal de patria, la que es reflexionada a partir de las tradiciones incas: “[...] la patria es una entidad eterna”, - nos dice González:

[...], y para cuya perpetuación en paz y armonía solo es necesario la comprensión de un ideal futuro común [...] una visión más alta, de mayor perfección moral y física una especie de Patria Suprema ..., cuya difusión [...] sea el reino buscado por la Humanidad desde el principio de los tiempos - del Amor, de la Justicia, de la Belleza, Riti Suyu - La Patria Blanca.¹⁷

En este discurso el sentimiento patriótico implica un carácter recto y firme para la acción, unido al desinterés por el desempeño en la función públi-

¹⁶ González (1935: 234-235).

¹⁷ González (1935: 234-235).

ca. Hay *dos Patrias* - según el autor - que **hacen a una sola** indivisible y como *consecuencia dos patriotismo, uno étnico y otro cívico*; el primero se funda en la existencia de la nación, en su personalidad; el segundo se refiere al “[...] decoro interior y exterior derivado de las instituciones libres que le dan un alma y una moralidad [...]”. Democracia aparece así como forma de *vida colectiva*, de asociación y comunicación de conocimientos; democracia se expresa como forma de solidaridad.

J.V. González fue un hombre íntegro, un maestro, un legislador, un estadista, que no se consagró a la especulación pura, sino que fue un ardiente luchador en la concreción de sus ideas. En perspectiva histórica su labor constructiva se la puede definir con valores excepcionales y pragmáticos.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Ankersmit, Frank (1994) *History and Tropology: The Rise and the Fall of Metaphor*. Berkeley: University of California Press.
- Appleby, Joyce, Hunt, Lynn y Jacob, Margaret (1998) *La verdad sobre la Historia*. Barcelona: Andrés Bello.
- Aruani, S. M. y otros (1996) *Historia Argentina. Manual para el nivel medio y polimodal*. Mendoza: EDIUNC.
- Barela, Liliana, Miguez, Mercedes y García Conde, Luis (1999) *Algunos apuntes sobre Historia Oral*. Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.
- Bobbio, Norberto y otros (2002) *Diccionario de Política*. Madrid: Siglo XXI.
- Carr, Edward (1984) *¿Qué es la historia?* Barcelona: Planeta.
- de Certeau, Michel (1993) *La escritura de la historia*. México: La Galera.
- Egües, Carlos A. (1999) “Objeto y Método en Historia de las Ideas Políticas”. *Investigaciones y Ensayos* 49. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia.
- Ferman, Gerald y Levin, Jack (1988) *Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Limusa.
- Duby, Georges y Lardreau, Guy (1974) *Diálogos sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- González, Joaquín V. (1935) *Obras Completas*. Tomo XXI. Buenos Aires: Congreso de la Nación.
- Hora, Roy y Trimboli, Javier (1994) *Los historiadores hablan de Historia y Política. Pensar la Argentina*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Joutard, Philippe (1986) *Esas voces que vienen del pasado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, Mario Justo (1983) *Introducción a los Estudios Políticos* (T. I). Buenos Aires: Depalma.
- Maravall, José Antonio (1955) “La Historia del pensamiento político, la ciencia política y la Historia”. *Revista de Estudios políticos* 84. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

- Moradiellos, E., (2001) *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*. España: Siglo XXI.
- Pérez Taylor, Rafael (1983) *Historia Oral: elementos para la construcción de una metodología. Latinoamérica. Anuario de Estudios Latinoamericanos* 16. México: Universidad Autónoma de México.
- Pro, Diego (1973) "Presencia de Taime y Renan en Argentina". *Cuyo. Anuario de Pensamiento Argentino* IX.
- Rodríguez Adrados, F. (1997) *Democracia y literatura en la Atenas clásica*. Madrid: Alianza.
- Sánchez Agesta, Luis (1983) *Principios de Teoría Política*. Madrid: Editora Nacional.
- Sartori, Giovanni (1992) *Elementos de Teoría Política*. Madrid: Alianza.
- Schaff, Adam (1974) *Historia y verdad*, México: Grijalbo.
- Skinner, Quentin (1985) *Los fundamentos del pensamiento político moderno* (T. I). México: Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, Federico (1977) *La historia y el método histórico*. Madrid: RIALP.
- Swarzstein, Dora (1988) "Historia Oral y Memoria del exilio. Reflexiones sobre los republicanos españoles en la Argentina". *Anuario*. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Segunda Época.
- Vallespín, Fernando (1990a), Comp. *Historia de la Teoría Política*, tomo I. Madrid: Alianza.
- Vallespín, Fernando (1990b) "Aspectos metodológicos en la Historia de la Teoría Política". En Vallespín, Fernando (1990a).
- Veyne, Paul (1984) *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza.
- White, Hayden (1973) *Metahistory: the Historical Imagination in the Nineteenth Century Europe*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Fuentes

- Tucídides. *Epitafio de Pericles*. Traducción de Francisco Rodríguez Adrados. Madrid: Editorial Hernando, 1969.
- Pseudo Jenofonte. *La República de los atenienses*. Traducción de Orlando Guntiñas Tuñón. Madrid: Gredos, 1984.
- Eurípides. "Suplicantes". *Tragedias*. Traducción de José Luis Calvo Martínez. Madrid: Gredos, 1978.
- Aristófanes. *Los Caballeros*. Traducción de Jorge Aragó. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984.
- Platón. *República*. Traducción de Antonio Camarero. Buenos Aires: Eudeba, 1985.
- Aristóteles. *La Política*. Traducción de Carlos García Gual y Aurelio Pérez García. Madrid: Editora Nacional, 1981.

Capítulo 5

GENERACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN UN MARCO SISTÉMICO FUNCIONAL FORMAL

Víctor M. Castel y Ana M. Miret

En Víctor M. Castel, Susana M. Aruani y Viviana C. Ceverino, Comp. (2004) *Investigaciones en ciencias humanas y sociales: Del ABC disciplinar a la reflexión metodológica*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo: 175-223.
ISBN 987-575-012-3 de la versión en soporte Internet

1. Introducción*

Los hechos lingüísticos primarios de los que tiene que dar cuenta la Lingüística en tanto ciencia empírica son situaciones comunicativas entre dos o más seres humanos cuyo propósito fundamental es el intercambio de significados. Este intercambio de significados ocurre como consecuencia de una propiedad distintiva y observable de nuestro comportamiento lingüístico, a saber: la capacidad para producir y comprender textos orales y escritos.

Los textos orales y escritos son esencialmente una interfaz de comunicación en la medida en que son objetos que median la producción y la comprensión de significados: el texto de "salida" del emisor es el texto de "entrada" del receptor. Ya sea en forma de ondas sonoras o en forma de secuencias de caracteres en el papel, un texto es portador de significados que se originan en la mente del emisor y que se recuperan en la mente del receptor.

Asumimos que las tareas al interior de la Lingüística se distribuyen, en trazos gruesos, de la siguiente manera. La Lingüística *strictu sensu* se ocupa de estudiar las propiedades de los textos orales y escritos. La Psicolingüística se ocupa de estudiar, además de la adquisición del lenguaje, los procesos cognitivos involucrados en la producción y comprensión de textos orales y escritos a partir de hipótesis provistas por la Lingüística *strictu sensu* sobre las propiedades de esos textos. Sobre la base de estas mismas hipótesis, la Lingüística Computacional se ocupa de la generación y el análisis automáticos de textos, esto es, respectivamente, de la emulación informática de la producción y la comprensión de textos.¹

Ahora bien, un texto en tanto objeto de salida del emisor es el producto del proceso de producción oral y escrita. En este capítulo, abordamos el estudio de propiedades del texto escrito solamente y nos ocupamos de éste en tanto resultado de la producción escrita y no del proceso cognitivo mismo que lo posibilita.² El propósito del capítulo es presentar una definición de

* Agradecemos a la entonces Directora del Instituto de Inglés, Prof. Angélica Guiñazú, habernos invitado a participar con un Taller sobre Metodología de la Investigación en Lingüística en las V Jornadas de Investigación de la FFyL de la UNCuyo, Mendoza, 22-24 de setiembre de 2004. Agradecemos también la participación de la Prof. Ana Helena Guiñazú Mosquera, Adscripta de la Cátedra de Lingüística Computacional, tanto como expositora del Taller cuanto como colaboradora en la preparación y revisión del capítulo.

¹ En la comunidad de discurso de la Lingüística Computacional es común referirse a la modelización de estos dos aspectos de la conducta lingüística como procesamiento automático del lenguaje natural (*Natural Language Processing*).

² Si bien en la implementación computacional de una descripción lingüística orientada a la generación de textos es inevitable la referencia a procesos, no tomamos aquí ninguna posición con respecto a su eventual realidad psicológica.

gramática textual del inglés (GTI) e ilustrar el funcionamiento de la misma. La idea central es mostrar cómo esas nociones se encarnan en la ejecución concreta de algunos aspectos del proyecto RedACTe III sobre escritura de *Abstracts* de artículos de investigación científica en inglés (AbAICIs).³

El capítulo se organiza de la siguiente manera. En la sección §2, presentamos algunas nociones metodológicas básicas que subyacen en el desarrollo de la GTI de RedACTe III; en particular, ilustramos esas nociones mediante una descripción concreta de propiedades ortográficas y la referencia a datos sobre correlaciones entre propiedades contextuales y lingüísticas. La sección §3 está dedicada a mostrar aspectos salientes de la Lexicogramática de Cardiff (LGC; Fawcett 1980, 2000, En preparación; Fawcett y otros 1993). La sección §4 introduce el proyecto RedACTe III y la sección §5 aborda algunas de las contribuciones específicas sobre la correlación entre propiedades de contexto y propiedades lexicogramaticales del AbAICI. Por último, la sección §6 resume las ideas centrales del capítulo.

2. Algunas nociones básicas de metodología lingüística

El fenómeno más superficial de la producción escrita, de hecho, una propiedad visible de esta faceta del comportamiento lingüístico, es la ortografía del texto producido. Es así relativamente sencillo consensuar que las expresiones de (1), por ejemplo, son datos que muestran un contraste de buena formación ortográfica que cualquier gramática del inglés debería describir:

(1)

{tomato, tomatoes, *tomatos, *tomatoies}; {glass, glasses, *glassies, *glasss}; {buzz, buzzes, *buzzies, *buzzs}; {relax, relaxes, *relaxs, *relaxies}; {bush, bushes, *bushies, *bushs}; {switch, switches, *switchies, *switchs}; {baby, babies, *babys, *babyes}; {copy, copies, *copyes, *copys}; {stay, stays, *stayes, *stayies}; {prey, preys, *preies, *preyes}; {enjoy, enjoys, *enjoyes, *enjoyies}; {buy, buys, *buyies, *buyes}; {hide, hides, *hidies, *hidees}; {need, needs, *needes, *needies}; {mug, mugs, *muges, *mugies}; etc.

³ RedACTe, acrónimo de *Redacción asistida por computadora de textos*, es un proyecto de investigación y desarrollo dirigido por Víctor M. Castel. El proyecto, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCuyo en el marco del programa de incentivos a la investigación, se encuentra en su tercera fase de desarrollo y está integrado por los siguientes profesionales, docentes e investigadores: L. Aguado, C. Boccia, E. Car, A. Di Blasi, A. García Brizuela, S. Hassan, L. Hlavacka, A.M. Miret, L. Poj y S. Rezzano.

En estos cuádruplos, la primera expresión es la base, la segunda es el sustantivo plural o la forma verbal de la tercera persona singular del presente, y la tercera y la cuarta están mal formadas.

El supuesto que subyace en (1) es que se trata de definir la representación ortográfica de la tercera persona del singular del presente correspondiente a la base verbal y la representación ortográfica del plural correspondiente a la base nominal. Las representaciones sin asterisco están bien formadas, i.e. son ortográficamente correctas; las representaciones con asterisco están mal formadas, i.e. son ortográficamente incorrectas.

Diremos que una gramática del inglés es empíricamente adecuada en relación con los datos de (1) si de manera explícita permite definir las dos primeras grafías de cada cuádruplo de (1) y excluye (esto es, no permite definir) las otras dos. A continuación, presentamos una hipótesis formal que es verificable a partir de datos del tipo (1), es decir, a partir del dominio observacional conformado por formas verbales de la tercera persona singular del presente y formas nominales en plural.

Proponemos específicamente que los sustantivos plurales y las formas verbales de la tercera persona singular del presente se derivan de bases nominales y verbales seguidas del sufijo "s" en tanto formas abstractas definidas por la sintaxis (véase §3 para la definición de este nivel de representación). Así, por ejemplo, de las representaciones de forma "copy+s", "bush+s" y "need+s" deberíamos derivar las representaciones ortográficas "copies", "bushes" y "needs", respectivamente. Para que la regla ortográfica encargada de llevar a cabo estas derivaciones sea empíricamente adecuada, en tanto hipótesis de la ortografía del inglés, es necesario que describa formalmente los datos de (1) y todos los del mismo tipo; esto es, la regla debe definir de manera explícita representaciones ortográficas correctas y sólo representaciones ortográficas correctas de sustantivos plurales y de formas verbales de la tercera persona singular del presente. Presentamos ahora la regla ortográfica (2) que satisface estos dos requisitos de definición formal y adecuación empírica (al menos en relación con (1)).⁴ (Los datos en (1) y la regla (2) fueron propuestos por Ana H. Guiñazú Mosquera como parte de los ejercicios del Taller.)

⁴ Utilizamos las expresiones inglesas "If ... Then ... End if" e "If ... Then ... Else ... End if" en la formulación de reglas porque son parte del lenguaje de programación utilizado en la implementación computacional de las mismas, a saber: Visual Basic.

(2)

```

If +s Then
  If o / s / z / x / sh / ch Then
    delete +, write s as es
  Else
    If y & not (ay / ey / oy / uy) Then
      delete +, delete y, write s as ies
    Else
      delete +, write s as s
    End if
  End if
End if

```

La regla (2) es la abreviatura de una consigna operacional que puede parafrasearse de la siguiente manera. Si es verdad que la base⁵ está seguida del sufijo "s"⁶, entonces si es verdad que la base termina en el carácter "o" o "s" o "z" o "x" o los caracteres "sh" o "ch" entonces elida el signo de concatenación "+" y escriba el sufijo "s" como "es"; de lo contrario (esto es, si es falso que la base termina en alguno de esos caracteres), entonces si es verdad que la base termina en el carácter "y" y además no termina con los caracteres "ay" o "ey" o "oy" o "uy", entonces elida el signo de concatenación "+", elida de la base el carácter "y" con el que ésta termina, y escriba el sufijo "s" como "ies"; de lo contrario (esto es, si es falso que la base termina en el carácter "y" y además no termina con los caracteres "ay" o "ey" o "oy" o "uy"), entonces elida el signo de concatenación "+" y escriba el sufijo "s" como "s".

Desde el punto de vista formal la regla (2) es una implicación material que en lógica puede representarse como en (3a), leerse como en (3b), e interpretarse como en (3c):

(3)

- (a) $p \Rightarrow q$;
- (b) Si p , entonces q ;
- (c) Si la condición p es verdadera, entonces ejecute la consecuencia q .

La condición p puede ser un rasgo simple como "+s", una disyunción de rasgos como "o" / "s" / "z" / "x" / "sh" / "ch" o una conjunción de rasgos como

⁵ La base es la secuencia de caracteres que es exponente de un núcleo nominal o verbal en la representación de forma provista por las reglas sintácticas correspondientes.

⁶ El sufijo es el exponente, respectivamente, del plural o de la tercera persona singular del presente en la representación provista por las reglas sintácticas correspondientes.

"y" & not ("ay" / "ey" / "oy" / "uy").⁷ La consecuencia q puede ser otra implicación como (a) o una (conjunción de) operacion(es) propiamente dicha(s) como *delete "+"*, *write "s" as "es"*, etc.

Ahora bien. ¿Cómo determinamos si la condición p es verdadera o falsa? Cuando el valor de la condición p es el rasgo "+s", decimos que p es verdadera si y sólo si la representación de entrada a la regla ortográfica (2) es una base cualquiera seguida del sufijo "s", por ejemplo, "bush+s", "copy+s", etc.; de hecho, la regla (2) es aplicable en general solamente si esta primera condición se satisface. Si la representación de entrada fuera "bush+ing" o "bush+ed", la condición p sería falsa y por tanto la regla (2) no sería aplicable.

Cuando el valor de la condición p es la disyunción de rasgos "o" / "s" / "z" / "x" / "sh" / "ch", decimos que p es verdadera si y sólo si la base de la representación de entrada a la regla (2) termina en alguno de los rasgos de la disyunción; así, por ejemplo, la condición en cuestión es verdadera en relación con "bush+s", "tomato+s", etc. pero es falsa en relación con "hide+s", "copy+s", etc. De manera general, para que una disyunción de rasgos sea verdadera basta que uno de sus disyuntos sea verdadero.

En cambio, para que una conjunción de rasgos sea verdadera es necesario que todos los términos de la conjunción sean verdaderos. Éste es el caso de la conjunción "y" & not ("ay" / "ey" / "oy" / "uy") como valor de p en la regla (2); decimos que p es verdadera si y sólo si el rasgo "y" es verdadero y además la disyunción de rasgos not ("ay" / "ey" / "oy" / "uy") es verdadera. La siguiente tabla debería ayudarnos a comprender cómo se determina el valor de verdad de una conjunción de rasgos.

Figura 1: Valor de verdad de una condición conjuntiva

y	not (ay/ey/oy/uy)	y & not (ay/ey/oy/uy)	Ejemplos
verdadero	verdadero	verdadero	<i>copy, baby, etc.</i>
verdadero	falso	falso	<i>stay, prey, enjoy, etc.</i>
falso	verdadero	falso	Sin ejemplos. ⁸
falso	falso	falso	<i>hide, need, mug, etc.</i>

⁷ Seguimos la convención de la LGC de utilizar "/" y "&" en lugar de "or" y "and", respectivamente.

⁸ De hecho, no puede haber ejemplos de esta situación debido a que es imposible que una base tenga como sus dos últimos caracteres, digamos, "ay" y al mismo tiempo no termine en "y". Si bien este aspecto formal no afecta la adecuación empírica de la regla, podría eventualmente ser relevante a la hora de elegir entre soluciones alternativas para la descripción de los datos explicitados en (1) (Cf. regla (4)). Por ser éste un problema en principio de características estrictamente lógicas lo dejamos pendiente para otro espacio de discusión.

Sólo si los dos términos de la conjunción son verdaderos, la conjunción toda es verdadera. Observemos que las otras tres combinaciones de valores de verdad hacen que la conjunción sea falsa. El *Else* más profundamente incrustado de la regla (2) define un dominio de aplicación que está compuesto por las situaciones de la tabla de la Figura 1 en que la condición "y" & not ("ay" / "ey" / "oy" / "uy") es falsa.

La regla (2) no es la única solución al problema planteado por los datos de (1). Una regla como (4), entre otras, también describe los mismos datos de manera empíricamente adecuada:

```
(4)
  If +s Then
    If o / s / z / x / sh / ch Then
      delete +, write s as es
    Else
      If y Then
        If ay / ey / oy / uy Then
          delete +, write s as s
        Else
          delete +, delete y, write s as ies
        End if
      Else
        delete +, write s as s
      End if
    End if
  End if
```

La diferencia esencial entre (2) y (4) radica en que ésta no utiliza la negación ni la conjunción. Por otra parte, la regla (4), precisamente por la manera en que define las condiciones de aplicación, repite las operaciones *delete* "+" y *write* "s" as "s". Sin embargo, esta repetición no afecta la adecuación empírica de la regla en tanto hipótesis formal sobre la ortografía del plural nominal y la forma verbal de la tercera persona singular del presente. Está claro, por otra parte, que tanto (2) como (4) sólo pueden dar cuenta de las formaciones regulares, esto es, ni (2) ni (4) pueden generar las representaciones ortográficas de plurales irregulares y formas verbales irregulares.

Un aspecto de la producción escrita mucho más abstracto y, por ende, más complejo de describir formalmente es la correlación entre propiedades contextuales (ideología, cultura y situación) y propiedades lingüísticas (semántica, sintaxis, léxico y puntuación) de los textos de una lengua determinada.

A diferencia de otras escuelas lingüísticas contemporáneas que estudian oraciones "sueltas", para la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) es esencial describir las oraciones de una lengua en su contexto natural de producción, esto es, como partes integrantes de textos que ocurren en situaciones espacio-temporales concretas. El dominio observacional de la LSF incluye, entonces, desde oraciones del tipo "Ivy is kicking Ike", que pueden imaginarse como un texto en sí mismas, hasta textos completos de variados tipos (como, por ejemplo, la novela, la tesis doctoral, la clase magistral, etc.), pasando por textos relativamente más breves tales como el cuento, el AbAICI, la receta culinaria, el pronóstico meteorológico, etc.

Sobre este dominio observacional, que es significativamente más complejo que el de la formación de los sustantivos plurales y de las formas verbales de tercera persona del singular del inglés, también es posible consensuar datos que una gramática debe poder describir adecuadamente. Sean, por ejemplo, los textos de (5) y (6):⁹

(5)

Mortality in North Korean Migrant Households: a Retrospective Study
[...] We assessed mortality trends in North Korea since 1995. [...]
Robinson, Lee, Hill & Burnham (1999), *Lancet* 354: 291-95.

(6)

A Mechanism of Central Sleep Apnea in Patients with Heart Failure
[...] Enhanced sensitivity to carbon dioxide may predispose some patients with heart failure to the development of central sleep apnea.
Shahrokh Javaheri (1999) *The New England Journal of Medicine* 341(13): 949-954.

Diremos que una gramática textual del inglés da cuenta de los textos (5) y (6) si los describe como parte de AICIs en Ciencias Médicas; más específicamente, si expresa que los grupos nominales *Mortality in North Korean Migrant Households: a Retrospective Study* y *A Mechanism of Central Sleep Apnea in Patients with Heart Failure* realizan la categoría de género [con título] de esos AICIs, y que las cláusulas *We assessed mortality trends in North Korea since 1995* y *Enhanced sensitivity to carbon dioxide may predispose some patients with heart failure to the development of central sleep apnea* realizan, respectivamente, las categorías de género [con anuncio de la investigación] y [con interpretación de resultados] de esos AbAICIs.¹⁰ De

⁹ Los puntos suspensivos entre corchetes representan, como es habitual, un fragmento de texto omitido.

¹⁰ Una palabra o frase entre corchetes es un rasgo de la gramática; esta convención se usa cuando los rasgos son utilizados fuera de las reglas que los manipulan. Dentro de las reglas,

hecho, la gramática sería empíricamente inadecuada si expresara que la cláusula *We assessed mortality trends in North Korea since 1995* realiza la categoría de género [con interpretación de resultados], y la cláusula *Enhanced sensitivity to carbon dioxide may predispose some patients with heart failure to the development of central sleep apnea* realiza la categoría de género [con anuncio de la investigación]. Se trata entonces de correlacionar apropiadamente propiedades de la organización textual (categorías y subcategorías de género) con propiedades de registro (campo, tenor y medio) y lexicogramaticales.

Sean ahora los textos y estructuras de género explicitados en (7) y (8).

(7a)

Idioms

In the literature of generative grammar, idiomaticity has been widely identified with noncompositionality. Such a definition fails to recognize several important dimensions of idiomaticity, including, among others, conventionality and figuration. We propose to distinguish IDIOMATICALLY COMBINING EXPRESSIONS (e.g. *take advantage*, *pull strings*), whose meanings - while conventional - are distributed among their parts, from IDIOMATIC PHRASES (e.g. *kick the bucket*, *saw logs*), which do not distribute their meanings to their components. [...]

Numberg, Sag and Wasow (1994) *Language* 70(3): 491-538.

(7b)

[con título]: "Idioms"

[con generalizaciones preliminares]: "In the literature"

[con limitaciones de estudios previos]: "Such a definition"

[con anuncio de la investigación]: "We propose"

(7c)

Idioms

We propose to distinguish IDIOMATICALLY COMBINING EXPRESSIONS (e.g. *take advantage*, *pull strings*), whose meanings - while conventional - are distributed among their parts, from IDIOMATIC PHRASES (e.g. *kick the bucket*, *saw logs*), which do not distribute their meanings to their components. [...] In the literature of generative grammar, idiomaticity has been widely identified with noncompositionality. Such a definition fails to recognize several important dimensions of idiomaticity, including, among others, conventionality and figuration.

(7d)

[con título]: "Idioms"

[con anuncio de la investigación]: "We propose"

los rasgos se escriben sin corchetes. Las preposiciones "con" y "sin" marcan la presencia o la ausencia, respectivamente, de determinada categoría; así, el rasgo [con anuncio de la investigación] es la expresión formal de la categoría de género "anuncio de la investigación" del AbAICl.

[con generalizaciones preliminares]: "In the literature"
 [con limitaciones de estudios previos]: "Such a definition"

(8a)

Raising and Transparency

The phenomena that classic transformational syntax handled by means of 'raising' rules pose an interesting challenge to theories that do not posit movement or derivation from underlying structures. An account of these phenomena is formulated in the context of COGNITIVE GRAMMAR. Raising is analyzed as a special case of the metonymy that virtually all relational expressions exhibit in regard to their choice of overtly coded arguments. [...]
 Ronald W. Langacker (1995) *Language* 71(1): 1-62.

(8b)

[con título]: "Raising and Transparency"
 [con generalizaciones preliminares]: "The phenomena that"
 [con anuncio de la investigación]: "An account of these"
 [con presentación de resultados]: "Raising is analyzed as"

(8c)

Raising and Transparency

The phenomena that classic transformational syntax handled by means of 'raising' rules pose an interesting challenge to theories that do not posit movement or derivation from underlying structures. Raising is analyzed as a special case of the metonymy that virtually all relational expressions exhibit in regard to their choice of overtly coded arguments. [...] An account of these phenomena is formulated in the context of COGNITIVE GRAMMAR.

(8d)

[con título]: "Raising and Transparency"
 [con generalizaciones preliminares]: "The phenomena that"
 [con presentación de resultados]: "Raising is analyzed as"
 [con anuncio de la investigación]: "An account of these"

Los textos (7a) y (8a) son apropiados en relación con la disciplina y con el tipo de texto que representan, a saber, AbAICIs en Lingüística. En cambio, los textos (7c) y (8c), deliberadamente manipulados por nosotros sobre la base de (7a) y (8a), son inapropiados, ya que si bien están escritos de acuerdo con la disciplina a la que pertenecen, no responden a las características estructurales esperadas: específicamente, violan relaciones de orden entre categorías de género. El problema del texto (7c) es que en su estructura de género, (7d), la categoría [con anuncio de la investigación] precede a las categorías [con generalizaciones preliminares] y [con limitaciones de estudios previos]. El problema del texto (8c) resulta de que en su

estructura de género, (8d), la categoría [con presentación de resultados] precede a la categoría [con anuncio de la investigación].

Con respecto a datos del tipo (5)-(8) también es posible proponer hipótesis que utilizan la implicación material (3a) para definir formalmente correlaciones entre propiedades del contexto de cultura y propiedades lingüísticas en el caso de (5) y (6), y relaciones de orden entre categorías del contexto de cultura en el caso de (7) y (8). Consideremos, a modo de ejemplo, las reglas (9)-(11) en tanto hipótesis verificables:

(9)¹¹

```
If con título Then
  slc_smt_7 <0% situation & 100% thing & 0% quantity & 0% quality>
End if
```

(10)

```
If con anuncio de la investigación / con presentación de resultados /
  con generalizaciones preliminares / con limitaciones de estudios previos Then
  slc_smt_7 <100% situation & 0% thing & 0% quantity & 0% quality>
  slc_smt_13 <100% giver & 0% seeker & 0% confirmation seeker>
End if
```

(11)

```
If con abstract Then
  con generalizaciones preliminares / sin generalizaciones preliminares
  &
  con limitaciones de estudios previos / sin limitaciones de estudios previos
  &
  con anuncio de la investigación / sin anuncio de la investigación
  &
  con presentación de resultados / sin presentación de resultados
End if
```

En la LGC, los rasgos de las reglas de selección semántica están siempre asociados a las probabilidades con las que son elegidos (Cf. por ejemplo la Figura 4 más adelante); esas probabilidades surgen de generalizaciones extraídas de una muestra de textos del inglés en general. En el proyecto RedACTe III, en cambio, los rasgos de las reglas de selección de los distintos subtipos no tienen siempre una probabilidad explícita asociada (Cf. §5); la convención de lectura es la siguiente: si no hay probabilidades explícitas asociadas a los rasgos de una regla de selección, entonces esos rasgos tienen la misma probabilidad de ser elegidos. Las probabilidades explí-

¹¹ "slc_smt" abrevia "selección semántica".

citadas surgen de generalizaciones descriptivas sobre la muestra de AbAICIs. Ahora bien, una regla de proyección como (9) asigna probabilidades explícitas a los rasgos de la regla *slc_smt_7* (Cf. Figura 13).

Conceptualizamos las reglas (9) y (10) como instrucciones que correlacionan propiedades de género con propiedades semánticas del AbAICI, y la regla (11) como la instrucción para construir estructuras de género del AbAICI.¹²

La generalización que capta (9) es que la semántica del rasgo [con título] del AICI es la de una "cosa" y no la de una "situación", o una "cantidad", o una "cualidad"; la regla abrevia la siguiente consigna: si aparece el rasgo [con título] en la estructura de género del AICI, entonces modifique la regla de selección semántica *slc_smt_7* de modo que las probabilidades asociadas con las opciones [situation], [thing], [quantity] y [quality] se fijen respectivamente en 0%, 100%, 0% y 0%.¹³ En cambio, según la regla (10), la semántica del rasgo [con anuncio de la investigación] o del rasgo [con interpretación de resultados] del AbAICI es la de una "situación" y no la de una "cosa", o una "cantidad", o una "cualidad", y además se trata de una situación en la que se da información ("giver") y no una en la que se la solicite ("seeker") o se solicite su confirmación ("confirmation seeker"). La regla (10) abrevia una consigna operacional similar a la de (9) excepto que en el caso de (10) la condición *p* es una disyunción de rasgos y la consecuencia *q* establece modificar dos reglas de selección semántica.

La regla (11) por su parte estipula que el orden relativo entre las categorías de género del AbAICI es el que reflejan las estructuras (7b) y (8b), con lo cual quedan excluidas las estructuras (7d) y (8d) y por tanto no es posible generar los textos inapropiados (7c) y (8c). En efecto, la regla (11) puede parafrasearse de la siguiente manera: si la estructura de género contiene el rasgo [con abstract], entonces introduzca bajo la dominación de este rasgo la conjunción de rasgos formada por el rasgo [con generalizaciones preliminares] o el rasgo [sin generalizaciones preliminares], y el rasgo [con limitaciones de estudios previos] o el rasgo [sin limitaciones de estudios previos], y el rasgo [con anuncio de la investigación], y el rasgo [con presentación de resultados] o el rasgo [sin presentación de resultados].

Para dar cuenta de nuestro objeto de estudio, el texto escrito en tanto

¹² Como se verá en §5, reglas como (9) y (10) están tipificadas como reglas de proyección de género inter-estratal debido a que rasgos del estrato de género repercuten sobre rasgos del estrato semántico. Una regla como (11) estaría tipificada como una regla de selección de género, ya que su función es contribuir a la construcción de una estructura de género a partir de una conjunción de selecciones de rasgos.

¹³ Como se verá en §5, se puede probar que (9) es una hipótesis falsa.

interfaz de comunicación entre emisor y receptor, es necesario postular un modelo formal del mismo que describa adecuadamente sus propiedades contextuales y lingüísticas. Diremos que una gramática textual es precisamente un modelo formal en este sentido. Se trata básicamente de definir un conjunto de hipótesis interrelacionadas que puedan ser verificadas empíricamente. Vimos arriba que, independientemente del tipo y nivel de propiedad a describir, estas hipótesis son formalizables mediante el poderoso recurso de la implicación material (Cf. (3)). Las reglas (2),¹⁴ (9), (10) y (11) son ejemplos de hipótesis formales verificables a partir de datos como (1), (5), (6), (7a), (7c), (8a) y (8c). Con reglas de este tipo es posible definir una GTI.

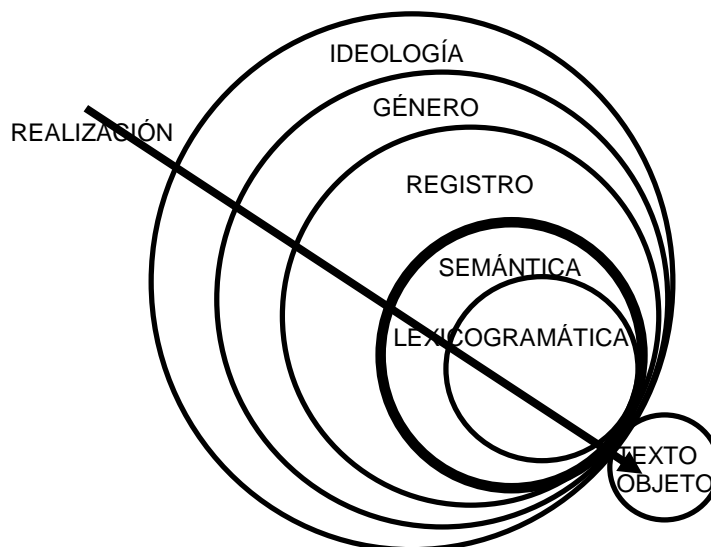
Puesto que nuestro objetivo es proponer una gramática orientada a la generación de textos escritos, más específicamente, una gramática del AbAICI, a continuación presentamos las características salientes de la LGC en tanto modelo formal de generación de cláusulas en inglés. Luego, en §4, mostramos cómo RedACTe III integra la LGC con los contextos de cultura y situación que subyacen en el AbAICI.

3. Una gramática orientada a la generación de oraciones

La figura siguiente nos permite visualizar de manera muy sintética algunas de las características salientes de la concepción de lengua de la LSF fundada por M.A.K. Halliday.

¹⁴ O la regla alternativa (4).

Figura 2: La lengua en contexto. Adaptación de Martin (1992: 446)



El esquema de esta figura puede interpretarse como una representación del modelo de lengua de la LSF. Según éste, la lengua es un sistema semiótico estratificado y funcional cuyo fin primordial es significar, esto es, hacer y captar significados en contexto.

A continuación presentamos algunas de las ideas rectoras de la LSF y señalamos, cuando corresponde, la manera particular con la que se ejecutan en la LGC de Robin Fawcett.

La LSF sostiene que la lengua es contextual; esto es, si bien lengua y contexto son entidades diferentes, no es posible imaginar el uso de la lengua fuera de algún contexto. Por otra parte, lengua y contexto se definen mutuamente: dado un contexto es posible imaginar un texto apropiado para él y dado un texto cualquiera es igualmente posible imaginar el contexto en el que se produjo o en el que sería considerado apropiado.

El contexto se divide en tres estratos que reflejan diferentes grados de abstracción semiótica. El estrato más abstracto es el de los valores, las creencias, la ideología siempre presente en todo texto en forma más o menos evidente. Este estrato se realiza en el texto a través del género o tipo textual. El género lo determina el contexto cultural. Los géneros se conciben como estructuras textuales o "formatos" específicos, convencionalmente acordados por los miembros de una comunidad con un propósito social propio. Los géneros pueden ser más o menos estables pero ciertamente no son rígidos sino que son susceptibles al cambio a través del tiempo.

Los géneros se realizan en un contexto de situación inmediato. Un género determinado puede realizarse con variaciones que dependerán de las variables de campo, tenor y medio del contexto de situación o registro. Dicho de un modo muy simple, un género textual se realiza según sea el tema o asunto de que trate (campo), según sea la relación entre el emisor y el receptor y la actitud del emisor respecto del campo (tenor) y, también, según el canal de transmisión del texto y la distancia física entre los participantes: radio, teléfono, papel, etc. (medio). La flecha del esquema de la Figura 2 indica la realización de los estratos de contexto, uno en otro, desde el más abstracto al más concreto, y todos ellos realizados en la lengua como sistema.

Otro postulado central de la LSF respecto de la lengua es su carácter esencialmente semántico. La lengua nos permite producir e interpretar significados del mundo interior y exterior; significados relativos a las relaciones entre los sujetos, entre los objetos y entre los unos y los otros; significados relativos a la afectividad, a las actitudes y a los roles que asumimos; significados relativos a los modos de expresión, a los canales de expresión, a la organización de la información; en fin, diversos tipos posibles de significado. La lengua entonces es semántica y sus significados se dan siempre en un contexto.

La LGC propone ocho tipos principales de significados que se realizan en la lengua: los relativos a lo experiencial, lo interpersonal, la polaridad, las relaciones lógicas, la validez, la afectividad, lo temático, lo informativo. En otras instanciaciones de la LSF, incluidas la de Halliday y la de sus discípulos de Sydney, todos los significados potenciales se agrupan en tres categorías: lo ideacional (suma de lo experiencial y lo lógico), lo interpersonal y lo textual. La LGC defiende la necesidad de las ocho categorías por la disparidad de significados que, aun así divididos, cada una de ellas incluye. En todo caso, las tres u ocho categorías de significados intentan captar la totalidad de los significados posibles en la lengua.

En la lengua cabe diferenciar dos estratos: uno, el más abstracto, de contenido o semántica, que se realiza en otro más concreto que la LGC denomina de forma. Del mismo modo que los estratos "superiores" del contexto se realizan en los "inferiores", menos abstractos, en la lengua, la semántica se realiza en la forma y, por último, la representación de forma se correlaciona, en el mundo real, con el texto objeto, ya sea con ondas sonoras o con secuencias de caracteres. La Figura 3 (Cf. más adelante) capta los dos estratos de la lengua según la LGC.

Según Fawcett (en preparación: Capítulo 2), un concepto clave para comprender qué es y cómo funciona el lenguaje natural, el lenguaje humano, es que éste no es simplemente un objeto abstracto que está guardado en la mente, sino una suerte de “programa” de resolución de problemas (*program for solving problems*), un programa que nos guía hasta en sus detalles más ínfimos, de modo tal que los humanos podamos construir gran parte de nuestra experiencia, realizándola lingüísticamente. El corazón de este programa es un conjunto de opciones, un sistema de opciones de las que dispone el emisor de un texto al producirlo. Este sistema de opciones, compartido con el receptor, permite que éste decodifique el texto y lo interprete. Se puede imaginar este sistema como un “menú” de significados o funciones del que dispone el emisor de un mensaje y que en el nivel final de la expresión concreta se traducirán, a través de ítems léxicos, estructuras sintácticas, entonación o puntuación, según sean las variables del contexto de situación, y dentro de un molde o género establecido culturalmente, en un texto oral o escrito concreto expresado en ondas sonoras o secuencias de letras.

Tanto en la producción de un mensaje como en la comprensión del mismo, el ser humano lleva a cabo innumerables opciones o selecciones dentro del gran sistema llamado lengua. La lengua ofrece conjuntos de opciones entre modos de representar los objetos y situaciones del mundo exterior e interior, opciones entre maneras de expresar los significados, opciones entre actitudes a reflejar al emitir un mensaje, y luego todas estas opciones se expresan en palabras, estructuras gramaticales, entonación, puntuación, etc. Estos conjuntos de opciones sistémicas constituyen lo que en la LSF se denomina “red de sistemas” (*system network*). La lengua funciona como una serie de sistemas de opciones que se relacionan entre sí y forman una muy compleja red.¹⁵ A esta red, la LGC ha agregado la noción de probabilidad de que se seleccione una u otra opción.

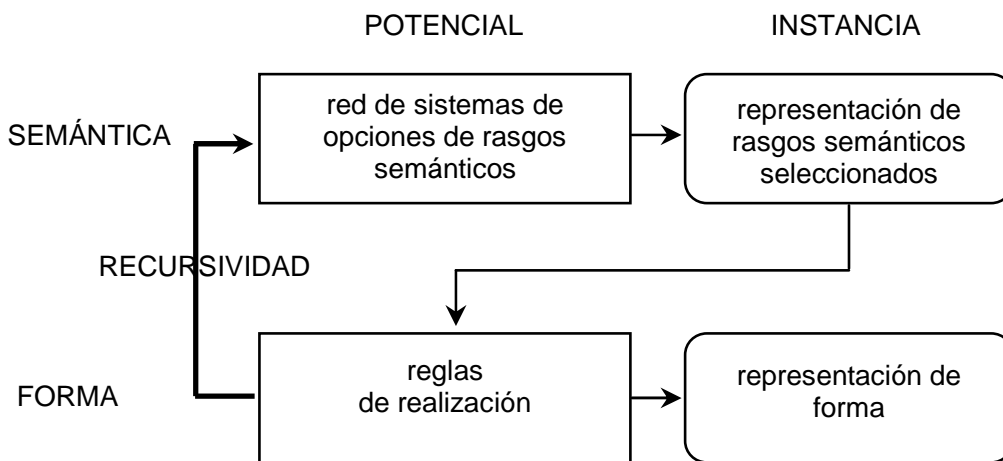
En el modelo de lengua propuesto por la LSF, los conceptos de “potencial” e “instancia” son centrales. Como se puede apreciar en el esquema de la LGC en la Figura 3 de abajo, tanto en el estrato semántico como en el de

¹⁵ La LSF retoma el concepto de Saussure respecto de la concepción de lengua como un sistema de signos. En el signo se da una relación de dos niveles: un “significante” y un “significado”. La relación entre el significado y la forma que lo realiza es una relación generalmente arbitraria, establecida convencionalmente por los hablantes de una lengua. Cabe destacar que la lengua es considerada el más complejo de los sistemas semióticos, que la relación entre los dos niveles no es necesariamente unívoca y que el significado del signo se capta por oposición entre los significados del sistema que pudieron haber sido elegidos y no lo fueron.

forma se distingue entre el plano de lo potencial y el plano de la instancia.¹⁶ El potencial es esencialmente un recurso finito con capacidad teóricamente infinita. La instancia es un objeto posible de acuerdo con lo definido por el potencial.

En tanto modelo, la tarea fundamental de la LGC es captar formalmente el potencial de correlaciones entre significados y formas de la lengua inglesa; debe definir entonces un conjunto, en principio infinito, de instancias de representaciones de oraciones-texto. Veamos ahora cómo la LGC genera esas representaciones.

Figura 3: La lexicogramática de Cardiff. Adaptación de Fawcett (2000: 36)



Sean ahora las Figuras 4-6 más adelante. Las reglas de la Figura 4 integran, junto con muchas otras, la red de sistemas de opciones de rasgos semánticos. Su función es definir justamente representaciones de rasgos semánticos. Las reglas de la Figura 5, junto con muchas otras, integran las reglas de realización, cuya función es definir representaciones de forma a partir de las representaciones de rasgos semánticos. El efecto conjunto de estos dos tipos de regla es una representación de oración-texto como la de la Figura 6.

En el árbol de la Figura 6, que es una instancia de representación definida por la LGC, los nudos están rotulados por cinco tipos diferentes de categoría: rasgos de género, rasgos semánticos, unidades, elementos e items, y tres tipos de relación entre nudos: llenado, composición y exposición. Los

¹⁶ De hecho, la distinción captada por estos dos conceptos vale también para modelizar el contexto, tal como lo refleja la Figura 7 más adelante.

nudos que son rasgos semánticos junto con los nudos hermanos que son unidades conforman signos. Los signos, pares de semántica y forma, llenan categorías de nivel superior, ya sean éstas categorías del contexto de cultura o categorías de la lengua. Los elementos componen unidades, y los items exponen elementos. La representación de la Figura 6 puede leerse de la siguiente manera. La categoría de género " Σ " está llena con un signo cuya semántica es el conjunto de rasgos [..., situation, ..., information, ..., present trp, ..., washing, ..., count sth, singular sth, ...] y cuya forma es la unidad sintáctica "CI". Esta unidad está compuesta por los siguientes elementos: un "S" que está asociado al rol participante "Ag", un "M", un "C" que está asociado al rol participante "Af", y un "E". El elemento "S" asociado a Ag está lleno con un signo cuya semántica es el conjunto de rasgos [..., thing, outsider, recoverable thing, ..., singular tc, human tc, female tc, ...] y cuya forma es la unidad sintáctica "ngp".

Figura 4: Ejemplos de reglas semánticas de la LGC¹⁷

- (12) If outsider sth / ... Then
 95% count sth / 5% mass sth
 End if
- (13) If count sth Then
 90% singular sth / 10% plural sth
 End if
- (14) If count cc Then
 95% singular cc / 4% plural cc / 1% class of count thing
 End if

Figura 5: Ejemplos de reglas de realización de la LGC

- (15) If washing Then
 M < "wash", apply r, ...
 End if

¹⁷ Estas reglas y las de la Figura 5 son una simplificación de la versión "mini" de la LGC y sirven aquí el propósito de ilustrar solamente algunos aspectos del problema en cuestión; el estilo de escritura de estas reglas, por otra parte, difiere del de la LGC y es el que utilizamos en (2), con lo cual pretendemos acentuar el hecho de que en la formalización de generalizaciones de selección y de proyección semántica también interviene la implicación material (3).

Figura 5: Ejemplos de reglas de realización de la LGC (continuación)

- (16) If r Then
 - If present trp & (singular sth / mass sth / ...) Then
 - M <+ "+s"
 - End if
 - If past trp Then
 - M <+ "+ed"
 - End if
- End if

- (17) If glass c Then
 - h < "glass"
- End if

- (18) If plural cc / ... Then
 - If not (plural only cc / pair only cc / ...) Then
 - h <+ "+s"
 - End if
- End if

Figura 6: Ejemplo de oración-texto generada por la LGC

Σ
 [..., situation, ..., present trp, ..., washing, ..., outsider sth, count sth, singular sth, ...]
 Cl
 S/Ag
 [..., thing, outsider, recoverable thing, ..., singular tc, human tc, female tc, ...]
 ngp
 h
 she
 M
 wash+s
 C/Af
 [..., thing, ..., outsider, ..., artefact, container, glass c, count cc, plural cc, ...]
 ngp
 dd
 the
 h
 glass+s
 E

She washes the glasses.

Abreviaturas: Σ = variable de categoría de género; [...] = rasgos semánticos; ... = uno o más rasgos semánticos; Cl = clause; S = subject; Ag = agent; ngp = nominal group; h = head; M = main verb; C = complement; Af = affected; dd = deictic determiner; E = ender; trp = time reference position; sth = subject theme; tc = thing classification; c = count; cc = cultural classification

Este "ngp" está compuesto por el elemento "h" que se expone como el ítem léxico "she". El elemento "M" se expone como la base léxica "wash" seguida del sufijo "s". El elemento "C" asociado a Af está lleno con un signo cuya semántica es el conjunto de rasgos [..., thing, ..., outsider, ..., artefact, container, glass c, count cc, plural cc, ...] y cuya forma es la unidad sintáctica "ngp". Esta unidad está compuesta por los elementos "dd" y "h". El elemento "dd" se expone como el ítem léxico "the". El elemento "h" se expone como la base léxica "glass" seguida del sufijo "s". Por último, el elemento "E" se expone como el ítem de puntuación ".".

El propósito de este ejemplo es mostrar cómo la LGC define las formas "wash+s" y "glass+s" sobre los cuales oportunamente opera la regla ortográfica (2) que presentamos en §2. Veamos primero la formación de la "tercera persona singular del presente", según una denominación tradicional.

¿Cómo se obtiene la forma "wash+s" que es parte de la representación de la Figura 6? El paso inicial lo desencadena la presencia de " Σ ", que es una variable que abarca categorías de contexto de cultura, o género, asociadas a rasgos de campo, tenor y medio del contexto de situación, o registro, (que no aparecen en la Figura 6). La idea es imaginar que " Σ " es una categoría terminal de género y que, como tal, requiere realizarse lingüísticamente. Esta realización lingüística ocurre, entonces, a pedido de " Σ " y como consecuencia de la aplicación de las reglas de la LGC. Al ser la LGC un conjunto ordenado de reglas, se aplican primero las reglas semánticas y luego las reglas de realización. Las reglas semánticas (13) y (14) son responsables de introducir los rasgos [count sth] y [singular sth] en la semántica del signo que llena " Σ ". La presencia del rasgo [washing] en esa semántica desencadena la aplicación de la regla de realización (15). Esta regla, por un lado, inserta el ítem léxico "wash" como nudo hijo del elemento "M" y, por el otro, requiere la aplicación de la regla (16). Esta regla, a su vez, hace que, debido a la presencia de los rasgos [present trp] y [singular sth], se inserte el sufijo "s" inmediatamente a la derecha del ítem léxico que expone el elemento "M", a saber: "wash". Se obtiene así la forma "wash+s" sobre la que actuará luego la regla ortográfica (2) para derivar *washes*. Destaquemos que el rasgo [outsider sth], que en la LGC contrasta con el rasgo [interactant], es la condición de entrada de la regla (12) que permite la introducción del rasgo [count sth] y éste a su vez es la condición de entrada a la regla (13) que introduce el rasgo [singular sth]. Los rasgos semánticos [present trp, outsider sth, count sth, singular sth] corresponden a la denominación tradicional "tercera persona singular del presente".

Veamos ahora la formación de los nombres plurales. La forma "glass+s", sobre la que oportunamente opera la regla ortográfica (2) para derivar *glas-ses*, resulta de la aplicación de las reglas de realización (17) y (18). A partir del rasgo [glass c] en la semántica del signo que llena el elemento "C" asociado al rol participante "Af", la regla (17) inserta la base léxica "glass" bajo el dominio del elemento "h" del "ngp" de dicho signo. A partir del rasgo [plural cc] y la ausencia de otros rasgos específicos, que esencialmente tienen que ver con los plurales irregulares, la regla (18) inserta el sufijo "s" inmediatamente a la derecha del ítem léxico que expone el elemento "h" del "ngp", a saber: "glass", con lo que se genera la forma "glass+s".

4. Una gramática orientada a la generación de textos escritos¹⁸

Son hoy numerosos los estudios sobre el discurso científico, en particular sobre las secciones *Abstract, Introduction, Method, Results, Conclusions* del AICI, especialmente desde la perspectiva de la LSF. Son escasos, sin embargo, los estudios sistémico-funcionales que describen formalmente las propiedades sistémicas y estructurales del AICI y que se ocupan de formular generalizaciones probabilísticas sobre la relación de realización entre los niveles superiores (género y registro) y los niveles inferiores (semántica y forma de la lexicogramática). Por otra parte, son también numerosos los estudios sobre generación de textos en diversos dominios, incluido el científico, pero escasos los estudios sobre la generación de AICIs que parten de una modelización que correlacione propiedades de estratos superiores con propiedades de estratos inferiores de modo de poder usar la gramática textual subyacente como recurso en una asistencia retórico-lingüística interactiva. Existe, entonces, por un lado, un vacío teórico-descriptivo en materia de modelización contextual y lingüística del AICI y, por el otro, un vacío en el campo computacional aplicado que contribuya a resolver el problema de escritura que afecta al científico cuya lengua materna no es el inglés y que para difundir su investigación a nivel internacional debe publicar en ese idioma. Éste es el espacio conceptual en el cual se inserta nuestro proyecto RedACTe III, que es continuación de RedACTe I-II (Castel y otros 2002).

El proyecto tiene como objeto de estudio el AbAICI. Como objetivo teórico-descriptivo, RedACTe III se propone elaborar una modelización sistémico-funcional formal, orientada a la generación de textos, de correlaciones sistemáticas entre las propiedades contextuales y las propiedades lingüísti-

¹⁸ En la redacción de esta sección aprovechamos ideas, discusiones y presentaciones previas con los integrantes del proyecto RedACTe.

cas del AbAICI, y, como objetivo aplicado, la construcción de un sistema de principios de escritura asistida de AbAICIs basado en dicha modelización.

Las generalizaciones descriptivas se construyen y se validan sobre la base de un corpus de 700 AICIs manipulado con las herramientas informáticas propias de la Lingüística del Corpus.

La aplicación resultante aspira a tener las características distintivas de (i) captar, tanto a nivel de estratos superiores cuanto a nivel de estratos inferiores, la unidad y la diversidad de las disciplinas objeto de la modelización, (ii) adaptar e instrumentar pedagógicamente la imprescindible conceptualización retórico-lingüística, (iii) asistir a investigadores locales en la redacción de AbAICIs bien formados, apropiados y competitivos, y (iv) contribuir a superar la desventaja comparativa que, por problemas de "idiomaticidad", tienen gran parte de los científicos locales para publicar en revistas especializadas.

4.1. Objetivos

Los objetivos de RedACTe III pueden resumirse de la siguiente manera.

4.1.1. Objetivos teórico-descriptivos

Describir formalmente en un marco sistémico-funcional orientado a la generación de textos:

4.1.1.1. el potencial de la estructura de género (PEG) del AbAICI;

4.1.1.2. el potencial de propiedades de campo, tenor y medio asociado con (sub)constituyentes de género del AbAICI;

4.1.1.3. el potencial de propiedades semánticas y lexicogramaticales asociado con el potencial de §4.1.1.2;

4.1.1.4. el potencial de correlaciones sistemáticas entre las representaciones que resultan de los potenciales descritos en §§4.1.1.1-4.1.1.3;

4.1.2. Objetivos aplicados

4.1.2.1. Definir formalmente un sistema de principios de escritura basado en la descripción contextual y lingüística desarrollada en §4.1.1.

4.1.2.2. Adaptar didácticamente el sistema formal definido en §4.1.2.1 de modo de definir un sistema interactivo de principios de escritura de AbAICIs que asista desde el punto de vista contextual y lingüístico a investigadores científicos locales cuya lengua materna no es el inglés.

4.1.2.3. Implementar computacionalmente el sistema de escritura asistida definido en §4.1.2.2.

4.2. Hipótesis

RedACTe III se propone substanciar las siguientes hipótesis.

4.2.1. Modelización teórico-descriptiva

4.2.1.1. Se puede modelizar el AbAICI, en términos sistémico-funcionales orientados a la generación de textos, tanto en los aspectos contextuales como en los aspectos lingüísticos; en particular, es posible modelizar correlaciones sistemáticas significativas (esto es, el potencial de regularidades de realización) entre los estratos ‘superiores’ que modelizan la organización genérica, de campo, de tenor y de medio, por un lado, y los estratos ‘inferiores’ que modelizan la organización semántica, sintáctica, lexical y de puntuación, por el otro.

4.2.1.1.1. Los estratos de §4.2.1.1 pueden ser conceptualizados y formalizados en términos de estructuras de rasgos. (Para la noción de “estructura de rasgos”, véase Pollard y Sag 1987, 1994.)

4.2.1.1.2. Las correlaciones sistemáticas existentes entre los diversos estratos pueden ser formalizadas mediante un sistema de reglas de realización del tipo de las utilizadas en Fawcett y otros (1993).

4.2.2. Desarrollo de un sistema de escritura asistida

4.2.2.1. Se puede concebir principios de escritura de AbAICIs que aprovechen pedagógicamente las generalizaciones teórico-descriptivas que se obtengan con la substanciación de §4.2.1, en particular, de §§4.2.1.1.2.

4.2.2.1.1. Estos principios de escritura pueden ser también formalizados mediante un sistema de implicaciones basado en estructuras de rasgos.

4.2.2.1.2. El sistema de principios resultante de §4.2.2.1.1 puede ser implementado computacionalmente.

4.2.2.1.3. La implementación que se logre en §4.2.2.1.2 permitirá concebir, diseñar y desarrollar una aplicación informática de asistencia contextual y lingüística interactiva en la escritura de AbAICIs destinada a investigadores científicos cuya lengua materna no es el inglés.

4.3. Metodología

4.3.0. Verificación de hipótesis

En general, la ejecución del proyecto está controlada por las condiciones usuales de adecuación y verificación de hipótesis en los niveles de la observación y la descripción, aunque en el caso que nos ocupa aplicadas a textos, y no a oraciones sueltas; la verificación depende así de la noción de texto apropiado a una circunstancia determinada. Por otra parte, se hace la

habitual evaluación estadística de los datos que surgen de observar una muestra de AICIs construida sobre la base de las necesidades de científicos de universidades y centros de investigación de Mendoza, San Luis y San Juan. Se adopta también el concepto de “probabilidad asociada a rasgos” de la LGC de acuerdo con la distribución observada en la muestra de AICIs.

El proyecto asume una interacción fluida con los expertos, esto es, los investigadores, ya que éstos, por ser los destinatarios del sistema de escritura asistida a desarrollar, cumplen la doble función de (a) proveer el conocimiento específico de las disciplinas que practican (campo) con sus prácticas y convenciones no siempre declaradas, y (b) plantear los problemas característicos que enfrentan a la hora de redactar un AICI para enviarlo, con pedido de publicación, a una revista científica internacional.

La ejecución del proyecto está guiada por las etapas definidas en un cronograma de trabajo, que por razones de espacio no incluimos aquí, de acuerdo con lo descrito en §§4.3.1-4 a continuación.

4.3.1. Etiquetado y análisis del corpus

4.3.1.1. El corpus se etiqueta con las categorías de análisis de la LSF adaptadas a los objetivos teórico-descriptivos de RedACTe III, y orientadas a una manipulación de la muestra mediante las herramientas propias de la Lingüística del Corpus.

4.3.1.2. El análisis del corpus tiene en cuenta lo siguientes pasos y/o aspectos:

4.3.1.2.1. Identificación y categorización de propiedades de género.

4.3.1.2.2. Identificación y categorización de propiedades de registro: campo, tenor y medio.

4.3.1.2.3. Identificación y categorización de propiedades semánticas (ideacionales, interpersonales y textuales) asociadas sistemáticamente a las propiedades de género y de registro relevadas en §§4.3.1.2.1-2.

4.3.2. Definición de una gramática textual del AbAICI

Para substanciar las hipótesis de §4.2.1.1, guiados por los objetivos de §§4.1.1.1-4 y sustentados en los datos obtenidos en §§4.3.1.2.1-3, se construye una gramática textual del AbAICI, en adelante GAbAICI, del tipo propuesto en Castel (2004). GAbAICI es un sistema de reglas para la definición, mediante estructuras de rasgos a la Pollard y Sag (1987, 1994) de:

4.3.2.1. el PEG del AbAICI;

4.3.2.2. el potencial de propiedades de campo, tenor y medio asociado con (sub)constituyentes de género del AbAICI mediante reglas a la Fawcett y otros (1993);

4.3.2.3. el potencial de propiedades semánticas y lexicogramaticales asociado con el potencial de §4.1.1.2 a la Fawcett y otros (1993) y Castel y otros (2000);

4.3.2.4. el potencial de correlaciones sistemáticas entre las representaciones que resultan de los potenciales descritos en §§4.1.1.1-3 a la Fawcett y otros (1993).

4.3.3. Implementación computacional de GAbAICI

La implementación computacional de GAbAICI tiene como punto de partida la implementación de la LGC de Castel (2003). Se introducen todas las modificaciones que resultan necesarias a los fines de RedACTe III, tanto en los aspectos relativos a los estratos superiores y su interacción con los estratos inferiores, cuanto a la imprescindible extensión de la lexicogramática. Esta implementación permitirá, por un lado, la evaluación de la adecuación empírica de GAbAICI, y, por el otro, la utilización de GAbAICI como recurso subyacente del sistema de escritura asistida definido en §4.3.4.

4.3.4. Definición de un sistema de escritura asistida

4.3.4.1. Principios de escritura basados en GAbAICI

Las propiedades contextuales y lingüísticas del AbAICI definidas por GAbAICI son interpretadas en RedACTe III como aspectos esenciales de la información/conocimiento que debe poseer un investigador para escribir AbAICIs bien formados y apropiados. GAbAICI se usará para definir un prototipo de sistema de principios que asistan al investigador científico en la escritura de AbAICIs tanto desde el punto de vista contextual cuanto desde el punto de vista lingüístico (véase el objetivo §4.1.2.1 y la hipótesis §4.2.2.1). Estos principios de escritura se formalizan también mediante un sistema de implicaciones basado en estructuras de rasgos.

4.3.4.2. Transposición didáctica

Se hace una adaptación didáctica de la conceptualización requerida para la comprensión y funcionamiento del prototipo de sistema de escritura asistida resultante de §§4.3.4.1. (Véase objetivo §4.1.2.2.)

4.3.4.3. Documentación

La documentación relativa al prototipo de sistema de escritura resultante de §§4.3.4.1-2 se elabora como un texto hipervinculado de modo de facilitar la implementación informática prevista en §4.3.4.4. Por documentación entendemos un *Manual de principios de escritura asistida de AbAICIs*, un *Glosario de términos retórico-lingüísticos*, y un *Manual de uso de la aplicación*.

4.3.4.4. Implementación informática

La implementación informática del prototipo de sistema de escritura asistida resultante de §§4.3.4.1-3 se hace en Visual Basic para plataforma Windows. Para una eventual etapa de comercialización se prevé una implementación en C++ también para plataforma Windows.

4.3.4.5. Prueba y evaluación

El prototipo de sistema de escritura asistida resultante de §§4.3.4.1-4 se probará y evaluará con investigadores seleccionados de San Juan, San Luis y Mendoza. La selección se hará sobre la base de las disciplinas representadas en el corpus y la masa crítica de científicos practicantes de las mismas.

5. Construcción de GAbAICI

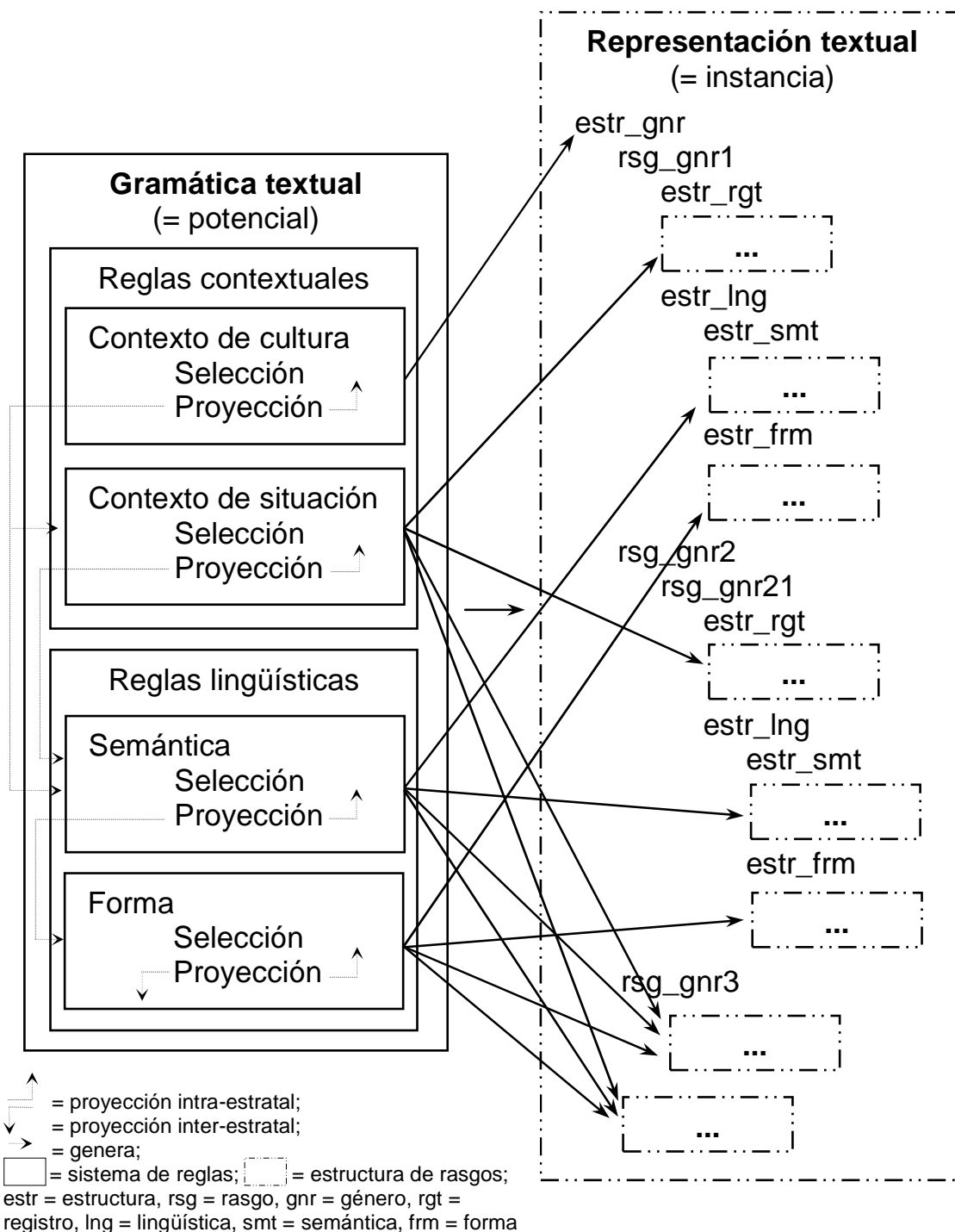
GAbAICI ha sido definida de acuerdo con el esquema de la Figura 7 de la página siguiente (Cf. §4.3.2.).¹⁹ Se trata esencialmente de un conjunto de reglas organizadas en componentes y subcomponentes. El componente de reglas contextuales está subdividido en los subcomponentes de reglas de contexto de cultura y reglas de contexto de situación. El componente de reglas lingüísticas consta de los subcomponentes de reglas semánticas y reglas de forma. GAbAICI es así un modelo formal del AbAICI que permite enumerar explícitamente, esto es generar, un conjunto teóricamente infinito de representaciones textuales de AbAICIs apropiados. Estas representaciones textuales deben captar generalizaciones sobre las propiedades contextuales y lingüísticas, y las correlaciones entre ambos tipos de propiedades, que resultan de observar una muestra representativa de AbAICIs. GAbAICI es así una hipótesis empírica del AbAICI.

Sean ahora las Figuras 8-14. El contexto de cultura del AbAICI puede ser conceptualizado mediante reglas de selección y proyección de género como

¹⁹ El esquema de la Figura 7 es, en cierta medida, una lectura formal del esquema de la Figura 2. El estrato ideológico está excluido en el estadio actual de desarrollo del proyecto Re-dACTe.

las de las Figuras 8-10. Las reglas de selección definen lo que en LSF se conoce como el PEG, intuitivamente, estipulan las organizaciones textuales posibles del AbAICI. Las reglas de proyección intra-estratal preconfiguran el PEG al restringir la clase de estructuras de rasgos de género de acuerdo con preferencias disciplinares. Las reglas de las Figuras 8 y 9 permiten generar un conjunto de estructuras de rasgos que caracterizan AbAICIs desde el punto de vista de su organización genérica. Por su parte, las reglas de proyección de género inter-estratal de la Figura 10 predeterminan la selección de rasgos de registro y de lengua; definen en este sentido una relación de realización entre el estrato del contexto de cultura y los estratos del contexto de situación y la lexicogramática (= reglas lingüísticas).

El contexto de situación del AbAICI puede ser conceptualizado mediante reglas de selección y proyección de registro como las de las Figuras 11 y 12. Las reglas de selección definen el potencial de la estructura de registro (PER). Las reglas de campo, en particular, definen estructuras de rasgos que captan formalmente propiedades referenciales del contexto de situación. Las reglas de proyección intra-estratal, no desarrolladas en el estadio actual de RedACTe III, preconfiguran el PER al restringir la clase de estructuras de rasgos de registro de acuerdo con preferencias de este mismo nivel. Las reglas de proyección inter-estratal predeterminan la selección de rasgos semánticos; definen en este sentido una relación de realización entre el estrato del contexto de situación y la lexicogramática.

Figura 7: Esquema de gramática textual del proyecto RedACTe III²⁰

²⁰ Este esquema es una versión adaptada y modificada de la gramática textual de Castel (2004).

Figura 8: Reglas de selección de género

slc_gnr_1:

If entidad de contexto de cultura Then
 DISCIPLINA & TIPO DE TEXTO

End if

slc_gnr_2:

If DISCIPLINA Then

ciencias médicas (pry_dsp_gnr_0) / climatología / rumiantes / agricultura /
 estadística (pry_dsp_gnr_2) / zonas áridas [pry_dsp_gnr_3] /
 lingüística (pry_dsp_gnr_2) / sociología / aguas residuales (pry_dsp_gnr_3) /
 geofísica / robótica

End if

slc_gnr_3:

If ciencias médicas Then

psiquiatría (pry_dsp_gnr_1) / clínica / cirugía

End if

slc_gnr_4:

If TIPO DE TEXTO Then

ponencia de congreso (0.002) / artículo de investigación (0.001) /
 artículo reseña (0.001) / tesis doctoral (0.001)

End if

slc_gnr_5:

If artículo de investigación Then

TÍTULO & ABSTRACT & INTRODUCCIÓN AI & METODOLOGÍA AI & ...

End if

slc_gnr_6:

If TÍTULO Then

100% con título (0.004) / 0% sin título

End if

slc_gnr_7:

If ABSTRACT Then

100% con abstract / 0% sin abstract

End if

slc_gnr_8:²¹

If con abstract Then

INTRODUCCIÓN Ab & DESCRIPCIÓN ÁREA DE ESTUDIO & METODOLOGÍA Ab &
 RESULTADOS Ab / ILUSTRACIÓN / CONCLUSIONES_RECOMENDACIONES Ab

End if

slc_gnr_9:

If INTRODUCCIÓN Ab Then

100% con introducción ab / 0% sin introducción ab

End if

²¹ Las generalizaciones descriptivas captadas por las reglas slc_gnr_8-13 (Fig. 8), slc_cmp_3-12 (Fig. 11), slc_smt_94, slc_smt_97-100 y slc_smt_103 (Fig. 13), 6.50 (Fig. 14) se extraen de Hlavacka (2004). Las generalizaciones descriptivas captadas por las reglas 0.01-0.03 y 0.06 (Fig. 12) son también esencialmente las de Hlavacka (2004), excepto por las probabilidades que asignamos aquí sólo a los efectos de la ilustración de las reglas.

Figura 8: Reglas de selección de género (continuación)

slc_gnr_10:
 If con introducción ab Then
 GENERALIZACIONES PRELIMINARES &
 LIMITACIONES DE ESTUDIOS PREVIOS & ANUNCIO DE LA INVESTIGACIÓN
 End if
slc_gnr_11:
 If GENERALIZACIONES PRELIMINARES Then
 con generalizaciones preliminares (0.003) / sin generalizaciones preliminares
 End if
slc_gnr_12:
 If LIMITACIONES DE ESTUDIOS PREVIOS Then
 con limitaciones estudios previos (0.003) / sin limitaciones estudios previos
 End if
slc_gnr_13:
 If ANUNCIO DE LA INVESTIGACIÓN Then
 con anuncio de la investigación (0.003) /
 sin anuncio de la investigación
 End if
 ...

Figura 9: Reglas de proyección de género intra-estratal

pry_dsp_gnr_0:
 If ciencias médicas Then
 slc_gnr_9 <100% con introducción ab & 0% sin ...>
 slc_gnr_19 <100% con metodología ab & 0% sin ...>
 slc_gnr_20 <100% con resultados ab & 0% sin ...>
 slc_gnr_22 <100% con conclusiones recomendaciones & 0% sin ... >
 slc_gnr_30 <100% sin evaluación investigación presentada & 0% con ...>
 End if
pry_dsp_gnr_1:²²
 If psiquiatría Then
 slc_gnr_11 <100% con generalizaciones preliminares & 0% sin ...>
 slc_gnr_32 <100% con presentación de resultados & 0% sin ...>
 End if
pry_dsp_gnr_2:
 If estadística / lingüística Then
 slc_gnr_21 <15% con ilustración & 85% sin ilustración>
 Else
 slc_gnr_21 <0% con ilustración & 100% sin ilustración>
 End if

²² Las generalizaciones descriptivas captadas por las reglas pry_dsp_gnr_1-3 se extraen de Castel y otros (2000).

Figura 9: Reglas de proyección de género intra-estratal (continuación)

pry_dsp_gnr_3:

```
If zonas áridas / aguas residuales Then
    slc_gnr_18 <30% con área de estudio & 70% sin área de estudio>
Else
    slc_gnr_18 <0% con área de estudio & 100% sin área de estudio>
End if
```

Figura 10: Reglas de proyección de género inter-estratal

0.001:

```
If artículo de investigación / artículo reseña / tesis doctoral Then
    slc_tnr_2 <100% formal & 0% consultative & 0% casual> &
    slc_med_2 <100% written & 0% spoken>
End if
```

0.002:

```
If ponencia de congreso Then
    slc_tnr_2 <100% formal & 0% consultative & 0% casual> &
    slc_med_2 <0% written & 100% spoken>
End if
```

0.003:

```
If ... / con limitaciones estudios previos / con anuncio de la investigación / ... Then
    slc_smt_7 <100% situation & 0% thing & 0% quantity & 0% quality> &
    slc_smt_8 <100% congruent situation & 0% reified situation> &
    slc_smt_10 <100% independent & 0% dependent>
    slc_smt_11 <100% information & 0% proposal for action> &
    slc_smt_13 <100% giver & 0% seeker & 0% confirmation seeker>
End if
```

0.004:

```
If con título Then
    slc_smt_7 <4% situation & 96% thing & 0% quantity & 0% quality> &
    slc_smt_129 <94% congruent thing & 0% thing identified ... & 6% minor ... & 0% ...>
End if
```

Figura 11: Reglas de selección de registro: campo, tenor y medio

slc_cmp_1:

```
If entidad de contexto de situación Then
    CAMPO & TENOR & MEDIO
End if
```

slc_cmp_2:

```
If CAMPO Then
    entidad de campo
End if
```

slc_cmp_3:

```
If entidad de campo Then
    ORIENTACIÓN & REFERENCIA AL ARTÍCULO & REFERENCIA AL AUTOR & ...
End if
```


Figura 11: Reglas de selección de registro (continuación)

slc_cmp_4:

If ORIENTACIÓN Then
 orientado al artículo (0.01) / orientado a la investigación
End if

slc_cmp_5:

If orientado al artículo Then
 MANERA ORIENTACIÓN ARTÍCULO
End if

slc_cmp_6:

If MANERA ORIENTACIÓN ARTÍCULO Then
 como actividad semiótica / como propósito
End if

slc_cmp_7:

If orientado a la investigación Then
 ASPECTO DE LA INVESTIGACIÓN
End if

slc_cmp_8:

If ASPECTO DE LA INVESTIGACIÓN Then
 actividad investigativa / metodología (0.04) /
 resultados (0.05) / entidades asociadas a la investigación (0.06)
End if

slc_cmp_9:

If actividad investigativa Then
 MANERA DE LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA
End if

slc_cmp_10:

If MANERA DE LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA Then
 como actividad investigativa en su conjunto (0.02) /
 como propósito de la investigación (0.03)
End if

slc_cmp_11:

If REFERENCIA AL ARTÍCULO Then
 con referencia al artículo (0.07) / sin referencia al artículo
End if

slc_cmp_12:

If REFERENCIA AL AUTOR Then
 con referencia al autor (0.08) / sin referencia al autor
End if

slc_cmp_13:

If con referencia al autor Then
 un autor / dos o más autores
End if

slc_tnr_1:

If TENOR Then
 entidad de tenor
End if

Figura 11: Reglas de selección de registro (continuación)

```

slc_tnr_2:
If entidad de tenor Then
    formal / consultative / casual
End if
slc_med_1:
If MEDIO Then
    entidad de medio
End if
slc_med_2:
If entidad de medio Then
    written / spoken
End if

```

Figura 12: Reglas de proyección de registro inter-estratal

```

0.01:
If orientado al artículo Then
    slc_smt_90 <0% material & 0% mental & 0% relational & 100% verbal & 0% existential>
End if
0.02:
If como actividad investigativa en su conjunto Then
    slc_smt_90 <50% material & 50% mental & 0% relational & 0% verbal & 0% existential>,
    ...,
    slc_smt_93 <0% perceive & 0% experiment & 100% know>
End if
0.03:
If como propósito de la investigación Then
    slc_smt_90 <50% material & 50% mental & 0% relational & 0% verbal & 0% existential>,
    slc_smt_93 <0% perceive & 0% experiment & 100% know>
End if
...
0.06:
If entidades asociadas a la investigación Then
    slc_smt_90 <0% material & 0% mental & 100% relational & 0% verbal & 0% existential>,
    ...
End if
...
0.08:
If con referencia al autor Then
    slc_smt_78 <100% interactant sth & 0% outsider sth>
    slc_smt_132 <100% interactant & 0% outsider>
    slc_smt_133 <100% performer & 0% addressee>
    If dos o más autores Then
        slc_smt_134 <0% singular performer & 100% plural performer>
    Else
        slc_smt_134 <100% singular performer & 0% plural performer>
    End if
End if

```

Figura 13: Reglas de selección semántica
(Reglas de red sistémica en LGC)

```

...
slc_smt_7:
If ENTITY_TYPE Then
    situation / thing / quantity / quality
End if
slc_smt_8:
If situation Then
    congruent situation (1.1) / reified situation
End if
slc_smt_9:
If congruent situation Then
    DEPENDENCE & TRANSITIVITY & TIME POSITION SPECIFICATION &
    COORDINATION OF SITUATIONS & INFORMATION FOCUS SIT
End if
slc_smt_10:
If DEPENDENCE Then
    independent / dependent
End if
slc_smt_11:
If independent Then
    information / proposal for action
End if
slc_smt_12:
If information Then
    MOOD 2 & TIME REFERENCE POSITION
End if
slc_smt_13:
If MOOD 2 Then
    giver / seeker / confirmation seeker (16.2)
End if
...
slc_smt_90:
If TRANSITIVITY Then
    material / mental / relational / verbal / existential
End if
...
slc_smt_93:
If mental Then
    know (6.50) / perceive / experiment
End if
slc_smt_94:
If know Then
    PHASE & DEGREE OF SPECIFICITY & MANNER OF KNOWING &
    DELIMITATION OF OBJECT OF STUDY & PROJECTION TYPE
End if
...

```

Figura 13: Reglas de selección semántica (continuación)

```

slc_smt_97:
If PHASE Then
    durative / non-durative
End if
slc_smt_98:
If DEGREE OF SPECIFICITY Then
    general / scientific
End if
slc_smt_99:
If MANNER OF KNOWING Then
    more rigorous / less rigorous
End if
slc_smt_100:
If DELIMITATION OF OBJECT OF STUDY Then
    broad / restricted
End if
...
slc_smt_103:
If PROJECTION TYPE Then
    as a question / as an assertion
End if
...
    
```

Figura 14: Reglas de proyección semántica inter-estratal
(Reglas de realización en LGC)

```

1.1:
If congruent situation Then
    Cl, S @ 33
    ...
    If simplex situation / final coordinated situation Then
        E @ 250, apply Ender subrule
    End if
End if
    
```

Figura 14: Reglas de proyección semántica inter-estratal (continuación)

1_sub:

```

If Ender subrule Then
  If spoken Then
    E < "||"
  End if
  If written Then
    If unmarked mood wr Then
      E < "."
    End if
    If seeker / confirmation seeker / request Then
      E < "?"
    End if
    If fun mood wr / enthusiastic mood wr Then
      E < "!"
    End if
  End if
End if

```

...

6.50:

```

If know Then
  ...
  If non-durative & general & more rigorous & restricted & as a question Then
    M < "determine", apply r
  End if
  If non-durative & general & less rigorous & restricted & as a question Then
    M < "estimate", apply r
  End if
  If durative & general & less rigorous & broad & as a question Then
    M < "examine", apply r
  End if
  If durative & scientific & more rigorous & broad & as a question Then
    M < "investigate", apply r
  End if
  If durative & general & more rigorous & broad & as a question Then
    M < "study", apply r
  End if
  If durative & scientific & more rigorous & restricted & as an assertion Then
    M < "test", apply r
  End if
  If non-durative & scientific & more rigorous & restricted & as an assertion Then
    M < "verify", apply r
  End if
  ...
End if

```

Figura 14: Reglas de proyección semántica inter-estratal (continuación)

```

60:
If congruent thing Then
  ngp
End if
64.2:
If plural performer Then
  If fills S & pl not selected from by quantity Then
    h < "we"
  Else
    h < "us"
  End if
End if
68.81:
If by mnr rltnship wth othr thing Then
  for q2 prefer 100% thing & 100% minor relationship with thing,
  for q2 re_enter_at semantic entity
End if

```

GAbAICI capta las propiedades lingüísticas del AbAICI mediante reglas lingüísticas como las de las Figuras 13-14. Las reglas de selección semántica definen el potencial de la estructura semántica (PES) de unidades de forma (cláusula, grupo nominal, grupo cuantificador y grupo cualificador); esto es, definen una clase de unidades de forma desde el punto de vista de su organización semántica.

Las reglas de proyección semántica inter-estratal, mejor conocidas como “reglas de realización” en la LGC, definen el potencial de la estructura de forma sintáctica, lexical y puntuacional (PEF); esto es, formalizan la relación de realización entre el PES y el PEF.²³

²³ Existen también reglas de proyección semántica intra-estratal, denominadas reglas de reconfigurado de preferencias del mismo nivel (*same pass preference re-setting rules*) en la LGC; estas reglas preconfiguran el PES; esto es, restringen la clase de estructuras de rasgos semánticos en función de otros rasgos semánticos del mismo nivel.

Figura 15: Estructura de rasgos de género

```

entidad de contexto de cultura
  DISCIPLINA
    lingüística (pry_dsp_gnr_2)
  TIPO DE TEXTO
    artículo de investigación (0.001)
      TÍTULO
        con título (0.004)
          entidad de contexto de situación
          entidad de lengua
      ABSTRACT
        con abstract
      INTRODUCCIÓN Ab
        con introducción ab
          GENERALIZACIONES PRELIMINARES
            sin generalizaciones preliminares
          LIMITACIONES DE ESTUDIOS PREVIOS
            sin limitaciones estudios previos
          ANUNCIO DE LA INVESTIGACIÓN
            con anuncio de la investigación (0.003)
              entidad de contexto de situación
              entidad de lengua
        [...]
      ILUSTRACIÓN
        con ilustración
          entidad de contexto de situación
          entidad de lengua
        [...]
      INTRODUCCIÓN AI
        [...]
        [...]

```

Ilustramos ahora el funcionamiento de GAbAICI con la generación de un AbAICI en Lingüística. Las reglas de selección y proyección de género de las Figuras 8 y 9 permiten generar una estructura de rasgos de género como la de la Figura 15. La selección del rasgo [lingüística] desencadena la aplicación de la regla de proyección intra-estratal pry_dsp_gnr_2, cuyo efecto es hacer obligatoria la selección del rasgo [con ilustración]. La selección de los rasgos [artículo de investigación], [con título] y [con anuncio de la investigación] desencadena oportunamente la aplicación de las reglas de proyección inter-estratal 0.001, 0.004 y 0.003 de la Figura 10, respectivamente. La regla 0.001 hace obligatoria la selección del rasgo de tenor [formal] y la selección del rasgo de medio [written], al asignarles una probabilidad de selección de 100% (véase la Figura 16). La regla 0.004 asigna las probabilidades a partir de las cuales deberán seleccionarse los rasgos [si-

tuation], [thing], [congruent thing] y [minor relationship with thing], al momento de aplicar las reglas semánticas relativas a la realización del rasgo de género terminal [con título]. El efecto neto posterior es que los títulos de AICIs pueden realizarse no sólo mediante grupos nominales sino también mediante grupos preposicionales e incluso cláusulas.²⁴ Por su parte, la regla 0.003 vuelve obligatoria la selección de los siguientes rasgos semánticos [situation], [congruent situation], [information] y [giver] (véase la Figura 17).

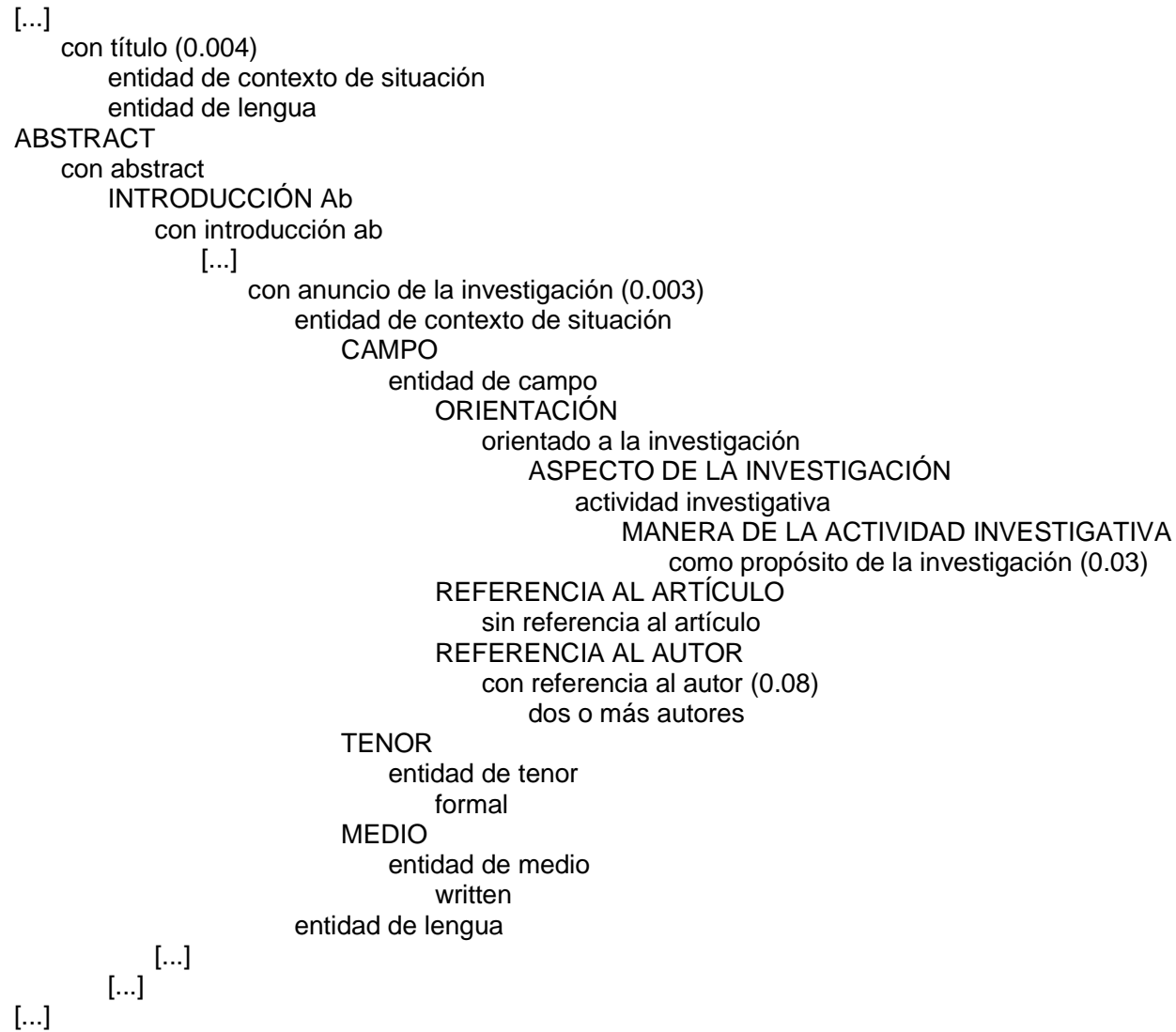
Observemos que de los rasgos de género terminales²⁵ [con título], [con anuncio de la investigación] y [con ilustración] de la Figura 15 penden los rasgos [entidad de contexto de situación] y [entidad de lengua]. Estos dos rasgos son introducidos mediante una regla general y su función es activar oportunamente la aplicación de las reglas de selección de registro y de selección semántica (lo que a su vez asegura que se activen, también oportunamente, las reglas de proyección correspondientes).

Las reglas de selección de registro de la Figura 11 son las encargadas de generar la estructura de rasgos encabezada por el rasgo [entidad de contexto de situación] que pende del rasgo de género terminal [con anuncio de la investigación] en la Figura 16. Esta estructura de rasgos de registro capta, junto con propiedades de tenor y de medio, propiedades de campo o referenciales del contexto de situación asociado con la categoría de género terminal de la que pende.

²⁴ Comparemos la regla 0.004 con la regla (9). La primera, basada en una muestra representativa de AbAICIs, es empíricamente adecuada. La segunda, como ya se dijo arriba en §2, es una hipótesis falsa.

²⁵ Llamamos rasgo de género terminal a cualquier rasgo de género cuyos hijos son rasgos de estratos inferiores.

Figura 16: Estructura de rasgos de registro incrustada en estructura de rasgos de género



Las reglas de proyección de registro inter-estratal de la Figura 12 son activadas por la presencia de determinados rasgos de la estructura de registro de la Figura 16. La función de estas reglas es asignar o modificar las probabilidades asociadas a rasgos de las reglas de selección semántica de la Figura 13.

En la Figura 16, los rasgos [como propósito de la investigación] y [con referencia al autor] desencadenan, respectivamente, la aplicación de las reglas de proyección inter-estratal 0.03 y 0.08 de la Figura 12. La regla 0.03 se ocupa de distribuir las probabilidades de elección de procesos entre los "material" y los "mental", con lo cual quedan excluidos los "relational", "verbal" y "existential"; por otra parte, estipula que si se elige un proceso de tipo "mental", éste será de subtipo "know". La regla 0.08 asegura básicamente que al aplicar las reglas de selección semántica relevantes se elija, entre otros, el rasgo [plural performer], que posteriormente será realizado mediante un "S/Ag" llenado por un "ngp" expuesto como "we" (véase la Figura 18).

Las reglas de selección semántica de la Figura 13, cuyos rasgos han sido probabilísticamente marcados por reglas de proyección inter-estratal de género y de registro, permiten generar la estructura de rasgos encabezada por el rasgo [entidad de lengua] que pende del rasgo de género terminal [con anuncio de la investigación] en la Figura 17. Esta estructura de rasgos capta propiedades semánticas que están inducidas por propiedades del contexto de situación asociado y que realizan la categoría de género terminal de la que pende.

Las reglas de proyección semántica inter-estratal de la Figura 14 generan a partir de la Figura 17 la estructura de rasgos encabezada por el rasgo [CI] que, junto con el rasgo [entidad semántica], pende del rasgo [entidad de lengua] en la Figura 18. La regla 1.1, activada por el rasgo semántico [congruent situation], entre otras operaciones, inserta la unidad sintáctica "CI" bajo el dominio del rasgo [entidad de lengua], ocupa con los elementos "S" y "E" las posiciones 33 y 250, respectivamente, de la unidad CI, y desencadena la aplicación de la subregla 1_sub cuya función es exponer el elemento "E" mediante el ítem de puntuación ".". La regla 6.50, activada por el rasgo semántico [know], expone el elemento "M" mediante la base lexical "examine" a partir de la presencia de los rasgos semánticos [durative, general, less rigorous, broad, as a question]; la regla además desencadena la aplicación de la subregla "r" cuya función es insertar el sufijo "ed" a la derecha de la base "examine" a partir de otros rasgos no explicitados aquí.

A partir de la presencia del rasgo [congruent thing] tanto en la semántica asociada al elemento "S/Ag" cuanto en la semántica asociada al elemento "C/Af", la regla 60 es la encargada de insertar la unidad sintáctica "ngp" de modo de llenar con ella estos dos elementos de la CI. La regla 64.2 se ocupa de exponer el elemento "h" del "ngp" que llena el elemento "S" mediante el ítem lexical "we". Por su parte, la regla 68.81, a partir del rasgo [by mnr rlttnship wth othr thing] en la semántica asociada al grupo nominal que llena el C/Af, establece una preferencia absoluta por los rasgos [thing] y [minor relationship with thing] cuando se reaplican las reglas de selección semántica para desplegar la semántica del postmodificador del núcleo del grupo nominal en cuestión.

La Figura 19 integra de manera abreviada y simplificada las estructuras de las Figuras 15-18 de modo de sugerir la representación textual generada por GAbAICI de un AbAICI en Lingüística.

6. Consideraciones finales

Este capítulo ha privilegiado los aspectos formales de la descripción de propiedades contextuales y lingüísticas del AbAICI y ha ilustrado cómo utilizar las generalizaciones resultantes para definir una gramática orientada a la generación de textos en el marco de un proyecto de investigación y desarrollo: RedACTe III.

Se ha enfatizado en particular el poder de la implicación material para expresar esas generalizaciones independientemente del tipo y nivel de propiedad a describir. Por otra parte, al enmarcar una contribución puntual y específica dentro de un proyecto de investigación y desarrollo de largo aliento, se ha pretendido simplemente mostrar cómo ejecutar aspectos de uno de los objetivos y cómo substanciar una de las hipótesis de dicho proyecto con cierto grado de profundidad en la presentación de los mecanismos fundamentales de una gramática textual. Para aspectos metodológicos generales de la ciencia empírica remitimos a nuestros lectores a Bunge (1983); para aspectos metodológicos específicos de la gramática generativa, los remitimos a Botha (1980); para cuestiones puntuales sobre generación de textos dentro de la LSF, a Matthiessen & Bateman (1991).

Figura 17: Estructura de rasgos semánticos incrustada en estructura de rasgos de género

[...]
con anuncio de la investigación (0.003)
entidad de contexto de situación
[...]
entidad de lengua
entidad semántica
ENTITY TYPE
situation
congruent situation (1.1)
DEPENDENCE
independent
information
MOOD 2
giver
[...]
TRANSITIVITY
mental
know (6.50)
PHASE
durative
DEGREE OF SPECIFICITY
general
MANNER OF KNOWING
less rigorous
DELIMITATION OF OBJECT OF STUDY
broad
PROJECTION TYPE
as a question
TIME POSITION SPECIFICATION
[...]
INFORMATION FOCUS SIT
[...]

Figura 18: Estructura de rasgos de forma incrustada en estructura de rasgos de género

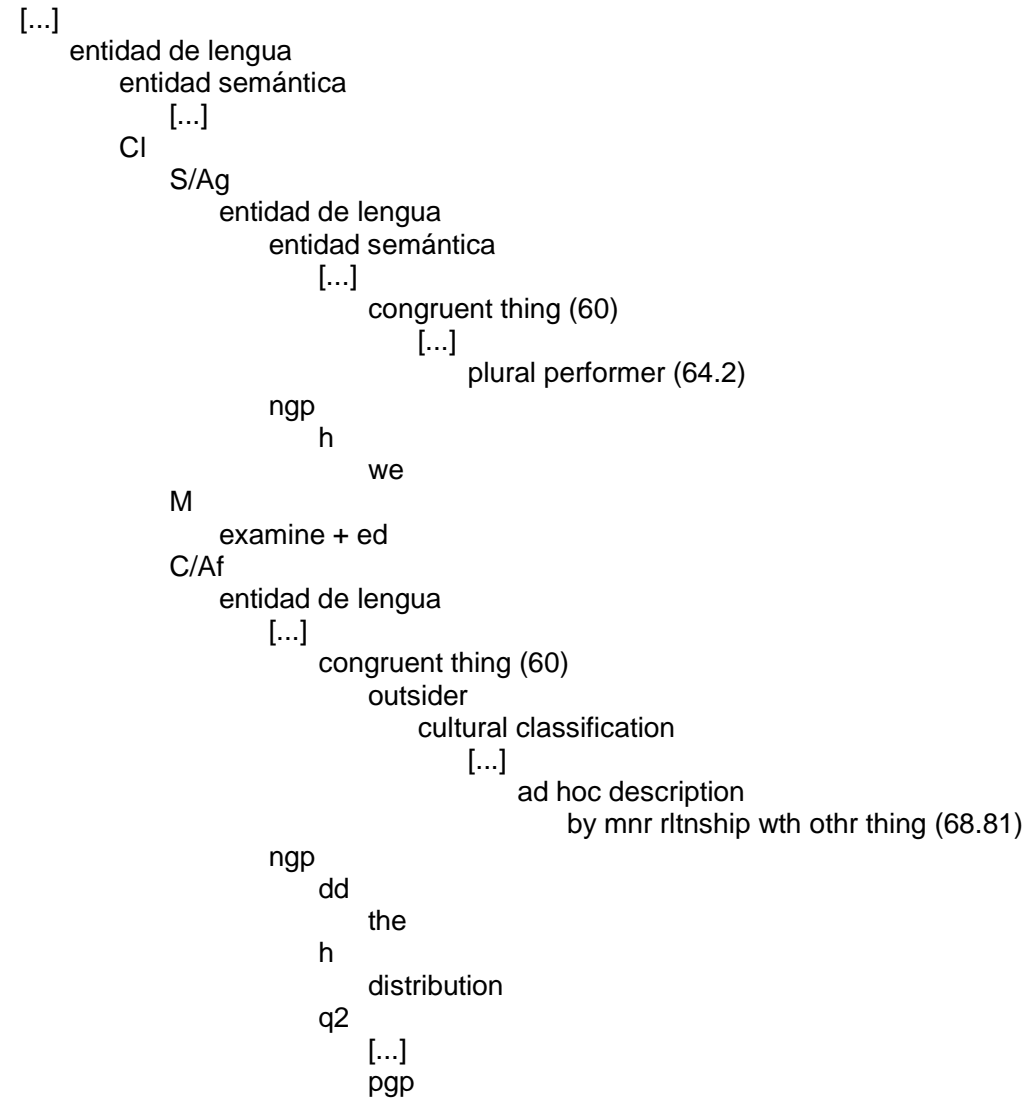


Figura 19: Representación textual de un AbAICI en Lingüística

entidad de contexto de cultura
 DISCIPLINA
 lingüística (pry_dsp_gnr_2)
 TIPO DE TEXTO
 artículo de investigación (0.001)
 TÍTULO
 con título (0.004)
 [...]

- [...]
- ngp
 - dd
 - the
 - [...]
 - The nominal group in English*

 ABSTRACT
 [...]

- con anuncio de la investigación (0.003)
- [...]
- [..., situation, congruent situation, ..., independent, information, ..., giver, ..., mental, know (6.50), ..., durative, ..., general, ..., less rigorous, ..., broad, ..., as a question, ...]
- Cl
 - S/Ag
 - [..., entidad semántica, ..., thing, congruent thing, ... ,interactant, performer, plural performer, ...]
 - ngp
 - h
 - we
 - M
 - examine + ed
 - [...]
 - We examined the distribution of postmodifiers in English.*

 [...]

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Agazzi, E. (1978) *Temas y problemas de Filosofía de la Física*. Barcelona: Editorial Herder.
- Aguado, L. (2000) *La metáfora gramatical: el Tema y lo Nuevo en las "Introductions" de artículos de investigación científica en inglés desde una perspectiva sistémico-funcional*. Tesis de maestría, UNCuyo, Mendoza.
- Albano, Hilda, Ferrari, L. y Giammatteo, M. (2001), Coord. *Actas del Congreso "La Gramática: Modelos, Enseñanza, Historia"*. Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Allwood, J., Andersson, L.-G., and Dahl, Ö. (1977) *Logic in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boccia, C. (2001) *Propuesta de análisis retórico-lingüístico de la Introducción del artículo de investigación científica en inglés desde una perspectiva Sistémico-Funcional*. Tesis de maestría, UNCuyo, Mendoza.
- Boccia, C. y Hlavacka, L. (1999) "How a Genre-Analysis of a Highly-Rated Text Can Throw Light on the Features of an Academic Genre". *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras* 4, FFyL, UNCuyo, Mendoza.
- Boccia, C. y Castel, V. M. (2003) *Adaptación Pedagógica de las opciones a nivel de género y campo y realización léxico-gramatical de la evaluación positiva de una práctica terapéutica en el Establecimiento del Nicho de Introducciones de Artículos de Investigación en Medicina*. Informe interno, Proyecto Redacte III, UNCuyo, Mendoza.
- Botha, Rudolph P. (1980) *The Conduct of Linguistic Inquiry. A Systematic Introduction to the Methodology of Generative Grammar*. Paris: Mouton Publishers.
- Bunge, Mario (1983) *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Car, E. (2000) *La estructura del abstract del artículo de investigación científica en inglés: una adaptación del modelo Create a Research Space de Swales*. Tesis de maestría, UNCuyo, Mendoza.
- Castel, V. M. (1998) "La *Introduction* del artículo de investigación científica en inglés: Formalización del modelo CARS de movimientos retóricos". Conferencia plenaria en el *Primer Encuentro sobre el Discurso Científico*, UNCuyo, Mendoza
- Castel, V. M. (2001) "Proyección de configuraciones retóricas en configuraciones de transitividad en el *Abstract* del artículo de investigación científica en inglés". En Albano y otros (2001: 181-210).
- Castel, V.M (2003) *Escritura automatizada: Generación de Abstracts de artículos de investigación científica en inglés*. Informe de año sabático, CONICET, UNCuyo y Universidad de Cardiff (Wales, UK), Mendoza.
- Castel, V.M. (2004) "Towards a Generation-oriented Grammar of the Research Paper Abstract". En *Actas del "Primer encuentro latinoamericano de Lingüística Sistémica Funcional: La lengua y la educación"*, UNCuyo, Mendoza. Edición en CD-ROM.

- Castel, V. M. y Diblasi, Á. (1999) "Distribución disciplinar de los participantes del *Abstract* del artículo de investigación científica en inglés". *Revista Argentina de Lingüística* 11-15: 83-105.
- Castel, V. M., Hlavacka, L., Diblasi, Á., Rezzano, S., Car, E. y Parra, B. (2000) "Computer-aided writing of research paper abstracts in English". Presentación en el *XXVII International Systemic Functional Linguistics Congress*, University of Melbourne, Australia.
- Castel, V. M., Aguado, L., Boccia, C., Car, E., Diblasi, Á., García Brizuela, A., Hansen, A., Hassan, S., Hlavacka, L., Miret, A., Poj, L., y Rezzano, S. (2002) *Redacte II: Modelización retórico-lingüística del artículo de investigación científica en inglés e implementación informática de un sistema de redacción asistida*. Informe final del Proyecto Redacte II, 06/G179 SeCyT, 1999-2001, UNCuyo, Mendoza.
- Eggs, S. (1994) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Facchinetti, R. y Palmer, F. (2004) *English Modality in Perspective: genre analysis and contrastive studies*. Bern: Peter Lang.
- Fawcett, R. (1980) *Cognitive linguistics and social interaction: Towards an integrated model of a systemic functional grammar and the other components of an interacting mind*. Heidelberg: Julius Groos and Exeter University.
- Fawcett, R. (2000) *A theory of syntax for systemic functional linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fawcett, R. (en preparación) "What a language is and how it works". En *The Functional Syntax Handbook - Analyzing English at the level of form* (Chapter 2). London/New York: Continuum.
- Fawcett, R., Tucker, G.H. and Lin, Y.Q. (1993) "How a systemic functional grammar works: The role of realization in realization". En Horacek and Zock (1993: 114-86).
- Follari, R. (1998) *Pilares de la investigación II. Lo epistemológico y las ciencias*. Mendoza, Argentina: EDIUNC.
- García Brizuela, A. (2002) *El artículo de investigación científica en Ingeniería de Control y Automática: Modelo retórico estructural y análisis sistémico funcional de la transitividad de la sección Conclusiones*. Tesis de maestría, UNCuyo, Mendoza.
- Hall Partee, B. (1978) *Fundamentals of Mathematics for Linguistics*. USA: Greylock Publishers.
- Halliday, M.A.K. (1993) "The analysis of scientific texts in English and Chinese". En Halliday and Martin (1995).
- Halliday, M.A.K. (1993) "On the language of physical science". En Halliday and Martin (1995).
- Halliday, M.A.K. (1993) "Some grammatical problems in scientific English". En Halliday and Martin (1995).
- Halliday, M.A.K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

- Halliday, M.A.K. and Matthiessen, C. (1999) *Construing Experience through meaning: a Language-based Approach to Cognition*. Berlin: de Gruyter.
- Halliday, M.A.K. and Martin, J.R. (1995) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1989) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1989) *Spoken and Written English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hansen, A. (2000) *La posición temática de las cláusulas no-finitas del inglés en el artículo científico*. Tesis de maestría, UNCuyo, Mendoza.
- Hassan, S. (2001) *Análisis de la transitividad en la "ocupación del nicho" en la sección Introduction de artículos de investigación científica en inglés*. Tesis de maestría, UNCuyo, Mendoza.
- Hlavacka, L. (1999) Diferencias interdisciplinarias en las propiedades lingüísticas de la sección *Method* del artículo de investigación científica en lengua inglesa. *Revista Argentina de Lingüística* 11-15: 106-150.
- Hlavacka, L. (2000) "Propuesta de modelización retórico-lingüística del *abstract* del artículo de investigación científica en inglés, desde una perspectiva sistémico-funcional". En *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*.
- Hlavacka, L. (2004) *Perfil de transitividad de la sección "Anuncio de la investigación" del abstract del artículo de investigación científica en inglés: Análisis de las probabilidades de instanciación de los distintos tipos de procesos y sistematización de los valores de campo y de los significados experienciales que subyacen a la selección de procesos y configuraciones asociadas*. Tesis de maestría, UNCuyo, Mendoza.
- Hlavacka, L. (en prensa) "Propuesta de modelización de la estructura genérica del *abstract* del artículo de investigación científica en inglés con propósitos aplicados". *Signo y Señal*, Buenos Aires: UBA.
- Horacek, H. and Zock, M. (1993), Eds. *New concepts in natural language generation*. London: Pinter.
- Kittredge, R. and Lehrberger, J. (1982) *Sublanguage: Studies of Language in Restricted Semantic Domains*. Berlin: de Gruyter.
- Martin, J. R. (1992) *English Text - System and Structure*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J. R. (1993) "Life as a noun: Arresting the universe in science and humanities". En Halliday and Martin (1995).
- Matthiessen, C. (1992) *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. MS Department of Linguistics, University of Sidney.
- Matthiessen, C. (1993) "Register in the round: diversity in a unified theory of register analysis". En Ghadessy (1993).
- Matthiessen, C. and Bateman, J. (1991) *Text Generation and Systemic Linguistics: Experiences from English and Japanese*. London: Pinter.

- Miret, A. M. (2002) *Estructura genérica de la sección Discussion en artículos de investigación científica en Medicina*. Tesis de maestría, UNCuyo, Mendoza.
- Miret, A.M. (2003) *Subconstituyentes genéricos de la sección Conclusions en los Abstracts de artículos de investigación científica en inglés en una muestra de Medicina*. Informe interno, Proyecto Redacte III, UNCuyo, Mendoza.
- Poj, L. (2000) *Frecuencia y distribución de las cláusulas relativas-restrictivas y no-restrictivas, finitas y no-finitas, en el abstract del trabajo de investigación científica en inglés: descripción sistémico-funcional*. Tesis de maestría, UNCuyo, Mendoza.
- Pollard, C. and Sag, I. A. (1987) *Information-Based Syntax and Semantics*. Vol. 1: Fundamentals. California: CSLI.
- Pollard, C. and Sag, I. A. (1994) *Head-Driven Phrase Structure Grammar*. Chicago: University of Chicago Press.
- Popper, K. R. (1985) *La lógica de la investigación científica*. Buenos Aires: Ediciones Tecnos.
- Rezzano, S. (1999) *Modalidad de probabilidad y evidencia en el artículo de investigación científica en inglés*. Tesis de maestría, UNCuyo, Mendoza.
- Rezzano, S. (2001) "Modalidad subjetiva y objetiva en resúmenes de artículos de investigación científica en inglés". En *Actas de las VIII Jornadas de Enseñanza de Idiomas Extranjeros en el Nivel Superior*, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.
- Rezzano, S. (2004) "Modality and Modal Responsibility in Research Articles in English". En Facchinetti and Palmer (2004).
- Rezzano, S. y Castel, V. M. (2003) *Adaptación pedagógica de correlaciones entre propiedades genéricas y semántico-interpersonales para la Interpretación de Resultados en la Sección Discusión de Artículos de Investigación en Medicina (ejemplo de interfaz)*. Informe interno, Proyecto Redacte III, UnCuyo, Mendoza.
- Roth, A. J. (1986) *The Research Paper: Process, Form and Content*. USA: Wadsworth Publishing Company.
- Swales, J. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. and Feak, C. (1994) *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Michigan: The University of Michigan Press.

Capítulo 6

LA CIENCIA LITERARIA Y SU MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Hebe B. Molina

En Víctor M. Castel, Susana M. Aruani y Viviana C. Ceverino, Comp. (2004) *Investigaciones en ciencias humanas y sociales: Del ABC disciplinar a la reflexión metodológica*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo: 225-250. ISBN 987-575-012-3 de la versión en soporte Internet.

La investigación literaria es un viaje tras las huellas de la palabra literaria, al estilo Julio Verne: un viaje en cohete hacia la luna, en submarino hacia las profundidades de los océanos o en tren, globo o barco alrededor de la tierra. El cohete, el submarino, el tren, el globo o el barco son los textos literarios que, por ser obra humana, transportan el mensaje poético de un autor hacia miles de lectores. El viaje consiste, pues, en lograr el encuentro entre esos dos puntos vitales, encuentro que se produce cuando el lector desentraña el mensaje enigmático que las palabras esconden. Un investigador es un lector especializado en descubrir misterios. Para que pueda hacerlo bien, necesita saber manejar el cohete, el submarino o el tren, y tener un mapa bien trazado del trayecto más seguro. Muchísimos viajeros ya han recorrido esos caminos, haciéndose viajeros al andar. Pero, afortunadamente, quedan muchos otros más dando sus pinitos.

Por eso, este trabajo pretende objetivos modestos pero primordiales: reconstruir, sobre la base experiencial de tantos otros, los itinerarios posibles para hacer seguro el viaje y orientar sobre todo a los alumnos de Letras que se están iniciando en el fascinante mundo de la investigación científica.

1. La ciencia literaria

Hablar de investigación en literatura implica reconocer que existe una ciencia literaria. Sin embargo, en los tratados sobre epistemología o sobre metodología de la investigación científica, en general, no se la tiene en cuenta. Por ello, es necesario comenzar por precisar en qué consiste esta ciencia y cuáles son sus características distintivas, peculiaridades exigidas por la singularidad propia del objeto de estudio.

La ciencia literaria, como tal, es producto del siglo XX.¹ En 1948 René Wellek y Austin Warren comienzan su *Teoría literaria* aclarando: "Hemos de establecer, ante todo, una distinción entre literatura y estudios literarios. Se trata, en efecto, de actividades distintas" (1966: 17). Pero, inmediatamente, agregan: "una es creadora, constituye un arte; la otra, si no precisamente ciencia, es una especie de saber o de erudición" (1966: 17). Las dudas de Wellek y Warren respecto del carácter científico de los estudios literarios se originan en un doble cuestionamiento, propio de aquella época: por una parte, algunos opinan que la obra literaria sólo puede ser leída y gustada, pero no estudiada; mientras que, en la vereda de enfrente, otros estudiosos pretenden aplicar el método de las ciencias naturales también a los estudios literarios; incluso, algunos buscan establecer esas leyes universales que caracterizan a la investigación científica, pero al parecer "han fracasado" (Wellek y Warren 1966: 21). Ante estas discusiones, Wellek y Warren establecen algunas premisas, fundamentales aún hoy:

- Toda obra literaria "es tanto individual como general. [...] tiene sus características individuales; pero también comparte propiedades comunes con otras obras de arte"; por lo tanto, de ella se puede obtener un conocimiento de validez universal (aspiración de toda ciencia);
- "La crítica literaria y la historia literaria intentan, una y otra, caracterizar la individualidad de una obra, de un autor, de una época o de una literatura nacional, pero esta caracterización sólo puede lograrse en términos universales, sobre la base de una teoría literaria" (1966: 22);
- La "investigación literaria tiene sus métodos válidos", propios, que son intelectuales como los de las otras ciencias, pues se basan en la inducción, la deducción, el análisis, la síntesis y la comparación (1966: 19).

¹ Falta aún una historia de la ciencia literaria que defina su especificidad como ciencia y explique su nacimiento y desarrollo. Un primer intento valioso es la compilación de Ermatinger (1946).

Crítica, historia, teoría: las tres direcciones posibles (*la profundidad del mar, la extensión de la superficie terrestre, la luna*) de los estudios literarios, que en una investigación científica se interrelacionan y se potencian mutuamente.

Amplíemos, ahora, estas afirmaciones a partir de la definición de ciencia. Toda ciencia es el conocimiento racional, objetivo, sistemático y demostrable de algún elemento o aspecto de la realidad. Por ser un conocimiento *tiene un objeto de estudio*. La ciencia literaria tiene por objeto tanto una obra literaria como la literatura en general. Si bien las definiciones de literatura han ido cambiando con el tiempo, ajustándose a los diversos paradigmas histórico-filosóficos predominantes, se puede afirmar que la literatura es *todo discurso que es considerado como tal en una sociedad determinada* (Lázaro Carreter 1987: 151-170), pues aun en esta definición tautológica se reconoce un objeto denominado "literatura". Y aunque cambie en el tiempo el concepto -empírico o teórico- de literatura, ésta seguirá siendo el objeto de la ciencia literaria.

Este objeto presenta diversas dimensiones, como advierten Wellek y Warren: el conjunto inconmensurable de las obras literarias de toda una nación o de un movimiento o grupo determinado, la producción total de un autor, o tan sólo un libro, un personaje, un verso; la obra en sí misma o en relación con otras obras literarias o con otros productos culturales. Cada uno de estos posibles objetos determina el tipo de investigación literaria que se realizará, según veremos más adelante.

Todos los epistemólogos coinciden en afirmar que una ciencia es un conjunto de conocimientos. Pero difieren en cuanto a una de las cualificaciones que definen esencialmente este tipo de conocimiento que se denomina "científico". La concepción clásica proviene de Aristóteles y es la que figura, por ejemplo, en el *Diccionario de la lengua española*: "Conocimiento *cierto* de las cosas por sus principios y causas" (1992: I, 472; el realzado es mío). Este concepto se pone en discusión cuando, separando la ciencia de la filosofía, se deja de lado la pretensión de conocer la esencia de las cosas, pretensión considerada muy ambiciosa, y se prefiere investigar las manifestaciones fenomenológicas de esas cosas, a través no solo de la razón sino también de la experimentación. Se abandona la investigación de las causas porque estas llegan a la indagación de la causa primera: el origen de todo. La respuesta conduce a la noción de Dios, o sea, a la teología; o se vuelve hacia la metafísica.

En síntesis, se trata de determinar si el conocimiento científico es "verdadero" (o "falso") o sólo "verificado", "corroborado", "confirmado" (o sus

opuestos: "refutado", "disconfirmado"), si se puede conocer la *verdad*, es decir, si se puede establecer una correspondencia estricta entre pensamiento y realidad, o sólo conocemos la representación mental y discursiva de la realidad que se deduce de "ciertos enunciados de partida, fijados arbitrariamente" (Klimovsky 1993: 25), o sea, conformados según premisas teóricas.

El debate entre estos paradigmas epistemológicos, que podemos denominar "realista" y "no realista" (este abarca varias corrientes: idealistas, fenomenológicos, etc.) parece inagotable porque se basa en posiciones antagónicas irreconciliables. No obstante, se debe adoptar una postura porque toda investigación científica implica necesaria y funcionalmente un enfoque epistemológico, o sea, una definición acerca de qué tipo de conocimiento se buscará alcanzar. Además, porque estos paradigmas también sustentan las diversas teorías literarias que fundamentan la ciencia literaria. Como afirma Rodríguez Fer:

Toda investigación literaria es fruto siempre de una elección temática, pero también de una actitud ética y epistemológica previa (1998: 113).

Por mi parte -y no siendo epistemóloga sino investigadora en Letras- considero que hay en el hombre una tendencia natural por conocer y conocer *bien*, es decir, ajustado a lo que es, a la realidad. Si dudamos de la posibilidad de la *veracidad* del conocimiento, perdemos el interés por conocer, por estudiar y por investigar².

Buscando la superación de esas antinomias, adhiero al análisis de esta cuestión que realiza, desde la filosofía de la física, Evandro Agazzi. Conocer los fenómenos o las representaciones de las cosas de la realidad es conocer la realidad misma:

el aumento de nuestros conocimientos relativos a todas estas entidades [...] no puede ser otra cosa sino la obtención de una mayor información sobre «lo que ellas son» y por tanto una profundización en el conocimiento de su esencia, entendida ésta correctamente (1978: 31).

² Si, como afirman los "no realistas", de la realidad no conocemos más que una conceptualización teórica, entonces, paradójicamente, se los podría refutar argumentando, desde su propia postura, que sus postulados tienen sentido sólo en el contexto teórico que los sustentan y no sirven para refutar, a su vez, los de los epistemólogos realistas, pues éstos no responden al mismo paradigma.

En otras palabras, cuando investigamos una obra literaria buscamos, en definitiva, conocer más cabalmente qué es la literatura o, mejor dicho, en qué consiste la *literariedad* de ese texto. Sin duda el conocimiento de algo se produce en la mente humana; por lo tanto, es conceptual, o sea, esencial: define lo que ese algo es, diferenciándolo de las demás cosas. Como afirma Desantes-Guanter:

La esencia abstracta, que constituye el concepto, es la representación intelectual de la realidad. El concepto vale en la medida en que ha logrado sintetizar la esencia de la realidad (Desantes-Guanter y López Yepes 1996: 59).

Si analizo por qué unos textos son cuentos, estoy definiendo el cuento en su esencia, en lo que hace que sea cuento y no novela. Eso no implica que no nos manejemos con representaciones de la realidad, porque nuestra mente conocedora se expresa a través del lenguaje. El conocimiento es obra del hombre y no puede desligarse de él, es decir, de su causa eficiente.

Además, se busca un conocimiento *verdadero* en un sentido ético: conocimiento no deliberadamente falso, no engañoso ni manipulador de los resultados obtenidos, sino producto de un quehacer científico riguroso, que no ha perseguido fines extracientíficos (Rodríguez Fer 1998: 17).

En este punto, hace falta nuevamente observar que el objeto de la ciencia literaria es muy particular porque el material con el que está hecho es el lenguaje, un sistema *convencional* de signos que remiten a un significado. Sea que consideremos al texto literario como una estructura cerrada, sea que la analicemos como el producto de una comunicación estética y cultural entre el autor y los lectores, la lectura resulta la decodificación del mensaje. Se observa entonces que la obra literaria es esencialmente plurisignificativa, connotativa; o sea, que no es posible un conocimiento estricto de ella, porque no se puede delimitar taxativamente cuál es el mensaje de la obra literaria, su sentido completo y definitivo. Entre lo que piensa y escribe el autor, por un lado, y lo que interpreta cada lector, por otro, puede haber una gran distancia; distancia que no siempre separa: puede sumar significados coherentes, apropiados. El mensaje significativo de un texto -"obra abierta" según Eco- puede abarcar desde las sugerencias del escritor hasta las intuiciones del receptor. En consecuencia, se puede alcanzar un conocimiento válido, pero solo verificable hasta el punto que establezcan las *pistas* textuales, según veremos más adelante.

En definitiva, la literaria es una *ciencia de textos*³, esto es, una ciencia que maneja sólo enunciados verbales, mensajes codificados y coherentes, sea como objeto de investigación, sea como resultado de la investigación. Texto es la obra literaria o -por ejemplo- la estética vanguardista; textos son las interpretaciones de otros estudiosos que convalidan o no nuestras hipótesis, textos son los datos que extraemos del objeto de investigación; textos, los argumentos con que sustentamos las lecturas hipotéticas. Por manejarse con textos, esta ciencia no puede pretender exactitud ni verificación sino sólo -y no es poco- *convencimiento* -"probar una cosa de manera que racionalmente no se pueda negar" (DRAE 1992: I, 562).

Para lograr tal convencimiento, es necesario garantizar la objetividad. En este sentido, Agazzi propone acentuar el carácter objetivo del conocimiento científico porque ése es -por esencia- menos problemático y puede, a su vez, llevar a la *verdad*:

[...] la ciencia es en primer lugar una auténtica forma de saber; incluso la única forma de saber objetivo, aun no siendo un saber absoluto, es decir, exhaustivo e incontrovertible. Como tal, la ciencia, nos hace conocer auténticamente la realidad, si bien no agota nunca este conocimiento, por cuanto de «lo real» sólo domina completamente aquello que consigue colocar en el plano de la «objetividad» (1978: 15).

El objeto es el "conjunto de las determinaciones [conjunto o estructura de relaciones] que pueden ser establecidas por la totalidad de los sujetos" (Agazzi 1978: 411). O como explica Umberto Eco:

Definir el objeto significa entonces definir las condiciones bajo las cuales podemos hablar en base a unas reglas que nosotros mismos estableceremos o que otros han establecido antes que nosotros (1998: 48).

El objeto es precisado por los *criterios de protocolaridad* de cada ciencia, o sea, por las "indicaciones explícitas acerca de los tipos de operaciones que se admiten en dicha ciencia" (Agazzi 1978: 420). (En la ciencia literaria, el protocolo está estipulado por los métodos críticos). Por eso, el objeto tiene una dimensión intersubjetiva en la medida que se define por reglas convencionales; y otra, referencial, o sea, en relación con un referente (que

³ Tomo el término "texto" en su acepción más amplia. Por tener un objeto textual, la ciencia literaria podría ubicarse entre las llamadas *ciencias de la cultura o del hombre*.

siempre existe) y de acuerdo con la cosmovisión epocal que designa cuáles son los objetos de estudio que interesan. Ser objetivo es, pues, captar las características inherentes al objeto, no las de la realidad. En este sentido, el conocimiento puede llegar a ser *verdadero*.

En el caso de nuestra ciencia, hay que tener en cuenta que la obra literaria no es de por sí un objeto de investigación, sino la obra escritural de una persona, un medio de comunicación estética y cultural cuya finalidad no es más que la lectura placentera, de entretenimiento. La lectura científica es otra posibilidad, pero no esencial a la obra literaria en sí misma.

Para investigar una novela o un poema primero hay que *objetivarlos*. Esta operación, en una investigación literaria, implica ante todo dejar de lado el gusto o disgusto que ha causado la lectura ingenua, o sea, las impresiones individuales y, por eso mismo, subjetivas (dependientes del lector), para concentrarse en las características intrínsecas de la obra literaria.⁴ Es lo que Iber Verdugo denomina -polémicamente- "comprensión": "operación racional que se apoya en la observación y estudio de los hechos y datos verificables y demostrables" (1980: 38).⁵

El objeto se constituye como tal en el marco de una teoría propia que le da sentido y sustento. Es por esto que se puede afirmar que la ciencia literaria comienza con los formalistas rusos, cuando se plantean definir qué hace que un texto sea literario, o sea, que lo determinan como objeto desde una teoría específica, la formalista, y establecen un método crítico de análisis textual consecuente con esa teoría.

En la misma línea, los estructuralistas se esfuerzan por separar la ciencia literaria de otras como -por ejemplo- la psicología y la sociología, a fin de establecer un estudio exclusivamente literario.⁶ A este Todorov denomina "poética":

El objeto de la poética no es la obra literaria misma: lo que ella interroga son las propiedades de ese discurso particular que es el discurso literario. Entonces toda obra sólo es considerada con la manifestación de una estructura abstracta mucho más general, de la cual ella es meramente una de las realizaciones posibles. Esto hace que tal ciencia ya no se preocupe por la li-

⁴ Aunque, en general, me refiera a la obra literaria, todo lo que diga de ella se aplica también a los otros objetos posibles de investigación literaria.

⁵ Verdugo (1980: 37-38) diferencia "estudio" (conocimiento, comprensión de una obra literaria) de "crítica" (interpretación y valoración). El primero, objetivo; la segunda, subjetiva.

⁶ Sin bien el carácter estrictamente imanentista de estos estudios ha sido cuestionado desde diversas posturas, es evidente que han servido para pensar la literatura como objeto de investigación y, en consecuencia, han dado carácter epistemológico a la ciencia literaria.

teratura real sino por la literatura posible; con otras palabras, por aquella propiedad abstracta que constituye la singularidad del hecho literario, *la literariedad*. [...] El texto particular sólo será un ejemplo que permite describir las propiedades de la literatura (1975: 22-23).

En sentido estricto, lo que hace Todorov al hablar de *poética* es constituir y delimitar una teoría literaria, pero sin ella no podría hacer ciencia literaria. Porque lo esencial a la ciencia es "la *producción de teoría*" (Pithod 1985: 10). La teoría es el punto de partida de la investigación científica y también, el punto de llegada. Pithod la define como "un conjunto sistemático de tesis *explicativas* de un objeto o evento real o con fundamento en la realidad" (1985: 11-12). Mario Bunge, desde otra perspectiva epistemológica, puntualiza que es "un sistema de hipótesis que se supone da una explicación aproximada de un sector de la realidad" (1989: 425). En otra parte, especifica que esa explicación se da "en términos de leyes, y las leyes en términos de principios" (1973: 41).

Entonces, podemos elegir una novela como objeto de investigación porque ya existe una teoría sobre la novela en general, respecto de la cual la novela estudiada puede responder o no. Y si no existe previamente ese conjunto organizado y sistemático de enunciados, actúa la intuición intelectual que prefigura los rasgos distintivos del objeto. Con este marco provisorio, hipotético, se realiza la investigación que ratificará o corregirá la intuición inicial, y que, fundamentalmente, proporcionará una serie de enunciados teóricos, con los que se podrá constituir una teoría literaria específica.

Pero teoría literaria no hay una sola: en el siglo XX se han multiplicado los enfoques sistemáticos. Cada uno define al texto literario en coherencia con los postulados teóricos y aplica un método crítico particular, por lo que se puede afirmar que *un mismo texto se constituye en objetos de investigación distintos*, porque cada teoría lo objetiviza de una forma diferente.

Las *leyes* que constituyen el cuerpo de una teoría se establecen a partir de generalizaciones. Se formulan primero como hipótesis (conjetura, probabilidad) y luego se confirman por la demostración en instancias iterativas. En otras ciencias esa repetición se produce en la experimentación programada y las leyes se expresan en lenguaje matemático, por ser éste universal. Pero en la ciencia literaria esto se produce *sui generis*: *leemos críticamente* diversos textos, o sea, aplicamos un mismo método crítico -que funciona como el modelo teórico usado en la experimentación- sobre esos textos y detectamos las constantes; formulamos las leyes como afirmaciones. Por ejemplo, *toda narración está contada por un narrador, impersonal o perso-*

nalizado. El contraste entre esta ley y otros textos -en el mismo ejemplo: un cuento construido por puro diálogo- descubre la falibilidad de esta ley y exige la revisión de la teoría o la reformulación de la ley (por ende, una nueva investigación): *toda narración está contada por un narrador, aunque no se explicita el nivel de la enunciación*. Esta ley se complementa con otra: *todo narrador narra una historia por medio de su propia voz o a través de la voz de los personajes*.

En definitiva, las leyes enuncian los principios que definen y describen los objetos literarios y que son causas del hecho literario. Causa eficiente: el autor (como persona en un contexto histórico-social o como imagen textual); causa material: el escrito, el lenguaje; causa formal: relación contenido-forma (prosa/verso, género, estructura, etc.); causa final: intencionalidad del autor, mensaje.

La retroalimentación teoría-investigación-teoría es continua. En *Ensayo sobre la novela histórica: el modernismo en "La gloria de don Ramiro"*, Amado Alonso define y caracteriza -tras una investigación literaria- qué es una novela histórica, y luego, desde ese enfoque teórico, analiza la obra de Enrique Larreta. Este análisis, a su vez, permite ratificar el concepto de novela histórica que circula hasta ese entonces (1942). Pero cuando se lee *El reino de este mundo* y se la compara con el concepto de novela histórica presentado por Alonso, se infiere que la novela de Alejo Carpentier no se corresponde con aquel concepto teórico. Por ende, investigando este nuevo caso particular, se ajusta el concepto de novela histórica, mejor dicho, se lo amplía diferenciando dos clases: novela histórica tradicional y nueva novela histórica, como hace Menton (1993). Y en consecuencia, se aumenta también la teoría sobre la novela.

Pero, y esto es esencial en la ciencia literaria, siempre se oscila entre el conocimiento de la obra literaria particular (práctica crítica) y la teoría (enunciados universales). Las lecturas críticas de una obra determinada se hacen desde y hacia una teoría literaria. Y aun en aquellos casos en que se especula sobre lo literario en forma abstracta, existe una referencialidad explícita o implícita a obras literarias "ejemplificadoras" -como explica Todorov, en el fragmento antes citado-. El mismo Todorov agrega:

La relación entre poética e interpretación es por excelencia la de complementariedad. Una reflexión teórica sobre la poética que no se nutra de observaciones sobre las obras existentes resulta ser estéril e inoperante (1975: 24).

En otras palabras, no puede practicarse una ciencia literaria puramente teórica, desprendida del elemento real objetivable que es el texto literario. No se teoriza, por ejemplo, sobre géneros literarios inexistentes. Cuando aparece un texto sumamente original, no clasificable según los cánones conocidos, se teoriza sobre él y los géneros en general, pero esto no se hace antes de que la novedad aparezca. Este proceso inductivo-deductivo organiza el método de investigación.

La retroalimentación continua entre teoría y crítica es lo que permite la *problematización* de la obra o del concepto literario, para convertirlo resueltamente en objeto de investigación. En este proceso de convertir el *tema* en *problema* radica la diferencia esencial entre una práctica de análisis literario y una investigación propiamente dicha. Un 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*" (Desanter-Guanter y López Yepes 1996: 139).

En la ciencia literaria, el problema surge, principalmente, cuando: a) no hay coincidencia total o parcial entre el conocimiento teórico universalmente aceptado y las características objetivas de una obra literaria: en este caso, seguramente estaremos ante un texto original; b) la teoría resulta insuficiente para explicar las características de diversos conjuntos de obras; 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 literaria un texto o discurso no considerado hasta el momento; f) etcétera.

Es evidente que, al configurarse estos problemas, se despliega la investigación en una doble dimensión diacrónica-sincrónica, pues se tienen en cuenta los conocimientos ya existentes desde la historia o desde el paradigma vigente. Por esto, el conocimiento científico es "inevitablemente *histórico*" (Sabino 1996: 12) y su producción, una tarea eminentemente social, en la que se tensan las motivaciones personales de los investigadores (amor a la verdad, deseo de conocimiento cierto y no ilusorio) con las exigencias de la sociedad originadas, muchas veces, por las regulaciones de poder (Roselli 1992: 335).

En la ciencia literaria es fácil problematizar la teoría pues la continua producción de textos originales exige reformulaciones permanentes; además, la teoría literaria está en incesante diálogo con otros saberes, por lo que surgen nuevas corrientes con cierta frecuencia. También es prolífica la

problematización de las obras por esa multiplicación de enfoques teórico-críticos y, sobre todo, por esa peculiaridad del mensaje literario, ya comentada, que esconde incógnitas, una *verdad* inalcanzable e inasible, acicate para la investigación.

El conocimiento nuevo debe ser *demostrado* o *verificado*. Según explica Pithod, la "demostración consiste en probar algo hasta la evidencia, si ello es posible" (1985: 12). Las probanzas se obtienen del análisis del objeto y la selección de los datos relevantes que, coherentes con el marco teórico, se relacionan lógicamente para conformar una argumentación convincente que responda al problema generativo. Además de la lógica interna del razonamiento, la ciencia literaria recurre a una especie de *experimentación*. Como la literatura no permite la repetición de una prueba de laboratorio, como las ciencias naturales, la comprobación de los resultados que postula la investigación literaria solo puede ser realizada mediante la comparación con otras lecturas científicas.

Por eso, el requisito de la demostración se corresponde con otro, no menos importante: la *comunicabilidad*, es decir, la puesta en discusión ante otros estudiosos, para confirmar o ajustar aquel conocimiento nuevo propuesto, y aumentar de esta forma el acervo científico. Tanto la demostración como la discusión se deben realizar dentro del mismo marco teórico, que es el que establece los *criterios de objetividad y de rigurosidad* (es decir, qué pruebas se consideran válidas, qué datos son confiables, etc.) que garantizan la credibilidad de los resultados.

Para completar todo este proceso, el investigador aplica el método científico. En este punto, vuelven a surgir algunas controversias entre los que postulan que el método "es el que crea el objeto" (Todorov 1975: 25) y garantiza la obtención y la justificación del conocimiento científico (Klimovsky 1993: 22), y los que consideran que el método es una sólo herramienta pues "no agrega sustancia al conocimiento por mucho que lo ordene formalmente" (Randle 1992: 322).

En general, los estructuralistas defienden la aplicación del método hipotético-deductivo. Barthes explica que un analista de relatos

[p]or fuerza está condenado a un procedimiento deductivo, se ve obligado a concebir primero un modelo hipotético de descripción (que los lingüistas americanos llaman una «teoría») y descender luego poco a poco, a partir de este modelo, hasta las especies que a la vez participan y se separan de él: es sólo a nivel de estas conformidades y de estas desviaciones que recuperará, munido entonces de un instrumento único de des-

cripción, la pluralidad de los relatos, su diversidad histórica, geográfica, cultural (1974: 11).

Sobre esta base, David Maldavsky determina tres "grados decrecientes de abstracción": 1) el de la teoría literaria general, vinculado a través de 2) un grupo de hipótesis intermedias (teoría de los géneros literarios, problemas del estilo, la autoría compartida, etc.), a 3) "enunciados referidos en última instancia a determinada producción literaria, cuyos signos constituyen entidades de la base empírica epistemológica" (1974: 14). Si se refuta una hipótesis del nivel 3 de abstracción, se debe revisar toda la teoría; en cambio, si esa hipótesis es validada, con esto no se garantiza la validez de los niveles superiores.

No obstante, esa oscilación permanente entre teoría y crítica (de la que ya he hablado) impide el uso exclusivo del método hipotético-deductivo en la ciencia literaria. La teoría ha surgido y se nutre de las lecturas de las obras literarias, o sea, deviene inicialmente de un proceso inductivo.

Cuando Maldavsky analiza la naturaleza del signo literario como punto de partida para la aplicación del método hipotético-deductivo en la investigación literaria, explica otro concepto -que considero fundamental- al que denomina "sobredeterminación": el análisis crítico presupone una selección jerarquizadora de los aspectos que se examinarán, a la luz de la concepción teórica que se sostenga:

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: 20).

Creo que esta idea de sobredeterminación es una premisa de la ciencia literaria, más allá de cualquier enfoque teórico puntual. Ante la diversidad de teorías literarias, muchas de las cuales se nutren con postulados de otras ciencias (psicología, sociología, lingüística, historia, etc.), no se puede pretender un estudio *total* de una obra literaria. Es indispensable elegir, al comenzar toda investigación, qué orientación teórica directriz (o qué orientaciones complementarias unas de las otras) se le dará. Sí es factible, en cambio, realizar un estudio *integral*, en el sentido de encarar el objeto litera-

rio desde diferentes enfoques, siempre y cuando ese abordaje sea sucesivo y confluyente, pero no simultáneo (o sea, con superposición de métodos críticos diversos)

Hemos afirmado anteriormente que el conocimiento científico de lo literario también es discursivo. Cuando éste tiene que presentar las pruebas que demuestran *su* verdad, debe recurrir a comprobaciones discursivas, a las mismas palabras inseguras de la obra literaria. Por eso, el aval que respalda este conocimiento científico es la honestidad intelectual del investigador, la seriedad de su trabajo, su esfuerzo por *leer lo que está escrito* y no *lo que quiere leer* por motivaciones subjetivas o extraliterarias. En este caso, el método científico no garantiza objetividad.

2. Tipos de investigaciones literarias

Teniendo en cuenta el objeto seleccionado y el alcance de la indagación, las investigaciones literarias se pueden clasificar en seis tipos:

- a) *Bibliográfica y documental*: es un estudio básico, instrumental, previo a otros tipos de investigaciones. Se determina el texto original o la mejor edición, aplicando el método de la crítica textual. También, se efectúan rastreos hemerobibliográficos para concentrar todos los estudios realizados sobre un determinado tema, autor, obra, período literario, etc.
- b) *Reveladora*: presenta obras poco difundidas o textos antes no considerados como literarios. Suele dar por resultado un trabajo de tipo descriptivo.
- c) *Teórica o especulativa*: plantea, explica y justifica nuevos conocimientos teóricos sobre la literatura en general o sobre algún aspecto en particular.
- d) *Crítica*: analiza las características de una obra y propone variantes de interpretación de los sentidos que ella encierra (hermenéutica, en su sentido etimológico).
- e) *Histórica o cultural*: establece relaciones causales entre el texto y su contexto histórico-cultural.
- f) *Comparativa*: desde un mismo enfoque teórico, contrasta por lo menos dos objetos de investigación (obras, estilos, contenidos, cosmovisiones, etc.).

Estas cuatro últimas son de tipo explicativo-argumentativo; por lo que exigen mayor rigurosidad en la aplicación del método.

3. El método científico de la investigación literaria

El método científico en la ciencia literaria -por ser esta una ciencia de textos que busca convencer, como ya hemos explicado- tiene la importante función de favorecer la objetividad, la rigurosidad y la lógica del discurso argumentativo, que es el único vehículo posible de la investigación.

Como el de otras ciencias y por ser un procedimiento, este método abarca tres etapas, sin límites estrictos:

- 1) La indagación
- 2) La demostración
- 3) La comunicación de los resultados

Cada una de las etapas incluye la aplicación de técnicas particulares.

3.1. La indagación

El investigador debe ser, ante todo y sobre todo, un buen lector. De esa lectura⁷ seguramente surgirán interrogantes, algunos "¿podrá ser ...?", intuiciones concretas que -con forma de preguntas o de suposiciones- nacen del asombro que produce una buena lectura. Y del asombro surgen las líneas temáticas que interesan más al estudioso.

3.1.1. Delimitación del tema-problema

Pero la investigación literaria propiamente dicha no se inicia con la lectura ingenua de la obra (etapa precientífica). Esas intuiciones deben conceptualizarse; de este modo comienza el proceso de selección y objetivación del *corpus*, es decir, de la/s obra/s literaria/s que serán objeto de estudio. Las preguntas iniciales y señeras ayudan a configurar el problema que se quiere investigar.

Como ya hemos explicado, no hay objetivación sin marco teórico; debemos, pues, en esta primera etapa determinar desde qué enfoque teórico-crítico encararemos la formulación del problema y la búsqueda de las respuestas. No hace falta que este recorte teórico sea exhaustivo (que explique *toda* la literatura o que defina todo un género), puede limitarse a precisar alguna categoría o elemento literario. El problema, a su vez, conduce al enunciado de los objetivos: qué nos proponemos hacer, cómo será la investigación.

Los manuales de metodología de la investigación suelen explicar que todo tema-problema debe ser: acorde con el nivel de investigación (iniciación, formación, investigación superior), original (nuevo objeto o problema, nuevo

⁷ Puede ser también un lector de textos sobre teoría literaria o de textos culturales variados.

enfoque a un viejo problema), acotado, accesible, factible, útil y agradable. En la investigación literaria se recomienda sobre todo:

- Dominar el idioma usado por el autor elegido para poder realizar lecturas personales y nuevas. No confiar ciegamente en las traducciones.
- No investigar sobre aquellas obras que no han atraído nuestra atención. Los temas de investigación no se encuentran en catálogos, ni pueden ser recomendados.
- No buscar utilidad material ni ideológica: la investigación literaria solo produce el goce del conocimiento.

3.1.2. Determinación de las hipótesis

Con la conceptualización de las intuiciones precientíficas se inicia un proceso de inducción que conduce al marco referencial teórico; desde este fundamento se deducen las hipótesis.

Estas conjeturas o presuposiciones tienen un valor organizador primordial y la fuerza de un motor: "Sin la hipótesis -ha dicho Desantes- la investigación dejaría de ser aventura y sin aventurarse no hay ciencia" (Desantes-Guanter y López Yepes 1996: 153).

Trabajar con hipótesis -"verdad no demostrada pero admitida en principio como tal" (Desantes-Guanter y López Yepes 1996: 154)- implica la derivación de ideas nuevas, a partir de lo ya conocido. Por eso, la hipótesis deviene del contraste entre la teoría y la obra particular (o una propuesta teórica de menor entidad) porque en esta comparación se detectan los aspectos novedosos, distintos, peculiares del objeto que permite la problematización. Estos aspectos equivalen a las *variables* (dimensiones, características, cualidades, atributos, que pueden cambiar de valor) que se manejan en una investigación de tipo cuantitativa. (Estos elementos de las ciencias naturales y sociales pueden ayudarnos a precisar la formulación de problemas e hipótesis y a mantener la objetividad, aunque de ningún modo se pretenda aplicar el método de aquellas ciencias a la literaria).

Para realizar esa comparación, seleccionamos los datos pertinentes.⁸ Un ejemplo sencillo: *Juan es un personaje*. En este dato se enuncia la unidad de análisis -*Juan*- y la variable -*personaje*; falta el resultado. Este, en realidad, es la respuesta al interrogante o problema: *¿qué tipo de personaje es Juan?* Nos fijamos en las opciones (sistema exhaustivo de categorías mutuamente excluyentes) que nos brinda -en este caso- la teoría estilística: *principal / secundario*. Comparamos con el texto y establecemos el resultado: *secundario*. Repetimos la operación con otra variable: grado de representación referencial: *carácter / tipo / símbolo*; resultado: *simbólico*. La hipótesis, que por medio de la demostración se convierte en tesis, es: *Juan es un personaje secundario simbólico*.

Toda hipótesis implica una proposición condicional. Mario Bunge propone la fórmula: "Si p, entonces q" (1989: 248), si se dan tales principios ... entonces se debe de haber producido tal consecuencia; *si Juan no origina la acción, entonces es personaje secundario*. Elena Calderón de Cuervo enseña a sus alumnos una proposición más compleja: "Si ..., esto es así (proposición mayor universal). Pero ... (argumento medio, menos universal que el primero, el que se desarrolla durante la investigación). Por lo tanto ... (conclusión o consecuente que une las dos proposiciones)"; *si un personaje origina la acción, es personaje principal; pero Juan no origina la acción; por lo tanto, Juan es personaje secundario*.

También es posible proponer la hipótesis por medio de una proposición causal, porque -ya lo hemos explicado- el conocimiento científico es causal: *Juan es un personaje secundario porque no origina la acción*.

3.1.3. Sondeo del tema

La formulación del problema y, en consecuencia, de la hipótesis no es fácil: requiere un conocimiento previo del objeto de investigación, para asegurarnos de que la conjetura sea coherente con el texto elegido y con marco referencial. Debemos cerciorarnos, además, de que el conocimiento que nos proponemos alcanzar sobre ese objeto sea realmente nuevo (examen del *estado de la cuestión*). Para ello, realizamos *lecturas exploratorias o de rastreo* de diversos documentos:

- a) La bibliografía general básica acerca de los temas de teoría literaria que conciernen al enfoque previsto para la investigación.

⁸ Los datos son proposiciones que resultan inmediatamente verdaderas; expresan aspectos o características concretas de los hechos; son simples, concretos, descriptivos, resultado mecánico de la observación.

- b) Las obras de referencia: historias de la literatura y repertorios bibliográficos, para una contextualización rápida.
- c) La bibliografía especializada, es decir, estudios anteriores sobre el corpus (si los hay), sobre todo aquellos que lo analizan en forma integral y los que han alcanzado la jerarquía de *clásicos*, porque son de consulta indispensable (cf. *infra*, punto 3.2.1.).

Este sondeo permite delimitar tres aspectos interrelacionados: el tema-problema, la red conceptual que sustentará la demostración (que puede configurarse con forma de mapa temático o de esquema expositivo, también llamado plan previo) y el tipo de investigación que conviene realizar.

3.2. Demostración

La segunda etapa es la tarea más delicada: hay que buscar las pruebas que confirmen la hipótesis. En la ciencia literaria, esas pruebas son proposiciones que podemos formular una vez que comparamos el texto con la teoría. Esta proporciona los principios, los conceptos básicos y las leyes que definen lo literario. Por su parte, el análisis crítico permite la identificación de esas leyes y de esos conceptos en los datos textuales que hemos objetivado. Cuando subsumimos los datos a la teoría y, gracias a esta, valoramos lo leído, configuramos un juicio (opinión o crítica), operación que complementa las proposiciones (Desantes-Guanter y López Yepes 1996: 210-213).

Toda demostración se logra mediante el enlace de proposiciones. "Las proposiciones se van encadenando unas con otras por la deducción o por la inducción para, siguiendo un itinerario lógico, llevarnos desde la hipótesis a la tesis" (Desantes-Guanter y López Yepes 1996: 210).

Por lo tanto, para organizar una demostración necesitamos: extraer datos pertinentes del texto leído, demarcar los conceptos y leyes correspondientes (*delimitación conceptual*), formular las proposiciones que sinteticen la comparación texto-teoría, relacionarlas entre sí y con los juicios propios y con los de otros investigadores, formando un razonamiento continuo que lleve a la conclusión: la hipótesis devenida en tesis demostrada.

La búsqueda de datos y conceptos se realiza en los textos elegidos (*fuentes*) y en la bibliografía, e implica tanto la relectura de los documentos usados en la primera etapa, como la lectura de otros nuevos (cf. *infra*, punto 3.2.1). Inicialmente, se eligen y ordenan esos documentos (subetapa conocida como *heurística*). Ante todo, la mejor edición de la obra elegida, la que pueda ser considerada como la más fidedigna a la voluntad del autor. La crítica textual es, en este punto, un método particular muy valioso (cf. *infra*,

punto 3.2.2).

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.

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; se lo ha elegido porque se lo ha considerado valioso para la demostración, pero -para determinar esa validez- se lo tiene que sopesar en función de la hipótesis. La lectura de un nuevo documento puede requerir -y muchas veces así sucede- la revisión de la selección e interpretación anteriores.

Este proceso heurístico-hermenéutico tiene como centro el análisis pormenorizado de la obra elegida, aplicando el método crítico (estilístico, estructuralista, semiótico, temático, histórico-biográfico, psicológico, sociocrítico, comparatístico, etc.) más apropiado y que responda a la teoría literaria que respalda a la hipótesis. Este análisis proporciona las pruebas imprescindibles para la demostración, porque descubre las pistas o señales que el autor ha dejado en el texto para que el lector-investigador las relacione e interprete.

Para completar o ajustar el análisis crítico, frecuentemente se requieren investigaciones de menor envergadura y de índole histórica, geográfica, lingüística o literaria, restringidas a la confirmación de datos puntuales.

3.2.1. Manejo de la información⁹

Hemos insistido en que, aun cuando el análisis de la obra literaria haya sido meticuloso y hecho con responsabilidad, es indispensable la confrontación de nuestra lectura con la de otros investigadores, tanto para fortalecer nuestra hipótesis como para refutarla o corregirla. La comparación de datos y de argumentos lógicos resulta, pues, el procedimiento fundamental que

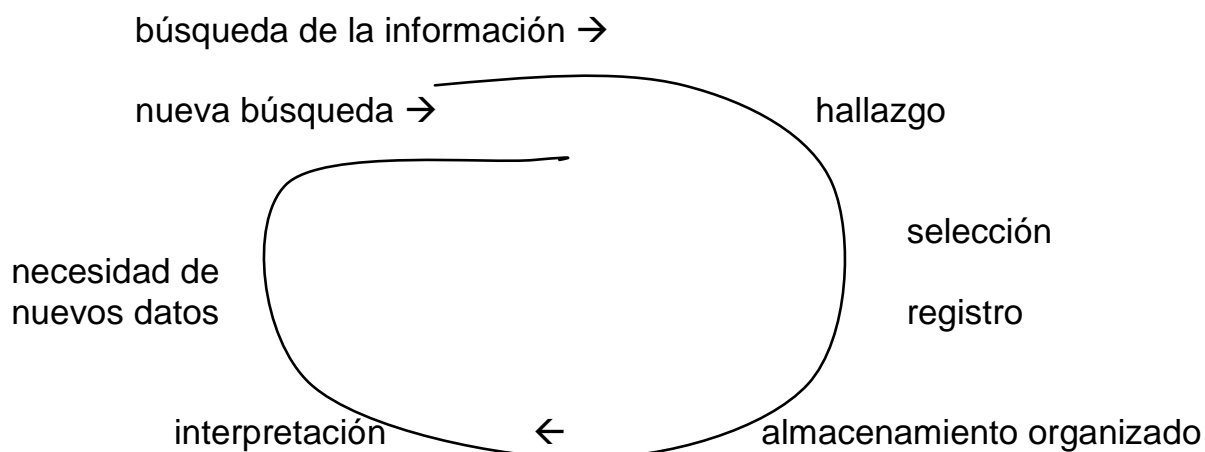
⁹ Elisabeth Orna y Graham Stevens definen la información como "*la forma visible o audible en que transformamos nuestro conocimiento cuando deseamos comunicarlo a alguien. Es el conocimiento puesto en el mundo exterior para su uso*" (2001: 24). Con el término "información" queremos, en este caso, englobar los datos empíricos y las expresiones verbales de conceptos y leyes teóricas.

consolida la demostración. Este proceso se conoce como *triangulación de datos*.¹⁰



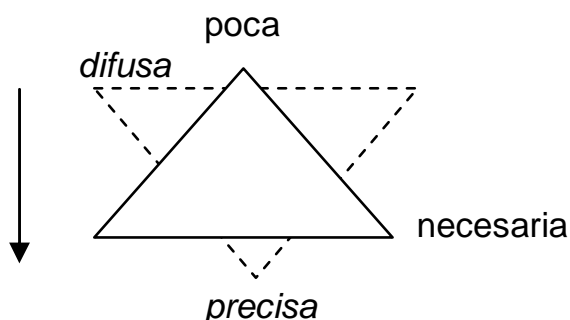
La información que necesita la ciencia literaria se halla básicamente en documentos, y éstos, sobre todo en bibliotecas particulares o públicas. Recordemos que la información sólo puede ser buscada en documentos, porque en ellos se conserva gracias a los distintos soportes, sobre todo el papel. Los textos orales no sirven como fuentes por ser efímeros, a menos que sean grabados; en este caso, el documento es la grabación.

La exploración de inicio, la heurística y la hermenéutica se suceden en un movimiento espiralado, que repite incesantemente esta secuencia:



Hay que tener en cuenta que este proceso de obtención de datos recorre un doble camino: de la información difusa a la precisa, de poca información a la necesaria y suficiente.

¹⁰ Esta triangulación se diferencia de la utilizada en otras ciencias en que no se trata de emplear distintas técnicas para corroborar un dato, sino de que, desde una misma perspectiva teórico-crítica, se coincida en la identificación de datos y en la formulación de juicios.



Por lo tanto, resulta indispensable seleccionar y organizar muy bien la información que se va recolectando. Para esto sirve de guía el mapa conceptual o el plan previo, pues destacan los temas claves. Elisabeth Orna y Graham Stevens, especialistas en el uso de la información, recomiendan apuntar palabras o frases que resuman esos temas claves (nombres, títulos, fechas, lugares, etc.) y usarlos como "anzuelos para la pesca de información" (2001: 72). Al leer los documentos, se buscan esos *anzuelos* y se elaboran las fichas de documentación respectivas. En ellos se anotan las claves; gracias a las cuales también se ordenan los registros, mediante algún tipo de índice organizado de acuerdo con el mapa inicial.

3.2.2. Crítica textual

Tener a mano el *mejor* texto es una necesidad para cualquier lector y una obligación para el especialista. En el proceso de transmisión de una obra, desde que el autor convierte su creación en palabras escritas hasta que el libro llega al lector, el texto puede sufrir alteraciones que modifican su sentido. Estos problemas se subsanan gracias a la *crítica textual*, arte o disciplina cuya "misión consiste en garantizar el carácter genuino y auténtico de un legado gráfico" (Ruiz 1985: 67).¹¹

Para ello, según Elisa Ruiz, "es preciso recorrer un largo y complejo itinerario, jalonado de una serie de etapas sucesivas e ineludibles, cuya meta final es la obtención de una edición crítica" (1985: 94). Este proceso abarca dos grandes fases: la primera (*recensio*) incluye el rastreo y acopio de todas las fuentes posibles y el cotejo entre estos *testimonios* (*testes*), a fin de determinar las relaciones de filiación que se dan entre ellos y, sobre todo, establecer cuál es el manuscrito o impreso que se tomará de base. La segun-

¹¹ La crítica textual es un método delimitado que requiere conocimientos y habilidades especiales; por ello, aquí sólo me interesa destacar su necesidad e importancia. Para ello, ejemplifico con casos tomados del área de mi especialidad.

da etapa, *constitutio textus*, es más pragmática pues consiste en la fijación del texto que será editado y en la preparación del aparato crítico que lo acompañará. Aunque no se pretenda preparar una edición crítica, es indispensable realizar la *recensio*, para estar seguros de la calidad del texto por estudiar.¹² Se trata de determinar el *original*, o sea, aquel texto que materializa o representa la "voluntad expresiva" del autor (Ruiz 1985: 72-74). Como afirma Segre:

el análisis de la historia de la redacción y de las variantes nos permite conocer, parcialmente, el dinamismo presente en la actividad creadora. [...] Las variantes nos permiten, por tanto, valorar los materiales del texto [y], sorprendiendo al escritor en su trabajo, saber qué efectos pretendía, qué acentuaba, qué ideales estilísticos intentaba realizar (1985: 88).¹³

Un manantial fecundo de información son los manuscritos, sobre todo los autógrafos, porque pueden contener obras inéditas o pueden resultar *ante-textos* de las versiones publicadas. Las modificaciones conscientes destacan tanto las pretendidas mejoras de carácter estilístico o estético, como los cambios forzados producidos por motivos internos del autor o por causas políticas y económicas (censuras, imposiciones editoriales, etc.).¹⁴ A veces se trata de redacciones múltiples de una misma obra o de parte de ella.

Hay que tener en cuenta que la "actividad artístico-compositiva es un *continuum* en cuyo flujo es difícil de determinar, a veces, cuándo se trata de etapas y cuándo de nuevas versiones" (Ruiz 1985: 77). Por eso, es casi imposible decidir con total certeza cuál es la versión que representa la *voluntad definitiva* de un autor. Conviene, entonces, prestar atención también a las segundas ediciones, en vida del escritor, porque esas suelen estar corregidas por el propio autor.¹⁵

¹² Para conocer detalladamente este método, recomiendo Blecua (1983).

¹³ Un análisis ejemplar de la voluntad compositiva del autor es el trabajo de Leumann (1945), basado en los cuadernos manuscritos de Hernández.

¹⁴ Véase, por ejemplo, la edición crítica de los *Cantos del peregrino* de José Mármol, preparada por Elvira Burlando de Meyer (1965).

¹⁵ Dos ejemplos de diversas épocas: José Mármol, al editar por segunda vez su novela *Amalia*, la modifica notablemente acentuando el perspectivismo histórico, para que la posteridad no pueda olvidar los vicios del gobierno de Rosas. En cambio, Adolfo Bioy Casares publica cuatro versiones (1944, 1948, 1967 y 1970) de *La trama celeste* porque va cambiando su concepción de la historia narrada. Para ambos casos, véanse la edición crítica de *Amalia* (1990) y *La concepción del cuento en Adolfo Bioy Casares* (1986), ambos de Beatriz Curia.

Un desafío mayor presentan las versiones inconclusas editadas, pues hay que identificar en ellas los aportes del editor.¹⁶

Un capítulo aparte merecen los manuscritos idiógrafos y los apógrafos porque el copista es un ser humano falible, que puede no sólo introducir modificaciones involuntarias sino también efectuar cortes (por considerar superfluo un pasaje o por censura moral, religiosa o política), interpolar comentarios (de índole didáctica, retórica o estética) o adaptar el texto a los hábitos del público.

Para poder organizar la *constitutio stemmatis codicum* (red de variantes), es necesario realizar una *fontes criticae* (acopio y análisis histórico de los *testes*) exhaustiva, teniendo en cuenta todas las versiones inéditas y editadas. No hay que olvidar que un texto literario puede haber sido impreso en hojas sueltas, diarios, revistas, folletos, publicaciones colectivas, antologías, además de en el clásico libro unitario, con una o más ediciones. Hay que sumar el hecho de que existen diversos tipos de ediciones: facsimilar, crítica, bilingüe, abreviada, económica, etc., cada una con diferentes grados de fidelidad al texto original. El estudio de los distintos tipos de impresos utilizados aporta abundante información para el análisis genético, recepcional y sociológico de esas obras.¹⁷ Entre estas versiones pueden existir modificaciones muy significativas. Y no siempre la edición en libro resulta ser la mejor.¹⁸

Sin pretender agotar todas las posibilidades, enumeraré las variantes más comunes y peligrosas:

-*En la estructura externa del texto*: omisión de epígrafes, prólogos del autor, dedicatorias, apéndices u otros preliminares y accesorios; supresión de blancos tipográficos que señalan cambios de estrofa, separación de escenas o partes y capítulos de una obra narrativa; eliminación de notas a pie de páginas escritas por el propio autor (que pueden constituir intromisiones del

¹⁶ ¿Qué escribió Cristóbal Colón en el *Diario del primer viaje* y qué agregó Fray Bartolomé de Las Casas cuando lo copió?

¹⁷ Una vez rastree un poema de Juan Cruz Varela referido al coronel Rauch: descubrí no sólo que la versión conocida, editada en el volumen *Poesía* (1879), no coincidía con la primera edición del *Mensajero argentino* (1827), sino también que en unos números anteriores de ese diario se habían publicado varios antextos: partes de guerra y comentarios periodísticos de Varela. En síntesis: de un hecho bélico, pasa a la propaganda de la política rivadaviana y de ésta, a la poesía laudatoria, como un homenaje perdurable.

¹⁸ Un ejemplo claro: la versión de "El Lucero del Manantial" de Juana Manuela Gorriti que se edica en su libro *Sueños y realidades* (1865), contiene numerosas erratas no evidentes que dificultan la comprensión de la historia. Por lo tanto, se debe consultar la primera edición, en *La Revista de Lima* (1860).

autor implícito¹⁹ o son parte del juego ficcional del narrador); numeración errónea o incompleta de capítulos, poemas, etc.

-*En la estructura interna del texto*: supresiones de fragmentos o cambios de lugar (un caso común: la inversión en el orden de dos o más versos), modificaciones en la puntuación que pueden producir ambigüedades.

-*En el estilo*: corrección de errores del lenguaje, arcaísmos, sociolectos, malsonancias, efectos especiales (bastardillas, caligramas); cambios en la ubicación de adjetivos o de conjunciones, y en el uso de los signos auxiliares de puntuación (interrogación, exclamación). Estas modificaciones no sólo alteran el efecto buscado por el autor sino que, a veces, resultan *corrección incorrecta*.²⁰

-*En la tipografía*: por ejemplo, se eliminan las comillas (se pierden las citas) o las diéresis (y, en consecuencia, se altera la medida del verso); se producen erratas no evidentes.²¹

Las ediciones modernas de textos más antiguos suelen actualizar la ortografía y el uso de los signos de puntuación, y corrigen las erratas evidentes. Estos cambios ayudan a difundir la obra entre lectores menos especializados. Pero, no debe olvidarse que cualquier variante, por más insignificante que parezca, altera el sentido del escrito original y traiciona la voluntad expresiva del autor, además de complicar -en muchos casos- la lectura. A menos que se trate de una edición crítica hecha con seriedad, el control del texto que se trabaja como fuente de una investigación es obligatorio si se quiere realizar una buena investigación.

Un capítulo aparte merecen los textos traducidos. El primer dilema que enfrentan los traductores es el decidir si se privilegiará la conservación de la forma o la fidelidad al contenido, sobre todo en el caso de la poesía en verso. A esta cuestión se suma una serie incalculable de disyuntivas, que parecen nimiedades pero cuyas resoluciones pueden afectar a toda la obra. La vieja sentencia "Traduttore traditore" sintetiza todos los peligros.

¹⁹ Si se suprimen las notas que puso Manuel José de Lavardén a su *Oda al Paraná* (como sucede en algunas ediciones escolares) se eliminan también las marcas textuales más importantes del carácter didáctico del poema.

²⁰ Las ediciones más difundidas de *La cautiva* de Esteban Echeverría son pródigas en toda clase de variantes. Dos *botones de muestra*: enmiendan el laísmo (uso del pronombre *la* como objeto indirecto referido a sustantivo femenino) que era considerado correcto en el siglo XIX; o cambian la frase "ijadeando" por "y jadeando" por desconocer que el verbo ijadear existe y es el más acorde según el sentido del verso de Echeverría.

²¹ En el mismo caso anterior: "ataca" por "acata", "infeliz" por "feliz".

3.3. La comunicación de los resultados

En esta etapa del método, la ciencia literaria no difiere de otras. La variedad de tipos discursivos -científicos o no- es amplia y cada uno tiene sus propias reglas de composición. Se eligen según la finalidad de la comunicación, la situación comunicativa y el soporte en los que se difundirá la síntesis de la investigación.

Como en toda instancia de comunicación deben tenerse en cuenta los posibles destinatarios y su grado de conocimiento del corpus y del marco teórico seleccionados. Por eso, conviene ordenar la exposición de lo general a lo particular, de lo contextual a lo textual, de lo macrotextual a lo microtextual. Es fundamental, además, que se incluya el registro de los elementos textuales que justifican la interpretación propuesta, en forma de citas de la obra literaria elegida y, también, de la bibliografía que la corrobora o con la que se discute tal interpretación.

4. Conclusiones

En síntesis, la ciencia literaria es ciencia porque:

- Investiga problemas referidos a una parcela objetivada de la realidad, para conocerla, conocerla mejor o conocerla desde distintas perspectivas.
- El objeto y los problemas se determinan en función de un marco teórico de referencia específico, que les da coherencia y precisa los criterios de protocolaridad (básicamente, los métodos críticos) de esta ciencia.
- Las respuestas a esos problemas se descubren y demuestran a partir de una forma peculiar de experimentación que es la lectura, junto con el análisis textual y el contraste con las *lecturas* de otros investigadores, en un movimiento oscilante de retroalimentación permanente entre la práctica crítica y la especulación teórica.

- El conocimiento buscado y alcanzado es de tipo causal, porque en última instancia siempre tiende a indagar las causas (intrínsecas y/o extrínsecas) tanto de la escritura de la obra literaria como de sus diversas lecturas.
- Los resultados de la investigación literaria, en definitiva, confirman, amplían, objetan y hasta impugnan los postulados teóricos anteriores; por lo que la finalidad última de la ciencia literaria es aumentar el conocimiento lógico y sistemático, o sea, teórico acerca de la literatura.
- Esos resultados son comunicados por diversos medios a toda la comunidad científica para su consideración y debate.

Pongo a consideración de toda la comunidad científica este trabajo para su debate. Para que se acerque cada día más a la intangible y multifacética realidad.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Agazzi, Evandro (1978) *Temas y problemas de filosofía de la física*. Barcelona: Herder.
- Alonso, Amado (1942) *Ensayo sobre la novela histórica: el modernismo en la "La gloria de don Ramiro"*. Buenos Aires: Instituto de Filología.
- Barthes, Roland (1974) "Introducción al análisis estructural de los relatos". En Barthes y otros (1974: 9-43).
- Barthes, Roland y otros (1974) *Análisis estructural del relato*. 3ra. edición. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Bleuca, Alberto (1983) *Manual de crítica textual*. Madrid: Castalia.
- Bunge, Mario (1973) *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.
- _____ (1989) *La investigación científica; Su estrategia y su filosofía*. Trad.: Manuel Sacristán. 2 ed. Barcelona: Ariel.
- Curia, Beatriz (1986) *La concepción del cuento en Adolfo Bioy Casares*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras.
- Desantes-Guanter, José María y López Yepes, José (1996) *Teoría y técnica de la investigación científica*. Madrid: Síntesis.
- Diccionario de la lengua española* (1992) 21 ed. Madrid: Real Academia Española.
- Díez Borque, José María (1985), Coord. *Métodos de estudio de la obra literaria*. Madrid: Taurus.
- Eco, Umberto (1998) *Cómo se hace una tesis; Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Trad.: Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. 22 ed. Barcelona: Gedisa.
- Ermatinger, Emil y otros (1946) *Filosofía de la ciencia literaria*. Trad.: Carlos Silva. México: Fondo de Cultura Económica.
- Klimovsky, Gregorio (1993) *Las desventuras del conocimiento científico. (Una introducción a la epistemología)*. Buenos Aires: A-Z Editora.

- Lázaro Carreter, Fernando (1987) "La literatura como fenómeno comunicativo". T. A. van Dijk, Domínguez Caparrós, J. y otros. *Pragmática de la comunicación literaria*. Compilación de textos y bibliografía de José Antonio Mayoral. Madrid: Arcos/Libros: 151-170.
- Leumann, Carlos (1945) *El poeta creador: Cómo hizo Hernández "La vuelta de Martín Fierro"*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Maldavsky, David (1974) *Teoría literaria general. Enfoque multidisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.
- Mármol, José (1965) *Cantos del peregrino*. Edición crítica de Elvira Burlando de Meyer. Buenos Aires: Eudeba.
- _____ (1990) *Amalia*. Edición crítica y anotada a cargo de Beatriz Curia y otros. Mendoza: CECTLA.
- Menton, Seymour (1993) *La nueva novela histórica de la América Latina, 1979-1992*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orna, Elisabeth y Stevens, Graham (2001) *Cómo usar la información en trabajos de investigación*. Trad.: Roberto Rosaspini. Barcelona: Gedisa.
- Pithod, Abelardo (1985) "Teoría y método científicos. Retroalimentación y primado de la teoría". *Metodología científica; Jornadas iberoamericanas sobre metodología educativa y científica*. Mendoza: UNCuyo, FFyL: 9-23.
- Randle, Patricio (1992) "Excesos del método y virtudes del *habitus* en la investigación humana y social". *Simposio de epistemología y metodología en ciencias humanas y sociales*. Mendoza: FFyL y Centro de Investigaciones Cuyo: II, 309-326.
- Rodríguez Fer, Claudio (1998) *Guía de investigación literaria*. Gijón: Ediciones Júcar.
- Roselli, Néstor D. (1992) "Conocimiento científico y práctica social de la ciencia; Un enfoque desde la psicología social del conocimiento". *Simposio de epistemología y metodología en ciencias humanas y sociales*. Mendoza: FFyL y Centro de Investigaciones Cuyo: II, 327-337.
- Ruiz, Elisa (1985) "Crítica textual. Edición de textos". En Díez Borque (1985: 67-120).
- Sabino, Carlos (1996) *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Segre, Cesare (1985) *Principios de análisis del texto literario*. Trad.: María Pardo de Santayana. Barcelona: Crítica.
- Todorov, Tzvetan (1975) *¿Qué es el estructuralismo? Poética*. Trad.: Ricardo Pochtar. Buenos Aires: Losada.
- Verdugo, Iber (1980) *Teoría aplicada del estudio literario (Análisis del Martín Fierro)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wellek, René y Warren, Austin (1966) *Teoría literaria*. Trad.: José M^a. Gimeno. 4 ed. Madrid: Gredos.

Capítulo 7

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EN EL ESTUDIO DE PROCESOS SOCIALES

María R. Cozzani de Palmada, Cristina Quintá de Kaul, Graciela Parra, Eugenia Molina, Sergio Tokic, Silvia M. Hurtado, Guillermo Díaz, Carina Sacchero, Yamile Álvarez, Stella M. Diez y María B. Badui de Zogbi

En Víctor M. Castel, Susana M. Aruani y Viviana C. Ceverino, Comp. (2004) *Investigaciones en ciencias humanas y sociales: Del ABC disciplinar a la reflexión metodológica*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo: 251-295.
ISBN 987-575-012-3 de la versión en soporte Internet

1. Las interrelaciones inmigrantes - sociedades receptoras¹

El Programa de Investigación Pluridisciplinario Inmigrantes-Sociedades Receptoras se desarrolla en el ámbito del Centro de Estudios e Investigaciones Sociogeodemográficas (CEIS) de la Facultad de Filosofía y Letras, e integra un conjunto de proyectos que abordan el estudio de la migración desde diferentes perspectivas disciplinares con el objeto de alcanzar un enfoque interdisciplinar del fenómeno.

La investigación se enfoca en el estudio de los aspectos que otorgan particularmente una profunda complejidad a la migración, reconocida como fenómeno demográfico, como proceso social y como experiencia de vida: los motivos que impulsan a migrar; las modalidades de los intercambios e interrelaciones entre inmigrantes-sociedades receptoras y los resultados de las interacciones

Las hipótesis generales planteadas en el Programa articulan las hipótesis específicas propias de cada uno de los temas investigados:

-La formación de corrientes migratorias puede ser explicada en relación con factores externos (demográficos, políticos, económicos ...), pero la conducta migratoria se explica por las interrelaciones entre los contextos sociales de origen y de recepción.

-Las interacciones entre grupos migrantes y sociedades receptoras potencian la evidencia de las identidades culturales de ambos grupos, y los distancian o los acercan en función de la percepción apreciativa y valorativa de uno con respecto al otro y de las actitudes que de ella derivan, lo que se traduce en asignación/exclusión dentro de la red socioeconómica y en integración/marginación sociocultural.

El objetivo general consiste entonces en desarrollar e integrar articuladamente investigaciones centradas en el estudio de la migración, como fenómeno demográfico, como proceso social y como vivencia en los lugares de destino, para avanzar en el conocimiento de los motivos que impulsan a migrar, de las modalidades de los intercambios e interrelaciones entre sociedades de recepción e inmigrantes y de los resultados de la interacción: segregación, exclusión, multiculturalismo, amalgama.

La perspectiva metodológica adoptada privilegia la integración y complementación de los enfoques cualitativo y cuantitativo y el empleo combinado de los métodos de investigación propios de cada uno de ellos, que se corresponde con dos tipos de visiones; una interna, que tiene en cuenta el

¹ Esta sección y la siguiente han sido elaboradas por María R. Cozzani de Palmada.

sentido que los inmigrantes dan a sus vivencias y otra externa, que deriva de una óptica historiográfica documentada. Sin embargo, el peso de determinadas orientaciones temáticas y disciplinares, condujo a priorizar en algunos proyectos los métodos de la investigación interpretativa, que parten del análisis de datos obtenidos a través de procedimientos interactivos (observación participante, entrevistas a informantes claves, encuestas, relatos de vida) y no interactivos (observación no participante), y en otros los métodos cuantitativos.

Los proyectos que integran el Programa abordan temáticas particulares en las que se han alcanzado distintos niveles de avance:

La migración como proceso social. Motivos para migrar.

Migración internacional. La cuestión de la identidad.

Modalidades en los intercambios entre inmigrantes-sociedades receptoras.

Crisol, Melting pot, Multiculturalismo.

Imágenes del inmigrante europeo en la literatura mendocina.

La influencia de los inmigrantes extranjeros radicados en la Argentina en el pensamiento anarquista. 1880-1920.

El arraigo de los desertícolas del este de Mendoza. ¿Por qué no emigrar?

Los desplazamientos internos. De áreas rurales a sectores urbanos.

La mujer migrante en los procesos de integración en las nuevas sociedades.

Vivencias del territorio a través del análisis del discurso. Inmigrantes croatas en Argentina.

Migrantes y comunidades receptoras antes de la consolidación de los Estados nacionales. El caso de Mendoza entre la revolución y la sanción constitucional (1810-1853).

Comunidades migrantes. La transmisión de la identidad étnica y cultural a través de los medios de comunicación.

La política migratoria argentina durante los gobiernos peronistas (1946-1955). Inmigrantes alemanes en la provincia de Mendoza.

El mantenimiento de rasgos identitarios de carácter político en la comunidad asturiana de Mendoza.

2. Migración interna e internacional. Factores de expulsión y atracción migratoria

En el inicio del tercer milenio alrededor de 175 millones de habitantes residen en un país distinto al de su nacimiento y la migración internacional presenta una tendencia creciente. Pero los debates actuales se centran más que en la posibilidad de impermeabilizar las fronteras, en el tema del au-

mento y la diversificación de los flujos que potencian la expansión de las generaciones multiétnicas y en la cuestión de la dirección a la que deben conducir los intercambios: hacia un crisol que resulta en amalgama en el que se funden los rasgos culturales distintivos originales, hacia un mosaico étnico donde el mantenimiento de representaciones identitarias fuertes limita la pertenencia a la nueva comunidad, o hacia sociedades multiculturales que valorizan una pertenencia cultural doble o plural; problemática asociada a un replanteo de la cuestión de la identidad en términos de *ethnos*.

Del mismo modo, es notable un incremento en los procesos migratorios al interior de los países y nuevas territorialidades por retracción de los flujos hacia las grandes metrópolis y expansión de los movimientos hacia metrópolis regionales y ciudades intermedias. Pero más que en el impacto que estos flujos producen en la infraestructura de las ciudades que los reciben, las discusiones se enfocan en las transformaciones sociales y culturales que resultan de las interacciones, tanto en los propios migrantes como en las comunidades de acogida.

Esta perspectiva de observación “humanista” de este fenómeno demográfico, que coincide con la dirección que caracteriza actualmente a las disciplinas sociales y que persigue la explicación y la comprensión de la migración interna e internacional observándola como proceso humano, conduce a priorizar en las investigaciones los métodos interpretativos, que parten del análisis de datos obtenidos a través de procedimientos interactivos (observación participante, entrevistas a informantes claves, encuestas, relatos de vida) para incorporar la visión de los protagonistas, el sentido que los propios actores dan a sus vivencias, a través de la memoria individual pero inscripta en la forma de percepción memorial colectiva.

Se trata también de una perspectiva que atiende a la totalidad del fenómeno migratorio, que como los inmigrantes, enlaza los lugares de origen con los de recepción para comprender la movilidad. De allí que tanto los estudios que atienden a la expansión de las generaciones multiétnicas por migración internacional, como los que tienen por objeto la explicación de las transformaciones que resultan en los individuos migrantes y en las sociedades receptoras de flujos internos, encuentran el punto de partida en el análisis de los mecanismos migratorios que influyen en la aparición de la conducta migratoria, en el marco de una visión de la migración que la observa como proceso social y como experiencia de vida.

Con el objeto de arrojar luz sobre la problemática de los mecanismos que ponen en acto la conducta migratoria, básica para la explicación de la problemática identitaria en las sociedades receptoras de extranjeros y para

comprender los tipos de interacciones que se establecen entre nativos migrantes y no migrantes, el estudio se inició observando la migración como fenómeno demográfico; para definir los tipos de flujos y los procesos de ingreso, identificar corrientes y territorios de acogida.

La aplicación del método del balance migratorio intercensal, ---una técnica de estimación indirecta de la migración---, sobre información estadística referida a población originaria de otras provincias y de extranjeros limítrofes y no limítrofes en la provincia de Mendoza, a nivel de provincia y de departamentos o municipios, para el período 1980-2001, permitió definir la evolución y dirección de estos flujos y delimitar áreas de atracción y expulsión interiores. El mismo método, aplicado sobre datos de población total, se utilizó para definir las corrientes con origen y destino interdepartamental en el mismo período.

Los avances alcanzados en esta etapa cuantitativa de la investigación con respecto a las corrientes de nativos de otras provincias y de extranjeros limítrofes y no limítrofes confirman:

- la progresiva retracción general de todos los ingresos entre la primera y la última fecha y la inversión de la histórica polaridad de la provincia dentro de la región centro-oeste en favor de la provincia de San Luis;
- la existencia de un territorio de atracción y concentración dentro del área del Gran Mendoza, integrado por los departamentos próximos al centro capitalino, común para nativos de otras provincias y extranjeros limítrofes;
- una valoración diferencial, según el origen de las corrientes, de dos áreas interiores: la primera relacionada con tradicionales actividades agroindustriales, atractiva para extranjeros limítrofes, y la segunda, en pleno proceso de expansión a partir de la puesta en valor de nuevas tierras para la agricultura, coincidentemente atractiva para nativos de otras provincias y población extranjera no limítrofe.

Con respecto a los flujos interdepartamentales se observa:

- la agudización de los procesos de movilidad interdepartamental entre la población mendocina;
- una fuerte selectividad por edad (grupos de hasta 44 años);
- un proceso de drenaje generalizado al interior de la provincia a favor del único polo de concentración de las corrientes, coincidente con el conjunto de departamentos integrados en el Gran Mendoza, a excepción del departamento Capital;

-un vaciamiento de este departamento, ligado a la proximidad de espacios capaces de generar mejores condiciones de calidad de vida, y en consecuencia, una intensificación de los movimientos habituales ligados al trabajo. Sin embargo, no se observa relación directa entre este tipo de migración y crecimiento urbano, lo que indicaría que los individuos movilizados en estas corrientes prefieren para instalarse la periferia de los centros urbanos (migración en etapas).

Los resultados obtenidos, específicamente los que derivaron en la jerarquización de los centros receptores de inmigrantes, permitieron desarrollar la etapa cualitativa de la investigación, destinada a profundizar en los mecanismos involucrados en la expresión de la conducta migratoria, con la información proporcionada por relatos de vida y entrevistas semiestructuradas realizadas entre inmigrantes extranjeros y nativos de un departamento o una provincia distinta a la de su residencia actual.

Con el criterio de que la migración resulta de numerosos estímulos interrelacionados, pero sobre todo de la asociación que los potenciales migrantes realizan entre el contexto social de origen y el de destino por medio de un proceso comparativo, los resultados alcanzados definen como factores condicionantes de la conducta migratoria y de la inserción en un específico nuevo lugar de residencia, la percepción de situaciones de carencia o exclusión, o de insatisfacción, con respecto a alguno de los ámbitos en los que se desarrolla la vida: económico y/o laboral, sanitario, educativo, medioambiental, social. (Tabla 1)

La afirmación de la migración como proceso social aparece claramente; en la fase que precede a la movilización, porque el movimiento se produce como consecuencia de un procedimiento comparativo entre las propias condiciones de vida y las de otro grupo social de referencia, y en la fase de inserción, porque entre los potenciales lugares de residencia se selecciona aquel en el que ya se encuentran instalados otros inmigrantes con los que se mantienen diferentes vínculos sociales.

Tabla 1: Factores migratorios

FACTORES QUE IMPULSAN LA MIGRACIÓN O ESTÍMULOS MIGRATORIOS	CARENCIA O EXCLUSIÓN (satisfacción de necesidades elementales)	INSATISFACCIÓN (mejoramiento o superación de las condiciones de vida y de la calidad de vida)	
		privación relativa de expectativas de progreso	accesibilidad a mejores condiciones de calidad de vida
condición económica y situación laboral	.empleo .ingresos suficientes para la subsistencia familiar	.seguridad de trabajo .variada oferta laboral .empleo y seguridad social .nivel de ingresos apropiado a las necesidades	.posición apropiada dentro de la organización laboral .ocupación acorde con la preparación .posibilidades de ascenso en la escala laboral .trabajo de mejor nivel .empleo y tiempo de ocio .mejores oportunidades económicas .acceso a la propiedad de la tierra cultivable
atención de la salud y acceso a la educación	.servicios esenciales de salud .servicios educativos básicos	.servicios médico-sanitarios .acceso a nivel de enseñanza medio	.asistencia médico-sanitaria de media y alta complejidad .acceso a establecimientos educativos primarios y medios de mejor nivel .acceso a la educación superior .posibilidades de actualización tecnológica y científica

condiciones medioambientales	.vivienda habitable	.acceso a la vivienda unifamiliar .acceso a la propiedad de la vivienda .proximidad vivienda-trabajo	.vivienda con mejores disponibilidades para la convivencia .mejores condiciones ambientales del área de residencia .mayor categorización del barrio (status) .acceso a áreas residenciales con servicio de seguridad
	.infraestructura de servicios básica	.infraestructura de servicios en el barrio y en la vivienda	

Tabla 1 (continuación)

situación social	.tolerancia étnica .libertad política .libertad religiosa .redes de interrelación social .seguridad jurídica .seguridad pública	.posibilidad de integración para ciertos grupos sociales .movilidad social .posibilidades y medios de recreación	.participación política .facilidad de ascenso en la estructura social .redes de interrelación social de mejor nivel social, cultural, económico.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Joop (1974)²

Con respecto al peso de los factores repulsivos y/o atractivos en la decisión de migrar, se observa que la migración por carencia o exclusión se produce con cierta independencia de los grupos de referencia y por lo tanto los factores de expulsión priman sobre los factores de atracción. En cambio, la migración por insatisfacción resulta dependiente de los grupos de referencia y por lo tanto los factores de atracción priman sobre los factores de expulsión.

Por otra parte, las ondas migratorias externas por situaciones de carencia o exclusión, una vez superadas las condiciones iniciales de crisis social, económica, ambiental ..., se mantienen por efecto de situaciones de privación relativa y posteriormente pueden ser reactivadas por flujos generados por la atracción de posibilidades de acceso a mejores condiciones de calidad de vida.

En cambio la migración interna, interprovincial e interdepartamental, incesante en razón de las menores distancias de las trayectorias y de los cambios que afectan alternadamente a una y otra región, se alimenta tanto de situaciones de carencia como de insatisfacción y en este tipo de corrientes no es posible definir, con tanta claridad como en la migración internacio-

² Joop (1974) se centra en el estudio de la migración interna.

nal, un proceso de retroalimentación entre los diferentes flujos.³

3. La teoría política de los sistemas. El modelo cibernético aplicado al estudio del pensamiento y acción anarquista en la Argentina entre 1880 y 1920⁴

3.1. Hay en la Argentina una tradición utópica que se inició con la generación de 1837, y en cuya conformación ideológica gravitaron los principales exponentes del romanticismo social. Más adelante aparecieron algunos seguidores del “socialismo utópico”, tales como Saint Simon y Fourier. También, en el periodismo de la época se advirtieron rasgos de Proudhon. Sin embargo, el ciclo alcanzó su plenitud al ingresar en el escenario político-social del país el socialismo científico de Marx y el anarquismo.⁵

En este marco, la utopía de Pierre Quiroule (1914), seudónimo del publicista francés Joaquín Alejo Falconnet, puede considerarse como una obra original en la historia de las ideas políticas y sociales argentinas. Ello es así, porque a través del carácter singular de las utopías,⁶ expresa las consecuencias derivadas del proceso de cambio iniciado hacia 1880: inmigración europea masiva, crecimiento industrial, formación de la clase trabajadora y aparición de las ideologías obreras clasistas.⁷

El proceso de industrialización generó una serie de problemas y tensiones sociales característicos de ese fenómeno, los que fueron virtualmente nuevos para el país: la consolidación de la clase obrera, la constitución de sus organizaciones sindicales, las luchas por mejoras laborales, etc. En este camino de organización y movilización de los trabajadores desempeñaron un papel importante las ideologías revolucionarias, que fueron introducidas por militantes de origen europeo.

En el período 1870-1880, se precipitó la llegada de inmigrantes de prolífica actividad política, como consecuencia de la derrota de la Comuna de París, la caída de la Primera República Española, las leyes antisocialistas

³ Fueron básicos para la elaboración de esta sección los trabajos de la autora, Cozzani (2001, 2002, 2004a, b).

⁴ Esta sección ha sido elaborada por Cristina Quintá de Kaul.

⁵ Para un mejor entendimiento de la problemática sobre las ideologías, se sigue a Goodwin (1997), quien afirma que el socialismo constituye el género, en tanto el anarquismo y el marxismo son las especies. Dicho de otro modo, el núcleo conceptual es el mismo.

⁶ La utopía constituye un modo de las llamadas “sociedades ideales”; intenta solucionar el problema colectivo derivado del desequilibrio entre las necesidades y las satisfacciones, proponiendo soluciones ordenadas, totales y perfectas, que pueden alcanzarse a través de las leyes y de la educación. No obstante, estas obras, por su carácter, en algunos casos reformistas y, en otros, revolucionario, se cubren con un manto de ficcionalidad.

⁷ En este caso, hay un marcado vínculo entre la historia de las ideas y la historia social

de Bismarck y la represión de obreros insurgentes en Italia. De este modo, estos inmigrantes marcados por ideologías revolucionarias y contrarias al modelo liberal imperante, hicieron sentir su experiencia organizativa. Es así que la difusión de las ideas socialistas y anarquistas se realizaron a través de conferencias y reuniones en bibliotecas, centros de estudios para obreros y en mitines callejeros. Sin embargo, el medio de propaganda de mayor repercusión popular fueron los periódicos, tales como *La vanguardia* (1894), de tendencia socialista, y *La Protesta* (1903), de orientación anarquista.

La utopía de Quiroule, colaborador del diario *La Protesta*, al igual que otras que aparecieron a fines del siglo XIX, anticiparon, desde este modo de escritura, cambios sociales que debían producirse en un tiempo próximo y en determinados países. Dichos cambios podrían concretarse mediante mecanismo previsible y conocidos. Por otra parte, las utopías argentinas estaban adscriptas al deseo de alcanzar reestructuraciones sociales y a la búsqueda de nuevas formas políticas. Al decir de Max Netlau:

... nada más útil en las utopías que su localización, su adaptación a cada país, porque tanto como seamos internacionalistas en ideas y sentimientos, igualmente seremos siempre hijos del medio ambiente para las formas y matices de las aplicaciones prácticas (Weinberg 1976).

3.2. Para abordar este estudio, se han utilizado dos niveles de análisis. En primer lugar, desde un plano histórico social, se trató de comprender algunos aspectos del proceso “problemático” de incorporación e integración de los inmigrantes a la sociedad argentina, quienes cualitativa y cuantitativamente provocaron profundos cambios que modificaron la fisonomía misma de la República. Al respecto Jorge Solomonoff (1971), afirmó acertadamente que

... no correspondería considerar el fenómeno en términos de una asimilación de los inmigrantes, sino de una concurrencia para la formación de una nueva realidad cultural y nacional.

En segundo término, se han estudiado las influencias que los socialistas y, especialmente, los anarquistas provocaron en la sociedad argentina en ese momento histórico. En este orden puede afirmarse que éstos, a pesar de sus irreductibles diferencias doctrinarias, contribuyeron a difundir cada uno a su modo, la convicción de que una sociedad sin clases sería la verdadera solución para alcanzar la liberación de los asalariados.

En estas corrientes ideológicas se insertaron dos obras del modo utópico: *Buenos Aires en 1959 bajo el régimen socialista*, de Julio Diettrich y *La ciudad anarquista americana* de Pierre Quiroule. Estas publicaciones, escritas y publicadas en Buenos Aires y cuyos autores fueron inmigrantes europeos, pusieron en evidencia desde una perspectiva distinta, el proceso de argentinización que se estaba operando en las ideas de grupos de obreros que aspiraban a establecer en el país sociedades perfectas, totales y ordenadas.

Específicamente se ha analizado la obra del anarquista francés Jean Quiroule ya que en ella se pone de manifiesto el propósito de los intelectuales inmigrantes de identificarse con el país y la gente. Puede asegurarse que la clase trabajadora, pese a ser mayoritariamente de origen extranjero, iba convirtiéndose en “nacional” debido a una realidad social e histórica ineludible. Las ideas de estos inmigrantes, si bien se concibieron en Europa, se fueron arraigando en la Argentina, aunque condicionadas por los rasgos propios de la nación. Una exteriorización singular de este fenómeno son estas sociedades utópicas nacidas entre y para el país, como didáctica de futuras transformaciones sociales.

3.3. Como este proyecto específico se inserta en un Programa de carácter pluridisciplinar se decidió abordarlo desde la Teoría de los sistemas. Para ello, se tuvo en cuenta la postura de R. Ackoff, quien afirma que

... la tendencia a estudiar los sistemas como entidades, más que como conglomerados de elementos es coherente con aquella otra, propia de la ciencia contemporánea, a dejar de aislar los fenómenos en contextos estrechamente limitados, y a examinar preferentemente la interacción, en el marco de porciones cada vez más amplias de la naturaleza. Bajo el rótulo de “investigación de sistemas” y sus sinónimos hemos sido testigos de la convergencia contemporánea de muy diversos desarrollos científicos especializados Estos diversos programas de investigación... se encuentran entrelazados en un esfuerzo de investigación cooperativo que abarca un espectro constantemente creciente de disciplinas científicas y técnicas. (Ackoff 1959: 23.)

Dentro de la Teoría de los Sistemas, se optó por el llamado “modelo cibernético” que se caracteriza por ser un sistema abierto y dotado de mecanismos de retroalimentación o “feedback”. Aplicado al ámbito de la ciencia política, central en el proyecto específico, se ha seguido a los autores más significativos de este enfoque: Easton y Deutsch (1969)

Easton, sintetiza brillantemente, la concepción de la teoría de los sistemas, en el siguiente texto:

... el análisis sistemático arranca en general de la concepción de la vida política como un conjunto delimitado de interacciones, enclavado en otros sistemas sociales y rodeados por ellos, y a cuya influencia está constantemente expuesto. En tal sentido, resulta útil interpretar los fenómenos políticos como constitutivos de un sistema abierto que debe abordar los problemas generados por su exposición a las influencias procedentes de estos sistemas ambientales (Easton 1969: 48.)

Por último, se ha utilizado el concepto de **ambiente** como elemento “validante” o “convergente” para integrarlo al Programa general. Este término puede definirse como la “síntesis de los factores internos y externos que nos afectan” (Pérez Amuchástegui 1965), o bien, tomando las palabras de Von Bertalanffy (1976), cuando afirma que

... la ciencia clásica procuraba aislar elementos del universo observado ... con la esperanza de que volviéndolos a juntar, conceptual o experimentalmente resultaría la totalidad ... y sería inteligible. Ahora hemos aprendido que para comprender no se requieren sólo los elementos sino las relaciones entre ellos.

4. Análisis cuantitativo de datos cualitativos en estudios de migración interna⁸

4.1. Etapa dentro del proceso de investigación

Después de haber superado la etapa de planificación en una investigación en la que se ha planteado el problema, el marco teórico y el diseño metodológico, se inicia la denominada etapa de ejecución. En ella se realizan, entre otras tareas, la recolección de los datos y su análisis.

El tratamiento de los datos es un momento de esta etapa del proceso de investigación que requiere de la decisión del investigador, acerca de cuál será el procedimiento que se efectuará para el análisis de los datos. Para ello se debe tener presente lo propuesto en la etapa anterior. Es decir, que es preciso un planteo recurrente durante toda la investigación.

Se planteará aquí un ejemplo del análisis realizado sobre la información referida a un estudio acerca de la pérdida de población del ámbito rural del oasis norte mendocino. Esta información corresponde al trabajo de campo

⁸ Esta sección ha sido elaborada por Graciela M. Parra.

que consistió en la realización de entrevistas a informantes calificados –en nuestro caso los inspectores de cauce de las secciones del río Mendoza y Tunuyán del área seleccionada dentro del oasis norte- con el objeto de verificar y demostrar la hipótesis correspondiente. Cabe señalar que se trabajó con un cuestionario de preguntas cerradas o dicotómicas y categorizadas o de elección puesto que tienen la ventaja de facilitar su tabulación y cuantificación para una exploración en profundidad.

Luego se realiza la clasificación de los datos que consiste en la agrupación de los datos obtenidos referidos a las variables seleccionadas.

Ello permite:

- reflejar una dimensión colectiva de los datos obtenidos,
- poner de manifiesto uniformidades,
- poner de manifiesto diferencias de los fenómenos,
- pasar del dato en bruto al dato procesado.

4.2. Análisis e interpretación de datos cualitativos

La decisión acerca del procedimiento a aplicar es para dar respuesta a interrogantes e interpretar con mayor objetividad los datos.

En este caso, se realiza un análisis a partir de lo que se denomina *la estadística descriptiva*, es decir, se efectúa un análisis estadístico de las variables y luego se describe la relación entre éstas. Entre los diferentes tipos de métodos o pruebas estadísticas que pueden utilizarse se eligió *el análisis no paramétrico*. En este caso porque no se necesitan presupuestos acerca de la variable en cuestión y se pueden aplicar a datos ordinales o nominales obtenidos en una muestra como son los de este ejemplo. De este modo se obtiene una descripción de la situación y se evalúa la significación de una relación aparente en los datos de la muestra.

La prueba estadística seleccionada es la del χ^2 . Permite evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas. Es una prueba flexible y útil cuando se han obtenido datos cualitativos y se desea realizar un tratamiento de los mismos con la mayor objetividad posible. Además, permite la medición de la presencia y frecuencia de las variables y las medidas de asociación entre las mismas.

El cálculo de χ^2 se realiza por medio de una tabla de contingencia que tiene dos dimensiones, una para cada variable que se quiere relacionar. A su vez cada variable se subdivide en dos o más categorías según corresponda (Hernández Sampieri 2001). En la tabla de contingencia se consignan las frecuencias obtenidas de la muestra. Posteriormente, se calculan las

frecuencias esperadas para cada celda de la tabla mediante una fórmula que se aplica a las frecuencias observadas (Ebdon 1982).

En la Fig.1 se presenta un ejemplo en el se pueden observar las tablas de contingencias y los cálculos y la fórmula de χ^2 aplicada a cada frecuencia. El valor final se identifica con los grados de libertad y luego se elige el nivel de confianza (0,05 o 0,01). Si el valor calculado del χ^2 es igual o superior al de la tabla, decimos que las variables están relacionadas o que es significativa, con se observa en el ejemplo

- respecto de la disminución de la población y el conocimiento de la emigración en el área, no se encontró una asociación significativa; Finalmente, se señalan los resultados de las otras asociaciones entre variables que se aplicaron en este estudio de la migración de del ámbito rural a partir de este tratamiento estadístico:
- la disminución de la población en el área rural y los cambios en la distribución no demostraron según el test estadístico un alto grado de asociación;
- la disminución de la población rural y las modalidades de poblamiento u ocupación del territorio sí presentaron asociación de acuerdo con las respuestas de los encuestados;
- una asociación poco significativa mostraron las consultas sobre la disminución de la población y la del viñedo.

Fig.1.Tabla de asociación entre la disminución de la población el conocimiento de la emigración y la absorción de los emigrantes.

Nº de orden	Delegación	Sección	Canal/Hijuela	Sup. Can./Hij	Departamento	Antigüedad	Dism. Poblac.	Conocim. emigrac.	Absorc. poblac.	Distrito
2	R.Mendoza	5ª Zona	C.N.Estrella	1300Has	Lavalle	**de 20 A.	0	0	*-----*	El Carmen
4	R.Mendoza	5º Zona	C.Con.Calif.	4000Has	San Martín	**de 20 A.	0	0	*-----*	N.Californ.
14	R.Tunuyán	Inferior	Hij.Directa SM.	3500Has	Junín/San Mar	**de 20 A.	0	0	*-----*	Barriales
3	R.Mendoza	5º Zona	Hij.La Perfoga	1400Has	Lavalle	**de 20 A.	0	1	a	El Plumero
16	R.Tunuyán	Inferior	R.CruzBod.Un.	7500Has	San Martín	**de 20 A.	0	1	a	Barriales
15	R.Tunuyán	Inferior	R.Sauce yDer.	2500Has	Junín	**de 20 A.	0	1	a,b	BarrRRPeñ
17	R.Tunuyán	Inferior	C.Mat.Const.	14500H	Junín	**de 20 A.	0	1	a,b	todos
7	R.Mendoza	6º Zona	Insp.R.Marie.	2500Has	San Martín	**de 20 A.	0	1	a,b,c,d	El Central
6	R.Mendoza	6º Zona	Insp.R.Reyna	1400Has	San Martín	**de 20 A.	1	0	*-----*	T.Porteñas
8	R.Mendoza	6º Zona	Hij.Div.C yS.	500Has	San Martín	**de 20 A.	1	1	a	El Divisad.
9	R.Mendoza	6º Zona	Hij.Confín G.S.	1344H.	San Martín	**de 20 A.	1	1	a	El Divisad.
11	R.Tunuyán	Inferior	Hijuela 4ºChiv.	800Has	San Martín	**de 20 A.	1	1	a	Montecas.
13	R.Tunuyán	Inferior	Can.Mat.S.M.	26000Ha	SM./Junín/Riv.	**de 20 A.	1	1	b	Depart.
10	R.Tunuyán	Inferior	Hijuelas	1000Has	San Martín	**de 20 A.	1	1	c	Montecas.
12	R.Tunuyán	Inferior	Rama Mont.	10000H.	San Martín	**de 20 A.	1	1	c	Montecas.
5	R. Mendoza	6º Zona	Adminis.6º Z.	15000H.	San Martín	**de 20 A.	1	1	c,d,e	T.Porteñas
18	R.Tunuyán	Inferior	C.Otoyanes	527Has	Junín/Riv	**de 20 A.	1	1	c,e	LCentr(N)
19	R.Tunuyán	Inferior	C.TramoMedio	4000Has	Rivadavia	**de 20 A.	1	1	c,e	Cd/MN/SO
20	R.Tunuyán	Inferior	C.Nuevo Gil	2750Has	Rivadavia	**de 20 A.	1	1	c,e	La Central
21	R.Tunuyán	Inferior	C.Mat.Reducc	13600H.	Rivadavia	**de 20 A.	1	1	c,e	Red/Lib/...
1	R.Mendoza	5º Zona	C.G. André	3000Has	Lavalle	**de 20 A.	1	1	d	G.André

(Continuación Fig. 1)

Cuadros de contingencia del χ^2
Frecuencias observadas

	Conocimiento de la emigración		
Dism.	3	5	8
Pobl.	1	12	13
	4	17	21

 $X = \sum \frac{d^2}{e}$ **X= 1,30**

Grados de libertad: 1

Nivel de significación: 0,05

Valor crítico= 3,84

Frecuencias esperadas

	Conocimiento de la emigración	
Dism.	1,5	6,48
Pobl.	2,48	7,43

Fuente: Parra (2003: 225).

5. El uso de las fuentes judiciales para el abordaje de las representaciones en torno a los migrantes en las sociedades premodernas⁹

Si bien los desplazamientos poblacionales son tan antiguos como la humanidad, y al respecto basta recordar los vinculados a la revolución neolítica, la desintegración del Imperio Romano de Occidente o las guerras de religión en la Europa Moderna, la magnitud y la significación que ellos adquirieron desde hace poco más de un siglo les otorga una especificidad propia. Tal como ha señalado Eric Hobsbawm, las migraciones producidas desde mediados del siglo XIX en el marco de la consolidación de los Estados y la segunda revolución industrial, introdujeron novedades en la convivencia e integración de las sociedades receptoras, precisamente en el momento en que se definía la "nación" con límites étnicos y lingüísticos precisos (Hobsbawm 1989). La consolidación de los aparatos estatales como monopolios de la violencia legítima física y simbólica implicó la construcción de un sentimiento de pertenencia que asegurase la lealtad de la población más allá de las solidaridades supra estatales, como las generadas por la religión católica o el movimiento obrero, e infra estatales, como las producidas por la supervivencia de identidades regionales y comunitarias. Sin em-

⁹ Esta sección ha sido elaborada por Eugenia Molina.

bargo, cabe preguntarse qué pasó en el período previo, cuando procesos como las revoluciones hispanoamericanas colocaron a las élites dirigentes ante la urgencia de definir nuevas comunidades políticas que si no eran parte ya de esa unidad que había sido el Imperio español, tampoco conformaban aún estructuras estatales nacionales.

Tal como se ha detectado en un trabajo anterior (Molina 2004), las sociedades en las que se produjeron estos procesos se movían con los valores, las normas y los hábitos comunitarios,¹⁰ en el sentido de sistemas de reciprocidad moral en el que el individuo aislado no existía, sino que conformaba una persona inserta en entramados relacionales que hacían que su conducta tuviese repercusiones en el conjunto general de vínculos. Espacio que coincidía material e inmaterialmente con el marco de la ciudad indiana, cuya institución representativa era el Cabildo como cuerpo encargado de velar por la armonía entre grupos y corporaciones que no sólo “residían” físicamente en ella, sino que la “constituían” en tanto red de lazos (Castan 1990; Lempérière 1998).

Dentro de esta concepción, toda persona extraña aparecía como potencialmente peligrosa por cuanto al no tener vínculos no tenía formada una “opinión” que sirviese de referente a la comunidad acerca de la previsibilidad de su conducta. De allí que la figura del forastero se asimilaba como un preconceito que servía para juzgar a todo individuo recién llegado a la ciudad.

La revolución fisuró el sistema relacional existente no sólo porque creó un grupo de “extraños” en su propio seno, los españoles, sino también porque generó desplazamientos demográficos que alteraron el ritmo regular de su existencia, ejemplo de lo cual fue la llegada de los exilados chilenos o la formación del batallón de ingleses. Más tarde, los intereses en la inversión minera o la actividad financiera especulativa, atrajeron a múltiples viajeros que debieron negociar con las pautas de socialización existentes.

El objetivo del proyecto en el que trabajamos es ver cómo se fue configurando la imagen del inmigrante dentro de comunidades que iban elaborando una identidad propia,¹¹ sobre la base de la ruptura de un lazo colonial trise-

¹⁰ Utilizamos la distinción entre “comunidad” y “sociedad” elaborada por Ferdinand Tönnies (1947) y completada por Max Weber (1969), que concibe a la primera como una agrupación de personas sostenida por lazos de tipo primarios (de parentesco y vecinazgo) y sustentada en valores y normas elaborados en el tiempo e implicados en una tradición, mientras que ve en la segunda el resultado de relaciones interindividuales y contractuales complejas.

¹¹ En este aspecto seguimos a José Carlos Chiaramonte (1997), quien sostiene que a la ruptura del lazo colonial siguió una etapa en donde el sentimiento de pertenencia a la “patria chica” se identificó con la consolidación de las provincias como estados soberanos y coexistió

cular y la construcción de un sentimiento de pertenencia nuevo. Para este objeto las fuentes judiciales pueden ser de gran valor pues dan cuenta de las representaciones en torno de los migrantes en un marco de conflicto que resaltaban los ingredientes de las diferencias identitarias y su vinculación con recursos simbólicos y materiales de poder.

Hablamos de los procesos por injurias que se sustanciaron en los juzgados locales, documentos valiosos para conocer qué tipos de insultos podían tener una connotación étnica-cultural y qué vínculos o recursos podía movilizar un extranjero en una comunidad de acuerdo a sus grados y formas de integración, para defenderse en estas situaciones críticas tanto si era el imputado como si era la víctima. Pero también las causas por otros delitos comunes tales como robo, hurto, violación también pueden dar indicios sobre los modos de configurar la imagen de aquéllos y los prejuicios que las acusaciones y los procesos podían vehiculizar.

Ya Carlo Guinzburg ha marcado la riqueza de las fuentes judiciales para conocer los imaginarios de los sectores populares en cuanto los interrogatorios brindan la oportunidad para que se explayen sobre materias que el lector atento debe buscar entre líneas (Guinzburg 1999). Ellas permiten acceder a lo que pensaban ciertos grupos sociales que de otro modo no podríamos conocer, aunque presentan algunos inconvenientes. A los temores de cierto positivismo centrado en el testimonio escrito tradicional estatal o literario, se suman los precedentes de la conciencia sobre la violencia ideológica que puede ocultarse tras cualquier discurso aparentemente inocuo, estimulados por los llamados de atención del análisis del discurso y del deconstruccionismo. En este registro, el acceso es indirecto por cuanto siempre estará mediado por el escribiente que elaboró el acta testimonial, lo cual implica la posibilidad de que haya introducido modificaciones en las palabras y con ello en el sentido de lo expresado por el testigo. Una forma de eludir estos riesgos es utilizar estos documentos con fines distintos para los que fueron redactados, siguiendo los "indicios" que el discurso manifestado permite entrever respecto del lenguaje y los referentes utilizados (Sharpe 1992; Guinzburg 2004).

Por otra parte, es claro que un expediente judicial implica una excepcionalidad, en cuanto es producto de la desviación de lo tolerado en una sociedad determinada. Sin embargo, creemos que aún lo que está fuera de la norma da cuenta de ella por vía negativa, revelando además los intersticios

con una identidad americana que fue diluyéndose sólo paulatinamente. Según esta tesis, la elaboración de una nacionalidad argentina comenzó a esbozarse con la generación de 1837 y tuvo un impulso clave cuando se estructuró el Estado en la segunda mitad del XIX.

por los que pudieron ir construyéndose representaciones y pautas de comportamiento alternativas.

6. La recuperación de la memoria de minorías étnicas a través de una aproximación al análisis del discurso¹²

6.1. Introducción

En el gran marco que propone la problemática “inmigrantes-sociedades receptoras” se propone en este estudio avanzar hacia la identificación de la existencia de una *identidad migrante* por medio de una aproximación al análisis del discurso. Los relatos y las historias de vida y la producción literaria son fuentes privilegiadas para la recuperación de la memoria en relación con distintas dimensiones de la vida cotidiana de toda persona o sociedad, pero más allá de la mera cuantificación que lleva a diferenciar individuo, colectivo o sociedad, vale la vivencia del espacio; es decir: el “lugar” vivido, constituyendo la *memoria* el vínculo entre la experiencia y el lugar de emigración.

Este trabajo es un avance de la investigación recién iniciada cuyo propósito es reconocer elementos constitutivos de los usos y costumbres, de aspectos inherentes a las dimensiones espirituales y sensoriales de las personas, de los paisajes naturales o culturales, tanto como de las actividades económicas de emigrados croatas luego de la Segunda Guerra Mundial, pero también de sus descendientes, quienes “vivencian” a los espacios de emigración a través de los relatos de sus mayores.

El análisis del discurso permitiría reconocer la existencia de una *memoria común* de los croatas emigrados, que constituyen un increíble universo de diversidad, tanto si se consideran sus territorios nativos, su extracción social o nivel educativo alcanzado, sin considerar, en esta clasificación, el fenómeno migratorio, la vivencia desarrollada y la puesta en valor de la memoria en sus distintos niveles y funciones.

6.2. Marco referencial

El enfoque interpretativo a partir del análisis del discurso -aplicado a la investigación cuyo gran contexto geográfico es el fenómeno migratorio- permite el acercamiento a la realidad de los migrantes a partir de sus testimonios, concretados -por ejemplo- en entrevistas mantenidas con ellos, en autobiografías, en los relatos a sus hijos y nietos o en su producción literaria.

¹² Esta sección fue elaborada por Sergio Tokic.

Dentro del citado enfoque se reconoce la existencia de una *memoria*, que según Perla Petrich (2003) se ordena en niveles jerárquicos: el mayor es el *social*, seguido por el *colectivo* y el *individual*. Estos niveles implican la inclusión desde el máximo nivel y otorgan una supuesta coherencia histórica y espacial, no exentas de las tensiones derivadas de las subjetividades implícitas y de las visiones sesgadas por las ideologías a las que se ha adherido y por las causas que determinan la emigración, el potencial retorno o alejamiento definitivo de la tierra nativa.

En el *nivel social* participan todos los miembros de una etnia o una nación, se presenta descontextualizado del tiempo y con una fuerte componente de los mitos; es este nivel que permite identificar, deslindar y diferenciar a aquellas entre sí. En referencia al *nivel colectivo*, el individuo se reconoce como perteneciente al grupo o al colectivo con el que comparte experiencias históricas y espaciales: compartir “lo vivencial”, que crea -en este plano de memoria- lazos entre los miembros del colectivo. Finalmente, el nivel individual refiere a la íntima y excluyente dimensión del “yo” que depende de la vivencia de cada uno.

En cuanto a las *funciones* de la memoria, todas contribuyen a precisar el modo de afiliación de un individuo con su pasado y, tal como lo plantea Anne Muxel¹³ refiriendo a Hallbach (1950), son: de transmisión, de “*reviviscense*” y de reflexión. Por medio de la primera, el individuo establece -o al menos intenta- restituir su historia como parte de un colectivo del que tiene conciencia de pertenencia y la memoria es utilizada como el lazo con tal entidad colectiva (Hallbach 1950); su rol es fundamental al permitir la transmisión de elementos de carácter ritual, sobre todo si se da en el seno familiar de los emigrados, trascendiendo los planos individual y colectivo (Petrich 2003) alcanzando el social.

A través de la segunda, se descubren los elementos de la infancia y de la vida familiar, se abandona el “yo-colectivo” y es puesto en valor el “yo-familiar”, es cuando los sentimientos se destacan y son resignificadas distintas dimensiones sensoriales, tales como los olores, las texturas, los sabores, los colores o los sonidos. El “yo-familiar” se manifiesta en primera persona y -quizás- lo anecdótico de lo cotidiano es experiencia común con otros emigrados; esto sería así, particularmente, si la migración adquirió el carácter de diáspora y si hubiera ocurrido hace mucho tiempo.

¹³ No se cita la exhaustiva clasificación realizada por Muxel (Nathan 1996) basada en la noción conceptual de memoria como actividad -conciente o no- de selección, a partir de la que surge la oposición-complementación “memoria-olvido”.

Finalmente, la memoria desarrolla una actividad reflexiva y evaluadora que se apoya en el razonamiento, reconstruyendo el cúmulo de experiencias vividas como una totalidad; es por tan especial carácter que su función sea la más destacada, porque permite integrar el resto de las funciones y niveles de la memoria.

En tal sentido puede citarse el testimonio de una inmigrada croata residente en Mendoza, Argentina, quien llamó a su hijo *Tugomir*, nombre propio croata compuesto por dos palabras: *tugo* (tristeza) y *mir* (paz), explicando que la paz -estado de no beligerancia- siempre está en relación con la tristeza, con la melancolía, porque permite *pensar* en todo lo que ocurre, en todo lo vivido, todo lo sufrido y perdido. Así, en un simple nombre dado a un niño nacido de madre croata en un campo de concentración en Italia durante la Segunda Guerra Mundial y ambos nacionalizados argentinos, se unen la memoria individual y la del colectivo al que pertenecen, teniendo en común la doble y simultánea vivencia: la de la guerra y de la emigración forzada.

6.3. El análisis

El objeto de estudio está constituido por tres textos seleccionados: “Cuando digo Dalmacija”, Gabriela Vucetic, “El canto de gente extraña”, Mato Marcinko y “A Solta, mi isla”, Karlo Kalajzic.

Se presenta a continuación, a modo de ejemplo, un fragmento de la tabla original¹⁴ (matriz de ordenamiento de datos) en la cual se definen la unidades de análisis y las categorías conceptuales elaboradas, con sólo algunas de las *palabras asociadas*.

¹⁴ Se han excluido del ejemplo presentado las categorías conceptuales referidas a posiciones espaciales, a ideologías, a las dimensiones espiritual y sensorial y referidas a los idiomas, como también las categorías de niveles y funciones de la memoria y de los recursos estilísticos empleados y la repetición léxica. En cuanto a las *palabras asociadas* (Petracci y Kornblit 2004), no se han citado aquellas en idioma croata.

(1) (2)	Tradiciones, costumbres, y usos	Paisajes: elementos constitutivos y ubicación			Actividades económicas
		Físicos	Biológicos	Humanos	
“Cuando digo Dalmacija”	Designan a artefactos, instrumentos y prácticas sociales o grupales características de la etnia en cuestión. <u>Palabras asociadas:</u>	Refieren a condiciones, elementos o características de los medios naturales caracterizados por ser abióticos. <u>Palabras asociadas:</u> <i>mar, piedras blancas, aves albas, Velebit, lluvia, isla</i>	Agrupar a los componentes bióticos de los espacios referidos. <u>Palabras asociadas:</u> <i>lavanda</i>	Identifica a aquellos elementos espaciales propios de las modificaciones realizadas por los hombres organizados socialmente. <u>Palabras asociadas:</u> <i>faro, sendero</i>	Designa al conjunto de prácticas <u>Palabras asociadas:</u> <i>redes, canoas, barcos</i>
“El canto de gente extraña”	<u>Palabras asociadas:</u> <i>tapiz, tapices, eslavo, huso, idioma, enseñar</i>	<u>Palabras asociadas:</u>	<u>Palabras asociadas:</u>	<u>Palabras asociadas:</u> <i>anglosajonizados</i>	<u>Palabras asociadas:</u>
“A Solta, mi isla”	<u>Palabras asociadas:</u>	<u>Palabras asociadas:</u> <i>isla, Adriático, lluvia, pendientes, socava, sequía, tempestad</i>	<u>Palabras asociadas:</u> <i>arbustos, romero, enebro,</i>	<u>Palabras asociadas:</u> <i>tejas de piedra, embarcaderos</i>	<u>Palabras asociadas:</u> <i>legumbres, olivos, maleza, higueras, marinos, remeros, tierra avara pescadores</i>

- (1) Corresponde a las categorías conceptuales.
(2) Corresponde a las unidades de análisis.

En un rápido análisis de la *tabla ejemplo* puede observarse que en las unidades de análisis en la que el mismo título refiere a los espacios de emigración (“*Cuando digo Dalmacija*” y “*A Solta, mi isla*”) predominan en forma

excluyente, las palabras asociadas a los elementos de los paisajes, en forma especial, a los componentes abióticos que caracterizan a la región marítima croata -sobre el Adriático- y a las condiciones propias del ambiente mediterráneo, tales como la sequedad ambiental, las pendientes de gran inclinación sometidas a la erosión hídrica durante precipitaciones convectivas; vegetación arbustiva, de escaso desarrollo en altura y especies aromáticas como la lavanda y el romero.

En cuanto a las categorías conceptuales “Paisajes Humanos” y “Actividades económicas”, se reconocen las palabras asociadas a los sectores primarios, específicamente la pesca y la agricultura, pudiendo inferirse de la lectura que la escala de los potenciales mercados de estos productos quizás no superen el local, se citan *redes*, *canoas*, y *pescadores*, no embarcaciones de grandes proporciones; tanto como *legumbres*, *olivos* e *higueras*, y no campos de cultivos; *embarcaderos*, no puertos, muelles u otras referencias que demuestren adaptaciones espaciales de gran envergadura.

En “*El canto de gente extraña*”, donde la *gente extraña* son los mismos croatas emigrados y radicados en otro país (Estados Unidos de América, en el caso del autor y su familia) sólo se hace referencia a las categorías “Tradiciones, costumbres y usos” y “Paisajes humanos”, pero resaltando el rol de la mujer emigrada en el sostenimiento, la valoración y la transmisión de prácticas que adquieren el carácter de rituales transmitidos, sólo por medio de los relatos, sino de la práctica intencional misma, tal como describe “*Y mi mujer igual se propuso / enseñarles a los hijos el idioma materno / y el tapiz, producto del eslavonio huso / lo tiende su abuela le propuso*”.

6.4. Conclusiones

La finalidad inicial de este estudio es responder al desafío propuesto por Claval (1999) cuando refiere que las hipótesis causales sesgadas por el positivismo dejan paso a modelos interpretativos donde las personas juegan roles más activos, modelos elaborados a partir de situaciones que se analizan e interpretan, pero que no admiten predecir comportamientos o deducir el futuro de las condiciones presentes.

De tal manera enfatiza (Claval 2002): “il est souvent difficile d’appréhender ces géographies car les propriétés spatiales qu’elles mettent en cause son mentionnées en passant, perdues au milieu des discours qui ne son explicitement géographiques”, así el análisis del discurso (*los discursos*), el necesario empleo de diversas fuentes y los distintos abordajes que permite, hacen del mismo un instrumento privilegiado para los estudios espaciales.

A partir de la guía que constituyen las palabras de Claval, es necesario avanzar hacia la adopción y uso de nuevas metodologías, técnicas y herramientas de investigación en Geografía, en forma especial, al abordar un fenómeno tan complejo como lo son las migraciones, el fenómeno geográfico más antiguo, persistente y relevante de la Humanidad.

7. Memoria colectiva, social e individual e investigación científica¹⁵

La cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse e interpretarse de manera inteligible acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones, usos, costumbres o procesos sociales, fenómenos que configuran sistemas simbólicos interpretables; es decir, significaciones que llevan consigo sentidos subyacentes que la interpretación hace salir a la superficie.

El elemento unificador de la comunidad es su memoria colectiva, que opera como factor aglutinante de una cultura y proporciona a ésta la característica que la distingue de las demás: identidad. La memoria colectiva es el instrumento cultural que contribuye a acrecentar los conocimientos de la comunidad a medida que ésta se permite consolidarlos y fijarlos como propios en función de sus necesidades. Pero ninguna cultura puede acumular en forma de conocimiento todo lo que produce y todo lo que le acontece. La memoria colectiva no puede saturarse de saberes y de creencias ni tampoco puede convertirse en un caos de recuerdos inconexos que con el tiempo diluyan la identidad. Las culturas construyen su propio universo de saberes y creencias mediante la utilización del *olvido*, instrumento de recorte, que descartando aquello que la cultura no valora ni utiliza, refuerza aquellos otros que confluyen para la configuración de la misma.

Se pueden reconocer dos grandes formas de organización cultural, según el recurso que utilicen para “fabricar” su propia memoria colectiva y por lo tanto para construir la identidad. La primera forma de organización cultural construye su memoria y su identidad sobre la base del registro de acontecimientos singulares a partir de la utilización de la escritura. Con este recurso, se sostienen en la producción y el acopio de crónicas y relatos que recopilan todo aquello que para esa comunidad se presenta como un exceso, un accidente o una “diferencia”. Lo que caracteriza a las culturas que apoyan su supervivencia y su identidad en la escritura es en primer lugar, su orientación hacia el pasado. Al depender de lo singular, de lo esporádico, del acontecimiento, este tipo de culturas debe recurrir una y otra vez a los registros para reconocerse a sí misma y de este modo transitar hacia delante. En segundo lugar, estas culturas se convierten en culturas “textualiza-

¹⁵ Esta sección ha sido elaborada por Silvia M. Hurtado.

das". El significado de este texto puede variar según el momento o la subcultura de que se trate, un significado sacro o un significado científico.

El segundo tipo de cultura elabora su memoria colectiva recurriendo a los símbolos mnemónicos. En este caso pasa a primer plano no la crónica o el relato periodístico, sino el calendario, los hábitos relacionados con su ritmo y el ritual que permite conservar todo esto en la memoria colectiva. A diferencia de las culturas basadas en la escritura, no son los textos los encargados de desentrañar el sentido del mundo, sino las personas capaces de leer directamente en la naturaleza o en los acontecimientos regulares. En este caso no es lo singular e irreplicable de los acontecimientos lo que hay que conservar, sino lo que hay de regular y de rutinario; por ello la cultura oral ocupa el centro de la escena.

En suma, las culturas escritas se construyen y se apoyan en aquel tipo de signos que permiten recordar los acontecimientos pasados o traerlos al momento presente (culturas icónicas); en cambio, las culturas orales hacen de la naturaleza y de las propias construcciones humanas un conjunto de signos que funcionan básicamente como símbolos (cultura mnemónicas). Como afirma Humberto Eco, con la escritura los textos fueron la prolongación de la vida; pero para construirlos se necesitó de la memoria social de los ancianos. Los "recuerdos" no sólo hacen referencia al plano de las emociones y subjetividades; sino que forman el meme (herencia cultural) que se transmite de generación en generación, donde está la esencia de una cultura dada.

Como la vida es una totalidad, un fluir de algo particular y genérico al mismo tiempo, lo escrito y lo oral se entrecruzan constantemente produciendo un todo cultural en el cual el hombre está inmerso. Bloch (1984) señala que "sería una ilusión imaginarse que cada problema histórico se vale de un tipo único de documento, especializado en este empleo". Esto condujo a considerar a la historia oral como una forma de aproximación al mundo individual, social y mental de los actores, de los grupos sociales y de los pueblos cuyas tradiciones y expresiones culturales han sido y continúan siendo predominantemente orales. Además suple, parcialmente, vacíos de documentación escrita y gráfica. Más aún, cuando los documentos escritos son abundantes, las fuentes orales son útiles para contrastar, complementar, matizar y dar cuenta de tópicos a los cuales no aluden aquellos o lo hacen desde un ángulo particular. Dentro de esta línea, en las últimas décadas se ha difundido el uso de las historias de vida en ciencias sociales, que permiten entrecruzar los procesos sociales con las biografías personales y abren luz sobre los hechos cotidianos, como son los procesos de tran-

sición demográfica, las dinámicas de los procesos de acumulación, la transición de valores y normatividades ... aclarando las motivaciones que llevan al individuo a la elección de tal o cual estrategia que incide en el resto de la sociedad. Debido a su amplitud la historia o relato de vida permite el análisis de múltiples dimensiones física, psicológica, cultural, filosófica, metafísica.

En el proceso de recuperación de una historia local, para exaltar la identidad, lo que se busca es arribar, a través de distintas formas de indagación, a un relato de acontecimientos y experiencias vividas por personas u organizaciones en un tiempo y en una localidad concreta. Al respecto la estudio realizado por Petrich (1999) sobre el Lago Atitlán en Guatemala, abre una línea de investigación interesante para otros estudios de identidad. La autora señala que su investigación se centró en la recuperación de la historia de los pueblos del lago a partir de los acontecimientos públicos y privados, interpretados por sus protagonistas, apoyados en trabajos de antropólogos, artículos de periodistas, comunicados de diversas instituciones, ... que manifiestan la complejidad de la vida de lugar.

La doble perspectiva de una visión interna y de una visión externa remite a Petrich a distinguir entre tres tipos de memoria:

-Memoria social, definida como la memoria “englobante de la sociedad” que comprende: “un cierto pasado remoto (canciones, mitos, tradición oral en general) que atraviesa la sociedad como un río subterráneo, como una corriente de pensamiento” y emerge, cada tanto a la superficie en la conciencia de determinados grupos.

-Memoria colectiva, que ocasionalmente se convierte en memoria social, y es recuperada por un grupo determinado (familiar, religioso, político, intelectual, artístico, etc.) que selecciona referentes para aplicarlos a un acontecimiento reciente o actual.

-Memoria individual, que depende de un trayecto de vida personal y de una constitución única del cerebro.

Los recuerdos de cada uno se articulan con los recuerdos de otras personas en una configuración que está al mismo tiempo, social, cultural y personalmente determinada. Según Petrich, el recuerdo de un individuo, para poder compartirse con los otros, debe ajustarse a imágenes y expresiones verbales comunes, referentes culturales reconocidos que tienen sus raíces en la sociedad y que fuera de ella es imposible de recordarlos. Al trabajar sobre memoria colectiva la indagación se realiza simultáneamente en el plano de la biografía individual y de la historia social con el propósito de

establecer los posibles nexos entre las trayectorias individuales y los procesos histórico-sociales de la comunidad. Porque el investigador no sólo registra a través de los “itinerarios de la memoria individual” los recuerdos personales; sino que puede captar las líneas de orientación consciente o inconsciente donde ellos encuadran los recuerdos, los interpretan y los valorizan. Las acciones, las experiencias se inscriben en un “modo de representación” que va más allá de los hechos particulares.

Los procesos de identidad son extremadamente complejos, y una de sus vías se origina en la propia experiencia vivida, nacida en la práctica social, transmutada en representación e incorporada a la cultura. Romero (1987), sostiene que “la elaboración de estas experiencias vivas y originarias y su decantación en la cultura constituye un largo y complejo proceso eminentemente social”. Para lograr entonces el objetivo de la investigación, la historia oral, es un recurso que permite acceder a fuentes de información capaces de brindar el escenario total donde se reactualiza lo propio de una comunidad.

La metodología de las historias de vida permite el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de documentos de vida. Las historias de vida son una anotación escrita de cómo hace el ser humano para dar significado a su vida y por tanto, se focalizan en hechos, procesos, causas y efectos de la vida del sujeto en tanto miembro de un grupo. El problema que plantea este tipo de metodología es determinar el grado de ficción y de realidad que hay en el relato del protagonista, lo que se realiza mediante la triangulación de datos, procedimientos y teorías. Existen: el relato de vida único, en el que cuentan no sólo la trayectoria vital del individuo, sino los acontecimientos culturales que han marcado su vida y los significados que la persona le otorga a esos acontecimientos; relatos cruzados: cada relato individual es contrastado con otras narraciones relacionadas y correspondientes a un mismo medio social, local, ocupacional, etc; relatos biográficos paralelos: se utilizan autobiografías y narraciones biográficas para estudiar unidades sociales amplias y permiten establecer incluso generalizaciones por la acumulación de evidencias que se registran.

Los datos se recogen mediante entrevistas de carácter cualitativo, semi-estructuradas, dinámicas y sucesivas a determinados miembros de la comunidad sobre la base de la elaboración de un cuestionario básico de preguntas aplicado a todos los entrevistados. El investigador es el inductor de la narración, su transcriptor y hasta el encargado de “retocar” el texto. Puede también convenir con el protagonista detalles del texto, como la puntuación, representación de los énfasis, de los silencios, de las dudas; así como

la transcripción de las peculiaridades fonéticas y morfosintácticas del habla del sujeto entrevistado.

El proceso de elaboración de una historia de vida consta de diversas etapas: fijar los objetivos y elaborar las preguntas de la entrevista teniendo en cuenta la precisión de detalles y la obtención de respuestas claras; seleccionar los informantes (al azar o sistemática), realizar el registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida (grabación en cassette, video, literal, etc), analizar e interpretar: incluirá el estudio de caso único, el análisis del tratamiento cualitativo (análisis de contenido) y el análisis cuantitativo basado en registros o materiales biográficos ..., y finalmente presentación y publicación.

Una metodología cualitativa como es la de historias de vida, permite la recuperación de la memoria histórica y potencia la recuperación y fortalecimiento de la identidad. A través de esta técnica se obtiene información que traspasa el umbral del testimonio sobre algún hecho específico para contextualizarlo en un ámbito social más amplio y complejo. Como señala Nora (1984):

La memoria es la vida. Siempre reside en grupos de personas que viven, y por lo tanto, se halla en permanente evolución. Está sometida a la dialéctica del recuerdo y el olvido ... y constituye un lazo vívido con el presente eterno.

8. Una perspectiva de análisis para el estudio de la transmisión de la identidad étnica y cultural en comunidades migrantes¹⁶

Uno de los principales temas de interés en estudios étnicos y culturales es el análisis de la relación (entendida como interacción y/o tensión) producida entre Grupos Migrantes y Sociedades Receptoras.

En la actualidad, las investigaciones (tanto a nivel nacional como internacional) sobre grupos minoritarios analizan la identidad desde la perspectiva del Etnos más que del Demos y han variado el eje de atención del paradigma de "crisol de razas" al de "mosaico cultural".

Este contexto permite reflexionar acerca de las influencias que producen y que reciben los integrantes tanto de *Grupos Migrantes*, como de *Sociedades Receptoras*, y de las estrategias que ambos generan para mantener su tradición, su folklore, sus creencias y ritos, aunque actualizando sus respectivas identidades y reactualizando la civilización en la que coexisten.

¹⁶ Esta sección fue elaborada por Guillermo Díaz.

La presente propuesta de investigación tiene dos orientaciones. Por un lado, el estudio de las formas de transmisión de la identidad que generan los *Grupos Migrantes* en el seno de las *Sociedades Receptoras*; por otro, el análisis de la influencia cultural de los primeros en producciones culturales de los segundos.

Hipótesis de Trabajo:

- Los *Grupos Migrantes* utilizan las redes formales de comunicación propias de las *Sociedades Receptoras*, pero introduciendo características particulares de cada colectividad, lo que ayuda a mantener activas las redes de comunicación entre sus miembros. Estas interacciones proporcionan a los inmigrantes un mecanismo de defensa, en tanto transmiten su identidad étnica y cultural, pero favorecen también la integración en el nuevo medio.
- Ciertos sectores de la *Sociedad Receptora* retratan algunos aspectos identitarios de los *Grupos Migrantes* en sus propias producciones culturales, incorporando términos y vocablos característicos de las comunidades extranjeras en sus producciones culturales, lo que significa que las identidades de las minorías también se proyectan en el nuevo medio.

Objetivos de la Investigación:

- Estudiar las formas de transmisión de la identidad étnica y cultural desde las perspectivas diacrónica y sincrónica. Para ello, se enmarcará el análisis en dos de las edades de la cultura: la modernidad y la posmodernidad.
- Identificar las formas de transmisión identitaria a través de diferentes productos comunicacionales y artísticos. Para ello, se centrará la atención, por un lado, en la utilización de los MCM (específicamente gráficos y sonoros) por parte de los *Grupos Migrantes*, y por otro, en las influencias de éstos en producciones literarias y musicales de las *Sociedades Receptoras*.
- Contribuir al conocimiento de la relación *Grupos Migrantes / Sociedades Receptoras* desde la perspectiva de la identidad étnica y cultural y de sus modos de transmisión. Para ello, se integrarán los resultados obtenidos al "Programa de Investigación Pluridisciplinario Inmigrantes – Sociedades Receptoras", que enmarca la presente propuesta.

Para enmarcar esta propuesta de investigación se han privilegiado los aportes teóricos que centran la atención en la relación Grupos Migrantes / Sociedades Receptoras desde el análisis de lo cultural y étnico como ejes que conforman la identidad.

Desde la óptica de los estudios culturales, se han privilegiado aquellos que focalizan el interés en las Edades de la Cultura denominadas Modernidad y Posmodernidad.

Desde la óptica de los estudios étnicos, se han privilegiado aquellos que centran su análisis en las características culturales comunes de un grupo humano, que lo distinguen de las que generan otros grupos humanos.

La investigación se centrará en la sociedad Argentina, particularmente de la provincia de Mendoza, y en las colectividades italiana y francesa (segunda mitad del siglo XIX) y chilena y boliviana (segunda mitad del siglo XX).

En un primer momento, se realizará un estudio comparativo de las formas en las que se manifiesta la identidad étnica y cultural en el marco de la modernidad y la posmodernidad. Así mismo, se analizarán los procesos migratorios en ambos períodos en Argentina (análisis macro) y en Mendoza (análisis micro).

En un segundo momento, se realizará un estudio sincrónico y diacrónico de la relación Grupos Migrantes / Sociedades Receptoras organizado de la siguiente manera:

-Estudio Sincrónico: por un lado comunidades italianas y francesas (durante la modernidad) y por otro, comunidades chilenas y bolivianas (durante la posmodernidad).

-Estudio Diacrónico: análisis comparativo entre ambos grupos.

De acuerdo con las características de la investigación propuesta, se priorizarán los métodos de investigación interpretativa que serán complementados con los resultados de perspectivas cuantitativas aplicadas al estudio de procesos generales.

9. La inmigración asturiana en Mendoza (1940-1952). El mantenimiento de las adhesiones políticas previas en el nuevo escenario social¹⁷

En el presente trabajo se pretende avanzar en el estudio del mantenimiento de las adhesiones políticas manifiestas en España entre los inmigrantes asturianos que se instalaron en la provincia de Mendoza en la segunda mitad del siglo XX, con el criterio de que el empeño que manifestaron en mantener las rivalidades políticas preexistentes fue uno de los factores por los que no se integraron a la vida política de la provincia. La investigación conducirá también a indagar acerca de las causas de la migración, de la elección del país y de la provincia como lugar de residencia, y de la in-

¹⁷ Esta sección fue elaborada por Carina Sacchero.

fluencia de la incorporación de estos inmigrantes a Centros representativos de la comunidad de origen en la trasmisión de las identidades políticas y culturales originales.

Para alcanzar estos objetivos se ha priorizado el método de la investigación interpretativa, a partir del análisis de datos obtenidos a través de procedimientos interactivos: observación participante, entrevistas a informantes clave, y relatos de vida, participación en sus fiestas patrias y religiosas, etc, que se completará con la confrontación bibliográfica y censística.

El trabajo se encuentra en la etapa inicial, aunque pueden señalarse algunos avances con respecto a la problemática general.

9.1. La inmigración asturiana en Mendoza

La Guerra Civil Española (1936-1939) dividió a la sociedad en dos corrientes antagónicas: los partidarios del general Franco y los republicanos. Esta antinomia se mantuvo luego de terminada la contienda militar. Las medidas adoptadas por el gobierno de post guerra, incluyeron represión y discriminaciones para aquellos que habían luchado a favor de los republicanos. Estas medidas, de hecho, se evidenciaban en la imposibilidad de acceder a empleos o puestos de trabajo, en las condiciones de inseguridad a nivel jurídico, e incluso en los procesos de confiscación de bienes obtenidos antes de la guerra. De acuerdo con algunos relatos, debían obtener una credencial (similar a la papeleta de conchabo) en la cual se especificaba de qué lado se había luchado en la guerra; para los republicanos no había trabajo.

Por otra parte las deficientes condiciones económicas por las que atravesó la España de post guerra, generaron entre los habitantes una sensación de exclusión y de privación de expectativas de progreso, tanto a nivel económico, como cultural o intelectual.

Asturias es una de las zonas mineras más ricas de España, y en el siglo XIX una alta proporción de su población se insertaba en esta actividad, en condiciones laborales deficientes, lo que favoreció la difusión de las ideas socialistas y comunistas; situación ésta por la cual fueron perseguidos y combatidos por los nacionalistas en el gobierno.

Por estas razones, entre las cuales debe incluirse también el peso del retroceso económico que había provocado el conflicto bélico, muchos abandonaron su tierra para dirigirse mayoritariamente a países de centroamericanos. Los que emigraron a la Argentina, lo hicieron atraídos por la "Argentina de Perón" que además se encontraba en un fuerte proceso de crecimiento económico, lo que les facilitaba el acceso a puestos de trabajo. Ami-

gos o parientes ya instalados en Mendoza fueron el principal motivo por el que una parte de la corriente llegó a la provincia.

En la Argentina de los años de postguerra, los españoles fueron el segundo grupo migratorio de importancia que recibió (después de los Italianos). Se calcula que llegaron 161.000 personas, 65% de Galicia, 10% de Asturias, y en menor medida andaluces y castellanos.

Los procesos de integración de los inmigrantes asturianos en la nueva sociedad facilitaron el camino para la similitud idiomática, religiosa y cultural entre ambos grupos. Es indudable que la comunidad de idioma constituyó un factor primordial para la aproximación con los argentinos, pero también la corriente de simpatía con la España republicana y la simpatía de los españoles por el peronismo.

Sin embargo, el gobierno de Perón desarrolló una política de control de la vida interna de las asociaciones de inmigrantes: inspecciones, revisión de reglamentos, imposición de los nombres en castellano; y puso en vigencia la exigencia de la nacionalización para ocupar puestos de trabajos en las entidades estatales. Esta última medida aumentó la tasa de nacionalización de extranjeros, históricamente baja en la Argentina, pero no incrementó proporcionalmente su participación política.

Los inmigrantes españoles traían de España las diferencias políticas; se mantenían vinculados a los problemas políticos de la península y tradujeron sus originales adhesiones políticas en las instituciones que los agruparon en el nuevo escenario social.

Hasta la muerte de Franco fue clara la división entre asturianos franquistas y republicanos en Mendoza. El Club Español y el Hospital Español reunían a los franquistas (inclusive las autoridades consulares, que asistían a dichas entidades). En cambio el Centro Republicano, la Sociedad Española de Socorros Mutuos y el Centro Asturiano, congregaban a los republicanos.

La conservación de estas viejas pasiones operó en detrimento de su interés por participar en la política argentina o mendocina, aún en el caso de muchos asturianos simpatizantes del oficialismo peronista.

El flujo migratorio de este grupo español se detuvo hacia 1952 por la crisis económica que se tradujo en la contracción del mercado interno; agotada la etapa de sustitución de importaciones, la producción industrial se vio frenada y creció el índice de desocupación y subocupación. Ante los síntomas de deterioro, el número de retornos aumentó, como así también la migración hacia otros países. Otra fecha clave para el retorno a España de algunos asturianos fue el año de la muerte del dictador Franco, acaecida en 1975.

9.2. Los Centros Regionales. El Centro Asturiano

Los Centros Regionales de distintas colectividades de extranjeros en la Argentina se crearon en un principio para dar ayuda mutua y asistencialismo, pero cuando se produjo el arribo de la inmigración de postguerra los centros estaban ya funcionando y muchos habían perdido en parte el sentido por el que habían sido fundados.

El Centro Asturiano de Mendoza se había formado en 1917. Su función primordial era la de preservar la identidad de la comunidad y transmitirla a los descendientes. La parte de mutualismo y sanitaria la cumplían el Hospital Español y la Sociedad Española de Socorros Mutuos.

El centro regional era el lazo de unión entre los miembros de la región, donde se evocaba la memoria colectiva y se mantenían las costumbres y tradiciones, para superar “la sensación de no ser nativo” y “la tristeza de dejar lo de uno”. Incorporarse a las sociedades regionales o mutuales existentes brindaba un marco de referencia conocido. Allí la identidad se reproducía a través de los festejos (día de Asturias, cumpleaños de los reyes, día de la Virgen de Covadonga) y de la simbología (trajes tradicionales, música folklórica, con instrumentos típicos: gaita, comidas típicas: fabada, etc).

Para borrar las diferencias el estatuto del Centro prohibía hablar de religión y de política; de religión para evitar la discusión entre socialistas y comunistas ateos y católicos; de política, para atenuar la división entre franquistas y republicanos.

10. Política migratoria durante el primer peronismo (1946-1955). Inmigración alemana¹⁸

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), el mundo fue escenario nuevamente de grandes movimientos migratorios, lo que condujo a un replanteo de las políticas migratorias en diversos Estados.

En el caso de la Argentina del primer peronismo, su política se inscribió dentro de un modelo aperturista, que respondía a las necesidades de su política económica y social. Durante esos años la economía nacional había experimentado un importante crecimiento debido fundamentalmente al desarrollo industrial. El arribo de inmigrantes, preferentemente europeos, cubriría el déficit de mano de obra especializada, tanto en el sector industrial como en el sector rural. Sin embargo, esta apertura a la oferta migratoria estuvo limitada por criterios de selección, en parte heredados de gobiernos anteriores.

¹⁸ Esta sección fue elaborada por Yamile Álvarez de Oriolan.

Los gobiernos peronistas se caracterizaron por la elaboración de planes para el desarrollo de su política económica y social. El Primer Plan Quinquenal (1947-1951), que siguió los lineamientos propuestos por el Consejo Nacional de Posguerra creado en julio de 1944, fue aprobado en octubre de 1946. En lo que se refiere a los aspectos demográficos, su redacción estuvo a cargo de los discípulos de Alejandro Bunge, quienes entre otras medidas, propusieron el estímulo de la inmigración, pero aplicando criterios de selección y encausamiento, que daban prioridad a los contingentes culturalmente próximos a los usos costumbres e idioma de la población nativa y a los individuos con ocupaciones de interés para los planes de industrialización del gobierno. Senkman (1982) sostiene:

El Primer Plan Quinquenal presentado por el Poder Ejecutivo en 1946 consagraba por primera vez la premisa de la inmigración seleccionada, asimilable, económicamente útil y distribuida racionalmente de acuerdo a intereses regionales. La demanda de mano de obra económicamente útil y especializada para proyectos industriales y planes de colonización rural en zonas despobladas comprometió la asistencia estatal en una categoría preferencial: la inmigración beneficiada. Los italianos y españoles, amén de sus afinidades culturales y étnicas, fueron principalmente los inmigrantes europeos a quienes el gobierno confirió la condición de beneficiados, para que se integraran al proyecto de construcción de una Nueva Argentina.

Según Devoto (2003), estos planes carecían de “realismo y sustentabilidad”, particularmente la propuesta de incorporar a 4 millones de inmigrantes entre 1947 y 1951.

Es importante destacar que la definición de la política inmigratoria dio lugar a fuertes debates dentro del gabinete. Por un lado apoyaba esta política aperturista Miguel Miranda, presidente del Banco Central y del Instituto Argentino de Promoción del Intercambio (IAPI), mientras que la objetaban los ministros del Interior, Angel Borlenghi, y de Relaciones Exteriores, Atilio Bramuglia, quienes temían la competencia que los nuevos trabajadores ejercerían en el mercado laboral. Otra de las cuestiones que alentó las discusiones fue la referida a los criterios de selección. Mientras que para los funcionarios del ministerio de Trabajo y Previsión, del IAPI y del Banco Central debía prevalecer la actividad ocupacional del inmigrante, para los miembros del Consejo de Defensa Nacional y del director de Migraciones, Santiago Peralta, se debía priorizar a los extranjeros de origen rural y de un tipo

humano compatible al de la población local; propuesta esta última que finalmente no prosperó.

Para la elaboración del Segundo Plan Quinquenal (1953-1957), el gobierno peronista debió atender una situación económica distinta. La producción agropecuaria se había estancado, el Estado no podía mantener su política de redistribución de los ingresos a favor de los asalariados, la inflación aumentaba y la producción industrial decaía. En cuanto a las cuestiones de población, la política se orientó a favorecer el crecimiento demográfico interno más que el aporte inmigratorio internacional, manteniéndose para los ingresos de extranjeros los criterios de selección conforme a sus características étnicas, ideológicas, morales, profesionales, intelectuales, económicas y físicas y favoreciendo su instalación en los puertos del interior, como Rosario y Bahía Blanca.

Una mirada sobre la enunciación de criterios para la recepción de contingentes inmigratorios contenidos en los dos Planes Quinquenales revela no solo un interés oficial por renovar la afluencia de brazos extranjeros, tanto para dar impulso a los proyectos de industrialización y construcción de obras públicas como para estimular el crecimiento demográfico, sino también la voluntad de elegir a los más convenientes. En efecto, lejos de privilegiar el carácter espontáneo de la inmigración, la nueva política se funda en los principios de selección y encauzamiento. Según el primero de ellos el inmigrante debe ser elegido en función de su capacidad laboral (nivel técnico suficiente para incorporarse a la producción industrial o a la colonización de áreas rurales como trabajador cualificado), ideología (exenta de todo cariz disolvente y extremista) y origen étnico (aquél más fácilmente asimilable a las características étnicas y culturales de la Argentina); según el segundo, debe ser dirigido a las áreas productivas y a los asentamientos geográficos que impliquen su aporte inmediato y real a las necesidades económicas del país (Biernat 2003).

La gran mayoría de los inmigrantes que arribaron una vez finalizado el conflicto bélico, seleccionados por el gobierno fueron italianos y españoles, mientras que el tercer lugar fue ocupado por nativos alemanes.

Los ingresos de población alemana en la Argentina de Perón guardan relación con el interés por impulsar el desarrollo tecnológico con fines civiles y militares. Hasta el momento los investigadores han logrado relevar una lista de 184 científicos y técnicos contratados por organismos oficiales argentinos

entre los que figuran físicos de diversas especialidades, naturistas, diseñadores de aviones, expertos en cohetaría, químicos e incluso un premio Nobel. Estos especialistas fueron contactados por los consulados argentinos en Europa, la DAIE y los organismos de las Fuerzas Armadas interesados en la oferta potencial de talentos para planes de desarrollo.

El análisis de la política migratoria durante el primer peronismo ha suscitado controversias entre los investigadores que han abordado el tema, muchos de los cuales lo han hecho a partir del discurso ideológico peronista. Sin embargo en los últimos años el tema ha sido observado desde otras perspectivas. Al respecto, Senkman (1995), uno de los principales investigadores del tema en la actualidad, sostiene:

Cincuenta años luego de finalizada la guerra, la apertura de archivos nacionales y extranjeros posibilita un abordaje menos ideológico de la política inmigratoria del primer peronismo, ya que las nuevas evidencias empíricas de las fuentes desclasificadas proveen de elementos más rigurosos para descentrar su estudio de las concepciones ideológicas y sustraerlo de algunas ideas y pasiones que circulan en el campo del imaginario social que alimentaron las aproximaciones al fenómeno peronista, del cual no fue una excepción la percepción de la inmigración programada entre los años 1946-1951.

Dentro de este marco, en el proyecto se plantean los siguientes interrogantes:

-La llegada de inmigrantes alemanes a la Argentina en la posguerra fue producto de la identificación de Perón con el nazismo, y en este contexto ingresaron ciudadanos alemanes “colaboracionistas y criminales nazis” que huían del castigo de los vencedores.

-Se promovió el reclutamiento de científicos y técnicos alemanes y austriacos para favorecer un plan de desarrollo tecnológico con fines militares y civiles.

El proyecto de investigación se encuentra en la fase inicial. Se ha comenzado la etapa de selección y lectura del material bibliográfico existente sobre el tema.

11. Políticas de desregulación económica y movilidad de la población¹⁹

La década de los noventa trajo para Argentina, una serie de modificaciones de tipo económico cuyas consecuencias impactaron profundamente en la población del país.

La provincia de Mendoza, por su ubicación espacial privilegiada no permaneció ajena a los efectos de esta crisis.

La presente propuesta de trabajo nace de una preocupación por los jóvenes profesionales que deben emigrar para conseguir un trabajo que les permita desarrollarse, aplicar conocimientos adquiridos y seguir creciendo en la línea científica que iniciaron en sus años de estudiantes universitarios; profesionales y también mano de obra calificada que costó preparar y que no puede volcar en su país lo que aprendió, cuyo número se ha incrementado en los últimos años.

Desde esta perspectiva se plantea como hipótesis de trabajo que las inversiones extranjeras realizadas en la Argentina en los años noventa no sólo aportaron los capitales, sino que también reservaron para sus propios profesionales extranjeros los puestos de trabajo, principales dejando para los argentinos segundas o terceras líneas de trabajo.

El trabajo se encuentra en la etapa de diseño metodológico y se ha comenzado la recolección de datos a través de entrevistas a informantes clave ocupados en empresas extranjeras, de las tablas de seguimiento sobre egresados universitarios y de información pertinente publicada.

12. Aproximación multidisciplinar al estudio de procesos sociales. El espacio y el tiempo del Quijote²⁰

El libro *El espacio y el tiempo del Quijote* es el resultado de una investigación multidisciplinar e interdisciplinar cuyo objetivo es estudiar los cambios y continuidades vigentes a principios del siglo XVII; un período de profunda crisis que coincide con la época en la que se publica *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*.

La obra, de María R. Cozzani de Palmada (Doctora en Geografía), María C. Quintá de Kaul (Profesora de Historia), María B. Badui de Zogbi (Profesora de Letras) y Adriana García de Yaciófano (Profesora de Historia, Especialista en Didáctica de la Enseñanza), ha sido publicada en mayo de 2003 por la Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.

Desde la perspectiva de una Geografía humanística, uno de los capítulos se detiene en los ambientes en los que se llevaron a cabo los viajes de don

¹⁹ Esta sección fue elaborada por Stella M. Diez.

²⁰ Esta sección fue elaborada por María B. Badui de Zogbi.

Quijote y su escudero, para explicar cómo transcurría la vida de las gentes de la época. Para ello ha recurrido a estudios científicos de los que ha obtenido datos precisos y concretos acerca de los espacios y los habitantes y los testimonios de viajeros que por esos años recorrieron la península. El enfoque queda perfectamente adecuado a la tendencia actual de las Ciencias Sociales: reconstruir la realidad desde varias perspectivas. En este caso, echar luz sobre los espacios - los caminos, las ventas -, las gentes - tipos sociales, costumbres, modas - e interpretar los comportamientos sociales en los comienzos del siglo XVII español.

Para precisar las características de este tiempo histórico se toman como ejes los principios de cambio y continuidad para analizar cómo impacta el nacimiento de la modernidad, tanto en las ideas políticas y sociales como en los comportamientos, en los distintos estamentos sociales, en ese momento de la vida española.

Los mismos ejes de cambio y continuidad guían la reflexión acerca de los tipos humanos, las costumbres y los valores en la obra cervantina sobre el texto literario.

El último capítulo del libro presenta una propuesta didáctica a aplicar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales desde un enfoque interdisciplinar basado en la novela de Cervantes, que “posibilita concebir la diversidad y la multidimensionalidad de lo real [...]”.

12.1. Razón de la aplicación de la propuesta interdisciplinar al estudio del *Quijote*

El *Quijote* es uno de los libros más conocidos en la cultura de Occidente. Desde el año de su publicación, 1605, su difusión fue inmediata. Fue impreso en Madrid, en la imprenta de Juan de la Cuesta, y estuvo a cargo del librero editor Francisco de Robles, “librero del Rey Nuestro señor”, como se lee en la portada. La dedicatoria está dirigida al Duque de Béjar.

Destacamos que en ese tiempo, a poco más de un siglo de la implementación de los tipos móviles en la imprenta, el centro librero como tal fue de muchísima importancia, y también la tuvo la persona encargada. Centros libreros desde donde se editaba para toda Europa fueron Madrid, Amberes, Barcelona, Alcalá de Henares.

El público acogió de inmediato la obra, contra todo lo que podía esperarse de su autor, que llevaba más de veinte años de silencio literario (desde *La Galatea* publicada en 1585).

El mismo año de la edición (1605) fueron lanzadas otras seis ediciones: una en Madrid, en la misma imprenta, tres en Lisboa y dos en Valencia.

Cervantes murió en 1616, y pudo conocer otras 16 ediciones de la primera parte del Quijote, incluyendo las traducciones al inglés (1612) y al francés (1614). Además, cientos de ejemplares fueron enviados a América desde el mismo momento de su publicación.

Un cuento de Mujica Lainez, de su obra *Misteriosa Buenos Aires*, da cuenta de esta afirmación. El cuento se titula "El libro", y relata cómo llegó, en el fondo de un cajón de mercaderías de contrabando, un ejemplar de la obra fechado en 1605.

Ninguna nación conoció por ese siglo un éxito editorial tan resonante. ¿Por qué se difundió tan rápidamente? ¿Acaso se leía tanto? ¿Qué pasaba con el analfabetismo? Esta última pregunta nos lleva a otra: ¿Quiénes eran los lectores en ese tiempo? La respuesta está directamente enlazada con los estudios sociales e históricos.

Por ejemplo, hubo en el Siglo de Oro libros que salían de las imprentas, y también hubo la llamada literatura de cordel. Ésta está constituida por los "pliegos de cordel", que no son más de cuatro, ocho o a lo sumo dieciséis hojillas, sin encuadernar ni coser, pegadas simplemente de forma que pudieran ser colgadas de una cuerda.

El contenido, es decir la materia literaria de uno y de otro vehículo, difería. Generalmente los Pliegos de cordel contenían una literatura popular. En los Pliegos, durante gran parte del siglo XVI, se publicaron romances. El Romancero encontró en el Pliego la manera más idónea no solo para ser conocido, sino para ser oído y también para ser almacenado en la memoria colectiva Y, por supuesto, el precio de un libro difería bastante del precio de un Pliego de cordel. Estas diferencias, también se marcaban en el público. En los Pliegos se publicaron también poesía lírica, crónicas, prosas breves, relatos y además novelas cortas.

Hablemos del público: Es de sobra conocido que el libro no es tal mientras no exista un lector que lo actualice. ¿Quiénes eran los lectores en el Siglo de Oro? ¿Es que todo el pueblo sabía leer en una España que estaba en una época de expansión? ¿Cómo llegan estos libros a tener tanta difusión?

"Las lecturas colectivas eran frecuentes, lo que permite explicar que varios textos destinados en principio a lectores privilegiados hayan podido lograr una gran difusión" (Redondo 1997: 30) no sólo entre el público que pertenecía a las clases privilegiadas de la sociedad, sino entre la gente del pueblo (artesanos, segadores, campesinos).

En el *Quijote*, capítulo I, 32, el ventero dice:

[...] tengo ahí dos o tres dellos (libros de caballerías), con otros papeles, que verdaderamente me han dado la vida, no solo a mí, sino a otros muchos. Porque cuando es tiempo de la siega, se recogen aquí, las fiestas, muchos segadores, y siempre hay alguno que sabe leer, el cual coge uno de estos libros en las manos, y, rodeámonos dél más de treinta y estámosle escuchando con tanto gusto, que nos quita mil canas [...].

Si bien se cultivaron todos los géneros, y en prosa hubo relatos pastoriles, picarescos, de aventuras, bizantinos, etc. hubo uno de esos géneros que se llevó la palma. Hay que decir que los libros de caballerías fueron los que gozaron de una increíble popularidad durante casi todo el siglo XVI. Se imprimieron cantidades de ellos, aunque las ediciones tuvieron un declive alrededor de 1550 y un declive final hacia 1590. Pero no hubo sector de la sociedad que no se interesara por estos libros, a pesar de la censura de educadores y moralistas. Estas obras estaban dirigidas a un público aristocrático y el universo que reflejaban era el suyo.

La obra literaria llega a un público porque interesa. Y el texto traza con su lector un vínculo estrecho, a tal punto que se necesita una activa colaboración del lector con el texto para que se produzca el hecho literario. Debemos afirmar que el estudio interdisciplinar permite hacer más efectiva esa participación.

Del mismo modo que el texto “dialoga” con el lector u oyente,

El texto literario es inseparable de su contexto. Texto y contexto histórico social están íntimamente unidos, porque el texto viene a ser un acto de comunicación y como tal implica una recepción, es decir que tiene una dimensión social, la cual se enmarca en un tiempo y un espacio determinados. Un vaivén constante del texto al contexto y de este contexto al texto con una perspectiva dialéctica es pues indispensable para captar el complejo funcionamiento de dicho texto como sistema y para darse cuenta de cómo echa nuevas luces sobre el funcionamiento de una sociedad. Pero esto supone un conocimiento global de las estructuras históricas de la sociedad considerada, valiéndose en particular de la historia de las mentalidades y del análisis antropológico, pues cualquier texto es un acto de comunicación que implica profundamente a los hombres. (Redondo 1997: 53.)

Pero hay que aclarar que un texto literario no debe ser considerado como un texto histórico. Redondo dice: un texto “Forma parte de un sistema de representación y, por corresponder a un esfuerzo artístico de creación, no puede ser un documento histórico del mismo tipo que los que encierran los archivos” (Redondo 1997: 56).

Por eso el texto literario debe ser abordado primeramente en su literariedad: el cómo de esa creación, sus valores estéticos (de fondo, de forma, de mensaje, la poética que plasma, la cercanía con su autor). Luego, para ampliar el horizonte de comprensión de la obra literaria, del disfrute del mismo, su goce estético, se puede orientar su estudio hacia un conocimiento del panorama histórico o social de la época de gestación, o de los receptores, del mismo modo que se puede ver por qué se eligieron unos espacios y no otros, o el por qué de determinados elementos.

Por ejemplo, el episodio de los molinos de viento en el *Quijote*, capítulo I,8. Desde el punto de vista de lo literario, ha pasado a ser el símbolo del idealismo del protagonista. Por un lado, don Quijote parodia a los héroes de las novelas de caballerías, quienes generalmente luchaban con gigantes, monstruos o endriagos. Pero, en una lectura que cobra sentido dentro de la obra, tratándose de un personaje idealista, este episodio es parte de su conducta dentro de su singular locura, responde a su idealismo, representa la lucha contra el mal, etc.

Vayamos al contexto. Históricamente, los molinos de viento en el campo de Montiel, por donde andaba don *Quijote*, y que está dentro de la Mancha, estaban recientemente implantados, son de fines del siglo XVI, y hablan elocuentemente de la prosperidad de esa región que, a principios del XVII, tenía una actividad agrícola floreciente.

Esta simple maquinaria daría pie para el estudio de la economía, de las actividades agrícolas, de la relación agricultura ganadería, de las actividades de los pobladores, de sus expectativas, etc.

Relacionado con esto último, se puede considerar el capítulo I, 18, el de los rebaños de ovejas: Don Quijote y Sancho van caminando por uno de esos humildes y solitarios caminos de la Mancha, y gracias a la polvareda que levantan unos rebaños, don Quijote confunde estos animales con ejércitos opuestos a punto de pelear, es decir, cree ver dos ejércitos enfrentados donde en realidad hay solo dos rebaños de ovejas. En este texto hay reminiscencias de los libros de caballerías, de los textos clásicos y de los poemas épicos castellanos. El caballero de la Triste Figura enumera a Sancho los escuadrones que ve, los jefes de guerra –entre ellos hay varios gigantes– los reyes, los emperadores. Luego se pone del lado de uno de los dos

bandos y embiste contra las ovejas-soldados, lo que provoca la ira de los pastores y el manchego sale malherido de la aventura.

Un punto de aproximación al contexto que serviría para explicar este episodio, es recordar que desde el reinado de los Reyes Católicos, se dio preferencia a la actividad ganadera para sostener la economía, sobre todo a la cría de la oveja merino. A ese efecto se crea una sociedad protectora de esta actividad, denominada Mesta, que adquirió gran poder y lo ejerció sobre las otras actividades productivas de la España a lo largo del todo el siglo XVI y parte del XVII. La preponderancia de la actividad ganadera sobre las otras actividades hizo que la figura del pastor se destacara, y podemos pensar que el surgimiento de la literatura pastoril y su amplísima difusión y preferencia por parte del público lector tienen relación con este fenómeno social y económico.

De esta manera se van comprendiendo los lazos que pueden tejerse desde el enfoque interdisciplinar para el enriquecimiento de la experiencia del lector. Y no solo para profundizar el goce estético, sino para validar el concepto de la Literatura como conocimiento.

Desde el texto literario, las voces de los personajes, los personajes mismos, los lugares, los conflictos interpersonales o sociales, los espacios, en fin, todos los aspectos, nos remiten al contexto. Está en la agudeza del profesor el descubrir los caminos de salida hacia otras disciplinas, que, una vez interrelacionadas, permitan que los caminos sean un retorno enriquecido que haya plenificado y profundizado la obra literaria.

Bibliografía y referencias bibliográficas

- Aruj, R. (2004) *Por qué se van? Exclusión, frustración y migraciones*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Bertalanffy, L. (1976) *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo y aplicaciones*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Biernat, Carolina (2003) "El estado argentino frente a la oferta inmigratoria de la segunda guerra (1945-1955)". Ponencia presentada en las IX Jornadas Escuelas/Departamentos de Historia, Córdoba.
- Bloch, M. (1984) *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1989) *Historia oral y fuente oral*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, J. D. (1992) *Réponses pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.
- Burke, Peter (1992) *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Castan, Ives (1990) "Política y vida privada". En Chartier (1990: 26-69).
- Chartier, R. (1990), Dir. de Vol. *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad del siglo XVI a la sociedad del siglo XVIII*. Buenos Aires: Taurus.

- Chiaramonte, José Carlos (1997) *Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Buenos Aires: Ariel.
- Claval, P. (1999) *La geografía cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Claval, P. (2002) "L'approche culturelle en Géographie". *Groupe d'Étude de l'UGI, Circulaire N°7*. France: Editorial Eaubonne.
- Consejo Empresario Mendocino (1999) *Las inversiones extranjeras en Mendoza*. Mendoza: CEM.
- Consejo Empresario Mendocino (2000) *Mercado de trabajo de Mendoza desde 1990 a 2000*. Mendoza: CEM.
- Cozzani de Palmada, M. R. (1999), Comp. *Sociedades humanas. Entre el ayer y el hoy. Las últimas décadas de nuestro siglo*. Mendoza: CEIS, FFyL, UNCuyo.
- Cozzani de Palmada, M. R. (2001) "El origen de la migración. Un aporte acerca de los factores condicionantes". *Histoires et mémoires des migrations en Amérique Latine*, Université Paris 8, Paris.
- Cozzani de Palmada, M. R. (2002) "La migración interna en Argentina". *Actas II Seminario Internacional "La interdisciplina en el ordenamiento territorial"*. Mendoza: CIFOT.
- Cozzani de Palmada, M. R. (2004a) *La identidad italiana en Mendoza*. Buenos Aires: Editorial Manrique Zago y Rossi.
- Cozzani de Palmada, M. R. (2004b) "Rupturas y continuidades en la experiencia migratoria". *Les Cahiers ALHIM, Migrations en Argentina II*, N° 10.
- Deutsch, K. W. (1969) *Los nervios del gobierno. Modelos de comunicación y control políticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Devoto, Fernando (2003) *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Easton, D. (1969) *Esquema para el análisis político*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ebdon, D. (1982) *Estadística para Geógrafos*. Barcelona: Oikos-tau ediciones.
- Farge, Arlette (1989), *Le Goût de l'Archive*. Paris: Seuil.
- Fassio, A. Pascual, L. y Suárez, F. (2004) *Introducción a la metodología de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Galindo Cáceres, J. (1999) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Logman.
- Garcés Durán, M. y otros (1997) *Voces de identidad: propuesta metodológica para la recuperación de la historia local*. Chile, Fondo para el desarrollo de la cultura y las Artes,
- Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Goodwin, B. (1997) *El uso de las ideas políticas*. Barcelona: Península.
- Guerra, F. X., A. Lempérière y otros (1998) *Los espacios públicos en Iberoamérica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guinzburg, Carlo (1999) *El queso y los gusanos. El universo de un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik.
- Guinzburg, Carlo (2004) "Huellas. Raíces de un paradigma indiciario". *Tentativas* (69-113). Rosario: Prohistoria ediciones.
- Halbachs, M. (1949/50/68) *La mémoire collective*. Paris: PUF.

- Hernández Sampieri, R. y otros (2001) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hobsbawm, Eric (1989) *La Era del Imperio (1875-1914)*. Barcelona: Labor.
- Hobsbawm, Eric (1991) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Joop, Alberts (1974) "Hacia un mejor entendimiento de los motivos para migrar". *Notas de Población*, Año II.
- Kornblit, Ana (2004) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Lempérière, Annick (1998) "República y publicidad a finales del Antiguo Régimen (Nueva España)". En Guerra, Lempérière y otros (1998: 54-79).
- López Barajas-Zayas, E. (1996), Comp. *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lulle, T. y otros (1998), Coord. *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Molina, Eugenia (2004) "¿Hacia la configuración de una esfera íntima? Injurias, herejía y tolerancia religiosa en Mendoza, 1825-1826". *Cuadernos Americanos. Nueva Época* 105: 121-137.
- Nora, P. (1984) *Les lieux de la memoire*. Paris: La Republique, Vol. I.
- Parra, G. (2003) *Las poblaciones rurales en el oasis norte de Mendoza y la actividad agraria. Contrastes en la distribución poblacional en el corazón rural y sus interrelaciones con otros componentes del sistema espacial*. Tesis doctoral. Mendoza, Departamento de Geografía, FFyL, UNCuyo.
- Petrich, Perla (1999) *Historias, Historia del Lago Atitlán*. Guatemala: CAEL / MUNIK'AT.
- Quiroule, Pierre (1914) *La ciudad anarquista americana*. Buenos Aires: La Protesta.
- Rapoport, M. y colaboradores (2000) *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Redondo, A. (1997) *Otra manera de leer el Quijote*. Catalia.
- Reich, R. (1992) *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*. Buenos Aires: Vergara Editor.
- Revista *Studia croatica* 131 (1996).
- Romero, J. L. (1945) *Sobre biografía e historia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Romero, L. A. (1987) "Los sectores populares en las ciudades Latinoamericanas del siglo XIX: la cuestión de la identidad". *Revista de Ciencias Sociales* 27 (106).
- Schvarzer, J. (1998) *Implantación de un modelo económico. La experiencia argentina entre 1975 y 2000*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Senkman, Leonardo (1982) "Etnicidad e inmigración durante el primer peronismo". *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 3 (2).
- Senkman, Leonardo (1995) "Perón y la entrada de técnicos alemanes y colaboracionistas con los nazis, 1947-1949: un caso de cadena migratoria". *Estudios Migratorios Latinoamericanos* 10 (31).
- Sharpe, Jim (1992) "Historia desde abajo". En Burke (1992: 38-58).

Solomonoff, J. (1971) *Ideologías del movimiento obrero y conflicto social*. Buenos Aires: Proyección.

Tönnies, Ferdinand (1947) *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.

Weber, Max (1969) *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Weinberg, F. (1976) *Dos utopías argentinas*. Buenos Aires: Hachette.