



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 2 (2022) / Sección Artículos / pp. 1-14 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 30/06/2022 Aceptado: 30/09/2022
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.062>

Malestares en la escritura académica-científica. De la incomodidad y extrañeza en la tensión entre lenguas maternas, disciplinares y académicas en la FCE-UNCUYO

*Discomfort in Academic Writing: Notes about the Uncomfortable Tension
 between Mother Tongues, Disciplinary and Academic Languages at FCE-UNCUYO*

 **María Alejandra Celi**

Instituto de Ciencias Humanas,
 Sociales y Ambientales (INCIHUSA);
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
 Técnicas (CONICET), Argentina.
ale.celisotana@gmail.com

 **Alejandra Gabriele**

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
alejandra.gabriele@fce.uncu.edu.ar

 **Emiliano Jacky Rosell**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
 Técnicas (CONICET),
 Universidad de Buenos Aires, Argentina.
emilianojacky@gmail.com

 **Francisco Machin**

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
fmachin.32@gmail.com

 **Leandro Velasco Cicchitti**

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
lean.velasco@yahoo.com

 **Leonardo Visaguirre**

Instituto de Ciencias Humanas,
 Sociales y Ambientales (INCIHUSA);
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
 Técnicas (CONICET), Argentina.
ljvisaguirre@gmail.com

Resumen. El trabajo que aquí compartimos surge de nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje de metodología de la investigación¹. En donde nos preguntamos cómo se produce conocimiento en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Cuyo (FCE-UNCUYO), qué saberes aparecen en aquellas investigaciones, qué supuestos epistemológicos amparan los conocimientos producidos y cuáles silencian los saberes y las experiencias que se cuelan en los textos. Partimos de una sospecha: detrás de una aparente confusión entre producción de conocimientos e investigaciones para la intervención, se encuentra la producción de saberes específicos del campo de las ciencias económicas, con frecuencia no reconocidos en instancias académicas por su escasa sistematización. Nuestra búsqueda intenta dilucidar, a partir de una epistemología crítica, los supuestos epistemológicos de las investigaciones de grado realizadas en la FCE-UNCUYO para dar cuenta de las experiencias que subyacen a los saberes. El proceder

¹ Este trabajo constituye una de las tramas de una investigación interdisciplinaria financiada por la Secretaría de Investigación Internacionales y Posgrado (SIIP) de la Universidad Nacional de Cuyo. Datos completos del Proyecto Tipo 1: *Experiencias y saberes en las investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNCuyo. Inquietudes y supuestos epistemológicos y metodológicos*, dirigido por Alicia Alejandra Gabriele y codirigido por María del Pilar Rodríguez. Código SIIP: 06/D219

metodológico buscó mirar *entre*, sin aislar nuestro objeto de su contexto de producción, ensayando un mirar *háptico* para leer el saber. En este trayecto identificamos tres lenguas que nos permiten acceder a diferentes experiencias en la producción de saberes y conocimiento: la lengua materna, la disciplinar y la extranjera.

Palabras clave. experiencia, saberes, conocimiento científico, lengua materna, lengua extranjera.

Abstract. The initial concerns of this research arose from our own experiences in the teaching-learning practices at the university chair of Research Methodology: we wondered how knowledge is produced in the Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Cuyo (FCE-UNCUYO), what type of wisdom come out in those investigations, what epistemological assumptions are the ones that support the type of knowledge produced, and which ones are responsible for silencing the experience that seep in the texts. We start from a suspicion: behind an apparent confusion between the production of knowledge and the research for intervention, there is the production of specific wisdom in the field of Economic Sciences, often unrecognized in some academic instances due to its scarce systematization. Our research attempts to elucidate, from a critical epistemology, the epistemological assumptions of undergraduate research conducted at the FCE-UNCUYO to account for the experiences that underlie the wisdom produced. The methodological procedure sought to look *in between*, without isolating our object from its context of production, rehearsing a haptic look to read wisdom in texts. In this journey, we identified three types of languages that allow us to access different experiences in the production of knowledge: the mother tongue, the disciplinary language and the foreign language.

Keywords. experience, wisdom, scientific knowledge, mother tongue, foreign language

El trabajo que aquí compartimos constituye una de las tramas de una investigación financiada por la Secretaría de Investigación Internacionales y Posgrado (SIIP) de la UNCUYO¹ que llevamos adelante un equipo interdisciplinario de investigadores/as. Las inquietudes iniciales de esta investigación surgieron de nuestras experiencias en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de metodología de la investigación. Nos preguntamos cómo se produce conocimiento en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Cuyo (FCE-UNCUYO), qué saberes aparecen en aquellas investigaciones, qué supuestos epistemológicos amparan los conocimientos producidos y cuáles silencian los saberes y las experiencias que se cuele en los textos. Partimos de una sospecha: detrás de una aparente confusión entre producción de conocimientos e investigaciones para la intervención, se encuentra la producción de saberes específicos del campo de las ciencias económicas, con frecuencia no reconocidos en algunas instancias académicas por su escasa sistematización. Nuestra búsqueda intenta dilucidar, a partir de una epistemología crítica, los supuestos epistemológicos de las investigaciones de grado realizadas en la FCE-UNCUYO para dar cuenta de las experiencias que subyacen a los saberes.

En este trayecto nos encontramos con una capa de ese suelo epistemológico aún más profunda (o anterior en tanto condición de posibilidad) a aquella que concentra los supuestos epistemológicos que buscábamos. Esta dimensión más profunda permitió, mediante la analogía de las lenguas maternas y extranjeras, dar cuenta de la incomodidad plasmada en el uso de un lenguaje académico y de una lógica escritural que se percibe con cierta extrañeza.

Abordamos estas dimensiones en los siguientes apartados: en primera instancia, describimos los saberes disciplinares específicos que se advierten en los trabajos de grado de FCE-UNCUYO, así como aquellos que escapan al escrutinio académico y se cuele en la escritura. A su vez, modulamos una suerte de mapa sobre la noción de experiencia y algunas formas de pensar esta dimensión dentro de la producción de conocimientos en el contexto académico. Nos preguntamos cómo captar la experiencia sin destruirla. Luego, en el segundo apartado proponemos un proceder metodológico que nos permita mirar *entre*: ¿cómo mirar sin aislar nuestro objeto de su contexto de producción?

¿cómo observar sin analizar? Aquí, hacemos un ejercicio de vigilancia epistemológica: ensayamos un mirar háptico para leer el saber. En tercer lugar, nos acercamos a la analogía de la lengua materna, lengua disciplinar y lengua extranjera, y sus posibilidades de producción de conocimiento. ¿Con qué lenguas, en qué idiomas perciben el mundo aquellos/as productores/as de conocimiento de la FCE-UNCUYO? ¿Cómo se cuelean los paradigmas ontológicos en la lengua disciplinar? ¿Cómo impactan en la lengua académica? La visión de mundo de la economía, de la contabilidad y de la administración, y cada una de estas disciplinas se presentan en tensión con una lengua académica. ¿Cómo se sortea esa tensión en los escritos académicos? ¿Qué saberes se cuelean en una escritura extraña y qué supuestos prevalecen? Finalmente, se presentan algunas conclusiones y se advierten nuevas tramas.

Experiencia, saberes y conocimiento científico

Cuando hablamos de experiencia nos referimos a la experiencia epistemológica, esto supone tanto la dimensión sensible del fenómeno de producción de conocimientos científicos como el momento en que se muestran ciertas regularidades y encadenamientos lógicos del discurso, dando cuenta también de lo subjetivo de la experiencia (Bachelard, 1999). En el ámbito del discurso científico, la experiencia suele aparecer como caso o experimento dependiendo de la espontaneidad o manipulación de la misma. Pero en ambas alternativas se trata de algo que deliberadamente se escapa entre el orden metódico y las premisas analíticas del conocimiento científico: "la ciencia moderna nace de una desconfianza sin precedentes en relación a la experiencia tal como era tradicionalmente entendida" (Agamben, 2004, p.14), como algo carente de todo orden o al menos del orden racional que la ciencia pretende imprimir en los fenómenos de la naturaleza. A partir de esta concepción y esta desconfianza respecto de la experiencia surge la duda cartesiana. Entonces la experiencia aparece como aquello que hay que ordenar, sistematizar, comprobar y cuantificar para así subsumirla a la racionalidad legalista de la ciencia: "referir conocimiento y experiencia a un sujeto único, que sólo es la coincidencia de ambos órdenes en un punto arquimédico abstracto: el ego cogito cartesiano, la conciencia." (Agamben, 2004, p.18). De esta manera, aquella experiencia en sentido tradicional es lo que se escapa, es excluida de las diferentes instancias de producción del conocimiento científico.

También en el campo historiográfico encontramos una sistematización sobre la noción de experiencia que nos permiten afianzar esta dimensión de la producción de conocimientos de manera tal que resulte visible. Damián Lopez, particularmente, indaga sobre los alcances de este concepto durante el último cuarto del siglo XX, y retoma las discusiones de varios autores sobre el tema desde el punto de vista historiográfico. En esta línea, la experiencia puede ser comprendida, por un lado, como aquello que resalta su existencia en el momento presente, es decir en el momento que sucede, y donde adquiere un carácter de inmediatez. Por otro lado, aparece como producto de condiciones sociales, sistemas de creencia o sistemas fundamentales de percepción (Williams, en López, 2012). El concepto de experiencia también se propone como mediación entre la estructura (ser social) y la conciencia individual (Thompson, en López, 2012) que corresponden, respectivamente, a la experiencia vivida y a la experiencia percibida.

El interés del trabajo historiográfico de Thompson reside precisamente en su presentación de los acontecimientos a través del punto de vista de los sujetos que los vivencian. Su intención es mostrar cómo las estructuras objetivas toman cuerpo en una determinada respuesta subjetiva que contiene tanto elementos cognitivos como valorativos y emocionales. En este sentido, sostiene que la "*experiencia* [...]" es indispensable para el historiador, ya que incluye la respuesta mental y emocional,

ya sea de un individuo o de un grupo social, a una pluralidad de acontecimientos relacionados entre sí o a muchas repeticiones del mismo tipo de acontecimiento" (López, 2012, p. 40).

López presenta una discusión que nos permite continuar reflexionando sobre cómo ha sido tratada la experiencia en el campo académico, dando cuenta de la vigencia de estas tensiones epistemológicas:

Para Althusser la experiencia inmediata es el universo del engaño, la vaga *experientia* de Spinoza, que sólo puede conducir al error. Únicamente la ciencia, basada en un trabajo de transformación conceptual, proporciona conocimiento. [...] Por el contrario, para Thompson la experiencia es el medio privilegiado en el que se despierta la conciencia de la realidad y en el que se mueve la respuesta creadora a ésta. Une ser y pensamiento, como exponente que es de la autenticidad y de la espontaneidad, y reprime los vuelos de la teoría hacia la artificialidad y la sinrazón. (López, 2012, p.41)

Aquí nos preocupa captar aquello del orden de la vivencia en el marco de la producción y circulación de conocimientos en una comunidad académica específica. Pero nos encontramos con un nudo epistemológico y metodológico: procurar conocer la vida o acceder a una vivencia mediante el conocimiento estandarizado y formal, es destruir la experiencia de la vida, dado que la naturaleza del conocimiento, por un lado, es analítica y como tal, provoca el vacío y, por otro lado, es histórica, como señala Canguilhem (1976).

Realizar una experiencia epistemológica supone aproximarnos a ese instante en el que, algo del orden de la tensión y de lo que deviene, acontece. No se busca "demostrar" sino producir las condiciones para advertir la singularidad de ciertos saberes que se producen y circulan en los espacios de la FCE-UNCUYO, y que dan cuenta de la conexión productiva entre diferentes lógicas y prácticas profesionales-culturales. Para generar tales condiciones acudimos a nociones que procuren interrumpir las inercias epistemológicas de la demostración, para dar lugar a la experiencia que sólo nos permita una *visión* en un *instante* que se disolverá a continuación, garantizando una apertura de posibilidades entre lo subjetivo y lo objetivo.

En *El Uso de los placeres* "experiencia" remite a "la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad" (Foucault, 2011, 10). Algo similar hallamos en la expresión "focos de experiencia", definida como una articulación de formas de saber, matrices normativas de comportamiento y modos de existencia virtuales para sujetos posibles (Foucault, 2009, p.19). Desde esta perspectiva el concepto de experiencia tiende a coincidir con el de saber.

En este sentido, preferimos hablar de saberes cuando nos referimos a la producción de conocimientos más cercana a la dimensión de la experiencia que tiene lugar en el proceso de investigación, que a la sistematización metódica del mismo. Saber es un término más amplio que conocimiento. Cuando hablamos de saberes científicos o académicos nos referimos a una serie de enunciados que surgen y obtienen legitimidad en una comunidad sin requerir pruebas acerca de lo que dicen. Los saberes suponen una serie de criterios de belleza, de eficiencia, de justicia, entre tantos otros, fuertemente vinculados y validados por las prácticas (conocer, valorar, decidir, transformar) al interior de la comunidad que los ha producido. No requieren de procedimientos que establezcan la verdad o falsedad de las proposiciones, como sí lo requiere el conocimiento científico (Laso, 1996).

En palabras de Jean Luc-Nancy,

Saber -*sapere*- es, en primer lugar, tener el gusto, en los dos sentidos de la expresión: descubrir un sabor o ser también capaz de apreciarlo. *Homo sapiens* es el animal dotado de gusto por el sabor propio de las cosas, por el sabor del mundo en tanto que mundo, es decir en tanto que aparecer, aparición y comparecencia de todas las cosas en su conjunto y en su multiplicidad indefinida. (Nancy, 2009, p. 85)

Existe, entonces, una dimensión semántica del saber que remite a sensaciones, intereses, valoraciones, deseos, apetencias, dimensiones que son incluidas como determinaciones de una definición tradicional de ser humano: *homo sapiens*, lo que nos permite continuar en una clave de apertura de sentidos epistemológicos, no ya desde reducciones cognoscitivas que constriñen la producción de conocimiento sólo a los aspectos formales del mismo.

Una de las principales diferencias entre conocimiento científico y otros saberes radica en que el conocimiento científico se refiere a objetos accesibles de modo recurrente en condiciones de observación explícitas. Sin embargo, podemos observar en las instituciones académicas que entre los modos de investigación que siguen las metodologías de producción de conocimiento científico, existen al mismo tiempo una serie de conocimientos surgidos a partir de saberes y experiencias singulares a las que no es posible acceder de modo recurrente y en condiciones de observación explícitas. A estos conocimientos íntimamente vinculados a las experiencias de investigación que no aparecen claramente explicitados en los informes finales o las publicaciones científicas, pero que sin embargo suponen una serie de criterios y prácticas producidos y compartidos por la comunidad en la que se inscriben, los denominamos saberes.

Acentuamos el sentido del conocimiento científico académico como aquel producto de la ciencia que funciona como aparato verificador de los discursos (Preciado, 2008). Machin (2021) aborda en su trabajo formas concretas de verificación del conocimiento científico en el campo de las ciencias sociales: en la historia de las ciencias y las metodologías de la investigación, a mediados del siglo XX durante las décadas del 40 y 50 en el norte global y particularmente en EEUU, puede observarse cómo se produce la emergencia de un tipo de discurso sobre la reproducción social. Este discurso se desarrolla de la mano de prácticas discursivas de actores tales como instituciones privadas y públicas, estadounidenses e internacionales, apoyadas en distintos "avances" científicos en las áreas demográficas, económicas y familiares que sostuvieron y marcaron la emergencia del discurso de la planificación familiar para el desarrollo económico en Latinoamérica (Machin, 2021). La teoría de la inversión transición demográfica en los años 40, junto a una noción de desarrollo económico -entendido como el aumento del producto bruto per cápita (indicador construido pocos años antes)-, señalaron que el descenso de la fecundidad era una condición necesaria para el desarrollo ya que el rápido crecimiento poblacional impedía la acumulación de capital imprescindible para el despegue industrial. Estos "avances" científicos, estuvieron acompañados por distintos desarrollos en las técnicas estadísticas, la gran producción de datos sobre las poblaciones a escala global, y sumado al creciente interés sobre las "familias", que se posicionan como objeto de estudio en auge en estas ramas de las ciencias (Machin, 2021).

Como bien ejemplifica el caso anterior, la ciencia como aparato de verificación muestra su capacidad de establecer cuáles discursos tienen carácter de verdad y cuáles no. Sin embargo, no solo la verdad es lo que está en juego, sino también la eficacia de esos discursos para controlar la vida. En ese sentido, ya vemos la crítica frankfurtiana a la racionalidad científica occidental sobre la concepción de naturaleza presente en la ciencia y la ilustración como una fuerza desbocada y peligrosa: el objetivo no es solo que aquello que se dice sobre la naturaleza sea verdadero, sino que eso que se dice permita controlarla y someterla.

En este sentido, la ciencia produce un tipo de discurso que no solo verifica la veracidad sino que específicamente controla, disciplina y somete la experiencia para que funcione en pos de esa verdad. Aquí buscamos acceder a la dimensión de experiencias y saberes que, por no explicitados, no han sido vistos y sometidos a la disciplina del conocimiento científico.

El proceder metodológico

Nuestro modo de proceder metodológico implicó un doble movimiento presente en todo el proceso de investigación: la delimitación tanto del objeto de estudio así como de los procedimientos para abordarlo exigió la revisión de nuestras propias condiciones como investigadores poniendo en cuestión nuestros supuestos y sesgos al leer los diferentes aspectos que emergieron de los trabajos finales de grado.

En el proceso de recolección y análisis de información, surgieron inquietudes de orden epistemológico que condujeron a someter a crítica nuestra mirada, al tiempo que se constituía un modo de acceso a las dimensiones de experiencias y saberes en los trabajos finales de grado observados, que se caracteriza por ser háptico. Háptico es un modo de mirar que es táctil y que desenfoca la mirada de manera que permite percibir, no las faltas o aparentes carencias de experticia científica, sino la presencia e insistencia de un sentido común y una *lengua materna* (ver apartado siguiente) que da cuenta de otra lógica, diferente a la lógica científico-académica. Desde la analogía con la lengua materna, se han reconocido las lenguas maternas de la comunidad académica de FCE y aquello que en los trabajos finales de grado expresa ese sentido común. Esos saberes que se gestan en las micro prácticas de la vida universitaria y en la transmisión de cierto saber profesional son percibidos en la incomodidad frente a la exigencia del uso de otra lengua, a la que se aspira pero que no llega a *in-corporarse*.

Mirar entre como estrategia de abordaje metodológico

Nos proponemos mirar *entre*: no persistir en el obstáculo epistemológico pedagógico de observar los errores metodológicos-estéticos-escriturales-académicos de las producciones de grado de la FCE, sus ausencias y supuestos, sino acceder a aquello que no resulta "natural" en el decir y el hacer, que resulta extraño o extranjero, y que interrumpe el fluir creativo de quien escribe y produce. Nos inquieta advertir que una de las posibles interrupciones de la producción de conocimientos y saberes se encuentra entre las dimensiones de las diferentes lenguas que constituyen la formación académica y profesional.

Esta instancia de la investigación se desarrolla *entre* la dimensión subjetiva de la experiencia y la construcción objetiva del conocimiento, *entre* las dimensiones de la lengua materna y la sistematicidad y normatividad de la lengua académico-científica. Subrayamos el *entre* como un gesto que busca encontrar aquellos fenómenos que, en la trama discursiva disciplinar, escapan a la producción de conocimientos objetivos, pero sin perder de vista dicha producción. Dicho de otra manera, buscamos una apertura entre la experiencia subjetiva que es del orden de las percepciones que parecen escapar a sistematizaciones estandarizadas (aquello que hemos llamado lengua materna), y una exposición objetiva de la constitución de esos cuerpos de conocimientos.

Siguiendo a Esther Díaz, aquí se trata "de expandir (en lugar de reducir), de modular (en vez de moldear)" (Díaz, 2012, p. 317). Moldear pertenece a los ámbitos de las continuidades, a la lógica de lo mismo, en cambio modular supone una lógica discontinua, una lógica que da cuenta de las

tensiones, y el *entre* supone una tensión. No se trata ya de moldear algo dado sino de atender a su devenir, percibir sus ritmos, sus velocidades. Pensar los procedimientos metodológicos como modulaciones implica un cambio en el modo de definir o de acotar el objeto de estudio que supone un descentramiento de los supuestos ontológicos tradicionales. No se trata de aislar al objeto de estudio de la realidad, ni tampoco circunscribir un espacio para investigarlo sin aislarlo de su entorno. Se trata de modular la mirada para poder observar ese micro entramado en el que se cruzan prácticas disciplinares, saberes profesionales, intuiciones de oficio e imaginarios acerca de lo que se supone que es el conocimiento científico académico.

Una metodología del *entre* no busca demostrar, sino producir las condiciones para advertir algunas de las singulares tensiones que acontecen en esa realidad construida y delimitada que denominamos nuestro objeto de estudio. Indagamos sobre singularidades que dan cuenta de la conexión productiva entre diferentes lógicas, diferentes prácticas profesionales y académicas, diferentes discursos. Para generar tales condiciones, acudimos a nociones que procuren interrumpir las inercias epistemológicas de la demostración: dando lugar a la experiencia, garantizando una apertura de posibilidades entre lo subjetivo y lo objetivo que no desintegre el complejo de fuerzas que allí se encuentra, permitiendo observar las singularidades en la construcción de saberes y conocimientos de una determinada comunidad académica.

Adoptamos un modo epistemológico que hemos denominado *visión epistemológica* (Gabriele, 2021) que consiste en estrategias que buscan captar una experiencia del *entre*, procurando no destruir dicha experiencia, no inmovilizar lo observado, resistiendo la inercia constante por producir generalidades y continuidades.

Tensor la fuerza analítica del conocimiento (o cómo se constituye una visión epistemológica háptica)

Un modo de mirar *háptico* propone una apertura para acceder al instante y a las tensiones que lo suponen y que lo abren (Gabriele, 2021). *Aptô* es un verbo que en griego significa tocar, y cuando nos referimos a un abordaje metodológico *háptico* estamos hablando de otra posibilidad de mirada, de un tipo de visión distinta de la óptica, un tipo de visión ampliada que llegue a percibir también de modo táctil. Merleau-Ponty considera que la percepción a través del ojo es una variante de la palpación táctil, es decir que "la mirada [...] envuelve, palpa, abraza las cosas visibles" (Merleau-Ponty, 2010, p. 121). Se trata de una ampliación de la percepción epistemológica, como sostiene el fenomenólogo francés, "puesto que el mismo cuerpo ve y toca, visible y tangible pertenecen al mismo mundo." (Merleau-Ponty, 2010, p. 122). Al mismo tiempo que se construye el conocimiento objetivo se amplía la percepción, accediendo a la tensión en tanto apertura de posibilidades, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre la experiencia y el conocimiento, entre la sensación y la categoría.

La ampliación de la mirada se especifica epistemológicamente a través de la *visión*, categoría tomada de las reflexiones epistemológicas de Canguilhem en *El conocimiento de la vida* (1976). Allí sostiene que el conocimiento, al buscar resolver la tensión y distancia entre el hombre y el mundo, subsume el conflicto a un equilibrio regulador, instalando una nueva forma y una nueva organización de la vida: el conocimiento científico. En el esfuerzo por abstraer de la vida aquello que permita dar cuenta de regularidades, construir generalidades y contribuir al imaginario humano de una vida sin conflictos, el conocimiento deshace la experiencia de la vida. La inquietud, entonces, es cómo captar la experiencia de la vida, y aquí es donde aparece la noción de *visión* en contraposición a la división.

La *visión* es un tipo de mirada epistemológica que busca captar las formas vitales implicadas en las tensiones que funcionan como condición de posibilidad del conocimiento científico. En cambio, la división es una estrategia cognoscitiva que consiste en descomponer analíticamente en partes la organicidad de un fenómeno.

La acción gnoseológica de la división parte del supuesto ontológico de que la realidad es un conjunto de partes que pueden ser individualizadas sin alterar la totalidad. Por el contrario, aquí partimos del supuesto de que la realidad es un complejo dinámico, en el que los entes se realizan como tales en el curso de la confrontación y relaciones múltiples y contingentes con otros entes. Suponer esta complejidad implica también la imposibilidad de conocer, en tanto analizar, dividir, descomponer este complejo. La forma de abordarlo será desde una construcción epistemológica que permita asistir a una de las dimensiones tensionales de esa trama ontológica.

La lengua materna y sus posibilidades de producción de conocimiento

Si la lengua que hablamos influye en la manera en la que pensamos, entonces el científico no es testigo objetivo de lo que observa, sino experimentante de los efectos de la lengua (Pavlenko, 2016) ya que se encuentra "constreñido a ciertos modos de interpretación mientras se piensa a sí mismo como un ser libre". (Whorf, 2012, p. 274)

En esta tarea de exploración teórica que hemos comenzado, interpelados/as por los trabajos finales de grado de la FCE-UNCUYO, hemos encontrado una analogía en el campo de los estudios lingüísticos sobre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto nos permite identificar aspectos vinculados a experiencias y saberes en la producción de conocimientos a través de la identificación de tres niveles de lenguas que operan en las investigaciones realizadas por los/as estudiantes: la lengua materna, la lengua disciplinar, y la lengua extranjera.

El primer nivel, el de las lenguas maternas, operan a modo de matriz cognoscitiva dentro de cada área de experticia. Se trata del sustrato de conocimientos que sostienen discursos y prácticas disciplinares, operando como una especie de sentido común que configura ciertas particularidades de la disciplina. Esta característica de sustrato y sentido común genera la percepción de que se trata de la lengua *natural* de la disciplina y, en tal sentido, aparece como naturalizada e indiscutible.

Cuando hablamos de lengua disciplinar propiamente dicha, nos referimos a un cuerpo de códigos y procedimientos lógicos precisos, sistemáticos, claramente definidos, establecidos y explicitados en la historia institucional de cada disciplina. En el campo de la lengua disciplinar también advertimos una lengua profesional sustentada y construida a partir del sentido común de la lengua materna, simultáneamente mediada por la comunicación del trabajo profesional entre pares. Refiere a la jerga, la terminología específica, la forma en la que ese conocimiento disciplinar es atravesado por los sustratos *maternos*.

El nivel de la lengua extranjera, en cambio, es propio de un campo que trasciende los ámbitos disciplinares a través de exigencias de validación indispensables para formar parte de la comunidad científico-académica en general. Aquí se trata de la lengua académica científica, aquel imperativo de comunicación de conocimiento dentro de los circuitos académicos. Con frecuencia, este imperativo de la lengua académico científica toma la forma de un academicismo, producto de la urgencia por entrar en los cánones exigidos por los organismos de evaluación y control universitarios. En él, el conocimiento se presenta desligado de su contexto específico de producción y circulación. El academicismo adolece un pragmatismo metodológico, compuesto de una obediencia mecánica a

la metodología y a la teoría para producir conocimientos y de una carencia de crítica y explicitación de los supuestos teóricos que subyacen a su práctica.

En los trabajos finales observados, aparece con frecuencia una suerte de *imitación* de ciertos giros academicistas en la escritura de los textos que conllevan a inconsistencias metodológicas al adoptar una forma de producción y de escritura que es ajena a la lengua disciplinar de cada escrito. Se escribe extraño, con gestos imitativos de una jerga académica nunca antes ensayada, y se escribe en solitario con el individuo como centro y eje de la labor de investigación, desestimando las implicancias sociales y colectivas de cualquier plan de negocios, estudio econométrico o marco jurídico-contable.

Pero esta distinción entre los niveles de las lenguas materna, disciplinar y extranjera no es una clasificación atomizada sino que supone una dinámica tensional, al menos en la dimensión de la lengua disciplinar. Es decir, la lengua disciplinar es producto de una tensión de fuerzas entre la naturalización de la lengua materna y el imperativo de una lengua que por momentos aparece como extranjera, a través de la exigencia de códigos de sistematización y validación académico-científico. Estos códigos con frecuencia son percibidos como ajenos a las prácticas que se consideran propias y "naturales" de una disciplina como la economía, la contabilidad, o la administración (como lo ejemplifican los casos estudiados pero que podríamos observar en otras disciplinas).

En el ámbito de la FCE de la UNCUYO, podemos reconocer que la lengua materna que subyace a la economía es la matemática; la que subyace a la contabilidad es la lengua propia del sistema legal-normativo-contable; y la que subyace a la administración es la lengua de la gestión de organizaciones y la organización del trabajo. Estas lenguas conviven en las tres carreras de la mano de otras lenguas que podrían estar circulando, entramadas en el complejo de signos y sentidos que constituyen los supuestos de una carrera o disciplina.

Las lenguas maternas, en tanto sentido común de cada disciplina, son constitutivas también de las dimensiones retóricas del currículum² en el sentido que lo señala Sandra Del Vecchio en la entrevista realizada por Leandro Velasco en 2016:

Las comunidades académicas y científicas tienen esa mirada que no está escrita en ningún lado, esa especie de episteme, de idea sobre cómo producir ciencia, un conjunto de creencias no del todo explicitadas, que circula en la comunidad científica. Hay un lenguaje y un metalenguaje, hay toda una forma para escribir, o sea si escribo en primera persona, singular o plural, o esta cuestión impersonal que es de manual "para mostrar cierta objetividad". Samaja habla de una validación conceptual, una validación empírica y también de una validación retórica que tiene que ver con las elecciones que hace el investigador para comunicar los resultados de la investigación (Cfr. Velasco, 2016, p. 64).

El primer acercamiento a la escritura científico-académica dentro de estas carreras ocurre en momentos de escritura de la planificación de la investigación para el trabajo final en el último tramo del cursado de la carrera de grado. Es decir, el primer acercamiento a un lenguaje *extraño* ocurre cuando la lengua materna se está consolidando como la lengua hegemónica de significación y codificación de eventos en el mundo disciplinar. Las lenguas matemática, normativa o de organización del trabajo funcionan, de este modo, como las lenguas de interpretabilidad del mundo

² (...) "el currículum es la síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias, que conforman una propuesta político- educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales. Cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba desde distintos mecanismos de negociación y de imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales (que todos conocemos del currículum) pero también procesales prácticos. Así como por dimensiones generales (social, política, económica) y también particulares." (Del Vecchio, 2016, p. 4).

y de la experiencia, desde supuestos que ya han sido *in-corporados* de tal manera que no necesitan someterse al ejercicio crítico propio del conocimiento académico.

La lengua académica científica, como imperativo de comunicación de conocimiento dentro del ámbito académico, exige una sistematización, precisión metodológica y explicitación de los supuestos de la lengua disciplinar para garantizar un cierto grado de objetividad dentro de la comunidad académica. En las producciones de las tesis de grado de FCE-UNCUYO pareciera que esta lengua es algo nuevo, no del todo adquirido, que obtura el desarrollo fluido y cómodo de un texto resultante de una investigación (como lo vemos en la presentación de categorías formuladas como opiniones en lugar de conceptos analíticos propiamente definidos). La lengua académico científica exige la explicitación de conceptos a la vez que esconde el deseo y la motivación sobre un tema, limpia el texto de las experiencias que lo atraviesan (o por lo menos, eso pretende). Sin embargo persisten los giros propios de ese sentido común que denominamos aquí lengua materna que, dando cuenta de esa incomodidad, indican que cuando no hay elementos del lenguaje para hablar de otro modo, las posibilidades materiales y simbólicas de construir y comunicar conocimiento se ven interrumpidas.

El desfase entre el decir y el construir conocimiento es evidente en estas producciones. Construir conocimiento mediante la reflexión crítica (Bereiter y Scardamalia, 1987) es un horizonte lejano para quienes recién están aprendiendo a decir de otro modo. El proceso de aprendizaje de la lengua académica funciona, entonces, como un *continuum* mediado por la experticia en la lengua extranjera y la motivación subjetiva en la consolidación de las posibilidades de construcción (y expresión) de conocimiento. El *continuum* abarcaría, consecuentemente, un movimiento desde la lengua materna de la opinión y el reforzamiento de supuestos disciplinares, a la lengua extranjera académica que supone la reflexión crítica y la expresión, organización y divulgación del conocimiento científico, con todas las limitaciones de expresión que una lengua extranjera significa.

Entre la lengua materna, el sentido común y la mirada por-ausencia

Tras no poco esfuerzo, y pese a tantos años de escolarización y domesticaciones corporativas (matemático, filósofo, sociólogo), parece que voy consiguiendo hablar un lenguaje corriente y moliente. Eso, que para algunos —cada vez menos— es tan natural, para mí sigue siendo un inmenso empeño, aunque también una fuente de los más deliciosos descubrimientos: la lengua materna, ésa que aún bulle y balbucea en cada uno, tras las corazas incorporadas de tanta jerga muerta —y mortífera— que nadie aprendió de madre alguna sino de los más variados padres que nos han ido disciplinando: jergas de profesores, de expertos, de militantes, de periodistas y políticos... Por fortuna, el lenguaje común es de lo poco que aún compartimos, al menos mientras siga resistiendo a las progresivas —y progresistas— privatizaciones de cada uno de esos grupos privados, al menos mientras aún alborote bajo tanto lenguaje de madera como se nos impone —gratuita y obligatoriamente— a modo de único lenguaje de la verdad (Lizcano, 2009, p. 18).

En una primera aproximación a la lectura de los trabajos finales de grado observados para esta investigación, aparecen supuestos frecuentes en el ámbito de la FCE tales como opiniones sobre las categorías de factor humano, persona, desarrollo, éxito, motivación, deber empresarial, cultura e identidad, por nombrar algunas. Muchas de ellas se utilizan para la corrección de errores en una empresa, la exaltación de fortalezas, y el aumento de la motivación mediante sistemas de incentivos, entre otras estrategias. Por ejemplo, cuando el autor de una de los trabajos finales estudiados enuncia que "*el factor humano es el motor de toda organización, y se ha comprendido el papel relevante que tienen las personas en el desarrollo y éxito de la misma*" o que "*al ser éste un sector financiero, donde las variables que lo afectan son múltiples y variadas, las relaciones entre ellas son*

infinitas, lo cual amplifica cada cambio, y le da mayor poder a la magnitud que éste afecte a la compañía", podemos acceder a la presencia de enunciados de sentido común no sólo del investigador, sino de la comunidad académica en la que se inserta la carrera, que opera como pilar del trabajo de investigación sin explicitar las líneas y supuestos teóricos que lo sustentan.

Otras instancias de opinión sostienen que

Las empresas cuentan con nuevos competidores todos los días, la globalización ha llevado a que se pierdan las barreras espaciales y temporales de competición. Actualmente, las personas son la ventaja competitiva más fuerte de las organizaciones, por lo que se las debe cuidar e incentivar a que deseen seguir en la compañía todos los días. (Zabala, 2018, p. 49)

O expresiones como "el paso del tiempo ha ayudado a que las necesidades humanas se perfeccionen, y que cada vez sean más sofisticadas las formas que buscan las personas para satisfacerlas". Cada una de estas expresiones, como tantas otras que pueblan los trabajos académicos, suponen enunciados naturalizados a través de una circulación acrítica que va configurando lo que se dice cotidianamente en las clases, en los pasillos universitarios, en los diferentes espacios en los que se desenvuelve la práctica profesional. Se trata de un sentido común que en tanto tal, no parece necesitar explicitación teórica. Sin embargo, operan en las investigaciones como marcos categoriales para la producción y análisis de datos, sin haber realizado definiciones conceptuales pertinentes para hacer de estas nociones comunes, categorías de análisis científico académico. La presencia de opiniones sobre el tema de investigación deja ver el proceso investigativo como una operación de fortalecimiento (a fuerza de repetición) de ciertas concepciones acerca de los fenómenos económicos dadas a priori, y como tales, indiscutibles.

Otros supuestos también pueden ser identificables por ausencia: ausencia de pregunta de investigación y de apartado metodológico, imprecisión de recorte temporal y espacial como dimensiones clave de la unidad de análisis a estudiar, sólo por nombrar algunas de las ausencias evidentes para la mirada preocupada por los aspectos metodológicos de las investigaciones. Podríamos aventurar, especulativamente, que, por ejemplo, la carencia de una pregunta de investigación propone una ausencia de reconocimiento del trabajo que se está llevando a cabo. A su vez, la escasa presencia de objetivos específicos deja ver la falta de profundidad de los objetivos generales.

Esta recurrencia de lo que percibimos como ausencias, nos lleva a preguntarnos ¿qué nos dice o qué indica la ausencia? Byung-Chul Han dice en su libro *Ausencia. Acerca de la cultura y la filosofía del Lejano Oriente*, que "la no esencia, la ausencia se sustrae a toda fijación sustancial" (Han, 2019, p. 17), como el sabio en el pensamiento taoísta, que evade las fijaciones y opta por el caminar, no habitar. La ausencia entonces, supone no esencia, fijada sustancialmente. Acudimos a la etimología de ausencia para clarificar este sentido: ausencia, del latín *absentia*, del verbo *abesse* compuesto de la siguiente manera: la partícula *ab* indica separación o alejamiento, y *esse* es el infinitivo del verbo *ser* o *estar*, por lo tanto *abesse* puede traducirse por *estar lejos*, refiere al que está fuera de lugar respecto de algún modo de existencia. En este sentido, hay supuestos que podemos inferir por huellas o indicios que refieren a ausencias (de preguntas y objetivos de investigación, de un marco teórico o de la presencia de un diseño metodológico precario), que nos conducen a una lejanía, a estar fuera de ciertos tópicos, *ser*, *sapere*, en otros lugares, otros lenguajes, otros modos de subjetivar en el devenir profesional y/o cotidiano. Ausencia no como un no-estar, sino un estar en otro lado.

Un cierre posible

Cuando nos preguntamos cómo captar la experiencia sin destruirla trabajamos diversas nociones de experiencia tratando de responder qué entendemos por tal. Visibilizamos cómo los saberes producidos en la FCE se nutren de ciertas experiencias no sistematizadas ni formalizadas. En este sentido, exploramos distintas formas de entender la experiencia: la experiencia como despertar de la conciencia en Thompson, la experiencia inmediata en Althusser, y la experiencia de Foucault como la correlación de fuerzas entre cultura, normatividad y subjetividad. La noción foucaultiana de experiencia nos permite pensar una *experiencia epistemológica*, ampliada con la relación que propone Jean Luc-Nancy en torno al saber/sabor presente en *sapere*. Esta lectura *epistemológica ampliada* permite centrar el foco en la tensión que existe entre el conocimiento científico como único aparato verificador del conocimiento y la legitimidad de los saberes que circulan y se producen en la FCE-UNCUYO.

En un segundo momento, advertimos un obstáculo epistemológico en nuestro propio hacer como investigadores/as que no nos permite ingresar a la experiencia de producción y validación de saberes. La intención es encontrar los saberes de las tesis de FCE-UNCUYO, no corregirlas, sino modular y advertir sus singularidades de producción y validación. Para dar cuenta de las experiencias del entre en la producción de saberes de la FCE, desenfocamos la mirada. Esto nos muestra los indicios en los textos, sin moldearlos, sino modulándolos como saberes.

Por último, mirar *entre* hace asequible la analogía del lenguaje: las formas de saber de la economía, la contabilidad y la administración, sustentadas en sus respectivas formas de decir el mundo (la lengua matemática, la lengua legal-normativa, y la lengua de la gestión) se encuentran en tensión con una escritura académica que resulta extraña e incómoda. La lengua de cada disciplina, apoyada en una validación retórica de los saberes propios, se muestra como un sentido común aprendido en la formación de grado. La lengua académica extranjera se ejerce como una imitación, como una demanda de las formas estandarizadas de producción de conocimientos científicos en la investigación.

El campo disciplinar de cada carrera de la FCE, UNCUYO, es el terreno en el que se libran las tensiones entre las lógicas-lenguas maternas y extranjeras. Tanto la Economía, la Administración como la Contabilidad están inscriptas en el campo académico y como tales están exigidas a producir de acuerdo con los criterios de validación de la comunidad científico-académica. Al mismo tiempo, la historia de cada una de estas disciplinas da cuenta de una serie de saberes y prácticas que circulan y se transmiten en una multiplicidad de espacios de convivencia cotidiana: en las opiniones expresadas por los/as docentes en sus clases entre contenidos y contenidos, en las charlas de pasillo/buffet/patio/baños, en lo que se dice en los lugares de ejercicio profesional, o lo que se dice sobre los lugares y las prácticas profesionales. Esta tensión entre lógicas-lenguas que se da en el campo de cada disciplina no es estable, sino que por momentos una de estas lógicas tiene mayor presencia o emerge con mayor fuerza visible que la otra y, por momentos, la tensión es tal que no resulta sencillo percibirlas con claridad.

De esta manera, las categorías que convocaron este trabajo: experiencias, saberes y conocimientos, pueden ser reconocidas, caracterizadas y dilucidadas en el complejo de tensiones que acontecen en cada carrera al momento de realizar la investigación que culmina en el trabajo final de grado. Este es el producto de la puja entre el sentido común propio de la lengua materna y la exigencia de la lógica propia de la lengua científico-académica, vivida frecuentemente con la incomodidad que supone una lengua extranjera.

Referencias

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Trad. Silvio Mattoni. Adriana Hidalgo.
- Bachelard, G. (1999). *La intuición del instante*. Trad. Jorge Ferreiro. Fondo de Cultura Económica.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canguilhem, G. (1976). *El conocimiento de la vida*. Trad. Felipe Cid. Anagrama.
- Del Vecchio, S (2016)- "La evaluación en la universidad: una encrucijada entre lo instituyente y lo instituido". *Revista Iberoamericana de Educación /Revista Iberoamericana de Educação*. Vol.71, núm.2, pp. 69-90.
- Del Vecchio, S. (2016). *El cambio y la resistencia al cambio en la educación superior. Un diálogo entre la pedagogía y la política a propósito del currículum*. En F. Machin, & L. Velasco Cicchitti (Ed.), *Jornadas de Economía y Educación*. Mendoza: FCE-UNCUYO.
- Díaz, E. (2012). "Modulaciones metodológicas: el poder y la vida". En: *El poder y la vida. Modulaciones epistemológicas*. Buenos Aires, Editorial Biblos – Ediciones UNLa, pp. 311-318.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France: 1982-1983*. FCE.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres. Siglo XXI*.
- Gabriele, Alejandra. (2021) "Entre conocimiento y experiencia: la visión epistemológica como propuesta metodológica para una historia de las ciencias sociales en Argentina.", En: Ambrosini, C y Mombrú, A. *Emancipación y hegemonía*.
- Han, B. (2019). *Ausencia. Acerca de la cultura y la filosofía del Lejano Oriente*. Caja Negra.
- Laso, E. (1996). "Saber, conocimiento y ciencia", en: Díaz, E. *La ciencia y el imaginario social*. Biblos, pp. 29-42.
- Lizcano, E (2009). "Las cuentecitas de los pobres. Crítica del saber culto y matemática paradójica en el cante flamenco". En: *Metáforas que nos piensan*. 1a ed. Biblos.
- López, D. (2012). "La prueba de la experiencia. Reflexiones en torno al uso del concepto de experiencia en la historiografía reciente". *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, 16(1), 33-52.
- Machin, F. (2021) "El desarrollo económico y la planificación familiar: una teoría sobre la reproducción social para América Latina a mediados del siglo XX". Ponencia presentada en las *XXVII Jornadas de AAHE*. Mendoza, UNCUIYO, FCE.

- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Trad. Estela Consigli y Bernard Capdevielle. Nueva Visión.
- Nancy, J-L. (2009). *Le Plaisir au dessin*. Galilée.
- Pavlenko, A. (2016). *Whorf's Lost Argument: Multilingual Awareness*. *Language Learning* 66:3. pp. 581–607 <https://doi.org/10.1111/lang.12185>
- Preciado, P (2008) *Testo yonqui*. Espasa Calpe.
- Velasco, L. (2016). *Fundamentos epistemológicos de la economía. Análisis del plan de estudios vigente de la licenciatura en economía en la FCE UNCUYO*. Trabajo Final de Grado. FCE-UNCUYO.
- Whorf, B. (2012) *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. 2da ed. (Eds.) J. Carroll, S. Levinson, y P. Lee. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 265-280.
- Zabala, C. B. (2018). *Sistema de incentivos en las empresas modernas. Caso de aplicación: Montemar compañía financiera* [Tesis de grado no publicada]. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Cuyo.