

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias Sociales
Centro de Estudios Avanzados
Doctorado en Semiótica

Tesis para optar por el título de Doctor en Semiótica

*Narrar la frontera
Relatos, experiencia y vida cotidiana en los umbrales de la
alfabetización semiótica*

Tesista: Froilán Fernández
Directora: Ana Camblong

Córdoba - 2020



Fernández, Froilán (2021) - Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

A Carla y Paz, por el amor evolutivo

A mi madre, por la libertad

Agradecimientos

El trabajo de investigación que deriva en esta tesis es el producto de una conversación continua, un diálogo polifónico que entrecruza experiencias de formación académica con historias de vida. Nada de esto hubiera sido posible sin el encuentro con personas que me permitieron escuchar y ser escuchado, que me dieron su apoyo con palabras y gestos necesarios para entender la condición comunitaria del trabajo académico. Mi agradecimiento infinito a esta asamblea viviente:

A Carla Andruskevich, compañera de vida, por la amorosa paciencia, las intensas charlas y el impulso de todos estos años. A Paz, por el sentido de cada día.

A Ana Camblong, generosa maestra y amiga, por el encuentro en un continuo *almismo ayoico*.

A mis colegas del Programa de Semiótica, Liliana Daviña, Carmen Santander, Marcelino García y Raquel Alarcón, por darme la posibilidad de acceder a sus trabajos y compartir sus proyectos

A Carmen Guadalupe Melo, hermana de letras.

A Sergio, Marcela y Jorge, hermanos tribales.

A Javier, cómplice semiótico, con quien empezamos esta aventura.

A Maru, por la conversación y el trabajo compartido.

A mis colegas del Departamento de Letras, por el hospitalario espacio de trabajo que habitamos.

A mi familia gigante, la de aquí y la de allá. Y en especial a mi madre, María Elena Vizcaychipi, por su sencilla honestidad.

A todo el equipo del Doctorado en Semiótica del CEA, por el diálogo permanente y el interés sincero. A Pampa, Marité, Alicia, Sandra, Sebastián.

Al equipo de la SInvyP, por el armonioso trabajo de cada día.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, por permitirme financiar esta investigación mediante una Beca Doctoral.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, espacio que me ha dado la posibilidad de formarme y trabajar libremente.

Y, por supuesto, a todas y todos la/os Directiva/os, Maestras, Maestros y Estudiantes de la Red de Escuelas Rurales “Armando Redes para Crecer”, que generosamente me abrieron las puertas de sus aulas. Extendiendo mi reconocimiento a toda/os y cada uno, agradezco en particular a Francisco “El Gringo” Scholz, emblema de trabajo y compromiso docente. Un maestro con todas las letras.

Si el relato está sojuzgado a la línea, tiene que perseguir lo inexplicable más allá de las contundentes palabras que se le van ofreciendo, en la contraposición, en la falta o la exageración, en la impertinencia o en el lapsus, procurando que, mientras salva un escollo tras otro, el sentido se le mantenga lo suficientemente distante para no quedar sujeto a una representación que lo aplasta...

Pero de eso debería tratarse justamente cuando alguien dice que le preocupa el lenguaje: no de la belleza de un atavío, sino de las formas que abran la conciencia a los vaivenes del viento...

Marcelo Cohen: *Música prosaica y Nuevas batallas por la propiedad de la lengua.*

Toda historia, toda narración supone sucesos, supone que se ha producido lo que hubiera podido no producirse, pero para ella sólo tiene interés si estos sucesos son *portadores de sentido*. No se narra una serie de tiradas de dados, salvo si algunas de esas tiradas tienen consecuencias significativas: el dado solo es un instrumento de un juego de azar si realmente *hay algo en juego*.

Ilya Prigogine e Isabelle Stengers: *Entre el tiempo y la eternidad.*

Me encanta vagabundear
Por el lado argentino de la frontera
Como um caballo
Que habla portunhol salvagem...

Douglas Diegues: *Argentina mon amour*

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| <i>Introducción. Cartografía Inicial</i> | 11 |
| <i>1° Excursión. Configuración metodológica: relato de la investigación</i> | 28 |
| <i>2° Excursión. Sobre la narrativa: cartografía teórica inicial</i> | 44 |
| <i>3° Excursión. Del relato y la experiencia</i> | 60 |
| 1. Deslindes conceptuales | 60 |
| 2. El relato y la crisis de la experiencia: aporías y fluctuaciones | 63 |
| 3. La vida como relato y la condición pragmática de la experiencia | 73 |
| 4. Experiencia, creencia y hábito: articulaciones pragmáticas | 78 |
| 5. Bitácora provisoria | 95 |
| <i>4° Excursión. Narrativas de la vida cotidiana en la frontera</i> | 112 |
| 1. Vida cotidiana y narración: deslindes conceptuales | 112 |
| 2. Configuraciones teóricas para una semiosfera fronteriza..... | 130 |
| 3. Frontera y relato: operaciones prácticas y recorridos del espacio | 149 |
| 4. Bitácora provisoria | 166 |
| <i>5° Excursión. Configuraciones narrativas de la biopolítica en la frontera</i> | 174 |
| 1. Deslindes conceptuales | 174 |
| 2. Batallas de papel. Fijaciones y desplazamientos de la identidad en un texto escolar..... | 184 |
| 2.1 “La batalla de Mbororé”. Configuraciones narrativas de la identidad y la diferencia. | 191 |
| 2.2 “Misiones 4”. Apuntes para la imaginación de una Enciclopedia y un Lector Modelo en la frontera..... | 202 |
| 3. Libros de lectura: el espacio literario y la configuración del <i>ethos</i> escolar..... | 212 |
| 3.1 <i>Nuevo Papelito 1</i> : del cuento maravilloso al <i>ethos</i> escolar | 217 |
| 3.2 <i>Luna Lunera</i> : operaciones antológicas y escenas narrativas | 227 |
| 4. Bitácora provisoria | 236 |
| <i>6° Excursión. La narrativa en el umbral</i> | 245 |

| | |
|--|--------------------------------------|
| 1. Alfabetización semiótica, conversación y relato. De matrices y umbrales | 247 |
| 2. Instalaciones narrativas en el umbral | 260 |
| 3. Escenas narrativas en los umbrales de la alfabetización | 277 |
| 4. Bitácora provisoria | 291 |
| <i>Conclusiones. Bitácora final.</i> | 297 |
| <i>Bibliografía</i> | 308 |
| <i>Bibliografía general</i> | 308 |
| <i>Fuentes Documentales</i> | 326 |
| <i>Anexos</i> | ¡Error! Marcador no definido. |
| Anexo I..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| Anexo II | ¡Error! Marcador no definido. |
| Anexo III | ¡Error! Marcador no definido. |
| Anexo IV | ¡Error! Marcador no definido. |
| Anexo V | ¡Error! Marcador no definido. |

ÍNDICE DE CUADROS Y DIAGRAMAS

| | |
|---|-----|
| <i>Diagrama – Configuración del corpus</i> | 37 |
| <i>Diagrama – Dispositivo narrativo</i> | 55 |
| <i>Diagrama. Relato-Experiencia</i> | 108 |
| <i>Cuadro – Síntesis de textos. Área Lengua. Luna Lunera 1</i> | 227 |
| <i>Cuadro – Sistematización de contenidos de la antología Luna Lunera 1</i> | 231 |
| <i>Diagrama Matrices y umbrales (reformulación)</i> | 258 |
| <i>Cartografía del umbral - Momentos de los procesos alfabetizadores</i> | 262 |
| <i>Diagrama – Escenas narrativas/Dimensiones</i> | 268 |
| <i>Escenas narrativas para la alfabetización – Cuadro comparativo</i> | 289 |
| <i>Cuadro comparativo – Síntesis Escenas narrativas/Manuales escolares</i> | 293 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| <i>Figura 1 - Provincia de Misiones – Mapa Político</i> | 30 |
| <i>Figura 2 - Mapa del Departamento de San Javier</i> | 33 |
| <i>Figura 3. Fragmento Cuaderno. “ Un día en la selva” (Borrador). M. – 5º Grado. Escuela N° 68</i> | 102 |
| <i>Figura 4. Fragmento Cuaderno. “Un día en la selva” (Borrador). E. – 5º grado. Escuela N° 68</i> | 103 |
| <i>Figura 5. Nuevo Papelito 1 – Capítulo 4- El barrio</i> | 154 |
| <i>Figura 6. Fragmento Cuadernos</i> | 156 |
| <i>Figura 7. Fragmento Cuaderno – S. – 2º grado Esc. N° 197</i> | 157 |
| <i>Figura 8. Suplemento “El docente” – Diario “Primera Edición” - 23/VI/2010</i> | 161 |
| <i>Figura 9. “Un día de caza” – 5º grado. Escuela N° 620</i> | 162 |
| <i>Figura 10. Nuevo Papelito 1 (Fragmento) – El primer día de clases</i> | 222 |
| <i>Figura 11. Nuevo Papelito 1 (Fragmento) – Las plantas</i> | 223 |
| <i>Figura 12. Nuevo Papelito 1 (Fragmento) – Las fiestas (relato de cierre)</i> | 224 |
| <i>Figura 13. Luna Lunera 1 – Los trabajos en una ciudad</i> | 287 |

Introducción. Cartografía Inicial

... en el momento en que la investigación consigue ligar su objeto con su discurso y “desapropiar” nuestro saber gracias a la luz que lanza sobre unos objetos que, más que desconocidos son inesperados, es ese mismo momento es cuando se convierte en una verdadera interlocución, en un trabajo para los otros, en una palabra: en una producción social.

Roland Barthes: *Los jóvenes investigadores*

La aventura semiótica que sostiene esta investigación deslinda una trama de cambios y desplazamientos constantes desde sus primeros esbozos: cuando emprendimos el viaje que deriva en estas páginas, cartografiamos un recorrido probable, una serie de caminos conjeturales, un horizonte de posibles llegadas. Sin embargo, lo que *nos advino* luego de años de investigación, lecturas y conversaciones en grupos de trabajo, seminarios cursados y textos escritos, clases dictadas, y diálogos con los habitantes fronterizos del territorio donde desplegamos nuestros enseres metodológicos, recapitula, en este *tiempo de la tesis* (Derrida, 1997), las reconfiguraciones de un intenso proceso de trabajo. En un comienzo, esta investigación fue planteada con el objetivo de relevar la práctica narrativa acerca de la vida cotidiana que los niños –habitantes de frontera– desplegaban en los umbrales escolares para la alfabetización en la provincia de Misiones, Argentina. En este sentido, perseguíamos el fin de registrar performances narrativas en el primer ciclo de la educación primaria –en distintos establecimientos escolares de la provincia– para elaborar un acervo narrativo que diera cuenta de una tónica de la cotidianeidad, y reflexionara sobre su importancia en los procesos alfabetizadores en una provincia fronteriza como Misiones. Este planteo, inscripto en una tradición de trabajos de investigación desarrollados en el marco del Programa de Semiótica de la Universidad Nacional de Misiones, implicó el deslinde de operaciones metodológicas que definieron un programa de investigación en el territorio de escuelas rurales de la provincia. Fueron los indicios exudados en el trabajo de campo, los que provocaron un *salto de programa* (Sarlo, 2014): la complejidad de los procesos narrativos en la frontera, nos exigía recapitular el planteo inicial y pensar un recorrido cuyo eje sería la articulación entre

relato, experiencia y vida cotidiana para, en un segundo momento, plantear sus modalidades en los umbrales de la alfabetización semiótica¹. El dinamismo de mezclas e hibridaciones culturales de este mundo semiótico compele un análisis múltiple de las narrativas que atraviesan y configuran la vida cotidiana en la frontera, relatos plurivalentes que diagraman un horizonte de paradójicas y tensas significaciones sobre el territorio.

La sutil familiaridad de las operaciones narrativas que desplegamos cotidianamente solapa, en muchas ocasiones, el abigarrado carácter de una práctica social e histórica que requiere intensos y permanentes aprendizajes. Detrás de su aparente “naturalidad”, la narración vela un proceso semiótico complejo que articula una heterogénea red de signos culturales. Si bien ciertas formas del sentido común insisten en la idea de que cada relato representa de modo transparente la experiencia, cada realización efectiva de la narratividad² desestima esta afirmación, al señalar la condición nebulosa que la constituye e indicar su relevancia en la configuración del sentido de nuestras prácticas culturales. Lejos de un espíritu de transparencia representacional, el relato interpreta, interroga y modela la experiencia del mundo, mientras simultáneamente sufre variaciones en la continuidad de las tramas culturales donde se inscribe. Es esta dinámica multiforme la que justifica que, una vez más, hablemos de la narrativa.

Una circunstancia similar se manifiesta en la reflexión sobre la experiencia cotidiana de vivir en la frontera. Nuestra estancia diaria en una zona limítrofe como Misiones precisa una perspectiva paradójica, a la vez distante y cercana, que nos permita un flexible punto de vista analítico de las prácticas, los discursos y los relatos que cada día nos atraviesan. No hay naturalidad posible en una dinámica semiótica en proceso como la que sucede en la frontera, un espacio con sus propias tensiones históricas y sus propias fricciones políticas en relación con las narrativas hegemónicas tanto de la

¹ Si bien en el desarrollo del trabajo señalaremos las precisiones de esta definición, mencionamos aquí que la caracterización de los procesos alfabetización con el epíteto “semiótica” responde a una propuesta derivada de investigaciones dirigidas por Ana Camblong, desde fines de la década de 1970, en el marco del Programa de Semiótica de la Universidad Nacional de Misiones. Al hablar de “alfabetización semiótica” hacemos referencia a las implicancias prácticas de un proceso que no se reduce a aprendizajes lingüísticos sino a articulaciones entre el lenguaje y todos los signos del mundo (palabras, imágenes, cuerpos, espacios, olores, entre otros), en flujos continuos que lo sustentan y dan sentido.

² En un sentido amplio, siguiendo la definición de Greimas y Courtés (1982) entendemos la narratividad como una propiedad típica de ciertos discursos: los discursos narrativos. En este sentido, la narratividad puede pensarse tanto como un efecto del discurso, cuanto como un fenómeno que se hace patente a través de un programa narrativo.

centralidad nacional como de la memoria local: “ninguna frontera –escribe Massimo Leone– es un dato natural de la experiencia, en cuanto ella se constituye siempre como resultado de una red compleja de procesos de significación y comunicación” (2019: 21).

En este sentido, esta tesis se encuentra consagrada al estudio de las variaciones narrativas acerca de la vida cotidiana en la frontera, indagando las complejas relaciones entre relatos y experiencias en los umbrales escolares de la alfabetización semiótica, a partir de preocupaciones de índole profesional, política y personal. Por un lado, el interés surge asociado a una práctica profesional que guarda relación con la enseñanza y el aprendizaje de la Semiótica, un territorio que entendemos como una disciplina impura y heterogénea, un campo variado, móvil y polifacético, siguiendo los postulados de nuestra formación en los equipos del Programa de Semiótica (FHyCS, UNaM). Esta dimensión articula, de modo inexorable, con una motivación política que intenta comprender los avatares de la actividad de investigación en el margen territorial misionero, entendiendo sus singularidades y dificultades, pero ante todo sus particularidades históricas y presentes en relación con las dinámicas de la centralidad del Estado Nacional. Finalmente, una motivación personal mueve estas reflexiones, la necesidad de plantear un recorrido conceptual y analítico para intentar comprender, en algún aspecto posible, la relevancia cotidiana de la narrativa en la configuración de nuestras historias personales y en la memoria de nuestras comunidades fronterizas.

La historia de las fronteras nacionales que se configuran alrededor de la provincia de Misiones posee un complejo devenir de tensiones ideológicas y políticas. Desde la colonización española y la instalación de la orden jesuita hasta la actual etapa de “integración regional”, pasando por las guerras de la independencia y los conflictos relacionados con constitución del Estado-Nación, la llegada, desde fines del siglo XIX, de contingentes inmigratorios de diversa procedencia, y la Doctrina de la Seguridad Nacional impulsada desde la década de 1960 y exacerbada por las dictaduras militares de Argentina, Paraguay y Brasil en los años setenta, la frontera geopolítica del territorio provincial ha sido un espacio de intervenciones permanentes³. De este modo, la frontera

³ Sostenida en el concepto de Estado de Seguridad Nacional impulsado por el intervencionismo estadounidense, la Doctrina de Seguridad Nacional constituyó una concepción y un modelo de ocupación de los estados nacionales latinoamericanos por medio de las fuerza militares locales, que perseguían el objetivo de “combatir” las amenazas internas en el territorio nacional. De este modo, esta doctrina propició, desde principios de la década del sesenta, diversas y cruentas dictaduras militares en los países de América

se ha constituido como un tópico continuo en los relatos oficiales sustentados por distintas instituciones: la narración sobre la frontera se desplegó en diversos campos del saber que interrelacionados privilegiaron, con variaciones a lo largo de la historia, un pluralente relato oficial sobre las intervenciones territoriales. La escuela, la academia, los medios de comunicación dispusieron un relato de héroes y épicas donde el conflicto de las mixturas quedaba, la mayoría de las veces, solapado por una ética de la armonía y el *crisol de razas* o *melting pot*.

El proceso histórico de configuración de la frontera dispone un relato sobre su construcción y su necesidad como también una genealogía del territorio cartografiado; al mismo tiempo despliega otro tipo de relato, más sutil, que inserta la necesidad del límite en los imaginarios cotidianos de los sujetos que habitan la frontera. Sin embargo, “mientras en relación a los Estados es posible hablar de políticas de identidad nacional que intentan fijar la tradición en ciertos objetos y prácticas, entre las personas normales y corrientes se encontrarán visiones heterogéneas y más difíciles de reconstruir” (Grimson, 1999: 11), acerca de la dinámica práctica de la vida cotidiana en la frontera.

La experiencia del borde despliega estas visiones heterogéneas a partir de relatos de la cotidianeidad donde la historia oficial y la narración mediática se articulan en tramas más complejas. Emergen entonces nuestras categorías problemáticas, *narración, experiencia y vida cotidiana en la frontera*, que en conjunción desarticulan los

del Sur. Mientras uno de los principios de este modelo de gobierno militar consistía en la represión interna consumada mediante el terrorismo de estado, otro de sus vértices era la desconfianza entre naciones limítrofes, cada una de las cuales constituía una “hipótesis de conflicto” para la otra. Así, tanto Chile como Brasil –también gobernadas por dictaduras militares– se convirtieron en potenciales invasores para la última dictadura militar argentina (1976-1983). En el caso chileno, las consecuencias derivaron en serios conflictos militares y diplomáticos que estuvieron a punto de provocar un enfrentamiento armado en 1978. Si bien en el caso de Brasil esto no sucedió, la hipótesis de conflicto alentó la fundación de nuevos pueblos en la frontera, cuyo ejemplo emblemático es la localidad misionera de Comandante Andresito, ubicada al noreste de la provincia. En el terreno educativo, estas políticas tuvieron su correlato en la creación, a partir de la década de 1960, de las primeras escuelas de frontera, que tenían el objetivo “bio-político” de enseñar la lengua oficial e integrar a los habitantes fronterizos al imaginario del “ser nacional”. Junto a la creación de escuelas se promovió el establecimiento de fuerzas de seguridad –gendarmería, prefectura y ejército– y la instalación de radios nacionales. Una consecuencia de esta conjunción entre el aparato educativo y el militar, puede observarse en el nombre de muchas escuelas ubicadas en la frontera argentino-brasileña de Misiones, que ostentan la denominación “Prefectura Naval Argentina” o “Soldado Argentino”, entre otros. Paradójicamente, al mismo tiempo que sostenían la idea de un potencial eje de conflicto con el vecino, los gobiernos de las dictaduras cívico-militares de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay llevaban adelante un plan represivo y sistemático de intercambio de presos políticos y desaparición forzada de personas, denominado “Plan Cóndor”.

paradigmas fundantes del relato oficial y los lugares comunes de la cultura *mass-mediática* para establecer continuidades entre las vidas de los habitantes del borde⁴.

La experiencia geopolítica y semiótica de la frontera rezuma en estas reflexiones como una condición ineludible desde la cual pensamos la narrativa cotidiana. Tal como explica Liliana Daviña (2018), “en tanto jurisdicción interior predominantemente rural y fronteriza, las experiencias con los múltiples funcionamientos lingüísticos y políticos merecen una consideración detenida” (10)⁵. Estas dinámicas semióticas, continuas y complejas, trasvasan los dispositivos narrativos de nuestra vida cotidiana. La experiencia de la frontera emerge en los relatos cotidianos no solo como un tópico sino como una red semiótica que entrecruza lenguas, costumbres, hábitos y creencias. Las fricciones políticas atraviesan este panorama: bibliografía asignada desde la centralidad con textos que no atienden los imaginarios circulantes en esta semiosfera fronteriza –en el terreno de las políticas educativas– y la hegemonía mediática que propone un modelo narrativo simplificador y sintético –en el campo de la comunicación masiva–, colisionan con una narrativa que presenta múltiples versiones de la vida cotidiana.

La frontera se constituye como el *locus ubi* de los relatos que nos incumben, una *estancia* desde la cual pensamos la dinámica experiencial de la vida cotidiana. La narración articula ese universo fronterizo de conexiones múltiples donde nada está definido de antemano como explica el relato oficial y donde el proyecto político e ideológico del Estado-Nación se reformula y dinamiza: el narrar fronterizo es un contar *entre lenguas* (Daviña, 2003; Santander, 2004; Bhabha, 2002), heteroglósico y polifónico (Daviña, 2018), una escenificación de la vida cotidiana –porque ese *entre lenguas*

⁴ “Para nosotros, tribu fronteriza, nadie habla, sino que está hablando, nadie está, sino que está yendo, está viniendo, está faltando. En las fórmulas del saludo, *¿cómo te va?* se contesta, y... ahí va queriendo, y... ahí va yendo, y... le vamo’ llevando. No me anima el afán de presentar registros dialectales, sino asediar el pensar-hablando, la puesta en discurso de una idiosincrasia en el borde alterado de culturas mezcladas e híbridas que no encuentran registro en los libros del poder” (Camblong, 2009, 105).

⁵ Dando cuenta de la complejidad lingüística del territorio, Daviña (2018) afirma: “Los paisajes lingüísticos misioneros incluyen, junto a diversos usos del español local y al menos tres formas del complejo lingüístico guaraní en posiciones jerárquicas de estatus y productividades discursivas diferenciales, y la presencia el portugués-brasileño con los usos populares del portuñol o dialecto híbrido o fronterizo. Junto a ellos, se registran algunos usos familiares sostenidos y otros vestigiales de las lenguas de grupos inmigrantes europeos: *germanos* (alemanes y suizos), *eslavos* (polacos, ucranianos y rusos primordialmente) y *nórdicos* (suecos, noruegos y finlandeses), inscriptos de modo desigual en las memorias de sus descendientes de 4ta. generación, entre otros que no se registran en este corpus (p.e. japoneses, coreanos, libaneses entre otros)” (10-11).

significa *entre mundos*: hábitos, creencias, rituales, etc.—, que articula los sentidos y revitaliza un dialecto de la supervivencia.

Teniendo de cuenta esta caracterización —que retomaremos y reformularemos a lo largo del tesis—, este trabajo se plantea como una indagación de las dinámicas de la narratividad de la vida cotidiana en la frontera, enfatizando sus materializaciones semiótico-discursivas en los umbrales escolares de la alfabetización en Misiones, a partir de operaciones analíticas sobre un corpus derivado del trabajo de campo con escuelas rurales del interior de la provincia⁶. De este modo, exploraremos relatos que circulan y organizan las experiencias del tiempo y el espacio cotidiano en Misiones, considerando las características fronterizas de este territorio en sus múltiples sentidos: frontera y fronteridad geográfica, política, semiótica y cultural. Enfatizamos la emergencia de múltiples relatos de la experiencia cotidiana de la frontera que destacan el carácter complejo y paradójico de la vida en el borde, subrayando la potencia socialmente simbólica de la actividad narrativa, en especial, tal como explicaremos en la última excursión de nuestro trabajo, en los umbrales escolares de la alfabetización semiótica.

Esta investigación pone énfasis en el multiacentuado⁷ relato de la vida cotidiana en la frontera, narración que despliega un modo de vivir en el límite, configurado por pasajes y comercios semióticos y lingüísticos. Hacemos referencia a un doble juego: por un lado, la representación de la experiencia de la vida cotidiana en la frontera a través de la producción discursiva que emerge tanto en las narrativas oficiales de los estados nacional y provincial —que observaremos en los libros de lectura y manuales escolares que estos estamentos proponen— y, por otra parte, la propia configuración de la fronteridad que los habitantes de semiosferas fronterizas realizan acerca de su experiencia cotidiana. ¿Cómo se configura la fronteridad en esos relatos? ¿Qué procedimientos discursivos o estrategias narrativas características del discurso entre lenguas (Daviña, 2003) circulan en esas narraciones? ¿Qué estereotipos de la vida en la frontera se establecen en los relatos o son explotados por los discursos que los citan e interpretan? ¿Cuáles son los valores

⁶ La dinámica de trabajo con estas instituciones y los criterios de configuración del corpus sobre los materiales discursivos derivados de este trabajo, serán especificadas en la *primera excursión* de la tesis.

⁷ Nos referimos a la caracterización que Voloshinov hace acerca del signo, espacio del conflicto ideológico y “arena de la lucha de clases”. “Este carácter multiacentuado del signo ideológico” escribe, “es su aspecto más importante. En realidad, es tan solo gracias a ese cruce de acentos que el signo permanece vivo, móvil y capaz de revolucionar” (2009: 47).

semióticos con respecto a la concepción del tiempo, el espacio y los hábitos culturales que circulan en esas narrativas? ¿Cuál es su relevancia en los umbrales escolares de la alfabetización semiótica en la frontera, instancia de tenso encuentro entre las disposiciones políticas del estado nacional y los hábitos semióticos y lingüísticos de la vida cotidiana en estos márgenes territoriales?

Teniendo en cuenta las características de la narración y su estrecha relación con las experiencias de la vida cotidiana, consideramos al relato como una práctica y un dispositivo primordial en la vida diaria de la *frontera* geopolítica, cultural y semiótica que transitamos en Misiones. En las narrativas de y sobre la vida cotidiana, la *fronteridad* emerge como un universo de valores semióticos heterogéneos. La voz de los que transitan la frontera es retomada por el discurso de los medios masivos de comunicación, la palabra de las instituciones oficiales, y los discursos académicos, literarios y artísticos, para construir sus tramas narrativas sobre la frontera, como una cadena de valores semióticos que habitan espacios heteronómicos plagados de sentidos polisémicos, donde resuenan la memoria histórica y los estereotipos culturales pero también emergen las voces que resaltan el carácter arbitrario e histórico de la construcción fronteriza, poniendo en escena la continuidad semiótica y existencial de la vida diaria a partir del rescate de mestizajes, hibridaciones y mixturas culturales como prácticas políticas cotidianas de la disidencia y la supervivencia.

La dinámica de la narratividad de la vida cotidiana despliega una articulación entre las funciones representacional, interpretante y configurativa que el relato posee como dispositivo semiótico en este espacio cultural, y enfatiza las tensiones ideológicas y políticas que lo vuelven arena –y materia– de lucha en las relaciones de poder que atraviesan cualquier tipo de interacción social. De este modo, el abordaje de esta compleja problemática implica, en esta investigación, el despliegue analítico sobre una constelación de textos narrativos que configuran un móvil corpus de análisis.

Entendiendo el discurso como una práctica⁸ constituida inevitablemente por una dimensión ideológica, proponemos un montaje que recorta una serie de enunciados

⁸ Tal como afirma Teresa Mozejko (2010), abordar el discurso –en este caso el discurso narrativo– como práctica “nos lleva a concebir el enunciado concreto como resultado de las opciones realizadas por un agente social, extratextual” que deja huellas en este proceso. Dichas huellas aparecen en distintos niveles del texto, tanto en el “mundo construido” como a nivel de la enunciación. El nivel de la enunciación se constituye como una dimensión de análisis que permite “aprehender algunas características del proceso de producción del discurso y también de los actantes que intervienen en él”. Superando su condición de lugar

narrativos que se definen por desplegar testimonios de la vida cotidiana en la frontera (Puccinelli Orlandi, 2002). Estas unidades de análisis se articulan y definen a partir de las configuraciones teóricas que desarrollaremos, y persiguen un criterio de representación anclado no en la cantidad de textos citados, sino en su condición emblemática en relación con el problema de nuestro trabajo: la relevancia semiótica de la narrativa en la organización de la cotidianidad fronteriza y su preeminencia en los umbrales de la alfabetización semiótica.

En este sentido, la conformación del corpus, parte integral de un proceso de investigación que nunca desliga la dimensión analítica de la dimensión teórica, privilegia una serie de textualidades que, por un lado, operan con el relato testimonial vinculado a la vida cotidiana en la frontera, mientras que, por otro, tematizan, a partir de formatos narrativos diversos, acontecimientos de la vida cotidiana. La constitución de nuestro corpus privilegia el trabajo con paquetes de materias significantes que refiguran el discurso testimonial (Cf. Verón, 2002, 2005, 2013). Junto al análisis del discurso (Puccinelli Orlandi, 2002) y la semiótica (Verón 2005, 2013), entendemos a los textos como objetos concretos que extraemos del flujo de circulación del sentido y tomamos como fragmentos analíticos que remiten a un horizonte discursivo en permanente mutación, tramado por inscripciones en formaciones discursivas y dispositivos ideológicos específicos. De este modo, los textos y enunciados narrativos que constituyen el corpus se definen como construcciones heterogéneas, susceptibles de una multiplicidad de lecturas y situados en el entrecruzamiento de una pluralidad de órdenes de determinación. A partir de este condicionamiento, tanto empírico como teórico, nuestro abordaje privilegia una instancia de lectura que intenta interpretar las resonancias narrativas de la vida cotidiana y los rasgos seminales de la dinámica semiótica de la vida en la frontera.

Memoria de una investigación: continuidades y variaciones

Una variada multiplicidad de antecedentes precede al desarrollo de esta investigación. En términos teóricos, los estudios sobre la narrativa remiten a un

vacío, estos roles actanciales se transforman en figuras a las que pueden atribuirse roles temáticos específicos.

heterogéneo campo de disciplinas y perspectivas teóricas que van desde la semiótica –y, específicamente, la tradición narratológica– a la hermenéutica, pasando por los abordajes de la antropología, la lingüística y la teoría literaria. Daremos cuenta de algunas de estas perspectivas a lo largo del trabajo, privilegiando posiciones teóricas y enfatizando vínculos entre distintas configuraciones conceptuales. Al considerar a la narrativa como una práctica cultural relevante para la dinámica cotidiana de la vida en la frontera, nuestra investigación articula presupuestos del pragmatismo peirceano, la semiótica de la cultura lotmaniana, la translingüística del Círculo de Bajtín y la hermenéutica filosófica de Ricœur, articulaciones que argumentaremos en el desarrollo de la tesis.

En esta línea, entendemos que el dispositivo narrativo interpreta y articula la experiencia de la vida cotidiana en el borde geopolítico fundado en una continuidad de hábitos y prácticas culturales que evaden el límite y edifican un espacio interlingüístico e intercultural. En la puesta en relato de la vida cotidiana detectamos que la *semiosis fronteriza* declina las disposiciones territoriales estatales para privilegiar un continuo de mezclas e hibridaciones. La discontinuidad del límite político, artificio histórico y social, dispone un orden que los relatos van minando, al demostrar que la experiencia comunitaria en la frontera se construye en una continuidad de lenguas y hábitos interculturales.

Plantear la continuidad semiótica implica inscribir nuestra investigación en el entramado de postulados pragmáticos de Charles Sanders Peirce (1839-1914): los relatos de la vida cotidiana ponen en escena un continuo de hábitos –reglas para la acción establecidas a partir de una creencia comunitaria, explica Peirce– y sentidos que circulan en la frontera y alimentan el flujo de la semiosis de la vida en el límite. Consideramos que las narraciones sobre la vida cotidiana en el límite misionero presentan una serie de hábitos que representan –*una realidad sin representación alguna, no tiene ni relación ni cualidad* (Peirce)– la atmósfera comunitaria en la que respiran los sentidos de la frontera. La continuidad entre el mundo y los relatos da cuenta de una trama comunitaria de reglas, convenciones, protocolos y creencias compartidas: “lo notable de una experiencia [en este caso de la experiencia de la vida en el borde, puesta en relato] no es nunca algo instantáneo, sino un *acontecimiento* que ocupa tiempo y transcurre en un proceso continuo” (Peirce, 1988: 101).

La narración forma parte y a la vez constituye la *semiosis fronteriza* a partir de la potencia semiótica que socialmente posee el dispositivo narrativo. Diferentes teorías de la narración destacan la importancia antropológica y semiótica del relato en la constitución de una memoria colectiva y una pertenencia comunitaria, como también en la articulación y el sustento de los hábitos que regulan la vida cotidiana (Benjamin, 2010; Ricoeur, 2003; Augé, 1999; De Certeau, 2000, entre otros). Los relatos exhiben experiencias donde brillan los saberes, los valores y los hábitos comunitarios, donde resuenan horizontes epistémicos y axiológicos que resaltan su importancia para interpretar y comprender una semiótica de la frontera. El relato individual hundido en la experiencia colectiva de la frontera realiza un movimiento que atraviesa toda la vida social: fluye en la cotidianeidad fronteriza, invistiendo sentidos y transmitiendo saberes que desarticulan los pensamientos centrales. El género narrativo, discurso y práctica, despliega la potencia paradójica del límite.

Esta inscripción general en la conjunción de reconocidas tradiciones disciplinares, no desconoce la profusa memoria de investigaciones locales que, en el marco de la Universidad de Misiones y el Programa de Semiótica, reflexionaron sobre diversas problemáticas vinculadas a la dinámica semiótica de la narrativa y la frontera. Con respecto a los estudios sobre la vida en la frontera, desde una perspectiva semiótica –que no ignora los aportes efectuados por investigadores locales adscriptos a otras disciplinas⁹–, destacamos las intensas reflexiones producidas por Ana Camblong, desde fines de la década de 1970, en relación con las políticas lingüísticas y los procesos alfabetizadores en la provincia de Misiones¹⁰. Sus estudios constituyen un espacio fundacional que proyecta líneas investigación en el campo de la literatura, los medios de comunicación y la educación, aportando una configuración teórica que, inscripta en la tradición disciplinar de la semiótica, amplía las posibilidades de reflexión sobre la dinámica cultural del límite. Ligada a esta línea de investigación, Liliana Daviña explora, en sus trabajos *Fronteras discursivas en una región plurilingüe –español y portugués en Misiones* (2003)

⁹ Destacamos la existencia de estudios que, desde perspectivas antropológicas, históricas y educativas, intentan analizar la dinámica cultural de Misiones. Cf. Bibliografía: Bartolomé, Grimson, Belastegui, Jaquet, entre otros.

¹⁰ La profusa y heterogénea producción teórica de Ana Camblong acerca de la problemática de la frontera será desarrollada a lo largo del trabajo, y puede consultarse en la bibliografía de la tesis.

y *Polifonías en Misiones. Discursos testimoniales* (2016), la relación entre-lenguas que se produce en este espacio cultural, con una intensidad que excede los límites institucionales del lenguaje y se plantea como un verdadero diálogo social, que puede observarse en los testimonios y narrativas autobiográficas de hablantes locales.

Tanto los trabajos de Camblong como los de Daviña han propiciado la conformación de equipos de investigación que permitieron tanto el desarrollo de líneas de pesquisa individuales –inscriptas en la sutil articulación de la semiótica con otras disciplinas– como acciones de transferencia materializadas en propuestas de capacitación para docentes de la provincia. En el marco de uno de esos proyectos, denominado *Trabajo Intensivo en los Umbrales escolares para la alfabetización en Misiones* (2003-2008), esbozamos las primeras propuestas de investigación que derivan en esta tesis, y tuvieron una etapa preliminar en la elaboración del trabajo final de la *Maestría en Semiótica Discursiva* (FHyCS, UNaM). En relación con las dinámicas de la alfabetización semiótica en Misiones, también inscripta en el trabajo del proyecto de investigación antes mencionado, destacamos como ineludible antecedente la tesis de Raquel Alarcón, dedicada a desplegar los pormenores de una propuesta didáctica de la alfabetización semiótica en Misiones¹¹.

Al estudiar los discursos literarios del territorio misionero desde una perspectiva semiótica que dialoga con los estudios culturales, Carmen Santander (2004) examina el proyecto intelectual del escritor Marcial Toledo y, posteriormente, acuña, junto al grupo de investigación que dirige, el concepto de autores territoriales¹². Finalmente, destacamos

¹¹ La tesis doctoral de Raquel Alarcón fue presentada en el Doctorado en Semiótica, CEA, UNC con el título *Alfabetización Semiótica en los umbrales. Cita en sitios de borde* (2010) y publicada por la Editorial Universitaria de Misiones (EdUNaM) en el año 2012.

También en el marco de estos equipos se desarrolló el trabajo de Alejandro Di Iorio (2009), *Propuestas alfabetizadoras actuales: un análisis discursivo* (Tesina de grado, Licenciatura en Letras, FHyCS, UNaM).

¹² En el marco de estas investigaciones, caben destacarse las siguientes producciones, en tanto brindan aportes conceptuales y metodológicos a esta investigación:

Carmen Santander (2004): *Marcial Toledo, un proyecto literario intelectual de provincia*. Tesis del Doctorado en Letras Modernas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba en *Archivo del escritor. Marcial Toledo, un proyecto literario intelectual de provincia*. Posadas, CD Rom.
Carla Andruskevich (2016): *El Autor en su Biblioteca. Raúl Novau: territorialidades interculturales, literarias y animalarias*. Tesis de Maestría en Semiótica Discursiva, FHyCS, UNaM (Disponible en RIDUNaM)

Carla Andruskevich. (2006): *Hibridaciones de una revista. Eldorado, entre la literatura y el agro misionero*. Tesina de grado. Posadas, FHyCS, UNaM. (Inédito).

Carmen Guadalupe Melo (2016): *Exploraciones para una crítica territorial e intercultural de la antología al archivo de autor*. Tesis de Maestría en Semiótica Discursiva, FHyCS, UNaM. (Disponible en RIDUNaM).

los aportes de Marcelino García en relación con los vínculos entre narración y memoria, tanto en el campo de la educación como en el terreno de los géneros vinculados a los medios masivos de comunicación: desde una perspectiva que conjuga las herencias de Bajtín y Peirce, García reflexiona acerca de la relevancia de la narrativa en la constitución de las identidades históricas y mediáticas¹³.

Las referencias a estas investigaciones no pretende ignorar la profusa bibliografía teórica y crítica que se produjeron durante las últimas décadas en relación a la problemática de la frontera –Grimson (2000, 2011), Bhabha (2010, 2013), Michaelsen y Johnson (2003), y Anzaldúa (1987), entre otros, sino situar nuestro trabajo en una línea de investigación y compromiso intelectual que posee una historia particular, inscrita en la dinámica de la universidad pública y estableciendo estrechas relaciones con la comunidad local, en especial el sistema educativo provincial.

En épocas de relato globalizador y asepsia *paperiana*, normativizada por estrictas reglas discursivas y metodológicas, anunciamos un modo de concebir el trabajo intelectual en el campo de la semiótica que no nos pertenece exclusivamente, sino que compartimos con muchos de los que, como diría Ana Camblong, pensamos-escribiendo en ese espacio liminar y periférico llamado provincia de Misiones. La singular localidad que nos atraviesa y condiciona se sitúa en un territorio fronterizo, configurado por el tenso y continuo mestizaje lingüístico y cultural que se sumerge en nuestra historia pero flota en el presente de nuestra vida cotidiana. Entre las maniáticas apreturas de los estados nacionales argentino, brasilero y paraguayo, nuestro campo de trabajo se abre a una semiosis permanente que lo condiciona y, simultáneamente, lo fortalece. Esta existencia en los bordes dispone un escenario que nos permite pensar el ejercicio de la semiótica de un modo ecléctico y heterodoxo: aquí, en la frontera, *andamos ensayando* argumentos sobre la dinámica del sentido que desbordan los límites disciplinares y mezclan interpretaciones filosóficas, políticas, históricas, antropológicas, literarias y éticas. Alejada de toda restricción canónica pero también de una grosera tendencia al relativismo, nuestra experiencia adscribe a los principios pragmáticos peirceanos de un realismo crítico que vindica el postulado de la continuidad. Estar pensando en la frontera, implica entonces concebir los avatares de la significación a partir de una continuidad permanente

¹³ En este sentido destacamos su tesis doctoral *La narración de la historia nacional en el texto escolar de Argentina* (1999), presentada en la Universidad Complutense de Madrid.

de correlatos entre signos, mundo y vida, sin ignorar paradojas y contradicciones. Enunciamos así el *enfoque* semiótico que encuadra nuestro discurso en una adscripción herética de la tradición peirciana, una inscripción que propicia tensas combinaciones y friccionados encuentros con planteos de autores ajenos a este linaje, abriendo un espacio de conversación para pensar los constantes desplazamientos de la significación. En esta tradición de trabajo comunitario se escribe esta tesis, producto del fructífero diálogo intelectual que llevamos adelante con nuestros colegas investigadores.

Recorridos de escritura: notas sobre las excursiones propuestas

El rumbo de esta investigación se organiza en seis capítulos denominados *excursiones*. Siguiendo la propuesta de Roland Barthes (2006), que describe a la fragmentación y la digresión como métodos de desprendimientos característicos tanto de la escritura como de la exposición oral, denominándolos con la palabra “preciosamente ambigua” de *excursión*, proponemos desplegar nuestros argumentos teóricos-metodológicos a lo largo de seis excursiones que abordan distintas dimensiones de la problemática planteada.

La excursión inicial, titulada *Configuración metodológica: relato de la investigación*, traza un recorrido metodológico que relata los pormenores de nuestra investigación, describiendo el proceso de trabajo de campo, las operaciones desplegadas y las delimitaciones del corpus. Este recorrido resulta imprescindible para entender las dinámicas del trabajo y las características de los materiales que constituyen el corpus de análisis, mientras que al mismo tiempo, explicita las operaciones analíticas que desplegaremos a lo largo de la tesis. La excursión metodológica se plantea como una instancia que exhibe las mutaciones del planteo de investigación, transformaciones sustentadas en los intercambios y las conversaciones que se produjeron con docentes y estudiantes de una serie de escuelas rurales de la provincia. Estos fructíferos diálogos derivaron el proceso hacia nuevos horizontes, exigieron puntuales decisiones metodológicas y plantearon la necesidad de establecer constelaciones teóricas plurales, en una dinámica que destaca los postulados peirceanos de la continuidad entre pensamientos-signos y mundo: la potencia semiótica de la experiencia con sus correlatos

pluridireccionales y sus incidencias pragmáticas se manifiesta en la serie de enunciados metodológicos que desplegaremos en esta excursión inaugural.

La segunda excursión, *Sobre la narrativa: cartografía teórica inicial*, desarrolla una constelación de argumentos teóricos en torno a la narrativa, proyectando una primera aproximación que tendrá complementos en los siguientes capítulos del trabajo. Esta entrada no está pensada como un marco conceptual definitivo, sino como un deslinde teórico germinal acerca de la narrativa y el relato que promueve argumentos para articular postulados provenientes de distintas tradiciones intelectuales. En este sentido, la propuesta se encuentra alejada de un encuadre teórico uniforme: asumiendo el riesgo que supone establecer vínculos entre planteos disímiles, muchos de ellos provenientes de tradiciones teóricas en fricción, desplegamos una constelación de postulados y categorías que destacan una concepción pragmática de la narratividad.

Con el título *Del relato y la experiencia*, la tercera excursión se adentra en las relaciones entre narración y experiencia, considerando, en términos pragmáticos, la estrecha relevancia que esta posee en la configuración de las tramas narrativas de la cotidianidad comunitaria. En este punto del recorrido, nos parece indispensable explicitar un giro semiótico en los planteos sobre la dimensión experiencial de la narratividad, recuperando para nuestra disciplina la validez de una categoría que entraña conceptualizaciones provenientes de diversas ciencias humanas y sociales. El mentado retorno de la experiencia en los estudios sociales contemporáneos, estrechamente vinculado con el *giro subjetivo* característico del presente en el que vivimos, repercute de modo general en nuestra investigación sobre la narrativa. Desde esta perspectiva, consideramos relevante volver a destacar, en algún aspecto posible, las relaciones pragmáticas entre experiencia y relato, reflexionando sobre las complejas dinámicas que configuran la “condición humana”. Esta instancia del recorrido recupera la dimensión semiótica de la experiencia, en relación directa con las prácticas de la narratividad que atraviesan la vida cotidiana en la frontera. El derecho y el deseo de narrar se modelan en los intercambios experienciales de la vida ordinaria, un complejo proceso continuo por el que se configura semiótica e históricamente la subjetividad.

La cuarta excursión, titulada *Narrativas de la vida cotidiana en la frontera*, ahondará estos deslindes, configurando un horizonte conceptual y analítico acerca de la vida cotidiana en la frontera, al tomar como eje la dimensión semiótica de la cotidianidad

y la condición primaria de la configuración del espacio en los dispositivos narrativos del corpus que analizamos. En este punto, desarrollaremos una serie de argumentos que nos permiten caracterizar, en el propio análisis del corpus, las particularidades de la semiósfera fronteriza que habitan nuestros narradores. Tomando como eje los aportes de la semiótica de la cultura y el dialogismo bajtiniano, nos proponemos analizar una serie de narraciones para comprender el papel que juegan en la diagramación cotidiana del espacio fronterizo, territorio de fluctuaciones y tensiones comunicativas, de mezclas e hibridaciones culturales que organizan los hábitos y experiencias cotidianas de los cuerpos en el espacio y el tiempo.

A partir de estos planteos, en *Configuraciones narrativas de la biopolítica en la frontera*, exploramos la relevancia de la narratividad en la constitución de las relaciones de poder que atraviesan la cotidianidad del espacio semiótico fronterizo misionero, enfatizando las relaciones de la narrativa didáctica y literaria con los imaginarios sociales y la memoria semiótica local, como punto de conflicto en la configuración de un *ethos escolar* y un imaginario local, en contraste y diálogo con el relato de la experiencia que despliegan los estudiantes de las escuelas con las que trabajamos. En este punto, pretendemos destacar la relevancia del relato en las dinámicas biopolíticas de la frontera, afirmando la prioridad de las interpretaciones políticas de las narrativas que atraviesan nuestra vida cotidiana. El papel político e ideológico del dispositivo narrativo en la vida cotidiana, junto a su funcionalidad en las relaciones de poder que configuran y atraviesan los imaginarios tanto de la nación como de la frontera, compele una serie de digresiones analíticas que nos permiten abordar relatos ejemplares presentes en manuales escolares que circulan en las escuelas misioneras y exceden los límites de los umbrales escolares alfabetizadores.

Finalmente, la sexta excursión, *La narrativa en el umbral*, articula todos los argumentos anteriores en una reflexión que, recuperando los enunciados narrativos y operaciones de análisis desplegadas, plantea su relevancia en los umbrales escolares de la alfabetización en Misiones. De este modo, este recorrido propone deslindar las características de la propuesta de alfabetización semiótica en general y la importancia del dispositivo narrativo en particular, describiendo las dimensiones de distintas *escenas narrativas alfabetizadoras*. Como corolario del recorrido realizado, este último movimiento plantea una síntesis teórica de la propuesta de alfabetización semiótica,

explicando los postulados teóricos que los constituyen y destacando la relevancia de la narratividad en los umbrales escolares. En ese sentido, propondremos un deslinde teórico y analítico sobre una serie de escenas narrativas que funcionan como instancias modélicas de tácticas y estrategias pedagógicas sobre el relato-niño en los procesos alfabetizadores fronterizos.

Cada uno de estos tramos conjuga recorridos teóricos con operaciones analíticas del corpus, intentando producir lecturas y relaciones que, tanto en un plano como en el otro, aporten una perspectiva novedosa –en algún aspecto posible, siguiendo a Peirce– sobre la dinámica de la narrativa de la vida cotidiana en la frontera y los umbrales alfabetizadores.

El arte de contar comporta una concepción de la experiencia narrativa que fluctúa de cultura en cultura. Aunque desde diversas disciplinas se destaca el carácter prácticamente universal del hábito de narrar, cada cultura valora los relatos y la manera de contarlos de un modo particular, tal como concibe el tiempo, organiza los espacios, viste al cuerpo, practica la sexualidad o prepara los alimentos. Las huellas del narrador impregnan los relatos que narra, explica Benjamin, y las huellas de la tribu, en especial la fatal asignación de la lengua, atraviesan ese cuerpo que cuenta. De esta forma, la narración de la vida cotidiana en la frontera implicará una trama conceptual y un ejercicio complejo, irreverente y paradójico.

La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. Signos y sonidos bastarían para comunicar las necesidades inmediatas e idénticas.

La cualidad humana de ser distinto no es lo mismo que la alteridad, la curiosa calidad de *alteritas* que posee todo lo que es y, en la filosofía medieval, una de las cuatro características básicas y universales del Ser, trascendentes a toda cualidad particular. La alteridad es un aspecto importante de la pluralidad, la razón por la que todas nuestras definiciones son distinciones, por la que somos incapaces de decir que algo es sin distinguirlo de otra cosa (...) Pero solo el hombre puede expresar esta distinción y distinguirse, y solo él puede comunicar su propio yo y no simplemente algo: sed o hambre, afecto, hostilidad o temor. En el hombre, la alteridad que comparte con todo lo que es, y la distinción, que comparte con todo lo vivo, se convierte en unicidad, y la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos. El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto.

(Hannah Arendt, 2012 [1958]: 200).

1° Excursión

Configuración metodológica: relato de la investigación

La complejidad de todo proceso de investigación reside en las tensiones inherentes a la dinámica de su proyección y su concreta realización. Entre el deseo, las planificaciones y las propuestas, por un lado, y su concreta materialización, por otro, se entabla un tenso camino de derivas, reestructuraciones y desplazamientos. De este modo, las pretensiones iniciales enfrentan las contingencias que toda materia semiótica ofrece a modo de resistencia o como soporte, y a partir de la cual surgen nuevos desvíos, tanto planificados como imprevisibles. Si frente a la dinámica semiótica de un corpus textual – ese mecanismo intelectual que nos increpa, como diría Lotman, estableciendo relaciones pluridireccionales con el lector, el auditorio, el contexto y la memoria cultural– experimentamos tangiblemente este proceso, en una investigación atravesada por la dinámica de la conversación y el diálogo que implican sumergirnos en un universo semiótico particular donde la calidad de los textos se expande más allá del lenguaje verbal, esta realidad se encuentra acentuada. En este sentido, consideramos pertinente desplegar un breve comentario inicial que, a modo de relato, narre las vicisitudes de nuestro proceso de investigación desde sus proyecciones iniciales hasta su relativa finalización en este trabajo de tesis.

Teniendo en cuenta los datos procedentes de la encuesta que configuró el *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones* (Camblong, 2005) y las interpretaciones propuestas a partir de su lectura, consideramos posible circunscribir nuestro trabajo de campo a una red de escuelas rurales ubicada en el Departamento de San Javier. Situado al sureste de la Provincia, este Departamento limita –a través del río Uruguay– con Brasil, y posee un amplio horizonte familiar intercultural¹⁴, producto del

¹⁴ En el *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones* (2005), Ana Camblong despliega una propuesta teórico-metodológica sostenida en un intenso trabajo de investigación que toma como insumo una serie de encuestas realizadas, durante el año 2000, en todos los cursos de Nivel Inicial y EGB1 de gestión pública de la Provincia de Misiones. La muestra se organiza a partir de un cuestionario, dirigido a los docentes de estos niveles educativos, de cinco ítems que se estructuran del siguiente modo: 1) Total de alumnos; 2) Número de alumnos que hablan y entienden español; 3) Número de alumnos que hablan en su hogar otro idioma (no importa cuál) distinto del español; 4) Número de alumnos que entienden el español, pero no lo hablan; 5) Número de alumnos que no entienden ni hablan español. Cabe mencionar que esta encuesta tuvo sus primeras versiones en los años 1984 y 1997 –de hecho, el *Mapa Semiótico* exhibe el procesamiento de esta última junto a la del año 2000, dato que remarca una extensa trayectoria de

intercambio fronterizo continuo y los avatares históricos de la región –las corrientes inmigratorias del siglo pasado, la cultura guaraníca y la intervención jesuítica, entre otros. Al mismo tiempo, la historia de intervenciones centrales sobre el territorio misionero puede observarse en la ciudad cabecera del Departamento (San Javier), en la presencia de fuerzas de seguridad y la burocracia administrativa nacional¹⁵. En esta

investigaciones llevada adelante por Ana Camblong, acerca de la problemática de la Alfabetización en Misiones, desde una perspectiva semiótica que entabla diálogos con otros campos disciplinares.

En este contexto, la respuesta a la pregunta número 3, arroja como resultado el índice de Horizonte Familiar Intercultural que, articulado con las demás respuestas, supone discernir cuáles son los Departamentos de la Provincia que exigen mayores o moderadas demandas de un proyecto alfabetizador que atienda su realidad. También este índice muestra la complejidad de una configuración cultural y semiótica va más allá del lenguaje, e involucra hábitos culturales propios de la dinámica cotidiana e historia de la vida en la frontera:

Con esta variable se intenta representar en algún aspecto, la existencia transversal de una población escolar que, aunque hable la lengua oficial, habita una **semiosfera intercultural en su vida cotidiana**. Más allá de los idiomas que se hablen, más allá de las competencias lingüísticas de los niños y familiares, el diagrama general del campo de trabajo para la alfabetización tiene que contar con esa trama enrevesada de mezclas y contactos semióticos, en la que se inserta la intervención escolar portadora de discursos y mandatos oficiales del Estado Nacional (Camblong, 2005: 55).

Según los datos de la Encuesta del año 2000, el HFI en el Departamento de San Javier cubre un 62,12% del total de la población encuestada. En la encuesta del año 2005 (inédita), el porcentaje es menor (52%), aunque continúa siendo significativo en relación con el promedio de toda la Provincia (24%).

¹⁵ El Departamento de San Javier representa, en términos de superficie, la jurisdicción más pequeña de la Provincia, y se encuentra conformado por los poblados de Florentino Ameghino, Itacaruaré, Mojón Grande y San Javier. El origen de este distrito data del 8 de noviembre de 1877, cuando la provincia de Corrientes creó un departamento independiente al de Santo Tomé, designado bajo el nombre de San Javier, y con una superficie aproximada de 22.500 km². Su cabecera fue, al principio, el pueblo de Concepción, para luego establecerse en la localidad de San Javier. Posteriormente a la creación del Territorio Nacional de Misiones, se establecieron cinco departamentos. San Javier subsistió como jurisdicción departamental, pero su superficie fue drásticamente reducida. En la actualidad, se toma como fecha de fundación del departamento el 16 de marzo de 1882. Su cabecera continúa siendo la localidad homónima, nombre que recuerda a la reducción jesuítica de San Francisco Javier, fundada en diciembre de 1629. Este poblado decayó tras la expulsión de los jesuitas, a pesar de la fuerte resistencia a los bandeirantes paulistas que invadían el territorio desde Brasil. La instalación de un ingenio azucarero en 1961 le dio impulso al cultivo de caña de azúcar, durante muchos años la principal industria de la región.

La ciudad de San Javier adquirió categoría de municipio el 21 de abril de 1933, en tanto que el 30 de marzo de 1959 se fijaron los límites que actualmente posee. Además del pueblo mencionado, integran el municipio los parajes Barra Margarita, Las Correderas (o Corredera), Cuatro Bocas, El Portera, El Procediño, Los Galpones, Rincón del Guerrero, Santa Irene y Tres Esquinas, zonas en las que se asientan las escuelas que componen la red “Armando Redes para crecer” (Cf. Mapa Departamento San Javier). Los orígenes de la localidad se remontan al año 1626, cuando el sacerdote jesuita Roque González de Santa Cruz fundó la Reducción San Francisco Javier de Yaguaraités, en la margen izquierda del río Uruguay (en el actual territorio brasileño), debajo de la localidad de Concepción de la Sierra. Esa reducción tuvo una efímera existencia, y el 3 de diciembre de 1629, el jesuita José Ordoñez, la refundó en donde hoy se asienta el municipio. Fue este sacerdote quien, tiempo después, organizó las milicias jesuíticas integradas por indígenas guaraníes, a los fines de defender las Misiones de los ataques bandeirantes. Precisamente, esta milicia armada fue la que derrotó y ahuyentó a los invasores en la Batalla de Mbororé, en 1641, llevada a cabo en el actual distrito municipal de Panambí (más adelante resaltaremos, mediante el análisis de un relato ejemplar, su relevancia en la construcción de la memoria local). A causa de razones políticas y sanitarias, la población de la reducción fue menguando hasta su virtual desaparición con la expulsión de los Jesuitas, decretada por Carlos III en 1767. La refundación del pueblo de San Javier se produjo el 6 de

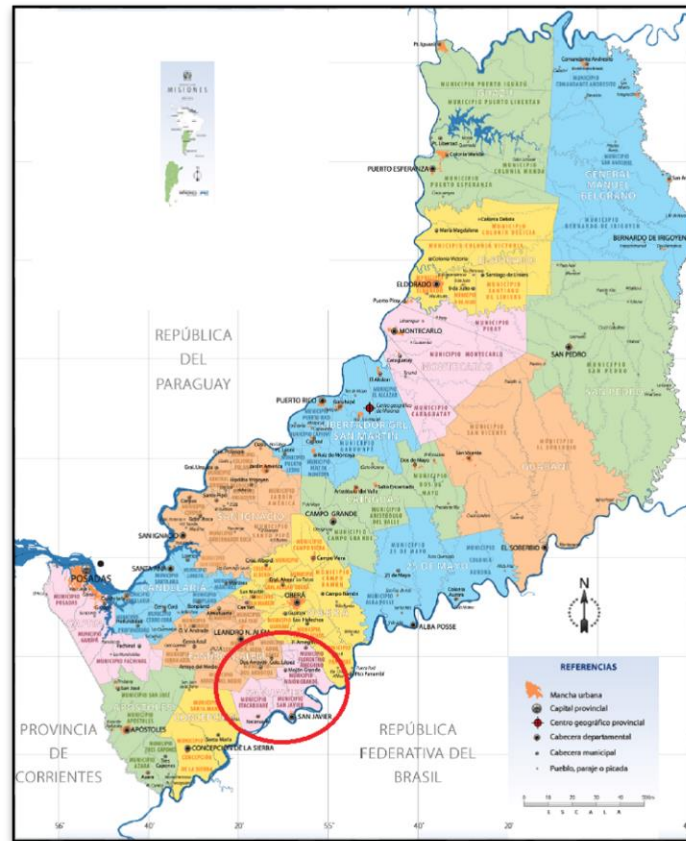
porción del territorio provincial, hallamos una *microcartografía de la dinámica intercultural presente en la vida cotidiana misionera*, dinámica que mixtura lenguas – español, portugués, guaraní, alemán, polaco, ucraniano, etc.–, hábitos, costumbres y rituales propios de la vida en un territorio fronterizo, donde la continuidad semiótica excede los límites geopolíticos.

Nos propusimos entonces, delimitar nuestro campo de observación al universo semiótico constituido por la red de escuelas rurales “Armando redes para crecer”¹⁶, conformada por ocho instituciones de nivel primario, ubicadas en la zona rural de esta región de la Provincia. Dichas instituciones poseen una población con un horizonte familiar intercultural que debe ser tenido en cuenta al iniciar los procesos alfabetizadores de los niños en situación de umbralidad. En este universo, observamos durante un año escolar los hábitos y protocolos semióticos que configuran la vida en la institución como también las prestaciones narrativas presentes en las diversas situaciones de comunicación vinculadas con la vida escolar, poniendo especial énfasis en las maneras de configuración de la cotidianidad fronteriza que se daban a través de los relatos de los sujetos de estos universos semióticos. De este modo, escuchamos y registramos narraciones realizadas por los actores de esas semiosferas escolares con el objeto de deslindar una serie de

noviembre de 1875, cuando el gobierno correntino, que en ese momento tenía potestad sobre el territorio, legisló la demarcación de su planta urbana y la colonia del mismo nombre. Sin embargo, la llegada de los primeros colonos –en consonancia con la dinámica inmigratoria que pobló la actual provincia de Misiones desde finales del Siglo XIX–, el 2 de octubre de 1877, marca la fecha oficial de la refundación del antiguo poblado (Fuente *Gran Atlas de Misiones*, Instituto Provincial de Estadística y Censo, 2012. Disponible en <http://www.ipecmisiones.com/GranAtlasMisiones>).

¹⁶ La red de escuelas rurales “Armando redes para crecer” está constituida por las siguientes instituciones: Escuela N° 68 (Paraje Portela), Escuela N° 197 “Soldado Argentino” (Colonia San Javier), Escuela N° 563 “Jacobo Lenuzza” (Paraje Cerro Monje), Escuela N° 55 “Prefectura Naval Argentina” (Paraje Rincón Guerrero), Escuela N° 308 “Mariano Moreno” (Paraje Los Galpones), Escuela N° 626 “Carlos Balsari” (Paraje Guerrero), Escuela N° 620 (Paraje Santa Irene), Escuela N° 14 (Barrio 60 Viviendas). El proyecto que fundamenta la constitución de la Red manifiesta que su objetivo es establecer acuerdos para “articular acciones con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza, optimizar los aprendizajes de los alumnos e integrar a las escuelas” considerando la formación integral del niño en el contexto cultural y geográfico de la frontera con Brasil (Cf. Proyecto general “Armando redes para crecer”, San Javier, 2006). Esta concepción de trabajo en red supone una perspectiva integral que, desde un horizonte que no ignora las implicancias políticas de la educación, considera la posibilidad de articular prácticas y miradas que atiendan las dimensiones semióticas y culturales propias de la frontera. La materialización de estos objetivos en una dinámica de trabajo global que atiende la cotidianidad de los sujetos, puede confirmarse durante la década de historia que posee esta red. Cabe mencionar que la iniciativa de constitución de esta red, parte de las propias escuelas, y no responde a una política estatal jurisdiccional. En este sentido, la emergencia de la red escolar responde a una concepción de trabajo que observa y atiende la naturaleza compleja de los vínculos sociales, la heterogeneidad semiótica del universo que se habita, y las paradojas de la experiencia cotidiana y laboral (Cf. Latour, 2008; Alarcón, 2012).

consideraciones tanto acerca de la configuración narrativa de la vida cotidiana en la frontera como sobre su relevancia en los umbrales de la alfabetización inicial.



*Figura 1 - Provincia de Misiones – Mapa Político
(Destacado: Departamento de San Javier)*

La concepción de la cultura como una red semiótica, como una trama de significados que se comparten adquiriendo estatuto público, exige en la práctica etnográfica el ejercicio de la interpretación, ese complejo proceso que reúne y explica arriesgando líneas de lecturas provisionarias y dinámicas. Cuando Clifford Geertz define la tarea del investigador como una labor analítica que desentraña las estructuras de significación de una comunidad, determinando su campo social y sus efectos, liga este ejercicio interpretativo con el del crítico literario: así como este amplía el horizonte discursivo de un texto, desplegando en su propia discursividad posibilidades interpretativas que el texto original habilita, el investigador produce una “descripción densa” que, mediante la escritura –el etnógrafo escribe, explica Geertz– amplía los límites

del universo del discurso humano: “Como experiencia personal la investigación etnográfica consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito solo se vislumbra a lo lejos; tratar de formular las bases en que uno imagina, siempre con excesos, haber encontrado apoyo, es aquello en que consiste el escrito antropológico como empeño científico” (1995: 27).

El trabajo de campo implica también el entrecruzamiento de múltiples discursos y heterogéneas prácticas que intentarán desplegarse en la escritura, de manera parcial, teniendo en cuenta los recortes y las selecciones narrativas, lingüísticas y metodológicas que la determinan. Si consideramos que la realidad objetiva siempre puede ser capturada solo parcialmente, y que los universos culturales son interpretados y descritos mediante los discursos que se registran en el campo, el trabajo etnográfico en tanto investigación cualitativa se presenta como la combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores focalizados en un estudio singular que agrega, a pesar y debido a esta dinámica heterogeneidad, rigor, amplitud y profundidad al trabajo del investigador (Denzin y Lincoln, 1994): como el *bricoleur*, el investigador “es un adepto a la puesta en escena de un gran número de tareas, cuyo rango va desde la entrevista a la observación, la interpretación personal y de documentos históricos y la intensa autorreflexión e introspección” (Op. Cit.: 3).

La dinámica heterogeneidad del trabajo de campo, la intensa actividad de interpretación necesaria para desplegar una “descripción densa” del universo analizado, nos exige al mismo tiempo una actividad de traducción que considere la compleja dinámica del grupo social en el que vamos a ingresar como una continuidad de prácticas, hábitos y lenguajes que configuran una realidad cultural particular, como un complejo de interacción con nuestro propio horizonte semiótico de pertenencia. Tal como escribe Marc Augé:

Vivimos simultáneamente varios relatos ¿qué duda cabe? Sabemos bien que en cada uno de ellos desempeñamos un papel distinto y que no siempre tenemos el mejor papel. Sabemos además que algunos de estos papeles son más íntimos que otros, que nos resultan más personales. No siempre nos resistimos al deseo de reinterpretarlos, remodelarlos, para adaptarlos a la situación actual. A veces incluso nos inspiran el deseo de escribir un diario, es decir de convertirlos en un verdadero texto, un relato del cual podamos calibrar día tras día, contando las páginas blancas que aún no hemos escrito, las sorpresas buenas y malas que nos reserva. En ambos casos, escritos o no, estos relatos son siempre (incluso cuando no son «fabulaciones», «productos de la imaginación», «exageraciones» susceptibles de suscitar la sonrisa de otros testimonios) el fruto de la memoria y del olvido, de un trabajo

de composición y de recomposición que refleja la tensión ejercida por la espera del futuro sobre la interpretación del pasado (1998: 21)

De esta manera, nuestro primer abordaje, producto de la experiencia en capacitación docente que desarrollamos en toda la Provincia¹⁷, nos permitió un acercamiento con los directivos de las escuelas que integran la red, a partir del cual propusimos la elaboración y el dictado de un taller de capacitación sobre la narración en la escuela como práctica cultural y dispositivo pedagógico. El objetivo de esta propuesta consistió en entablar una conversación inicial con los docentes para relatarles nuestro proyecto de investigación y conocer las modalidades de trabajo con la narración en el aula.

Así, elaboramos el taller *Narrar en el aula*, una transferencia de nuestro trabajo de investigación, del cual participaron cincuenta y cinco docentes sobre una población total de setenta docentes¹⁸. El taller se llevó a cabo durante cuatro encuentros –que se desarrollaron en una de las escuelas de la red– entre los meses de marzo y mayo de 2010.

¹⁷ Uno de los puntos críticos de todo trabajo etnográfico se relaciona con el ingreso al universo de observación y análisis. La irrupción de un extraño, que además pretende ejercer una mirada analítica especializada sobre las prácticas cotidianas del grupo, genera resistencias semióticas múltiples. Al mismo tiempo, esta etapa sitúa al investigador en un espacio de umbralidad, donde las proyecciones imaginadas para la investigación son sometidas al devenir empírico y simbólico de la realidad, con todas las contingencias que la atraviesan. Ingresar al campo para participar de la cotidianidad implica una actitud cuidadosa que, lentamente, nos llevará a identificar los intérpretes ansiosos de ese bosque social. Esa tensión fundante que se plantea entre los usos e interpretaciones del “estar allí” del propio investigador miembro de otro grupo social o cultural, y los pobladores/informantes que las técnicas desplegadas permiten identificar, constituye la riqueza fundamental del trabajo de campo considerado como un diálogo que pone en cuestión nuestra mirada etno y epistémico céntrica de investigadores. Allí, en el tenso umbral de ingreso, nos volvemos también una herramienta etnográfica (Cf. Guber 2001 y 2004).

Debemos destacar entonces que el contacto con nuestro campo de observación proviene, originalmente, de la interacción efectuada con los docentes de la provincia de Misiones en diversos cursos de capacitación dictados durante los últimos años. La experiencia en capacitación se realiza junto al grupo de docentes-investigadores que, bajo la dirección de Ana Camblong, dictan la *Especialización en alfabetización semiótica* desde el año 2004 en diferentes puntos de la provincia de Misiones. De algún modo, esta interacción previa, que incluyó la visita a la escuela donde pretendemos desarrollar la investigación, atenúa esa tensión fundante mencionada por Guber, sin anularla completamente: no todos los actores de la institución (Escuela N° 563 "Jacobo Lenúzza", ubicada en Cerro Monje, San Javier) han participado de las capacitaciones, lo que implica el establecimiento de una relación novedosa y el ingreso a espacios escolares desconocidos, como la cocina o el comedor, lugares clave en la socialización escolar. No obstante, las conversaciones con los docentes, sus producciones académicas para evaluar los cursos de capacitación y las diversas interacciones sociales compartidas, nos permitieron observar un campo fructífero para la experiencia de investigación etnográfica. También este conocimiento mutuo habilita cierta familiaridad al enunciar una propuesta de trabajo que involucre a todos los actores (investigadores e informantes) y permita un ingreso flexible y dinámico al campo de observación.

¹⁸ No participaron del taller la mayoría de los docentes de áreas especiales (maestros y profesores de música, artes plásticas, inglés, educación física) y gran parte de los docentes del tercer ciclo de la EGB (sobre todo los de sexto y séptimo año). Participaron del taller la totalidad de los docentes del Primer ciclo y el nivel inicial, lo que tiene gran relevancia para nuestra investigación.

La propuesta consistió en configurar un recorrido teórico sobre la narración como práctica semiótico-antropológica en la escuela y, al mismo tiempo, indagar e imaginar estrategias de trabajo con el relato de la vida cotidiana de los niños. De este modo, durante el primer encuentro –la primera conversación, podríamos afirmar– instrumentamos un breve cuestionario a través del cual interrogamos las concepciones acerca de la narración en la escuela, y las modalidades de trabajo que los docentes despliegan con el relato. En una somera interpretación, podemos destacar que las respuestas ponían en valor la narrativa oral en la escuela —lo que cuestiona una de nuestras hipótesis, la que conjetura una preeminencia de la escritura en los procesos pedagógicos y didácticos–, destacaban a la conversación como una estrategia generadora de narraciones, y describían un espectro de prácticas culturales que configuraban tópicos narrativos identificados con la vida cotidiana de los niños –el juego, las tareas del hogar, el trabajo de los padres, los paseos familiares, etc.–.



*Figura 2 - Mapa del Departamento de San Javier
Destacados: Escuelas de la Red “Armando redes para crecer”*

Las encuestas y la conversación inicial nos permitieron re-plantear las actividades del taller. En el segundo encuentro, propusimos la elección de un tema de la vida cotidiana y la elaboración, en un diagrama conceptual, de una trama discursiva que desplegara múltiples itinerarios narrativos, de posible emergencia en los relatos de los alumnos. El tercer encuentro contempló el trabajo con un registro de relatos de los alumnos –los docentes realizaron un registro escrito, visual y sonoro– producidos en el aula a partir de la trama imaginada anteriormente. Finalmente, el último encuentro, supuso la presentación de un proyecto para producir narraciones en relación con una unidad curricular específica.

La importancia de estas actividades reside en que nos permitieron configurar una lectura inicial acerca de las concepciones de narración y vida cotidiana que poseían los docentes, y diseñar un primer acervo de relatos de los alumnos a partir de los materiales que los propios docentes recopilaron. Por otra parte, escuchamos los relatos que estos hacían acerca de sus prácticas pedagógicas, y la relevancia que le atribuían a la narración sobre la vida cotidiana en la escuela.

Paralelamente a las actividades desarrolladas en el taller, y como consecuencia de las conversaciones entabladas con los docentes, desarrollamos el trabajo de campo, consistente en visitar las escuelas de la red para realizar una serie de actividades nucleadas en torno a:

- a) la observación de diversas prácticas, rituales y protocolos de la semiosfera escolar (clases, rituales de inicio y finalización de la jornada escolar, actos, fiestas, recreos, hábitos relacionados con la alimentación en el comedor escolar);
- b) la realización de entrevistas a los participantes de esas semiosferas y el registro, en las propias situaciones observadas o a través de las entrevistas, de relatos de la vida cotidiana en la frontera.

En este sentido, logramos un copioso registro audiovisual que incluye clases, recreos, actividades en los comedores escolares, rituales de ingreso y salida a la institución escolar, entrevistas a alumnos y docentes. Este registro, junto a las notas de campo, nos permitió reformular nuestro proyecto y nuestras excursiones, configurando para cada nueva intervención estrategias de trabajo múltiples.

Además de la observación, las entrevistas y el registro documental, hemos realizado una indagación de los *libros de lectura* de primer y segundo grado que se utilizan, de manera episódica y fragmentaria, en las escuelas¹⁹. Esta investigación documental se produce a partir de las charlas con los docentes, que plantean las ventajas y las desventajas del material de lectura remitido por el Estado Nacional, o independientemente, indagando en las bibliotecas y los *rincones de lectura* de las instituciones. Nuestro objetivo era configurar un archivo que permita la disposición de una lectura heteróclita de las narraciones sobre la vida cotidiana: observamos divergencias, contradicciones, ambigüedades y coincidencias entre las concepciones de la narrativa cotidiana que postulan los docentes en sus trabajos del taller, las propias narraciones que se producen en las clases o se registran en las entrevistas, y la presentación de la vida cotidiana narrada en los libros de lectura. Dos dispositivos podían explorarse para seguir contrastando formas de narrar lo cotidiano con los materiales identificados hasta este momento: por un lado, los libros de lectura que circunscriben su temática a los contenidos curriculares relacionados exclusivamente con Misiones y son producidos por el Ministerio de Educación de la Provincia²⁰ o publicados con su aval, para observar los modos instituidos de narrar y (re)presentar la fronteridad; por otra parte, realizamos un relevamiento inicial de la concepción del relato y los géneros narrativos en el único suplemento educativo producido en los medios gráficos de circulación masiva de la Provincia²¹. El cotejo de estas discursividades con las narrativas del aula y la escuela, nos parece pertinente para leer las ambivalencias acerca de la *semiosis fronteriza* que emergen entre los relatos de la discursividad estatal –planteada en los textos educativos pero también por los propios docentes y la narrativa de los niños en situación de umbralidad–.

Ampliando lo anterior, podemos puntualizar que en este proceso se dieron dos situaciones que modificaron nuestros objetivos iniciales. Por un lado, los propios docentes con los que nos relacionamos nos fueron proporcionando registros que excedían

¹⁹ Se trata de dos libros de lecturas remitidos por el Ministerio de Educación de la Nación: *Papelito* (Ed. SM) y *Luna lunera* (Ed. Santillana).

²⁰ Se trata de los manuales Misiones XXI y Misiones 4.

²¹ Se trata del Suplemento *El docente* publicado todos los miércoles por el diario Primera Edición, uno de los dos grandes medios gráficos de la Provincia. El otro diario de alcance provincial, *El Territorio*, no posee actualmente un suplemento dedicado a la educación. Tampoco los medios virtuales o los de menor circulación tienen publicaciones exclusivamente dedicadas al campo educativo.

el marco de la oralidad y estaban compuestos por múltiples producciones escritas de sus alumnos. Por otra parte, en la dinámica de la vida observamos que la narrativa oral sobre la cotidianidad, contrastaba y dialogaba con la narrativa emergente de los manuales escolares –legitimados por las políticas educativas oficiales– y de los medios de comunicación. Estas dos situaciones, nos obligaron a replantear los proyectos iniciales y a pensar nuevas metodologías de trabajo que consistían en indagar las bibliotecas escolares en busca de libros de lecturas para el primer ciclo, y en recopilar el único suplemento educativo que circula en la provincia de Misiones con el objetivo de indagar las modalidades de presentación narrativas y las concepciones del relato que allí se promovían. Si nuestro interés se centraba en el multiacentuado relato de la vida cotidiana en la frontera para tratar de comprender el modo en que esa narrativa configuraba la dinámica semiótica de la vida en los bordes y observar su relevancia en los umbrales escolares, el registro de relatos orales restringía nuestro horizonte analítico. El objetivo de configurar un corpus constituido por un acervo de narraciones orales se desplazaba ahora a la imaginación de un corpus más complejo, conformado por relatos escritos y orales vinculados con los universos escolares y las instancias de umbralidad, en los cuales pudiéramos observar continuidades y quiebres semióticos en el deslinde de los mundos narrativos. Esta nueva perspectiva, modificaba parte de nuestros objetivos y nos obligaba a reformular estrategias de trabajo en los universos donde desarrollábamos la investigación. Estos desplazamientos promovían movimientos no solo en la concepción del corpus tentativo y la metodología de trabajo, sino también en las categorías teóricas que pretendían alumbrar nuestro trabajo.

Los corrimientos y las variaciones derivadas del trabajo de campo, junto a las indagaciones del material bibliográfico fueron conformando un registro heterogéneo y considerablemente extenso. Registramos horas de material audiovisual y otras tantas de material sonoro en situaciones como entrevistas, clases, recreos y otros acontecimientos de la vida institucional; relevamos cuatro manuales escolares –dos nacionales, destinados al Primer grado, y dos provinciales, destinados al segundo ciclo de la EGB; recopilamos más de cuarenta números del suplemento educativo *El docente*; y compilamos un conjunto extenso de producciones narrativas escritas de los alumnos de las escuelas

involucradas en el trabajo²². La heterogeneidad de esta materia significativa y el horizonte múltiple de los materiales discursivos exhiben la complejidad de un proceso de investigación que tiene su correlato, o se sustenta, en la complejidad del mundo semiótico en que vivimos nuestras experiencias cotidianas: la frontera. Así, teniendo en cuentas las infinitesimales variaciones que ha sufrido nuestro trabajo desde sus planteos iniciales, el corpus sobre el cual desplegaremos nuestros recorridos interpretantes y nuestras reflexiones conceptuales, se diagrama del siguiente modo:

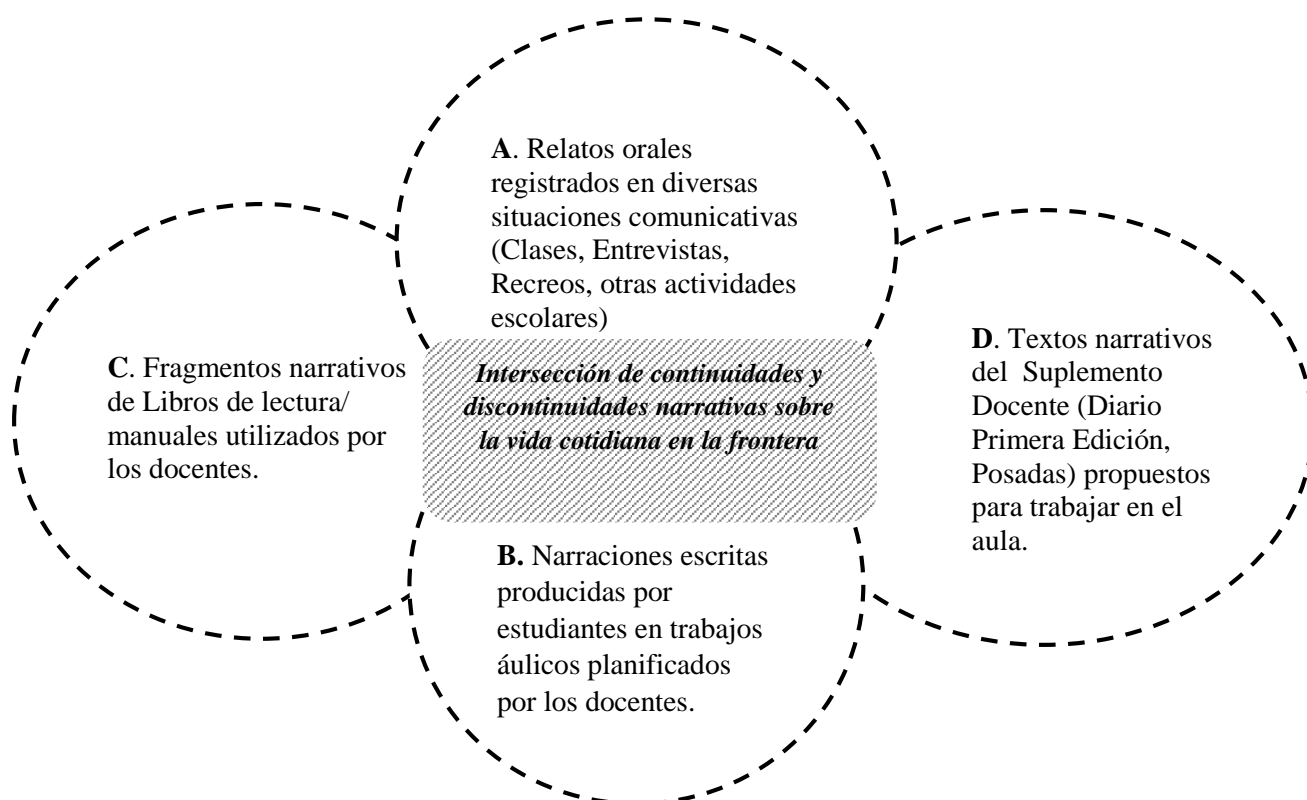


Diagrama – Configuración del corpus de análisis.

²² A estos materiales, debemos añadirles un conjunto de Proyectos curriculares y planificaciones áulicas, como también una serie de videos institucionales vinculados con la memoria escolar, textualidades que se encuentran fuera del corpus pero que pueden contribuir a la lectura e interpretación contextual de las narrativas mencionadas.

De la totalidad del material registrado seleccionamos fragmentos narrativos relevantes en la configuración de universos semióticos vinculados con la vida cotidiana en la frontera:

- A. *Conjunto de relatos registrados en clases del primer ciclo de la EGB, clases del nivel inicial, entrevistas en los recreos escolares y conversaciones desarrolladas en actividades extra-áulicas. Cabe mencionar que de la totalidad del material registrado, se han seleccionado las situaciones comunicativas más emblemáticas y contrastantes.*
- B. *Conjunto de narraciones producidas por los alumnos a partir de propuestas didácticas y planificaciones curriculares diseñadas por los docentes. De la totalidad de los materiales compilados, se han seleccionado un conjunto de materiales discursivos considerando su relevancia en los procesos de umbralidad y en la configuración narrativa de la vida cotidiana en la frontera.*
- C. *Conjunto de fragmentos narrativos de Libros de lectura y manuales escolares utilizados por los docentes. Los libros fueron remitidos a las escuelas por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de los Planes oficiales de lectura, lo que supone su legitimación como textos que representan y modelizan las políticas educativas públicas.*
- D. *Conjunto de relatos publicados en el Suplemento El docente del diario Primera Edición. La relevancia de estos materiales reside en la política del relato que promueven, desde un medio local en el que publican actores vinculados a la vida cultural y educativa de la Provincia, esas actividades de articulación con los docentes.*

Las zonas de intersección entre estos conjuntos de materiales narrativos –que, no obstante, podrían interpretarse con relativa autonomía si consideramos las condiciones de su producción y circulación– se presentarán como un espacio de indagación de las estrategias de configuración de los universos de sentido vinculadas con la vida cotidiana en la frontera. En esas zonas de contacto, intentaremos analizar las continuidades y las rupturas que se establecen no solo entre los mundos narrativos que se postulan y las estrategias discursivas desplegadas, sino también entre los espacios semióticos – vinculados con los imaginarios fronterizos– que esas narrativas configuran y a los que

pertenecen. Estos interrogantes dan cuenta de un dispositivo complejo que circula con extrema fluidez en la *semiosfera fronteriza* –desarrollaremos este concepto más adelante– y que instala en los umbrales escolares posibles rupturas o continuidades entre los universos semióticos de los niños, caracterizados por mestizajes culturales y lingüísticos, y la dinámica de la vida escolar.

El abordaje analítico de estos materiales implica una serie de consideraciones de orden metodológico que, a modo de caución, expliciten nuestros recorridos a lo largo del trabajo:

- 1) Las operaciones analíticas no privilegiarán el análisis total de los textos, sino el trabajo interpretativo sobre fragmentos o segmentos de los mismos, enfatizando aquellos que se relacionan con la temática de esta investigación: la relevancia del relato en la configuración de la cotidianidad fronteriza y su importancia en los umbrales de la alfabetización semiótica.
- 2) El análisis no privilegiará un abordaje de las constelaciones textuales de forma aislada o autónoma, sino que intentará conformar instalaciones que identifiquen contrastes, diálogos y relaciones entre los fragmentos seleccionados. La presentación anterior tiene como fin desplegar argumentos teóricos y metodológicos que justifiquen la presencia de estos textos en el corpus de la investigación; sin embargo, consideramos que la productividad del análisis reside tanto en las relaciones entre los diferentes textos como en la articulación permanente entre teoría e interpretación.
- 3) La práctica analítica e interpretativa no se realizará de manera independiente de los planteos teóricos. Al contrario, el desarrollo de las problemáticas teóricas estará en estrecha y necesaria articulación con la exposición analítica del corpus. Nuestra concepción del trabajo de investigación considera que las categorías teóricas no funcionan de forma aislada o autónoma sino que, aun teniendo en cuenta su contexto de producción y su procedencia epistemológica, pueden formar redes o tramas interpretantes que alumbren de una manera dinámica el análisis del corpus. En este sentido, en lugar de desplegar una descripción de categorías aisladas, deslindaremos configuraciones teóricas para la interpretación. El concepto de configuración, que retomamos de la concepción de la narrativa

enunciada por Ricœur (1999), remite a una organización de episodios individuales –en nuestro caso de categorías teóricas– en una unidad de sentido sustentada en correlatos provisorios y contextuales –aquí la hermenéutica de Ricœur y el pragmatismo de Peirce colindan–.

Finalmente, desearíamos realizar una breve reflexión a partir de las “evidencias empíricas” que nos proporcionó nuestro trabajo. En el largo proceso que desarrollamos, hemos realizado un relevamiento en semiosferas escolares rurales ubicadas en la frontera argentino-brasilera del Alto Uruguay. Allí tomamos todos los actores escolares, registrando clases, realizando entrevistas y conversando en múltiples situaciones de la vida institucional, con el objeto de configurar un acervo de relatos tanto orales como escritos acerca de la vida cotidiana en la frontera, material discursivo que forma parte del corpus de nuestra tesis doctoral. Más allá de los extensos registros que recabamos, en los encuentros y las conversaciones, en la participación y la charla, nos percatamos de una evidencia que desplazaba nuestras ideas conjeturales y cambiaba radicalmente la perspectiva del trabajo. Cuando nos propusimos llevar adelante este proyecto de investigación y sumergirnos en un mundo semiótico que conocíamos a medias, imaginamos que en esas semiosferas escolares, rurales y fronterizas, hallaríamos una dinámica de la vida cotidiana que oscilaría entre dos universos culturales, el nuestro y el del vecino brasileño, en un movimiento de pasaje constante y de traducciones mundanas. Creímos que las semiosferas se identificarían tangiblemente, que sus lenguajes estarían deslindados, que las redes semióticas serían fácilmente cristalizadas por el pretencioso ojo sagaz del investigador. Sin embargo, la realidad nos depararía una sorpresa disolutoria: en cada una de las conversaciones que entablamos, en nuestra participación en situaciones muy diversas, en el mero contacto, la narrativa de nuestros interlocutores nos devolvía una imagen mucho más compleja. Comenzamos a vislumbrar que ese mundo no estaba fundado en la división de dos semiosferas ni en la traducción de textos provenientes de espacios limítrofes y antagónicos, sino que nos enfrentábamos a una nueva semiosfera, compleja y paradójica, donde la continuidad de lenguajes y hábitos aparentemente contradictorios configuraban una dinámica idiosincrática particular. La contingencia y la resolución pragmática, como también la paradoja y el mestizaje friccionado de signos culturales polivalentes, exhibían una dinámica semiótica que

superaba los imaginarios dicotómicos y los binarismos culturales (Cf. Camblong, 2011). Sumergidos en ese mundo y arrastrados por ese dilema teórico, creímos pertinente pensar la posible existencia de un espacio semiótico liminal, de una semiosfera fronteriza que, en tanto construcción teórica, abra la posibilidad de interpretar constelaciones culturales complejas y hasta contradictorias. La importancia del relato reside en ese dinamismo que pone en evidencia las fricciones culturales y los conflictos semióticos y, al mismo tiempo, tiende lazos comunicantes entre mundos diversos, estableciendo traducciones y revitalizando continuidades.

Hoja de ruta

Tres hermanos (cuenta un cuento oriental, difundido entre los quirguises, tártaros, hebreos, turcos...) encuentran a un hombre que ha perdido un camello o, en otras variantes, un caballo. Sin dudar, se lo describen: es blanco, ciego de un ojo, tiene dos odres en su lomo, uno lleno de vino, el otro lleno de aceite. Entonces ¿lo vieron? No, no lo vieron. En consecuencia se los acusa de robo y son sometidos a juicio. Y para los hermanos, el triunfo: en un instante demuestran cómo, a través de mínimos indicios, pudieron reconstruir el aspecto de un animal que nunca habían visto.

Los tres hermanos son, evidentemente, depositarios de un saber de tipo venatorio (a pesar de no ser descritos como cazadores). Lo que caracteriza a este saber es la capacidad de llegar, a partir de datos experimentales aparentemente insignificantes, hasta una realidad compleja no experimentable. Se puede agregar que estos datos siempre están puestos por el observador en modo tal que dan lugar a una secuencia narrativa, cuya formulación simple podría ser “algo pasó allí”. Tal vez la idea de narración (diferente del encantamiento, del conjuro o de la innovación) nació por primera vez en una sociedad de cazadores, de la experiencia de descifrar las huellas,

(Carlo Ginzburg, 2013 [1986]: 183)

2• Excursión

Sobre la narrativa: cartografía teórica inicial

El carácter integral de la praxis narrativa y su patente presencia en las más diversas culturas y organizaciones sociales implica, en variadas ocasiones, una condición que tiende a simplificar el enmarañado proceso consistente en configurar un mundo posible a través del relato²³. Esta tendencia resuena en el campo de la vida práctica pero también en los modelos teóricos que intentan inscribir la heterogeneidad de la forma narrativa en una grilla de disposiciones universales que derivan en una consideración parcial de las complejas estrategias y tácticas que las constituyen, en tanto los relatos son proferidos en contextos particulares y situaciones específicas. Roland Barthes señala la imposibilidad de percibir las narraciones fuera del mundo que las usa en relación con los sistemas económicos, sociales e ideológicos cuyos hechos no son solamente los relatos sino elementos de otras sustancias. El análisis del relato, explica el semiólogo francés, se detiene en el discurso pero compele la necesidad, con el objetivo de ampliar las posibilidades comprensivas del acto narrativo, de pasar a otra semiótica. La variabilidad de la situación narrativa, codificada en diferente grado de acuerdo con los tipos de organización social, exhibe el papel ambiguo del nivel relacional que, contiguo a la situación de relato, se abre al mundo donde este se deshace mientras, al mismo tiempo, se cierra en sí mismo constituyéndolo como el habla de “una lengua que prevé y lleva consigo su propio metalenguaje” (Cf. Barthes, 1990: 193-194).

Las múltiples y dinámicas concreciones prácticas de la racionalidad narrativa tienen su correlato en la diversidad de perspectivas teóricas que intentan explicar este fenómeno.

²³ Las diversas acepciones que remiten al origen etimológico tanto de relato como de narración exhiben la complejidad de estos términos. Una somera indagación en las raíces etimológicas de la palabra relato nos lleva al verbo latino *refero* (*rettuli, relatum*) que, a su vez, nos envía al verbo *fero* (*tuli, latum*). El amplio espectro semántico de este último involucra, entre otros, los siguientes significados: llevar, mostrar, manifestar, arrastrar. Al mismo tiempo, *lātum* refiere a la acción de llevar y traer, ya que la raíz *lat* significa *llevar*. De este modo, la incorporación del prefijo de reiteración *re-*, inscribe el sentido de *relatum* en el campo del volver a llevar y traer. Por analogía, la definición del chismoso como aquel que lleva y trae, también le corresponde al sujeto que “relata” una historia.

Por otra parte, narración, narrativa/o y narrar derivan de las palabras latinas *gnārus* (conocimiento, experto, hábil) y *narrō* (contar), destacando a la narración como un proceso que conjuga el saber hacer con el lenguaje con la amplia gama de conocimientos que configuran la vida humana.

La heterogeneidad de abordajes sobre la narrativa, que incumbe campos disciplinares como la semiótica, la teoría literaria, la antropología y la hermenéutica, entre otros, exige ciertas puntualizaciones en torno a nuestras concepciones sobre el relato. Si bien a lo largo de esta tesis esgrimiremos argumentos que explicitan las relaciones entre relato, experiencia y vida cotidiana, realizando anclajes teóricos que precisan nuestras consideraciones sobre la narración, consideramos pertinente deslindar una aproximación inicial que instala una móvil constelación teórica para el estudio de la dinámica de la narratividad de la vida cotidiana en la frontera.

En este sentido, nuestro abordaje no ignora los diversos aportes que desde distintos marcos disciplinares incumben a la problemática de la narración: al contrario, apreciamos estas perspectivas –en especial el extenso desarrollo de los estudios narratológicos vinculados con el campo disciplinar de la semiótica– y las tomamos como antecedentes fundamentales para nuestro estudio. Sin embargo, las configuraciones teóricas que propiciamos pretenden establecer relaciones entre propuestas divergentes y tradiciones distantes, intentando un diálogo que establezca vínculos con esa otra semiótica que Barthes intuía necesaria para ampliar los horizontes epistemológicos y heurísticos sobre la narrativa²⁴.

El punto de partida de nuestras consideraciones reside en entender el valor de práctica cultural que la narrativa posee, en tanto supone una serie de operaciones semióticas que, tanto en el plano de la oralidad como en el de la escritura, despliegan un saber-hacer con el lenguaje –y otros sistemas semióticos– necesario para materializar una serie de acontecimientos en una configuración narrativa. La noción de práctica remite tanto a la idea foucaultea de práctica discursiva como a la noción de juego de lenguaje acuñada por Wittgenstein. Para el primero, las prácticas discursivas no constituyen meros modos de fabricación de discursos, sino una serie táctica y estratégica de operaciones que toman cuerpo en el conjunto de técnicas, esquemas de comportamiento, tipos de transmisión y difusión, y disposiciones pedagógicas que, “a la vez, las imponen y

²⁴ En este punto, reconocemos los aportes fundacionales del formalismo ruso en los estudios de la narración y el relato. Tanto el seminal *Morfología del cuento* (1928) de Vladimir Propp (1895-1970), texto de acentuada influencia en los albores del estructuralismo francés, como los aportes teóricos de Borís Tomashevski (1890-1957), Víktor Shklovski (1893-1984), Román Jakobson (1896-1982), Yury Tinanov (1894-1943) y Borís Eichenbaum (1896-1959) sobrevuelan nuestras reflexiones sobre la narratividad, en tanto el desarrollo teórico de la OPOJAZ y el Círculo Lingüístico de Moscú suponen los fundamentos tanto de las reflexiones teóricas estructuralistas, como de las contrapropuestas desplegadas por la hermenéutica de Ricoeur.

mantienen” (2002). Sometidos a una serie de regulaciones discursivas, los relatos son el producto de un conjunto de hábitos culturales y prácticas sociales legitimadas. Si consideramos la noción de juego de lenguaje, podemos entender a las diversas manifestaciones formales de la narración –que exceden el marco lingüístico y se conectan con otros tipos de signos– ligadas a los usos efectivos que una comunidad despliega pragmáticamente para narrar, operaciones vinculadas con formas de vida particulares que suponen configuraciones temporales de la experiencia y refiguraciones móviles de la identidad.

De este modo, si la narración es un juego de lenguaje que se articula con una forma de vida materializada en las experiencias cotidianas, podemos pensar al relato como un interpretante semiótico de la cultura, esa intensa trama de hábitos y creencias en la que estamos inmersos. La noción peirciana de hábito complementa esta instalación pragmática y sostiene el carácter comunitario del arte narrativo. Para Peirce, el hábito, interpretante final caracterizado por una existencia regular que, simultáneamente, implica una serie de reglas de acción asociadas a un horizonte de creencias compartidas, representa una síntesis del proceso ilimitado de la semiosis, atravesado por condiciones de repetición y diferencia. Así, el acto de narrar implica una serie de hábitos y aprendizajes culturales que sostienen una racionalidad compartida por la comunidad: la praxis narrativa instala un modo de pensamiento tramado por operaciones con signos de diversa índole²⁵. En este sentido, Marcelino García (2004) escribe:

El relato es una modalidad fundamental (matricial) de pensamiento, de funcionamiento cognitivo, que aprendemos para construir la realidad social, y estructurar significativa y relevantemente la *experiencia*, la conexión íntima entre obrar y sufrir (Dewey, 1994), de acción y pasión, la totalidad de razones y pasiones que nos constituyen y moldean. La práctica narrativa elabora su objeto (...) de un modo poético, retórico-argumentativo y hermenéutico; es decir, diseña esquemas de acción, en los que consiste el relato, proporciona y regula el conocimiento necesario para el desempeño eficaz o frustrado de los agentes en el mundo de la acción, canaliza impulsos, dosifica las cuotas de compromiso con la acción y el mundo (226-7)

²⁵ En un ensayo titulado *Semiótica y experiencia*, Teresa de Laurentis (1992) recupera la noción de hábito planteada en términos pragmáticos por Peirce, para considerar las relaciones entre semiosis y experiencia. En este marco, podemos considerar que en términos lógicos el relato puede pensarse como un “interpretante final” (lógico) que dota de sentido a la emoción (interpretante emocional) y al esfuerzo físico-mental (interpretante energético), al proporcionar una representación conceptual, en algún aspecto posible, de ese esfuerzo.

Con diversos grados de variabilidad, la forma narrativa implica una serie de saberes prácticos vinculados con la configuración de una trama, la disposición de estrategias retóricas que sostengan y articulen las relaciones dentro del mundo posible que esa trama postula, y las redes interpretativas que intervengan sobre ese universo semiótico. De este modo, el arte narrativo, tanto en sus versiones primarias vinculadas con la oralidad como en las secundarias articuladas en el plano de la escritura o la imagen, integra un “hacer saber y creer, un saber hacer, un saber acerca del hacer y del creer, un hacer con el saber” (Op. Cit.: 219). El texto narrativo se caracteriza por ser un constructo semiótico complejo que, desde una perspectiva comunicativa, entrelaza los discursos con las prácticas discursivas en un imbricado espacio donde se conjugan *poiesis*, retórica y hermenéutica.

El conjunto de saberes emplazados en torno a la práctica de narrar supone la configuración de un pensamiento narrativo (Bruner, 2003; Smorti, 2001), un extenso campo de habilidades y técnicas que intentan comprender e interpretar, mediante operaciones miméticas en el plano del lenguaje, la diversidad de acciones humanas. En relación oposicional y complementaria con el modelo paradigmático-lógico del pensamiento, la racionalidad narrativa conforma un campo de aprendizajes culturales que se concretizan en la multiplicidad de relatos que circulan en la vida cotidiana, los medios de comunicación y la literatura:

La narrativa es un arte profundamente popular, que manipula creencias comunes respecto de la naturaleza de la gente y el mundo. Está especializada en lo que es, o se supone que es, dentro de una situación de riesgo. Contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana. Como también con nuestra imperfecta comprensión de esta condición (Bruner, 2003: 126)

Inscritos en configuraciones culturales que privilegian distintos modos de narrar, los relatos implican un conjunto heterogéneo de creencias y hábitos compartidos que habilitan la dimensión semiótica de la contingencia en la propia construcción de la trama. La dialéctica entre concordancia y discordancia (Ricœur, 1999), sorpresa y certidumbre que atraviesa una historia contada, señala la condición heterogénea y circunstancial de todo universo semiótico. La heterogeneidad constituye un rasgo distintivo de la cultura y de su acervo narrativo, en tanto estas configuraciones no emergen en una sola pieza sino que su “vitalidad reside en su dialéctica, en su exigencia de llegar a un acuerdo con opiniones contrarias, con narraciones de índole conflictiva” (Op. Cit.: 127).

La relevancia pragmática del pensamiento narrativo confirma esa disposición que Paul Ricœur definía como el fundamento de toda reflexión sobre el papel cultural del relato. Retomando los razonamientos aristotélicos sobre el lenguaje poético, Ricœur sostiene que la producción de relatos desarrolla una *inteligencia narrativa*, modalidad del pensamiento más cercana a la sabiduría práctica y al juicio moral –características que también Benjamin observaba en el arte narrativo– que al uso teórico de la razón. Tratando de rebatir la preeminencia de los modelos universalistas de la narratología –aunque sin desestimar su papel en una analítica del relato–, el filósofo francés considera que constituyen un discurso de segundo grado, precedido por una inteligencia narrativa –entendida como un conjunto de saberes prácticos asimilados socialmente en relación con la experiencia, el lenguaje y la temporalidad– que surge de la imaginación creadora.

En esta reflexión, el modelo narratológico –sostenido al mismo nivel de racionalidad que la lingüística– constituye una empresa legítima que solo se justifica como la simulación de una inteligencia narrativa previa, un modo de pensamiento abierto a la contingencia y la paradoja, tanto de la experiencia como de la temporalidad. Las habilidades narrativas se despliegan en torno a la construcción de la trama a partir de un principio de concordancia discordante, un orden que habilita la posibilidad constitutiva de la experiencia de la temporalidad, definida por un principio de discordancia concordante. Tanto Ricœur como Bruner insisten en la relevancia cognitiva de la función narrativa. Así, el primero afirma que la vida aparece como el campo de una actividad constructiva, derivada de la inteligencia narrativa, mediante la cual “intentamos encontrar, y no simplemente imponer desde fuera, *la identidad narrativa que nos constituye*” (Ricœur, 2006: 21. Cursivas en el original). La abigarrada pesquisa narrativa de la identidad, materializada en el intenso y heterogéneo ejercicio de configuración del relato, implica considerar que la subjetividad no es ni una serie incoherente de acontecimientos ni una sustancia inmutable, sino un proceso constante que solamente la composición narrativa puede crear gracias a su dinamismo.

El planteo hermenéutico de Ricœur articula las particularidades compositivas de la narración con las operaciones interpretativas que enfrentan el mundo del relato con el mundo del oyente-lector, un proceso dialógico que refigura la subjetividad de este último –atravesado por las redes narrativas de la cultura– y la propia dinámica del relato. Si bien se inscribe en una tradición disciplinar específica, el desarrollo teórico que propone

postula relaciones que reconocen los aportes y las restricciones del modelo narratológico –en especial las relacionadas con la problemática de la temporalidad– conectando postulados filosóficos con planteos provenientes de los estudios lingüísticos, literarios y antropológicos, en una constelación que reflexiona sobre las dimensiones prácticas, éticas y ontológicas de la narración.

La innovación semántica de la narrativa consiste en la invención de la trama, entendida como una *síntesis de lo heterogéneo*, una nueva congruencia en la disposición de los incidentes de la historia. La actividad comprensiva que compele la trama implica no solo un gesto interpretativo, sino también recuperar la operación que unifica en una acción total y completa la diversidad constituida por las circunstancias, los objetivos y los medios, “las iniciativas y las interacciones, los reveses de la fortuna y todas las consecuencias no deseadas de los actos humanos” (2004: 32). El proceso de constitución de la trama se sostiene en la preeminencia de la función mimética que se manifiesta preferentemente en el campo de la acción y de sus valores temporales. De este modo, las tramas que imaginamos constituyen el medio privilegiado a través del cual reconfiguramos nuestra experiencia temporal, confusa e informe: las tramas configuran y transfiguran el campo práctico englobando acciones y padecimientos.

En el corolario de su célebre *Introducción al análisis estructural de los relatos* (1966), publicado en el fundacional número ocho de la revista *Communications*, Roland Barthes realiza una breve reflexión acerca de la oposición entre mimesis y sentido, sosteniendo que la función del relato no reside en representar una sucesión natural de acciones sino en exponer una lógica autónoma de acciones posibles. El origen de la secuencia narrativa no se encuentra relacionado con la representación de una realidad, sino con la “necesidad de variar y sobrepasar la primera *forma* que se le ofreció al hombre, a saber, la repetición” (1990: 200), de modo tal que una secuencia se constituye como una totalidad en la que nada se repite y donde la lógica adquiere un papel emancipador. De este modo, Barthes afirma:

El relato no hace ver, no imita: la pasión que puede inflamarnos al leer una novela no es la de una “visión” (de hecho, nosotros no “vemos” nada), es la del sentido, es decir, de un orden superior de la relación, que posee, también él sus emociones, sus esperanzas, sus amenazas, sus triunfos: “lo que pasa” en el relato no es, desde el punto de vista referencial (real), *nada*, lo que “adviene” es únicamente el lenguaje, la aventura del lenguaje, cuya llegada no cesa de ser festejada (1990: 201. Destacados en el original)

Ante el corrimiento de la mimesis que propone el gesto inaugural del análisis estructural, Ricœur bosqueja una relectura de las operaciones imitativas realizando un deslinde de los postulados aristotélicos, en los que observa el principio seminal para la configuración de la trama, eje de la praxis narrativa.

El planteo ricœuriano intenta desplazar los horizontes teóricos y analíticos de la narrativa, afirmando su variabilidad en relación con los espacios culturales en los que se produce, pero considerando la relevancia transcultural del acto de narrar en la configuración de la experiencia de la temporalidad. Narración y temporalidad se vinculan de la misma manera que un juego de lenguaje y una forma de vida, teniendo en cuenta que el tiempo se hace humano en la medida en que se articula en el relato y este adquiere su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal. La mediación entre tiempo y narración reside en el proceso mimético de construcción de la trama narrativa (*mimesis* II), cuya operación constitutiva resulta de la posición intermedia entre las operaciones de *mimesis* I y *mimesis* III. Así, mientras la narratología reflexiona sobre la lógica modal de la configuración de la trama, deslindando funciones, secuencias y roles actanciales, Ricœur propone una reconstrucción de las operaciones por las que un relato “se levanta sobre el fondo opaco del vivir, del obrar y del sufrir”, gama de procedimientos por los que la experiencia práctica intercambia obras, autores y lectores, modificando sus experiencias vitales. De este modo, la mediación entre el tiempo y la narración se concentra en la relación de los tres procesos miméticos que constituyen la idea aristotélica de mimesis recuperada por Ricœur. La relevancia de la narrativa reside en el papel mediador que la construcción de una trama adquiere, tanto con el estadio de la experiencia práctica previa como en la posterior, siguiendo el paso de un tiempo prefigurado a otro refigurado por la intermediación de uno configurado.

En defensa de la facultad mimética, Ricœur despliega una lectura de la *Poética* que intenta recuperar una acepción compleja de la mimesis, en articulación con el *mythos*, la disposición de los hechos en la organización de la trama. La actividad mimética constituye el centro reflexivo de la poética aristotélica donde, al contrario de la idea platónica de copia o réplica de un modelo, debe ser considerada como una operación semiótica que dispone relaciones entre acontecimientos mediante la construcción de una trama, sostenida en un principio de concordancia discordante para el cual la contingencia adquiere un carácter cardinal. La primacía de la actividad creadora de la trama –por

encima de cualquier paradigma acrónico o cualquier clase de estructura estática— se sostiene en la representación de las acciones, operación mimética que atraviesa todo discurso narrativo. La complejidad pragmática del concepto de mimesis —simplificada por la interpretación platónica y solapada por la tradición racionalista— permite considerar una serie de variaciones que Ricœur distingue bajo el nombre de *mimesis I*, *mimesis II* y *mimesis III*. Los correlatos entre estas tres instancias no suponen una relación lineal, sino un esquema de continuos vínculos dialógicos que complementan una operación a partir de las articulaciones que establece con las otras, evitando también ingresar en un círculo vicioso. La actividad mimética, caracterizada por su condición pragmática, se comprende como la conjunción compleja y dinámica de estas tres dimensiones.

La *mimesis I* remite al enraizamiento de la inteligencia narrativa en un horizonte pre-compresivo vinculado con el mundo de las acciones, de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal. De esta manera, la acción de configurar una trama requiere una serie de competencias previas que consisten en identificar los rasgos estructurales de una acción, sus mediaciones simbólicas y sus caracteres temporales. En términos estructurales, la inteligencia narrativa implica comprender la red conceptual que organiza la semántica de las acciones, teniendo en cuenta que estas envuelven fines, motivos, circunstancias y resultados a partir de una serie de relaciones conflictivas de presuposición y transformación. El segundo anclaje de la composición narrativa estriba en las mediaciones simbólicas del campo práctico: “si, en efecto, la acción puede contarse, es que ya está articulada en signos, reglas, normas: desde siempre está *mediatizada simbólicamente*” (Ricœur, 2004: 119). Los procesos de la cultura esgrimen formas semióticas que articulan la experiencia y disponen, de manera dinámica y nunca absolutamente predeterminada, valoraciones vinculadas con acontecimientos dignos de narrarse. El contexto cultural proporciona de este modo un contexto de descripción para las acciones particulares, confiriéndoles legitimidad: los agentes de la acción y sus componentes estructurales se inscriben en un horizonte ético de creencias, costumbres y hábitos semióticos. Finalmente, la dimensión inicial de la mimesis se complementa con el reconocimiento de las estructuras temporales que exige la narración. En este plano, la praxis cotidiana ordena, a partir de un vínculo fluctuante, el presente, el pasado y el futuro, en una articulación práctica que constituye el inductor más elemental de la narración, y que despliega un amplio espectro de experiencias de la

temporalidad, desestimando la representación vulgar del tiempo como una sucesión de instantes lineales.

La riqueza de la *mimesis* I reside en que imitar o representar las acciones es, “en primer lugar, comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad” (129), entendiendo que sobre esta pre-comprensión se edifica la construcción de la trama narrativa. En términos peirceanos, la *mimesis* I se encuentra asociada a un horizonte de *primeridad*, una dimensión de posibilidades y cualidades abiertas, a partir de la cual el signo representará a un objeto en algún aspecto posible. Esta categoría supone una constitución paradójica de signos que alimentan el proceso de la semiosis: frente al mito del origen absoluto, Peirce considera que esta categoría circunscribe un espectro de posibilidades que se materializarán en un segundo, pero que son el producto procesual de un tercero. La *primeridad* admite una potencialidad determinada y en constante crecimiento, siendo “aquello que es”, independientemente de cualquier signo particular (Peirce, 2012). Podemos entender al plano inicial de la actividad mimética como un orden de *primeridad*, constituido por la semántica de las acciones posibles, el amplio espectro de mediaciones semióticas de la cultura y las diversas experiencias de la temporalidad que funcionan como fundamento del segundo proceso mimético, la configuración de la trama en un relato particular.

Un rasgo de *segundidad* caracteriza a la *mimesis* II, instancia que designa la operación de configuración de una trama como mediación entre acontecimientos e historia, agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias y resultados inesperados, y caracteres temporales, en una *síntesis de lo heterogéneo* que organiza un mundo narrativo particular concretizado en el relato. En tanto la *segundidad* implica una existencia material y consistente a partir de una relación con otra cosa, toda configuración concreta de una trama puede comprenderse como un proceso cuya existencia efectiva se materializa en un relato singular. La *mimesis* II supone el acto *poiético* de construcción de la trama en una doble dimensión relacionada con la experiencia temporal: la episódica –asociada al tiempo cronológico de los acontecimientos sucesivos– y la configurativa que, a partir de una disposición no cronológica, transforma a los acontecimientos en historia, postulando relaciones en una totalidad narrativa. Mientras la disposición episódica privilegia la sucesión temporal, la configurativa transforma esa sucesión de acontecimientos en una “totalidad significativa” donde el final adquiere una relevancia

primordial, en tanto semiotiza, desde otro punto de vista, la temporalidad de los sucesos narrados. La segunda instancia de la actividad mimética se complementa con el juego de innovación y sedimentación que se establece en relación con los géneros narrativos privilegiados para narrar, en determinado momento histórico y en una situación comunicativa específica, una historia. Las fórmulas enunciativas, los formatos textuales (Bruner) y los géneros discursivos (Bajtín) que incumben a la narratividad, constituyen paradigmas discursivos, forjados históricamente, sobre los cuales la configuración de la trama realiza un anclaje específico que oscila entre la continuidad de la tradición y la posibilidad de subvertirla. De este modo, los géneros narrativos, tanto en el plano de la oralidad como el de la escritura, adquieren valoraciones dispares de acuerdo con los momentos históricos y los contextos socioculturales en los que se desarrollan.

Para complementar la descripción de Ricœur, podemos plantear que la configuración de la trama, producto de la *mimesis* II, asigna al relato una serie de funciones semióticas que pueden describirse apelando a la tricotomía peirceana que distingue *íconos*, *índices* y *símbolos*. Planteada en el eje de la segundidad, esta clasificación define a los signos en correlato con un primero, un segundo y un tercero. Si la segunda instancia de la actividad mimética corresponde a la disposición particular de los hechos en una trama, en términos semióticos, tres dimensiones atraviesan este proceso y se materializan en la efectiva existencia de un relato. En primer lugar, destacamos la *dimensión icónica*, en tanto el relato posee una función representativa sostenida en una serie de referencias cualitativas que emergen como fundamento semiótico de su configuración. Según Peirce, el ícono es un tipo de signo que se refiere al objeto al que denota en virtud de caracteres que le son propios y que igualmente posee, exista o no tal objeto. Sustentada en una relación de semejanza, la iconicidad potencia la función representativa del signo acentuando caracteres particulares. En el caso del relato, la dimensión icónica supone un fundamento representacional que no implica la copia exacta de hechos y acciones, sino una operación imitativa que se ajusta a criterios de verosimilitud y credibilidad –sujetos a las mediaciones de la *mimesis* I–, incluso en el campo de la ficción. La *dimensión indicial* del relato se concreta en la disposición contigua de los episodios que, estableciendo relaciones específicas, remiten unos a otros y confirman la función presentativa del signo. La configuración de la trama implica una serie de relaciones particulares entre acontecimientos, objetos y papeles que, a partir de

un vínculo de existencia concreta, organizan y viven la experiencia de la temporalidad. Si el relato representa determinadas acciones, lo hace postulando una serie de relaciones posibles en el interior de una trama. Así como la dimensión indicial presupone la existencia de la iconicidad, la *dimensión simbólica* implica el andamiaje relacional de una trama concreta. En la tipología peircena, un símbolo se define, a partir de una relación convencional, como un signo que delimita al objeto que denota en virtud de una ley. La interpretación de un símbolo como signo referido a un objeto particular se sostiene en una asociación de ideas generales afianzadas en la convención social. La *dimensión simbólica* del relato afirma que la configuración de trama se recorta interpretativamente –el símbolo refuerza la función interpretativa del signo– sobre el horizonte de mediaciones de la *mimesis* I, en tanto campo abierto de posibilidades que en el relato adquiere realidad material en algún aspecto posible.

Estas dimensiones semióticas, que implican operaciones funcionales en la actividad mimética de configuración de la trama, se imbrican en los tres niveles que Genette (1972) distingue como constitutivos del texto narrativo. Si bien en diversos pasajes de este trabajo usaremos de modo intercambiable el sustantivo *relato*, el adjetivo *narrativo/a* y el verbo *narrar*, consideramos relevante introducir la distinción de Genette, teniendo en cuenta que la segunda instancia del proceso mimético se relaciona con el mecanismo enunciativo de la narración y la concomitante disposición de episodios en una red de relaciones efectivas. De este modo, en la realización verbal del relato, podemos distinguir la situación narrativa o narración –la acción en la que el narrador como sujeto de la enunciación se dirige a un narratario–, la historia –los acontecimientos que conforman el sentido del discurso– y el relato o discurso narrativo. De esta manera, el relato da cuenta, por un lado, de la serie de hechos narrados –la historia– y, por otra parte, del acto comunicativo –la narración– entablado por un narrador y un narratario: “nuestro conocimiento de unos [los hechos de la historia] y de la otra [la narración] no puede ser sino indirecto, inevitablemente mediatizado por el discurso del relato, en tanto los unos son el objeto mismo de ese discurso y que la otra deja en él sus huellas, marcas o índices reconocibles o interpretables” (Genette, 1972: 74)²⁶. En este sentido, el relato, en tanto

²⁶ “La unidad discursiva que es el relato debe ser considerada como un *algoritmo*, es decir, como una sucesión de enunciados cuyas funciones-predicados simulan lingüísticamente un conjunto de comportamientos que tienen una finalidad. En tanto sucesión, el relato posee una *dimensión temporal*: los comportamientos que exponen mantienen entre sí relaciones de anterioridad y posterioridad. El relato, para tener sentido, debe ser un todo significativo y por eso se presenta como una *estructura semántica simple*”

práctica discursiva, configura miméticamente no solo las relaciones entre los acontecimientos en la organización de la trama, sino también las disposiciones que atraviesan la situación enunciativa.

El proceso mimético se complementa en un tercer momento, caracterizado por un ejercicio interpretativo que enfrenta el mundo del relato con el mundo del destinatario y que le asigna un pleno sentido a la narración, al restituirla al tiempo del obrar y del padecer. El acto interpretativo de lectura de la *mimesis* III reenvía a los horizontes simbólicos que median en la instancia inicial y despliega un juicio sobre los acontecimientos dispuestos en la trama, modificando la experiencia temporal del destinatario. La *mimesis* III marca la intersección del mundo configurado por el relato y “del mundo en el que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica” (Ricoeur, 2004: 141). El principio de *síntesis de lo heterogéneo* que caracteriza a la trama, y el postulado de *concordancia discordante* que la organiza, son recuperados en este momento por el acto de refiguración, confirmando la capacidad de la trama para modelizar semióticamente la experiencia. Los paradigmas narrativos aprendidos por los destinatarios en el permanente comercio verbal que atraviesa la vida diaria, emergen en el enfrentamiento con el mundo del relato, estructurando las expectativas del lector y completando la configuración de la trama. Al mismo tiempo, el acto interpretativo también acompaña el juego de la innovación de esos modelos narrativos sedimentados en las mediaciones simbólicas de la comunidad. Así, el mundo de la acción se refigura bajo la influencia de la trama narrativa y “la narración re-significa lo que ya se ha pre-significado en el plano del obrar humano” (154). La emergencia de la *mimesis* III – sostenida en la certificación de un *contrato de veridicción* (Greimas, 1989) entre los componentes de la comunicación– evita la circularidad hermenéutica al abrir un campo de intersección entre el proyecto, las circunstancias y el azar que, si bien reenvía a los horizontes simbólicos (*mimesis* I) sobre los que se levanta la configuración de la trama (*mimesis* II), simultáneamente los modifica, al modificar la experiencia temporal y desplazar los caracteres de la identidad narrativa tanto en el mundo del relato como en el del destinatario.

(Greimas, 1982: 46; 1973: 221. Destacados en el original). La concepción de una estructura semántica simple está asociada a la idea de que el relato comporta dos componentes esenciales que lo definen, a la vez, como sistema y proceso: una organización polémica y un elemento contractual.

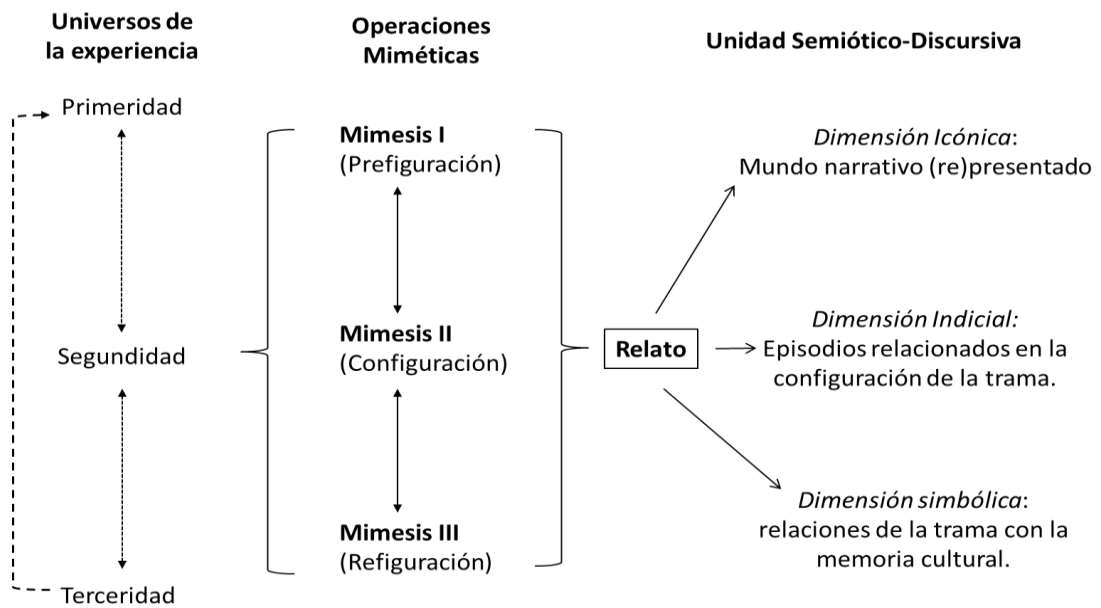


Diagrama de posibles relaciones entre los universos de la experiencia (Peirce), las operaciones miméticas (Ricoeur) y las dimensiones del relato como dispositivo semiótico-discursivo.

La complejidad del proceso mimético –en articulación y continuidad con procesos de ficcionalización, tal como veremos más adelante– refuerza la concepción de la narrativa como una práctica sostenida en una serie de hábitos culturalmente aprendidos, que configuran una inteligencia narrativa plural y móvil. El pensamiento narrativo se inscribe en una particular comunidad de narradores, con sus singulares valoraciones de la experiencia y el lenguaje. Desde este punto de vista, la narración posee una enorme importancia en el marco de la vida cotidiana, ya que las artes de narrar son variaciones y desprendimientos de la narración tal como se practica ya en las transacciones del discurso ordinario. La condición práctica de la narrativa y las dimensiones semióticas que atraviesan al relato como materialización discursiva de esa práctica, nos permiten concebirlo como un complejo dispositivo semiótico que configura e interpreta –y al mismo tiempo es modificado e interpretado por otros signos de la cultura– la experiencia cotidiana. La noción foucaultiana de dispositivo conjuga las dimensiones discursivas de la vida social con las diversas prácticas que la atraviesan, inmersas en una complejidad de relaciones de poder, marcos institucionales y rituales culturales. En este sentido, el relato puede pensarse como un dispositivo modelizador de la experiencia, producto de un

intenso proceso semiótico que arraiga en tradiciones culturales y, simultáneamente, dispara la posibilidad de mutaciones en la configuración de pertenencias socioculturales complejas y heterogéneas²⁷.

En su célebre ensayo *La lógica de los posibles narrativos* (1966) –releído constantemente en clave crítica por Ricoeur– Claude Bremond distingue dos caminos para el estudio semiótico del relato: el análisis de las técnicas de la narración y la investigación de las leyes que rigen el universo narrado. Si bien esta última focalización refleja, en primer lugar, el conjunto de exigencias lógicas que toda serie de acontecimientos ordenada debe respetar para ser inteligible, también deben considerarse las convenciones de “un universo particular, característico de una cultura, de una época, de un género literario, del estilo de un narrador y, en última instancia, del relato mismo” (1982: 87). A partir de estas consideraciones, privilegiando la primera de las dimensiones investigativas, Bremond define al relato como un discurso que “integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción”, enfatizando en las condiciones de sucesión, integración e implicación de interés humano como rasgos ineludibles para concebir un discurso como narrativo. Así, luego de desplegar un modelo lógico de secuencias estructurales, hacia el final del ensayo, Bremond considera que el engendramiento de los tipos narrativos es al mismo tiempo una estructuración de las conductas humanas activas o pasivas, de modo tal que estas proporcionan al narrador el modelo y la materia de un devenir organizado “que le es indispensable y que sería incapaz

²⁷ Michel Foucault (2000, 2004, 2005, 2008, 2010) concibe el dispositivo como un concepto más general que el de episteme, que se circunscribía solamente al orden de los discursos. Los dispositivos implican articulaciones entre discursos y prácticas sociales, entre un orden de la discursividad y otros sistemas semióticos (cuerpos, imágenes, espacios, etc.). En este sentido, un dispositivo se constituye como una red de relaciones entre discursos, instituciones, espacios, normas, enunciados, elementos que pertenecen a la órbita de lo dicho y no-dicho. De este modo, un dispositivo es un espacio que articula relaciones de saber-poder donde se procesan tanto las prácticas discursivas como no discursivas, en procesos que configuran subjetividades sociohistóricas. Profundizando el concepto, Gilles Deleuze (1990) considera que un dispositivo se define como un mecanismo articulado con regímenes históricos de enunciación y visibilidad. En términos semiótico, Oscar Traversa (2001) considera que un dispositivo es una entidad encargada de gestionar el contacto entre diversas instancias, a partir de un compendio de técnicas y una determinada configuración institucional para su aplicación. De este modo, un dispositivo (p.e. un género), implica la articulación de instancias como las técnicas de producción signica y los procesos de circulación social del sentido. Teniendo en cuenta estas consideraciones, en términos globales podemos considerar al relato como un dispositivo semiótico que articula signos, discursos y prácticas sociales, es decir modos de producción del sentido en una configuración compleja relacionada con distintos proceder narrativos (Steimberg 2018) que vinculan formas de saber-poder.

de encontrar en otro lado”. Estas reflexiones amplían los horizontes del análisis semiótico de la narratividad que, tal como explica Denis Bertrand (2000), lejos de limitarse al campo del relato, se presenta como un modelo posible para una teoría general del discurso que describe a aquel como una escenografía ejemplar del discurso en acto²⁸. De este modo, la emergencia de la “experiencia real” –reproduciendo una expresión del propio Bremond– como fundamento del arte narrativo resalta, en el corazón del proyecto estructuralista, la relevancia de una práctica semiótica y antropológica cardinal para la vida cotidiana.

²⁸ Bertrand (2000) destaca la relevancia de la semiótica narrativa señalando su ampliación a campos de estudio que, tomando como fundamento los esquemas narrativos, exceden la dimensión pragmática del análisis y la reflexión teórica hacia dimensiones cognitivas y patémicas. De este modo, señala que lejos de ser un mero dispositivo organizador de los textos narrativos, emerge como un modelo general de interacción que esquematiza, no solo el relato, “sino la comunicación misma entre los hombres, una de cuyas formas privilegiadas de manifestación es el relato”. Así, podemos distinguir tres periodos en el desarrollo de la reflexión semiótica sobre la narratividad que llevan a tres grandes dimensiones discursivas distintas (autónomas y solidarias al mismo tiempo) susceptibles de ser conceptualizadas y analizadas por los modelos narrativos: *la dimensión pragmática, la dimensión cognitivas y la dimensión patémica.*

Al “olvidar” el trabajo colectivo dentro del cual se inscribe, al aislar de su génesis histórica el objeto de su discurso, un “autor” practica pues la negación de su condición real. Crea la ficción de su propio sitio. Pese a las ideologías contrarias de las que puede acompañarse, el poner de lado la relación sujeto-objeto o la relación discurso-objeto constituye una abstracción que genera una simulación de “autor”. Borra las huellas de la pertenencia de una investigación a una red [de intercambio], huellas que siempre comprometen, en efecto, los derechos de autor. Disfraza las condiciones de producción del discurso y de su objeto (...). Este rodeo conduce a la deuda, pero vista como un elemento esencial en todo nuevo discurso, y no como un préstamo que un homenaje o un reconocimiento pudiera exorcizar. Así, lírico por una vez, Panurgo veía ahí el signo de una solidaridad universal. Todo sitio “propio” es alterado por lo que, de otros, ya se encuentra ahí. Debido a esto, se halla igualmente excluida la representación “objetiva” de estas posiciones próximas o lejanas que se llaman “influencias”. Aparecen en un texto (o en la definición de una investigación) por los efectos de alteración y de trabajo que ahí han producido. Las deudas no se transforman tampoco en objetos. De los intercambios, lecturas y confrontaciones que forman sus condiciones de posibilidad, cada estudio particular es un espejo de cien facetas (de todas partes otras vuelven a este espacio), pero un espejo hecho añicos y anamorfótico (ahí los otros se fragmentan y se alteran).

(Michel de Certeau, 2000: 52)

3• Excursión

Del relato y la experiencia

1. Deslindes conceptuales

El “otro” nunca está fuera o más allá de nosotros; surge con fuerza dentro del discurso cultural cuando pensamos que hablamos, de la manera más íntima y natural, “entre nosotros”

H. Bhabha: *Nación y narración*

Internacional, transhistórico, transcultural, el relato está ahí, como la vida misma. Con estas palabras, Roland Barthes (1990) afirmaba la universalidad de un género discursivo ligado indisolublemente a una práctica social: por esas condiciones que lo instalan en el corazón antropológico de la cultura, el relato se burla de la buena y la mala literatura; simplemente está aquí y ahora, siempre aquí y ahora, en cada comunidad y en cada época, sustentado por el lenguaje articulado del habla y la escritura, por la imagen fija o móvil, por la mueca del cuerpo o por el mestizaje de todas esas sustancias. En la novela, en el ancestral devenir del mito o la leyenda, en la pedagogía fervorosa de la fábula, en la condensada densidad del cuento, en la tosquedad sintética de la noticia, el relato surge como una presencia innumerable cuya obviedad parece invisibilizarlo. Esta condición general y omnímoda prueba la potencia semiótica continua del arte narrativo, una práctica que articula en el campo discursivo, las más diversas experiencias.

La asociación entre relato y vida que suscita la definición de Barthes reitera una convicción teórica que incumbe autores y posiciones heterogéneas; desde Paul Ricœur (2006) hasta Marc Augé (1999), pasando por la crítica benjaminiana, las configuraciones teóricas del formalismo ruso y la narratología, y el análisis de Michel de Certeau (2000), entre otros, esa íntima ligazón de las narraciones con “la vida misma”, señala un desplazamiento desde el animal que piensa y habla hacia el *homo narrans*²⁹. Pero la vida

²⁹ En *El espacio biográfico* (2002), Leonor Arfuch retoma las palabras de Barthes para justificar la posición que afirma que la *forma por excelencia de estructuración de la vida* y de la identidad se materializa en la narratividad, en tanto el relato supone una estrecha ligazón con la experiencia humana del tiempo, correlato que tiene una condición transcultural. Escribe Arfuch: “Esa cualidad transcultural de los relatos ya había sido percibida con agudeza por Roland Barthes, en un texto clásico que resta insoslayable para toda indagación sobre el relato (...) Pero si ese carácter universal llevaba, en el marco del estructuralismo, a la

misma no es uniforme y estática, sino heterogénea y fluctuante, y los relatos no escapan a este devenir: lejos de un universalismo *apriorístico*, la condición narrativa del *animal autobiográfico* (Derrida, 2008) se inscribe en los avatares de la historia, en las fluctuaciones sociales y políticas del cambio comunitario, variables que determinan tanto los marcos simbólicos de producción de relatos como sus economías productivas e interpretantes. Esa condición transcultural de la narración se encuentra paradójicamente articulada con el horizonte de creencias, hábitos y rituales que conforman la continuidad semiótica de un grupo social y una comunidad de hablantes en un particular momento histórico, del mismo modo que otras prácticas sociales como la sexualidad, la alimentación o la vestimenta. Sin embargo, son los “innumerables relatos del mundo”, en palabras del semiólogo francés, con sus inscripciones históricas y sus complejas relaciones con la memoria cultural, los que coadyuvan en la configuración y la comunicación de los imaginarios sociales que anclan las prácticas cotidianas en un suelo semiótico relativamente estable.

La vida como una entramado de relatos dispersos en las prácticas cotidianas, la intensa retroalimentación entre los imaginarios individuales y los colectivos, el enhebrado narrativo de una vida particular con una configuración de episodios públicos compartidos provenientes de la religión, la política, el arte, la ciencia y los medios de comunicación, resaltan la conexión entre el arte narrativo y la experiencia, una categoría que moduló, en distintos momentos y tradiciones intelectuales, heterogéneas reflexiones teóricas acerca del relato. Anclado en el sentido común, el concepto de experiencia se encuentra imbricado tanto en nuestra narrativa cotidiana como en los más diversos cuerpos sistemáticos del pensamiento, de tal modo que “ninguna descripción totalizante puede hacer justicia a las múltiples denotaciones y connotaciones que se han sumado a la palabra a lo largo del tiempo” (Jay, 2009: 17). Apostada en algunas reflexiones seminales sobre el relato, la categoría *experiencia* supone una tensión paradójica entre el intransferible acontecimiento personal que irrumpe en el transcurso de una vida y la narración vicaria de ese momento y, al mismo tiempo, entre la subjetividad singular y el lenguaje público que la configura y transmite.

búsqueda de un *modelo* semiótico común que hiciera posible el análisis de cualquiera de sus formas, no perdía de vista sin embargo los sutiles lazos entre el lenguaje y la vida, la mutua implicación entre narración y experiencia” (88).

El relato no anula esta paradoja: la experiencia como una mercancía no fungible, como algo que aparentemente no puede intercambiarse y, simultáneamente, su irremediable constitución en el plano enunciativo, emergen en el dispositivo narrativo. Al mismo tiempo, la narrativa señala otra paradoja constitutiva de la experiencia: más allá de que puede ser interpretada como una posesión personal, esta se constituye y adquiere en el contacto con la alteridad que la narración pone, una y otra vez, en escena. El acervo semántico del concepto confirma este carácter paradójico: experiencia es ensayo, prueba, tentativa, costumbre y práctica; *tener experiencia, saber por experiencia* significa aprender algo mediante una vía diferente al pensamiento especulativo pero también el término remite a lo extraordinario, aquello que irrumpe y descoloca sacudiendo nuestros horizontes simbólicos. De un modo o de otro, la experiencia se presenta como aquello que vale la pena contar³⁰.

Con la vindicación de una categoría tan versátil, no pretendemos imaginar una exterioridad ajena al relato sino poner en juego la tensión fundante de un concepto que resuena en diversos postulados sobre la narración. Si la experiencia atisba como transversal a la práctica narrativa, tanto de la vida cotidiana cuanto del arte o los medios de comunicación, consideramos pertinente reflexionar sobre los modos de configuración de la misma en el marco de la praxis narrativa ¿Qué articulaciones y paradojas atraviesan la dupla relato-experiencia? ¿Cuáles son sus incidencias en la configuración de la subjetividad y los imaginarios sociales de la memoria semiótica de la cultura?

Nuestra investigación pretende esbozar líneas de interpretación que pongan en correlato estas inquietudes con la dinámica narrativa de la frontera, tomando fragmentos de relatos que abrevan en la experiencia de los sujetos narrativos que habitan esta semiosfera (Lotman, 1996). En este sentido, proponemos un desplazamiento que se deslice sobre correlatos conceptuales y diagrame postulados sobre la friccionada relación relato-experiencia. El itinerario comienza –si es posible imaginar un origen– con la nostálgica reflexión benjaminiana sobre este concepto como constitutivo del “arte de narrar”, prosigue con la relectura de la “crisis de la experiencia” propuesta por el propio Benjamin y la reflexión sobre la vida cotidiana como una trama narrativa, para culminar con la articulación de estas constelaciones teóricas con los postulados pragmatistas sobre

³⁰ “El más natural de los deseos”, escribía Montaigne, “es el deseo de conocer. Para ello pueden seguirse dos caminos, el de la razón, con sus especulaciones constantes, y el, a la vez incierto y seguro, camino de la experiencia” (1968: 231)

la experiencia y la relación entre esa categoría y las de hábito y creencia, señaladas por Peirce como los pilares de toda semiosis. De algún modo, nuestra intención al embarcarnos en esta abigarrada aventura, consiste en instalar tentativamente en el dominio de la Semiótica un concepto que consideramos relevante para recorrer las posibilidades teóricas de la narración como acontecimiento cotidiano. Siguiendo a De Laurentis (1992) –quien recupera los postulados del pragmatismo peirceano– consideramos la experiencia como un proceso por el cual se construye la subjetividad de todos los seres sociales, un movimiento continuo que coloca las singularidades individuales en realidades sociales, históricas, materiales y consistentes donde el deseo de narración encarna un mecanismo semiótico cardinal.

2. El relato y la crisis de la experiencia: aporías y fluctuaciones

En el epílogo de sus *Ensayos* (1588), Michel de Montaigne enumera dos modos de sofocar el deseo natural por conocer que posee el hombre: la razón y la experiencia. Si bien el primer camino nos asegura rigurosidad metódica, el segundo, aunque “más vil y mucho más débil”, nos ofrece un espectro de variedades y diversidad que da cuenta de la compleja constitución de la naturaleza, nunca exenta de paradojas, ironías y desilusiones (Cf. Jay, 2009). Antes del advenimiento de la ciencia como paradigma cognoscitivo, Montaigne discurre sobre las paradojas irresolubles que se hallan en el corazón de las experiencias más auténticas y satisfactorias, aquellas que no solo se tienen o acumulan, sino que también se comparten. La semejanza, escribe el filósofo francés, es siempre menos perfecta que la diferencia, y en el encuentro con esa alteridad, esta constituye un campo que abre originales e inestables posibilidades de acceso al saber. Si el racionalismo posterior extirpará la experiencia del sujeto, considerándola un acceso mutilado y confuso a la realidad, y tornándola una práctica aséptica que deriva en el experimento, para Montaigne en la incertidumbre y la heterogeneidad abreva la riqueza de un modo diferente de conocer.

Contar la vida como una candela que se deja consumir lentamente en las delicadas llamas de la narración, afirma Benjamin (2010), es una de las condiciones del narrador, esa voz autorizada que cuenta porque ha tenido experiencias. De esta manera, la crisis de la narración se encuentra íntimamente ligada a la incapacidad que tiene el hombre

moderno para intercambiar experiencias. La agonía de este concepto repercute en la capacidad narrativa de la comunidad, porque ese acontecimiento que corre de boca en boca es la fuente en la que han abrevado todos los narradores a lo largo de la historia.

Así como en los albores de la modernidad Montaigne reivindica la experiencia como un modo de conocer el mundo, Benjamin, habitante de la intensa crisis del proyecto moderno y su “caída en la barbarie”, observa su disolución en la desaparición de la praxis narrativa clásica, teniendo en cuenta que su ejercicio articula la multiplicidad uniforme y continua del conocimiento humano. Para Benjamin la experiencia no se configura como una acumulación de momentos que sustentan la autoridad del sujeto que narra, sino como aquello que, constituyéndose como concepto, emerge en el discurso a través del relato. Epifánica, trascendente y a la vez profundamente material, la experiencia se vuelve legible en el proceso narrativo que la comunica.

El problema de la experiencia surge como una preocupación temprana en los escritos de juventud del pensador alemán, de modo que con variaciones y sutiles contradicciones oscila entre una mirada mordaz que cuestiona la mentada experiencia de la adultez frente a la inexperiencia de los jóvenes (*Experiencia*, 1913), describe el descenso de su cotización como índice positivo de barbarie en la Modernidad (*Experiencia y pobreza*, 1933) y asocia con melancolía la decadencia del arte de narrar con su desaparición (*El narrador* -1936- y *El pañuelo* -1932)³¹. En todas estas aproximaciones Benjamin reitera el estado crítico de la facultad humana de tener experiencias y poder narrarlas como un síntoma del mundo moderno:

... está muy claro que la cotización de la experiencia se ha venido abajo, y ello además en una generación que, entre 1914 y 1918, ha hecho una de las experiencias más terribles de la historia. Tal vez esto no sea tan extraño como parece a primera vista ¿No se pudo observar ya por entonces que la gente volvía enmudecida del frente? No más rica en experiencia comunicable, sino mucho más pobre. (Benjamin, 2010: 217)

Frente a la mayor de las experiencias jamás vividas por el sujeto occidental, la guerra de trincheras, donde bajo el mismo cielo refulgían las luces del enfrentamiento y se desintegraban los cuerpos, la comunicación se enredaba en el colapso y era incapaz

³¹ Esta constelación de ensayos que abordan, explícita o tangencialmente el problema de la experiencia en la Modernidad, se completa con los textos *El autor como productor* y *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, ambos de 1934, donde el desvanecimiento del aura adquiere una relevancia nodal, en tanto un modo novedoso de experimentar la obra de arte y producir discurso.

moldear narrativamente los acontecimientos. Si no había relato, no había autoridad ni tampoco experiencia. Donde la lengua inarticulada solo podía registrar cifras y negociaciones, el relato quedaba fuera de lugar. Sujetos cabizbajos regresaban mudos y apagados de esos encarnizados encuentros; la memoria colectiva, sostenida por el amasijo paradójico de los mundos narrativos sucumbía ante el modelo sintético y fragmentario del “cuento periodístico” (Cf. la figura narrativa del *corresponsal de guerra*). Y la novedad de esa nueva matriz narrativa que desandaba con precisión el conflicto, montada en un lenguaje del estereotipo, no se acotaba al “contenido noticioso” que narraba con “original urgencia” el acontecimiento de último momento, sino que promocionaba también una concepción efímera del tiempo, donde la experiencia cotidiana, el sentido común, los hábitos y las rutinas, se transformaban en una ráfaga momentánea y lacónica de informaciones compartimentadas. Si el relato oral articulaba la memoria comunitaria, la experiencia del instante y el proyecto futuro, la narración periodística ostenta, en el espacio fragmentado de la página, acontecimientos desconectados destinados a permanecer por un instante en el recuerdo. De esta manera, mientras la narración configuraba la experiencia, otorgándole sentido práctico y comunitario a los acontecimientos, en la organización de la noticia y también de la novela, la experiencia colectiva se disuelve en el experimento individual que la desplaza al exterior del hombre, ahora sujeto contemplativo de lo que le pasa a los otros:

Comprendí también que quien no se aburre no sabe narrar. Pero el aburrimiento ya no tiene cabida en nuestro mundo. Han caído en desuso aquellas actividades secretas e íntimamente unidas a él. Ésta y no otra es la razón de que desaparezca el don de contar historias, porque mientras se escuchan, ya no se teje ni se hila, se rasca o se trenza. **En una palabra, pues, para que florezcan las historias tiene que darse el orden, la subordinación y el trabajo. Narrar no es solo un arte, es además un mérito, y en Oriente hasta un oficio (...)** El narrador es, por tanto, alguien que sabe dar consejos, y para hacerlo hay que saber relatarlos. Nosotros nos quejamos y lamentamos de nuestros problemas, pero jamás los contamos (Benjamin, 1972: 43. Destacados nuestros).

La extensa cita desarrolla las claves de la crítica benjaminiana: un mundo fragmentario y acelerado disciplina el cuerpo y la mente con el objeto de obtener mayor productividad, anulando así el aburrimiento, ese estado de detención desde el cual el relato (in)viste de sentido a la experiencia. El mecanismo conversacional que acompañaba al trabajo del artesano y permitía ese oficio ancestral que consistía en narrar se subordina en la modernidad a la queja, el lamento y el trámite burocrático.

Para Benjamin existe una filiación directa entre la experiencia pre-moderna, en el sentido de Montaigne, y la praxis narrativa ligada a la tradición oral. Mientras la modernidad alienta la cultura letrada e impone la fijación del relato en la novela, la narración supone una práctica colectiva que se despliega en la interacción dialógica entre un narrador y su auditorio. Recurriendo a una nostálgica descripción que puede leerse en clave *kitsch*³², el autor evoca una escena narrativa prototípica en la que vuelve a conjugar relato y experiencia, resaltando las características transversales que postula para su antropología del relato: la autoridad concomitante a la narración y su cercanía con la muerte, el carácter pragmático y ético de toda actividad narrativa, la condición dramática del arte de narrar, y su carácter tribal y genealógico.

Por otro lado, este breve pasaje remite a la tipología que discierne entre el narrador sedentario –vinculado al agricultor que, al permanecer en su aldea, conoce y narra las historias de la comunidad– y el nómada –caracterizado por el marino mercante. Ambos tipos narrativos cuentan experiencias: el primero, vinculadas a la memoria comunitaria; el segundo, a los desplazamientos efectuados durante sus aventuras³³. La compenetración de estos dos tipos arcaicos en el taller medieval nos permite pensar la extensión real del género narrativo en toda su dimensión histórica: “Si los campesinos y marineros eran maestros en el arte de narrar, el gremio fue su escuela. Y en él se unían el conocimiento de distintos países que quien ha viajado mucho trae a casa y el conocimiento del pasado que posee quien lleva muchos años viviendo en un solo sitio” (2009: 43).

La tipología benjaminiana se cierra sobre un narrador nato que sintetiza los desplazamientos espaciales del aventurero y temporales del cronista, en un acervo de

³² “..en términos breves, con la autoridad de la edad, en proverbios; prolijamente, con locuacidad, en historias; a veces como una narración de países extraños, junto a la chimenea, ante hijos y nietos” (Op. Cit: 45)

³³ Uno de los derivados del término latino *experientia* remite a *expertus*, palabra que cubre un espectro de significados entre los que podemos hallar:

- *perito* (a partir de lo cual podemos insistir en el carácter especializado de la experiencia, “tener experiencia” (*experto, peritaje, pericia, experticia*) y

- *pirata*, derivado de *πειρᾶν*: intentar, aventurarse, acepción que nos permite destacar el carácter excepcional de la experiencia como aquello que irrumpe, está por venir (*ad-ventura*) con suerte o peligro (Cf. Corominas 1976).

Observemos que los dos tipos narrativos enunciados por Benjamin oscilan entre estas acepciones. El narrador sedentario se concibe como un *perito* de la experiencia alojada en la memoria comunitaria y los imaginarios colectivos de la tribu, y su *experticia* consiste en narrar con infinitesimales variaciones, una y otra vez, las historias memorables de la comunidad. En tanto el narrador errante, viajero, pone en escenas las aventuras prodigiosas que han modificado su percepción del mundo, al propiciar el encuentro con la alteridad.

historias en dinámico crecimiento. En esta configuración, el linaje narrativo se define por conexión con la tradición oral, de la cual proviene y a la cual se dirige: la hegemonía moderna de la novela es, por un lado, contraria al narrar mismo, ya que arraiga en el libro y en el acto personal de la escritura y, al mismo tiempo, constituye un síntoma evidente de la crisis de la experiencia auténtica. Si la experiencia tiene su correlato necesario en la autoridad, es decir, con la palabra y el relato, la modernidad anula esta condición, alejándola del campo de lo exclusivamente humano, para consumarla en el mundo de las imágenes contemporáneas:

El hombre moderno [escribe Agamben en la estela de Benjamin], vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia. Esa incapacidad para traducirse en experiencia es lo que vuelve hoy insoportable –como nunca antes– la existencia cotidiana, y no una supuesta mala calidad o insignificancia de la vida contemporánea respecto a la del pasado (al contrario, quizás la existencia cotidiana nunca fue más rica en acontecimientos significativos). (2001: 8-9)

La crisis de la experiencia no solo se vincula a la agonía de una práctica narrativa sustentada en la tradición oral y desplazada por el advenimiento de la cultura letrada y la consolidación del discurso científico, que postula una experiencia exterior al sujeto como certificación del conocimiento metódico, sino también con razones de índole pragmática. En el marco de una comunidad narrativa, el relato tiene el rasgo característico de orientarse hacia un fin práctico, una utilidad, abierta o secreta, que puede circunscribirse a una enseñanza moral, a una recomendación sobre las tareas cotidianas de la comunidad, o sintetizarse en un refrán que señala una regla de vida o enseña un saber hacer particular. El *homo narrans* –posición enunciativa y cuerpo presente para Benjamin– tiene la capacidad de dar consejo al auditorio, no como la respuesta a un interrogante particular sino como una propuesta ligada al desarrollo de la historia que se cuenta. Atado a la condición *in praesentia* de la oralidad primaria, el relato inviste de sentidos al mundo que lo rodea, oscilando entre interpretaciones simbólicas y pragmáticas que explican y constituyen la mundanidad de la vida colectiva. En la narración, el consejo se entreteje en la “tela de la vida”, estableciéndose como sabiduría y no como mero conocimiento. Si el arte de narrar se acerca a su fin es debido a que el lado épico de la verdad, la sabiduría, al igual que la experiencia, está en “trance de desaparecer”.

El anclaje benjaminiano de la narración se circunscribe a la tradición oral y la experiencia pre-modernas, anteriores al desarrollo de las fuerzas productivas seculares³⁴ que, al privilegiar la universalización de la cultura letrada acotan el arte narrativo al nicho de la oralidad primaria artesanal. En este sentido, no es casual que Benjamin oponga a los subgéneros narrativos –la leyenda, el cuento, la fábula– la novela, género moderno por antonomasia y producto de un proceso diferido e íntimo de la discursividad en el cual la experiencia –al igual que en la laboratorio científico– “se hace”³⁵. La fijación sostenida por la impresión del libro traza los límites de la novela en el campo de la escritura, una praxis eminentemente privada frente a la exhibición pública que desplegaba el narrador arcaico³⁶.

De este modo, las variables de la materia narrativa y las condiciones de producción invierten el recorrido iniciado por la narración. Aislado del mundo que lo rodea, encerrado en su gabinete de curiosidades, el novelista imagina un mundo que carece de ejemplaridad y orientación práctica para el lector –“escribir así una novela significa exagerar lo inconmensurable cuando se va a exponer la vida humana” (Benjamin, 2009: 45)–, dirigiendo su habla personal hacia un horizonte colectivo que ignora su voz pero conoce su nombre. La experiencia propia o ajena, materia narrativa en la que abrevaba una y otra vez el narrador, se disuelve en un proceso autoreflexivo íntimo que intenta dar certeza del “sentido de la vida”: el lector moderno, explica Benjamin, busca en la novela lo que la experiencia mundana le niega, “ese calor que no obtendremos nunca de nuestro destino”.

³⁴ La oscilación paradójica entre lo sagrado y lo secular atraviesa el pensamiento de Benjamin. En *El narrador* la inscripción del linaje narrativo en la tradición oral implica una conexión entre los relatos que se ponen en escena reiteradamente y la cosmología de la comunidad que los narra.

³⁵ La oposición entre narrar y novelar, en la que Benjamin insiste, podría ser cuestionada tanto desde la perspectiva derridiana –considerando a la escritura como una huella que supone, en su propia constitución, una diferencia que articula la discursividad en sus dimensiones privada y pública– cuanto desde la bajtiniana –si tenemos en cuenta que la novela es el espacio polifónico donde la *exotopía* del discurso se despliega de múltiples formas. Para Bajtín la novela constituye el espacio del habla pública en tanto construcción híbrida e incompleta, siempre polifónica.

³⁶ La preparación de la novela como un ejercicio privado y hasta íntimo se vincula con la consolidación de la subjetividad burguesa moderna, que considera los espacios públicos y privados como dos esferas interconectadas y a la vez perfectamente delimitadas, en las cuales se dan procesos de producción material y simbólica divergentes. En el caso de la novela, podemos recordar la respuesta imaginada por Virginia Woolf a la pregunta sobre la escasez de novelas escritas por mujeres a comienzos del siglo XX: la ausencia de un cuarto propio, un espacio íntimo y singular donde, en el encuentro consigo mismo, la “subjetividad podía expandirse sin reservas y autoafirmarse en su individualidad” (Sibilia, 2008: 66).

La diferencia entre el narrador y el novelista se acentúa si consideramos a la narración como una práctica artesanal: mientras el artesano es alguien que hace algo, dejando las huellas –siempre auráticas– de esa hechura en el producto consumado, el novelista se define como alguien que, en tanto artista, necesariamente *es* alguien: “el autor es un artista: alguien que *es*, sin que ni siquiera haya necesidad de que *haga* algo para que siga siendo él mismo así definido” (Sibilia, 2008: 172). Perdido en el anonimato de su propia discursividad, el narrador ejecuta con destreza sus habilidades, trabajando la materia prima de la experiencia en una instancia “donde mano, ojo y alma se compenetran profundamente”. Al artesano del relato no le interesa conformar una subjetividad abigarrada y compleja para presentarse frente a sus oyentes, sino desplegar sus trebejos productivos para que las historias que cuenta lo excedan y se prolonguen en el acervo cultural. Más cerca del genio romántico en cambio, el autor de novelas configura, bajo el amparo del nombre propio, una estilización de la propia figura que se posiciona como marca registrada de su discurso.

La íntima compenetración entre el oyente y el narrador busca retener lo narrado, ejerciendo la mayor de las capacidades épicas, la memoria, y privilegiando un modo de comunicación que consiste en reiterar, con infinitos matices, la misma historia a lo largo del tiempo. El recuerdo monta la cadena de una tradición que mantiene, de una generación a otra, lo sucedido. En esta red heterogénea y pluridireccional, el nombre propio del narrador queda solapado por la propia densidad de la historia: ubicua –incluso cuando el relato es leído– y anónima, la firma que acredita lo narrado se pierde en la densidad del relato. Al mismo tiempo, la narración invoca una autoridad y esgrime hechos maravillosos o extraordinarios que no necesita explicar. Por su condición mestiza, el verosímil del relato no está dado solamente por las vicisitudes de la historia que se cuenta, sino también por la intensa relación entre narrador y auditorio, la autoridad narrativa que el primero posee, y la memoria semiótica en la que se hunde el relato. Añeja, la narración guarda fuerzas y las explota a través del tiempo. La facultad épica de la memoria presente en la narración se diferencia del acto de rememoración propio de la novela. Mientras la primera permite apropiarse del curso de las cosas admitiendo su potencial desaparición frente al poder de la muerte, el segundo implica inmortalizar acontecimientos dispersos mediante la certificación de lo que se cuenta, anulando el carácter genealógico del relato.

Veamos un breve ejemplo de las características resumidas por Benjamin para encuadrar la narración y destacar su vínculo constitutivo con la experiencia. Se trata de un fragmento en el que J.³⁷ (alumno de 1° grado de la escuela N° 368) cuenta una experiencia personal ocurrida durante una tormenta. En una conversación con el maestro y una vez terminada la clase, señala:

J.: Yo iba con mis dos hermanos por el campo, y estaba blanco ahí y era tormenta... Caí pedazo de planto y ahí nosotros ya sabíamos que era tormenta... Yo crucé del otro lado de la cancha y *pegaba* hoja mi espalda. Me llevó la tormenta y yo me agarré del poste y caí de él. Me embarré todo.

M.: ¿Y ahí quién te salvó? ¿Quién vino a salvarte?

J.: La del boliche.

M.: ¿La del boliche? ¿Cómo se llama?

J.: Tu...

M.: ¿La Tutí?

J.: Después ella fue allá, me llevó a mis hermanos, ellos estaban [*ilegible*]... en una, una, poste así.

M.: ¡Dios te libre! ¿Y ahora vos tenés miedo a la tormenta?

J.: No, no.

M.: ¿No quedaste con miedo? ¿Y cuando viene tormenta que vos haces ahora?

J.: Voy abajo de la cama.

M.: ¡Ah! Entonces tiene miedo. Si se mete abajo de la cama, ¿es por qué a ver? [*Dirigiéndose a los otros alumnos*] ¿Uds. se meten abajo de la cama cuando hay tormenta?

Alumnos: ¡No!

M.: ¿Y él cómo se mete? ¿Y por qué él se mete?

[*Uno de los niños dice algo que no se escucha*]

El maestro agrega: Ah, vos tenés miedo que desteche el techo. El año pasado fue un desastre como destechó acá. *Jv.*, contale para el señor ahí cómo destechó el techo en tu casa, contale.

Jv.: Estaba durmiendo a lá y, cómo es, y ahí vino la tormenta. Mi papá está en la cozinha y mi mamá está en mi abuela. Lo que es también voló y entró por abajo del techo y voló los techo (no se entiende) y ahí mi mamá le escapo la mano a mi abuela.

³⁷ Con el objeto de preservar el anonimato de nuestros informantes y narradores, recurriremos a iniciales para referirnos a sus intervenciones en las situaciones comunicativas citadas a lo largo del trabajo.

M.: ¿y por qué tu mamá estaba agarrada de tu abuela? ¿Y tu mamá llegó en tu casa por qué corriendo? ¿Por qué llegó corriendo a ver?

Jv.: Porque...

M.: ¿y tenía miedo por qué?

Jv.: La tormenta...

(VCO-7: 3 min. 19 seg.)³⁸

El breve relato de J. enfatiza una experiencia personal-familiar extraordinaria que articula con las vicisitudes de un universo semiótico marcado por las variaciones del tiempo de la naturaleza y sus emergencias imprevistas. En su intervención, encontramos referencias a la continuidad de un saber que le permite identificar el fenómeno –sabíamos que era tormenta, explica– y deja una huella afectiva en el presente y el futuro del personaje. Otro elemento importante, también vinculado con la compleja constitución de la experiencia como espacio de conjunción entre lo social y lo colectivo, está relacionado con la condición práctica de la supervivencia: en el hecho puntual de la tormenta, las estrategias vinculadas con estar aferrados al poste y recibir ayuda se proyectan al futuro mediante el hábito adquirido de “meterse debajo de la cama”.

La dinámica de la memoria como una facultad épica de la narratividad trasvasa cada una de la (re)memoraciones del narrador interpretando las experiencias singulares e inscribiéndolas en un imaginario simbólico compartido que guía el hilo narrativo. El ejercicio narrativo de recordación señalado por Benjamin configura el relato poniendo en evidencia la actualidad de la narrativa en la constitución semiótica de experiencias individuales y colectivas. Simultáneamente, el tópico de la supervivencia, ligado al hecho de vivir una experiencia límite, acentúa la autoridad del narrador que, además, habilita la emergencia de nuevas voces y relatos. Así, siguiendo a Benjamin, la figura fantasmática de la muerte no solo exalta el carácter memorable de la narración, también destaca la autoridad del narrador: sello de todo lo que una voz puede poner en relato, experiencia límite que autoriza la narración; historia natural a la que remiten los hechos que se

³⁸ Con el objetivo de identificar las citas específicas, cada vez que hagamos referencia a fragmentos del corpus audiovisual recurriremos a siglas de referencia que remiten a los videos o audios del anexo. En este caso, la sigla VCO-7 significa que estamos haciendo referencia a la carpeta Videos (V), subcarpeta Conversaciones (CO), conversación N° 7, que se encuentra en el Anexo Digital de la tesis. Para un desglose pormenorizado de esta nomenclatura Cf. Corpus Audiovisual – Sumario en Anexos.

cuentan, la muerte apaga el nombre propio del narrador avivando las brasas del relato memorable.

De este modo, el relato de J. habilita la palabra de otros compañeros que narrarán sus propias experiencias a partir del tópico “tormenta”: tanto Jv. como D., e incluso el maestro, aportarán sus propias variaciones narrativas en torno de una temática vinculada con la cotidianidad de la vida rural fronteriza. Cabe mencionar que la pertenencia a este universo semiótico, se acentúa en la configuración lingüística de la conversación, donde detectamos la emergencia del portuñol y de variantes dialectales vinculadas con un español mestizo-criollo (destechó, en tu casa, *cozinha, a lá*) –volveremos a este ejemplo más adelante³⁹.

Siguiendo a Benjamin destacamos que el filósofo alemán enfatiza los rasgos del relato señalando que la oposición entre narrar y novelar encuentra su límite en el auge de la información, en tanto la noticia constituye el epítome de una forma industrial de la comunicación opuesta al arte narrativo tradicional. Al exaltar la novedad de los acontecimientos, privilegiar un modelo sintético e hiperexplicativo de las historias que se narran y considerar efímera toda experiencia relatada, la noticia edifica un modo serial de transmitir historias que, paradójicamente, carece de elementos extraordinarios, como un síntoma más de la crisis moderna de la experiencia.

En la narración, esa forma artesanal de la comunicación que no trasmite el puro ensí del asunto, la materia del relato se hunde en la vida del informante para exteriorizarse junto a las huellas del narrador: el cuerpo, el tenor de la voz, los movimientos, las miradas, dejan marcas indelebles en las historias que se narran. A pesar del papel casi universal que la narración desempeña en la vida cotidiana, “los conceptos con los cuales se cumple la prestación narrativa son heterogéneos”. Además de las características descriptas

³⁹ El sociolingüista John Lipski (2006) señala, a partir de un extenso trabajo de campo llevado a cabo en diversos espacios fronterizos entre Brasil y otros países sudamericanos, que el “portuñol misionero” o “portugués de Misiones” se habla como lengua nativa a lo largo del corredor oriental de la provincia, sobre todo en las colonias agrícolas. En algunas zonas, también se habla como una segunda lengua con brasileros, arraigado en las problemática del “portugués de frontera” que abarca zonas limítrofes del Brasil con varios países hispanoparlantes, de modo que la producción espontánea de intercambios en portuñol se constituye como un fenómeno sociolingüístico singular en estas regiones de frontera, donde las lenguas mayores, tal como explica Daviña (2019) son otras lenguas, constituyéndose no como extranjeras sino como vecinales (Camblong, 2019). La palabra de nuestros narradores, habitantes de frontera cuyos modos experienciales arraigan en hábitos semióticos rurales, dan cuenta de esta dinámica sociolingüística: “La convivencia con contactos y mezclas (portuñol, guarañol), sin embargo, favoreció dinámicas plurilingües de inestables contornos, en las que aún prima la relevancia consuetudinaria del español, símbolo emblemático de un Estado-nacional que se instaló como sello de límites, de pertenencia y de control social” (Daviña, 2018: 94).

anteriormente, los narradores tienen en común “la facilidad con que se mueven, subiendo y bajando los peldaños de sus experiencias como si fuera una escalera”, volviéndolas una experiencia colectiva en el acontecimiento del relato, allí donde “alma, ojo y mano” se conectan mutuamente. Universal y estrictamente particular en cada una de sus ejecuciones, el relato-experiencia muta en la Modernidad, donde la larga mecha de una vida ya no se consume en la llama suave de su narración.

3. La vida como relato y la condición pragmática de la experiencia

La agonía de la narración tradicional marcaba el fin de una época y el nacimiento de una nueva subjetividad caracterizada por el estado precario de la experiencia genuina. El paso de la modernidad se inauguraba con esta doble pérdida, que ya no podía salvar el hiato entre sujeto y objeto instalado por el cartesianismo: el desencantamiento del mundo, la pérdida de ese componente aurático que constituía la puesta en relato de las “experiencias auténticas” y amalgamaba la narración en los meandros de la memoria, planteaba un camino sin retorno. Sin embargo, al caracterizar la experiencia como la paradójica “multiplicidad uniforme y continua del conocimiento”, Benjamin abría la posibilidad de un panorama aporéticamente positivo, donde estarían implicadas una infinitud de variaciones yuxtapuestas antes que la consolidación de un sistema cerrado y sintético (Cf. Jay, 2009).

El desvanecimiento del aura en la obra de arte, la crisis de la narración en los albores del siglo XX, la desestabilización de la figura de autor con el advenimiento de las vanguardias históricas postulaban vectores de mutación que inauguran una nueva atmósfera, dinámica, imprevisible e iluminadoramente profana: “Pobreza de la experiencia, esto no hay que entenderlo en el sentido de que la gente desee una experiencia nueva. No, bien al contrario: quieren librarse de las experiencias, desean un entorno en el que puedan manifestar sin más, pura y claramente, su pobreza (exterior e interior), es decir, que surja algo decente (Benjamin, 2007: 221)”⁴⁰.

⁴⁰ Frente a la ambivalencia benjaminiana sobre el problema de la experiencia, Th. Adorno refutará toda creencia ilusoria en una posible redención de la cultura a partir del estado de barbarie moderno. En la experiencia estética, Adorno buscará las huellas o prefiguraciones de una experiencia no dañada, para terminar afirmando la brecha existente entre realidad y apariencias, obra de arte y vida. Adorno entiende la experiencia como una apertura, peligrosa y embarazosa, a lo inesperado, donde la emergencia de lo otro enfatiza las asimetrías dialécticas entre sujeto y objeto (Cf. Jay 2009; Adorno 1954-2003).

En este sentido, con infinitas variaciones, el relato ha insistido en la generación de mundos, organizando los espacios y tiempos de la vida diaria, y articulando sentidos prácticos para la supervivencia. Las narraciones cotidianas configuran relaciones entre el discurso y el mundo que ponen límites y los evaden, anudando los sentidos de la experiencia. Ante el paradigma del fragmento discontinuo que la racionalidad cartesiana perfeccionó con sutileza, la continuidad inevitable del relato establece fronteras y las elude, organizando *cronotopías de la vida cotidiana*.

La narración organiza la experiencia del tiempo situándola en territorios concretos pero dinámicos. En la disposición de la temporalidad, siguiendo a Ricœur (2004), participan los recursos retóricos y estrategias discursivas de la narración. De esta forma, la “identidad” emerge como una configuración narrativa de la experiencia cotidiana del tiempo y el espacio. En respuesta a la hipótesis benjaminiana que augura el fin de la experiencia y el ocaso de la narración en las sociedades modernas, para Michel de Certeau “todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio. Por esta razón, tiene importancia para las prácticas cotidianas... [los relatos] hacen el viaje, antes o al mismo tiempo que los pies lo ejecutan” (2000: 128).

Siguiendo este argumento, recurramos a las voces de nuestros narradores fronterizos, para enfatizar el valor de la “experiencia” en la distribución de relatos que cuentan una vida y anclan los sentidos de acontecimientos individuales en universos comunitarios, como la frontera argentino-brasileña del Alto Uruguay. Ampliando la historia de la tormenta iniciada por J., la conversación entre el maestro y sus alumnos continúa:

Maestro: ...y tenía miedo que ustedes estean muertos ¿no? Allá... contale al señor ¿Y ahí? ¿Y ustedes estaban mirando qué? ¿Qué estaban mirando? ¿Qué estaban haciendo ustedes?

Jv.: Mi papá estaba allí en la *cozinha* nomás, tomando mate...

Maestro: ¿Qué tal eso! ¿Y la mamá tuya lloraba?

[Jv. asiente]

Maestro: ¡Dios te libre!

Jv.: ...y después pusieron plástico... [señala el techo]

Maestro: Pusieron plástico... ¿Por qué?

Jv.: Para que no gotie adentro...

Maestro: Bueno, pero al señor contale... ¿Qué hicieron a ver?

Jv: Ponido plástico para que no gotie en las cosas...

Maestro: No gotie, bueno...

Yo: Para que no entre agua...

Maestro: [Dirigiéndose a otros niños] Toquen la campana. Despacio, sin correr. Le dije toquen, no corran. ¡Ey!

(Pausa)

D.: Una vez allá en casa, yo voy a contar...

Maestro: Contale al señor, ahí.

Yo [dirigiéndome a D.]: ¿Qué paso con la tormenta en tu casa?

D: Desgajó de un galpón allá en mi abuela y el cable en la casa y... y... cayó un... un... paraíso también... ¡Todo allá en mi abuela!

Yo: ¿arriba de la casa?

D.: No.

Yo: Ah, por suerte.

D.: Ah... y cayó por riba de una casita, así de gallo, así...

Yo: ¿y qué paso con los gallos?

D.: están...

J.: Y allá en mí abuelo estaba el auto abajo del galpón y cayó el galpón y aplastó el auto... quedó medio esmagado el auto enfrente [se ríe... también el maestro que dice: este tiene más historias]... mi abuelo andaba con un auto esmagado enfrente...

Maestro: ¿y tu abuelo quedo malo con la tormenta o no?

J.: No... so reí del auto...

Maestro: ¡Qué barbaridad!...

(VCO-7: 3.20 min.-5.20 min)

La escena se articula con algunas de las condiciones mencionadas anteriormente acerca de la relación entre relato y experiencia. En primer lugar, destaquemos la autoridad narrativa de nuestros narradores, habitantes de la frontera que hunden sus relatos en el espesor de una memoria personal y familiar que, simultáneamente, inscribe sus experiencias en la dinámica global de la comunidad fronteriza. En segundo lugar, resaltamos las marcas tradicionales de una narrativa eminentemente oral, dada por las variantes lingüísticas del portuñol y los préstamos del portugués, como también por

fórmulas como la de D., que comienza su relato –para insertar una variante más en el tópico de “la tormenta”– afirmando *voy a contar*. La repetición de estructuras sintagmáticas y la ilación constante de frases organizadoras de la narración, confirman los rasgos distintivos de un relato oral.

En la continuidad de los relatos y sus variaciones, la noción de experiencia muestra su fuerza constitutiva en la narratividad y su plena vigencia en la configuración de una memoria particular imbricada en el imaginario de la comunidad. Las experiencias atraviesan constitutivamente el fragmento narrativo y, simultáneamente, la enunciación del relato las inviste de significación. Cabe destacar las marcas lingüísticas de un habla mestiza, propia de la oralidad fronteriza: *ponido, gotie, desgajó* –vocablo que enfatiza la relevancia de la naturaleza en la semiosfera de nuestros narradores– y la palabra portuguesa *esmagado* (aplastado). Anidadas en la memoria comunitaria, las experiencias singulares que traman los enunciados narrativos de nuestros informantes, exhiben la compleja amalgama entre los acontecimientos de una vida y las redes semióticas en las que se desarrolla. La relevancia del relato como dispositivo semiótico que configura la experiencia tanto en su dimensión social como individual se reafirma con la irrupción de J. que agrega una nueva variación al tópico “tormenta”, y cierra el círculo de historias que su propia voz había inaugurado en nuestra conversación.

Las subjetividades entendidas como “formas de ser y estar en el mundo” (Sibilia, 2009) que, alejadas de toda estabilidad esencialista, poseen contornos elásticos definidos históricamente al amparo de diversas tradiciones culturales, aún en la modernidad tardía parecen constituirse narrativamente. A pesar del declive de la experiencia tradicional y su íntima relación con la narración, la vida cotidiana exhibe una compleja trama de relatos que atraviesan las diversas esferas de la praxis cultural: “el comercio de los hombres”, escribe Marc Augé, “pasa por el intercambio verbal, es bien conocido, pero éste tiene a menudo la forma de un intercambio narrativo” (1999: 174).

Transformada por el desarrollo raudo de las nuevas tecnologías, la dimensión narrativa de las experiencias colectivas e individuales permanece como un vector de configuración de imaginarios culturales y articulación de la vida social, en tanto flujo que sustenta y abre interpretaciones heterogéneas. La vieja y europea experiencia ilustrada constituye solo una de las modalidades de un proceso heteróclito y contradictorio como la “vida misma”. Atravesadas por la dinámica de la memoria cultural, por las redes

simbólicas que integran los imaginarios colectivos, las experiencias aún “se tienen” en una vida cotidiana que desarticula las pretensiones homogéneas del *cogito* cartesiano.

Al menos dos variables confirman estas aseveraciones: por un lado, la vida cotidiana se constituye como materia narrativa de relatos disímiles. Tanto con matices pretendidamente miméticos como con orientaciones ficcionales, los asuntos cotidianos emergen en una plétora de narraciones que invisten de sentido las propias prácticas sociales⁴¹. Por otra parte, los relatos atraviesan las distintas dimensiones de la vida diaria, como una suerte de transportes colectivos que marcan nuestros itinerarios mundanos. Entender la vida como relato tiene sus implicancias en ambas direcciones: la narración de experiencias en una totalidad de sentidos fluidos donde median las disposiciones simbólicas de una comunidad y las historias individuales, y, simultáneamente, las prácticas cotidianas constituidas e interpretadas a partir de las masas narrativas que operan en la cultura, dentro de las cuales navegamos y transitamos diariamente.

Entender la vida como relato, explica Marc Augé, significa recuperar con amplitud el sentido político de la experiencia: la vida se gestiona, se juega, se transita en términos narrativos, en una mediación que privilegia la articulación de los horizontes individuales y colectivos en las configuraciones identitarias de una comunidad. En su célebre ensayo sobre las relaciones entre la narración y las prácticas que organizan los espacios de la vida cotidiana, Michel de Certeau insiste con esta idea sosteniendo que los relatos hacen el viaje, antes o al mismo tiempo que los pies lo ejecutan, de tal modo que nuestras redes de sentido se encuentran tramadas por heterogéneas formas narrativas que nutren los recorridos de las experiencias cotidianas y se conforman a partir de ellas.

La narratividad consolida la sociedad de los seres racionales (Parret, 1994), en tanto conjuga dos modos de pensamiento que la tradición occidental opuso, la racionalidad argumentativa y la racionalidad narrativa. Contar y argumentar son dos procesos complementarios que sustentan la memoria cultural, permitiendo su continuidad histórica articulada en la praxis cotidiana: la voz plena y viva de una comunidad, explica Parret, se encuentra en los relatos que esta propicia como la postulación de una verdad posible que instituye una racionalidad común. Es en este punto donde una concepción pragmática de

⁴¹ La dinámica contemporánea que interseca relatos (auto)biográficos en las redes sociales, narrativas mediáticas, grandes narrativas políticas, formas del relato publicitario, entre otros, en una red de intercambios continuos que se instala de modo práctico en nuestra cotidiana, confirma la relevancia del entrecruzamiento entre experiencia y narración.

la experiencia y la creencia articula con el arte narrativo, en tanto las configuraciones de la experiencia que emergen en los relatos se vinculan con los horizontes simbólicos de una comunidad en situaciones locales de la vida práctica: portadores de sentidos que sirven como argumentos de los quehaceres cotidianos y arraigan en una memoria compartida, los relatos tienen un entrañable vínculo con las experiencias y las creencias, correlato materializado en ese dispositivo tentacular que organiza nuestra vida diaria: el hábito.

4. Experiencia, creencia y hábito: articulaciones pragmáticas

Teniendo en cuenta las apreciaciones señaladas anteriormente, el matiz ontológico que señala la definición benjaminiana de experiencia y su enrarecimiento en la crisis del arte narrativo moderno, podría volverse materia de reconfiguraciones desde una perspectiva pragmática. Una de las características medulares de los filósofos más reconocidos del pragmatismo norteamericano, consiste en la reivindicación de la experiencia ya no como un acontecimiento personal e íntimo, sino como un territorio de correlatos intersubjetivos. Arraigada en una tradición filosófica que posee fundamentos políticos, la noción de experiencia postulada en el marco del incipiente pragmatismo finisecular disfruta de una constitución teórica dinámica y pluralista que varía según perspectivas filosóficas singulares. De James a Rorty pasando por el pensamiento de Dewey, la experiencia asedia los enunciados teóricos del pragmatismo tratando de resolver la crisis del sujeto moderno desde una perspectiva postsubjetiva y original (Jay, 2009: 209-264).

En este marco de producción intelectual, la intensa y abigarrada obra de Charles Sanders Peirce representa una referencia insoslayable para desarrollar las condiciones prácticas y teóricas de la experiencia desde un horizonte semiótico. A pesar del socavamiento intelectual⁴² al que fue sometido incluso por las propias corrientes del pragmatismo norteamericano, los ensayos, conferencias y artículos de Peirce esgrimen

⁴² Un ejemplo tangible de este gesto puede observarse en la siguiente afirmación: “Peirce –afirmó– nunca supo a ciencia cierta para qué quería una teoría general de los signos, ni tampoco supuestamente cuál era su relación o bien con la lógica, o bien con la epistemología. Su contribución al pragmatismo fue meramente haberle dado un nombre y haber estimulado a James” (Rorty citado por Jay 2009: 348).

algunas de las reflexiones seminales acerca de la experiencia que luego serán retomadas por otros autores. La vindicación peirceana de la experiencia en pleno auge del positivismo filosófico se encuentra asociada con otros dos conceptos nodales de su teoría, el hábito y la creencia. Estas tres figuras sintetizan el postulado de la continuidad y la concepción del pensamiento como un proceso siempre falible. En sus textos, Peirce caracteriza a la experiencia de manera variable, vinculándola con sus tres grandes categorías ontológicas y epistemológicas: Primeridad (*Firstness*), Segundidad (*Secondness*) y Terceridad (*Thirdness*).

De este modo, en *La primera regla de la lógica* (1898), la experiencia es “el elemento impuesto en la historia de nuestras vidas”, “aquello a lo que estamos constreñidos a estar conscientes por una fuerza oculta que reside en un objeto que contemplamos”, un acto de observación que funciona como una entrega deliberada a una idea conjetural, hipótesis irresistible que inaugura el proceso inferencial del razonamiento, luego confirmado por los casos particulares (inducción) y las leyes generales (deducción), siempre provisorias. Esta evidencia que nos choca, articula con nuestro deseo de aprender a partir de una insatisfacción singular. Deseo, conjetura, experiencia, duda y creencia habilitan el camino de un complejo proceso de investigación sobre un elemento impuesto en la historia de nuestras vidas.

La idea de continuidad y la doctrina del falibilismo, consistente en la imposibilidad de alcanzar certeza absoluta, exactitud absoluta y universalidad absoluta mediante pensamiento alguno, deben considerar la presencia evidente de la *experiencia directa*, aquella que simplemente es, dando testimonio de su propia aparición sin afirmar o negar algo en particular. La experiencia directa, explica Peirce, es representada semióticamente por la memoria, figura proverbial, afirma irónicamente, por sus decepciones e inexactitudes (Cf. C. 1897).

Repasemos brevemente estas concepciones complementarias y contradictorias de la experiencia que surgen de los escritos peirceanos. El hilo conductor de la teoría le asigna a la experiencia un valor fundacional: amarrada al esquema conceptual del realismo crítico que promulga –y arraigada en una tradición científica que defiende explícitamente, Peirce la considera constitutiva del pensamiento. No obstante, la experiencia no se presenta como algo uniforme y estable, sino que cristaliza vínculos con realidades históricas y comunitarias particulares en una cadena de pensamientos-signos.

Esta característica confirma su dimensión comunitaria y semiótica: sumida en la continuidad del pensamiento siempre colectivo, una experiencia es interpretada, representada y narrada por otros signos. En *Un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios* (1908), un ensayo publicado tardíamente por Peirce, la experiencia es definida como:

un efecto consciente producido de forma bruta que contribuye a un hábito auto-controlado, tan satisfactorio al reflexionar que ningún ejercicio positivo de vigor interno puede destruirlo. Empleo la palabra "auto-controlado" para "controlado por el pensador mismo", y no para "incontrolado" excepto en su propio auto-desarrollado espontáneo, esto es automático... (Párr. 454)

La definición inscribe a la experiencia, al puntualizarla como un efecto consciente, en el campo del pragmatismo y, simultáneamente, en los correlatos que forman la semiosis, esa relación entre un signo y otro signo propiciada por el pensamiento. La experiencia surge brutalmente, contribuyendo a la formación de un hábito. Esta definición parece circunscribirla al terreno de una primeridad puramente sensorial, concepción reforzada por el ejemplo que ilustra la definición: un niño que al poner su dedo índice en una llama adquiere, por experiencia, el hábito de mantenerse lejos de las llamas.

De este modo, una fuerza es considerada "Bruta" cuando su eficacia inmediata no establece conformidad con una regla o razón. No obstante, en el párrafo siguiente la definición se expande en clave trídica, caracterizando a la experiencia en relación con cada uno de los universos que conforman la semiosis: *Primeridad*, *Segundidad* y *Terceridad*. El primer universo de la experiencia incumbe a las puras Ideas, "esas nada etéreas a las que la mente del poeta, del matemático puro o de algún otro *podrían* dar un espacio y un nombre dentro de su mente". La propia capacidad de ser pensadas le atribuye realidad a estas experiencias anidadas en Ideas. El segundo universo abarca a la Actulidad Bruta de las cosas y los hechos, la existencia tangible surgida de la reacción ante fuerzas brutas que luego son examinadas atentamente. Es el tercer universo de la experiencia, aquel que comprende todo aquello cuyo Ser consiste en un poder activo para establecer conexiones entre objetos diferentes, especialmente entre los objetos de los diferentes Universos, el que produce este examen semiótico. En el territorio definido de los signos, sustentado por la Ideas y la Actualidad bruta de una existencia, los Argumentos se constituyen como procesos tendientes a producir creencias.

La compleja configuración peirceana de la experiencia se instala en las redes multiformes de la semiosis. Si bien la experiencia es nuestra única maestra (*Experience is our only teacher* -1903⁴³), el aprendizaje que deriva de su efectiva presencia se produce en la dinámica de los correlatos entre signos-pensamientos. Sus efectos prácticos se vinculan con el establecimiento de creencias y la generación de hábitos, a los que Peirce considera interpretantes finales, *Terceridades* que, paradójicamente, habilitan el camino de nuevas conjeturas. En la trama de correlatos semióticos experiencia, creencia y hábito se funden dinámicamente, sintetizando el postulado de la continuidad. Teniendo en cuenta esta trama indisoluble, la noción de experiencia se aleja de su constricción a una individualidad particular para establecerse como un acontecimiento intersubjetivo con evidentes efectos en la vida cotidiana de una comunidad semiótica.

Uno de los pilares del pensamiento peirceano, al menos en su etapa temprana (Cf. Vericat 2006 y Marafioti 2004), consistirá en la constante desarticulación de los postulados del racionalismo cartesiano, al que considera una derivación del nominalismo filosófico, y en el que observa una serie de falacias lógicas cuyas consecuencias obturarían el desarrollo de los procesos lógico-semióticos del pensamiento y la indagación científica. *Algunas consecuencias de cuatro incapacidades* (1868) se presenta como un texto seminal en su crítica al cartesianismo y un espacio de configuración de los postulados de base del pensamiento peirceano, entre los que se destaca la puesta en valor de la creencia y la experiencia como categorías pragmáticas de la semiosis.

En el umbral de la filosofía de Descartes distinguimos la *duda universal*, punto de partida metódico del razonar: todo pensamiento empieza o debería comenzar con ella. Como consecuencia de este particular inicio, el cartesianismo considera, siguiendo la descripción de Peirce, que la prueba última de toda certeza reside en el pensamiento individual, constituida como nicho certificador de los procesos racionales. El reemplazo

⁴³ “Todos nosotros admitimos que la *Experiencia* es nuestra gran Maestra; y la *Dame* Experiencia práctica un método pedagógico que brota de su propia naturaleza afable y complaciente. Su forma favorita de enseñarnos es mediante bromas –cuanto más crueles mejor. Para describirlo con mayor exactitud, la Experiencia siempre enseña por medios de *sorpresas*. Esta declaración puede ser defendida largamente; pero considerando el propósito de nuestro argumento es suficiente admitir en gran parte su verdad” (1903-1998: 194. Traducción personal).

de los argumentos multiformes por un proceso inferencial uniforme y la afirmación de la existencia de hechos incognoscibles completan las premisas cartesianas.

Frente a estas ideas, Peirce destaca que todo conocimiento interno deriva de nuestros conocimientos externos, que todo conocimiento se encuentra determinado y relacionado por conocimientos previos, que pensamos a través de signos, y que lo absolutamente incognoscible no tendría lugar alguno. Los principios cartesianos poseen como substrato una serie de incapacidades que impiden la reflexión sobre las propias operaciones del pensamiento y sus alcances en el mundo empírico. Para Peirce no podemos partir de una *duda universal*; para su pragmatismo la “duda genuina” implica un proceso de aprendizaje que conlleva largo tiempo: la “duda” es inherente a la evolución del pensamiento como razón misma de dicha evolución, no como principio del pensar. Al mismo tiempo, no podemos dudar de lo desconocido, sino de un acervo cultural arraigado en el sistema semiótico de la comunidad.

La afirmación de las creencias como fundamento del razonar sustenta la idea de una continuidad del pensamiento que inscribe el punto de partida de las hipótesis y conjeturas en conocimientos previos, aprehendidos en las relaciones que se establecen con/entre los signos. Los argumentos contra el cartesianismo definen el pensamiento a partir de las relaciones que se establecen entre los signos; incluso la duda se inscribe en la continuidad de los procesos semióticos, como una ruptura transitoria de las creencias, que persigue el objetivo de establecer nuevas creencias o hábitos. De este modo, no existe ninguna cognición que no se encuentre precedida por cogniciones previas, constituidas como signos: en permanente crecimiento, el pensamiento se produce a través de signos que se relacionan, establecen determinaciones transitorias y se modifican, traduciéndose e interpretándose a partir de un pensamiento-signo subsiguiente.

La continuidad de este proceso denominado *semiosis infinita*, y la definición del pensamiento como una actividad semiótica, refutan las ideas cartesianas que caracterizan a la introspección individual como fundamento de la certeza y afirman la existencia de hechos incognoscibles. Por un lado, la acción mental del pensamiento involucra al mundo exterior al que le atribuye significación y por lo tanto existencia (incluso el hombre es definido como un signo), dando cuenta del carácter colectivo del pensamiento; por otra parte, la permanente evolución del pensamiento-signo vuelve imposible el axioma que afirma la existencia de algo incognoscible. En esta disposición la creencia emerge como

una categoría que sintetiza los presupuestos de la continuidad y el impulso comunitario de la semiosis.

La figura sintética de la creencia y su relación con el pensamiento como un proceso de relaciones continuas entre signos, permiten recuperar un concepto asociado comúnmente con la esfera de lo religioso, pero que en la conformación del pensamiento pragmático se vincula con la dinámica de la vida cotidiana. Cuando Peirce define la máxima pragmática, explica: “duda y creencia, tal como comúnmente se emplean estas palabras, se refieren a discursos religiosos, o a otros de tipo serio. Pero yo los utilizo aquí para designar el inicio de cualquier cuestión, y su resolución, con independencia de la importancia que tenga” (1878-1988: 205). El estatuto filosófico de la duda, que había sido recuperado por Descartes, emerge asociado con el de la creencia, una categoría desdeñada por el racionalismo pero que, en el marco del pragmatismo y para la organización del sentido común, tendrá un valor nuclear en la *semiosis infinita*.

Peirce no desecha a la duda de la indagación científica, al contrario, le asigna un valor primordial en los procesos de razonamiento como una instancia que estimula el movimiento de la mente pero que permite alcanzar una creencia. Si el pensamiento es “un hilo melódico que recorre la sucesión de nuestras sensaciones”, la creencia es “la semicadencia que cierra una frase musical en la sinfonía de nuestra vida intelectual”, cuya esencia consiste en el asentamiento de un hábito y la regulación de las diferentes modalidades de acción a la que este da lugar. En este aspecto, es la creencia el motor del pensamiento y la continuidad semiótica, ya que la función de este proceso reside en la producción de hábitos de acción.

La creencia, ese estadio de la acción mental, ese efecto sobre la naturaleza que influirá sobre nuestro futuro pensar, amalgama, a partir de tres propiedades, las características de la permanente continuidad del pensamiento-signo: a) se constituye como algo de lo cual nos percatamos; b) apacigua la irritación de la duda y c) involucra el asentamiento de un hábito, regla de acción de nuestra naturaleza. El apaciguamiento de la duda por parte de la creencia supone un relajamiento de la actividad del pensar pero, considerando que esta es una regla para la acción que implica nuevas dudas y pensamientos, se constituye no solo como un punto de llegada del pensar sino también como su ineludible punto de partida: “el objetivo de razonar es averiguar algo que no conocemos a partir de lo que ya conocemos” (1877: 2).

El estatuto de la creencia como principio directriz del pensamiento, refuerza la concepción peirceana de la continuidad. Sin embargo, la recuperación de esta categoría para la descripción de los procesos semióticos, no implica para Peirce asignarle la misma dimensión a los diversos modos de presentación y consolidación de las creencias. Peirce plantea una desemejanza entre la sensación de dudar y la de creer que, de manera general, nos permite distinguir cuándo queremos realizar un juicio y cuándo plantear otro tipo de razonamiento: la diferencia práctica entre la creencia y la duda reside en que la primera guía “nuestros deseos y conforman nuestras acciones”, indicando que en nuestra naturaleza se produjo el establecimiento de un hábito que determinará las acciones futuras, mientras que la duda nunca posee ese efecto cohesivo.

Si la duda se presenta como un estado de inquietud e insatisfacción contra el cual luchamos para consolidar una creencia, esta última se define como un estado de tranquilidad y satisfacción que no deseamos eludir o modificar por otra creencia, sino al cual nos aferramos tenazmente:

La duda y la creencia tienen así efectos positivos en nosotros, aunque de tipo muy diferente. La creencia no nos hace actuar automáticamente, sino que nos sitúa en condiciones de actuar de determinada manera, dada cierta ocasión. La duda no tiene en lo más mínimo un tal efecto activo, sino que nos estimula a indagar hasta destruirla. (1877: 4)

La desemejanza entre la acción de creer y la de dudar reside en ese efecto activo que la creencia genera continuamente sobre nuestras acciones, efecto que la duda no posee. Sin embargo, el matiz positivo de la duda se halla en esa capacidad dinámica de generar un estado de indagación necesario para establecer una nueva creencia: la irritación provocada por la duda incentiva una lucha que tiene como objetivo alcanzar un nuevo estado de creencia. Esta lucha, que comienza con la irritación de la duda, cesa con el establecimiento de una creencia a la que le atribuiremos una condición provisionalmente verdadera. Ahora bien, no cualquier duda estimula la mente con la lucha por determinar una creencia, sino que tiene que constituirse como una duda viva y real que, al cesar, instituirá una creencia que clausurará la acción mental. Para que el proceso de indagación, inaugurado por la irritación de la duda, tenga el resultado satisfactorio caracterizado por Peirce como demostración, tiene que empezar con proposiciones perfectamente libres de toda duda actual, inquiriendo verdaderamente sobre las premisas cuestionadas.

La definición de la experiencia como aquella determinación conjunta de la creencia y la cognición que, en general, el curso de la vida ha impuesto al hombre, y de la realidad como aquello capaz de ser experimentado más allá de nuestros antojos individuales (1988: 338), insiste sobre la idea de una continuidad de hechos y hábitos en un marco comunitario. Para Peirce, los signos “son la urdimbre y la trama de toda investigación y de todo pensamiento” y “la vida del pensamiento y la ciencia es la vida inherente a los símbolos” (1974: 15): en esa urdimbre y esa trama de pensamientos-signos relacionados se inscriben las creencias y los hábitos.

El hábito adquiere, de este modo, una dimensión primordial no solo en el devenir de la vida cotidiana sino también en los procesos inferenciales de la investigación: “Un hábito no es una afección de la conciencia, es una ley general de la acción, tal que, en un cierto tipo general de ocasión, un hombre estará más o menos inclinado a actuar de un cierto modo general” (c. 1902-1988: 344). De esta manera, el hábito se establece como un *interpretante* que, ante determinadas condiciones, regulará las acciones de una manera particular: en el continuo, Peirce observa sutiles movimientos producto de la intervención del azar y la contingencia. También los propios procesos inferenciales implican la formación de un hábito, la constitución de una ley general, ya que al producir una genuina creencia u opinión, edifican las bases sobre las cuales un hombre se encuentra dispuesto a actuar en el futuro.

La tendencia de todas las cosas a adquirir y tomar hábitos define la continuidad semiótica y el principio directriz del *sinequismo*. En este sentido, Peirce distingue tres elementos activos en el mundo: el azar, la ley y la adquisición de hábitos, reglas que regularán las acciones. En una relación constante, estos elementos persisten conformando regularidades dinámicas, “si todas las cosas están en continuidad, escribe Peirce, el universo puede ser experimentado como un crecimiento continuo de lo no-existente a lo existente... La realidad es persistencia, regularidad”, sin embargo “el significado de los hechos es falible” (1902-1956: 308).

El *sinequismo* se define como la tendencia del pensamiento filosófico que insiste en la continuidad como un principio directriz donde está implicada la formulación de hipótesis: en el marco de las correlaciones entre los signos, las conjeturas son posibles. Nuevamente Peirce arremete contra el principio cartesiano de la duda universal como motor del razonamiento, destacando que las inferencias y las hipótesis de la mente solo

son posibles a partir de hábitos establecidos. Al mismo tiempo, la probabilidad de conjeturar resalta que las determinaciones continuas no permanecen siempre estables: la irrupción del azar establece la posibilidad de variaciones y cambios: “es suficiente con decir que, puesto que todo es sujeto de cambio, todo cambiará después de un tiempo por azar, y entre estas circunstancias cambiables estarán los efectos de los cambios en la probabilidad de cambio ulterior” (1884: 5).

El *sinequismo* se presenta así como un principio directriz de la lógica –por lo tanto, de la semiótica– que prescribe las clases de hipótesis que son puestas en consideración y examinadas, desestimando su reducción a una doctrina metafísica particular. Aquí, Peirce vuelve a insistir sobre algunos de los principios enunciados en sus artículos tempranos, afirmando que su teoría de la continuidad sustenta el principio de la inexistencia de lo absolutamente inexplicable. Si el sinequismo “equivale al principio de que lo inexplicable no es una explicación posible”, la continuidad implica la ausencia de determinaciones finales: esta concepción, que celebra correlatos, articula, recordémoslo, la permanentemente inacabada definición del signo ensayada por Peirce:

Quando nos pensamos, pues, a nosotros mismos tal como somos, aparecemos como un signo. Ahora bien, un signo en cuanto tal tiene tres referencias: primero, es signo *para* algún pensamiento que lo interpreta; segundo, es signo *por* [en lugar de] un cierto objeto del que es equivalente en ese pensamiento; tercero, es un signo *en* algún respecto o cualidad que lo pone en conexión con su objeto (1868-1988: 101. Cursivas en el original)⁴⁴.

En concordancia con los postulados del *sinequismo* y de la definición relacional del signo, Peirce inscribe su pensamiento en la tradición escolástica del sentido común, a la que reformula proponiendo una versión pragmatista denominada Sentido Común Crítico (Cf. 1905). Entre las características distintivas de esta configuración filosófica,

⁴⁴ Referimos dos definiciones más del signo, con el objetivo de dar cuenta de la persistencia y el dinamismo del pensamiento peirceano:

- a) “Un signo, o *Representamen*, es un Primero que está en tal relación triádica genuina con un Segundo, llamado *Objeto*, como para ser capaz de determinar a un tercero, llamado su *Interpretante*, a asumir con su Objeto la misma relación triádica que él con el mismo Objeto. La relación triádica es *genuina*, vale decir, sus tres miembros están ligados entre sí de modo tal que no se trata de un complejo de relaciones diádicas” (1974 [1902]: 45. Cursivas en el original).
- b) “Un signo o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aún más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo *interpretante* del primer signo. El signo está en lugar de algo, su *objeto*. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino solo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el *fundamento* del representamen” (1974-[1897]).

encontramos premisas enunciadas en sus críticas iniciales al cartesianismo: la reivindicación de las creencias como un punto de partida del pensamiento, un alta estima por la *duda genuina* y la conjetura, y la vaguedad de los procesos semióticos en lo que respecta a generalidades y determinaciones absolutas. Con *persistencia*, el pensador vuelve a insistir en sus postulados como reglas necesarias para un razonamiento lógico que va más allá del campo científico. Aunque Peirce afirma dos modos de sostener la verdad, uno relacionado con la dimensión cotidiana de lo práctico donde la creencia y el destino se coaligan, y otro relacionado con la praxis científica, donde las verdades y las creencias deben admitirse como provisorias, en ambos campos las determinaciones semióticas son concebidas circunstancial y dinámicamente. Las cuatro formas que toma el error venenoso propiciado por la filosofía de barricada –la afirmación absoluta, la afirmación de la existencia de algo incognoscible, la concepción de hechos fundamentales e inexplicables y la formulación última de una ley o verdad– también pueden distinguirse en concepciones del mundo y del sentido común (Cf. 1898). A causa de esta posibilidad, que clausura la propia dinámica de la semiosis, Peirce propicia un Sentido Común Crítico (*Critical Common-Sensism*⁴⁵) y un Pragmatismo donde, transversalmente, podemos distinguir la doctrina del *falibilismo*.

En la descripción de las propiedades del sentido común crítico se reiteran algunos principios formulados acerca del *sinequismo* y los procesos lógicos del razonamiento, donde se involucran la deducción, la inducción y la abducción. De este modo, Peirce insiste en el razonamiento como un proceso continuo, deliberado y autocontrolado, donde la fijación de una creencia es posible debido a la existencia de creencias previas; la asunción de un hábito se presenta como una operación de la mente, donde la argumentación lógica constituye un principio directriz: junto a los juicios perceptuales hallamos creencias originales y recurrentes que cumplen el papel de inferencias críticas indudables. Sin embargo, el sentido común tiene que enfrentarse con la dificultad de que la existencia de una creencia “indudable” está, al mismo tiempo, relacionada con un

⁴⁵ El *Sentido Común Crítico* es la actitud que acepta como necesario, en todo proceso de investigación y pensamiento, todo el espectro de nuestras creencias, opiniones, ideas, percepciones y prejuicios, desestimando la posibilidad de que la filosofía tenga inicio en un punto ideal de comienzo. En articulación con el falibilismo, esta actitud supone que nuestras capacidades inquisitivas no nos llevan al error total en todo lo que investigamos: “reconoce que patrones duraderos de creencia reflejan intentos exitosos para alcanzar la verdad, mientras permanecen siempre sujetos a cambios y revisiones en el curso de la experiencia” (McNabb, 2018: 60).

permanente crecimiento que podría poner en *duda* su condición. Esta dinámica aparentemente contradictoria de estabilidades y rupturas confirma que, en primer lugar, se establece la creencia, mientras el poder de la duda emerge después.

La creencia se constituye, una vez más, como la figura sintética que agrupa y relaciona las ideas de la continuidad (*sinequismo*), el *falibilismo* (con el componente azaroso que atraviesa los procesos inferenciales y repercute en los hechos) y la concepción de un pensamiento-signo comunitario. Peirce insiste sobre la idea de un pensamiento falible y continuo, paradójicamente asentado sobre creencias que se ponen en duda, para generar otras que regulan las acciones a través de hábitos comunitarios. Ante la tradición de lo certero, en la que observa un condicionamiento conservador y un freno semiótico, postula la posibilidad de una continuidad flexible, móvil e infinita:

El principio de la continuidad es la idea del falibilismo objetivado. Pues falibilismo es la doctrina de que nuestro conocimiento nunca es absoluto, sino que siempre oscila como si estuviera en un continuum de incertidumbre e indeterminación. La doctrina de la continuidad es que todas las cosas nadan, flotan, oscilan (*swim*) en continuos (1897: 14).

El escándalo que suscita la afirmación de Peirce en las mentes conservadoras y en la comunidad científica, acostumbrada a las especializaciones fragmentarias y a las discontinuidades conceptuales, se refuerza con la reivindicación de la creencia y la experiencia como partes constitutivas de todo proceso de investigación. Al considerar a la experiencia como aquel elemento impuesto en la historia de nuestras vidas, que nos constriñe como una fuerza oculta en los objetos que contemplamos, Peirce destaca la presencia de ideas que se nos imponen como irresistibles e imperativas: las hipótesis. Conjeturar se vuelve entonces una acción común en el hombre, una experiencia que excede el campo exclusivo del pensamiento científico para constituirse, junto a la continuidad de los hábitos, como uno de los pilares de la semiosis.

La doctrina de la continuidad, el falibilismo y la puesta en valor del sentido común desde una perspectiva crítica, explican la preponderancia de categorías como experiencia, creencia y hábito en la constitución de la semiótica peirceana. Esta tradición tiene su continuidad en los escritos de William James (1842-1910) y John Dewey (1859-1952). Si bien reconocemos la importancia insoslayable de la filosofía de James para una concepción pragmática de la experiencia y la creencia, manifestada en una variada cantidad de textos (*La voluntad de creer* -1897, *Las variedades de la experiencia*

religiosa -1902, *Un universo pluralista* -1909, entre otros títulos), nuestro recorrido privilegiará la descripción de los postulados teóricos acerca de la experiencia enunciados por el tantas veces soslayado Dewey, para establecer articulaciones complementarias con la propuesta de Peirce.

En el camino trazado por James e inaugurado por Peirce, John Dewey concibe a la experiencia como una categoría mutable dentro del campo filosófico que en el siglo XX articula con el incipiente desarrollo de la ciencia. Para Dewey existe una continuidad entre la experiencia que se produce en la vida cotidiana y aquellos experimentos conducidos por científicos en un laboratorio, continuidad que afirma el circuito de conexiones entre el mundo del sentido común y las abstracciones del discurso científico. Esta concepción se halla unida a la idea de una relación estrecha entre naturaleza y experiencia, necesaria para el desarrollo de cualquier empresa del pensamiento. De este modo, la emergencia primaria de un acontecimiento no agota el sentido de la experiencia, en tanto esta inaugura un desarrollo epistémico cuyos resultados se verán en el futuro –mediante la capacidad de generar nuevas acciones o *hábitos*–.

Al igual que Peirce, Dewey acuña una concepción comunitaria –y en su caso democrática– e intersubjetiva de la experiencia, que intenta superar la dicotomía sujeto/objeto planteada tanto por el empirismo –que reivindica la experiencia individual como fuente del conocimiento– como por el racionalismo –que desdeña cualquier posibilidad de tomarla como punto de partida para el razonamiento–. La experiencia, explica Dewey, propicia una visión general concreta y una determinada capacidad organizadora de acciones que, no obstante, se presentan limitadas y falibles. Será su articulación con la razón, o más exactamente el lugar del pensamiento como un pliegue de la propia experiencia, lo que permitirá su revalorización.

El primer punto que sostiene esta valorización se vincula con la concepción del conocimiento como algo que forma parte del “proceso mediante el cual se sostiene y desenvuelve la vida” (1955: 153). Las sensaciones se conforman como estímulos de un acto de indagación que derivará en un conocimiento particular: son estímulos para la reflexión y la deducción, verdaderos materiales de la experiencia adaptables en hábitos, acciones y conexiones entre el hacer y el pensar. En la formación de la experiencia humana participan, en un circuito continuo, la organización social y la biológica. Los principios de conexión y organización rigen la experiencia, dándole una dimensión vital

que excede lo meramente epistemológico. De esta manera, los contactos que establecemos con la naturaleza se encuentran mediados por la presencia de otras personas, con las que compartimos hábitos y creencias. Además, la continuidad experiencial se configura, en términos pragmáticos, como una articulación compleja en la que la dimensión pasional, las afecciones y la emotividad, incardinadas en cuerpos y discursos, atraviesan la dinámica de la significación. Confirmando el carácter semiótico y relacional de la experiencia, Dewey escribe acerca de los aprendizajes del niño:

Las cosas le llegan [al niño] vestidas del lenguaje, no en su desnudez física, y este pergeño de la comunicación le hace que comparta las creencias de quienes lo rodean. Estas creencias que le llegan como otras tantas realidades son las que forman su mente; ellas le proporcionan los centros en torno de los cuales se ordenan sus expediciones y percepciones personales (Op. Cit: 158. Resaltados nuestros).

La experiencia vital adquiere relevancia mediante un proceso de semiotización: el ropaje de las cosas está tejido por los signos del lenguaje que nos llegan a través de las relaciones establecidas con los otros. En ese proceso, al igual que en Peirce, las creencias conforman un suelo compartido que nos permite organizar el mundo, y regular de forma limitada nuevas experiencias y percepciones.

La continuidad entre mundo y pensamiento que conforma una nueva concepción de la experiencia se vincula con los desplazamientos que sufre con la consolidación de la praxis científica y su hegemonía epistemológica a partir del siglo XIX. Esta mutación permite que la experiencia adquiriera un rol constructivo y autorregulador: el corrimiento de un modelo empírico, cuya certidumbre anidaba en el sujeto que tenía experiencias, a un modelo experimental que construye métodos aparentemente objetivos capaces de edificar experiencias, permite la interconexión y la evolución de nuevos acontecimientos. El *telos* de la experiencia reside en el futuro, en la posibilidad de generar nuevas y enriquecedoras experiencias, alentando mejores caminos para el pensamiento y promoviendo la conexión positiva entre el pasado y el porvenir. En tanto la *experiencia empírica* formaba costumbres que había que seguir ciegamente o romper con los ojos cerrados, “hoy nos servimos de nuestras experiencias pasadas para construir en el futuro otras nuevas y mejores. Tenemos, pues, que el hecho mismo de la experiencia encierra dentro de sí el proceso que le sirve para dirigirse a sí misma, con objeto de mejorar” (1955: 161). El olvido al que la Razón ha sometido a la experiencia, el menosprecio de su condición vital, intenta saldarse con una conjunción entre la inteligencia liberadora y

la experiencia práctica lanzada hacia el futuro. Releyendo la tradición kantiana de la *Aufklärung* y frente a las concepciones que ligan, por un lado a la experiencia con la tradición (Platón) y por otro con el progreso y la innovación (Bacon), Dewey postula un tercer camino, sustentado en las evidencias del sentido común y en la rigurosidad experimental de la lógica científica⁴⁶.

La cualidad de cualquier experiencia involucra dos aspectos, uno ligado al desagrado o satisfacción inmediata que esta provoca –a su fuerza bruta según Peirce–; el otro se constriñe a las relaciones que entabla con experiencias posteriores, a su influencia en la constitución e interpretación de las mismas. Cada experiencia singular –si es posible anexarle este adjetivo– no se encuentra limitada por sus efectos inmediatos, fusionada en una continuidad experiencial interviene productivamente en experiencias futuras y pasadas: “el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2004, 79).

El principio de continuidad es uno de los dos rasgos distintivos que definen el carácter positivo de una experiencia. En la continuidad las relaciones establecidas, los cotejos interpretativos, nos permitirán establecer criterios de diferenciación entre experiencias que forman nuestro andamiaje cotidiano. Esta idea, en cierto modo paradójica, está cimentada por la presencia de *hábitos*: el hábito, hecho biológico y cultural para Dewey, demuestra mediante su existencia y constitución que cada experiencia emprendida afecta, más allá de nuestros antojos, a experiencias anteriores o posteriores. La mención del hábito como móvil experiencial no solo afirma la continuidad, también le asigna una dimensión social a la experiencia. Los hábitos ilustran su potencia dinámica, definiéndola como un hecho social que representa contacto y comunicación. Al igual que un hábito, las experiencias se transmiten semióticamente, comunicación que supone la presencia de una alteridad a la que se dirige. Uno de los dispositivos semiotizadores de la experiencia, espacio social de su interpretación y configuración, es sin dudas el relato⁴⁷.

⁴⁶ Para profundizar la dicotomía entre las experiencias pre-moderna y moderna, Cf. Agamben, 2001.

⁴⁷ Al considerar que el trabajo del etnógrafo y el psicoanalista –en tanto semionautas, podríamos agregar– consiste en interpretar, a partir del relato, los signos que intentan conocer lo singular y contingente de la experiencia humana, Gorlier afirma: “los espacio sociales –ya sea de la vida cotidiana, la literatura, la ciencia, la política o la religión– siempre están atravesados por la práctica narrativa, la actividad a través de la cual alguien le dice a otro que algo ocurrió. Existe en esta nivelación un *elemento transgresor* dirigido

Observemos un breve pasaje de una clase del primer y segundo grado de la Escuela N° 308, dedicada al aprendizaje de las vocales a partir de un proyecto integral que toma a los animales como tema principal. En medio de la conversación el maestro pregunta cuál es el pájaro que come los huevos de las gallinas en las chacras de los niños y los niños responden, en portugués, la *Gralha*. Frente a la respuesta, el docente asiente y solicita que los alumnos respondan en español. *Orraca*, afirman. Nuevamente interviene el maestro, hasta que los alumnos responden *Urraca*. Toda la secuencia de aprendizaje se refuerza cuando emerge el relato: J., quién luego de la clase nos contará la historia de la tormenta, levantando la mano afirma, “nosotros estamos comiendo y nos trae para comer huevo”, luego la conversación continúa:

Maestro: ¿Dónde?

J. en el mato [monte]

M.: ¿Y las gallinas qué hacen? ¿Ponen huevo allá en el mato? ¿En el potrero ponen?

[*J.* asiente]

M.: ¡Ah!

[El maestro vuelve a preguntar si la urraca comió los huevos de alguno. Luego pregunta de qué color es la urraca]

J.: Amarillo y negro.

Maestro: ¿Son chiquitas o son grandes?

J.: Grandes.

Maestro: ¿De qué tamaño? Muestre con la mano.

[*J.* hace el gesto]

a revocar el control del poder de la palabra por los discursos dominantes, que está ejemplificado por el modo en que las “ciencias normales” usan los poderes comunes de la narración para instituir un *binarismo*, que intenta constituir sus objetos y hacerlos visibles, y, al mismo tiempo pretender ocultarlos y retirarlos de circulación” (Gorlier, 2008: 29. Bastardillas en el original).

Destaquemos en esta cita la condición práctica de la narrativa, en tanto actividad que pone en discurso los horizontes de experiencias compartidas, con el objeto de transgredir las dicotomías establecidas por los relatos de las ciencias normales. En este sentido, el relato, antes que una mera inscripción genérica, en todas sus variaciones, implica un saber hacer semiótico actualizado una y otra vez en la práctica de narrar. Mientras aquello que Gorlier denomina “ciencias normales” insiste en generar una división tajante entre hechos y ficciones, limitando el campo de acción de las narraciones a estas últimas, la praxis narrativas desarticula esta concepción demostrando que el relato “no es una especie de subficción” y generando, siguiendo a Rancière, un nuevo modo de refigurar “un mundo de experiencia común” (Cf. Gorlier, 2008: 17-29).

[Js., compañera de J., cuenta cómo vio una urraca y cómo comen los huevos de las gallinas. “cuando estaba afuera trabajando vi una urraca comiendo huevo”]

M.: Sí. ¿Cuántos eran, una o más de una?

Js.: Dos.

M.: ¿Y qué es lo que hacían? ¿Iban dónde? ¿Dónde ellas paraban? ¿En el nido de quién?

Js.: De las gallinas.

M.: En el nido de las gallinas. ¿Y qué es lo que ellas hacen?

Js.: Comen todos los huevos.

M.: Todos los huevos. ¿Y cómo ellas hacen? ¿Tragan enteritos o ellas hacen un agujero?

Js.: Hacen un agujero.

M.: En el huevo ¿Y ahí? ¿Chupan todo lo de adentro del huevito?

Js.: Si

M.: Barbaridad. ¿Y a las mamás le gustan las urracas?

Todos: No.

M.: ¿Por qué?

Todos: Por que comen los huevos.

[El Maestro da la consigna para pintar las vocales marcadas y los dibujos]

(VCL-3: Minuto 52).

Instalada en el campo de una memoria singular, la experiencia configurada por la narración autobiográfica inscribe el acontecimiento en un imaginario colectivo donde la palabra de los narradores legitima la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, enfatizando en una sabiduría compartida que se sostiene en la vida práctica y en conocimientos compartidos por el grupo de alumnos. El breve relato de J. y la intervención de Js., engrosan los datos acerca del tema, enfatizando la experiencia como un elemento constitutivo de la vida comunitaria que se constituye a partir de la praxis narrativa. Al mismo tiempo, la condición testimonial y autobiográfica de la enunciación señala la legitimidad de los narradores, reafirmada por el propio docente que inicia esta ronda de relatos diciendo “Levante la mano qué urraca robó huevos de ustedes” (VCL-3: 51':57")

Considerando que ninguna experiencia ocurre en el vacío, explica Dewey, cada una de ellas surge en el marco de una interacción social con otros individuos y con el mundo. Los ambientes, mediante sus formas de organizar las prácticas, facilitan experiencias y,

simultáneamente, se encuentran conformados por cada una de ellas. Esta cualidad nos remite al segundo criterio, *el principio de interacción*: las condiciones objetivas y las internas hacen que una experiencia se vislumbre en una situación particular donde interactúan individuos, objetos y personas, un ambiente forman una totalidad indisoluble y complementaria, una amalgama que define la significación y el valor práctico de la experiencia en la comunidad⁴⁸.

La disposición pragmática de la experiencia, su revalorización como un hecho vinculado a la vida social, estructurado a partir de los procesos semióticos del pensamiento y de su estrecha relación con las creencias y los hábitos, vislumbran una concepción de la misma que excede la metafísica trascendental e individualista. La experiencia puesta en la vida práctica, donde el hombre opera con signos, conjuga los acontecimientos de una vida singular con los avatares comunitarios, conformando una subjetividad compleja y dinámica. Si la experiencia pre-moderna tanto como la concepción empirista y racionalista de la misma enfatizaban la posición que el individuo ocupa al vivirla, mientras que la modernidad desestima su rol anunciándonos la desfiguración del sujeto, una aproximación pragmática, aun admitiendo las aporías teóricas que reviste, admite la posibilidad de una doble dimensión semiótica y comunitaria: no hay experiencias sin signos que la configuren, interpreten e invistan de sentido; cada experiencia participa de la tensión fundante de la subjetividad, entablada entre un singular y un conjunto de creencias y hábitos tramados por la comunidad en las que se sumerge. En este la narrativa emerge como un dispositivo modelizador y una práctica antropológica ineludible.

⁴⁸ Cf. el concepto de *semiosfera* (Lotman, 1996: 21-42). En el siguiente capítulo abordaremos la configuración teórica de esta categoría.

5. Bitácora provisoria

El trayecto de mutaciones que sufre la experiencia con el advenimiento de la modernidad, y los nostálgicos cantos que narran su desaparición como fuente de la autoridad y el saber, como hecho legitimador de la palabra proferida ante otros, insisten acerca de la incapacidad contemporánea para traducir la vida cotidiana en experiencias. En *Infancia e Historia* (1978), un extenso ensayo acerca de *la destrucción de la experiencia* escrito a la luz de las reflexiones benjaminianas, Giorgio Agamben (2001) señala su paradójico estatuto en las sociedades actuales, enfatizando la extenuante presencia de acontecimientos que, intraducibles, no adquieren relevancia en la articulación de la vida social. La lógica espectacular, el imperio de la exhibición y la proliferación de relatos privados que saltan a la esfera pública, demuestran cómo una sociedad rica en acontecimientos significativos carece sin embargo de experiencias capaces de sostener la autoridad de una voz narrativa. El auge de informaciones que trastocan los límites entre la vida privada y la pública, transformando el estatuto de la subjetividad, no garantiza la conversión de un acontecimiento en experiencia ya que esta no tiene su correlato en el conocimiento que supone acceder a una vida mediante su exhibición, sino en la autoridad de la palabra y el relato. Nos enfrentamos a un rechazo generalizado de la experiencia como fuente de autoridad en un mundo tambaleante donde ya nadie puede garantizar su validez o trascendencia. Si la máxima y el proverbio constituían las formas discursivas donde anidaba la autoridad de la experiencia, su reemplazo por el eslogan publicitario cristaliza la consolidación de una humanidad que ha perdido la capacidad de desarrollarla con asiduidad:

Lo cual no significa que hoy ya no existan experiencias. Pero éstas se efectúan fuera del hombre. Y curiosamente el hombre se queda contemplándolos con alivio... Frente a las mayores maravillas de la tierra (por ejemplo, *El patio de los leones* en la Alhambra), la aplastante mayoría de la humanidad se niega a adquirir una experiencia: prefiere que la experiencia sea capturada por la máquina de fotos (Agamben, 2001: 19)

El fresco de contingentes humanos capturando trozos imaginarios de experiencia mediante la máquina fotográfica –descripción hoy multiplicada exponencialmente por la exhibición personal y casi instantánea de esas imágenes–, debe ser tenido en cuenta,

explica el filósofo italiano, como el germen de una novedosa experiencia futura. Al mismo tiempo, la expropiación de la experiencia que anida en esta caracterización del hombre (pos)moderno, remite a los orígenes de la praxis científica, que reduce los acontecimientos cotidianos a la casuística –aquello que se encuentra o descubre– o al experimento prediseñado –aquello que se busca expresamente–. La ciencia moderna desplaza la experiencia fuera del sujeto, certificándola a través de instrumentos y datos: en su búsqueda de certezas, la praxis científica anula la separación previa entre experiencia –que residía en el sentido común– y ciencia –instalada en el intelecto de un sujeto único, identificado con lo divino– transformando a la primera en el lugar del conocimiento metódico. Mientras la experiencia pre-moderna era potestad de un sujeto individual que la “tenía” finitamente, con la consolidación del discurso científico la experiencia “se hace” en un espacio experimental donde el sujeto es simplemente un mediador en el ilimitado proceso humano del conocimiento. De este modo, la metamorfosis de la experiencia replica en la transformación de la narrativa. El discurso científico impone una lógica descriptiva, y una economía de la exactitud y explicación que la versatilidad de la narración evade; el auge del modelo científico privilegia el dato y la información, de manera que el relato pierde el espacio legítimo de la autoridad que lo caracterizaba, recluyéndose en el campo literario.

En este movimiento que liga la experiencia moderna con la hegemonía del conocimiento científico, derivando en la constitución de una nueva subjetividad cuyo centro está organizado por una conciencia empírica, Agamben considera fatalmente necesario plantear el problema del lenguaje. Tomando como fundamento de sus reflexiones los postulados de la teoría de la enunciación (Benveniste), afirma que el pensamiento moderno instala una tácita aceptación del sujeto del lenguaje como fundamento de la experiencia y el conocimiento. El locutor se constituye como un sujeto trascendental, configurando la experiencia como una verdad cristalizada en la sujeción del hombre al sistema semiótico del lenguaje. Frente a esta concepción se interroga acerca de la existencia de una *in-fancia* del hombre, sobre su posible dimensión como hecho en el cual este aún no se constituye como sujeto hablante, y su lugar en la conformación de la subjetividad moderna: “*como infancia del hombre*”, explica Agamben, “*la experiencia es la mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no sea desde*

siempre hablante, que haya sido y sea todavía in-fante, eso es la experiencia” (2001: 70. Cursivas en el original).

De este modo, la infancia, experiencia que funciona como límite trascendental del lenguaje, lo constituye y condiciona de manera especial, evidenciando la imposibilidad de que pueda presentarse a sí mismo como totalidad y verdad. La infancia instala la escisión en el interior del lenguaje entre lengua y discurso, discontinuidad que según Agamben caracteriza al *homo sapiens*. El hiato entre sistema semiótico y realidad semántica, entre la lengua y su ejecución en el discurso, es el rasgo distintivo del hombre: en tanto que posee una infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, el hombre cercena la lengua situándose como un locutor, alguien que para hablar necesariamente debe asumir el discurso y decir *yo*. En esa discontinuidad establecida por la infancia se encuentra el fundamento de la historicidad humana. Mientras la “pura lengua” –si es posible asumir esta entidad– es a-histórica, la diferencia entre lengua y discurso confirma la condición histórica del hombre: la infancia, *la experiencia trascendental de la diferencia entre lengua y habla, le abre por primera vez a la historia su espacio*:

En este sentido, experimentar significa necesariamente volver a acceder a la infancia como patria trascendental de la historia. El misterio que la infancia ha instituido para el hombre solo puede ser efectivamente resuelto en la historia, del mismo modo que la experiencia, como infancia y patria del hombre, es algo de donde siempre está cayendo en el lenguaje y en el habla. Por eso la historia no puede ser el progreso continuo de la humanidad hablante a lo largo del tiempo lineal, sino que es esencialmente intervalo, discontinuidad, *epokhé*. Lo que tiene su patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia (Op. Cit: 74)

La distinción entre lo semiótico y lo semántico, entre el sistema de signos que compone la lengua y su significativa actualidad discursiva, ubica a la experiencia como un *locus* inefable y trascendente al que intentamos regresar ya sin éxito alguno. La discontinuidad sustenta esta concepción de la experiencia y del discurso, en tanto la distinción entre lo semiótico y lo semántico resulta de un pasaje que, al mismo tiempo, se constituye como quiebre. No es casual que Agamben tome como piedra de toque de sus reflexiones los nostálgicos cantos benjaminianos; en su configuración de la experiencia reside una ápice de trascendentalismo que la concibe como algo inasequible.

Adscripta a una genealogía nominalista y binaria, la dicotomía que sustenta sus reflexiones reduce lo semiótico a un esquema de relaciones sistémicas inmanentes,

solamente actualizado en el discurso que sustenta la condición histórica del hombre. En este mapa teórico las relaciones entre relato y experiencia se disuelven, en tanto el discurso, lugar de la narratividad, como Aquiles, siempre corre detrás de la inabordable y paciente experiencia.

El desencantamiento del mundo que el discurso científico llevó adelante y la mutación de la vetusta experiencia europea, no agotan sin embargo la heteróclita potencia de esta categoría desde una perspectiva múltiple que indaga sus consecuencias en la vida práctica. Frente al melancólico lamento por la pérdida de experiencias y el agotamiento de la narración, un lamento que muestra la prosapia euro(logo)céntrica del pensamiento filosófico –desde esta posición ideológica Agamben menciona dos modelos emblemáticos de experiencia: la visita al museo y el peregrinaje turístico–, una perspectiva semiótico-pragmática valoriza la compleja y multiforme dinámica de la experiencia y el relato en la vida cotidiana. Afirmar la singularidad e historicidad de las concepciones experienciales y narrativas, atisbar la idea de que en nuestra aporética vida cotidiana de los márgenes latinoamericanos aún podemos tener experiencias y narrarlas implica abrir el abanico de posibilidades teóricas sin restringir una categoría compleja y sutil. En este sentido, entendemos que la heterogeneidad de los hechos que configuran semióticamente nuestra vida diaria conforman en el plano narrativo una gama variada de experiencias articuladas con las redes simbólicas, las creencias y los hábitos de una comunidad. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la íntima compenetración entre relato y experiencia supone desde nuestra perspectiva una serie de postulados teóricos que sintetizan el fluctuante itinerario de este capítulo.

En primer lugar, insistimos en el **carácter semiótico de la experiencia** y su conjunción con los dispositivos narrativos de la comunidad. La vindicación pragmática del concepto para entender las dinámicas narrativas, supone considerar que toda experiencia se encuentra tramada por signos, correlatos semióticos que la configuran, interpretan y comunican. Las experiencias se constituyen a partir de configuraciones semióticas previas, procesos de significación materializados en discursos y prácticas que definen la condición cultural de un acontecimiento como tal. Si bien no es el único de estos dispositivos semióticos, el relato posee una relevancia nodal producto de la condición transcultural que resalta su presencia en diversas organizaciones humanas. Sustentado en el sistema modelizante del lenguaje (Cf. Lotman, 1996) pero también en la

potencia semiótica de los signos icónicos (Lotman, 2000: 9-14), el relato materializa esa “fuerza bruta” que, según Peirce, caracteriza a la experiencia.

Tanto la vida individual como la colectiva se encuentran gestionadas y jugadas narrativamente: el relato pone en un marco de relaciones simbólicas las experiencias particulares, articulando en este proceso elementos miméticos y ficcionales. Una de las operaciones semióticas que manifiesta las relaciones entre narración y experiencia mencionadas antes, consiste en la organización o refiguración del tiempo en el relato a partir de la mimesis (Cf. Ricœur, 1995; Augé, 1999).

Siguiendo la concepción aristotélica, Ricœur distingue tres procesos miméticos indisolubles en la disposición del tiempo narrativo: las diversas mediaciones simbólicas que vuelven en el interior de un mundo dado la acción posible y pensable; las configuraciones narrativas que ponen ese mundo en relato –tanto en clave ficcional como en clave histórica–; y la interacción del mundo del texto con el mundo del lector o del auditorio (Cf. Augé, 1999: 173). Podemos reconocer en estas tres mimesis huellas de las categorías fundacionales de la semiótica peirceana –*primeridad*, *segundidad* y *terceridad*– entrelazadas en una complejidad que se manifiesta simultáneamente en la narración. Este punto de confluencia se encuentra sostenido en la relevancia de la acción: tanto la perspectiva de Ricœur como el andamiaje teórico de Peirce, señalan a la acción como el soporte de las dinámicas experienciales (Peirce) y las formas narrativas (Ricœur). En este sentido, presentar la vida como relato requiere considerar entonces las referencias semióticas en las que se produce el discurso, las formas genéricas que materializan la “historia” en una forma narrativa singular y las múltiples interpretaciones que derivan del encuentro entre relato y auditorio.

El tejido de la experiencia está constituido por signos cuyo horizonte se inscribe en las referencias simbólicas de la cultura, ese mecanismo semiótico que Lotman denomina memoria. La narración (con)forma un elemento fundamental del espesor de esa memoria y, simultáneamente, las diversas formas de narratividad abrevan en ese espacio para ampliar la gama de relatos que integran la vida individual y colectiva. Microscópicas síntesis de la dinámica semiótica de la memoria, los relatos articulan una dimensión singular y práctica de la experiencia con la dimensión colectiva y simbólica de la vida social: “la característica común de los relatos que acompañan a las vidas individuales y colectivas hasta el punto de identificarse con ellas, es que se conjugan en diversos tiempos

y juegan siempre con la memoria y el olvido” (Augé, 1999: 178). De este modo, la narración se imagina sobre la base de experiencias edificadas semióticamente, afirmando la continuidad entre acontecimientos constituidos por signos que son mediatizados por formas narrativas singulares de acuerdo con los procesos y valores semióticos de cada comunidad.

El relato, siguiendo a Ricœur, explicita la dimensión temporal de la experiencia humana –a partir de la configuración de la trama–, organizando lingüística y semióticamente una vida a partir del despliegue de una historia que se cuenta. En ese proceso, mediando entre los rasgos de cambio y permanencia que constituyen el devenir de cualquier narración, el relato demuestra el carácter mutable de la experiencia. En este sentido, narración y experiencia se vinculan de la misma forma que un juego de lenguaje y una forma de vida en una cadena continua e indisoluble, paradójicamente ligada a criterios culturales particulares que se actualizan en situaciones específicas. En *Investigaciones filosóficas*, Wittgenstein (2002 [1953]) define como juego de lenguaje (*sprachspiel*), al dispositivo formado por el lenguaje y las acciones con las cuales se encuentra entretejido, de modo tal que “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida (*lebensform*)”. Así, un lenguaje se constituye a partir de las operaciones efectivas y prácticas que los hablantes ejecutan. Entre los múltiples y heterogéneos juegos de lenguaje, Wittgenstein distingue algunas formas primitivas –a las que les asigna un valor similar al caminar, comer, beber o jugar– como ordenar, preguntar, charlar y relatar. De este modo, narrar puede entenderse como una práctica semiótica de base que vincula formas narrativas con experiencias individuales y colectivas, desplegándolas en una totalidad discursiva que las configura e interpreta (volveremos a esta idea más adelante).

En segundo término, consideramos que **la enunciación de los mundos narrativos –en sus variantes fácticas-ficcionales– desarrolla un estrecho vínculo entre experiencia y creencia.** La estructuración narrativa de la experiencia inscribe los acontecimientos narrados en marcos simbólicos e imaginarios sociales que articulan creencias y hábitos comunitarios. En los modelos de narradores arcaicos tipificados por Benjamin, según lo que desarrollamos antes, la experiencia y los marcos de referencia semióticos de una comunidad se encuentran imbricados en una totalidad que se materializa a través del relato. Tanto el narrador viajero como el sedentario ponen en escena experiencias vinculadas con la memoria cultural de una comunidad extranjera o

autóctona; esas redes que los narradores tejen a partir de la vida personal o colectiva, se encuentran estructuradas por creencias y hábitos conocidos o exóticos que abren los horizontes de la narración más allá de la configuración de una trama y el deslinde de una historia: al constituirse como alguien capaz de brindar consejos al auditorio, el narrador conecta pragmáticamente las experiencias relatadas tanto con las creencias y los hábitos que componen el mundo narrativo deslindado como con el universo semiótico de los oyentes.

La narrativa en general, explica Hayden White, guarda una estrecha relación con la consolidación de una ley o un sistema legal, condición que, en la teoría de Peirce, define semióticamente a la creencia y el hábito. Inscripta en un marco legal, en un sistema de relaciones que regulan la vida social, la narración se presenta, por un lado, como una alegoría que dota a los acontecimientos reales o imaginarios de una significación que no poseen como mera secuencia –para White los acontecimientos en sí no guardan una coherencia narrativa previa–, mientras que, simultáneamente, tiene como finalidad explícita o tácita el deseo de moralizar los acontecimientos que trata: “la narrativa, seguramente en la narración fáctica y probablemente en la narración ficticia también, está íntimamente relacionada con, sino no está en función de, el impulso a moralizar la realidad, es decir, a identificarla con el sistema social que está en la base de cualquier moralidad imaginable” (White, 1992: 29). Recordemos en este sentido que el acervo semántico de moral, proveniente de la voz latina *moralis*, (al igual que *ética*, del griego), define a todo aquello relativo a las costumbres, los hábitos y las creencias de una comunidad, al sistema de leyes implícitas o evidentes que organiza la vida de un grupo humano. En sintonía con los planteos de Benjamin, podemos señalar que cuando la narración *moraliza*, instala experiencias configuradas narrativamente en un campo de relaciones sociales donde la creencia adquiere un estatuto primordial. Sustentadas en un esquema de repetición y diferencia, las creencias y los hábitos sufren mínimos desplazamientos en las relaciones originales con las experiencias narradas.

La articulación experiencia-creencia habilita el terreno de un reconocimiento de la alteridad y el establecimiento de un pacto implícito en todas las instancias de la praxis narrativa. En la configuración de la trama y la organización del relato, los marcos semióticos sobre los que se fundamenta la narración vinculan los episodios y conflictos con los imaginarios de los agentes narrativos. En los procesos de interacción entre el

mundo del relato, el narrador y el lector/oyente, el reconocimiento de la alteridad supone la aceptación o el rechazo de esos marcos simbólicos. La tríada creencia-experiencia-relato implica un encuentro dinámico con la alteridad y un reconocimiento de la diferencia, primordial para la gestión narrativa de la vida cotidiana: “El creer” escribe Michel De Certeau, “hace de la alteridad del tiempo (o de la no inmediatez) una práctica de la comunicación” (1992: 52).

En su articulación pragmática, la narración y la creencia, impiden la unificación totalizante del presente, conectando experiencias inmediatas con la memoria semiótica de una comunidad para proyectarlas hacia el futuro. Insistimos entonces en el carácter performativo de la narración con respecto a la experiencia, en tanto la praxis narrativa organiza los avatares de la vida cotidiana promoviendo interpretaciones e integrando acontecimientos singulares a un conjunto heteróclito de creencias, hábitos y costumbres sociales, concebidas como *índex* semióticos de prácticas que, como la narratividad, al mismo tiempo las sostienen y apuntalan.

Finalmente, nos interesa destacar la relevancia de la creencia en relación con la postulación, en cada relato particular, de un verosímil regulado por convenciones culturales que exceden los marcos narrativos integrándose a una totalidad compleja y dinámica. Las reglas de verosimilitud que determinan la credibilidad de las acciones, en el caso de la narrativa cotidiana, legitiman las experiencias configuradas por el relato, inscribiéndolas en marcos institucionales –géneros, textos y discursos canónicos, modos enunciativos comunes, entre otros– donde se relacionan con creencias consolidadas en la comunidad. Las reglas de verosimilitud que postulan los mundos narrativos ponen “el creer al servicio de la racionalidad social, y se presentan bajo la forma de compromisos pragmáticos” (De Certeau, Op. Cit.: 61), en una complejidad cuyos efectos de sentido consisten en hacer-creer verdad (Cf. Greimas, 1989).

En relación con lo anterior, **la función narrativa instala las experiencias en marcos comunitarios, postulando identidades y pertenencias que caracterizan al relato como un territorio intersubjetivo.** Al suponer el reconocimiento de una alteridad con la que se enfrentan y relacionan, el relato y la experiencia se constituyen como espacios de heterogéneos vínculos colectivos. De esta manera, la configuración narrativa de la experiencia cotidiana implica la inscripción de una vida singular en una compleja trama de signos colectivos, en una dinámica que constituye de manera compleja la

subjetividad del narrador, de los sujetos personificados en el relato y del auditorio. La puesta en relato de los acontecimientos cotidianos supone que la experiencia excede los horizontes de un sujeto individual, resaltando procesos de pertenencia comunitaria. En el complejo proceso semiótico de construcción de una subjetividad, el dispositivo narrativo se presenta como un filtro traductor de la experiencia individual, modelizando esos acontecimientos según las redes simbólicas que conforman un universo de sentido común, en especial a partir de la organización de la temporalidad y la espacialidad (Cf. Lotman, 2000: 9-14). En ese proceso, la narrativa enfrenta la experiencia semiotizada con horizontes de sentido disímiles, con alteridades que definen otras pertenencias e inscripciones culturales: el relato-experiencia promueve y materializa el encuentro con otredades diversas, poniendo en evidencia el carácter semiótico de la subjetividad.

Observemos dos ejemplos en los que la narración deslinda un teatro de operaciones (De Certeau, 2000) donde quedarán inscriptas pertenencias comunitarias que inscribirán las experiencias singulares en una configuración comunitaria fronteriza (Grimson, 2011):

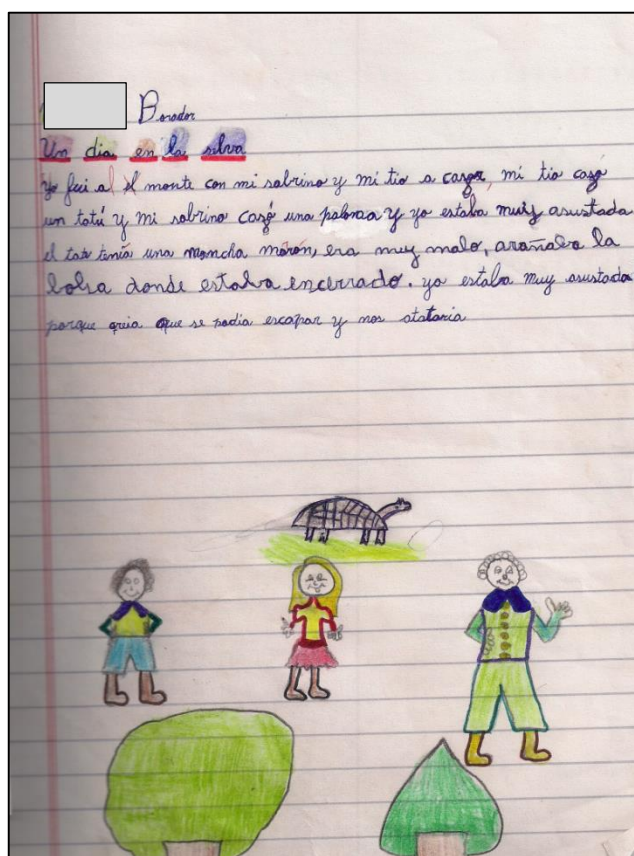


Figura 3. Fragmento Cuaderno.

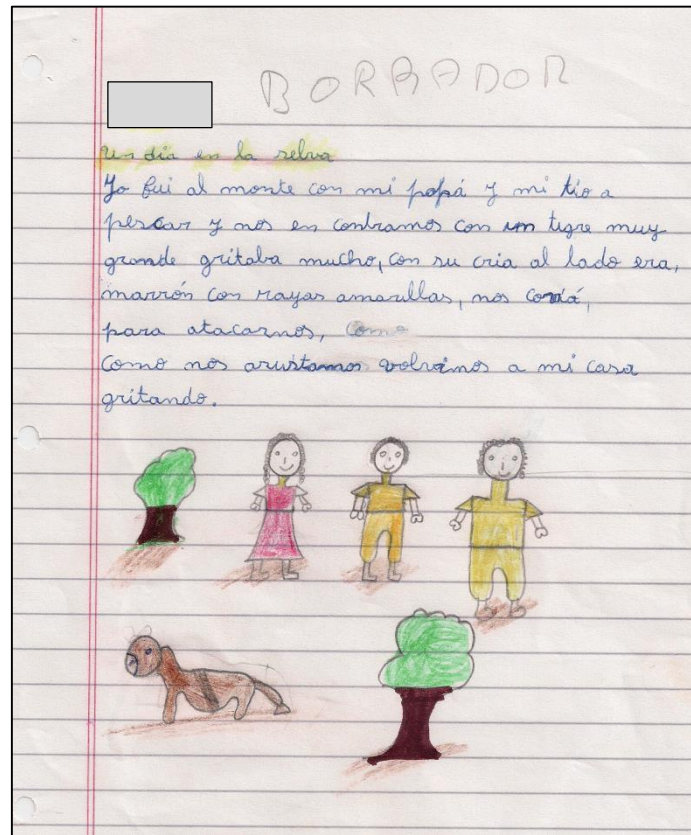


Figura 4. Fragmento Cuaderno.

“Un día en la selva” (Borrador). E. – 5º grado. Escuela N° 68⁵⁰.

En ambas narraciones observamos una configuración comunitaria que inscribe el relato de la experiencia personal en horizontes de pertenencia relacionados con la vida familiar y la semiosis rural de la frontera. A partir del tópico “Un día en la selva”, que en otros contextos puede significar la emergencia de una narrativa eminentemente ficticia, las alumnas escriben un relato que intenta semiotizar la experiencia de la exploración regular a un territorio constitutivo de la vida rural en la frontera, y al mismo tiempo escena

⁴⁹ “Un día en la selva

Yo fui al monte con mi sobrino y mi tío a cazar. Mi tío cazó un tatú y mi sobrino cazó una paloma y yo estaba muy asustada. El tatú tenía una mancha marón era muy malo, arañaba la bolsa donde estaba encerrado. Yo estaba muy asustada porque creía que se podía escapar y nos atacaría”.

⁵⁰ “Un día en la selva

Yo fui al monte con mi papá y mi tío a pescar y nos encontramos con un tigre muy grande, gritaba mucho con su cría al lado, era marrón con rayas amarillas, nos corrió para atacarnos. Como nos asustamos volvimos a mi casa gritando.

de nuevas disrupciones, experiencias y conocimientos. En ambos casos, el relato inscribe un acontecimiento personal en el marco de un episodio compartido con otros, la familia. Y, simultáneamente, escenifica el conflicto de continuidad y ruptura con el mundo natural, cuyos rasgos se sintetizan en la emergencia de los animales que, interactuando con los demás actantes, habilitan dimensiones vinculadas con los afectos del miedo y la certidumbre. El mecanismo enunciativo del relato se define por dos rasgos fundamentales: por un lado, la preeminencia del yo, narrador protagonista y personaje que acentúa la condición autobiográfica de la narración; por otra parte, esta condición resalta cierta divergencia entre el título del texto y el escenario explicitado por los narradores. Mientras que el primero, a modo de consigna clásica, propone que la redacción se constriña al tema “Un día en la selva” –marcando la intervención del docente para organizar la actividad, la frase inaugural de ambas narraciones anuncia “yo fui al monte con...”. Si bien esta distinción puede parecer superflua, la divergencia en la nominación de los espacios implica distintas concepciones simbólicas del espacio natural, definido como lugar exótico (la selva) o ambiente relacionado con la experiencia de la regularidad cotidiana y local (el monte). Finalmente, la organización de la trama plantea conexiones entre ambas narraciones, que presentan los acontecimientos en el monte y recurren a la misma peripecia disruptiva, la presentación de un animal –el tatú y el tigre– que estructura el conflicto.

Los relatos citados anteriormente, al igual que aquellos referidos a lo largo de este capítulo, vinculan las dimensiones experienciales de la vida individual y colectiva con la noción de aventura, una modalidad posible de la experiencia. Siguiendo a Simmel (2002), la aventura se caracteriza por ser una forma de existencia que se vincula hacia atrás y hacia adelante con experiencias vividas mientras que, simultáneamente, en su sentido más profundo, discurre al margen de la continuidad propia de la vida. Esta compleja constitución vuelve a la aventura una experiencia inorgánica con el mundo que valoriza los matices improbables de la continuidad experiencial. Simmel insiste en esta condición: la aventura implica una forma de experimentación que supera el propio contenido de la experiencia, una vivencia que modela nuevos modos de significación “entreverados en toda existencia humana-práctica”. Así, lo que hace de una simple vivencia una aventura es “la radicalidad que se siente como tensión de la vida misma, como exponente del proceso vital, con independencia de su materia y sus diferencias” (33). En este punto, el

relato de la aventura emerge como un dispositivo que enfatiza el valor de la experiencia, destacando su presencia en una trama que enfatiza su sentido extraordinario y singular.

En la relación problemática de la experiencia con el tiempo, la narración adquiere una relevancia central abriendo la posibilidad de postular identidad. Paul Ricœur define a la identidad narrativa como aquella que el sujeto alcanza mediante la función narrativa: el relato materializa, a partir de la configuración de la trama, la dimensión temporal de la experiencia humana, inscribiéndola en redes de sentido que exceden los episodios aislados. El relato deslinda la identidad en relaciones tanto con el tiempo histórico – cristalizado en el calendario– como con el tiempo de la ficción con sus infinitas variaciones imaginativas. La dinámica de la identidad, explica Ricœur, se juega sobre las dos acepciones posibles del término: la identidad entendida como algo inmutable (*Idem*), sumamente parecido y dotado de permanencia, y la identidad concebida como una pertenencia establecida en una relación siempre tensa con lo extraño. En esta última concepción, la identidad definida como *ipseidad* propicia el encuentro entre una mismidad y una alteridad como el proceso diferencial y complementario que dispone pertenencias y pone en escena la problemática relación de las experiencias individuales con el tiempo colectivo. A diferencia de la *iden(m)tidad*, la *ipseidad* afirma el carácter dinámico y la mutabilidad de un proceso en construcción permanente, tramado por pertenencias culturales relativamente estables que se afirman y reformulan narrativamente.

Según Ricœur, el relato edifica la identidad narrativa del personaje al construir la identidad dinámica de la historia contada: instalado en el seno de una historia que se despliega, el personaje forja su identidad en correlato con los episodios narrativos. En este proceso, la organización narrativa de la trama adquiere una relevancia primordial al constituirse como una operación mediadora entre la permanencia y el cambio, tensión manifiesta que “regula” todo devenir narrativo. La configuración narrativa se define como un arte compositivo que media entre la concordancia y la discordancia, entre la estabilidad de los hechos dispuestos en una organización que privilegia la completud y la totalidad del relato, y los giros contingentes que derivan en acontecimientos inesperados, regulando de una forma móvil el *mýthos*. De esta manera, la identidad se entiende como un proceso conflictivo entre la exigencia de concordancia y el reconocimiento de discordancias que hasta el final del relato ponen en peligro su propia condición, como un elemento en

constante transformación correlativo con la concordancia discordante de la propia historia (Cf. Ricœur, 1999).

Entre los aportes de la poética del relato a la problemática del *sí mismo* mencionados por Ricœur podemos destacar el papel que juega la narrativa en la evaluación moral de los personajes, imputándole a las acciones llevadas adelante por estos determinados valores vinculados con axiologías comunitarias. Al *darle cuerpo* a la figura caracterizada en/por el relato, la narrativa pone al personaje como un sujeto que interviene con sus acciones en el grueso de las cosas, un soporte de predicados físicos y psíquicos motivados e intencionales. La segunda contribución relevante consiste en que el relato no se limita a intensificar las características del *sí mismo*, sino que aporta, mediante la incorporación de elementos ficcionales a la trama –entendida como mimesis de la acción–, principios novedosos y transformaciones originales. La mimesis se constituye simultáneamente como una fábula de las acciones y como un modo en el que el relato, al imitar de forma creadora la acción, la *refigura*. Este proceso de refiguración pone en escena la problemática de la apropiación, que realiza el lector/oyente del relato, de los significados vinculados tanto al héroe ficticio como a aquellos personajes que poseen un correlato en experiencias “reales”.

De este modo, el proceso de refiguración que postula la narración “pone de manifiesto un aspecto del conocimiento de sí que supera el marco del relato”, imbricándose en la mediaciones simbólicas que lo trasvasan y habilitando el campo narrativo como un espacio interpretativo de conocimiento del sí-mismo que se articula con la apropiación del personaje –que manifiesta el carácter (con)figurado de la identidad– y con las imputaciones morales que se le asignan a sus acciones. Las implicancias éticas del relato –entendidas también en el amplio sentido del *ethos* comunitario– se inscriben en la dialéctica de concordancia discordante que inviste de sentido a la trama y a los personajes, tanto de un relato ficcional como de uno pretendidamente fáctico⁵¹:

⁵¹ Para Paul Ricœur, la identidad personal solo puede articularse en la dimensión temporal de la existencia humana gracias al relato, de modo que existe una estrecha ligazón entre la identidad narrativa y la constitución conceptual de una identidad personal. Esta correlación supone que no existe relato éticamente neutro y que la narrativa sirve de propedéutica a la ética. En la tensa relación que entre la mismidad y la ipseidad que constituye la identidad, la narración ejerce una función mediadora entre el punto de vista descriptivo sobre la acción y el punto de vista prescriptivo de la norma. Sujeto agente, sujeto narrativo y sujeto ético forman de este modo una triada indisoluble.

Esta función *mediadora* que la identidad narrativa del personaje ejerce entre los polos de la mismidad y de la ipseidad es atestiguada esencialmente por las *variaciones imaginativas* a las que el relato somete a esta identidad. En realidad, el relato hace más que tolerar estas variaciones; las engendra y las busca.

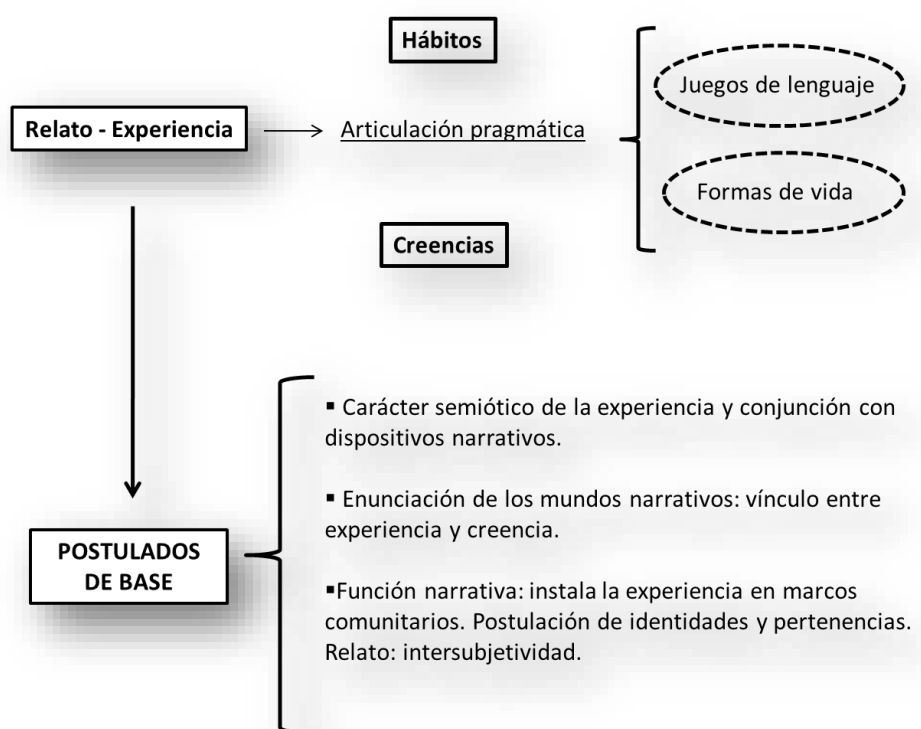
(...) En la experiencia cotidiana, hemos dicho, estas experiencias tienden a imbricarse y a confundirse; así, contar con alguien es a la vez contar con la estabilidad de su carácter y esperar que el otro cumpla con su palabra, cualesquiera que sean los cambios capaces de afectar las disposiciones duraderas en las que se deja reconocer. En la ficción literaria, es inmenso el espacio de variaciones abierto a las relaciones de las dos modalidades de identidad (Ricœur, 1996: 147-148).

Si bien la concepción de la praxis narrativa desarrollada por Ricœur se planta en suelo hermenéutico, las relaciones que establece con la teoría de la acción y la teoría de los actos de habla nos permite inscribir esa conceptualización en un horizonte semiótico-pragmático donde relato y experiencia se funden en la configuración de identidades –la postulación de pertenencias, preferimos afirmar aquí– imbricadas en comunidades narrativas.

En este marco teórico, Ricœur considera que la teoría narrativa cumple una función bisagra entre la teoría de la acción y la teoría ética. Por un lado, se agrupan las prácticas reguladas por normas o convenciones que son el producto de la interacción y el aprendizaje: los hábitos y las creencias conforman este grupo de prácticas cotidianas que poseen cualidades prenarrativas, ocupando el espacio de la *mimesis I*, los marcos semióticos que prefiguran el relato, brindándole a la narración los marcos simbólicos sobre los que se desenvolverá. Las experiencias individuales y colectivas emergen en este marco semiótico y son puestas en relato a partir de la prefiguración narrativa que estos brindan.

La vida como una totalidad singular, explica Ricœur, puede entenderse partir de esta relación, considerando que las historias vividas por unos se imbrican en las historias de los demás. La noción de unidad narrativa de una vida se presenta entonces como un conjunto inestable de fabulación y experiencia, como un territorio que exhibe el carácter dinámico e inestable de las pertenencias identitarias, siempre a mitad de camino entre el carácter evasivo de la vida real y la lógica de la ficción, que organizan retrospectivamente la experiencia. La dialéctica entre retrospección y prospección, entre la capacidad narrativa de organizar la experiencia –ese ejercicio popular de sabiduría práctica, afirma Ricœur citando palabras de Walter Benjamin– situándola en el espesor de una memoria comunitaria constituida por prácticas y creencias que poseen actualidad en la vida

cotidiana, y su potencia proyectiva, “nos recuerda que el relato forma parte de la vida antes de exiliarse en la vida de la escritura” (Op. Cit: 166). En la vida cotidiana, el relato inscribe las experiencias singulares en una totalidad de experiencias colectivas, configurando identidades que definen de modo flexible pertenencias comunitarias, y reafirman aquellos dos rasgos distintivos que mencionamos antes: el principio de continuidad y el de interacción. Al constituirse como un espacio de relaciones intersubjetivas, el relato de la vida cotidiana anuda acontecimientos y experiencias en un *continuum* pluridireccional que promueve diversas y contingentes relaciones entre los hábitos y las creencias establecidas, y la organización de un porvenir incipiente.



Diagrama

Relato-Experiencia. Relaciones y premisas

Las premisas desarrolladas pretenden inscribir nuestras reflexiones en un territorio que considera las vicisitudes semióticas y las incidencias pragmáticas de la configuración narrativa de la experiencia en la vida cotidiana. En este camino, podemos pensar los acontecimientos como la disrupción práctica y performativa que atraviesa el orden dóxico del sentido social, y las experiencias como las apuestas semio-narrativas que pretenden interpretar, siempre de modo falible y transitorio, esa disrupción.

Aquella facultad concreta de intercambiar experiencias, que según Benjamin habríamos perdido, adquiere aquí una relevancia innegable. La dupla *relato-experiencia* conjuga una praxis cultural que articula acontecimientos y prácticas de la vida cotidiana con marcos simbólicos de creencias y hábitos, esgrimiendo pertenencias y traducciones semióticas que forman parte del sentido común. Si la cotización de la experiencia se había derrumbado, era porque las prácticas que la rodeaban y los valores que la definían comenzaban a sufrir mutaciones hoy exacerbadas. Sin embargo, imbricadas en la tradición oral de la conversación, atravesadas en la actualidad por otras formas de comunicación con las que se mixtura diariamente, las experiencias comunicadas aún pueden vindicarse como una fuente del complejo y multifacético arte de narrar.

Porque el hombre es el ser que liga, que siempre debe separar y que sin separar no puede ligar, por esto, debemos concebir la existencia meramente indiferente de ambas orillas, ante todo espiritualmente, como una separación, para ligarlas por medio de un puente. Y del mismo modo el hombre es el ser fronterizo que no tiene ninguna frontera. El cierre de su ser-en-casa por medio de la puerta significa ciertamente que separa una parcela de la unidad ininterrumpida del ser natural. Pero así como la delimitación informe se torna en una configuración, así también su delimitación encuentra su sentido y su dignidad por vez primera en aquello que la movilidad de la puerta hace perceptible: en la posibilidad de salirse a cada instante de esta delimitación hacia la libertad.

(Georg Simmel, 2001 [1909]: 3)

4° Excursión

Narrativas de la vida cotidiana en la frontera

1. Vida cotidiana y narración: deslindes conceptuales

Lo cotidiano se inventa con mil maneras de *cazar furtivamente*
Michel de Certeau: *La invención de lo cotidiano*

La multiplicidad de los relatos que ponen en escena los acontecimientos vividos estrechan los vínculos entre las complejas modalidades de la experiencia y el desarrollo de los estudios narrativos. En nuestra edificación teórica, el abordaje de la narrativa supone la consideración de la problemática de la experiencia, en tanto una de las principales maneras que posee el hombre de comunicar, manifestar e interpretar la misma, consiste en con-figurarla mediante la forma narrativa. Los modos de disposición del relato implican una articulación entre la puesta en lenguaje de las experiencias narradas y los dispositivos culturales que permiten su interpretación. De este modo, el relato se concibe como un espacio de confluencia semiótica que adquiere plena significación en relación con eventos y prácticas culturales. Tanto en su vertiente escrita como en la *performance* oral, la narrativa articula experiencias singulares con horizontes semióticos colectivos que postulan pertenencias y subjetividades dinámicas. Si bien en las narrativas orales el intercambio de experiencias se inscribe en el presente de una relación dialógica donde coinciden la figura del narrador y el auditorio, las variadas formas del relato –incluso las asociadas con la diferida práctica escritural– articulan las experiencias en superficies sociales e históricas relacionadas con la vida cotidiana.

La descripción de las tensas relaciones teóricas entre experiencia y narración que hemos propiciado a lo largo del capítulo anterior, no pretende reducir la complejidad de conceptos que no solo definen o describen prácticas sociales, sino que también poseen existencia “real” en las mismas, a las que modifican y organizan de manera múltiple y heterogénea. Cuando afirmamos que la experiencia se conforma semióticamente en el dispositivo narrativo mediante la articulación de vivencias singulares en zonas de pertenencia comunitarias, no pretendemos constreñir nuestra conceptualización a un mero

esquema intersubjetivo, en el cual la experiencia y el relato se conciben como continentes de los polos individuales y colectivos de la vida social, sino que propiciamos una concepción dialógica donde el relato despliega una zona de relaciones complejas en la que conviven, se mezclan y funden las más diversas prácticas semióticas. En la línea de los estudios bajtinianos y de la hermenéutica de Ricœur, entendemos que la narración exhibe las complejas tramas de las configuraciones identitarias en las cuales lo individual y lo colectivo no deben entenderse como espacios cerrados y autónomos, sino como variables de relaciones complejas y complementarias.

Este ensamble entre dos planteos teóricos que se construyen a partir de postulados contrapuestos, se justifica en los cruces y deslindes que ambos autores realizan en relación a los discursos narrativos y sus operaciones en la vida práctica. En este sentido, consideramos que si bien las premisas sobre las que se asientan ambos planteos son disímiles, en tanto Bajtín inscribe sus deslindes en un horizonte materialista y social mientras que Ricœur los hace en el eje de la tradición hermenéutica, sus disposiciones teóricas y desarrollos conceptuales se configuran como espacios de mestizajes filosóficos que pivotean simultáneamente entre perspectivas pragmáticas y trascendentales para entender la dinámica semiótica de la lengua, los géneros y la narratividad.

Esta posibilidad de encuentro *dialógico* y *comunitario* entre ambas configuraciones teóricas –remitiendo a dos términos que caracterizan ambos planteos– se acentúa si consideramos a la acción y el actuar en tanto movimientos indispensable de nuestro devenir como animales semióticos. Tanto la translingüística bajtiniana como el despliegue conceptual y metodológico de la propuesta de Ricœur se constituyen a partir excéntricos cruces de consideraciones que insisten en la dimensión práctica de los discursos narrativos –géneros y novelística como espacios dialógicos, heteroglósicos y polifónicos en Bajtín; variaciones de la experiencia narrativa en el relato de la Historia y el relato de la Ficción en tanto modos complejos de la existencia humana, en Ricœur– y su condición trascendente para la configuración de sentidos en las distintas esferas de la vida social⁵².

⁵² Un punto de encuentro entre ambos pensamientos, acaso la encrucijada que permite reunir en algún aspecto postulados que a simple vista parecen incommensurables, acentúa el carácter ético de toda acción humana como un principio fundamental para cualquier reflexión sobre la compleja dinámica de la narratividad. En Bajtín ese principio se resume en la idea de *postupok*, el acto ético responsable que atraviesa toda experiencia dialógica y se constituye como fundamento de las acciones humanas a partir del reconocimiento de la alteridad. En sus trabajos tempranos, Bajtín propone un proyecto de filosofía moral que, en una primera instancia, deslinda una arquitectónica del mundo real y cotidiano, no teorizado sino vivenciado, a partir de la triple óptica, relacional e intersubjetiva, que suponen las categorías yo-para-mí,

El escurridizo sintagma *vida cotidiana* ha sufrido el embate conceptual de diversas disciplinas y paradigmas; desde la sociología hasta la lingüística, pasando por los análisis de la antropología cultural, la microsociología, las recientes reconstrucciones historiográficas de la vida privada, los estudios de género y las intensas reflexiones filosóficas sobre el tema. El amplio espectro de miradas teóricas sobre las problemáticas vinculadas con el campo de la cotidianidad –entre las que se destacan los usos sociales del lenguaje, el análisis de las prácticas y los rituales vinculados con la vida urbana del trabajo y el ocio, *et al.*– señala su ilimitada riqueza semiótica y promueve su pertinencia como categoría para describir e interpretar las complejas dinámicas de la narratividad. En este sentido, el itinerario realizado alrededor del concepto de experiencia y sus articulaciones con el relato, instala la problemática de la narrativa en la vida cotidiana del espacio semiótico fronterizo misionero. Sin ignorar el heteróclito espectro de reflexiones provenientes de los campos mencionados antes, nuestro recorrido teórico acerca de la vida cotidiana intentará postular una articulación entre discursos, hábitos y prácticas en el marco de las configuraciones narrativas sobre la vida en la frontera desde una perspectiva que pretende indagar la problemática en el espacio disciplinar de la semiótica⁵³.

En la segunda parte de su emblemático libro *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (1929), Valentín Voloshinov despliega los postulados de una filosofía del lenguaje arraigada en la tradición marxista y en las premisas de una perspectiva sociológica que

otro-para-mí, yo-para-otro. Este tríptico inaugural se constituye como el fundamento del acto ético responsable a partir del reconocimiento y la interacción entre dos sujetos radicalmente distintos pero con valor propio y autónomo equivalente (Cf. Bajtín, 1997; Bubnova, 1997; Brandist, 2002, 2016). El *postupok* se define como un acto ético responsable, un acontecimiento del ser que supone el reconocimiento de la alteridad y se sostiene en la mecánica del diálogo social –y por ende de reconocimiento de una terceridad. En los planteos de Ricoeur acerca de la inextricable relación entre tiempo y narración, la ética –en el sentido clásico del concepto, entendido como campo de las costumbres– adquiere una dimensión relevante en la problemática del sí mismo. A las dimensiones de sujeto como sujeto hablante, como sujeto agente y como sujeto narrativo, Ricoeur le añade la dimensión ética de la identidad, en tanto instancia de articulación de singularidades cambiantes con experiencias social e históricas. De modo que la praxis narrativa supone el despliegue de espacios imaginarios e históricos que invisten de sentido experiencias singulares y colectivas, atravesadas por la dinámica compleja y aporética de la “identidad”. El sujeto de la ética, explica Ricoeur, no es otro que aquel a quien el relato asigna una identidad narrativa, siempre frágil e incompleta.

⁵³ Entre el profuso número de autores que desarrollaron estudios vinculados con la vida cotidiana a partir de inscripciones disciplinares diversas, podemos destacar, sin ánimo de exhaustividad a Goffman (1959), Freud (1901, 1927), Simmel (1911), Bateson (1955), Berger y Luckmann (1966), Gumperz y Hymes (1972), Lavob (1969), Lefevbre (1958), Austin (1962), Searle (1969), Lakoff y Johnson (1989), Schatzki (2001) y Wolf (1979). Si bien el eco de muchos de los planteos realizados por estos autores resonará en nuestras reflexiones, la perspectiva que adoptaremos evoca explícitamente otras fuentes bibliográficas.

intenta explicar la dinámica ideológica de toda interacción discursiva. Luego de definir las relaciones entre vivencia y expresión en el desarrollo de la conciencia como construcción social, Voloshinov introduce una definición de la vida cotidiana, a la que considera un campo más del territorio de la creatividad ideológica⁵⁴. En este sentido, afirma:

Para diferenciarlo de los sistemas ideológicos ya formados –arte, moral, derecho–, llamaremos **ideología cotidiana** a todo el **conjunto de experiencias vivenciales y de las expresiones relacionadas directamente con éstas**. La ideología cotidiana es un **mundo caótico del discurso interior y exterior desordenado y no asentado, mundo que confiere un sentido a todo nuestro acto ético o acción, y a todo nuestro estado “consciente”** (2009: 145. Destacados nuestros).

La palabra ajena esclarece una concepción de la vida cotidiana vinculada con los procesos semióticos y discursivos. Recordemos que Voloshinov asienta su filosofía del lenguaje sobre el fundamento de que todo lo ideológico posee valor semiótico, razón por la cual no existe ningún producto ideológico que no se constituya como signo, siendo un eslabón más en la cadena de relaciones continuas denominada *semiosis*.

La primera dimensión del concepto de ideología cotidiana remite a un conjunto de experiencias y a las disposiciones semióticas de estas en el plano del discurso: la vida cotidiana se presenta entonces como una configuración ideológica –es decir, semiótica– opuesta a sistemas más formados o delimitados como el arte, la moral y el derecho. A diferencia de esos sistemas, la cotidianidad reenvía a una conformación más caótica o irregular donde confluyen pensamiento, lenguaje y experiencia. Una segunda dimensión, claramente pragmática, confirma la relevancia de esta *esfera de la praxis social*: pese a su aparente condición amorfa, la vida cotidiana constituye un mundo que inviste de

⁵⁴ El vocablo vivencia mencionado por Voloshinov para describir la dinámica de la conciencia como constructo intersubjetivo, articula con la tradición de la filosofía de la experiencia de Dilthey, quien concibe a la historia como una reexperimentación de la *Erlebnis* (traducida como “experiencia vivida” o “vivencia”), entendida no como un retiro solipsista en la subjetividad sino como una estancia en el mundo que implica relaciones transubjetivas (Cf. Jay, 2009: 264-274). Al igual que en Voloshinov, aunque situada en otro paradigma político y filosófico, encontramos en esta descripción un contraste con la concepción vitalista y biologicista de la vivencia-experiencia que, en el caso del pensador ruso, deriva en la apertura a una definición socio-semiótica de la misma.

Recordemos también que Dilthey abogaba por la pertinencia de la biografía en el mundo histórico en torno a la noción de *Erlebnis*, la posibilidad de “revivir” la experiencia histórica. Considerando que el acceso a lo universal se daba a través de la narrativa de una vida singular, Dilthey reivindicaba la pertinencia hermenéutica de este tipo de relato para el campo disciplinar de la incipiente historia moderna (Cf. Dosse, 2007).

sentido cada acto ético –es decir, cada una de las prácticas relacionadas con la costumbre, la ley o el hábito–, cada acción concreta y cada estado consciente particular⁵⁵.

Esta concepción materialista y semiótica de la vida cotidiana refuerza sus rasgos pragmáticos al considerar que los sistemas ideológicos articulados de la moral, el arte, la ciencia y la religión –como también la política– cuajan a partir de la ideología cotidiana y, al mismo tiempo, la configuran de forma retrospectiva, “dando en condiciones normales el tono” que la caracteriza. El aparentemente desorganizado magma semiótico de la cotidianidad es en realidad el suelo de una trama heterogénea y pluridireccional de prácticas y creencias que se materializan en otros sistemas ideológicos, a la vez que confirman la validez de estos en momentos históricos y sociales particulares. La ideología cotidiana, al igual que el *common sense* destacado por Peirce, adquiere un valor fundacional en la dinámica de la significación, fundamentado en los vínculos prácticos y las operaciones concretas que articulan los hábitos diarios de una comunidad con su memoria semiótica y sus imaginarios sociales.

En la dinámica de la vida cotidiana pueden distinguirse una serie de estratificaciones que oscilan entre zonas “inferiores” donde la experiencia individual posee un matiz más caótico e irregular, y un estrato “superior” conectado con las estructuras ideológicas más solidificadas, como el arte, la religión o la política. Sin embargo, la movilidad característica de la “ideología cotidiana” difumina los límites estructurales de los sistemas ideológicos consolidados, a los que tensa y complejiza en las propias prácticas y relaciones sociales.

El aparente sistema apuntalado de creencias que conforman las grandes dimensiones de la creatividad ideológica, adquiere movilidad y complejidad en el mundo contingente de las relaciones sociales que configuran la cotidianidad de los sujetos y las

⁵⁵ Voloshinov define a la conciencia como un hecho ideológico –por lo tanto, semiótico-y social. Al igual que Peirce, quien concibe al pensamiento como una trama de signos correlacionados, Voloshinov afirma que la “conciencia se construye mediante el material sémico, creado en el proceso de la comunicación social de un colectivo organizado” (2009: 32). De este modo, la conciencia individual no cumple la función arquitectónica de organizar la superestructura ideológica, sino que es “tan solo un inquilino alojado en el edificio social de los signos ideológicos”. En la definición de Voloshinov, claramente inscrita en el dialogismo bajtiniano, lo ideológico adquiere una fuerza performativa que proviene del campo de las acciones y, simultáneamente, constituye un producto de la dinámica práctica de la vida cotidiana: “el signo solo puede surgir en un territorio interindividual, territorio que no es “natural” en el sentido directo de la palabra: el signo tampoco puede surgir entre dos *homo sapiens*. Es necesario que ambos individuos estén socialmente organizados, que representen un colectivo: solo entonces puede surgir entre ellos un medio sémico (semiótico). La conciencia individual no solo es incapaz de explicar nada en este caso, sino que, por el contrario, ella misma necesita ser explicada a partir del medio ideológico social” (2009: 31).

comunidades. Entre la relevancia del “factor bio-biográfico”, presente en las experiencias vinculadas con los “estratos inferiores”, y su disminución en la consolidación de enunciados relacionados con los sistemas ideológicos afianzados, la dinámica de la cotidianidad confirma que el centro organizador de cada enunciado se encuentra en el medio social que rodea al individuo. La toponimia desplegada por Voloshinov nos muestra que las experiencias singulares solo pueden comprenderse en clave biográfica al estar inscriptas en un marco complejo de relaciones dialógicas, que conjugan y modifican valores ideológicos:

La estructura del enunciado y la de la misma vivencia expresada es una estructura social. La estructuración estilística del enunciado es una articulación social, así como el mismo flujo discursivo de las enunciaciones, al cual en efecto se reduce la realidad del lenguaje, es también un flujo social (...) Toda palabra es ideológica, y todo el uso del lenguaje está relacionado con el cambio ideológico. (2009: 150)

La dinámica de la vida cotidiana fortalece una concepción del lenguaje arraigada en la complejidad de las relaciones sociales. Tanto el enunciado como la propia experiencia –que Voloshinov define como vivencia expresada, en sintonía con nuestra premisa acerca de que todo acontecimiento adquiere un rango experiencial solo cuando se encuentra semiotizado por el relato– se estructuran en el flujo de la vida social, articulados por relaciones dialógicas que confirman la interacción discursiva como la principal realidad del lenguaje. En esta configuración, el diálogo constituye un modelo de actuación discursiva que atraviesa todas las formas de la comunicación social, en tanto todo enunciado es concebido como un momento en la comunicación discursiva continua que “responde a algo, algo rechaza, algo está afirmando, anticipa las posibles respuestas y refutaciones, busca apoyo, etc.” (152).

De este modo, la comunicación discursiva debe ser comprendida en situaciones concretas, indisolublemente entrelazada con comunicaciones de otro tipo, habiendo surgido de un terreno de comunicación productiva común a todas ellas. La palabra solo puede comprenderse, interpretarse y, por supuesto, desarrollarse en un proceso generativo permanente, concretizado en situaciones particulares en las que se encuentra acompañado de otros actos sociales como el trabajo, los rituales y los hábitos cotidianos. Si bien el modelo primordial es la conversación, los rasgos dialógicos atraviesan otras esferas de la discursividad, como por ejemplo la narración. Desplegado en el marco de una situación

comunicativa vinculada con la vida cotidiana, el relato articula con otros sistemas ideológicos y con las experiencias singulares, ese factor “bio-biográfico” que adquiere relevancia únicamente en el plano de la vida social y los intercambios intersubjetivos.

En este sentido, destacamos algunos enunciados provenientes de nuestro corpus que resaltan la inscripción de la dinámica de la vida cotidiana como conjunción de una narrativa autobiográfica encastrada en las memorias del imaginario social. En una de las conversaciones con las alumnas de nivel inicial, luego de la finalización de la clase, las niñas cuentan:

Entrevistador: ¿Le tienen que esperar a alguien? ¿Le están esperando a sus hermanos?

Niñas [caminando por toda la sala de Nivel Inicial, un amplio salón que aglutina el mobiliario y los recursos didácticos utilizado por la maestra]: ¡Sí!

Maestra: Cuéntenle ¿a quién le tienen que esperar ustedes?

E: ¿Tienen muchos hermanos ustedes?

Niña1 [fuera de cuadro]: Un puñadón tengo...

E: Un puñadón... ¿Cuántos tenés?

Niña1: Cinco...

E: Cinco hermanos... ¿Y todos vienen a la escuela?

[La maestra les solicita que digan los nombres de los hermanos. Una de las niñas enumera los nombres y nos cuenta que los niños son más grandes que ella]

E: ¿Y qué hacen en su casa sus hermanos?

Niña1: Juegan... Jugamos...

E: ¿Juegan? ¿Solo juegan?

Niña1: ¡Sí!

E: No trabajan... ¿No le ayudan a su mamá... a su papá?

Niña2: Yo... a mí mamá...

E: ¿Qué hacés?

Niña2: Lavo las cosas y... [ilegible]

E: ¡Ah! ¿y vos?

Niña1: lavar la casa, limpio...

E: ¡También! [Dirigiéndome a otras niñas]: ¿y ustedes también están esperando a sus hermanos?

Niña3: Yo tengo hermanos...

E: ¿Tenés muchos?

Niña3: Tengo un hermano que se llama René...

E: ¡Ah! ¿y vienen a la escuela también?

[¡Sí! Grita otra de las niñas]

Maestra: ¿vienen a la mañana o la tarde... José? Y el Charly viene a la tarde...

[Las niñas se ponen sus abrigos y continúan moviéndose dentro de la sala, mientras la maestra ordena los elementos utilizados durante la clase. Una de las niñas sale y pasea por el patio-comedor. El maestro de 1º-2º grado se acerca y le habla a la maestra de nivel inicial. Continúa la charla con las niñas]

E: ¿Y esa mochila dónde te compraste?

Niña3: Mi mamá compró...

E: ¿De dónde...?

Niña3: Del pueblo...

E: Del pueblo... ¿Y van al pueblo?

Niña3 [jugando con la mochila]: A veces...

E: A veces... ¿en qué van al pueblo? ¿caminando... en colectivo... en auto?

Niña3: En de acá caminando y a veces en colectivo...

E: ¿Y qué hacen en el pueblo?

Niña3: Ir de compras...

E: ¿Qué compran? ¿Comida... compran mochilas?

[La niña se ríe, jugando con la mochila]: Compra comida y provista...

E: ¿Y ustedes van con ella? ¿Le acompañan?

[La niña asiente]

E: ¿Y les gusta ir al pueblo?

Niña3: ¡Sí! A veces nosotros no vamos...

E: A veces no van... ¿Y por qué les gusta ir al pueblo?

Niña3: Y cuando nosotros... queremos salir...

E: ¿Te gusta pasear? [La niña asiente con la cabeza] ¿Qué más te gusta hacer? ¿Y en tu casa?

Niña3: En mi casa yo ayudo a mi mamá a lavar pisos y las cosas...

E: ¡Ah! ¿Y jugas también?

[La niña asiente con la cabeza]

E: ¡Sí! ¿A qué juegan?

Niña3: De mancha... a casita... de todo

E: Y a la escuela vienen a la tarde...

Niñas [responden simultáneamente]: Yo vengo a la escuela y juego...

E: Jugas... Acá... ¿Y en su casa a la mañana... qué hacen?

Niña3: Desayunemo... y después... desayunemos y después... nosotros lavemos... piso con mamá...

E: ¡Todo eso!

[La niña asiente mientras juega con su mochila]

E: ¡Pero... qué muchas cosas!

(VCO-4. Duración 5.00 minutos)

Los enunciados citados son proferidos por tres pequeñas habitantes de la frontera argentino-brasilera del Alto Uruguay, sujetos que se constituyen como voces de las prácticas cotidianas de la semiosfera local –volveremos sobre el concepto de semiosfera más adelante. Cada una de las niñas va contando pequeñas escenas que inscriben el relato de sus experiencias autobiográficas en un horizonte narrativo mayor, caracterizado por los hábitos de la vida cotidiana en la frontera. La ideología cotidiana configura las narrativas individuales y, simultáneamente, sufre desplazamientos que refiguran el mundo de las prácticas y las acciones globales.

La breve charla arroja una serie de dimensiones que constituyen la cotidianidad de las niñas y configuran un horizonte de cronotopos de su vida diaria: el juego, la escuela, las tareas del hogar, el viaje al pueblo para comprar la “provista”, las relaciones que cada una de estas actividades suponen con sus hermanos o el resto de la familia. La emergencia del español mestizo-criollo en el relato-niño⁵⁶ tanto a nivel lexical, (mediante expresiones como “un puñadón” para dar cuenta de la cantidad de hermanos o “provista”, para destacar el conjunto de mercaderías compradas en el pueblo, ambas expresiones típicas de la ruralidad) como a nivel sintáctico (en frases como “de mancha”, cuyo modelo es el

⁵⁶ La propuesta de una alfabetización semiótica en la frontera considera que el relato-niño constituye un dispositivo y mecanismo semiótico fundamental ya que se nutre, sostiene y constituye sobre las experiencias vividas en el núcleo familiar por el niño. De este modo, su emergencia funciona como mecanismo traductor de las experiencias propias del mundo semiótico del niño al universo escolar, y nutre las dinámicas pedagógicas del docente, que puede abreviar en esas narrativas para pensar y planificar los proyectos-procesos alfabetizadores. Pero además de esta dimensión didáctico-pedagógica, el acto enunciativo que pone en escena el relato-niño constituye una experiencia discursiva singular, concreta e intransferible que vuelve al niño/a autor de sus enunciados: “No se puede trivializar ni dejar pasar semejante acontecimiento lingüístico, o mejor dicho, semiótico. Es un acontecimiento semiótico porque afecta no solo al lenguaje, sino al **mundo-niño** integralmente; el hecho, la experiencia de haberse animado a “tomar la palabra” repercute y se disemina como ondas expansivas en toda la globalidad de su memoria semiótica y afectará profundamente las sensaciones, percepciones y experiencias corporales de su instalación en el espacio escolar” (Camblong, 2012: 29. Destacados en el original)

portugués, v.g. “de carro”), refuerza la condición fronteriza de nuestras informantes y enfatiza en prácticas vinculadas con la ruralidad al organizar la narrativa a partir de una cronotopía vinculada con el pasaje del hogar a la escuela o el pueblo.

La dimensión global en la que se inscriben estos enunciados con matices narrativos remite a la vida cotidiana en la frontera, entendida como una configuración de regularidades semióticas materializada en hábitos, costumbres y prácticas compartidas. Para Ágnes Heller (2002), la vida cotidiana comprende un conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, habilitando la posibilidad de la reproducción social. Caracterizadas por un rasgo de continuidad, estas actividades permiten que el hombre, objetivado de numerosas formas, forme su mundo y su personalidad.

De este modo, la vida cotidiana tercia hacia las prácticas no cotidianas, para las que prepara al sujeto mediante la instalación de hábitos vinculados con el lenguaje, el tiempo, el espacio y el contacto intersubjetivo. Si bien la vida cotidiana no puede comprenderse como un universo homogéneo y monolítico, los saberes que la constituyen inoculan una relativa unidad en los sujetos, que comparten costumbres vinculadas con el mundo de la moral, el trabajo, la religión y la política.

Esta imagen sociológica y un tanto mecanicista de la vida cotidiana, que además parte de una concepción arraigada en la noción de hombres particulares, amplía sus límites teóricos si consideramos, junto a Michel de Certeau que “cada individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente (y a menudo contradictoria) de sus determinaciones relacionales” (2000: XLI). Desde una posición que considera las prácticas cotidianas como un conjunto de operaciones productivas mediante las cuales los individuos intervienen en la vida social, reapropiándose del espacio y los lenguajes organizados por “los técnicos de la producción cultural”, de Certeau imagina la cotidianidad como una entramado de “maneras de hacer” –vinculadas con la conversación, la alimentación, el tránsito urbano, el hábitat, la lectura, etc.– que ponen en juego una *ratio* popular, “una manera de pensar investida de una manera de actuar, un arte de combinar indisociable de un arte de utilizar” (de Certeau, 2000: XLV). De esta manera, la cultura constituye un campo heterogéneo y polémico, una arena que articula conflictos, desplazando o legitimando la razón del más fuerte: la vida cotidiana se desarrolla en un medio de tensiones –y hasta violencias– al que le proporciona

“equilibrios simbólicos, contratos de compatibilidad y compromisos más o menos temporales”. Así, las tácticas del consumo –entendido no como la apropiación de bienes, sino como la reapropiación de signos culturales–, “ingeniosidades del débil para sacar ventaja al más fuerte”, habilitan una politización de las prácticas cotidianas.

En esta configuración, el espacio adquiere una relevancia material y metafórica. Considerando la condición territorial del hombre, la vida cotidiana constituye un modo de organizar los lugares mediante la repetición de hábitos que esgrimen pertenencias compartidas. Los lugares donde se desarrolla la dinámica de la experiencia –cuya concepción deslindamos en el capítulo anterior– se transforman en espacios significativos que inauguran movilidades sociales debido al reconocimiento de hábitos y creencias sociales:

Suponemos pues, que los aprendizajes necesarios para la supervivencia desde comer, caminar y resguardarse hasta significar, hablar y pensar, interactuar, actuar y experimentar, se generan, se incorporan y se transforman en repeticiones de regularidades variables en el seno de un grupo que habita el mundo -un “hábitat”- con determinadas modalidades denominadas “hábitos”. Los “hábitos” en su sentido más abarcador conciernen a toda actividad sociocultural con infinitas posibilidades y se constituyen en prácticas semióticas que rigen las experiencias de la interacción humana. Los “hábitos” no tienen una acepción exclusivamente biológica sino que encarnan la continuidad entre el cuerpo entrenado que aprende y los mandatos de la compleja memoria semiótica de los grupos humanos. Dicha continuidad interpreta la creatividad humana inmersa, tanto en las condiciones materiales de la existencia, cuanto en la potencia transformativa de la misma interacción histórica. (Peirce, 1988) La continuidad habitual instala al “habitante” en su respectivo “hábitat”, dispositivo que podrá tener todos los cambios, modificaciones y movimientos que la inquieta criatura humana intente, quiera o pueda emprender. El “habitante” será el portador activo de esa memoria semiótica situada que interactúa con el mundo y con otros habitantes (Camblong, 2012: 7-8)

El espectro de prácticas arraigadas en la cotidianidad constituye una articulación material de hábitos y creencias, en una continuidad vinculada con las resoluciones de la vida práctica y la historia comunitaria. De este modo, el hombre habita un espacio definido por estas repeticiones, a las que, simultáneamente, inviste de significación. Si un territorio posee sentido, transformándose en un espacio habitable, es porque en él se desenvuelve una dinámica diaria de acciones compartidas que traman a los grupos y a los sujetos, configurando una memoria semiótica y anudando las interacciones sociales. El tríptico habitar-hábitos-hábitat (denominado Dispositivo H por Ana Camblong), destaca la continuidad de prácticas y lenguajes en una totalidad heterogénea y móvil de hábitos que conforman la vida cotidiana.

En concomitancia con las esferas de la vida pública comunitaria y la intimidad de la vida privada, la cotidianidad presenta un amplio campo de aprendizajes y mediaciones que resignifica la dinámica de los vínculos sociales. En este esquema la narrativa adquiere una impronta relevante al figurar discursivamente los marcos simbólicos de una cultura y materializarlos en construcciones ficcionales o históricas que luego re-figuran el horizonte de interpretaciones de los sujetos y los grupos sociales. Estas operaciones semióticas enfatizan el carácter territorial en las demarcaciones habitacionales de la vida cotidiana: los dispositivos narrativos, simultáneamente cartografían y configuran los territorios que habitamos de modo experiencial cada día.

Siguiendo a Paul Ricœur (2004), los complejos usos escriturales de la narración – tanto en el relato de la historia como en el relato de ficción– se encuentran precedidos por el despliegue de la inteligencia narrativa en la vida cotidiana: “todas las artes de la narración, y de modo eminente las que han nacido de la escritura, son imitaciones de la narración, tal como se practica ya en las transacciones del discurso ordinario” (622). Si las prácticas cotidianas competen a un extenso y heterogéneo conjunto de *procedimientos* constituidos por operaciones semióticas móviles, cuyo funcionamiento se vincula con el campo de la experiencia y la organización estructural de la temporalidad –materializada en hábitos socialmente legitimados–, su ligazón con las discursividades sociales a través de las cuales estas son comunicadas, conlleva una particular ponderación de las formas de concretización de la narratividad.

Tal como explica Darío Steimberg (2018), podemos comprender la *vida cotidiana* a partir de los procederes narrativos que la atraviesan de modo fluido y dinámico. Esta esfera de las acciones humanas, este campo móvil de las experiencias singulares y colectivas, no puede ceñirse a un relato único y homogéneo, pero es inconcebible fuera de la continuidad narrativa, donde cada habitante produce relatos compensatorios que son potencialmente innumerables y que exhiben aspectos de esa cotidianidad:

Acaso no haya un relato de la cotidianeidad sino en un sentido compensatorio, pero podemos decir que hay un proceder narrativo de cada cotidianeidad. Un proceder, repitamos, determinado antes que nada por la articulación de lógicas de acción, experiencias del tiempo y repartos de lo sensible. La articulación de la comprensibilidad de mi vida cotidiana procede narrativamente, y es por ello que doy el nombre de vida cotidiana a la experiencia de continuidad de mi ser en el mundo. Hay, por ejemplo, un ritmo narrativo de mi vida cotidiana (...)

(...) la constitución narrativa de mi vida cotidiana es, por supuesto, lógicamente anterior a mi relato compensatorio. Pero una vez dentro del juego, el relato puede volverse sin duda constitutivo. Procedemos en narrativas constitutivas sobre las que reflexionamos en y a partir de relatos compensatorios. Pero más tarde o más temprano nuestros relatos (o al menos fragmentos de ellos) se vuelven partes constitutivas de nuestro ser en el mundo. Porque abducir un relato y reflexionar sobre la narrativa de la vida son también acciones que componen esa continuidad. (Steimberg, 2018: 230-31)

Una de las funciones primordiales que ejecuta la narración en la vida cotidiana – precisando el funcionamiento, en relación con los discursos, de esos procedimientos que componen las prácticas cotidianas– se relaciona con la instalación de una miríada de cronotopos que inscriben la experiencia en marcos significativos. El relato emerge como una forma privilegiada en la comunicación cotidiana, un espacio de conjunción entre la esfera de la vida privada y el universo público. Mediante la forma narrativa, las prácticas sociales que configuran esa vida son puestas en escena e investidas de sentido, inscriptas en configuraciones particulares de temporalidad y espacialidad.

Al formar parte de un mundo narrativo, los cuerpos y las palabras que conforman esas prácticas cotidianas hallan un sentido, se someten a lecturas e interpretaciones, se imbrican con otras historias y experiencias, y se articulan con la compleja organización de la memoria social. La narración de las peripecias de una vida, por más mundana que esta pueda parecer, despliega un arco de temporalidad y espacialidad arraigado en el experiencia social (Cf. Arfuch, 2005). En este sentido, la narrativa deslinda una serie de *cronotopías de la cotidianidad* asimilando la correlación primaria del espacio y el tiempo –que se produce en la experiencia ordinaria– en todas las variaciones del dispositivo narrativo.

La categoría de cronotopo fue elaborada por Bajtín en el marco de una teoría estética que pretende explicar la dinámica de la novela como género discursivo. En esa configuración, el autor entiende al cronotopo como “la conexión esencial de las relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura” (1975: 237): espacio y tiempo amalgaman una totalidad inteligible y concreta, de imposible disociación. De este modo, el tiempo adquiere visibilidad y el espacio penetra en el movimiento del tiempo, del argumento y de la historia. La doble dimensión de esta categoría esencial para el discurso narrativo reside en la posibilidad de que los elementos temporales se revelen

inscritos en el espacio, mientras la espacialidad es comprendida y mensurada a través del tiempo.

El cronotopo es una categoría de forma y de contenido que posee una dimensión configurativa al investir de sentidos las acciones y los personajes, atribuyendo una carga valorativa que despliega una imagen del hombre atravesada por elementos afectivos e ideológicos. En la novela, el cronotopo determina la unidad artística de la obra literaria en sus relaciones con la realidad, anclando la historia en un punto de vista emotivo-valorativo. La importancia del cronotopo reside no solo en su condición de punto nodal de configuración de la trama, núcleo de confluencia de argumentos y personajes, sino también en su dimensión figurativa que proyecta –y modifica– una imagen histórica de la época y el hombre. En el encuentro entre el mundo del lector y el mundo del texto, la cronotopía narrativa desplaza esa imagen hacia un horizonte de interpretaciones que, simultáneamente, configura y modifica el complejo relacional conformado por el relato y la realidad social.

Deslizándonos sobre la analogía bajtiniana, retomamos la categoría de cronotopo para destacar dos dimensiones de esta configuración teórica que pueden relacionarse con una narrativa de la vida cotidiana: su importancia figurativa y su articulación con cronotopos reales externos. Si el cronotopo –no ya el novelesco sino el narrativo en general– proyecta una imagen histórica del hombre y la sociedad, inscrita en un horizonte de peripecias y conflictos narrativos, en una secuencia de acontecimientos que, siguiendo a Ricœur, se modulan a partir de un principio de concordancia discordante en la organización de la trama, se debe a su articulación con concepciones espaciales y temporales materializadas en la realidad de la vida social. La plaza pública, el hogar, el salón y hasta la pequeña ciudad, son algunos de los ejemplos mencionados por Bajtín para dar cuenta de esta compleja confluencia del espacio y el tiempo en la vida real.

Esta articulación entre el mundo semiótico de la cultura y el mundo narrativo configurado a través de los relatos, evidencia la importancia de la narrativa en el andamiaje de la vida social, de la cual proviene y a la que se dirige, proyectando efectos de sentidos y constantes desplazamientos semióticos. El tiempo y el espacio, comprendidos como variables que organizan el mundo de las relaciones intersubjetivas en una comunidad, encuentra un anclaje en las narrativas cotidianas, esos campos de relación de una historia de vida particular con los hábitos y las creencias sociales que la

justifican, interrogan o modifican. La vida cotidiana se conforma de una serie de cronotopos reales donde se inscriben, se desarrollan y se modifican hábitos y prácticas sociales. Semióticamente, los dispositivos narrativos configuran y refiguran esas complejas síntesis espacio-temporales, desarrollando una *cronotopía de la cotidianidad* que concibe una imagen pública y heterogénea del hombre, articulando, mediante las formas narrativas que una cultura pondera, las prácticas privadas con un horizonte de hábitos comunitarios.

En términos globales podemos considerar a la frontera como el cronotopo narrativo transversal de los relatos que conforman el corpus de nuestra investigación. La frontera se instala como el punto nodal de los acontecimientos que se cuentan, sintetizando y expandiendo el espacio y el tiempo de la trama. Junto a este cronotopo macro, hallamos una serie de cronotopos vinculados con la cotidianidad de la vida fronteriza, y relacionados con las experiencias familiares –la casa–, laborales –la chacra–, educacionales y lingüísticas –la escuela–, comunicacionales –la radio–, comerciales –el almacén, la balsa, el puerto, el paso–, entre otras.

La potencia narrativa del cronotopo “frontera” solo se complementa con el despliegue de esta cadena de cronotopías ancladas en la experiencia cotidiana. Las peripecias diarias se narran inscriptas en la dinámica del hogar, la escuela o la chacra, pero adquieren una relevancia semiótica singular cuando se articulan con el mundo social de la frontera, esa extensa y compleja red de signos culturales vinculados con una memoria móvil y heteróclita. En este sentido, la narrativa de la vida cotidiana posee el rasgo distintivo de articular un cronotopo real externo con la configuración particular de un cronotopo del relato que se despliega.

A diferencia del cronotopo novelesco, que debido a la extensión genérica del texto adquiere visos de una relativa autonomía, las cronotopías desarrolladas por una narrativa de la vida cotidiana poseen un estrecho vínculo con la imagen del hombre y la comunidad que segregan en el presente enunciativo. Las relaciones con el habla cotidiana, con los hábitos y creencias de la mundanidad, con un horizonte simbólico de valoraciones compartidas, con las peripecias de la supervivencia, hacen de la narrativa de la vida cotidiana un espacio dinámico de fluctuación de sentidos e intervención semiótica sobre el lenguaje primario del espacio y la experiencia humana del tiempo.

Esta condición refuerza la concepción pragmática de la narración como una de las formas primitivas del lenguaje señaladas por Wittgenstein. Si un juego de lenguaje es una totalidad formada por el lenguaje y las acciones con que está entrelazado, la narrativa de la vida cotidiana –múltiple y heterogénea como los juegos del lenguaje en general– refuerza esta indisoluble articulación, en tanto imagina una forma de vida que, simultáneamente, organiza la propia enunciación narrativa en una urdimbre constante de palabras y prácticas, discursos y acontecimientos, acciones y sentidos.

En pasajes de una clase dedicada al *medio ambiente* que se llevó a cabo en el patio de la Escuela N° 68, encontramos dos escenas que pueden permitirnos deslindar de la cotidianidad fronteriza a partir de las narrativas de los niños. En la primera, una de las niñas –la clase aglutinó a los tres grados del primer ciclo de la primaria– interrumpe y, dirigiéndose a la maestra, dice:

[Antes de la intervención de la niña, los alumnos, en fila y ordenadamente, caminan hacia el jardín de la escuela. La maestra describe los pasos de la actividad. Van pasando: “las niñas primero, los niños después”. Todos formados en el jardín. La maestra pregunta a los alumnos dónde les parece que pueden plantar el árbol. Una de las niñas señala una orquídea y cuenta que en su casa tienen una. Cuenta como se “crió”]

Niña1 (tocando a la maestra): Miré ahí (señalando el árbol).

Maestra: ¡Ah! ¡Qué hermoso! Una orquídea.

Niña1: Esa ahí que da florcita chiquitita, porque allá en mi casa tiene ese y da linda florcita.

Maestra: ¡Ay! ¡Qué bueno!

Niña1: Rosaditas...

Maestra: ¿Y cómo se llama? ¿Sabes cómo se llaman? Es una or-quí-dea... Las orquídeas viven de otras plantas.

Niña2: Como de esa allá.

Niña1: Y nosotros tenemos de esa pranta

Maestra: ¿Ustedes tienen en tu casa?

Niña1: ¡Aha! Pero se crió...

(VCO-6. Duración: 56 segundos).

La aparentemente banal escena de “la orquídea” instala nuevamente al hogar como espacio cronotópico de la cotidianidad y criba traductora de las experiencias escolares. La niña pone el foco en el mundo natural e indicialmente señala un elemento común que

le permite marcar horizontes de pertenencia compartidos con la docente y desplegar un conocimiento que legitima su condición de narradora. Con experticia hogareña, deslinda un enunciado narrativo –“porque allá en mi casa tiene esa y da linda florcita...”– que le permite explicar cómo se *crió* la flor. La frase que cierra su intervención exhibe la continuidad del mundo natural, donde la planta se “cría” como cualquier sujeto de la especie animal. Esta breve intervención evidencia nuevamente la pertinencia de la casa o el hogar como cronotopo articulador de las intervenciones narrativas de los niños. En ese sentido, es interesante observar cómo durante gran parte de la clase (Cf. VCL-7), excepto al principio donde los niños son interrogados acerca del lugar donde debería plantarse el árbol, y al final donde ayudan a terminar el pozo y colocar la planta, la participación de los alumnos se encuentra restringida a la observación de los procedimientos llevados adelante por las docentes.

En un momento de la clase, con la actividad avanzada, un conjunto de niños se aglutina a nuestro alrededor y entablamos una conversación. Los alumnos hablan, cuentan sus juegos. Predominan las palabras de dos niñas, B., a la que apodan *Vila* –porque es del barrio, explica la maestra– y R.. La conversación se desarrolla, en ocasiones, como un juego, en el que interviene la curiosidad de los niños/as por la imagen de sí mismos que proyecta la cámara que registra la clase:

R.: Yo juego de mancha

Entrevistador: De mancha escondida...

B.: Yo me gusta jugar mancha escondida también...

R: Sí, yo...

B: De noche... de noche me gusta... solita

R: Yo también...

B: Con mi hermana...

R: De noche... yo todo el día yo juego de mancha escondida...

B: Ya metemo' una casita así nos escondemos nosotros'...

R: También en una casita...

B: Nos hacemos... nós fazemos jueguitos ahí... en una casita de hojas nos escondemos...

R: En mí... quedamos nosotros... ponen y temos ahí todos para nosotros escribir tem... [inaudible] hacemos una puerta... tem... trancamos... ¿Quién viene? Só nosotros nomás...

B: Nos... nos hacemos comida allá...

E: ¿Hacen comida?

R: Son seis irmãs...

E: ¿Seis hermanas tenés?

R: Seis irmãs con mi hermanito chiquito... seis si... ¡Ah no! No temos seis... once con mis primos de allá de Além [poblado cercano a San Javier]...

B: [Inaudible] de Além.

R: Pero siempre vamos allá... de Além... yo todo el día y la noche voy a la iglesia con mi mamá...

E: ¿A Além viajan también?

R: ¡Sí, sí! Viajamos también...

[La conversación se interrumpe. Las niñas juegan con la cámara. Uno de los niños colabora haciendo el pozo. Luego de un breve periodo B. vuelve a dirigirse a nosotros]

B: Yo siempre me saco fotos.

E: ¿Te sacás fotos? ¿A dónde?

B: Allá en mi pueblo siempre me saco fotos...

R: Un tío mío me saco foto allá en la iglesia...

E: ¿En la iglesia?

R: Si, orando... orando...

(VCO-1. Duración: 3' 16'')

La conversación confirma esa red de cronotopos de la vida cotidiana que planteábamos en los fragmentos anteriores: el hogar y el viaje deslindan escenas vinculadas al juego y la interacción familiar que constituyen prácticas cotidianas donde la presencia de la ficción se encuentra resaltada. El modelo del juego no solo remite a ciertas formas físicas, sino también a la creación de universos propios como la casita donde no entra nadie más que los hermanos. Al mismo tiempo, se acentúan las configuraciones familiares, ampliando los espacios de pertenencia a lugares cercanos y destacando los desplazamientos familiares –algo que también aparecía en la conversación con las niñas del nivel inicial, donde se narraba el “viaje al pueblo”. Finalmente, destaquemos los sutiles desplazamientos lingüísticos encarnados en la presencia del portugués: las niñas hablan casi al margen de la clase, o en una instancia de escolaridad que, al desarrollarse en el patio de la escuela, les permite ciertas licencias que en el interior del aula se encuentran generalmente prohibidas o, al menos, son producto de correcciones

constantes: *temos, fazemos, irmãs*, entre otras. Finalmente, un nuevo cronotopo surge hacia el final del relato de las niñas: la Iglesia, un espacio institucional que en esta semiosfera rural fronteriza muchas veces adquiere tanta relevancia como la escuela. El “culto”, como lo denominan algunos de nuestros narradores, es un cronotopo nodal que articula con los pasajes entre el hogar y la escuela en relación con las prácticas de la vida cotidiana. Los fragmentos citados refuerzan la concepción del relato como dispositivo semiótico configurador de la vida cotidiana. Mediante la organización de la trama y la distinción de cronotopías de la cotidianidad vinculadas con el juego, el ocio y el hogar destacan esa condición del relato consistente en hacer el viaje y mapear el espacio aún antes de recorrerlo –“jugando”, “orando”, afirman las niñas, gerundio que destaca la continuidad en el tiempo de las acciones y la imposibilidad de concebir los espacios sin las prácticas que los atraviesan.

2. Configuraciones teóricas para una semiosfera fronteriza

Los deslindes conceptuales acerca de la vida cotidiana y sus vínculos con la narratividad, fundados en la configuración de la trama y el despliegue de cronotopos articulados con la experiencia, los hábitos y las prácticas mundanas, habilitan un campo de reflexiones acerca de la dinámica de la frontera como un universo semiótico singular. Simultáneamente, la emergencia de la narrativa en el marco de la cotidianidad, sus articulaciones con otras esferas de la vida comunitaria y su ancestral relevancia en los distintos estratos de la discursividad social –el arte, los medios de comunicación, la historia, etc.–, destacan el potente correlato que establece con la espacialidad. Teniendo en cuenta estas consideraciones, este apartado propone una serie de recorridos teóricos que intentarán definir los rasgos distintivos de la frontera como espacio semiótico particular y sus relaciones con la narración como dispositivo configurador de espacialidad.

La actividad narrativa, el arte de contar y seguir una historia desde un principio hasta un final mediante la combinación de elementos episódicos y configurativos, se inscribe en un horizonte de reconocimientos y pertenencias culturales, imposible de soslayar. La práctica de narrar, el ejercicio de una intelección singular asociada con

organizar una trama donde se imbrican acontecimientos particulares en una totalidad de sentido que refigura la experiencia de cada uno de los sujetos involucrados en ese acto de comunicación, se desenvuelve en un mundo específico donde fluye una dinámica semiótica continua. Toda narrativa se instala en un campo cultural que especifica y reconoce formas de narrar, siempre históricas y móviles. Este universo, que Lotman (1996) denomina semiosfera, será el eje de nuestras reflexiones: considerando la categoría lotmaniana en correlato con las propuestas de Ana Camblong (2009, 2012) acerca de la dinámica cultural de Misiones, pretendemos indagar las posibilidades teóricas de conceptualización de una semiosfera fronteriza, universo semiótico en el que se inscriben, circulan e interpretan nuestras narrativas cotidianas. Un desplazamiento final nos permitirá asociar los rasgos constitutivos de la semiosfera fronteriza con una de las funciones seminales que Michel de Certeau (2000) señala en el relato: la capacidad para cartografiar el espacio mediante delimitaciones, desplazamientos y contactos estratégicos que involucran la asignación de papeles y el despliegue de acciones, asentados en un territorio fundado previamente.

El concepto de semiosfera y las articulaciones con las categorías de frontera, memoria/olvido e irregularidad semiótica –como también las relaciones que se establecen con la dinámica de los cambios culturales descrita por Lotman– abre un abanico de posibilidades que permite alumbrar, desde una perspectiva semiótica que no ignora otras lecturas ya instaladas sobre el territorio misionero –antropológicas, historiográficas, etc.–, el complejo devenir social de la vida cotidiana en esta frontera geopolítica, repensando definiciones predeterminadas y vindicando el *continuum* de un universo cultural que excede las determinaciones geográficas. La semiótica de Lotman nos permite concebir la dinámica de la vida cotidiana en la frontera como una totalidad con características particulares, textualidades propias y complejos procesos de traducción que la vuelven heterogénea.

La construcción del concepto de semiosfera como una categoría abstracta y, en paralelo, altamente operativa para leer la dinámica de los procesos culturales, desde organizaciones primarias y microscópicas hasta grandes instituciones sociales o períodos históricos, surge a partir de un procedimiento tradicional en el campo del pensamiento científico: la analogía. Tomando como modelo el concepto de biosfera que Vernadski define como el espacio dentro del cual existen condiciones para el desarrollo de la vida,

Lotman imagina la semiosfera como un espacio donde resultan posibles los procesos comunicativos y la producción de información, como una esfera en la que se presentan las condiciones para que la significación circule y respire.

La preocupación epistemológica que inaugura este desarrollo conceptual intenta complementar los dos grandes linajes fundacionales de la semiótica, tanto la tradición saussureana como la pragmática de Peirce. Frente a esos dos modelos, Lotman pretende postular una serie de categorías teóricas, opuestas y complementarias, que puedan dar cuenta de la complejidad del movimiento cultural. No existen en forma aislada, explica Lotman, sistemas precisos y funcionalmente unívocos, todo sistema funciona sumergido en un *continuum* semiótico ocupado por formaciones heterogéneas que se organizan en diversos niveles: “a ese *continuum*, por analogía con el concepto de biosfera... lo llamamos semiosfera” (1996: 22).

El postulado de la continuidad se halla en la base de la concepción de la semiosfera, regulando los procesos de significación y sentido. Es a partir de la continuidad y no del quiebre, a partir de las relaciones complejas y dinámicas entre sistemas semióticos, como el sentido se desarrolla y transforma. La semiosfera posee de este modo un carácter abstracto que, sin embargo, no reduce su condición a una mera metáfora: junto a la dimensión conceptual que trama su definición, el concepto de semiosfera posee características que permiten el desarrollo analítico de diversas prácticas y organizaciones culturales, como espacios cerrados con rasgos peculiares fuera de los cuales se torna imposible la realización de procesos comunicativos:

Todo el espacio semiótico puede ser considerado como un mecanismo único (si no como un organismo). Entonces resulta primario no uno u otro ladrillito, sino el <<gran sistema>>, denominado semiosfera. La semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis. (Lotman, 1996: 24)

Este universo cuya existencia hace realidad cada acto sígnico particular posee dos rasgos distintivos: carácter delimitado e irregularidad semiótica.

El *carácter delimitado* supone que la individualidad y la homogeneidad de la semiosfera están dadas por la presencia de fronteras que la separan de un espacio extra o alosemiótico circundante. De este modo, el concepto de frontera emerge como correlativo al de individualidad semiótica, en tanto una semiosfera necesariamente posee límites que organizan el espacio interno a partir de la relación diferencial con espacios extraños.

Sobre el *continuum* inicial, la frontera señala una discontinuidad que evidencia la imposibilidad, de parte de una semiosfera, de definirse de manera autónoma; la relación de separación y contacto determinada por la presencia de fronteras supone que la identidad de una semiosfera no está dada por sus rasgos particulares, sino por la diferencia que estos establecen con las características de un espacio semiótico extranjero.

Concebida semióticamente, la frontera se define como “la suma de los traductores- <<filtros>> bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada” (Op. Cit.: 24); para que un texto adquiera significación y realidad para la semiosfera, la operación de traducción a un lenguaje interno de la misma debe desplegarse en sus lindes. La frontera adquiere la relevancia de una posición funcional y estructural que determina la esencia del mecanismo, al concebirse no como un lugar estático sino como un mecanismo bilingüe de traducción de mensajes hacia el interior de la semiosfera. Lugar de contacto con los espacios no-semióticos y alosemióticos, la frontera limita la penetración de lo externo, mediante filtraciones y operaciones adaptativas.

La presencia de fronteras semióticas propicia la separación entre lo propio y lo ajeno, y la ejecución de un intenso proceso de traducción que filtra los mensajes extraños, adaptándolos al prisma de los lenguajes particulares de la semiosfera. Este proceso de traducción que transforma un no-mensaje o un no-texto en un texto, pertenece a la estructura específica del espacio semiótico. Considerada como un mecanismo inmanente, la frontera cumple la función de unir, gracias a las complejas operaciones de filtrado y traducción, dos esferas de la semiosis; desde una posición metalingüística que describe los procesos semióticos de un espacio singular, la función de la frontera consiste en dividir esos espacios. La prevalencia de una u otra función se encuentra dada por el desarrollo histórico de la semiosfera, que en determinados momentos precisa endurecer los límites para marcar las diferencias que separan los espacios semióticos, mientras que en otras ocasiones es proclive a explicitar los contactos.

Teniendo en cuenta que la cultura crea “no solo su propia organización interna, sino también su desorganización externa”, postulando relaciones de reconocimiento y diferenciación con los espacios extranjeros, Lotman considera relevante no la valoración de las divisiones que se producen por las operaciones de delimitación entre el adentro y el afuera, sino la presencia misma de fronteras. La existencia de límites explicita los

mecanismos que estipulan las diferencias entre nosotros y los otros, entre aquello que pertenece internamente al espacio organizado y aquello que, ubicado extramuros, constituye una “barbarie desorganizada”. Este procedimiento especular puede observarse en grandes grupos sociales o períodos históricos, pero también en organizaciones como las familiares o laborales.

De este modo, la frontera, debido a su condición porosa promovida por las operaciones de filtrado y traducción de mensajes, constituye el dominio de los procesos semióticos acelerados. Esta condición remite al segundo rasgo del espacio semiótico: *la irregularidad semiótica*. La organización interna de la semiosfera se encuentra atravesada por distinciones jerárquicas y una dinámica de relaciones asimétricas que dan cuenta del carácter heterogéneo de la misma. Lotman postula una toponimia binaria que vuelve ostensible esta condición: la división entre núcleo y periferia. Mientras las estructuras nucleares poseen una organización manifiesta, en la periferia se encuentra un mundo semiótico más amorfo, flexible y dinámico. La posición dominante del núcleo se encuentra sostenida por la generación de metalenguajes capaces de desarrollar una autodescripción del funcionamiento del espacio semiótico: las reglas, normas y convenciones alojadas en estos espacios permiten mayores grados de estabilidad en la semiosfera; el carácter dinámico del espacio periférico supone, por otra parte, la existencia de reglas, normas y convenciones más flexibles.

Esta plasticidad del espacio fronterizo atraviesa la lógica del cambio cultural, ya que la traducción de mensajes externos y su penetración en una semiosfera particular implican desplazamientos y variaciones en los textos que regulan su funcionamiento. A diferencia de una lógica que dirige los procesos de cambio desde las estructuras centrales hacia las organizaciones limítrofes, Lotman considera que la penetración de textos extraños direcciona las transformaciones culturales desde los espacios liminares – dominios de una intensa formación de sentido– hasta provocar su consolidación en el centro de la semiosfera.

La irregularidad estructural de la semiosfera se encuentra determinada entonces por las diversas jerarquías y velocidades concomitantes a sus diferentes sectores: lenguajes y textos se mueven en tiempos disímiles y con diferentes grados de magnitud, en relaciones dinámicas de simetrías asimétricas. Recordemos que para Lotman la cultura se organiza en base a la articulación de dos lenguajes primarios, el lenguaje “natural” y el modelo

estructural del espacio –que se duplica en la palabra. Esta doble organización de partida, postula variaciones y gradaciones particulares en cada semiosfera y en cada momento histórico, dando cuenta de la heterogeneidad constitutiva del espacio semiótico.

La heterogeneidad semiótica habilita procesos dinámicos y constituye uno de los mecanismos de producción de nueva información. Cabe mencionar que las formas que reviste este modelo de organización interna de la semiosfera son relativas a las descripciones y metalenguajes del observador, de modo tal que el centro y la periferia no representan disposiciones permanentes o pre-fijadas, sino puntos de arraigo vinculados con las pretensiones descriptivas desde las cuales se observa analíticamente una semiosfera particular. No obstante, la división establecida por Lotman manifiesta la integralidad del espacio semiótico; la existencia de fronteras internas, la co-existencia de lenguajes y textos jerárquicamente relacionados, confirman la condición holística aunque no monádica de esta categoría teórica.

El carácter integral de la semiosfera se manifiesta en la relación que entablan la totalidad del espacio semiótico con cada uno de sus componentes, y en la que establecen cada uno de los elementos entre sí. La relación de isomorfismo permite que cada componente individual, considerado como una totalidad cerrada en su independencia estructural, forme parte del todo y sea semejante a él. El isomorfismo se define como la facultad que posee cada elemento particular del espacio semiótico de representar, a partir de ciertas condiciones de semejanza que lo identifican con la totalidad del espacio donde circula, la semiosfera global.

Esta relación puede describirse como un “aire de familia” que poseen los individuos semióticos en relación con los rasgos globales de la semiosfera, relación que entraña una semejanza parcial, no una igualdad absoluta. El mecanismo del isomorfismo también habilita la posibilidad de un intercambio, sustentado no solo en relaciones de semejanza sino también de determinadas diferencias que, junto a rasgos de reciprocidad y mutualidad, confirma el principio dialógico que regula los procesos comunicativos:

La conciencia sin comunicación es imposible. En este sentido se puede decir que el diálogo precede al lenguaje y lo genera.

Precisamente eso es lo que se halla en la base de la idea de semiosfera: el conjunto de formaciones semióticas precede (no heurísticamente, sino funcionalmente) al lenguaje aislado particular y es una condición de la existencia de este último. Sin semiosfera el lenguaje no solo no funciona, sino que tampoco existe.

(...) La interconexión de todos los elementos del espacio semiótico no es una metáfora, sino una realidad (Op. cit: 35. Destacados nuestros).

El mecanismo dialógico habilita la existencia del lenguaje, inaugurando la dinámica de la semiosis, ese proceso continuo que atraviesa la vida de la semiosfera. De esta manera, el diálogo se constituye como el fundamento de la idea de semiosfera, en tanto el conjunto de formaciones semióticas que inaugura precede, de modo funcional, a la emergencia de un lenguaje aislado en particular, siendo una condición para la existencia de este último. Sin una atmósfera en la que puede respirar, sin un espacio continuo donde estén dadas las condiciones para el desarrollo de la comunicación, el lenguaje no solo no funciona sino que tampoco existe.

La semiosfera se constituye entonces como un espacio de interconexiones entre los elementos que la componen, interconexiones configuradas a partir de un principio invariante de simetría-asimetría. Esta relación multifacética entre los elementos particulares, materializa la profundidad diacrónica del universo semiótico, en el complejo sistema de memoria y olvido. La memoria semiótica se constituye como un mecanismo presente tanto en la totalidad de la semiosfera como en cada uno de los elementos –esas realidades textuales– que la componen. Lejos de una concepción estable, la memoria de la semiosfera –es decir, de la cultura–, es concebida como un mecanismo de selección, codificación y conservación de información, como un dispositivo heterogéneo y colectivo que, suponiendo a su contraparte, el olvido, combina funciones selectivas y creativas vinculadas a las configuraciones históricas del espacio semiótico:

Los aspectos semióticos de la cultura (por ejemplo, la historia del arte) se desarrollan, más bien, según leyes que recuerdan las leyes de la memoria, bajo las cuales lo que pasó no es aniquilado ni pasa a la inexistencia, sino que, sufriendo una selección y una compleja codificación, pasa a ser conservado, para, en determinadas condiciones, de nuevo manifestarse (Lotman, 1998: 153)

En el juego constante entre lenguajes del pasado y del presente, la información se reconstruye y actualiza, dando cuenta de la complejidad del mecanismo regenerativo de la memoria cultural.

Tal como mencionamos antes, el mecanismo especular del diálogo sustenta tanto la dinámica de la semiosfera como de la memoria, a partir de la relación de simetría-asimetría que Lotman denomina enantiomorfismo. Las relaciones dialógicas conjugan

heterogeneidad y homogeneidad, diferencia e identidad, atravesando la dinámica de la semiosfera: “las divisiones enantiomórficas”, explica Lotman, “de lo uno y los acercamientos de lo diferente son la base de la correlación estructural del dispositivo generador de sentido” (1996: 37). En el reconocimiento de la semejanza y la diferencia, las relaciones dialógicas que habilitan la posibilidad de los procesos semióticos inscriben su mecanismo fundacional para que la significación se produzca, transmita y reconozca.

La ley de la simetría especular que moviliza la maquinaria dialógica constituye uno de los principios estructurales seminales de la organización interna del espacio semiótico generador de sentido. Esta dinámica de reconocimiento, esgrime la posibilidad de postular pertenencias y configurar un metalenguaje capaz de deslindar los rasgos distintivos de una semiosfera, al cotejarla con una alteridad en la que se reconoce diferencialmente. Para superar su propia naturalización y percibir sus condiciones específicas, una cultura necesita entablar una relación especular con un sistema más vasto, al que asimila y traduce:

... la cultura nunca es un conjunto universal, sino solamente un subconjunto organizado de determinada manera. Esta nunca incluye todo, y forma cierta esfera aislada de una manera especial. La cultura es concebida solamente como un sector, un dominio cerrado sobre el fondo de la no-cultura. El carácter de la oposición cambiará: la no-cultura puede presentarse como el no ser partícipe de determinada religión, de cierto saber, de cierto tipo de vida o conducta. Pero siempre la cultura necesitará de tal oposición. Y precisamente la cultura será la que actuará como el miembro marcado de tal oposición... todas las variadas delimitaciones de la cultura respecto de la no-cultura, en realidad, se reducen sobre una: sobre el fondo de la no-cultura la cultura se presenta como *sistema sígnico*. (Lotman, 2000: 169. Destacados en el original)

De este modo, la cultura organiza estructuralmente el mundo que rodea al hombre, mediante un trabajo generativo que crea una esfera donde la vida social se desarrolla. Semiosfera y cultura se coligan en la configuración teórica deslindada por Lotman, en tanto la cultura, entendida como la *memoria no hereditaria de la comunidad*, se expresa en un sistema de prescripciones y convenciones materializado en una multiplicidad de textos, sistematicidad que, explícitamente percibida por el colectivo de elementos que la componen, posee una alta capacidad modelizante⁵⁷.

⁵⁷ Explicitando el carácter semiótico de las configuraciones culturales, Lotman afirma que “la semiótica de la cultura consiste no solo en que la cultura funcione como un sistema sígnico” sino “en que la propia *relación con el signo y la signicidad* constituye una de las características fundamentales de la cultura” (2000: 176)

El espacio liminar que señala la discontinuidad entre lo propio y lo extraño, entre nosotros y los otros, nuevamente adquiere una relevancia preponderante en la dinámica de la semiosfera, convirtiéndose en un elemento esencial del metalenguaje espacial de descripción de la cultura. Para Lotman, el carácter de la frontera se encuentra condicionado por la dimensionalidad del espacio que es limitado por ella: “puesto que en los modelos de la cultura se viola en los puntos fronterizos el carácter ininterrumpido del espacio, la frontera siempre pertenece exclusivamente a uno –al interno o al externo– y nunca a ambos a la vez” (1998: 93-123). Más allá de la analogía espacial, la frontera en el texto de la cultura interviene en calidad de invariante de elementos de textos reales de diversa índole, instalando demarcaciones mediante esquemas morales, sociales, económicos y “naturales”, entre otros. El gesto semiótico y antropológico de la discontinuidad fronteriza se instala como rasgo distintivo de la mecánica cultural, como condición fundante de las pertenencias históricas y contingentes que trasvasan la vida de una organización social.

Una vez descriptas las características del espacio semiótico y realizados los deslindes teóricos que instalan los postulados lotmanianos, nos preguntamos si existe la posibilidad de imaginar un universo semiótico caracterizado por la turbulencia y el dinamismo de la vida fronteriza, una semiosfera limítrofe que, conceptualmente, puede dar cuenta de la dinámica intersticial que atraviesa ese espacio de quiebre transitorio de la continuidad semiótica.

La presencia de fronteras semióticas adquiere relevancia no solo porque el límite oficie como hito que distingue dos espacios diferentes y complementarios, sino también porque el límite deslinda un espacio intersticial de pasaje, traducción y contacto, “donde las aporías proliferan y las regulaciones centrales comienzan a horadarse” (Cf. Camblong, 2012). “La frontera divide –escribe Lotman con rigurosidad matemática– el espacio de la cultura en *continua* que encierran un conjunto de puntos” cuyas correspondencias es necesario establecer para interpretar semánticamente el modelo general de la cultura. Las realidades fronterizas geopolíticas –como la que habitamos en el territorio misionero,

genéricas, etarias, económicas y sociales instalan la posibilidad de interrogarnos sobre una configuración teórica que intente explicar las dinámicas de traducción que allí se producen. ¿Podemos imaginar la existencia teórica y material de semiosferas fronterizas, o al menos de procesos semióticos que entrañen rasgos peculiares de fronteridad? ¿Cuáles serían las condiciones de posibilidad de estos universos semióticos? ¿Qué rasgos distintivos caracterizarían la dinámica de estos espacios paradójicos que revierten el esquema binario de la vida cultural de la semiosfera?

Como mencionamos anteriormente, la organización de la semiosfera no está ceñida a una concepción monádica, homogénea y autónoma; hacia el interior del espacio semiótico encontramos una configuración heterogénea, irregular y dinámica que oscila entre rangos de mayor estabilidad y turbulentos encuentros con espacios vecinos. La toponimia centro-periferia sugerida por Lotman, exhibe esta disposición dinámica y en perpetuo movimiento, además de demostrar las complejas tensiones y luchas de fuerzas que atraviesan el campo de la semiosfera, diluyendo normas, propiciando mestizajes y transformando la vida sígnica de ese universo. El mayor o menor grado de porosidad de la frontera incide en la labilidad de las pautas del espacio organizado, en un proceso constante y en ocasiones silencioso (Cf. Camblong, 2012).

Ahora bien, en el marco de organización de la semiosfera, la interacción entre sus componentes sucede en el interior del espacio semiótico, mientras que los límites, en tanto principios constitutivos, balizan las pertenencias y promueven las traducciones. No obstante, podemos imaginar semiosferas donde el espacio periférico y fronterizo concentre en su propia dinámica matrices y principios activos que regulan una semiosis particular; en este caso, la frontera excede la condición de hito, de lugar de pasaje y trasvasamiento, “constituyéndose como un espacio habitado por individuos semióticos que no solo la atraviesan sino que también son atravesados por ella, en un gesto que modeliza pertenencias e idiosincrasias singulares” (Camblong, 2012: 8). Hablamos de la dinámica que nos incumbe, la de la vida en la semiosfera fronteriza misionera, una configuración geopolítica que cristaliza en la vida práctica de los sujetos y las textualidades que la habitan y conforman, pero también extendemos nuestra reflexión conjetural a las múltiples instancias que pueden pensarse como “semiosferas fronterizas”, espacios limítrofes que forman un *modus vivendi* particular y excéntrico, en relación con

universos regidos por mayores grados de estabilidad, como, por ejemplo, la semiosfera del Estado-Nación⁵⁸.

Observemos cómo funciona esta configuración en pasajes de una clase de 2°-3° grado–grados acoplados a cargo de una sola docente– llevada adelante en la Escuela N° 55 de Paraje “El Guerrero”, a la vera de la Ruta Provincial N° 2. Allí, enfatizando la dinámica conversacional, la maestra desarrolla temas relacionados con la historia nacional e intenta establecer comparaciones con la vida cotidiana de los alumnos, recurriendo a sus conocimientos de distintos lugares de la provincia de Misiones⁵⁹.

Maestra: Diferencia que decíamos nosotros con la ciudad en la que vivió L. por ejemplo. ¿Cómo era dónde viviste vos?

Alumna/o: En Posadas [Ruido. Inaudible]

M: Bueno, vamos por Posadas, que es más grande, ¿no? Ahí vamos a encontrar muchas cosas. Dijimos que en Posadas... Las veredas.... Así nos encontramos con [Ruido. No se entiende] ¿Sí?

A: ¡Sí!

M: ¡Muy bien! ¿Y cómo se venden las cosas en Posadas?

A: Allá se venden de camión o si no caminando... si no de camión se venden así: “¡Vendo chipá, chipá, chipá!”

M: ¡Muy bien! Y entonces los vendedores en Posadas, que usan los vendedores en Posadas, como dijo él... ¿Gritan?

A: ¡No! Hablan por los parlantes... Micrófonos, parlantes...

M: Hablan por los parlantes...

⁵⁸ Dando cuenta de esta paradójica dinámica, el filólogo alemán Karl Schlögel escribe: “La incertidumbre que aflora en el trato con fronteras resulta de una riqueza y multivocidad de significados y referencias: la frontera que incluye, excluye; lo que une, separa; lo que toca es a la vez distancia. No podemos sustraernos de esa paradoja” (2003: 144).

⁵⁹ La Escuela N° 55 “Prefectura Naval Argentina” es una escuela rural centenaria ubicada en el Paraje El Guerrero, zona rural del Departamento de San Javier. La escuela se encuentra a la vera de la ruta provincial N° 2 (Cf. Mapa Departamento de San Javier), camino costero que sigue el curso del Río Uruguay, frontera natural entre Argentina y Brasil. Si bien esta escuela, a diferencia de otras que conforman la red, presenta un acceso relativamente fácil para los alumnos, su población sigue teniendo hábitos eminentemente rurales. La clase que citamos se desarrolla en un aula muy pequeña, espacio que, con seguridad, no fue concebido para funcionar como un aula ya que parece la extensión de la biblioteca al encontrarse separada de esta por tabiques de madera. Los alumnos están dispuestos en grandes mesas, sentados grupalmente. Se ven las caras y charlan con la maestra que recorre todo el espacio. La conversación es amena y las intervenciones de los niños se dan con fluidez. La maestra se muestra abierta a la voz de los otros, tomando y retomando las palabras de las niñas y niños para seguir adelante. Dos rasgos atraviesan la clase: la valorización de la oralidad y la conversación como modelos de enseñanza-aprendizaje, y la presencia constante del humor.

A: Microfone

M: ¡Claro! Con un microfone, micrófono... Muy bien... y ustedes creen que allá por 1810, pobres nuestros vendedores ambulantes, ¿usaban micrófono?

A: ¡No! ¡Sí!

M: ¿Sí o no?

A: ¡Sí!

M: ¿Allá en 1810?

A: ¡No! ¡Sí!

M: ¿Sí o no?

A: ¡Sí!

M: ¿Sí o no?

A: ¡No! ¡Sí!

M: No, no usaban micrófono. ¿Qué usaban? ¿Qué usaban?

A: La garganta.

M: La garganta. Lo que tenían... Tenían que usar...

A: La voz

M: La voz, muy bien, la voz... ¿y cómo será que decían? ¿Cómo dicen ahora? ¿Cómo dicen los vendedores? A ver... ¿Cómo dicen los vendedores en la calle? Por ejemplo...

A: Vendo fruta

M: Pero solo vendo fruta... no le compro pero ni ahí...

A: Vendo... vendo ropa por 10 pesos.

M: ¡Ahí! ¡Ahí me gusta más! Porque por lo menos me dice cuánto voy a gastar. ¿Qué más dirán? ¿Qué más dicen?

A: Vendo empanada'...

M: ¿Solo vendo empanada? Y si no me gusta la empanada, directamente ya ni le escucho. ¿Cómo hace la gente para vender? ¿Qué dice?

A: Dice chiste... dice un chiste....

M: Un chiste dice, a ver... Sacá la mano de la boca...

A: ¡Chipa!

M: ¿Pero solo chipa?

A: ¡Vendo chipa! ¡Ocho pesos!... [Hablan todos juntos. Uno de los niños cuenta]: “Acá el papá de B., un día cuando vino el camión de la fruta le llamó, y se iba ¿no?... En la calle por la bajada corriendo con la bicicleta, y casi cayó en la bajada...”

M: Pero... ¿y por qué el papá iba corriendo atrás?

A: Y para compra'....

M: ¿Y por qué quería comprar?

A: Y porque estaba muy barato...

M: ¡Ah! Está muy bien.... Entonces, ¿cómo sabía tu papá que estaba barata la fruta?

A: No, el papá de B....

M: Y bueno el papá de B., el papá de S.... ¿Cómo sabía él que estaba barato?

A: Porque el hombre hablaba...

M: ¡Hablaban! ¡Claro! Porque los que vendían tanto allá en 1810...

A: Habla por un parlante y dice cuánto e que sale...

M: ¡Claro! ¿Y nos convencen, no cierto? Tratan de decir cosas para convencernos de comprar, ya sea fruta, ya sea ropa, ya sea qué más... perdón... ¿Qué más?

A: Vendían chort

M: Short, dentro de ropa... ¿Qué más?

A: Capri... Pantalón

M: Todo lo que es ropa. Y también lo que decía Lucas hoy: tachos, mangueras... todo lo que es de utilidad... Bien, volvemos a la ciudad, ¿sí? Volvemos a la ciudad y vamos a otra parte de la historia...

(ACL-1: 4:03 minutos de duración)

La configuración narrativa de la dinámica semiótica de la frontera emerge sostenida en el dispositivo de la conversación que indaga y reconstruye experiencias de la vida cotidiana. En este caso, el tópico que organiza tanto el diálogo como las intervenciones narrativas de los alumnos y la docente se inscribe en una comparación histórica entre las modalidades del comercio ambulante en el siglo XIX y en el XXI. En este sentido, cabe destacar la relevancia que este tipo de intercambio tiene en la vida cotidiana de nuestro universo semiótico fronterizo y rural, marcado por la informalidad económica y las asimetrías comerciales que las fluctuantes economías de los estados nacionales argentino-brasileños tiene entre sí. El intercambio informal y ambulante, la práctica del “hormigueo” o el “chivear”, son hábitos que atraviesan las configuraciones socioculturales de la vida en la semiosfera fronteriza misionera⁶⁰.

⁶⁰ Estos dos términos son comunes para designar la actividad del contrabando a pequeña escala. Recordemos que uno de los nombres que designan a las paseras –las trabajadoras mujeres que comercian en la frontera argentino-paraguaya– es el de hormigueras. Esta metáfora, que “animaliza” el trabajo de estas mujeres, ilustra los hábitos microscópicos de pasaje y las sutiles estrategias de acumulación e

En este caso, la maestra propicia la conversación y las intervenciones narrativas componen las dinámicas semióticas de la fronteridad, enfatizando los hábitos de la vida cotidiana y los mestizajes lingüísticos transversales a estos hábitos e intercambios. A partir de una fecha emblemática de la semiosfera del estado-nación, la conversación deriva en una serie de deslindes que nos permiten discernir las particularidades de los desplazamientos en el universo fronterizo misionero, marcando su heterogeneidad en relación con los espacios urbanos de la capital provincial y los territorios rurales que habitan los niños. La idea de un *entre-medio* con su propio devenir paradójico y mestizo, donde incluso la legalidad de la norma se encuentra en plena construcción, vinculada con la experiencia mundana de los habitantes del borde, habilita la posibilidad de pensar en una construcción teórica como la semiosfera fronteriza. La frontera ya no puede pensarse como un punto fijo, sino como un campo de recorridos, pasajes y traducciones.

Inicialmente, podemos destacar que una semiosfera fronteriza se imagina como un espacio intermedio caracterizado por un grado constante de ductilidad en el contacto de textos que, hacia el interior de otra semiosfera, pueden pensarse incompatibles y hasta inconmensurables. La propensión a los mestizajes lingüísticos, étnicos y semióticos en general –la mixtura de hábitos, costumbres y prácticas cuya pertenencia “natural” reside en otra semiosfera–, define un rasgo basamental de este tipo de universo semiótico.

La experiencia de “habitar la frontera” (Cf. Camblong, 2012) supone una sutil percepción de las diferencias constitutivas de la vida cotidiana, la apertura y el contacto permanente con una alteridad que, paradójicamente, se torna familiar, habilitando una conjunción en la que convergen la pertenencia a un grupo específico y la disposición permanente a la mixtura, constitutiva de la memoria semiótica de ese espacio: “en el cotidiano de la “semiosfera fronteriza” los mestizajes, las hibridaciones y fusiones operan con una movilidad abierta a las infinitas alternativas, al tiempo que se reconocen

intercambio. Obreras y exploradoras del borde, estas mujeres trasladan una pesada carga material y simbólica que da cuenta de las contradicciones cotidianas y políticas de la fronteridad.

El término “chivo” define un pequeño contrabando y, por traslación, la actividad de contrabandear a pequeña escala se denomina chivear. Chiveado designa tanto un producto de segunda mano –“trucho”– como un objeto o bien traído del país vecino –en nuestro caso Brasil– de manera “ilegal”. Es pertinente destacar que tanto el hormigueo como el chiveo anclan el sentido en la animalización de prácticas humanas, resaltando tanto el carácter marginal de las mismas como la inscripción de lo humano en la naturaleza, un rasgo típico de los mundos rurales.

regularidades afianzadas que le confieren particularidades reconocibles” (Camblong, 2012, 9).

Si consideramos con Lotman (1999, 181-186) que la dinámica de la cultura se constituye a partir de la tensión recíproca entre los procesos immanentes de un espacio semiótico y las influencias externas producto del contacto cultural, podemos caracterizar a la semiosfera fronteriza como ese lugar de intersección que exagera las tensiones entre estructuras internas y externas –como también entre procesos de gradualidad y explosión– hasta confundirlas en una habitualidad paradójica.

En el espacio fronterizo, la alteridad externa adquiere una familiaridad que “desnaturaliza” su condición, inaugurando un proceso de mestizaje donde el afuera y el adentro adquieren una valoración múltiple y contingente. Recordemos que la presencia de la frontera como condición de la semiosfera resalta su paradójica constitución: el límite surge como una discontinuidad del *continuum* semiótico, espacio fuera del cual no pueda producirse semiosis alguna. La dinámica dislocada de la semiosfera fronteriza vuelve a revertir esta relación de quiebre y continuidad, destacando que la fronteridad se instala como un proceso continuo de imposición y levantamiento de límites, tramado por una serie de rasgos particulares⁶¹.

⁶¹ En *Los límites de la cultura*, ensayo publicado en 2011, el antropólogo Alejandro Grimson propone el concepto de configuraciones culturales en oposición a la noción de identidad. Mientras las configuraciones culturales suponen un rasgo de heterogeneidad y contradicción que implica asimetrías hacia el interior de una organización social, y tensiones políticas e históricas, Grimson considera que la noción de identidad se instala desde una concepción que implica predeterminaciones definidas y estables. De algún modo, la idea de configuración cultural es análoga a la definición lotmaniana de semiosfera –que no se menciona en el libro–, un espacio continuo y móvil –con una profundidad diacrónica también móvil y dinámica– que configura pertenencias variadas, asimetrías jerárquicas relacionadas con la lucha por la hegemonía y constantes mutaciones producto de los procesos de traducción inherentes al contacto con otros espacios semióticos. Por otra parte, la oposición de Grimson al concepto de identidad –que al igual que este autor, entendemos implica un halo de permanencia y estabilidad en la tradición del pensamiento occidental–, ignora el sutil planteo que Paul Ricœur realizó al establecer relaciones entre esta categoría –y el proceso que implica– y la narración. Recordemos con Ricœur que la identidad puede entenderse en términos de idéntico (*idem*), como estabilidad absoluta, o como *ipseidad*, instancia móvil y continua de configuración de una pertenencia en relación con la otredad. En este último sentido –pero también en la relación de la iden(m)tidad con la ipseidad–, la identidad comprende un proceso cultural, histórico y social, en permanente configuración.

En el capítulo *Las culturas son más híbridas que las identificaciones*, el autor ensaya un recorrido sobre el concepto de frontera y su importancia teórica en los estudios de la antropología cultural. A partir de un relevamiento de tradiciones teóricas y críticas, Grimson destaca la heterogeneidad y la polisemia del término, y resalta la afirmación –por parte de antropólogos pero también de habitantes de zonas de fronteras– de la frontera como una zona transcultural. Estudioso de la dinámica fronteriza argentino-paraguaya y brasilera-argentina, Grimson afirma que esta mirada solapa las tensiones constitutivas de esos espacios, en tanto se trata de “una frontera entre significados y entre regímenes de articulación de significados” tensionados por dos configuraciones culturales nacionales, “cada una con su propia lógica de articulación de la identidad”. Como esta crítica nos incumbe, creemos pertinente afirmar que nuestra

En primer lugar, destacamos, siguiendo a Ana Camblong (2009, 2012), el reconocimiento de la otredad, la percepción de las diferencias y su instalación en un horizonte de mestizajes semióticos que evaden la simple síntesis, como un proceso continuo que organiza la comunicación y la significación en una semiosfera fronteriza. El *continuum* semiótico que destaca este universo, horada las dicotomías y los binarismos, mediante desplazamientos que demuestran la transitoriedad de las pertenencias efectivas, disponiendo el cruce lingüístico y cultural.

El *entre-medio* fronterizo atraviesa las distinciones entre un afuera y un adentro, una interioridad y una exterioridad, habilitando un espacio que tampoco privilegia la síntesis o el sincretismo, sino el tránsito y con-vergencia de textos y lenguajes aparentemente antagónicos. La oscilación paradójica entre estar adentro y afuera, entre afirmar las pertenencias tangibles a un grupo social y, simultáneamente, instalarse con familiaridad en la otredad, configuran un rasgo seminal de la semiosfera fronteriza. Si “frontera presupone una zona de intersección y de resistencia de fuerzas que los espacios oponen uno a otro” (Arán-Barei, 2005: 148), la posible emergencia de un mundo semiótico fronterizo postula una dinámica donde las intersecciones y las resistencias entablan una constante fricción, un complejo dispositivo semiótico donde la entropía surge con fuerza constitutiva.

Esta continuidad entre una apertura paradójica a la disposición de la mixtura con la alteridad y la afirmación de una pertenencia efectiva a un grupo particular, característica del habitante de frontera y modelizante de la semiosfera fronteriza (Camblong, 2012), remite a una segunda característica de este tipo de espacio: el constante proceso de traducciones e intercambios semióticos. Para Lotman, en el proceso histórico de cambio se presentan al menos dos sistemas culturales que, basados en principios constitutivos diversos, se oponen y complementan; la presencia de una diversidad de sistemas se encuentra regulada por una lógica de traducción e intraducibilidad, según grados de extrañeza y semejanza: “la dinámica de la cultura es el fruto de la coexistencia, al interior

concepción de la semiosfera fronteriza no ignora las tensiones semióticas imantadas por las semiosferas de los estados nacionales, constituciones históricas, políticas y narrativas que se instalan en la memoria de los habitantes fronterizos, como tampoco cree que esa zona de fronteridad implican simetría y homogeneidad. Una semiosfera fronteriza es, indudablemente, un espacio de tensa calma, donde las disposiciones semióticas y los regímenes de interpretación varían en relación con las fricciones propias de la cotidianidad, como también con aquellas relacionadas con las políticas globales y regionales que incumben a los estados nacionales.

de un mismo espacio cultural, de diversas lenguas, relacionadas por diversos grados de afinidad y traducibilidad o, a la inversa, de extrañeza e intraducibilidad” (Lotman, 1994: 149).

El poliglotismo cultural, fundamento de la dinámica compleja del espacio semiótico, ingresa en un intenso proceso de aceleración en la semiosfera fronteriza. Si la dinámica de la cultura está regida por la lógica de la traducción y la extrañeza, en el campo de un espacio semiótico liminar esa lógica se encuentra acelerada. De este modo, el mecanismo fundamental de la dinámica cultural, consistente en el intercambio constante de posiciones entre lo propio y lo ajeno, asume una complejidad que teje los procesos semióticos de la vida cotidiana en la frontera.

La densidad de la semiosfera fronteriza exhibe su profunda complejidad en el desarrollo del proceso semiótico. No obstante, la dinámica vertiginosa de los mecanismos de traducción que operan en la semiosfera fronteriza podrían ampliar los horizontes conceptuales de la traducción semiótica usual, al postular hábitos que desplazan las interpretaciones bilingües hacia un campo de mestizajes más complejos. Mientras en la frontera del espacio semiótico descrito por Lotman se alojan los traductores filtros-bilingües, en la configuración dinámica de una semiosfera liminar el bilingüismo es reemplazado por la mixtura de lenguas, por el pasaje traductor que instala hábitos disímiles en un campo compartido. El ejemplo más acabado de esta dinámica puede observarse en la consolidación del *portuñol*, lengua franca de la semiosfera fronteriza misionera, dispositivo semiótico mestizo que arraiga en la vida cotidiana más allá de las disquisiciones gramaticales y sintácticas que puedan realizarse.

Observemos estos rasgos constitutivos en la segunda parte de la conversación citada anteriormente:

[Voz de niño diciendo algo sobre Garupá. No se entiende]

M: ¡Ay! De Garupá... Bueno, contame...

A: ¿Qué?

M: Garupá, donde él vivía... A ver, ¿cómo era Garupá? ¿Era como Posadas?

A: ¡No!

M: Vamos a escucharle a él que vivía en Garupá.

A: Tenía kiosco... En la casa...

M: ¡Muy bien! Ya cambiaron las cosas, ya no vendían en camiones sino en kioscos de casa... ¿Hoy hay kioscos de casas acá en Paraje Guerrero?

A: ¡Sí! [De fondo se escucha: ¡No!] También acá...

M: ¿A dónde?

A: En el pueblo

M: ¡Muy bien! En el pueblo. Exactamente. Entonces quiere decir que tanto en la ciudad como en Garupá como en San Javier como acá en el Paraje Guerrero, hay cosas que son parecidas... Tenemos kioscos en las casas. ¿Y qué venden esos kioscos?

A: Juguetes, chizitos, hielo, caramelos, galletas...

M: ¿Qué más venden en los kioscos?

A: Chupetín...

M: ¿Qué más venden en los kioscos? Todo golosinas, cierto... ¿Solo golosinas venden?

A: ¡No! Chipa, ropa, golosinas...

M: ¡Ahí está! Me gustó. Los kioscos de las casas, hoy por hoy, ya no solo venden golosinas. Venden alimentos como la mortadela, chorizo, pan, ropa, calzados... Quiere decir que si yo les cuento como es un shopping ustedes conocen, porque en el kiosco de la casa de la María Dilia [inaudible]... de no sé quién más, tenemos un shopping porque encontramos de todo para comprar, para comprar ¿Sí? Bueno... vamos a hablar de otra ciudad. ¿Qué ciudad?

A: Concepción de la Sierra...

M: Concepción de la Sierra yo conozco, a ver ¿Cómo es Concepción?

A: Venden en camión

M: Venden en camiones ¿Se parece mucho a la nuestra no cierto? Venden en camiones...

A: Allá en Posadas también. Posadas hay muchos camiones... Mi papa quería parar...

M: ¿Cómo? Escuchamos... R., vamos a escucharle a L. y después vos **contás** tuyo...

A (L.): Pasaban los camiones por allá enfrente de mi casa y mi papá quería parar, quería bajar y bajaba siempre de Posadas para allá, lleno de cha... lleno de tachos sino así de tira sino así de plásticos sino manguera...

M: ¡Muy bien! Sí ¡Claro! ¡Muy bien!

A: Maestra!

M: ¿Qué mi negro?

A (R.): Un día mi papá fue de mi tío, de mi hermana con mi mamá vive...

M: ¡J.! Le escuchamos a Richard... ¿Qué pasó?

A: Que la hermana de mi mamá una vez fue a comprar una cama dela... y ahí en la cama todavía no estaba y fue a comprar otra cama de una señora y ahí la señora se enojó...

M: ¡Eh! Y sí porque a los vendedores no le gustan que le traicionen con otro... ¡Claro! Cualquiera se enoja si le compramos a otro ¿O no?

A: ¡Sí!

M: Cuando vienen y nos ofrecen quieren que les compremos... y ahí, eso era lo que yo les quería contar... los vendedores tienen una característica muy importante, ellos nos quieren con-ven-cer de que nosotros compremos su mercadería y para eso usan muchas, muchas palabras. ¿Qué palabras van a usar? Palabras que me convenzan. Por ejemplo, voy a usar palabras que me indican cuánto puedo ahorrar en mi bolsillito. ¿No cierto? Los colores, por ejemplo ¿Qué otra cosa? ¿Qué otra cosa me ayuda a que yo quiera comprar? Yo por ejemplo, yo estoy vendiendo tachos. Digo señora, señora, acérquese al camioncito de la economía. Vendo tachos, mangueras... este... tenedores, cuchillos...

A: Canillas

M: Canillas... Todo a muy bajo precio. ¿Ustedes vendrían a comprar?

A: ¡Sí!

M: ¿Pero me comprarían?

A: ¡Sí!

M: ¿Qué me preguntarían?

A: ¿Cuánto está el precio?

M: Cuánto está el precio

A: Mi papá está negociando dos yuntas distintos de buey

M: Dos yuntitas de buey. Tu papá también es un vendedor ambulante entonces...

A: Él también quiere vender poste con la yuntita de buey y entonces él quiere vender poste pero él vende la yuntita de buey pero nosotros están sacando de noche... nosotros dormimos y van ahí a robar con los camiones...

M: ¡Ah! ¡Muy bien! Fijense lo que dice L., que nosotros tenemos que...

A: ¡Cuidar!

M: Cuidar porque a la noche puede ser que....

A: ¡Roben!

M: Roben ¡Muy bien!

A:

M: Y si roban la yunta de buey no pueden vender y si se roban la madera el papá de Lucas no puede vender... Bueno chicos, vamos a hacer un repasito final de todo lo que hablamos. Hacemos de cuenta que acá dijimos... ¡Bueno! La maestra tapo el cartel... Acá estaba [señala el cartel] 1810 ¿No cierto?

A: ¡Sí!

M: Muy bien. Acá estamos en 2010. ¿Sí? Todo este espacio que quedó. A ver. José, ponete acá... parate acá Jose, vos que sos, el más lindo, el más mejor....

A: El más lindo...

M: El más mejor... el José está allá por 1810, porque él es más viejo ¿vieron? Yo como soy una pendex me voy a quedar en 2010. ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué vamos a hacer? Este espacio que queda... Dame tu mano J... Ah! ¡Qué cosa! Este espacio que queda acá... es lo que hemos pasado. Las cosas han cambiado en este espacio. J. está más viejo, yo estoy más joven y más linda. Está más viejo y feo, panzudo y pelado.

A: Risas

M: En este espacio acá pasaron todas estas cosas... ¿Qué van a hacer ustedes? Me van a contar, por escrito, todos los cambios que pudieron haber ocurrido ¿Sí? No en 1810 ni acá, sino acá, en este espacio. ¿Cómo fuimos evolucionando? ¿Sí? Sacamos entonces los cuadernos y los dibujos... dibujos no! Porque los dibujos vamos a hacer para el día de G., porque ella dibuja mejor que yo...

[Los alumnos hablan entre ellos...]

M: Sacamos los cuadernitos....

(ACL-1. 4:03-11:45 minutos)

La conversación se inscribe en la semiosfera del aula como un espacio fluctuante y multiforme que permite, por un lado, la emergencia de las anécdotas autobiográficas y testimoniales, esos relatos-niños que ponen en escena la relevancia de pensar la experiencia singular inscripta en el horizonte de los hábitos semióticos que configuran la fronteridad. Por otro lado, dicha emergencia se nutre del humor, mecanismo semiótico

que permite el surgimiento de dinámicas vinculadas con los afectos y las pasiones, y a partir de la cual la docente despliega breves traducciones de la experiencia ajena. El aula constituye en sí misma una semiosfera fronteriza que pone en escena los desplazamientos de la semiosfera fronteriza misionera proponiendo una cartografía –Posadas, San Javier, Garupá, Paraje “El guerrero”, Concepción de la Sierra– que mixtura lo urbano y lo rural, lo cotidiano y lo histórico, lo público y lo privado, lo estatal y lo regional, entre otros polos de desplazamiento experiencial.

De este modo, en la compleja dinámica de la semiosfera fronteriza, los procesos de traducción se aceleran, en una constante que instala la posibilidad del mestizaje, entendido no como una clausura sintética en una identidad definida de elementos opuestos, sino como una continuidad –rasgo de base para definir cualquier espacio semiótico– “de conexiones polivalentes cuyas dinámicas modifican y transforman correlatos semióticos en proceso” (Cf. Camblong, 2012). La cronotopía de la semiosfera fronteriza –retomando la categorización propuesta en nuestro deslinde acerca de la vida cotidiana–, espacio dinámico donde la contingencia adquiere un valor fundacional, se complementa con los intensos rituales de pasaje y división que configuran una totalidad compleja con ritmos semióticos particulares tramados por constelaciones de hábitos y discursos mestizos.

3. Frontera y relato: operaciones prácticas y recorridos del espacio

Allí donde el mapa corta, el relato atraviesa.
Michel de Certeau:
La invención de lo cotidiano

El esbozo preliminar de aquello que denominamos *semiosfera fronteriza* no pretende agotar las posibilidades teóricas de una construcción que consideramos parcial. La nuestra es una conjetura, una categoría de la imaginación teórica que se es(ins)cribe en una situación singular, el espacio donde desenvolvemos nuestro trabajo de investigación: la semiosfera fronteriza misionera. Esta marca territorial y enunciativa entraña pertenencias culturales y preocupaciones teóricas que intentan interpretar la dinámica de la semiosfera que habitamos. Por otra parte, es conocida la relevancia que

Lotman le asigna al texto narrativo, al que considera un organizador tanto del espacio como de la temporalidad (Cf. Lotman, 2000: 9-14) y cuya realización observa atinadamente tanto en el espacio de los signos verbales como de los icónicos.

La condición del espacio como un lenguaje constitutivo de la actividad cultural, habilita un campo de deslindes teóricos acerca de la narrativa y la espacialidad en relación tanto con la frontera –o la fronteridad como proceso semiótico– como con la idea de territorio. En este sentido, pretendemos esbozar una serie de reflexiones que profundicen la configuración propuesta alrededor del concepto *semiosfera fronteriza*, destacando la potencia semiótica de la narratividad en la disposición de espacialidades, y relacionando esa condición con rasgos distintivos de la frontera. Rememorando la importancia que Lotman le atribuye, tanto en términos teóricos como prácticos, al espacio, proponemos una articulación entre esta concepción y la capacidad que posee el relato, siguiendo a Michel de Certeau, para establecer itinerarios que invisten de sentido, en la vida cotidiana, las múltiples esferas de la praxis social.

Uno de los gestos inaugurales de la experiencia humana se configura en la organización primaria del espacio: a partir de nuestra condición de animales territoriales amueblamos el mundo de signos que, análogamente, traducen la espacialidad de nuestro pensamiento al lenguaje. Las metáforas espaciales instaladas en el lenguaje ordinario describen e interpretan la experiencia cotidiana mediante cartografías múltiples.

El mapa nos convoca y la mensura nos (in)viste: los mapeos y las cartografías suponen una dinámica que involucra prácticas políticas con repercusiones en la vida cotidiana: como los diagramas o las hojas de ruta, los mapas dibujan el territorio con sus habitantes, lenguajes y discursos; simultáneamente, esas prácticas cotidianas que reiteran y traman hábitos resquebrajan las determinaciones habilitando posibles contingencias y sutiles cambios. Ahondando estas operaciones semióticas, podemos arriesgar que las cartografías no solo se dibujan sino también se escriben y hablan.

Esta dimensión cartográfica del lenguaje da cuenta de la importancia del espacio en la organización primaria de la cultura: la marca territorial se presenta como eje sintético y explosivo de la todoposibilidad perceptiva y el *nomos* lingüístico. Por un lado, resulta imposible librarse de ese gesto ancestral de apropiación y límite, por otra parte, parece pertinente recurrir una vez más a la cartografía como metáfora explicativa de las experiencias cotidianas en articulación con la narratividad. El *hallarse-mismo* –utilizando

una expresión dialectal local que sintetiza la potencia semiótica de la espacialidad en el lenguaje cotidiano— nos conmina y nos conmueve como ley (hábito) de/los sentido(s): *sentirse en casa, sentirse como en casa, sentirse como sapo de otro pozo, estar fuera de lugar*, son algunas de las frases que indican, en nuestro dialecto, la soterrada hegemonía del lenguaje espacial⁶².

Las analogías espaciales pueblan el lenguaje, dando cuenta de una operación que no es exclusiva del discurso de la teoría sino también inherente a las prácticas de la vida cotidiana. Ese ejercicio, que podríamos relevar en nuestras conversaciones diarias, esa reminiscencia que constituye un acervo dialectal variado, acuña pertinencias y tradiciones ligadas a un dispositivo semiótico primigenio: parafraseando a Iuri Lotman, así como el mundo se duplica en la palabra, el hombre se duplica en el espacio. Este dualismo semiótico de partida que Lotman destaca como un mecanismo propio de la dinámica cultural, también puede interpretarse, ya en clave triádica, en la teoría de Peirce: grafos existenciales, *index* e icónicos, entre otros, muestran la importancia de las representaciones espaciales en el pensamiento. Hablamos del espacio como un lenguaje pero también como una metáfora inscripta en la palabra, como un desplazamiento que en los discursos habilita la heterogeneidad del sentido y que en la vida cotidiana, infinitesimalmente metafórica, fija y desplaza la significación.

Uno de los correlatos propiciados por este desplazamiento metafórico asocia lo cartográfico con lo narrativo: si bien el relato exhibe una extensa tradición relacionada con la materialización verbal de los discursos, la analogía con el mapa, como operación de recorte y selección del espacio con sus respectivos acontecimientos, se vuelve posible: como el cartógrafo, el narrador dispone un recorrido, un itinerario de peripecias infinitas.

La articulación entre relato y mapa opera sobre los territorios: la dimensión geopolítica del espacio se encuentra determinada, por un lado, por el gesto cartográfico que diagrama y dibuja, mensura y exhibe; por otra parte, el mapeo narrativo involucra

⁶² Las expresiones “hallarse”, “me hallo” o “no me hallo” en sus distintas variantes se utilizan en Misiones y la región como un modo de resaltar formas de pertenencia o extrañamiento en distintos espacios sociales o prácticas culturales. En este aspecto, tal como explica Camblong (2014), el verbo “hallar” preserva vestigios de usos arcaicos y castizos que exhiben las capas geológicas de nuestro lenguaje coloquial: “En efecto, hallar, del latín *afflare*, “soplar hacia fuera o rozar con el aliento”, acepción que luego se desplaza al “husmeo del perro en busca de la pista”; luego, hacia el s. X se disemina en las lenguas romances con los significados más modernos. Cuando decimos *no me hallo*, en su significación centellea el afinamiento espacial y afectivo, ese recorrido primario que husmea el territorio en busca del olor familiar, en arraigo simbólico que alude a las costumbres más entrañables” (105-106).

una dimensión discursiva a esas disposiciones cartográficas; donde el mapa exhibe, el relato despliega una miríada heterogénea de posibilidades semióticas, pero también se constituye como una “arena de luchas” o un “teatro de operaciones” donde la redes tentaculares del poder propician fijaciones y demarcaciones que determinen pertenencias históricas. Donde el mapa, al menos en su versión moderna, promueve una representación abstracta que fija posiciones concretas, los relatos celebran la movilidad y el desplazamiento, narran recorridos y hacen el espacio: “todo relato”, escribe Michel De Certeau, “es un relato de viaje, una práctica del espacio”. El enlace espacio temporal hace que los relatos se vuelven relevantes en las prácticas de la vida cotidiana, al producir una geografía de acciones que ordenan y configuran el mundo. En su intensa relación con los espacios donde la vida diaria sucede, la narración deja de ser un mero suplemento para volverse experiencia constitutiva y “organizar los andares” humanos.

Para destacar las funciones de deslinde, intervención y composición del territorio, Michel de Certeau parte de la distinción entre lugar y espacio. Mientras el primero se relaciona con un orden distributivo de coexistencia que consiste en asignar posiciones – *este es mi lugar, ponete en mi lugar, etc.*–, el espacio se constituye, con la emergencia de los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variables de tiempo, como un recorrido o un desplazamiento: “es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales” (De Certeau, 1996: 129). Lugar practicado, el espacio, articulado con las configuraciones narrativas que lo instalan como recorrido y tensión, carece de la estabilidad de lo “propio”.

Así, narración y espacio, constituyen dimensiones antropológicas heteróclitas que celebran las pertenencias culturales, poniendo en relieve todas las fricciones, los conflictos y las proximidades contractuales que las atraviesan. Tanto en el espacio que se cartografía como en el relato, lo propio abandona el nicho del yo y se refugia en la pluralidad del nosotros, configuración de una compleja experiencia compartida donde el animal territorial y el *homo narrans* se fusionan. De este modo, los relatos significan experiencias donde brillan los saberes, los valores y los hábitos comunitarios, donde resuenan horizontes epistémicos y axiológicos que resaltan su importancia *interpretante* como dispositivo semiótico de la cultura.

Reforzando las analogías cartográficas, dos son las operaciones de deslinde que Michel de Certeau le atribuye al ejercicio cotidiano del relato como “instancia móvil y de magisterio en materia de delimitación”. Por un lado, el relato *crea un teatro de operaciones*, funda un campo de legitimidad para acciones efectivas, propicia un ejido que autoriza prácticas sociales arriesgadas y contingentes. Promover un territorio donde las acciones puedan desarrollarse, legitimar un espacio de operaciones estratégicas relacionadas con imaginarios colectivos de data ancestral, hacen de la narrativa una praxis fundadora que marcha “delante de las prácticas sociales para abrirles campo”.

De este modo, el universo de las creencias y de los hábitos aparece desplegado por la operación narrativa que inviste de sentido e interpreta, simultáneamente, el devenir de la vida cotidiana: “una actividad narrativa, aun si es multiforme y ya no unitaria, continúa desarrollándose ahí donde se presenta una cuestión de fronteras y de relaciones con el extranjero. Fragmentada y diseminada, no deja de llevar a cabo operaciones de deslinde” (De Certeau, 1996: 138). Esta tensa y contradictoria relación que se establece entre los límites deslindados por la narración y su exterioridad, constituye la segunda operación intrínseca del relato: levantar fronteras y tender puentes para evadirlas.

Ambas disposiciones operativas son transversales a los distintos tipos de modalidades de la narratividad que cada día constituyen las múltiples esferas de la condición humana. En los umbrales escolares de la alfabetización –pero también en la totalidad del campo de la educación formal que abarca los ciclos primario y secundario– los textos escolares instalan horizontes de sentido que, simultáneamente, remiten a configuraciones narrativas del imaginario social y la memoria semiótica comunitaria, en una relación de intercambios que configura modos de concebir, habitar y vivir el espacio. Si bien en el próximo capítulo resaltaremos la dimensión bio-política de este tipo de narratividad, podemos destacar fragmentos de uno de los libros de lectura que forman parte de nuestro corpus para observar las modalidades de deslinde que los relatos despliegan sobre el espacio.

El fragmento corresponde al libro de texto –siguiendo los datos de catalogación correspondientes al propio colofón de la obra– *Nuevo Papelito 1*, distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación de la Nación en todo el territorio nacional durante el año 2008. La recepción de este tipo de materiales –el estado nacional propiciaba, al menos durante el período en el que desarrollamos nuestro trabajo con la

Red Escolar de San Javier, la distribución de libros de distintas editoriales y no de un único material– inscribe el proceso pedagógico en articulación con políticas editoriales de selección de textos destinados a procesos de enseñanza específicos que, sin embargo, tienden a no atender las particularidades de los contextos en los que estos se desarrollan. En el caso de este libro, cada uno de las secciones desarrolla contenidos vinculados con la enseñanza de la lengua, los procesos de lectoescritura, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, abriendo el despliegue de contenidos y propuestas didácticas con un breve relato alusivo que combina palabras e imágenes.

En su totalidad –volveremos a esto más adelante– *Nuevo Papelito 1* utiliza el relato como un principio de organización del material didáctico, ya que la estructura del libro despliega en cada sección la historia del niño que le da nombre al texto y que se plantea como una reescritura libre del célebre relato infantil *Las aventuras de Pinocho* (*Le avventure di Pinocchio*, 1883) del escritor italiano Carlo Collodi⁶³. En este sentido, la explícita referencia intertextual arraiga en un horizonte simbólico que remite a un texto reconocido en el campo literario y la cultura popular. En el comienzo de la sección titulada *El barrio* leemos:

⁶³ La referencia intertextual explícita a la obra del Collodi puede leerse en el relato inaugural del texto. Bajo el título *Un cuento para empezar el libro* leemos:

“Había una vez un hombre llamado Pepeto que vivía en una casa cerca de aquí.

Un día, se sintió solo y un poco triste. Necesitaba compañía, alguien a quien querer y cuidar. Así, juntó mil hojas de papel y empezó a construir un muñeco.

Cuando terminó de armarlo, con gorrito y todo, lo llamó Papelito. Y Papelito comenzó a moverse, a hablar y a jugar.

Desde aquel día, Pepeto lo quiso y lo cuidó como a un hijo. Le contó cuentos, le compró juguetes y lo llevó al colegio por primera vez” (6).

En la próxima excursión analizaremos las variaciones que el cuento del libro de lectura realiza sobre el texto fuente de Collodi.



Figura 5.
Nuevo Papelito 1 – Capítulo 4- El barrio.

Como observamos, la operación de deslinde inaugural se despliega en el propio título del capítulo: *El barrio* abre un campo de posibilidades que funda la legitimidad de las experiencias narradas apelando a un imaginario vinculado con un espacio mítico para la infancia en un territorio urbano⁶⁴. El barrio asume la forma de una configuración espacial, un teatro de operaciones sostenido en los modos comunes de la vida urbana, la amistad y el juego. En primer lugar, ese territorio se conforma a partir de las relaciones amistosas que el protagonista de nuestro relato tiene. En una segunda instancia, esas relaciones suponen una cronotopía relacionada con el fin de semana, tiempo propicio para el juego y el vagabundeo que explora los lugares configurando los desplazamientos que permiten la existencia del espacio barrial. La condición lúdica de la vecindad barrial se refuerza a partir de la siguiente serie de operaciones de deslinde sobre el espacio. Por un

⁶⁴ Michel de Certeau considera que el relato crea un teatro de operaciones cuya función consiste en autorizar o fundar un campo la legitimidad para acciones efectivas, habilitar el terreno que autoriza prácticas sociales arriesgadas y contingentes. Tomando como modelo la concepción del asiento mítico (*fās*) que para los latinos precedía cualquier marco legal de las acciones humanas (*iūs*), de Certeau afirma que el relato abre un “teatro de legitimidad” que asegura las prácticas sociales de forma diseminada, miniaturizada y polivalente: “una actividad narrativa, aun si es multiforme y ya no unitaria, continua desarrollándose ahí donde se presenta una cuestión de fronteras y de relaciones con el extranjero. Fragmentada y diseminada, no deja de llevar a cabo operaciones de deslinde. Lo que pone en juego todavía es el *fās* que autoriza empresas y las precede (...) los relatos marchan delante de las prácticas sociales para abrirles campo. Las decisiones y combinaciones jurídicas vienen después (...) antes del juicio regulador, está el relato fundador” (2000: 138)

lado, el relato establece fronteras al señalar los microterritorios que constituyen la globalidad vecinal: la vereda, el jardín y la plaza –lugares que refuerzan el imaginario urbano en el que abreva la narración. Un segundo paso tiende puentes entre estos lugares, marcando recorridos que enlazan interacciones lúdicas y amigables, eminentemente civiles. El relato del libro de texto plantea la cotidianidad de la infancia como un espacio carente de drama y conflicto donde el barrio se constituye como un territorio atravesado por los hábitos semióticos y los tiempos de una “civilizada” urbanidad.

La frontera y el puente constituyen figuras que resumen operaciones narrativas transversales. No hay espacialidad que no organice la determinación de fronteras: el muro, el surco, el hito, marcan los límites de los universos semióticos; sobre la continuidad, siguiendo a Lotman, fundan la discontinuidad del mundo, exponiendo las diferencias constitutivas entre lo propio y lo ajeno. En tanto configuración de un espacio donde las acciones suceden y se legitiman, el relato dispone límites que exhiben su carácter discreto.

Esta dinámica despliega un doble movimiento: por una parte, narrar implica imponer una serie de distribuciones que recortan territorialmente el mundo narrativo; por otro lado, esa capacidad del relato consistente en describir una delimitación demuestra una poderosa y sustancial fuerza performativa: “allí donde los relatos desaparecen (o bien se degradan en objetos museográficos), afirma de Certeau, “hay una pérdida del espacio” (1996: 136). La carencia de narraciones supone la regresión hacia la perturbadora experiencia de una “totalidad sin forma, indistinta, nocturna”.

De esta manera, el relato insiste en levantar fronteras y multiplicar límites. Paradójicamente, esa insistencia no ciñe la narración a un horizonte de fijaciones definitivas: las fronteras se levantan en términos de interacción entre personajes que se reparten o asignan lugares, predicados y movimientos. El trazo limítrofe se emplaza en la encrucijada de las apropiaciones y los desplazamientos que los actantes de una narración van desarrollando. En el encuentro, emerge, como estancia, la distinción que indica pertenencias: “Paradoja de la frontera: creados por los contactos, los puntos de diferenciación entre dos cuerpos son también puntos en común. La unión y la desunión son indisociables. De los cuerpos en contacto, ¿cuál de ellos posee la frontera que los distingue? Ni uno ni otro. Es decir: ¿nadie?” (De Certeau, 1996: 139). La paradoja nos pone, una vez más, en la encrucijada: ¿La frontera se tiene o se comparte? Allí, en el

límite, donde el sentido como propiedad se desvanece, ¿se levanta la experiencia comunitaria? ¿Existe una continuidad del borde, del límite, de aquello que se constituye en la comunidad de la experiencia, transitoria y dinámica, de la frontera? Problema teórico pero también práctico, eminentemente cotidiano para nosotros, enunciadores fronterizos, la pertenencia del borde se escurre entre los dedos de la política divisoria.

En este aspecto y en contraste con las disposiciones narrativas del libro de texto citado, podemos observar una serie de narraciones escritas por alumnos del primer ciclo de la Escuela N° 197, producidas a partir de un proyecto curricular cuyo eje temático estaba centrado en la vida cotidiana en el barrio:

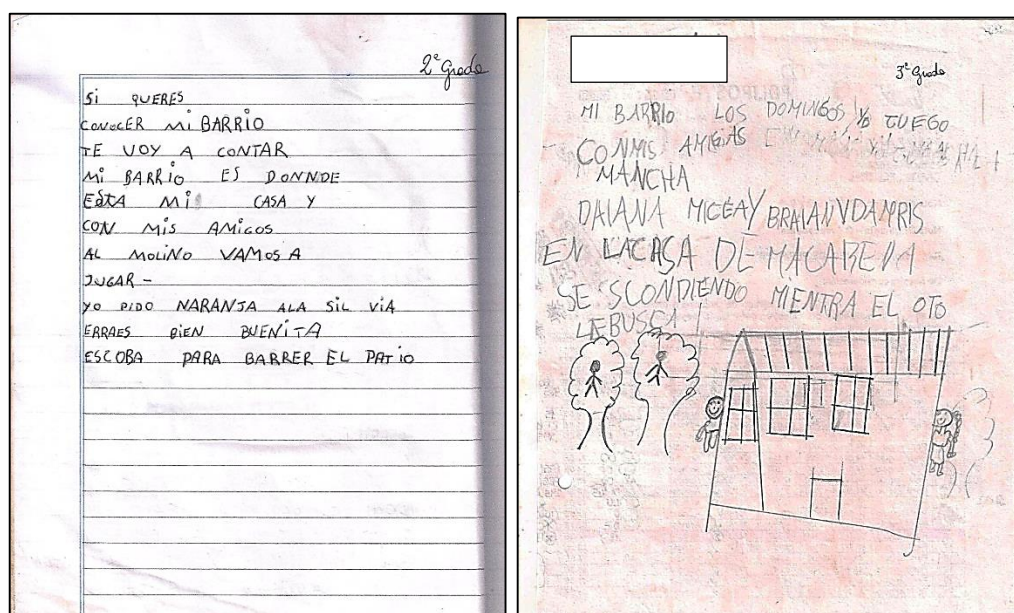


Figura 6. Fragmento Cuadernos:
Sin Nombre – 2° Grado Esc. N° 197 (Izquierda)
M. – 3° Grado Esc. N° 197 (Derecha)⁶⁵

⁶⁵ “MI BARRIO

LOS DOMINGOS YO JUEGO CON MIS AMIGAS / MANCHA / DAINA MICEA Y BRIAN Y DAMRIS / EN LACASA DE MACARENA / SE SCONDIENDO MIENTRA EL OTO / LEBUSCA”

Sin Nombre – 2° Grado Esc. N° 197
(Transcripción⁶⁶)

SI QUERES / CONOCER MI BARRIO / TE VOY A CONTAR / MI BARRIO ES
DONNDE / ESTA MI CASA Y / CON MIS AMIGOS / AL MOLINO VAMOS A /
JUGAR / YO PIDO NARANJA ALA SIL VIA/ ERRAES [Ella es] BIEN BUENITA /
ESCOBA PARA BARRER EL PATIO

M. – 3° Grado Esc. N° 197

MI BARRIO

LOS DOMINGOS YO JUEGO CON MIS AMIGAS / MANCHA / DAINA MICEA Y
BRIAN Y DAMRIS / EN LACASA DE MACARENA / SE SCONDIENDO
[escondiendo] MIENTRA EL OTO [otro]/ LEBUSCA

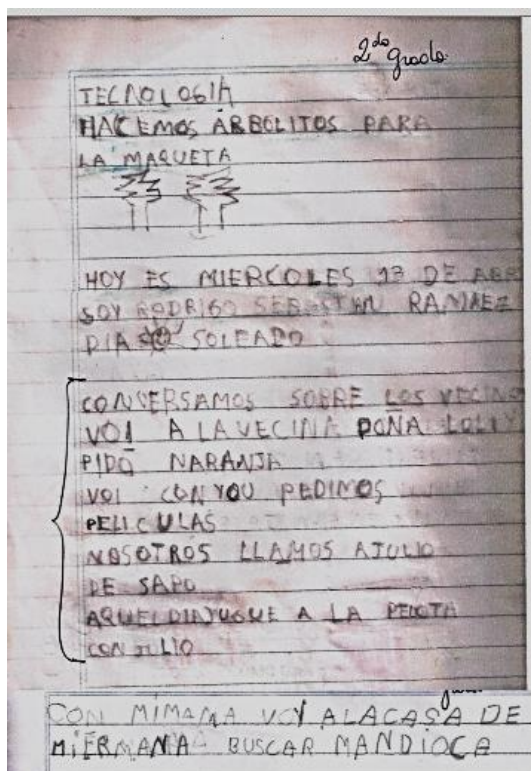


Figura 7.

Fragmento Cuaderno – S. – 2° grado Esc. N° 197

CONVERSAMOS SOBE LOS VECINO

⁶⁶ Las siguientes transcripciones pretenden facilitar la lectura de los textos. En ese sentido, intentamos respetar la organización del texto interviniendo en la menor medida sobre él. Hemos segmentado algunos bloques y entre corchetes se consignan las letras o palabras ausentes en el original, y las correcciones ortográficas correspondientes. Estas últimas dos operaciones se realizaran solamente cuando consideremos que el texto, tal como aparece escrito, presenta problemas para su comprensión.

VOI A LA VECINA DOÑA LOLI Y PIDO NARANJA / VOI CON YOU PEDIMOS /
PELICULAS / NOSOTROS LLAMOS AJULIO [llamamos a Julio]/ DE SAPO / AQUEL
DIAJUGUE A LA PELOTA / CON JULIO / CON MIMAMA VOY A LA CASA DE
MIERMANA BUSCAR MANDIOCA

El poder distributivo y la potencia performativa del relato como mecanismo de configuración espacial se conjugan en estas tres sintéticas intervenciones narrativas. En el primer texto, señalamos la fuerza performativa que inaugura el relato: para desplegar el conocimiento sobre el barrio se explicita la necesidad de narrar, mediante un ejercicio enunciativo de modelización que implica al auditorio *–si querés conocer... te voy a contar*. De este modo, el mundo posible del relato queda inaugurado por operaciones que destacan dos dimensiones semióticas del dispositivo narrativo: su condición de medio de conocimiento y su constitución como práctica social.

Esta apertura se consolida mediante la distribución de posiciones y el balizamiento de lugares *–mi casa, mis amigos, el molino–* que se imbrican con acciones específicas como modalidades de configuración espacial *–jugar, barrer, pedir naranja*. Al igual que en el relato de *Papelito*, el juego y la amistad emergen como instancias constitutivas del espacio barrial, pero en este caso el espectro de prácticas se amplía con referencias puntuales a relaciones de vecindad *–la vecina tiene nombre propio y cualidades singulares–* y a lugares característicos de un universo fronterizo, donde lo urbano y lo rural no se encuentran definidos nítidamente.

En el relato de M., la amistad y el juego se encuentran asociados a una constelación de nombres propios que definen al barrio como un territorio de relaciones intersubjetivas, asociadas a actividades eminentemente lúdicas que son descritas en el texto. En este caso, la experiencia del juego en el barrio ancla en un tiempo específico y en un lugar particular, coordenadas que determinan las acciones de un universo singularmente infantil ya que, a diferencia de los otros relatos, los adultos se encuentran ausentes. El dibujo articula una función de relevo, siguiendo los planteos de Barthes (2002), que complementa los sentidos y resalta la importancia del hogar como un territorio de descubrimiento y disfrute.

Una concepción del barrio como práctica de la vecindad configura el espacio en el texto de S., donde los desplazamientos y los recorridos radican en los nombres propios de los vecinos y amigos para derivar, finalmente, en la emergencia del nosotros. El intercambio y la interacción social vuelven a surgir como principios constitutivos del

espacio comunitario, en articulación con prácticas que, al igual que en los dos relatos anteriores, difuminan las fronteras entre lo urbano y lo rural, señalando al barrio como una configuración mestiza, una semiosfera fronteriza distinta del espacio que narra describe el libro de texto escolar. Este mestizaje tiene su correlato en las operaciones discursivas y lingüísticas que organizan la enunciación, asociadas con rasgos de la oralidad –continuidad entre los enunciados, ilación, ausencia de puntuación, repeticiones, diminutivos– y características dialectales del español mestizo-criollo local –leísmo⁶⁷.

La articulación de dos opuestos que se complementan y la condición paradójica del límite como dispositivo semiótico que incentiva la maquinaria dialógica de la cultura, ponen en evidencia a través del relato, esa condición histórica y por lo tanto contingente de la frontera. Configuración plural, contradictoria y aporética, la frontera, en el relato-experiencia, señala un límite y, al mismo tiempo, convida al pasaje y la transgresión. Así, el relato, en la voz de los personajes o como espacio de los acontecimientos, crea, simultáneamente, la separación y la comunicación, articula el paso, intercede, tiende puentes, constituyéndose como un *entre-medio* fluctuante.

Cuando el relato *está en la frontera*, cuando se emplaza como una instancia de pasaje y de contacto, cuando traduce con el esfuerzo y con el aplomo resistente que sacude las sustancias y las formas, demostrando que las identidades no pueden fijarse eternamente, el relato se sale de la norma y transgrede las leyes de lo políticamente correcto. Ese es el puente sobre el límite, sobre el río, el salto del muro: la fuerza performativa de la narración que levanta la empalizada y construye el espacio de los intervalos y los intercambios tensos, friccionados y conflictivos de la conversación paradójica. En este sentido, el relato convierte “a la frontera en travesía y al río en puente”, narrando inversiones y desplazamientos. ¿Cómo se narra la fronteridad? ¿De qué manera se la representa? ¿Qué mecanismos de la transgresión, solapados o explícitos, aparecen en los relatos que toman la vida en el límite como materia narrativa? ¿Cómo se constituyen los lugares comunes de la apropiación fronteriza en el relato (el “ser” en la

⁶⁷ En la provincia de Misiones y la región el predominio del leísmo es sustancial. Tanto en el ámbito urbano como en ambientes rurales se emplea le/les (con preferencia por el singular) en función de objeto directo – *le vimos jugando; ¿Dónde le compraste?* Aparentemente, esta es la única región del país donde se observa este rasgo. El leísmo misionero es transversal a todas las capas sociales, constituyéndose como un rasgo sociolingüístico cuyos orígenes pueden rastrearse en la Edad Media y cuya operatividad da cuenta del carácter mestizo-criollo del español local. Esta modalidad sorprende a los extranjeros y advenedizos, y plantea disrupciones con respecto al español estándar, la lengua oficial implicada en los procesos de alfabetización inicial (Cf. Amable, 2012: 24-25 y 165-183)

frontera) y de qué manera se transgreden para instalar la pertenencia contingente del estar? Si la política dispone y la geografía ejecuta, el relato, creemos, tergiversa, enfatizando aquella frase derridiana: después de todo, de una frontera políticamente impuesta, se hace, por definición, poco caso. (Derrida, 1998).

El correlato entre frontera y narración junto a la operación de deslinde que De Certeau describe como constitutiva del relato, resaltando esa articulación indisoluble entre el espacio y la praxis narrativa, señalan la pluralidad discursiva que los confines limítrofes configuran. Si algo manifiesta la dinámica de la vida en la frontera, tal como intentamos argumentar en nuestros deslindes acerca de la semiosfera, es esa condición heterogénea y multifacética de los discursos que la narran.

El flexible arte de estar en los bordes, el ejercicio biopolítico de la resistencia limítrofe con sus pasajes, comercios y contrabandos, la contradictoria y ambigua experiencia de asentir ante la ley –del lenguaje oficial, de la política central, de la economía globalizada, etc. – y, simultáneamente, señalar sus incongruencias e imaginar una trampa intersticial que mine sus fundamentos metafísicos y empíricos, nos señala que la supervivencia semiótica toma las formas más variadas. Si el relato oficial del Estado Nación propició, con sutilezas o groserías, una identidad homogénea y apriorística, las plurales y movedizas arenas de las narrativas que ponen en escena la cotidianidad de la frontera habitan las paradojas de pertenencias incompletas e infinitas: como las fronteras nos atraviesan (Camblong, 2009), sus vicisitudes taladran las certezas homogéneas que los relatos del poder cuentan.

Observemos estas variaciones cotejando dos propuestas narrativas: por un lado, un cuento publicado en el Suplemento “El docente” del Diario Primera Edición y, por otra parte, la producción escrita de un alumno de la Escuela de Frontera de Jornada Completa N° 620. Ambos relatos despliegan una trama en torno al tópico de la naturaleza y el medio ambiente, el primero en clave de ficción literaria y el segundo anclado en una serie de experiencias autobiográficas.

“El último bicho” de Luis Darío Herrero es un cuento pensado para “leer y comentar en el aula” que cierra la edición del Suplemento “El docente” del 23 de junio de 2010. Premiado en un concurso literario de índole ecológica, “Voces por la selva”, el relato tiene una clara intención didáctica consistente en transmitir valores vinculados con el cuidado del medio ambiente y la naturaleza. De este modo, el cuento se inscribe en la

tradición de la fábula y el *exemplum*, formas narrativas donde el arte narrativo se asocia a la propedéutica y la moral. Al mismo tiempo, el relato articula claramente con ciertas posiciones del suplemento, que en sus números considera a la educación como un ejercicio de formación ciudadana y valores morales, enfatizando la vigencia que los textos narrativos poseen para cumplir esta función⁶⁸:



Figura 8. Suplemento “El docente” –
Diario “Primera Edición” - 23/VI/2010

⁶⁸ El suplemento “El docente” del Diario Primera Edición es el único suplemento dedicado a la educación que circula en un medio masivo de prensa en la Provincia. El diario publica un breve número de tan solo cuatro páginas que, cada miércoles, reúne una síntesis de noticias dedicadas a la temática pedagógica, notas de opinión y una sección que cumple la función del editorial. La contratapa de cada edición plantea un texto para leer y trabajar en el aula que, generalmente, responde al género narrativo. En el número que cierra con el cuento citado, leemos una nota de opinión que, firmada por la coordinadora del suplemento, vindica la vigencia de los cuentos clásicos y resalta la necesidad de incentivar la lectura en el hogar. En el número del 31 de marzo del mismo año encontramos una nota de opinión que titulada *El valor de los cuentos como parte de la educación y la vida familiar afirma*: “Los cuentos cuentan con grandes defensores que hablan de los muchísimos beneficios que tienen, no solo en la educación del niño, sino en la vida familiar. Uno de los beneficios educativos del cuento es la de transmitir valores (...)Aprovechando la cercanía en el tiempo y la frescura de sus recuerdos sobre lo acontecido, mediante el cuento podemos alabar lo que hayan hecho bien, o censurar y tratar de cambiar aquello que no hicieron tan bien. En ese momento tan emotivo, los niños están tan accesibles y dispuestos, que un cuento que ejemplifique claramente la actitud a seguir será mucho más eficaz que varias horas de sermones y buenas palabras”. En esta línea que establece una política de la narratividad y enfatiza la función didáctico-moralizante de los cuentos, puede inscribirse el relato “El último bicho”.

El cuento abreva en la conversación como principio del mecanismo narrativo y en la anécdota que es transmitida de “boca a boca” como la forma de configurar un mundo posible. Inscripto en el seno de un mundo familiar y masculino de filiación entre padre e hijo, el relato anecdótico supone una escena de aprendizaje que cartografía la semiosfera fronteriza misionera destacando los límites de la naturaleza con el “mundo moderno” y los peligros relacionados con los descuidos humanos sobre el medio ambiente. El cuento, cuya trama se presenta un tanto errática y dislocada, cierra con un claro mensaje didáctico que destaca los equilibrios naturales por encima de lo humano.

En contraste y correlato con el cuento, podemos leer una breve producción de un habitante fronterizo, un alumno del quinto grado de la *Escuela de Frontera N° 620* que nos relata la experiencia de un día de caza:

un día de caza

- UN DIA DE NOCHE DULMO Y CASA CON MITI CACHO
 Y YO FUIMOS A LA TOCA DENTRO ESTABA EL TATU
 MITO ESTABA EN UNA PUNTA DE LA TOCA Y DE NOTAR
 Y ESPERAMOS A LA LUNA CUANTO SALIÓ Y O AGARRAR
 TATU Y MITO DIO UN MACHETE A LA CABESA
 Y LO MATO DE CAMINAR POR EL MONTES JUNTOS
 CON LOS REARDO ARENO Y Y OTARO A CONTAR
 LA TOCA DE TATU LEVA MO DE TATU LA CAÇA DE LA BUE
 LIMPIAMO EL TATU CO COMI DAIMO LIMPIAMO
 CO MIS DAIMO Y NOS SIMO UNOSO DE AROS COLA MANTICOA
 Y COMI MO COLA CASCAAA DE TATU GUARDAMOS
 PARA AÇE DE IO O DRO DIA Y VIVAMO RAO BERA
 BIAGANTO ENCONTAMOS EN EL COMIENZO
 MUCHOS ANIMALES COMO UN GENATO CE TADREN CASA
 MO CO MITO QUE LE DIO UN TIRAVU LA CABESA
 CUANTO MORTO A EL DESDIPAMOS Y ERGIMOS
 EL GUEBRO DE LA BUE LA LIMPIAMO PARA COBRE
 CON UGUA DE MATIO GO

Figura 9.

“Un día de caza” – Sin datos del alumno – 5° grado. Escuela N° 620.

Un día de caza
(transcripción)

U[N] DIA DE NOCHE J[F]UIMOS A CAS[Z]AR CON MI TI[O] CACHO Y YO. J[F]UIMOS A LA TOCA⁶⁹ DONT[D]E ESTAV[B]A EL TATU. MI TIO ESTAV[B]A EN UNA PUNTA DE LA TOCA Y YO EN OTRA Y ESPERAMO[S] EL SALIR. CUANT[D]O SALIO YO AGARR[E] EL TATU Y MI TIO DIO UN MACHETAS[Z]O EN LA CABES[Z]A Y LO MATO. DE CAMINAMO[S] POR EL MONTE JUNTOS CON LOS PERRO[S] Q[U]E NO[S] AYUT[D]ARON A [E]NCONTRAR LA TOCA DE[L] TATU. L[L]EVAMO[S] EL TATU [A] LA CASA DE LA [A]BUELA. LIMPIAMO[S] EL TATU CO[N] CO[N] MI PRIMO LIMPIAMO[S] CO[N] MIS PRIMO[S] Y HOICIMO [HICIMOS] UN C[GU]ISO DE AR[R]OZ CON MANT[D]IOCA Y COMIMO. CO[N] LA CASCAR[R]A DEL TATU GU[A]RDAMOS PARA [H]AS[C]ER REIO⁷⁰. OD[T]RO DIA Y[I]V[B]AMO[S] PARA [PARA] OBERA B[V]IAG[J]ANDO ENCONTRAMOS EN EL CO[A]MINO MUCHOS ANIMALES COMO UN VENAT[D]O CE TADREN CASA [QUE TRAJE A CASA] CO[N] MI TIO QUE LE DIO UN TIRA[O] EN LA CABES[Z]A CUANDO [SE LO] MOSTRAMOS A EL. DES[T]RIPAMOS Y ERGUIMOS [HERVIMOS] EL GUERRO [CUERO] EN LA BAERAD [ILEGIBLE] LIMPIAMO[S] PARA CO[M]ER CON U[N] GUISO DE MATIOCO [MANDIOCA]

Este relato surge a partir de un proyecto didáctico integral que, tomando como eje el “cuidado de los animales”, pretende desarrollar contenidos y actividades en las diferentes áreas del conocimiento. La fundamentación de la propuesta destaca el interés que supone “hablar de los animales” en el aula, una temática atrayente para los niños de la escuela ya que a partir de sus experiencia “ellos narran en forma oral”, habilitando la “generación” de aprendizajes. Es interesante observar cómo un relato sostenido en el eje del cuidado animal enfatiza la experiencia de la caza, una práctica de interacción que se constituye como hábito cotidiano para el niño en la semiosfera fronteriza misionera.

La dinámica paradójica de la frontera toma forma en la narrativa de la experiencia, planteando una variación excéntrica de la temática establecida por el curriculum escolar y la corrección política. Esta dinámica paradójica y excéntrica que señala las contradicciones del proyecto educativo de la centralidad estatal, emerge en la propia escritura del niño, un alumno de quinto grado que aún permanece en instancia de umbralidad –volveremos a este concepto más adelante–. Lejos de apropiarse de la

⁶⁹ *Toca* (portugués): madriguera.

⁷⁰ *Reio del couro* (portugués): chicote, látigo.

escritura en la lengua oficial, nuestro autor opera en un horizonte de traducciones entre la oralidad y la escritura, y la lengua oficial del universo escolar y el portugués/portuñol de su vida cotidiana: supresión de letras y palabras, problemas de segmentación y sintaxis, falta de correspondencia entre fonemas y grafemas.

Si en el fragmento del libro de lectura dedicado a cartografiar el espacio barrial encontramos una explícita referencia intertextual que sostiene, en clave de ficción, los ejercicios narrativos, en el relato de nuestro habitante fronterizo hallamos una andamiaje testimonial y autobiográfico que mapea un mundo familiar y rural: el tío, la abuela y los primos se involucran en los hábitos y rituales atávicos de cazar y comer. La naturaleza desplaza al universo urbano del barrio, y las interacciones y prácticas relacionadas con la supervivencia desestiman las operaciones didáctico-moralizantes de “El último bicho”.

Este relato, sostenido en la experiencia personal y en los hábitos diarios, resalta al mismo tiempo los límites y las conexiones entre las convenciones de la cultura y las condiciones de la naturaleza enunciado una mirada de saberes práctico sostenidos en la ética de la supervivencia cotidiana. Así, los recorridos narrativos implican una cartografía donde el hogar familiar, el monte y la ruta entrañan una continuidad permanente. La palabra emblemática de nuestro habitante fronterizo pone en escena las vicisitudes cotidianas: el testimonio rememora una profundidad experiencial que conjuga hábitos y reflexiones, en una descripción de las microscópicas tácticas de la supervivencia en los bordes⁷¹.

Destacamos la pluralidad como un modo de instalar narraciones divergentes y contradictorias, universos de sentidos opuestos y complementarios, en un mestizaje que marca continuidades y rupturas con la memoria del proyecto moderno y el presente de la mundialización. Si la frontera y sus relatos actúan la paradoja, lo hacen a partir de mecanismos que jaquean la esencia de la mismidad para resaltar configuraciones comunitarias eminentemente aporéticas. El hábitat semiótico de la frontera, su dinámica

⁷¹ “... es el complejo de modos en que se narra la vida cotidiana en nosotros lo que nos hace, al menos en parte, ser lo que somos, y no al revés. El yo no es un punto de partida, sino el emergente de una serie de operaciones. Y por tanto, no es que narro como lo hago porque soy como soy, sino que –al menos en parte– soy lo que soy porque algo narra en mí del modo en que narra. Luego, es por la diseminación social de operaciones narrantes, a través de múltiples experiencias narrativas (por el contacto con diferentes procederes narrativos), que un individuo específico desarrolla su capacidad narrativa, su capacidad de codificar y decodificar articulaciones narrativas de la comprensibilidad, y entonces, es por medio de ellas que se desarrolla –en parte– a sí mismo, que emerge un yo de ellas. Ninguna narración es puramente individual, aunque hay, o pueda haber, trabajos particulares con los narrantes que lleven a la construcción de narradores particulares” (Steimberg 2018: 141).

cotidiana, considera una serie heterogénea de aspectos que emergen en las constelaciones narrativas.

El espectro narrativo de la vida cotidiana, que articula la experiencia individual con la vida comunitaria, inviste de sentidos los avatares de ese intenso y a la vez relajado estar en los bordes. Los hábitos, las creencias, los valores semióticos que articulan la palabra en el relato son también el producto móvil de ese infinitesimal dispositivo semiótico. Contra la concepción de una narrativa que en los libros de la Historia, en el unitario diseño educativo de la centralidad y en los remanidos lugares comunes de la discursividad mediática, construyen una identidad finita, los rumores de la vida diaria y sus modelizaciones en otras esferas de la praxis instalan pertenencias móviles, asimétricas y contradictorias, que recuerdan la paradójica definición peirceana del límite: “Trazo una línea. Los puntos forman una serie continua. Si tomo dos puntos de esa línea, que están totalmente juntos, se pueden colocar otros puntos entre ellos. Si no se pudiera hacer, la serie de puntos no sería continua” (Peirce, 1897: 164).

De este modo, imaginamos la *semiosis fronteriza* partiendo de la idea peirceana que involucra el gesto limítrofe dentro de la continuidad: de algún modo, las evidencias de la vida cotidiana nos muestran relatos de experiencias dinámicas y movimientos constantes, conviviendo con otros que celebran los lugares comunes de las identidades predeterminadas.

La propia movilidad, el intercambio y los desplazamientos inherentes a la maquinaria narrativa como praxis cultural, experiencia individual y materia discursiva, configuran e integran la compleja espacialidad del borde con sus representaciones del espacio y el tiempo, una usanza narrativa que presenta la cotidianidad en la frontera a partir de particulares rituales inscriptos en una tradición, a la vez continua y cambiante. Los discursos narran un modo de habitar la frontera que recurre al dinamismo del sentido común para exhibir una semiosis que evidencia los hábitos lingüísticos y culturales de la compleja estancia fronteriza, “esos atolladeros contradictorios que son el pan nuestro de cada día” (Camblong, 2009).

4. Bitácora provisoria

Lo cotidiano: no hay nada más difícil de descubrir

Maurice Blanchot: *La conversación infinita*.

Los aspectos de las cosas más importantes
están ocultos por su simplicidad y cotidianidad
Wittgenstein: *Investigaciones filosóficas*

La variedad de prácticas que habitan el espacio de la cotidianidad y su estrecha relación con el presente, tiempo de su realización material e instancia sobre la que interviene en la existencia social, vuelven a la vida cotidiana un campo heteróclito y móvil, escurridizo para las categorías taxonómicas de la ciencia y las disposiciones normativas de la ley.

Este carácter relativamente inaprehensible deriva, siguiendo a Maurice Blanchot, de una tensión constante entre dos dimensiones constitutivas de lo cotidiano, su “lado fastidioso, penoso y sórdido (lo amorfo, lo estancado)” –caracterizado por la repetición morosa de hábitos diarios– y “lo inagotable, irrecusable y siempre incumplido que siempre escapa de las formas y de las estructuras” –en especial de las burocráticas (2008: 305). A pesar de situarse en un paradigma filosófico distinto de Peirce, Blanchot parece evocarlo, al considerar que la propia reiteración de hábitos y creencias genera los intersticios que inauguran la posibilidad del cambio, horadando las estructuras comunitarias en las que se asientan. Esta vecindad se encuentra reforzada por otro rasgo distintivo de lo cotidiano, la imposibilidad de discernir su origen: “lo cotidiano es lo inaccesible a lo que ya siempre hemos tenido acceso... vivir cotidianamente es mantenerse en un ámbito de la vida que excluye la posibilidad de un comienzo, es decir, de un acceso. La experiencia cotidiana pone radicalmente en tela de juicio la existencia inicial” (312).

Así, la vida cotidiana se define como un flujo continuo de hábitos, creencias y experiencias que desestiman la posibilidad de un acceso completo a favor de intervenciones parciales y transitorias, relacionadas con otros hábitos y experiencias. El corolario de Blanchot vindica, al igual que Peirce, lo cotidiano como un espacio donde la experiencia surge y se desarrolla.

También la continuidad es, según Lotman, un principio constitutivo y fundacional de la dinámica del sentido. Los procesos de significación vinculados con la cotidianidad son posibles en una *continuum* de lenguajes compartidos, una semiosfera compleja y

dinámica que, sustentada en las leyes de la memoria cultural, habilita la posibilidad del intercambio verbal, las relaciones sociales y los comercios narrativos. De este modo, el principio de continuidad vuelve a situarse como una premisa de la dinámica semiótica vinculada con las prácticas seminales de lo cotidiano.

Los rasgos distintivos de la semiosfera se desplazan y adquieren matices singulares en nuestro planteo acerca de un universo semiótico fronterizo, donde el reconocimiento de la otredad se produce en una continuidad de intercambios, y los procesos de traducción se encuentran alterados vertiginosamente. Como en los momentos históricos explosivos⁷² donde los acontecimientos aceleran y complejizan la dinámica del cambio social, en una semiosfera fronteriza los intercambios cotidianos develan una dinámica de relaciones heteróclitas que no evaden la contradicción ni la contingencia, dimensiones constitutivas de su propia dinámica cultural.

La vida cotidiana se desarrolla en un proceso que horada las dicotomías lingüísticas, los marcos legales de la economía y la geopolítica, mientras al mismo tiempo puede dar cuenta de esos “homogéneos” imaginarios, inaugurando una tensión aporética. Reivindicar la marginalidad y al mismo tiempo desplegar interpretaciones sostenidas en una centralidad geográfica y discursiva o afirmar la existencia cotidiana del *portuñol* para, casi simultáneamente, plantear la necesidad de suturar la vida cotidiana con emblemas del imaginario nacional se vuelven procedimientos discursivos que ilustran esa tensión semiótica.

En este marco, el relato emerge como un friccionado campo de luchas donde se articulan las cronotopías de la experiencia cotidiana con creencias constitutivas de su devenir y sus hábitos ordinarios. Desplazando un poco más la analogía lotmaniana, los relatos surgen y circulan en una atmósfera particular, un *continuum* que articula discursos y prácticas en una memoria dinámica y fluida. Las cronotopías instaladas por la narrativa cotidiana funcionan como índices de una dinámica de convivencia comunitaria,

⁷² Recordemos que Iuri Lotman (1999), distingue dos procesos estructurales de cambio en la cultura: un proceso gradual, caracterizado por la permanente continuidad del movimiento que propicia lentamente una mutación en el sistema semiótico –el autor recurre al ejemplo emblemático de la lengua– y un proceso explosivo, caracterizado por la irrupción violenta y revolucionaria de mutaciones culturales. Estos dos modelos, al mismo tiempo opuestos y complementarios, constituyen dimensiones ideales del movimiento cultural, pero, en la dinámica real de cualquier mundo semiótico, se presentan de manera integrada, enfatizando uno de los polos sobre el otro. Así, afirma Lotman, la historia intenta explicar los cambios explosivos como el producto de condiciones instaladas gradualmente en una sociedad.

conjunción de una forma de organizar la espacialidad y comprender la temporalidad. La dimensión indicial del relato de la cotidianidad, siguiendo a Peirce, está dada por el indisoluble vínculo entre la organización de la trama y las prácticas cotidianas a las que remite y configura. Simultáneamente, la narrativa cotidiana articula con una dimensión simbólica, ya que se desenvuelve –y al mismo tiempo es configurada– a partir de los heterogéneos marcos semióticos de la comunidad⁷³.

Esta conjunción entre una dimensión indicial y una dimensión simbólica –que se encuentra articulada con una dimensión icónica dada por la condición representacional del relato y su remisión figurativa a las diversas mediaciones de la cultura– se materializa en la distinción de cronotopos y su relevancia en la configuración de una trama. Sin embargo, la cronotopía establecida por el relato no se circunscribe a la inscripción de los argumentos en un plano espacio-temporal: las funciones del cronotopo se expanden e involucran la proyección de una imagen del hombre y la historia que, en el caso de la narrativa referida a la cotidianidad, permite establecer correlatos entre experiencias mundanas y dimensiones globales de la cultura, vinculadas con su historia –otra red de emblemas y relatos comunitarios, heteróclitos y contradictorios.

Este rasgo del cronotopo se vuelve fundamental para una investigación que pretende desplegar interpretaciones sobre la vida cotidiana a partir de la narratividad, en tanto cada relato singular refigura los emblemáticos imaginarios de la comunidad configurando narrativamente las experiencias singulares, en una proyección que excede las representaciones de la vida ordinaria y conjuga la palabra testimonial con fragmentos de la discursividad social y múltiples estrategias de ficcionalización. Al mismo tiempo, la proyección de una imagen del hombre, remite a la posibilidad de entender las fricciones entre un hegemónico imaginario social –representado por los discursos institucionales del poder– y la dinámica práctica de la vida cotidiana, condicionada por resoluciones efectivas vinculadas a situaciones particulares y focalizadas.

⁷³ La segunda tricotomía de signos propuesta por Peirce, relacionada con la segundidad y del orden de la existencia, define tres clases de signos: íconos, índices y símbolos. El ícono es el signo que, a partir de una relación de similaridad, se refiere al objeto al que denota por una virtud de caracteres que le son propios y que posee igualmente exista o no exista ese objeto; entre los ejemplos típicos destacan un retrato o un mapa. El índice, ligado a una instancia de presentificación y estructurado por una relación de contigüidad, se refiere al objeto que denota en virtud de ser realmente afectado por aquel objeto, como sucede con el humo como señal de fuego. Finalmente, el símbolo, sustentado en una relación convencional, es un signo que refiere a su objeto denotado en virtud de una ley, la asociación de ideas generales que operan de modo tal que son la causa de que el símbolo se interprete como referido a dicho objeto –tal como sucede con las palabras que conforman un lenguaje (Cf. Peirce 1974)

De este modo, la carga valorativa y afectiva de las cronotopías de la cotidianidad se encuentra asociada con las modalidades del intercambio social, materializadas no solamente en el comercio verbal y narrativo, sino también en las extensas interacciones de la vida práctica vinculadas con estructuras del sentir. Para Raymond Williams (1980 [1974]), la dinámica del cambio social se produce en el marco de estructuras del sentir vinculadas con la experiencia colectiva, entendida como aquella que se articula con cambios efectivos en el presente. Una estructura del sentir es una organización emergente o pre-emergente que establece límites sobre la experiencia y la acción. Así, los cambios sociales se producen en la vida práctica, concebida como una trama fluida y dinámica, y no sobre una conciencia social oficialmente estable. Las estructuras del sentir, explica, remiten a los significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente –de allí la denominación “estructuras de la experiencia”– mediante una doble articulación de pensamiento y afectividad en “una conciencia práctica de tipo presente dentro de una continuidad viviente e interrelacionada” (155).

En esta continuidad efectiva y activa confluyen grupos de relaciones específicas, entrelazadas y en tensión, en una experiencia social que se halla en proceso y que, generalmente, no es reconocida como verdaderamente social. La continuidad, el intercambio dialógico, la potencia práctica del pensamiento y la afectividad, y el carácter experiencial vinculan efectivamente estas estructuras con la dinámica paradójica de la vida cotidiana, resaltando, al mismo tiempo, características que mencionamos anteriormente para la semiosfera fronteriza.

A diferencia de otras formaciones semánticas que resultan más evidentemente estables –y por lo tanto aprovechables– las estructuras del sentir constituyen experiencias sociales en solución que –nuevamente emergen aquí las figuras de Peirce, Bajtín y Lotman– no pueden pensarse como un simple flujo, sino como una forma específica de “eslabones particulares, acentuamientos y supresiones particulares y, en lo que son a menudo sus formas más reconocibles, profundos puntos de partida y conclusiones particulares” (157). Si bien Williams analiza estas estructuras en relación con el campo literario, en especial con la novela, podemos discernir que la narrativa de la cotidianidad deslinda y materializa en el plano del discurso estas estructuras de la experiencia social,

vinculadas con prácticas efectivas que interrogan imaginarios institucionalizados, con los que establecen relaciones tensas y contradictorias⁷⁴.

Es en el campo de la narrativa donde Roland Barthes indaga la compleja dinámica de la vida cotidiana, esas formas de organización y relación intersubjetiva que intenta deslindar en el seminario *Cómo vivir juntos* (1976-1977). La pregunta acerca de la convivencia remite inexorablemente a las dimensiones del espacio y el tiempo, al fenómeno de un lugar organizado y una contemporaneidad vivencial que excede las marcas del calendario para pensarse a partir de un aglomerado de hábitos compartidos. Entre lo contemporáneo y lo intempestivo, la vida cotidiana sitúa un devenir de prácticas que instalan resoluciones efectivas frente a circunstancias emergentes.

Si bien el planteo barthesiano está circunscripto a la dinámica de la convivencia en tipos de organización social vinculados con la vida monástica, algunos de sus postulados pueden articularse con análisis generales de la cotidianidad, en especial la concepción de un ritmo inherente a los hábitos semanales de la vida comunitaria y sus concomitantes relaciones de poder, a una tensión fundante entre la idiorritmia de los sujetos y la reglada vida colectiva que estos comparten. La con-vivencia implica entonces una tensión entre un ritmo propio y particular, y una tendencia comunitaria a la reglamentación y la costumbre impuesta por la vida gregaria que, sutilmente, bloquea la experiencia idiorrímica: “el poder –la sutileza del poder– pasa por la disrritmia, por la heterorritmia” (2002: 52). De esta manera, el poder tiende un lazo consustancial con los ritmos de vida y experiencia comunes, al imponer una dinámica organizacional del espacio y el tiempo para la vida diaria, un ritmo de vida que involucra la temporalidad, el pensamiento y el discurso. La idiorritmia emerge como una fricción contra estas imposiciones, ligadas a políticas institucionales codificadas en reglamentaciones que, en ocasiones, colisionan contra las experiencias prácticas de la cotidianidad.

Poder y marginalidad, poder y resistencia tensan una relación incardinada en las prácticas, los cuerpos y los discursos, en especial en los relatos que escenifican la con-

⁷⁴ En su célebre texto “El campo y la ciudad” (2001 [1973]), Williams desarrolla un análisis de las transformaciones sufridas por la sociedad británica con la consolidación del capitalismo industrial, tomando como objeto de análisis a los dos espacios implicados en esa transformación, el campo y la ciudad. A partir de esta problemática, Williams despliega una lúcida lectura de la literatura inglesa, iluminada por un espectro de categorías teóricas entre las que se destaca la noción de “estructura del sentir”, a la que Beatriz Sarlo define en el prólogo como “un campo de posibilidades, un límite a ese campo y un conjunto de líneas de desplazamiento hacia afuera” (18).

vivencia y, al mismo tiempo, componen las dimensiones espacio-temporales de la vida ordinaria. La narrativa se encuentra atravesada por relaciones de poder, por dimensiones ideológicas vinculadas con la vida práctica y las grandes esferas de la vida social; simultáneamente, la narratividad se dispone como un dispositivo constitutivo de esas relaciones, un elemento primordial en la legitimación de imaginarios sociales, donde las tensiones pueden soslayarse mediante un relato idílico que borra las huellas de la conflictividad social o complejizarse en una abigarrada trama de fricciones irresueltas por la políticas institucionales. Indisoluble de las relaciones de poder que regulan toda discursividad y toda práctica social, concomitante a estas relaciones, la narración constituye un teatro de operaciones donde se juegan y se gestionan políticas de la vida y la experiencia cotidiana.

Como siempre la vida es más compleja que las formas de representación que uno dispone. Y basta pararse a pensar un momento para poder señalar de qué poco o qué selectivamente son capaces las formas de representación corrientes frente al estado de cosas. Donde el cartógrafo marca una frontera con un grueso trazo que separa un Estado de otro, discurre en realidad un paisaje en que ni siquiera se ven jalones fronterizos: una transición imperceptible, la frontera como pura construcción nacida de una cabeza (...) Existe casi siempre una conexión entre los mapas secretos y los desplazamientos de fronteras guardados en las cabezas y aquellos que han llegado a hacerse notar históricamente. Todo país que haya ganado forma estatal, en luchas de independencia o en una revolución, tenía ya figura en los sueños y en las cabezas largo tiempo atrás. Entre novelistas y cartógrafos de una nación hay siempre relaciones íntimas. Fronteras y trazados de fronteras tienen historia propia (...)

El trazo es inadecuado de suyo para exponer la transición, para el sombreado, para representar lealtades que se debilitan y de nuevo se fortalecen. La compacta coloración de los mapas sugiere una homogeneidad que no hay en territorios fronterizos y de transición. Ni el más refinado de los cartógrafos alcanza superponiendo colores y líneas la complejidad orgánica de lengua y estilos que se entremezclan. Líneas, trazos, sombreados, todos son indicios, indicaciones, abreviaturas, signos del “como-si”. Son construcciones conceptuales para dominar la complejidad, para poner orden. Necesitamos reducir, construir, ordenar, precisamente cuando queremos hacernos presente y representarnos lo complejo, lo no construido, lo inabarcable de una mirada, el caos.

(Karl Schlögel, 2007: 142-143)

5• Excursión

Configuraciones narrativas de la biopolítica en la frontera

1. Deslindes conceptuales

Y si se admite que el concepto es la respuesta que la vida le da al azar, debemos convenir que el error es la raíz del pensamiento humano y de su historia... ¿La teoría del sujeto no debe ser reformulada desde el momento en que el conocimiento, más que abrirse a la verdad del mundo está arraigado en los “errores” de la vida?

M. Foucault. *La vida: la experiencia y la ciencia.*

Los orígenes de las naciones, como los de las narraciones, se pierden en los mitos del tiempo y recién alcanzan su horizonte en el “ojo de la mente”. Con esta imagen Homi Bhabha (1990) inaugura su reflexión acerca de la nación como una idea poderosa dentro del pensamiento occidental, cuya compulsión reside en su unidad imposible como fuerza simbólica. Pretendidamente perdida en las profundidades míticas del tiempo, la génesis de las naciones modernas y sus propios relatos guarda una ambivalencia constitutiva que, simultáneamente, a través de esas narrativas pretenden solapar.

La representación cultural de esa ambivalencia repercute en los relatos que intentan transmitir un sentido acerca de “lo nacional”: la historiografía oficial y las literaturas fundacionales se encuentran atravesadas por las indeterminaciones conceptuales, la historia transitoria y las vacilaciones semánticas de esa figura emblemática.

Los proyectos políticos sobre los que se construyeron los estados nacionales latinoamericanos conocen estas tensiones que, no obstante, pretendieron anular mediante el solapamiento de diferencias lingüísticas y culturales, y la edificación de una narrativa oficial que, al amparo de un conjunto de emblemas culturales institucionalizados, intentaba homogeneizar un imaginario colectivo y postular pertenencias semióticas estables. Bajo la etiqueta histórica de la nación, una red de relatos fue sedimentando un horizonte semiótico que pretendía agrupar historias heterogéneas y friccionadas a la sombra de lemas identitarios. Entre la consolidación jurídica y política de la nación moderna, y el constante movimiento migratorio producido por el advenimiento de nuevas

relaciones de producción y consumo, la idea de nación llena, desde finales del siglo XIX, “el vacío dejado por el desarraigo de comunidades y familias, y convierte esta pérdida en un lenguaje de la metáfora” (Bhabha, 2010: 386).

Las múltiples variantes de este proceso histórico, vinculadas con rasgos de localidad y contingencias singulares, remiten a una serie heterogénea de complejas estrategias de identificación cultural y exposición discursiva que funcionan en nombre del pueblo o la nación, convirtiéndolos en sujetos y objetos inmanentes de un espectro narrativo imperceptiblemente arraigado en la dinámica de la vida práctica. La ambivalencia surge como marca indeleble de esta estrategia narrativa, en tanto la nación no puede ser narrada como un todo homogéneo, sino como complejo paradójico y liminar que produce deslizamientos en otras categorías análogas vinculadas con operaciones de pertenencia semiótica, como el pueblo, las minorías o la diferencia cultural.

De este modo, en la producción de la nación como narración se presenta un cisma entre la temporalidad continuista de lo pedagógico –que acumula relatos en la memoria cultural a partir de una concepción cohesiva de la idea de “lo nacional”– y la estrategia repetitiva y recurrente de lo performativo –materializada en prácticas sostenidas en las relaciones que conforman la cotidianidad.

Es en este espacio de fricciones donde la ambivalencia conceptual de la sociedad moderna constituye el lugar de la narrativa de la nación, diseminando las configuraciones holísticas y homogéneas de los relatos fundantes: “lo performativo introduce una temporalidad del “entremedio” [*in-between*] a través de la “brecha” o el “vacío” del significante que marca la diferencia lingüística”, de modo que la frontera que señala la mismidad de la nación interrumpe el tiempo autogenerador de su producción, con un espacio de representación que amenaza la división binaria de la diferencia, convirtiéndola en un territorio liminar marcado internamente por la diferencia cultural y la heterogeneidad de historias que narran tensiones y conflictos, desmintiendo su trascendencia metafísica⁷⁵.

⁷⁵ En la estela de los planteos benjaminianos, Bhabha escribe: “La nación narra su relato disyuntivo precisamente desde esta inconmensurabilidad en medio de lo cotidiano. Comienza –si es que cabe esta palabra– en ese espacio anterior dentro del signo arbitrario que perturba el mito homogeneizador de la anonimidad cultural. En los márgenes de la modernidad, en los extremos insuperables de la narración, encontramos la cuestión de la diferencia cultural como la perplejidad de vivir y escribir la nación (Op. cit: 410)

Si la diferencia cultural se presenta como polo semiótico de la narrativa nacional, como la otredad que testimonia las ambivalencias y aporías de ese emblema cohesionante, los acelerados procesos que configuran la dinámica de la semiosfera fronteriza misionera refuerzan esa condición aporética abriendo un acendrado campo de polivalencias internas –ilustrado por el heterogéneo conjunto de relatos que hemos citado a lo largo de nuestro trabajo–.

De esta manera, a una serie narrativa institucional, desplegada en el cruce del campo pedagógico, mediático y literario, se pliega –como un correlato al mismo tiempo contrastante y complementario– una *narrativa-otra* arraigada en la dinámica conversacional de la vida cotidiana, con sus dimensiones mediáticas y políticas. La palabra mundana, el discurso legitimante de la educación, la enunciación cotidiana de los medios, el proyecto narrativo de “la literatura”, configuran una heterogénea y móvil constelación narrativa articulada con un imaginario igualmente dinámico.

La concepción de los imaginarios como espacios de representaciones colectivas donde se articulan ideas, valoraciones, ritos y modos de acción con una ostensible carga simbólica (Baczko, 1999) refuerza la ambivalente dimensión performativa y pedagógica de la narratividad, vinculada con la configuración dinámica de pertenencias comunitarias. En la abigarrada trama del imaginario, que además se define como una fluida arena de luchas, la narrativa juega un rol decisivo. Indefectiblemente polisémicos y heteróclitos, los imaginarios sociales constituyen referencias específicas en el vasto sistema semiótico de una colectividad, desplegando operaciones de deslinde a través de las cuales la comunidad designa pertenencias, marca la distribución de papeles y posicionamientos, modeliza creencias compartidas y elabora sus percepciones identitarias, sin olvidar que “las modalidades de imaginar, de reproducir y de renovar el imaginario, como las de sentir, pensar y creer, varían de una sociedad a la otra, de una época a la otra y por consiguiente, tienen una historia” (Baczko, 1999: 27). Al definirse como una de las fuerzas reguladoras de la vida social, el imaginario es una pieza efectiva del ejercicio del poder, el espacio donde se desarrollan los conflictos sociales y una de “las cuestiones decisivas que están en juego en esos conflictos”.

De este modo, en el centro medular de los imaginarios sociales, en particular con el advenimiento del Estado-Nación, se halla la problemática de las representaciones fundadoras de legitimidad que una sociedad le otorga al ejercicio del poder. En la

legitimación del poder, las circunstancias que lo originan poseen tanto valor como las representaciones imaginarias que le dan vida y lo sostienen, de modo que a las relaciones de fuerza y poderío se le agregan “relaciones de sentido de grado variable”. En tanto la legitimidad es una mercancía escasa, el ejercicio del poder y las resistencias al mismo, implican relaciones friccionadas que involucran al dispositivo semiótico del imaginario. Esta dinámica transversal se encuentra reforzada por la potencia cohesiva que articula las experiencias individuales con las múltiples formaciones de la vida colectiva:

El dispositivo imaginario asegura a un grupo social un esquema colectivo de interpretación de las experiencias individuales tan complejas como variadas, la codificación de expectativas y esperanzas así como la fusión, en el crisol de la memoria colectiva, de los recuerdos y de las representaciones del pasado cercano o lejano (...) el dispositivo imaginario provoca la adhesión a un sistema de valores e interviene eficazmente en el proceso de su interiorización por los individuos, moldea las conductas, cautiva las energías y, llegado el caso, conduce a los individuos a una acción común (...) Una de las funciones de los imaginarios sociales consiste *en la organización y el dominio del tiempo colectivo sobre el plano simbólico* (Op. cit: 30. Destacados en el original).

El dispositivo interpretante del imaginario inscribe las experiencias individuales en el marco heterogéneo –Baczko resalta la metáfora del crisol– de la memoria colectiva, esa dimensión de la cultura que Lotman (1998) describe como un complejo mecanismo semiótico de selección, codificación, generación y conservación de sentidos. El complejo de la memoria cultural señala la profundidad histórica del espacio semiótico y establece reglas que traducen las experiencias individuales en textos que resaltan el carácter social de los acontecimientos en una época determinada. Así, la dinámica creadora de la memoria supone el funcionamiento activo, en el presente de la vida comunitaria, del conjunto de textos que la ordenan⁷⁶.

En el espacio de la memoria cultural los textos narrativos poseen una relevancia nodal y juegan un dinámico papel de conservación y generación de sentidos, asentando

⁷⁶ En referencia a la dinámica de la memoria, Lotman escribe: “Todo funcionamiento de un sistema comunicativo supone la existencia de una memoria común de la colectividad. Sin memoria común es imposible tener un lenguaje común. Sin embargo, diversos lenguajes suponen diverso carácter de la memoria. Aquí se trata no solo de la diferencia del volumen sincrónico de la misma, sino también de su profundidad diacrónica. Podemos reformular la tesis: cuanto más complejo es el lenguaje, cuanto más ajustado está para la transmisión y producción de información más compleja, tanto mayor profundidad debe poseer su memoria. La memoria profunda es garantizada por la presencia de elementos lingüísticos que, en primer lugar, están sometidos a cambios (la completa invariancia hace innecesaria la memoria), y, en segundo lugar, poseen la capacidad de conservarse tanto en su invariancia como en la diversidad de sus realizaciones” (1998: 155).

los acontecimientos en horizontes simbólicos que además fundamentan las condiciones de posibilidad de las prácticas sociales. Tanto en su versión primaria, vinculada con los usos del lenguaje “natural” como en las materializaciones complejas del arte, el texto narrativo asume una posición influyente en la dinámica de los espacios semióticos de la cultura (Cf. Lotman, 2000).

La organización socio-semiótica del espacio cultural no puede pensarse como una totalidad completa y determinada, sino como un orden de relaciones complejas, fluidas, heterogéneas y pluri-direccionales, donde se produce una constante lucha por el sentido. En este campo de fuerzas, la narrativa constituye un acto *socialmente simbólico* que, simultáneamente, adquiere sentido en un contexto singular –social e histórico– y “desempeña un papel en la construcción de ese contexto social en el que están involucrados los actores sociales” (Mumby, 1997: 16). No obstante, la narrativa no cumple la función de producir monolíticamente un orden social estable, sino que intenta interpretar el flujo de diferencias sociales y deslindar determinaciones provisorias para “construir un centro alrededor del cual se formen relaciones sociales de cierto tipo”. De este modo, todo espacio colectivo está atravesado por un orden tenue y provisorio, en constante negociación, determinado por complejas relaciones –que desmienten cualquier dimensión de espontaneidad consensual– entre narrativa, poder y cultura.

En tanto la construcción social del sentido es un proceso político-ideológico, existe una inevitable correspondencia entre la narrativa –como fenómeno comunicacional y semiótico– y las relaciones de poder que traman la vida comunitaria. La premisa foucaultiana que señala el carácter discursivo puesto en juego en las relaciones de poder, refuerza el entretejido de narratividad y política en la hechura de la vida social. Si bien el poder no constituye siempre un fenómeno discursivo, cuando lo hace no se manifiesta ni como transparencia ni como velo, sino como una realidad estructurada materialmente: “el lenguaje y sus categorías socialmente asequibles de acción racional pre-estructuran el campo de poder aunque no determinan sus resultados” (Op. cit: 52).

El juego de tensiones que constituye las relaciones de poder abre un campo de posibilidades que incumbe a la narrativa. Si el discurso es el lugar privilegiado para analizar las complejas fricciones que conforman el ejercicio del poder y la resistencia al mismo, los relatos deslindan materialidades semióticamente consistentes de esas tramas políticas y, al mismo tiempo, se presentan como una arena de lucha por la efectividad del

sentido en la vida de una sociedad. Las bio-políticas concomitantes a las luchas de poder poseen un complemento material en el discurso narrativo que atraviesa el imaginario social.

En este sentido, el heterogéneo campo de la narratividad social se ajusta a las reglas generales de la producción del discurso, sometido al control, la selección y la redistribución por un conjunto de procedimientos que intentan dominar la aleatoriedad de los relatos proferidos y su sutil materialidad semiótica. Parafraseando a Foucault, cabe preguntarnos qué hay de peligroso en el hecho de que la gente narre y de que sus relatos proliferen indefinidamente; qué imperceptibles mecanismos normalizan el magma narrativo de la cotidianidad ajustándolos a las leyes del archivo (Foucault), la memoria (Lotman) o el imaginario (Baczko); qué tensiones se producen en el contacto entre una narrativa de la cotidianidad –tramada por las contradictorias configuraciones del sentido común– y los sostenes narrativos del bio-poder que intenta establecer previsiones en el plano de vida comunitaria.

El variado conjunto de procedimientos que ordena la discursividad social, organiza los imaginarios colectivos y atraviesa la dinámica operativa de la memoria cultural, afecta al campo de la narrativa, tanto en las versiones vinculadas con los avatares de la vida cotidiana como en aquellos relatos mediáticos o artísticos. De este modo, las estrategias y los dispositivos bio-políticos desplegados en el ejercicio del poder entablan relaciones paradójicas, complementarias y constitutivas, con las redes narrativas de la cultura. Esto no quiere decir que afirmemos la coexistencia de un correlato lineal entre una política de la vida, soportada por organizaciones institucionales, y una serie narrativa singular, sino que señalamos la relevancia del relato en la friccionada lucha por el poder y la dimensión semiótica que compele el conflicto por la constitución de los imaginarios narrativos.

Las bio-políticas se enuncian, representan, modifican, resisten y manifiestan en complejas tramas narrativas sometidas a procedimientos de organización social, entre los que adquieren una notable relevancia los sistemas educativos institucionales, el campo hegemónico de los medios de comunicación y las canónicas series narrativas de la literatura. El relato, parte indisoluble de la discursividad social, repercute en las formas de percepción de los cuerpos, y en la configuración de subjetividades singularmente históricas. Así, “la experiencia de lo ambivalente resulta también un acicate para el

discurso, la necesidad de palabra, una vía para trabajar lo contradictorio y lo que no tiene solución, con el propósito de alcanzar el derecho a narrar” (Bhabha, 2013: 56).

El derecho a narrar y las operaciones transversales que en la vida cotidiana compelen narratividad exhiben las complejas fricciones vinculadas con el ejercicio del poder, una multiforme red de estrategias y tácticas que involucran a las prácticas y los discursos. Efectuando un intencional desplazamiento en la definición foucaultea, señalamos que las prácticas narrativas no son simples modos de fabricación de relatos, sino discursividades que toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de difusión, en las formas pedagógicas que los organizan y sostienen.

Las redes tácticas y estratégicas del bio-poder, materializadas en las prácticas institucionalmente legitimadas de la pedagogía y las ciencias, se relacionan con un espectro contradictorio y heterogéneo de narrativas que, entre otras funciones, al ligar a los sujetos a una verdad históricamente determinada, fundan los pilares de la subjetividad. De este modo, no podemos desligar al poder –entendido como un campo de relaciones de fuerza– de la narrativa que lo configura, sostiene o desafía. El poder no es exterior al relato, como tampoco su fuente u origen.

El poder funciona a través del discurso narrativo, ya que el “discurso es un dispositivo estratégico de relaciones de poder” (Foucault, 1996): los relatos pueden concebirse como bloques tácticos, diferentes y contradictorios, en el campo de las estratégicas relaciones de poder que trasvasan la vida comunitaria. En el conjunto global de tecnologías que constituyen el campo de fuerzas establecido por las relaciones de poder, la narración encarna un papel fundamental, al mismo tiempo que se presenta como una arena de lucha, un espacio –y una práctica– donde las valoraciones semióticas se ponen en juego permanentemente.

Las relaciones de la narrativa con los imaginarios sociales y su ineludible relevancia en la memoria social, incardinan en los cuerpos mediante operaciones móviles que se despliegan en los complejos dispositivos institucionales de la educación, la ciencia, el arte y los medios de comunicación. En este sentido, la narrativa se vuelve un enmarañado acontecimiento que excede los límites del texto y del discurso disparándose “en las leyes, las instituciones, las victorias o las derrotas políticas, en las reivindicaciones, en los comportamientos, en las revueltas, en las reacciones” (Castro, 2011: 113). No obstante,

los dispositivos narrativos abren una dinámica que excede la unidireccionalidad institucional: no se constituyen ni como el reflejo ni como la consecuencia de un ejercicio vertical del poder o el deslinde de una serie de tecnologías de la vida sedimentadas legalmente; al contrario, habilitan un dinámico campo articulado por las relaciones de poder y los focos de resistencia que las constituyen. El campo simbólico del imaginario, el mecanismo inteligente de la memoria colectiva, juega sus re-significaciones en la vida cotidiana, ese entramado heteróclito de relatos-experiencias:

La vida de la memoria excede el suceso histórico manteniendo vivas las huellas de imágenes y palabras. No obstante, la memoria cultural es solo parte de un espejo, rajado y sucio, que arroja luz sobre zonas oscuras del presente; despierta a un testigo aquí, descubre un hecho escondido allá, y así nos pone cara a cara con esa temporalidad angustiante e imposible, el pasado-presente. Además de jugar en los planos del pasado y del presente, la memoria también es un movimiento en la mente que alterna súbitamente entre escenas de la vida consciente y la puesta en escena de los sueños y deseos inconscientes. Como la cinta de Moebius, la memoria no solo transforma la apariencia de las cosas, sino que altera incluso las dimensiones de nuestras ideas y nuestros sentimientos torciendo el tiempo en formas extrañas y al mismo tiempo reconocibles, para permitir que nuestras experiencias pasadas den giros y vueltas inesperadas y abran pasajes capaces de conducirnos al presente y al futuro. (Bhabha, 2013: 56).

La descripción que Bhabha desarrolla para explicar el paradójico funcionamiento de la memoria, vale también para la narrativa, en especial aquella que estrecha un doble vínculo con las redes imaginarias de la semiosfera y con las experiencias prácticas de la vida cotidiana. Las constelaciones narrativas que atraviesan nuestra vida cotidiana transforman la apariencia de las cosas, alteran las dimensiones de nuestras ideas, pasiones y percepciones, dándole giros inesperados a las experiencias pasadas y futuras, develando las tensiones constitutivas de la vida social.

La heterogeneidad de relatos que habitan la vida cotidiana sustenta una concepción del espacio semiótico de la cultura como una configuración contingente atravesada por relaciones de poder (Cf. Grimson, 2011), un campo heteroglósico y conflictivo, polisémico e irregular, que abre condiciones de posibilidad para que los sujetos compartan un sentido de pertenencia, habitando una multiplicidad de espacios y regímenes de sentido sedimentados por la dinámica histórica de los procesos sociales, y materializados en una trama semiótica de valores y textos compartidos (Cf. Lotman, 1996; Grimson, 2011). En este terreno de contingencias y tensiones, la narración juega un papel preeminente.

En este sentido, nuestro recorrido pretende describir e instalar una serie de articulaciones entre el relato y los imaginarios semióticos que configuran la vida en la semiosfera fronteriza misionera, tratando de interpretar las complejas relaciones de poder y las tecnologías bio-políticas que atraviesan la enredada dinámica semiótica del borde. Estos recortes parciales, estos itinerarios contingentes, no pretenden dar cuenta exhaustivamente de las tácticas y estrategias implicadas en el ejercicio del poder, ni resumir las variadas tecnologías implicadas en ese campo de tensiones, sino deslindar lecturas que exhiben la relevancia de la narrativa en las diferentes esferas de la praxis social, considerando las fricciones que la atraviesan.

El recorrido inicial de este trayecto explorará dos fragmentos textuales del manual escolar *Misiones 4 – Estudios Sociales*, libro destinado, en el inicio del segundo ciclo de la Educación General Básica y la Escuela primaria, a la enseñanza de contenidos vinculados con temática provinciales. Si bien este texto excede los límites de la umbralidad vinculada con la alfabetización inicial, su permanencia por más de dos décadas en el campo educativo como texto de referencia para abordar la historia provincial, le imprime un carácter emblemático que atraviesa las redes del imaginario colectivo operando en la memoria semiótica de nuestras comunidades.

En el caso de *Misiones 4*, nos enfrentamos a una manual escolar que dispone horizontes de sentido y despliega configuraciones identitarias ya instaladas en los propios comienzos de la experiencia escolar: el texto se constituye como un campo de operaciones ideológicas y políticas que deslinda valores sobre la “*misioneridad*”, sistematizando operaciones narrativas que se instalan a partir del ingreso del niño a la vida escolar –a través de rituales como los actos escolares, las carteleras, las saludos de inicio y finalización de la jornada escolar– y tienen como fin articular cada pertenencia singular en esa matriz dialógica comunitaria del Estado-Nación y la Provincia. De este modo, *Misiones 4* cumpliría con los rasgos que definen a esta clase de texto, siguiendo a Marcelino García (2007), como:

un tipo de galaxia textual constituida por múltiples constelaciones de sentido, por las que se reconoce y define la historia nacional escolar. Ingres a la arena de los signos, con pretensiones de im/pro-poner su acentuación ideológica, en cumplimiento de su función formadora: valor y razón de ser de su mediación, y de su ethos pedagógico, que solicita el pathos patriótico. (García, 2007: 2. Cursivas en el original)

La mediación semio-narrativa de *Misiones 4* remite a un *ethos* pedagógico que define la “*misioneridad*” apelando a una serie de pasiones y afecciones que pretenden esgrimir argumentos identitarios reiterados desde el ingreso del niño a la escuela primaria. Estas operaciones serán analizadas siguiendo dos planteos: por un lado, el modelo de un relato ejemplar –género narrativo de intensa tradición en el mundo escolar– que intenta plantear la continuidad histórica entre Misiones y el Estado-Nacional; por otra parte, deslindando las operaciones narrativas que intentan configurar un lector modelo en relación con la concepción de Misiones como una continuidad del proyecto jesuita del siglo XVII. Ambas dimensiones ilustran la potencia narrativa del manual escolar como configuración textual que articula con un dispositivo bio-político de control y ordenamiento del sentido, un mecanismo semiótico arraigado en las redes del imaginario social que, en los sistemas de enseñanza formalizados y estructurados por la semiosfera estatal, designa roles y dispone pertenencias identitarias.

El segundo recorrido de este trayecto propondrá operaciones analíticas sobre los “libros de lectura” que circulan en el primer ciclo de las escuelas de nuestra red: *Nuevo Papelito 1* y *Luna Lunera*. Este abordaje intentará precisar una serie de descripciones generales que toman como eje los fragmentos y géneros narrativos de ambos libros con el objeto de observar las modalidades de configuración del *ethos escolar* que propicia, ya no el Estado provincial mediante la enseñanza sistemática de acontecimientos de la historia local, sino una política educativa sostenida por la centralidad del Estado-Nación que, a partir de la selección y puesta en circulación de estos materiales textuales, privilegia explícita o tácitamente, determinadas concepciones de los agentes del universos educativo.

El principio de este planteo considera que “el libro de lectura escolar se constituye en el cruce de mediaciones de múltiples sujetos, es decir que el texto elaborado por un autor se instala en un cruce en el que actúan, el Estado, el maestro y el lector destinatario” (Cucuzza, 2012: 30). En este sentido, el texto escolar como modelo de ampliación del viejo libro de lectura, se constituye como un espacio de interacción entre las políticas públicas de formación de sujetos lectores y la lógica de producción del mercado editorial que, en la cultura contemporánea, colabora en la conformación de un ciudadano capaz de aprender a escribir y leer en la lengua oficial. Así, los textos escolares en la experiencia

del umbral enfatizan la dimensión biopolítica de la narratividad como intersección de saber y poder en la configuración del *ethos* comunitario.

2. Batallas de papel.

Fijaciones y desplazamientos de la identidad en un texto escolar.

En el umbral de la Modernidad, Michel Foucault observa una mutación radical que lentamente modificará la dinámica de la vida cotidiana, articulando nuevas prácticas en las dimensiones del espacio público y de la vida privada. Sostenido en los ideales de la ilustración pero sobretodo en los imperativos estructurales que exige el desarrollo del liberalismo económico y político, el nuevo esquema de disposiciones tácticas y estratégicas a partir del cual se ejerce el poder se desplaza desde el aparato jurídico de la soberanía hacia el nivel de la vida, la especie, la raza y la población.

De este modo, el viejo derecho soberano de *hacer* morir y *dejar* vivir es reemplazado por el poder de hacer *vivir* o dejar *morir*, a partir de la consolidación de una serie de procedimientos disciplinarios –que constituyen una *anatomopolítica del cuerpo humano*– y de una serie de intervenciones y controles reguladores que inauguran una *biopolítica de la población*. El hecho de vivir ingresa al campo de control del saber y las intervenciones del poder, volviéndose un complemento indisoluble de la vieja soberanía, y desplegando un conjunto de procedimientos que abarcan el plano de la salud, la educación y la vida pública.

En esta nueva disposición, fuertemente arraigada al desarrollo del capitalismo industrial, los procedimientos de saber y poder organizan y amplían los procesos de la vida, desarrollando mecanismos de control que, al mismo tiempo, los modifican. En este momento, donde por primera vez en la historia la dimensión biológica de lo humano se refleja en el campo político, el cuerpo múltiple de la población se vuelve materia de intervención pública, lugar donde se ejercen mecanismos de previsión y territorio de regulaciones estatales:

Si se puede denominar “biohistoria” a las presiones mediante las cuales los movimientos de la vida y los procesos de la historia se interfieren mutuamente, habría que hablar de “biopolítica” para designar lo que hace entrar a la vida y a sus mecanismos en el dominio

de los campos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana; esto no significa que la vida haya sido exhaustivamente integrada a técnicas que la dominen o administren; escapa de ellas sin cesar (...) pero lo que se podría llamar “el umbral de modernidad biológica” de una sociedad se sitúa en el momento en que la especie entra como apuesta del juego en sus propias estrategias políticas (...) el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente. (Foucault, 2002: 173)

La biopolítica conjuga una dimensión individual, que se articula con el esquema disciplinario del cuerpo, con una dimensión global, que regula práctica y administrativamente la dinámica de la población. En la oscilación entre estos dos polos, el dispositivo educativo-escolar adquiere un papel relevante, al constituirse como un espacio de intervención sobre el cuerpo social mediante la articulación de prácticas y redes semióticas que soportan un imaginario compartido por la comunidad.

Si bien la noción de biopolítica remite a un espectro de procedimientos vinculados con el control poblacional y mecanismos de previsión estadística –en el campo de la salud pública, la natalidad, etc.– cuya finalidad reside en lograr el equilibrio de la población y la regulación de la vida pública-privada, su conexión complementaria con los regímenes disciplinarios arraiga en un campo de saberes especializados que sustentan reglas administrativas y producen discursividades específicas, como aquellas asociadas con el terreno de la pedagogía y la educación. El desarrollo de las ciencias humanas en general, y la consolidación del modelo normalizador de la educación pública en particular, se encuentran fuertemente ligados al advenimiento de esta nueva modalidad que sitúa a la vida como materia y arena del ejercicio del poder. Así, en el orden de los discursos, la bio-política no solo despliega sus procedimientos e instrumentos, sino que se vuelve un objeto de lucha y tensión que configura narratividad⁷⁷.

⁷⁷ “Lo que busco es intentar mostrar cómo las relaciones de poder pueden penetrar materialmente en el espesor mismo de los cuerpos sin tener incluso que ser sustituidos por la representación de los sujetos. Si el poder hace blanco en el cuerpo no es porque haya sido con anterioridad interiorizado en la conciencia de las gentes. Existe una red de bio-poder, de somato-poder que es al mismo tiempo una red a partir de la cual nace la sexualidad como fenómeno histórico y cultural en el interior de la cual nos reconocemos y nos perdemos a la vez” (Foucault, 1992: 166).

En este sentido, recordemos que ya en *La verdad y las formas jurídicas* (1973), Foucault plantea la emergencia y consolidación de las ciencias del hombre en el marco del proyecto moderno y la constitución de las sociedades disciplinarias. El eje de su reflexión sobre el panoptismo y los sistemas disciplinarios está definido a partir del sólido enraizamiento que observa entre el poder y el saber. El panóptico, esa utopía del poder efectivamente realizada en nuestras sociedades, es también una forma de saber que se asienta ya no sobre una forma de indagación, sino sobre una extrema capacidad de vigilancia que examina a los sujetos para producir un saber sobre ellos. Esta práctica adquiere relevancia al constituirse como una forma de saber-poder que dará lugar, para facilitar la “ortopedia social” –aquí emerge un término asociado con los rasgos del biopoder–, ya no a grandes ciencias de observación, sino a “lo que hoy conocemos como ciencias

Según la definición foucaultiana, el poder no puede concebirse como la norma establecida por la ley jurídica, la institución legitimada por la presencia de la autoridad o la estructura de dominación que rige una relación de clase, sino como la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes y propias del “dominio en que se ejercen” y que son constitutivas de esa organización.

El poder es un juego de luchas incesantes, de transformaciones e inversiones, un conjunto heterogéneo de correspondencias encadenadas y contradictorias, en perpetuo desplazamiento. Entre cada punto del cuerpo social pasan relaciones de poder que no manifiestan la proyección pura y simple del soberano, sino de un “suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento” (2002: 174). Definido por la articulación de tácticas particulares en estrategias globales, por el carácter intencional y no subjetivo que las constituye, y por la emergencia de un polo que resiste su aplicación, el poder se define, desde una perspectiva práctica, como una dimensión concomitante a toda relación social.

Ejercido o delegado, el poder supone una serie de prácticas que, articuladas con el saber, atraviesan cualquier dimensión de la vida social. Una regla de inmanencia define esta articulación, imposibilitando la existencia de exterioridad alguna entre técnicas de saber y relaciones de poder, y resaltando su modulación en el orden del discurso. Si bien la caracterización que Foucault hace del poder responde a prácticas que exceden el campo de la discursividad –inscribiendo su definición en un amplio horizonte de materializaciones semióticas–, los discursos adquieren relevancia al configurar espacios tácticos en el campo de las relaciones de fuerza, bloques diferenciales o contradictorios que se despliegan en el interior de una misma estrategia de poder e incluso pueden mutar

humanas: psiquiatría, psicología, sociología, [pedagogía], etc.” (Foucault, 1999: 105). El panoptismo edifica un sistema de vigilancia no solo sobre lo que hacen los sujetos, también sobre lo que son o pueden ser y hacer, afectando la existencia individual y generando un nuevo tipo de poder que, en cierto modo, atraviesa y anima a los otros poderes presentes en la sociedad disciplinaria (el judicial, el político y el económico): un poder epistemológico capaz de extraer un saber de y sobre los individuos sometidos a la observación y al control de los otros tres poderes. El paso de la ilustración a la modernidad conlleva un pasaje de la observación (que configura la racionalidad iluminista) a la indagación y el examen (que configuran la *episteme* positivista). El saber articulado en las relaciones de poder, atraviesa los cuerpos y los domestica, disciplinándolos en el tiempo y el espacio, y generando un **subpoder microscópico, cotidiano y capilar** que fija a los hombres de manera sintética a los aparatos de producción, volviéndolos agentes productivos: “...este subpoder, condición de la plusganancia, provocó al establecerse y entrar en funcionamiento el nacimiento de una serie de saberes –saber del individuo, de la normalización, saber correctivo– que se multiplicaron en estas instituciones del subpoder haciendo que surgieran las llamadas ciencias humanas y el hombre como objeto de la ciencia” (Op. cit: 147)

de forma entre estrategias opuestas. Esta *polivalencia táctica* define el vínculo indisoluble entre saber y poder en el discurso, ese segmento discontinuo cuyo talante –ni uniforme, ni estable– “transporta, produce, mina, expone, torna frágil, detiene el poder”.

Inscrita en la dinámica relacional del poder, la producción del discurso –pero también su circulación y su interpretación– se encuentra regulada socialmente por una serie de procedimientos de control, selección y redistribución que tienen por función “conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1996: 14). Estas redes procedimentales reafirman la condición del discurso como espacio de lucha por el poder, y elemento en juego en esa lucha. Entre los procedimientos descritos por Foucault, destacamos aquí dos: la voluntad de verdad –caracterizado como el tercer sistema de exclusión–, y los sistemas de enseñanza –señalado como uno de los procedimientos de enrarecimiento de los discursos⁷⁸.

La totalidad de los discursos –incluso aquellos que se agrupan en el campo de la ciencia– se encuentra sometida a un régimen histórico de poder-verdad, articulado sobre un juego que rige el funcionamiento de los enunciados a partir de principios que dirimen lo dicho y lo no dicho. Esta voluntad de verdad se encuentra en estrecho correlato con una voluntad de saber, apoyada en bases institucionales que la legitiman –la educación, los laboratorios, el libro– ejerciendo sobre los discursos una fuerte presión y un poder de acción. El discurso verdadero se sitúa entonces en oposición a la falsedad, ocultando su propia condición histórica y enmascarando su propia constitución social, para convertirse en una prodigiosa maquinaria de exclusión. Intrínsecamente ligada a las relaciones de

⁷⁸ A partir de considerar que las prácticas discursivas toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, “a la vez, las imponen y mantienen”, en *El orden del discurso* (1970), Foucault describe una serie de procedimientos que organizan su control, distribución y circulación. Estos procedimientos pueden deslindarse en tres grandes grupos: 1) de exclusión (caracterizados por una relación de exterioridad con respecto al propio discurso); 2) de control interno; 3) de enrarecimiento (definidos como aquellos que limitan el intercambio y la comunicación de los discursos y determinan su apropiación social). Dentro del primer conjunto se agrupan la prohibición, la separación y el rechazo, y la oposición entre lo verdadero y lo falso (definida como voluntad de verdad). Entre los procedimientos de control interno se destacan el comentario, la figura de autor y los límites disciplinares que imponen las ciencias. Finalmente, en el tercer conjunto de procedimientos se aglutinan las instituciones rituales, las sociedades de discurso, las doctrinas y los sistemas de enseñanza.

Sin ignorar que estos procedimientos se relacionan y complementan en la propia dinámica de la discursividad social, dando cuenta de su condición histórica y política, destacamos, solamente con fines argumentativos, la voluntad de verdad (que siempre supone una voluntad de saber y de creer) y los sistemas de enseñanza (Cf. Foucault 1996).

poder donde se pone en juego, la verdad se sostiene en una economía política que, en las sociedades complejas, la regula y normativiza en marcos arraigados al discurso disciplinar de la ciencia.

En términos semióticos, un régimen de verdad se juega como un efecto de sentido en el heterogéneo campo de la discursividad social, atravesado por relaciones de poder y técnicas de saber particularmente históricas. No obstante, este régimen efectivamente material no posee condiciones superestructurales, sino que se constituye en la propia dinámica de las prácticas discursivas. En sintonía con la tradición nietzscheana, Foucault concibe la verdad como un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados; un conjunto heteróclito ligado circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y acompañan⁷⁹.

La economía política que sostiene y deslinda un régimen de poder-verdad levanta sus pilares, por un lado, en el principio móvil y estrecho de delimitación interna que

⁷⁹ En el temprano planteo de *La arqueología del saber* (1969), Foucault describe el funcionamiento de las prácticas discursivas a partir de los conceptos de Formación Discursiva (a partir de aquí, FD) y Archivo. El primero implica la regularidad que puede definirse entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, teniendo su origen en un conjunto de relaciones establecidas entre instancias de emergencia y delimitación. Una FD se define como un conjunto de reglas anónimas e históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que definen para una época dada y para un campo social particular, las condiciones del ejercicio de la función enunciativa –de modo que la noción de FD y enunciado se implican mutuamente. El archivo, en tanto, puede entenderse como el sistema de condiciones históricas de posibilidad de los enunciados, aquel umbral de existencia que separa lo decible de lo indecible. Las reglas del archivo definen los límites y las formas de decibilidad, conservación, memoria, reactivación y apropiación de los enunciados en el interior de una FD. El archivo es el sistema general –que jamás puede describirse exhaustivamente– de la formación y la transformación de los enunciados, aquello que diferencia a los discursos en su existencia múltiple, y los especifica en su duración propia. El archivo, explica Foucault, hace que todas las cosas dichas no se amontonen en una multitud amorfa o se inscriban en una linealidad sin ruptura, sino que se agrupen en figuras distintas, definiendo el nivel de una práctica que hace surgir una multiplicidad de enunciados como tantos otros acontecimientos regulares: “... se tiene, en el espesor de las prácticas discursivas, sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y su dominio de aparición) y cosas (comportando su posibilidad y su campo de aplicación). Son todos estos sistemas de enunciados (acontecimientos por una parte, y cosas por otra) los que propongo llamar archivo” (2002: 219).

Desde una perspectiva epistemológica diferente, Marc Angenot define al discurso social como la totalidad “de la producción social de sentidos y representaciones del mundo” (1988: 24) particulares de una etapa determinada de la sociedad. El discurso social implica una dominante interdiscursiva hegemónica (de ahí la singularización del término, discurso social y no discursos sociales) que atraviesa las maneras de conocer y significar lo conocido extendiéndose más allá de la mera división del trabajo discursivo: “le discours social, dans sa diversité apparente, occupe tout l’espace... il est le médium obligé de toute pensée, de toute expression, même paradoxale, de toute communication” (1988: 26). Al recuperar la idea de totalidad discursiva para analizar etapas particulares de producción de sentido en la historia de una sociedad determinada, Angenot pone en escena el poder omnipotente y omnipresente de los discursos que se encuentran regidos por una hegemonía transdiscursiva, cuya función es apagar los focos de disfuncionamiento y desequilibrio que hacen tambalear esa totalidad.

imponen las disciplinas científicas y, por otra parte, en las restricciones ligadas a los sistemas de enseñanza que las legitiman. Articulados –por complementariedad u oposición– con rituales sociales que fijan la eficacia de las palabras, sus efectos y los límites de su valor, con sociedades de discurso que organizan el juego ambiguo del secreto y la divulgación, o con doctrinas que difunden verdades diferenciales, los sistemas de enseñanza constituyen la forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y poderes que implican.

La educación se imagina como un dispositivo de poder-saber que regula el orden de los discursos y afecta elementos heterogéneos, en una dinámica de relaciones que excede el campo de la simple discursividad. Fuertemente ligada al desarrollo de las sociedades disciplinarias, la pedagogía institucionalizada por el poder estatal, “domestica” el cuerpo mediante el ejercicio de una red de procedimientos que incumben un dominio de la anatomía individual y el deslinde de procedimientos que conforman políticas de la vida pública.

En los sistemas de enseñanza que constituyeron las sociedades modernas, un régimen de verdad no solo se sostiene en el orden de la discursividad, sino también en la articulaciones complementarias que los discursos plantean con las prácticas constitutivas de la vida cotidiana, tanto fuera como dentro de esos espacios del saber. Al afirmar la condición de la educación como un sistema de restricción de los discursos, sostenido en prácticas que lo legitiman, ampliamos el espectro de su caracterización para definirla como un dispositivo complejo, un espacio articulador del orden disciplinario y bio-político, que sustenta fijaciones y pertenencias identitarias a través de series narrativas legitimadas socialmente⁸⁰.

⁸⁰ La noción foucaultiana de dispositivo se plantea como un complemento de la categoría de episteme, que en el análisis arqueológico puede entenderse como un dispositivo exclusivamente discursivo. Frente a la necesidad de describir cambios en un orden más amplio que la mera discursividad, Foucault plantea el concepto de dispositivo vinculado a múltiples campos (dispositivos disciplinarios, carcelarios, de poder, de saber, de sexualidad, de alianza de subjetividad, etc.). Más general que la noción de episteme, el concepto de dispositivo implica, en primer lugar, una red de relaciones entre elementos heterogéneos (discursos, instituciones, arquitectura, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales, aquello que puede decirse y lo no dicho). En segundo lugar, el dispositivo establece la naturaleza del nexo posible entre estos elementos heterogéneos. La tercera característica remite a que un dispositivo cumple, en determinado momento, una función estratégica, respondiendo a una urgencia (como por ejemplo, el disciplinamiento anatómico y el control bio-político, con fines económicos, de una masa poblacional). Esta característica, se complementa con la condición de que un dispositivo, además de definirse como una estructura de elementos heterogéneos, se caracteriza por su génesis, en la cual se implican el predominio del objetivo estratégico y la emergencia constitutiva del dispositivo propiamente dicho. Finalmente, una vez constituido, un dispositivo se sostiene como tal “en la medida en que tiene lugar

En este marco, el texto escolar cumple, como explica Marcelino García (1999), una función de mediación y de intermediación en la distribución de la *historia pública* consistente en representar un discurso que, simultáneamente, representa otros discursos que remiten a la existencia de un hecho “efectivamente acontecido”. Si la historia posee la tarea edificante de fundar y enseñar un imaginario mediante el relato, el discurso escolar consolida las redes mnemónicas de la comunidad profiriendo, una y otra vez, reproducciones narrativas que confirman esa función.

Arraigado en la tradición canónica de la pedagogía, el manual escolar funciona como un dispositivo formateador, un complejo semiótico matricial que cubre un amplio espectro paradigmático en relación con la formación: “forma, informa, conforma, reforma, deforma, transforma, <performa>, <formatea>” (García, 1999: 505). Este complejo semiótico reúne una multiplicidad de fenómenos –como leer y escribir, saber-hacer y hacer saber y creer, etc.–, de formas, modos y medios discursivos, y de géneros discursivos y semióticos, en un “*laboratorio experimental* de fundamental importancia para enseñar y aprender, y estudiar; un *juego pedagógico*, arbitrado oficialmente; en sus múltiples partidas históricas, más o menos hipercodificadas” (Op. cit: 505. Cursivas en el original)⁸¹. La conjunción de estas dimensiones hace del manual escolar un dispositivo formateador, un espacio donde la narrativa, en especial a partir de las relaciones que establece con la memoria histórica pública, adquiere una relevancia nodal.

La narrativa de la historia en el libro de texto escolar, esa galaxia textual que remarca acentuaciones ideológicas donde destacan hábitos y creencias compartidas, articuladas con una dimensión afectiva que incumbe a la primeridad semiótica, asume el carácter “inmaculado” que le asigna su estatuto pedagógico, regulado por políticas públicas que exceden los límites del texto y vinculan la narratividad oficial con los avatares semióticos de la vida cotidiana.

un proceso de sobredeterminación funcional” (Castro, 2011: 114), que permite el reajuste permanente de sus elementos (Cf. Foucault, 2002, 2006).

Teniendo en cuenta estas características, podríamos considerar a la educación escolar –al sistema escolar formal– como un dispositivo de saber-poder que implica la configuración de una subjetividad particular, inscrita en un red semiótica de relaciones sociales donde se consolida narrativamente un imaginario de pertenencias simbólicas que, de manera fluida y móvil, sujetas a la dinámica relacional y constante del poder, atraviesan el cuerpo, organizan el espacio y el tiempo, y regulan los discursos.

⁸¹ “Un juego que no siempre toma el impulso suficiente para “jugarse” como una “odisea”, y a veces se emprende como un viaje de aventuras con itinerarios pre-vistos; o se compra como un “paquete” turístico con circuitos pre-armados; o se usa como “pieza” de un puzle o “kid” multimedial para consultar, o como un “programa” de navegación más o menos cerrado” (García, 1999: 505-6).

2.1 “La batalla de Mbororé”. Configuraciones narrativas de la identidad y la diferencia⁸².

Considerando la relevancia de este complejo dispositivo semiótico, proponemos un breve recorrido analítico por fragmentos del manual *Misiones 4 – Estudios Sociales*, texto canónico en el segundo ciclo de la Educación General Básica de la provincia de Misiones durante dos décadas, con el objeto de resaltar las articulaciones entre una narrativa histórica local –afirmada en las redes de la memoria cultural– y la configuración bio-semiótica de la fronteridad. Tomamos como muestra emblemática el relato ejemplar de *La batalla de Mbororé* y la síntesis que funciona como corolario del relato sobre la intervención jesuítica en el territorio misionero, con el objetivo de analizar las fijaciones y los desplazamientos en la configuración de una identidad narrativa, sostenida en una concepción particular de un Lector Modelo y una Enciclopedia local (Eco 1992).

Las articulaciones del ejemplo en el campo de la educación se encuentran atravesadas por el matiz narrativo que aquel posee. Si bien el ejemplo no se encuentra ceñido al relato, sus primigenias relaciones con la Historia y con los textos religiosos, exponen una constitutiva orientación narrativa que potencia su condición pedagógica. Esa orientación confirma la potencia semiótica del relato en la configuración de los imaginarios culturales, y resalta los correlatos entre el “arte de narrar” (Benjamin) y el proceso de configuración de la “identidad” (Ricoeur). En la tradición retórica, el proceso de ilustración consiste en “el modo de presentar el ejemplo” persiguiendo la función de apoyar una regla. Una de sus formas paradigmáticas es el relato ejemplar, género en el que conviven las diversas funciones del procedimiento ilustrativo: por un lado, el relato

⁸² Tal como mencionamos en la introducción de esta excursión, en este apartado iniciaremos una breve digresión que aborda fragmentos narrativos del manual escolar *Misiones 4*, texto de referencia para el inicio del segundo ciclo de la educación primaria en la Provincia. *Misiones 4* se constituye como un libro que no tiene antecedentes previos –no existen los textos Misiones 1, 2 y 3, el número 4 remite al cuarto año de la educación primaria. Si bien este texto excede los límites de la umbralidad vinculada con la alfabetización inicial, su permanencia por más de dos décadas en el campo educativo como texto de referencia para abordar temáticas de la historia y la geografía provincial, le imprime un carácter emblemático que atraviesa las redes del imaginario colectivo operando en la memoria semiótica de nuestras comunidades. Al mismo tiempo, *Misiones 4* constituye un punto de anclaje de operaciones discursivas sobre la “misioneridad”, sistematizando operaciones narrativas que se instalan a partir del ingreso del niño a la vida escolar –a través de rituales como los actos escolares, las carteleras, las saludos de inicio y finalización de la jornada escolar– y tienen como fin articular cada pertenencia singular en esa matriz dialógica comunitaria del Estado-Nación y la Provincia

ilustra la norma y, al mismo tiempo, la deriva de la propia narración; por otra parte, se constituye, desde su propia génesis, como un texto plenamente orientado que impone al lector una interpretación (en algunos casos, explicitada bajo la forma de una moraleja) (Arnoux, 2010).

Además, la condición performativa del relato ejemplar se incrementa si consideramos que “la fuerza de todo ejemplo o su poder persuasivo procede de que se le asigna el estatuto de hecho, es decir de algo cuya existencia no se discute; y de que se lo enuncia desde el lugar del saber, lo que implica cierta autoridad del enunciador” (Arnoux, 2010: 3). Si el discurso historiográfico, instalado en el campo de la educación, privilegia este tipo de relato, es porque el estatuto de acontecimiento histórico relevante se constituye como indiscutible dentro de la memoria cultural. El despliegue narrativo del relato ejemplar acentúa un acervo de acontecimientos históricos que constituyen el imaginario de una comunidad, reforzado por la apelación constante que este tipo de relato hace a la imaginación y las emociones de la colectividad en la que se e(in)scriben.

A diferencia del *caso*, que a pesar de su condición ilustrativa desarrolla una dimensión cuestionadora de la norma cuyo alcance interroga, el *exemplum* se caracteriza por:

- 1) Exponer o encarnar la norma, buscando clausurar el sentido;
- 2) Enunciar un ejemplo entre otros posibles;
- 3) Privilegiar el despliegue narrativo del discurso, tratando de persuadir acerca de una verdad;
- 4) Integrar el campo particular de la literatura didáctica. Su inscripción literaria entrelaza el relato en el dispositivo pedagógico que “re-afirma” lo aceptado como norma o instala una regla de acción. (Cf. Arnoux, 2010: 16-17).

De este modo, observamos la intrínseca relación que, mediante el ejemplo ilustrativo, se establece entre el discurso pedagógico y la narración. En un contexto didáctico, los ejemplos pueden instalarse como elementos constitutivos del discurso explicativo: mediante analogías y desplazamientos metafóricos, el ejemplo permite que el pensamiento se mueva de lo abstracto a lo concreto, materializando las configuraciones conceptuales que intentan enseñarse. Por otra parte, en los discursos argumentativos, la ilustración mediante el ejemplo intenta enunciar solapadamente una norma de acción: el

hacer-creer se vincula con una hacer-hacer. En este segundo modelo, la narración adquiere una relevancia central que se materializa en la instalación de los relatos ejemplares como géneros constitutivos del campo educativo:

La narración, como práctica argumentativa, “es teatralidad” (Vignaux). El texto debe persuadir, hacer saber y creer, involucrar al sujeto “con alma y vida”. La ‘historia’ nacional re-mueve (y enardece) una pasión unánime y pone en acción la maquinaria retórica (...) En el texto escolar concurren formas peculiares de los tres géneros retóricos (Aristóteles). Basta con señalar la fuerza argumentativa (moralizante) de los exempla. Además de las “acciones”, “obras” y “sucesos” narrados en distintas formas (como la anécdota), tienen valor “ejemplar” para la conformación (“iconográfica”) del imaginario histórico, los próceres (“ilustres patriotas”, forjadores de la patria), presentificados por el género epidíctico (retrato, biografía). La operación histórica transmuta determinados hechos, acciones individuales o colectivas, agentes, en “acontecimientos”, “personajes”, “etapas”, “hazañas”, “proezas”, “héroes”, “próceres”, consagrados por el (sacro) oficio de la Historia. Se consuma el sacrificio por la Patria, que exige pruebas de fe (fidelidad, compromiso). (García, 2007: 6)

Emparentado con la novela de tesis y con la narración parabólica, el relato ejemplar se caracteriza no solamente por contar una historia, sino también por propiciar una axiología que excede los límites del texto. La novela de tesis y el relato ejemplar imponen un sentido particular relacionado con la postulación implícita o explícita de reglas de acción ancladas en una doctrina que “existe” en el mundo extratextual. Una de las condiciones que refuerzan esta función de los relatos ejemplares está dada por la adquisición de una autonomía que instala a la narración en diversas compilaciones textuales. No obstante, son las configuraciones sociales y sus complejas tensiones políticas e ideológicas las que determinan su vigencia a lo largo del tiempo, sus posibles desplazamientos semánticos e, incluso, el olvido temporario: si bien el género está vinculado con la formación del estado nacional, algunos episodios dejan de ser socialmente legibles muy pronto y otros re-elaboran su ejemplaridad (Arnoux, 2010).

Este desplazamiento puede detectarse en un relato emblemático de la memoria local misionera: “La Batalla de Mbororé”, el enfrentamiento entre el denominado *Ejército guaraní* y las tropas de *Bandeirantes*, que se desarrolló durante siete días, desde el 11 de marzo de 1641 a orillas del Arroyo Mbororé, en el actual territorio de la provincia de Misiones. El relato de Mbororé se constituye como una narración emblemática de la memoria de la Provincia, en tanto pretende señalar la continuidad histórica de la intervención jesuítica sobre el territorio –cuya herencia más tangible es el nombre del

Estado Provincial– y la constitución del Estado Nacional, con sus fronteras establecidas y acabadas. Al mismo tiempo, Mbororé ejemplifica, dentro del imaginario local, la cohabitación “armónica” de Jesuitas y Guaraníes y la culminación exitosa de la labor “evangelizadora” de la Compañía de Jesús en estos “inhóspitos territorios”. De algún modo, el relato ejemplar de la batalla anticipa la emergencia del discurso multicultural del *crisol de razas* que, desde las esferas del Estado Provincial, configurará el discurso hegemónico de la segunda mitad siglo XX en los ámbitos educativos y mediáticos locales: la comunión misionística del XVII predice la unión étnica del XX⁸³.

Una de las últimas variaciones que abreva y apuntala esta concepción de los episodios de *Mbororé* puede leerse en el manual *Misiones 4* (1996), libro destinado al estudio integral de los alumnos del segundo ciclo de la escuela primaria misionera. Utilizado durante dos décadas (1990-2008) como texto oficial del sistema educativo, el manual propicia una interpretación favorable al trabajo de la Compañía de Jesús durante la constitución de las Reducciones⁸⁴ y privilegia el relato de Mbororé como acontecimiento seminal de la “empresa civilizadora” en las Misiones.

El relato de la batalla de Mbororé se inscribe en una serie que atraviesa el discurso de la historiografía local, cristalizándose en los libros de lectura dedicados a la enseñanza de la historia misionera. Esta serie dispone la siguiente periodización, frecuente también en libros de historia académicos: “Provincia Cristiana-Provincia Hispánica-Provincia Argentina-Anexión Correntina-Federalización-Restauración provincial” (Cf. Jaquet 2001). De esta manera, se piensa “Misiones” como una construcción cuyos orígenes se identifican en la etapa de las Reducciones, privilegiando la continuidad –más allá de los innumerables quiebres y rupturas– entre la instalación Jesuita y la reciente etapa de consolidación del Estado provincial –que se cristaliza, con la Ley de Provincialización, en 1953. Otra de las periodizaciones, entrelazada con la anterior, establece la serie “Las viejas Misiones-Misiones en la Patria-La nueva Misiones”. El toponímico Misiones, tanto

⁸³ En la construcción de la *misioneridad* que llevan adelante los historiadores locales durante el siglo XX, la etapa de las reducciones y la construcción de la figura heroica de Andrés Guacurarí, se presentan como dos hitos narrativos (Cf. Jaquet, 2005).

⁸⁴ El término Reducciones funcionaba como sinónimo de Misiones Jesuíticas, y remitía al origen etimológico de la palabra, que en latín (*reducti*) significa “llevados”. En tanto los indígenas convertidos eran “llevados” al catolicismo e instalados en el espacio de las misiones, la palabra reducciones sirvió para designar a este lugar.

en su variante plural –las viejas Misiones– como en su singularización –Misiones la nueva– atraviesa el discurso historiográfico, señalando la importancia de la etapa de apogeo de la Compañía de Jesús.

Reforzando las concepciones que estructuran estas dos series, el manual *Misiones 4* le dedica un extenso capítulo a la historia de la Reducciones Jesuíticas, desde las experiencias fundacionales en la región del Guayrá (c. 1610) hasta la expulsión de la Compañía, ocurrida en 1768⁸⁵. El despliegue narrativo instala un relato de comunión entre los sacerdotes jesuitas y las comunidades guaraníes, resaltando la organización de las Reducciones y la domesticación laboral y cultural de los nativos, e ignorando los conflictos y las tensiones que formaron parte de esa etapa histórica. Al mismo tiempo, se define la labor jesuita como una empresa “civilizadora” centrada en la cristianización de los guaraníes, y no como un modelo de conquista alternativo que acompañó, con matices claramente políticos, la intervención armada del Imperio español⁸⁶.

Los conflictos que se relatan al narrar este proceso, están restringidos a los enfrentamientos entre los habitantes de las reducciones con los *bandeirantes* portugueses, y a las internas propias del imperio español. Como mencionamos antes, estas valoraciones ideológicas no son exclusivas de los manuales escolares, sino que también se leen en el discurso de historiadores locales. En una célebre investigación acerca de los colonos en Misiones, leemos: “La tarea de reducirlos [a los guaraníes] no fue sencilla... Solo la fe y el tesón que ponían en la enseñanza de Dios y en el poder de la oración lograron revertir

⁸⁵ La última edición del libro (1996), de la cual extraemos el relato sobre “La batalla de Mbororé”, le dedica, en la sección Ciencias Sociales, quince páginas a la historia de las reducciones jesuíticas, mientras que las referencias a la “cultura guaraní” se desarrollan a lo largo de dos páginas.

⁸⁶ Uno de los títulos más emblemáticos de la sección es “La labor civilizadora de los Jesuitas”, que articula el sustantivo civilización con “evangelización” y “conversión”. En este sentido, en un texto de referencia dentro de la historiografía misionera contemporánea leemos:

“La evangelización de los indígenas de la América Hispánica y en particular de los tupí-guaraníes, iba mucho más allá de su conversión y catequización para incorporarlos a la fe católica. Tendía a insertarlos, como objetivo final, en la plenitud de la cultura católica europea (...)

Se estaba a medio camino misional, cuando ocurrió la expulsión de los Padres. En muchos sentidos, los guaraníes asimilaron notablemente altas expresiones de la cultura (música coral y orquestal, drama, danza, operística, artesanías plásticas, etc.) y también tecnología práctica en relación con diversos oficios. Pero, no obstante esos evidentes avances, la propia mentalidad de los catecúmenos obraba desfavorablemente para la superación personal y grupal, particularmente en la aprehensión de los valores no estrictamente religiosos propios de la conciencia europea. Así, por ejemplo, los Padres mencionaban reiteradamente las manifestaciones de infantilismo en la vida cotidiana de los adultos...” (Poenitz y Poenitz, 1993, 274).

En tanto, en *Misiones 4*, leemos: “Con paciencia y tenacidad les enseñaron... A conocer diversos oficios y artes... combatiendo de esta manera su natural inclinación al ocio” (110).

desgracias personales y seguir adelante con el trabajo reduccional” (Belastegui, 2006: 18).

El relato de Mbororé se constituye como un “emblema narrativo” de la historia misionera que resalta la resistencia de los “misioneros” frente a la invasión portuguesa. Si bien en el relato, a diferencia de una innumerable cantidad de narraciones ejemplares, no se privilegian nombres propios o épicas individuales, esta ausencia no oblitera su condición de narrativa ejemplar y autonómica, presente en diferentes recopilaciones y manuales dedicados a la enseñanza escolar. De algún modo, la insistencia del relato en la conjunción de actores que forman una totalidad cohesionada, da cuenta de una “épica colectiva” que propicia la definición pre-histórica –a la constitución del Estado-Nación argentino y su propia narrativa legitimadora– de una identidad misionera, arraigada en el actual territorio de la Provincia.

Precedido por una imagen que ilustra las asimetrías bélicas entre el ejército guaraní y los bandeirantes, el relato plantea el siguiente *incipit*:

Los **Jesuitas** se enteraron por los **bomberos o espías**, que una flota de **bandeirantes paulistas** compuesta de **trescientas canoas, balsas y dos mil quinientos tupíes flecheros**, avanzaban con intención de atacar y destruir las **Misiones**. **Inmediatamente** se hicieron fuertes en las orillas del Arroyo Mbororé, hoy Once Vueltas (Ubícalo en el mapa de nuestra provincia) y les hicieron frente con **setenta canoas y los cañoncitos sujetos a balsas**. Desde tierra, tres mil quinientos **guaraníes misioneros** apoyaban a la flota. La lucha se desarrolló con bravura desde las dos de la tarde del 11 de marzo de 1641 hasta el anochecer (Misiones 4: 107-8. Destacados nuestros)

El gesto inaugural del relato presenta la disposición antagónica de los dos “bandos”: de un lado los Jesuitas y su ejército de “guaraníes misioneros”; del otro, la flota de bandeirantes paulistas” secundados por los *tupíes* flecheros, avanzando con el objetivo de destruir las Misiones. De este modo, Jesuitas y Misiones se constituyen como nombres propios, determinaciones identificables en el mapa de la región y nominaciones establecidas frente al común de bandeirantes y tupíes invasores. Cabe destacar que los guaraníes se identifican mediante un gentilicio, misioneros, que establece, junto al sustantivo “Misiones”, una pertenencia histórica. Al mismo tiempo, son los bandeirantes quienes también son identificados mediante la pertenencia territorial: paulistas. De un lado, los misioneros, una fusión de guaraníes y Jesuitas, del otro, los extranjeros, *paulistas* y *tupíes*. Observemos cómo todo el dispositivo de la enunciación presenta el antagonismo,

de tal manera que las luchas entre nativos se integran, como una continuidad histórica, a las luchas imperiales.

El antagonismo se refuerza con la descripción de los ejércitos: mientras los invasores se encuentran bien pertrechados con una flota de trescientas canoas, balsas y dos mil quinientos tupíes, los nativos le hacen frente con “setenta canoas y los cañoncitos sujetos a las balsas”. Tanto el acotado número como el diminutivo y la precariedad del procedimiento bélico, anticipan el desarrollo de una épica de la resistencia, que se refuerza con la presencia, “en la tierra” de tres mil quinientos guaraníes misioneros, esos que pertenecen al lugar. Como complemento de la configuración inicial, podemos destacar el anclaje cronotópico en la fecha histórica (11 de marzo de 1641) y el lugar (Arroyo Mbororé, hoy Once Vueltas), espacio decididamente mítico: la paradoja del devenir histórico se presenta en la ausencia toponímica del lugar que, pese a su relevancia en la historia de (las) Misiones, actualmente pasa a denominarse de otra manera. Es allí y en ese momento donde los misioneros se hacen “inmediatamente fuertes”, iniciando con bravura la lucha frente al invasor portugués.

Desde su momento inaugural, el relato de Mbororé dispone un sistema de valores unívocos de oposición binaria entre los agentes del relato, que será confirmado mediante las relaciones intertextuales en el marco del libro. Este sistema, que refiere a una doctrina existente fuera del texto, funciona como elemento intertextual que ancla el discurso en la memoria oficial, en tanto marco general del relato (Suleiman, 1977; Arnoux, 1995).

Este esquema de oposición también podría reforzar dos paradigmas: por un lado, el que se constituye a partir del par “civilización y barbarie”, vinculado con el proyecto moderno de constitución del Estado nacional –recordemos que Misiones logra el estatuto de Provincia autónoma en 1953—. Aquí, los civilizados son los que resisten el ataque extranjero, defendiendo las fronteras de las Misiones, mientras que la barbarie se representa en la conjunción ambigua de portugueses-brasileros y tupíes. Este paradigma se verá reforzado por las conclusiones que, a modo de moraleja, cierran el fragmento dedicado a la batalla, afirmando que una de las razones que destacan la relevancia del acontecimiento de Mbororé, consiste en haber evitado que “hoy, seguramente, Misiones sea territorio brasileño”.

El segundo paradigma, ligado también a la historia de la organización nacional, plantea la dicotomía unitarios-federales, corriendo el centro hacia el territorio brasileño,

especialmente a “San Paulo” (sic), ciudad emblemática del desarrollo imperial portugués primero y de la modernización brasileña después. La tendencia invasora de los “bandeirantes paulistas” plantea no solo una lucha imperial, sino también un enfrentamiento que horada la autonomía (histórica y actual) de las Misiones, en tanto región constituida “federalmente”, donde cada Reducción posee autarquía, y pone en peligro las fronteras “naturalmente” señaladas por los Jesuitas.

En este sentido, el relato de la batalla, entronca con la narrativa del “héroe máximo” de la Provincia, Andrés Guaçurari Artigas (Andresito), lugarteniente de Artigas, jefe de los ejércitos de las Misiones y defensor del modelo federal frente a la hegemonía política de Buenos Aires⁸⁷. Presentado el marco inicial, el relato continúa:

Al otro día, con el sol, reiniciaron la lucha hasta oscurecer y así por siete días. Al amanecer del octavo, los **bandeirantes huyeron** a esconderse en la **espesura de la selva** siendo perseguidos por los **misioneros**. Se libraron combates cuerpo a cuerpo y en uno de ellos fueron tomados prisioneros los **capitanes indígenas Ñeenguirú y Abiarú**. Pero los **guaraníes y Jesuitas**, en una acción plena de astucia y valor, los rescataron.

Los **bandeirantes y los indios tupíes, sus aliados**, fueron perseguidos durante casi una semana; llegaron a los Saltos del Moconá (ubícalos en el mapa), cruzaron el Río Uruguay y se internaron en **territorio brasileiro** (1996: 108. Destacados nuestros)

La diégesis del relato continúa declinando oposiciones que, ancladas en un tiempo histórico (al otro día) y en un espacio emblemático del imaginario local (la espesura de la selva), refuerzan el carácter trascendente de las acciones, esas que se constituyen plenas de astucia y valor (cabría preguntarse a quiénes se les asignan esas condiciones en el par Jesuitas-guaraníes). Si “todo relato “ejemplar” es un proyecto utópico que intenta influir sobre las acciones de los hombres contando historias” (Suleiman, 1977: 31), presentando un universo donde los lectores rebeldes se encuentran excluidos, nuestro relato, reforzado por su inscripción didáctica, describe un teatro de acciones que celebra la conjunción Jesuitas-guaraníes, sintetizada en la palabra “misioneros”.

De este modo, una axiología implícita atraviesa la narración: los que huyen a esconderse, se oponen a los que enfrentan, con astucia y valor, la invasión y el secuestro

⁸⁷ “¿Quién era Andresito?

Niño Misionero: ha llegado el momento de que lo conozcas. Fue un indio, caudillo natural de sus hermanos. Fue el brazo derecho de Artigas y uno de los grandes luchadores por la libertad de estas tierras. Era misionero, no se ha podido comprobar documentalmente en qué pueblo de las Antiguas Misiones Jesuíticas nació, pero se supone que fue en San Borja [actual Brasil]. Era huérfano de padre. Se crió en un ambiente de opresión bajo la dominación portuguesa” (Misiones 4: 58).

de sus camaradas en el combate “cuerpo a cuerpo”. Esta axiología del coraje y la inteligencia precisa de nombres propios que, además, instalan un linaje del “ser misionero”, los “capitanes indígenas Ñeenguirú y Abiarú”, frente a la cobardía de los que huyen –los bandeirantes y los indios tupíes, **sus aliados**–. La tendencia teleológica del relato culmina, súbitamente en estos párrafos, con una afirmación que “pisa el palito” y desnuda ideologemas⁸⁸: en su huida, los invasores cruzaron el Río Uruguay y “se internaron en territorio brasilero”. De repente, el otro actual, emerge en la narración histórica como una concretización de los peligros que la invasión bandeirante puede acarrear en el presente. Ese territorio misionero, que en el siglo XVII se plantea como una región, ahora se inscribe en las cartografías geopolíticas de los Estados Nacionales. Recordemos que en las parábolas bíblicas, antecedente genérico de los relatos ejemplares, el destinatario debe suplir el enunciado ausente y participar en la interpretación del texto; en este caso, si bien el enunciado se presenta explícitamente, sus derivaciones semánticas y pragmáticas precisan una reconstrucción del destinatario: en continuidad con la hipótesis de conflicto anunciada por la Doctrina de Seguridad Nacional, el “vecino actual” persigue las mismas intenciones que “el invasor histórico”.

Finalmente, leemos:

En **San Paulo** se enteraron de la derrota y enviaron otra bandeira con el mismo propósito de la anterior. Pero el **Estado Mayor de Guerra de los Misioneros** estaba bien informado por los **bomberos espías** y encargó la misión de enfrentar a los invasores al aguerrido **Padre Cristóbal Altamirano** y al **Mburubichá Abiarú**. Estos **emplearon una efectiva estrategia y los bandeirantes fueron derrotados nuevamente**.

El **Rey de España** al enterarse de la importante victoria de Mbororé **decidió premiar a los indios** no cobrándoles impuestos durante diez años (Op. cit: 108)

El desenlace del relato destaca la condición institucional de esos bandos opuestos que se enfrentaron desde el inicio. Por un lado, los extranjeros invasores, ya en “territorio brasilero”, se inscriben en San Paulo (sic), centro que no asume la derrota e insiste con sus deseos imperiales. Por otro lado, los “misioneros”, que antes se planteaban como un

⁸⁸ “El ideograma es la función intertextual que se puede leer “materializada” en los diferentes niveles de la estructura de cada texto, y que se extiende a todo lo largo de su trayecto dándole sus coordenadas históricas y sociales (...) La acepción de un texto como un ideograma determina la actividad misma de una semiótica que, estudiando el texto como una intertextualidad lo piensa así en (el texto de) la sociedad y la historia. El ideograma de un texto es el hogar en que la racionalidad cognoscente aprende la *transformación de los enunciados* (a los que resulta irreductible el texto) en un todo (el texto), así como las intersecciones de esa totalidad en el texto histórico y social” (Kristeva, 1978: 148)

colectivo anónimo, adquieren estatuto institucional, convirtiéndose en el Estado Mayor de Guerra de los Misioneros –observamos el desplazamiento, de las minúsculas a las mayúsculas, en el gentilicio inicial–. Al mismo tiempo, es el Estado Mayor, como figura institucional, la instancia legitimadora de la lucha “cuerpo a cuerpo” que llevaran a cabo conjuntamente, mediante una efectiva estrategia, el Jesuita y el Guaraní. Lo Misionero se conjuga en esas dos figuras que, una vez más, aquí y ahora, “marchan a la frontera”, para derrotar nuevamente a los bandeirantes y desplazarlos hacia el territorio brasileño.

La conclusión, una suerte de moraleja implícita que será reforzada con el recurso retórico-didáctico que prosigue al relato, menciona, por primera vez aunque sin referir el nombre propio, a la máxima figura institucional del Imperio Español –en cuyo territorio se inscriben los acontecimientos narrados– destacando el “gesto altruista” del Rey. Por otra parte, el enunciado final menciona a los “indios”, sin el epíteto misioneros, recurso que refuerza la concepción del “ser misionero” como una “comunidad armónica” de jesuitas y guaraníes⁸⁹.

De este modo, en el relato de Mbororé, podemos detectar los tres niveles jerárquicos que caracterizan a la narración parabólica y tienen su culminación en los relatos ejemplares: el nivel narrativo, que en este caso nos presenta la historia de la batalla; el nivel interpretativo, cuyo anclaje se encontrará en las respuestas a la pregunta que destacan la importancia del relato; y el nivel pragmático, del cual deriva la axiología del “ser misionero”, correlato, según esta narrativa, de la cultura occidental y cristiana –siempre mencionada con mayúsculas: los Jesuitas– y lo guaraníco.

La batalla de Mbororé constituye parte de la narrativa emblemática que la memoria oficial misionera construyó a lo largo del siglo XX, como un modo de inserción histórica en las complejas redes del imaginario nacional y, simultáneamente, un permanente modo de reclamo de una autonomía territorial que le fue negada hasta mediados de siglo. De esta manera, nuestro relato ejemplar, junto a la red de discursos que cuentan la vida reduccional y los conflictos fronterizos de la región de las Misiones, como también el

⁸⁹ Contra esta concepción, promovida en los discursos de la historiografía local y sustentada, como hemos podido observar, en el campo educativo, la reconocida arqueóloga Ruth Poujade, afirma: “de los primeros pobladores de la región no queda más que un grupo de aborígenes muy distintos de sus antepasados. Cuando llegaron los jesuitas se produjo un genocidio, porque una cultura no se mata solo con las armas sino que se la mata cuando se destruye la palabra y se cambia la cosmovisión. Eso pasó con los guaraníes que tenían muchos dioses pero pasaron a tener uno, que tenían nueve almas pero pasaron a tener una sola que contiene el bien y el mal, como cree la civilización occidental” (*Desandando el ADN de los misioneros*. Diario El Territorio, Posadas, domingo 15 de agosto de 2010).

posterior relato de las campañas de Andresito, forman parte de una trama que destaca la “existencia histórica” de Misiones como un territorio cuyo desarrollo inaugural se inscribe en la “organización de las reducciones” y la lucha contra los bandeirantes “portugueses-brasileros”.

Si bien el relato de Mbororé no presenta la narrativa de una épica individual, característica de la mayoría de los relatos ejemplares, su ligazón con el género está vinculada por el énfasis que pone al narrar acciones “dignas de ser imitadas”. La comunión “armónica” de Jesuitas-guaraníes, su astucia y coraje, la defensa “desinteresada” del territorio frente a la avanzada imperial, constituyen una axiología que, proveniente de las profundidades históricas, se instala en el presente de la enunciación, exigiendo al lector “gestos similares”.

Esta constelación de sentidos, se refuerza con el recurso retórico de la pregunta que cierra el texto, conectándolo con la tradición de las fábulas. Si bien ante la ausencia de enunciados interpretativos o pragmáticos del destinador, la interpretación de los relatos ejemplares se vuelve posible gracias a las redundancias internas del propio relato y al contexto intertextual donde la historia se inserta (Suleiman, 1977: 24), la filiación de los relatos ejemplares con las fábulas les permite recurrir a estrategias discursivas que anclan, explícitamente, el sentido doctrinario del texto. “La batalla de Mbororé” recurre a la pregunta retórica como una estrategia que, a modo de moraleja, resalta la importancia de la historia narrada. Frente a la pregunta “¿Por qué fue importante la Batalla de Mbororé?”, responde:

- Porque después de ella los **bandeirantes** abandonaron su propósito de destruir las **Reducciones Jesuíticas**.
- Porque frenó el avance y la ocupación de los **portugueses** sobre territorios del **Paraguay y Argentina**.
- Porque sin la victoria de Mbororé, **hoy, seguramente, Misiones sería territorio brasilero** (109).

Las tres afirmaciones refuerzan la red de oposiciones mencionadas anteriormente, e inscriben la axiología del relato en la constelación ideológica fundante del estado provincial, esa que destaca su “pertenencia a la nación argentina” y resalta la presencia temeraria de los extranjeros, antes portugueses y hoy brasileños. La deriva histórica se vuelve evidente: de las Reducciones Jesuitas a Paraguay y Argentina, para, finalmente, nombrar, aquí y ahora, a Misiones. De los bandeirantes a lo brasilero, pasando por la

tendencia ocupadora de los portugueses. El enunciado final explicita los sentidos del relato ejemplar y enfatiza las causas del ejemplo a seguir: “hoy, seguramente, Misiones sería territorio brasilero”: afirmación que nos devuelve, con crudeza, al relato ejemplar, inscribiéndose en una tradición que observa el peligro que conlleva la “presencia, histórica y actual, del vecino”.

A diferencia de otros relatos ejemplares locales, el relato de Mbororé fue perdiendo potencia discursiva y autonomía, hasta desaparecer, al menos con este énfasis dicotómico y temeroso de la alteridad brasilera, de los libros de lecturas oficiales. En el año 2008 con la aparición del libro *Misiones XXI*, editado oficialmente por el Ministerio de Educación de la Provincia, *Misiones 4* dejó de ser –al menos oficialmente– el libro de lectura obligatoria en las escuelas misioneras. No obstante, durante dos décadas, el manual se constituyó como el texto oficial en la enseñanza local, “adoctrinando”, mediante relatos ejemplares como el de Mbororé, a los “niños misioneros”⁹⁰. En *Misiones XXI*, Mbororé es apenas una referencia breve que deja de lado los recursos retóricos propios de los relatos ejemplares anteriores. En la etapa de integración regional, la hipótesis de conflicto desaparece, y el vecino brasilero deja de ser identificado como la otredad amenazante. Sin embargo, el marco general del libro continúa reforzando esas hipótesis generales que hacían de Mbororé un relato ejemplar de la “misioneridad”: la fusión armónica entre nativos y españoles en la etapa colonial –“relación cordial”, afirma un subtítulo dedicado a ese momento histórico–, la continuidad histórica entre las reducciones y la Provincia autónoma, y el mito fundacional del crisol alejado de conflictos y tensiones.

2.2 “Misiones 4”. Apuntes para la imaginación de una Enciclopedia y un Lector Modelo en la frontera.

El despliegue de estas valoraciones ideológicas mediante la disposición de una narrativa ejemplar que se inscribe en el tenso campo del imaginario local y nacional a través del dispositivo pedagógico, se encuentra reforzado por textualidades que, si bien no responden a los rasgos específicos del relato ejemplar, presentan matices narrativos que actualizan una “enciclopedia oficial” y postulan un lector modelo particular. A

⁹⁰ “¡Hola! Niño Misionero.
El primer rayo de luz
que alumbra suelo argentino
me da de lleno en la frente” (Prólogo de *Misiones 4*)

continuación del ejemplificador relato de Mbororé, el libro presenta un texto que resume valorativamente el trabajo de los jesuitas en la Misiones, confirmando las redes semióticas enhebradas anteriormente.

La labor civilizadora de los Jesuitas (Op. Cit. 110-111) describe e interpreta la intervención, durante el proceso de conquista y colonización española, de los misioneros jesuitas en el territorio de la Provincia: en un estado recientemente fundado y aún en proceso de secularización como Misiones, donde las instituciones religiosas ocuparon un rol preponderante durante gran parte del siglo XX, toda narrativa que aborde en el campo educativo el período de intervención jesuítica inscribe sus interpretaciones, a modo de adhesión o de polémica, en una memoria que postula identidades y pertenencias territoriales. De este modo, tanto este fragmento textual como la totalidad del manual escolar *Misiones 4*, refuerza y configura una Enciclopedia “oficial” (Eco, 1981) que promueve la continuidad histórica entre la provincia jesuítica del siglo XVII y el estado argentino del XX, postulando, al mismo tiempo, un Lector Modelo (Eco, 1992) que adhiere y conoce la simplificada memoria pedagógica-religiosa local.

El texto, afirma Eco en *Lector in fabula* (1979), es “una máquina perezosa que exige del lector un arduo trabajo cooperativo para colmar espacios de “no dicho” o de “ya dicho”, espacios que, por así decirlo, han quedado en blanco, entonces el texto no es más que una máquina presuposicional” (1981: 39). Reticente en diversos grados y niveles, el texto promueve una actividad cooperativa que vuelve al lector un principio activo de su propia dinámica generativa. El lector extrae del texto lo que este no dice –aunque presupone mediante indicios–, y completa espacios vacíos confrontando aquello que emerge en el texto con el tejido de la intertextualidad de donde ha surgido y hacia donde se expande.

Los textos, que se encuentran constituidos por enunciados ligados entre sí mediante un vínculo de coherencia, configuran materialmente la comunicación expresando no solo significados directos sino también indirectos, que despliegan una *significación textual* articulados con contextos que se van reconstruyendo mediante la actividad cooperativa del lector. Con el objetivo de superar las contradicciones entre semántica y pragmática del texto, Eco considera que la base lingüística de un texto debe entenderse no como un conciso diccionario sino como un complejo sistema de *competencias enciclopédicas* a partir de la cual el texto es interpretado.

La enciclopedia se define como una red de unidades culturales que determina recorridos de lectura o de sentidos compuestos de distintos nudos que representan las marcas semánticas. Sustentando su propuesta en la definición de *semiosis ilimitada*, Eco plantea el pasaje de una semántica en forma de diccionario a una semántica en forma de enciclopedia:

Así pues, la enciclopedia es una *hipótesis regulativa* sobre cuya base –en la interpretación de un texto (ya se trate de una conversación en una esquina o de la Biblia)– el destinatario debe construir un *fragmento* de enciclopedia concreta que le permita asignar al texto o al emisor una serie de competencias semánticas (Eco, 1990: 132. Destacados del autor)

De este modo, así como en el proceso semiótico los significados se traducen e interpretan de manera transitoria a partir de las relaciones que establecen con otras unidades culturales (otros significados), toda interpretación se despliega como una apuesta al despliegue de un fragmento de enciclopedia por parte del destinatario. La enciclopedia se plantea entonces como una construcción parcial e hipotética –tanto estructuralmente como en lo que respecta a su adecuación al texto– cuyo modelo no es arbóreo sino rizomático. Siguiendo la conceptualización deleuzeana, Eco escribe:

... todo punto del rizoma puede ser conectado, y debe serlo, con cualquier otro punto, y de hecho en el rizoma no hay puntos o posiciones, sino solo líneas de conexión; un rizoma puede ser roto en cualquier parte y luego continuar siguiendo su línea; el rizoma es desarmable, reversible; una red de árboles abiertos en todas partes puede constituir un rizoma, lo que equivale a decir que todo rizoma puede recortarse para obtener una serie indefinida de árboles parciales; el rizoma carece de centro (Op. cit: 136)

Las relaciones entre *objeto dinámico* y *objeto* inmediato, descritas por Peirce para explicar la articulación del signo, sostienen el modelo de la enciclopedia como rizoma, en tanto el acceso a esta se produce de manera parcial y momentánea a partir de la representación de una enciclopedia local⁹¹.

⁹¹ Si bien el concepto de Enciclopedia se trabaja desde la concepción semiótica que propone Umberto Eco, creemos pertinente mencionar las características que Michel Foucault le asigna a esta categoría. Al describir la *episteme clásica*, Foucault afirma que la *ars combinatoria* y la *enciclopedia* obedecen a la necesidad de responder a las imperfecciones de las lenguas naturales. Así, la enciclopedia define el recorrido de las palabras, prescribe los caminos más naturales, describe los movimientos legítimos del saber, codifica las relaciones de vecindad y de semejanza (Castro, 2011; Foucault, 2002b). Un sutil desplazamiento desde el marco analítico de Foucault hacia el campo teórico de Eco, nos permite deslindar los puntos de contacto entre ambas definiciones, en especial aquellos que conciben a la Enciclopedia como un marco rizomático y heterogéneo de organización semiótica de la discursividad y el saber.

La dinámica de la interpretación, presente en la propia organización textual, demuestra la imposibilidad de una competencia enciclopédica global, poniendo en evidencia la materialización, en cada proceso de recepción del texto, de una representación enciclopédica parcial y localizada que se ajusta a circunstancias contextuales particulares. En función del contexto en que emerge, el destinatario posee la capacidad de reorganizar las unidades de contenido, constituyendo un reticulado enciclopédico, a partir del despliegue de diversos guiones o *frames* que registran los usos jerárquicamente establecidos de la enciclopedia global.

La enciclopedia entendida como una hipótesis regulativa de la dinámica textual habilita el deslinde de conjeturas interpretativas ajustadas a contextos singulares. Es esta dinámica la que nos permite discernir la existencia de una enciclopedia como sistema global, “porque si no seríamos incapaces de organizar correctamente sus representaciones locales. Son los logros locales los que nos permiten inferir pálida, débilmente, la eventual estructura de ese sistema global” (Op. Cit.: 141). De este modo, una semántica en forma de enciclopedia –que, por otra parte, no ignora la importancia complementaria del modelo de diccionario⁹²– refuerza una concepción pragmática del texto, al considerar elementos que permiten actualizar significados léxicos sobre la base de inferencias contextuales.

La competencia enciclopédica se basa en datos aceptados socialmente debido a su constancia estadística y su representación se integra mediante elementos de hipercodificación a través de registros de cuadros (*frames*) comunes e intertextuales. Tanto la pertenencia a un horizonte socialmente compartido como las relaciones intertextuales que derivan de su condición, acercan la categoría de enciclopedia al concepto de memoria enunciado por Lotman. En la Semiótica de la Cultura lotmaniana, el texto es concebido como un mecanismo intelectual, un proceso configurado por relaciones –entre el autor, el destinatario, el contexto y la cultura como sistema semiótico global– que actualiza y constituye la memoria cultural, superando un modelo de interacción meramente comunicativo. La memoria de la cultura es, al mismo tiempo, un entramado de relaciones textuales compartidas al que se accede de forma parcial de acuerdo a circunstancias singulares. En la teoría de Eco, el Sistema Semántico Global es el conjunto estructurado de informaciones enciclopédicas, la hipótesis regulativa de

⁹²“Una vez demostrado que el diccionario no es una condición estable de los universos semánticos, nada impide (y muchos factores propician) que se lo considere un artificio útil, siempre y cuando no se olvide su carácter de artificio” (Eco, 1990: 148).

cualquier operación interpretativa. Si bien el Sistema Global es teóricamente previo a las materializaciones textuales, en la práctica se postula parcialmente “en los momentos concretos en que nos disponemos a interpretar determinado fragmento de texto” (Eco, 1981: 38). La enciclopedia o el *thesaurus* se constituyen entonces como el destilado (en forma de macroproposiciones) de otros textos.

En el fragmento del manual escolar *Misiones 4* que conforma nuestro corpus de análisis, bajo el título *La labor civilizadora de los jesuitas* leemos:

Para facilitar la conversión del aborígen, los Jesuitas aprendieron su lengua. De esta manera el Dios indio, Tupá, pronto fue reemplazado en el corazón del guaraní por nuestro Dios. Con paciencia y tenacidad les enseñaron a apreciar el mate, antes que las bebidas alcohólicas, a las que eran adictos.
A respetar el Sacramento del Matrimonio para que abandonen así la costumbre de poseer más de una esposa.
A conocer diversos oficios y artes, para que pudieran elegir entre ellos, aquellos que más les agradasen, combatiendo de esta manera su natural inclinación al ocio.
El éxito de los Jesuitas en estos aspectos trajo como consecuencia que las Reducciones Jesuíticas fueran importantes centros religiosos, culturales y económicos.
... y cumplieron la **Misión** para la que habían venido a América... (Misiones 4, 1996: 110-111. Destacados en el original)

Este fragmento funciona como corolario de una serie de textos que narran y describen la historia y la organización de las Reducciones Jesuíticas a lo largo de once páginas. Luego de narrar con un tono épico y ejemplar, como observamos en el relato de Mbororé, la conformación de la provincia jesuítica y la lucha de evangelizadores y guaraníes contra las invasiones portuguesas, este fragmento sintetiza los grandes “ejes” de la labor “civilizadora” de los religiosos, actualizando significados ya arraigados en la memoria local. Si la enciclopedia se define como el destilado de otros textos, dos grandes sistemas textuales atraviesan el fragmento: por un lado, una consolidada serie de textos relacionados con el campo pedagógico y didáctico cuya referencia no se encuentra ceñida solamente a la narrativa escolar, sino que se relaciona también con la historiografía académica; por otra parte, la competencia enciclopédica remite al universo discursivo religioso constituido por los relatos cosmogónicos –tanto cristianos como guaraníes– y por el canon prescriptivo de la cristiandad. Ambas series comparten un rasgo didáctico-moralizante, vinculado con una potencia semiótica que instala valoraciones culturales en el imaginario social.

El título remite a un universo enciclopédico singular, habilitando una red de oposiciones que organiza el texto. La palabra “civilizadora” inscribe este fragmento textual, aparentemente simplificador, en el esquema “civilización o barbarie”, identificando a la primera con la “labor de los jesuitas” y a la segunda con las costumbres de los reducidos. De un lado, el campo semántico de la “Civilización” se encuentra compuesto por “nuestro Dios-mate-Sacramento de Matrimonio-Oficios y artes-éxitos de los jesuitas”, cuya síntesis puede leerse en el subrayado y “mayúsculo” lexema que cierra el texto: Misión. Del otro lado, el campo nunca explicitado de la barbarie forma la cadena “aborigen-Tupá-bebida alcohólicas-adictos-(poligamia)-natural inclinación al ocio”. Si bien el texto inscribe esta dicotomía en la tradición pedagógica y escolar, que en ocasiones, como estrategia didáctica tiende a la simplificación de procesos históricos complejos –en este caso reforzada por las ilustraciones que acompañan al texto–, el esquema “Civilización o Barbarie” remite a un horizonte enciclopédico legitimado en la literatura y la historiografía tanto nacional como local.

Una de las condiciones de la enciclopedia en tanto modo regulativo de la significación, consiste en su capacidad de prever la multiplicidad de sentidos presentes en un espectro semántico idealmente completo. En esta deriva de la significación, asociada con la semiosis infinita, la enciclopedia se materializa de modo parcial en cada proceso de interpretación. El límite lógico de la enciclopedia, cuya condición teórica es la infinitud pero que en cada caso particular precisa delimitaciones cabales –siguiendo la lógica del modelo peirceano de interpretante dinámico e interpretante final–, se encuentra dado por las condiciones que le impone el universo del discurso. De este modo, el trabajo de la interpretación impone la elección de límites, la delimitación de determinadas orientaciones interpretativas y la proyección de ciertos universos del discurso: “La enciclopedia se activa y se reduce permanentemente, se recorta, se poda, y la semiosis ilimitada se frena constantemente a sí misma para poder sobrevivir y para resultar manejable” (Eco, 1981: 69).

Tres universos del discurso confluyen en la delimitación de la enciclopedia de nuestro texto: el pedagógico –con sus particulares asimetrías enunciativas–, el historiográfico –imbricado en la memoria oficial– y, como frontera articuladora implícita, el religioso encarnado en la narrativa de la cristiandad. Dos frases confirman los correlatos del texto con una narrativa histórica que destaca el proceso de conquista y

colonización como un acontecimiento “civilizador”: en el *incipit* del texto leemos la emblemática frase inaugural “Para facilitar la conversión del aborigen”; en el *exit*, la conclusiva afirmación, “... Y cumplieron la **Misión** para la que habían venido a América...”. Estas estrategias retóricas de inauguración y cierre, direccionan la interpretación hacia el campo de lo religioso y explicitan algo que permanece solapado a lo largo del texto: la labor civilizadora está limitada al ejido de la conversión religiosa y la evangelización de los aborígenes. Lejos del campo semántico del proyecto iluminista que, por ejemplo, guió la concepción sarmientina de la civilización, en *Misiones 4* las competencias enciclopédicas ponderan una identidad semántica entre “civilización” y “evangelización”, afirmando que el éxito de la intervención jesuita “trajo como consecuencia que las Reducciones Jesuíticas fueran importantes centros religiosos, culturales y económicos”.

Este recorte, esta poda de la semiosis, ajusta las significaciones a un marco enciclopédico que re-afirma la serie frecuente también en libros de historia académicos. En un estado secular como *Misiones* y en un libro escolar destinado a los alumnos de las escuelas públicas de la Provincia, esta solapada inscripción se convierte en una política de la significación que postula sentidos e inscripciones simbólicas e ideológicas vinculadas a una concepción donde la praxis religiosa invade las pertenencias culturales. Afortunadamente, esta reducción del universo del discurso, tal como escribe Eco, es como una levadura que expande los sentidos, sin poder controlarlos de manera definitiva.

La concepción pragmática del texto como una actividad cooperativa y la relevancia teórica del concepto de enciclopedia implican, en la configuración teórica de Eco, una reformulación de la categoría de lector. En primer lugar, debemos considerar al texto como una manifestación lingüística que representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar. La mayor complejidad del texto en relación a otro tipo de expresiones comunicativas, reside en su condición de incompletud: el espacio textual se encuentra plagado de elementos no dichos que, al no ser manifestados superficialmente, deben actualizarse en cada proceso de interpretación. El texto requiere un conjunto de movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector. Las operaciones interpretativas del lector completan al texto y se constituyen como una condición estructural de este. En el caso de nuestro corpus, la preeminencia de la función didáctica confirma esta característica, en tanto el fragmento que analizamos pretende

controlar el margen de pluralidad semiótica previendo un modelo de lector posible. Aún en el caso del discurso pedagógico –que paradójicamente comparte con el discurso religioso una tendencia a la univocidad interpretativa–, un texto deja resquicios que llenar y postula un destinatario como condición indispensable de su propia potencialidad significativa: “Un texto es un artificio”, escribe Eco, “cuya finalidad es la construcción de su propio lector modelo” (1992: 41).

El texto postula un destinatario posible, se produce para que alguien lo actualice más allá de la existencia empírica de ese sujeto. Si el texto es un producto cuya suerte interpretativa forma parte de su propia generación, de modo que generarlo significa imaginar y aplicar una estrategia que incluya las previsiones de los movimientos interpretativos del destinatario, todo texto configura un Lector Modelo (de aquí en adelante LM). El LM se constituye como una estrategia textual, inherente al propio mecanismo generativo del texto, y vinculado con las posibles operaciones interpretativas que lo trasvasarán. Para organizar una estrategia textual, un autor debe referirse a una serie de competencias enciclopédicas capaces de dar contenido a las expresiones que utiliza, suponiendo, al mismo tiempo, las competencias interpretativas –que, como vimos anteriormente, también conforman parte de la enciclopedia– del destinatario, postulando un LM capaz de “colaborar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente” (1981: 80).

En el complejo proceso de interpretación, donde el lector formula una conjetura posible atendiendo los horizontes enciclopédicos que lo constituyen y en los que se inscribe, confluyen la *intentio auctoris*, la *intentio operis* y la *intentio lectoris* (Cf. Eco, 1992: 21-46). Los modos de previsión del LM son múltiples, pero su existencia como entidad textual presupone el desarrollo de una competencia enciclopedia particular, formulada por el autor. Ahora bien, la previsión de un LM no supone su existencia empírica o material en el momento de la lectura, sino que significa desplegar movimientos generativos que, en el territorio textual, construyan un “sujeto de papel” con las competencias específicas para deslindar interpretaciones. Ontológicamente, el LM no posee realidad empírica, constituye –al igual que el Autor Modelo– una estrategia textual, un “conjunto de condiciones de posibilidad, establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado” (Eco, 1981: 89). La cooperación textual entre Autor y Lector Modelo es definida como

un fenómeno que se concreta a partir del encuentro entre dos estrategias discursivas, entre dos sujetos textuales y no entre dos sujetos individuales. Al igual que la Enciclopedia, que se actualiza parcial y localmente en la interpretación, cada sujeto empírico, cada lector “de carne y hueso”, actualiza rasgos singulares –fragmentos de la competencia enciclopédica– del LM postulado estratégicamente en la producción del texto.

La labor civilizadora de los Jesuitas configura un LM que debe desplegar competencias enciclopédicas específicas en el proceso interpretativo. Las características genéricas del texto constriñen la pluralidad de sentidos, direccionando los horizontes de la significación hacia un plano didáctico, vinculado con el espectro enciclopédico mencionado anteriormente. No obstante, la condición pragmática del texto deja resquicios que liberan el juego de la lectura hacia otros espacios de legitimación posible.

Esta tendencia a mantener una univocidad de sentido está dada por los dos grandes campos discursivos que edifican al LM de nuestro texto: la discursividad religiosa –sin duda, aunque nunca explicitada, la matriz directiva de la lectura– y la educativa-pedagógica. Los lexemas *Jesuitas-nuestro Dios-Sacramento del Matrimonio-Misión*, junto a “conversión” o “les enseñaron con paciencia y tenacidad”, presuponen una serie de competencias enciclopédicas inscriptas en el campo de discurso religioso. Cuando el texto señala el respeto del “Sacramento del Matrimonio”, por ejemplo, deslinda una oposición entre este y la “costumbre de poseer más de una esposa”. Entonces, para el LM del texto, “Sacramento” posee un valor trascendental –remarcado por las mayúsculas que lo tipifican en la escritura– frente a la “mundanidad” de una costumbre antropológica capaz de ser modificada.

El otro espectro de competencias enciclopédicas presupuestas en la configuración del LM remite al campo pedagógico y, específicamente, al conocimiento y despliegue de estrategias propias de la discursividad didáctica y escolar. El carácter conclusivo del texto, su claridad expositiva, la enumeración de los “logros civilizadores” de los jesuitas, la articulación con imágenes ilustrativas y la presencia del pronombre personal “nosotros” –que implica la incorporación explícita del destinatario en el discurso– prefiguran un LM familiarizado con esta gama de estrategias textuales, capaz de adherir a las conclusiones que el texto le presenta o interrogarse levemente sobre ellas.

Complementando la concepción del LM, Eco distingue dos modos de interpretación posibles, la semántica o semiósica, y la interpretación crítica o semiótica. Mientras la

primera es el “resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado” (1992: 36), la interpretación crítica se caracteriza por intentar explicar por qué “razones estructurales el texto puede producir esas (u otras, alternativas) interpretaciones semántica”.

Entre la adhesión y la indagación de sus estrategias estructurales, el texto prevé dos tipos de Lector Modelo: uno ingenuo o semántico que, despreocupado por la “intención autorial”, trata al texto como si contuviera un principio privilegiado de coherencia interna, y otro crítico, capaz de modelar el texto para adaptarlo a sus propósitos, situándose –en ocasiones– en los límites del uso textual. Si bien estos son dos modelos ideales que nunca se actualizan de manera definitiva y acabada, en nuestro corpus la configuración del LM tiende al modelo semántico o semiósico, postulando una figura de lector que adhiere a las definiciones esgrimidas en el texto y limitando la posibilidad de conjeturas interpretativas que desborden la univocidad del sentido.

El mecanismo semiótico que sostiene esta configuración consiste en establecer una identidad semántica entre la palabra “evangelización” –que nunca aparece mencionada en el texto– y “civilización”. En este sentido, el texto promueve un desplazamiento semántico que aleja el término “civilización” de la tradición secular que decanta la política liberal de organización del Estado-Nación argentino en el siglo XIX. En el texto analizado, el proceso civilizador se encuentra asociado a la labor religiosa, y la fundación moderna del Estado Provincial se concibe dentro esa tradición. De este modo, el Lector Modelo que postula el texto debe completar ese espacio vacío, asociando la ausente “evangelización” con el proceso civilizatorio y concluyendo que la Misión jesuita podría estar cumplida. Así, como estrategia textual, el Lector Modelo se asienta sobre el polo de una interpretación semántica en la que quedan intersticios para una breve intervención crítica.

El universo de discurso pedagógico, con sus particulares rasgos de asimetría y autoridad, sostiene la configuración enciclopédica mencionada y la figura del Lector Modelo postulado, pretendiendo asignarle una univocidad a la significación del texto. No obstante, la propia dinámica del sentido habilita la posibilidad de desplazarnos hacia otros horizontes semióticos ya que “los límites de la interpretación coinciden con los derechos del texto (lo que no quiere decir que coincidan con los derechos del autor)” (Eco, 1992: 19).

3. Libros de lectura: el espacio literario y la configuración del *ethos* escolar

El sutil deslizamiento sobre las diferencias culturales, el gesto retórico que inscribe las huellas conflictivas de las configuraciones semióticas locales en una memoria de consensos hegemónicos, las señales patentes y materiales de una *performance* singular que refigura sentidos y deslinda modelos de interpretación, atraviesan la dinámica de los textos anteriormente analizados, estableciendo correlatos con políticas de la vida fronteriza, articulando pertenencias relativamente estables en un espacio donde la perplejidad de lo vivo irrumpe con mordacidad sobre las concepciones *dóxicas* de la experiencia cotidiana. El orden del discurso, sostenido en el canónico modelo del texto escolar y en las redes disciplinarias del sistema de enseñanza, postula un régimen de verdad que despliega efectos de sentido sobre la concepción de la frontera, interviniendo sobre la otredad que la constituye, y proponiendo continuidades y rupturas con la narrativa fundante de la Nación.

En el contexto de organización del Estado Nación en la Argentina del siglo XIX, las políticas educativas definieron los límites genéricos del “libro de lectura” y sus funciones en oposición a otros géneros textuales, propiciando articulaciones con contenidos de las asignaturas en general y la alfabetización inicial en particular. La relevancia del género puede observarse en su preeminencia a lo largo del siglo XX y XXI: con variaciones y mutaciones, el libro de lectura se constituyó, tal como afirma Cucuzza, en un “objeto característico de la cultura escolar”.

Esta consideración se acentúa aún más cuando el texto escolar se instituye como un espacio de consagración de métodos alfabetizadores –en especial de la *palabra generadora*– y de conjuntos textuales que, provenientes del campo literario, se vuelven textos canónicos para la enseñanza de la lecto-escritura. Las últimas décadas del siglo XIX y los primeros años del XX, debido a un debate con el modelo eclesiástico anterior en el marco del liberalismo y la organización de las políticas educativas nacionales, supusieron un desplazamiento desde los sujetos hacia el objeto-texto, inaugurando mecanismos públicos e institucionales que limitaron la producción y circulación del género en el campo escolar:

En este contexto, la organización del sistema educativo se constituyó en un factor central para ampliar la circulación de impresos, tanto por su incidencia en el aumento del público alfabetizado como por la creación de una nueva demanda: la del texto escolar. El destinatario de este tipo de texto no se limitaba a la población escolarizada –que, por cierto, era aún escasa–, sino que alcanzaba a un *sujeto lector ampliado* que incluía a los familiares adultos del niño-alumno. Como ya hemos señalado, por esta vía se pretendía conformar un canal de “civilización” y “moralización” para la población popular criolla y –especialmente– los inmigrantes (Spregelburd, 2012: 178-179. Destacados en el original).

La concepción de un sujeto lector ampliado que agrupaba los horizontes comunitarios del niño y el ejercicio de políticas públicas que pretendían extender los procesos alfabetizadores al marco de la familia, repercutieron en los mecanismos de selección de textos escolares en términos que supusieron su institucionalización en comisiones de avezados lectores que definían y habilitaban su pertinencia en los procesos educativos siguiendo los principios de “civilización” y “moralización”. De este modo, ya en los albores del siglo XX, la tarea de seleccionar textos escolares se concibe como una función de organismos técnicos, espacios de operaciones de lectura que suprimían el componente de debate político que podría tener la aprobación de obras que podrían inscribirse en paradigmas ideológicos diversos y contradictorios. En este aspecto, como afirma Spregelburd, mediante esta organización se intentó neutralizar y despolitizar la educación escolar⁹³.

Esta dinámica sufrió una nueva modificación cuando en 1889 el *Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y los Territorios Nacionales*, estableció que en los primeros dos grados no se permitiría otro texto que el de lectura, restricción que luego se extendió hasta el cuarto grado y “estableció un criterio frecuentemente aludido como natural, sin necesidad de mayores justificaciones y de extensa perdurabilidad en las prácticas educativas posteriores” (Op. Cit: 194).

⁹³ Entre las atribuciones que establecía la Ley 1420 para el Consejo Nacional de Educación podemos hallar la de favorecer la edición y mejora de los textos escolares por medio de concursos y otros estímulos para su producción. En este marco, en el año 1887 se sanciona el Reglamento para la Selección de Textos Escolares que establece las condiciones a partir de las cuales se seleccionarían los textos siguiendo mecanismos de concursos. Esta reglamentación inicial, reformulada a lo largo del siglo XX, implicaba una mecánica de solicitud por parte de autores y editores, y de lectura por parte de comisiones definidas a partir de límites disciplinares: Lectura y Escritura, Moral e Instrucción Cívica, Gramática e Idiomas extranjeros, Historia y Geografía, Aritmética y Nociones de Ciencia Matemática, Nociones de Ciencias Físico-Naturales, Dibujo y Pintura.

Esta primera etapa dispuso mecanismos y sistemas de control institucionalizados que, anclados en un discurso pedagógico en construcción, abonaron el surgimiento del texto escolar como género específico. El libro escolar se definió, tanto explícita como tácitamente, por una serie de características que atravesaron, con variaciones, el siglo XX: influencia del higienismo, especialización editorial, articulación imagen-texto, encuadernación empastada, configuración de un sujeto lector ampliado, regulación estatal, separación por sexo en determinadas temáticas, ausencia de conflicto social, referencias a una “identidad nacional” y presencia de un discurso textual moralizante y adoctrinador.

En 1941 el nuevo *Reglamento del Concurso, Estudio y Aprobación de Textos* regula estas condiciones y, de manera meticulosa, establece las características formales, temáticas e ideológicas que delimitan el género y su circulación para las próximas tres décadas. En referencia a los libros de lectura, este reglamento adquiere relevancia en dos aspectos: consagra la palabra generadora como método de la enseñanza de la lecto-escritura y separa los contenidos literarios de los instructivos-enciclopédicos, desplazando a la ficción del campo de la enseñanza conceptual (Cf. Linares, 2012: 423). La ausencia de ficción y el privilegio de una narrativa realista y modélica, en conjunción con la ausencia de conflicto social, marcaron temática y estilísticamente la producción de estos textos en un periodo de consolidación del canon pedagógico que se extiende hasta fines de la década del setenta e inicia una tradición escolar consistente en organizar los contenidos en torno a los textos –sobre todo en la escuela media (Cf. Tosi, 2012)–.

La década de 1980 inaugura un nuevo periodo, ligado a la consolidación del modelo económico global, las políticas de desregulación de los mercados y los cambios tecnológicos que consideran al libro de texto como una mercancía sujeta a las reglas del mercado, y determinada por valores de oferta y demanda. Las funciones de producción y control se desplazan desde el Estado hacia las empresas editoriales, y los ciclos de duración y circulación de los textos escolares tienden a volverse efímeros. Además, “la instalación en el imaginario social de que el saber debía ser flexible y democrático, y respetar la diversidad cultural, resultó un argumento para avalar la producción de continuas novedades” (Tosi, 2012: 528). En este esquema, las políticas de selección de textos se amplían, y los planes nacionales de lectura habilitan la llegada a los establecimientos escolares de colecciones de libros de modo aleatorio y generalizado. Por

otra parte, la emergencia de nuevas tecnologías hace que el libro escolar deje de ser la única fuente de referencia en los procesos de enseñanza, y los materiales didácticos se amplían al campo de Internet.

No obstante, la recepción de libros de lectura en los primeros años de la escuela pública, producto de políticas estatales que facilitan materiales didácticos, supone una continuidad con los viejos procesos iniciados hacia fines del siglo XIX y consolidados durante el XX. El libro de lectura funciona aún como un material de base para la enseñanza de los primeros saberes y operaciones de lectura-escritura, y se constituye como marco de referencia para desplegar metodologías y recurrir a estrategias y materiales didácticos.

En el caso de nuestras semiosferas escolares rurales y fronterizas, la recepción de estos materiales supone, como observamos en el ejemplo citado en el trayecto anterior, un ejercicio de traducción por parte del docente, ya que los tópicos y las estrategias discursivas del propio manual se relacionan, en la mayoría de los casos, con configuraciones narrativas de una cotidianidad urbana. En este sentido, tal como manifiestan los docentes de las escuelas que componen nuestra red, el uso de los libros remitidos por el Ministerio de Educación de la Nación –que además envía pocos ejemplares– se encuentra restringido a situaciones específicas y a la resolución de procesos didácticos-pedagógicos singulares⁹⁴.

Uno de los ejes que organiza la discursividad de los libros de lectura contemporáneos en el primer ciclo se relaciona con la relevancia de la Literatura Infanto-Juvenil, un gran campo del mercado editorial que articula con el modelo clásico del texto escolar. Los mecanismos de selección de libros durante el siglo pasado, en el terreno de la Lengua y la Literatura, implicaban un ejercicio antológico que determinaba cuáles eran los textos literarios propicios para facilitar la enseñanza de la lecto-escritura, estipulando un canon pedagógico que entablaba relaciones de concordancia y discordancia con el canon literario. Además, la función estética de los textos muchas veces entraba en colisión

⁹⁴ Cabe mencionar que hasta la fecha no existe ningún texto escolar para el primer ciclo de la Escuela primaria de producción local, ni siguiendo emprendimientos editoriales privados, ni propiciado por políticas editorial del Estado provincial. El único texto escolar producido y puesto en circulación por el Ministerio de Educación de Misiones es el manual *Misiones XXI*, destinado al segundo ciclo de la Escuela primaria y cuya lectura se encuentra acotada, ya que ha sido objeto de múltiples críticas por diversos actores del campo educativo y cultural local.

con su rol didáctico-moralizante y con su operatividad en el terreno de la lecto-escritura en una lengua oficial.

En la actualidad, la apertura de un vasto mercado editorial alrededor de literatura pensada para niños y jóvenes, entabla un correlato con la producción de libros de lectura y textos escolares, estableciendo redes que repiensen el canon literario instalando y desplazando géneros, temáticas y autores. En este sentido, los dispositivos del discurso pedagógico y la literatura se articulan, una vez más, en el espacio educativo, un campo específico de la producción del sentido relacionado con anclajes discursivos de procesos bio-políticos. Si la educación es un dispositivo que conjuga una dimensión disciplinaria del cuerpo individual con bio-políticas de la población, mediante una red de estrategias que involucran diversas discursividades, la literatura –al ingresar al canon de los saberes institucionalizados en el ejercicio del poder pedagógico– asume un rol relevante en la consolidación de este dispositivo. De este modo, el campo literario se concibe como un espacio de despliegue de discursos fundacionales del imaginario, un territorio que, sustentado en la potencia simbólica de la forma narrativa, confirma, horada, complementa o revierte tradiciones arraigadas en la memoria cultural⁹⁵.

Teniendo en cuentas estos deslindes, proponemos un recorrido por los textos escolares *Nuevo Papelito 1 (NPI)* y *Luna Lunera 1 (LL1)* que considera las articulaciones entre el campo pedagógico y los textos literarios que los libros proponen con el objeto de describir los rasgos del *ethos escolar* que la escena de enunciación ligada con los manuales propone. En primer lugar, nos concentraremos en un breve recorrido por *NPI*, describiendo y analizando las estrategias de apropiación de un texto canónico para la literatura infantil, *Las aventuras de Pinocho*. En una segunda instancia, propondremos

⁹⁵ El concepto de literatura y los rasgos específicos que lo caracterizan, remiten a una abigarrada discusión teórica que atraviesa el siglo XX. Para destacar la relevancia de textos narrativos provenientes del discurso literario en nuestro corpus, remitimos a las configuraciones teóricas de Bourdieu (1995), Williams (1980) y Bajtín (1989). Aunque con matices diferentes tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, las conceptualizaciones de los tres autores coinciden en caracterizar a la literatura como un campo especializado, relativamente autónomo, cuya constitución se produce en la Modernidad. De este modo, el campo literario (Bourdieu) puede concebirse como un espacio semi-autónomo cuyas manifestaciones son el resultado del modo particular en que la obra de arte verbal refracta el medio ideológico al cual pertenece (Bajtín-Voloshinov). Arraigado en la consolidación de la burguesía y el capitalismo industrial, el concepto de literatura implica, desde el siglo XVII, una ruptura de los vínculos que la ligaban a la gramática y la retórica, para abrir un campo sostenido en valores estéticos, circunscripto al territorio de la creación imaginaria y encadenado en tradiciones literarias nacionales –que implican fuertes articulaciones con el campo especializado de la crítica (Williams). Para una ampliación de la disyunción entre literatura y retórica a partir del siglo XIX, recomendamos el lúcido ensayo de Hayden White (2011) titulado *La supresión de la retórica en el siglo XIX*.

una lectura de *LLI* tomando como eje la antología literaria que acompaña el manual en tanto operación combinatoria de procedimientos de selección, organización e interpretación de textos que instala un gesto de legitimación de autores hacia el interior del campo pedagógico.

3.1 *Nuevo Papelito I: del cuento maravilloso al ethos escolar*

El texto escolar *Nuevo Papelito I* se plantea como un libro de lectura cuya secuencia expositiva-didáctica se articula en torno a un cuento. Cada una de las doce unidades temáticas se abre con un relato que despliega tópicos y episodios de la vida de Pepeto y Papelito, un adulto y un niño que conviven en una semiosfera barrial y urbana con otros personajes prototípicos de ese universo: los amigos de Papelito (Ana, Carlos, Ramiro y Manuel) y su maestra, Nati. Articulando imagen y palabra, cada sección se inaugura con un relato que toma como modelo intertextual el célebre texto *Le avventure di Pinocchio* (1882) de Carlo Collodi⁹⁶.

Esta operación supone un ejercicio de legitimidad que imita el modelo proponiendo variaciones sobre él: por un lado, al recurrir a un texto canónico e incluso imitar su dinámica de entrega por etapas, el texto escolar plantea inscripciones específicas que pretenden adquirir legitimidad en relación con el canon literario. Si bien las escenas y los tópicos varían, la literatura emerge como un marco de referencia para el libro y como punto de arraigo donde pueden reconocerse filiaciones y tradiciones. Por otro lado, las operaciones irónicas y críticas a la sociedad características en la obra de Collodi, no encuentran su correlato en la versión de Papelito, atravesada por premisas de corrección política y estereotipos sociales que se ajustan a la situación comunicativa escolar. El relato de Papelito y las referencias explícitas al cuento de Collodi le brindan legitimidad al libro

⁹⁶ Siguiendo los planteos de Gérard Genette (1989) acerca de las relaciones transtextuales, podríamos precisar que más allá de la referencia intertextual a la obra de Collodi, *Papelito* se plantea como un hipertexto que toma como hipotexto a la novela del autor italiano. Las relaciones hipertextuales implican operaciones que establecen vínculos entre un texto B (hipertexto) con un texto A (hipotexto) a partir de transformaciones como la imitación, la transposición o la parodia. En nuestro caso, el relato del libro escolar privilegia el gesto imitativo, ejercitando una transposición seria que toma como modelo el texto original y lo ajusta a las condiciones de adecuación que exige la comunicación escolar. De este modo, las dimensiones satíricas, grotescas y cómicas del texto original sufren borramientos en el relato del libro de lectura.

en su totalidad, a partir de su adscripción al linaje del *märchen* o cuento maravilloso, una forma simple que:

no se empeña por entregar un acontecimiento conmovedor, porque saltando de acontecimiento en acontecimiento da un acontecimiento que solo al final se une de manera característica; y, en segundo lugar, no se empeña en presentar al acontecimiento de modo que nos dé la impresión de un acontecimiento auténtico; por el contrario, trabaja continuamente con lo maravilloso (Jolles, 1972: 183).

La complejidad del texto original de Collodi reside en reapropiarse de las funciones clásicas del *märchen*, usufructuando los elementos maravillosos y contingentes de la historia para representar, en términos de picaresca, escenas de pobreza y delincuencia que constituyen un gesto de denuncia social para la Italia del siglo XIX. En la versión original del relato, alejado de las premisas que constituyeron el campo de la literatura infanto-juvenil, el texto culminaba con la ejecución del personaje principal, castigado por su comportamiento al ser ahorcado por otros dos personajes. Solo luego de recomendaciones de sus propios editores, Collodi reformula el texto y agrega nuevos capítulos, convirtiendo al relato en una historia de redención que se ajusta tanto al horizonte canónico del *märchen* –en articulación con elementos de otra forma simple, la fábula– y al campo discursivo de la literatura infantil, sin dejar de esgrimir las complejidades y ambigüedades de una novela de educación con fuerte contenido de crítica social⁹⁷.

El vínculo con el texto fuente implica un gesto de relativa originalidad en el libro de lectura *NP*, consistente en plantear una escenografía que resalta el carácter didáctico-pedagógico de la narración por encima de la trama expositiva-explicativa que caracteriza a los textos escolares. A partir del concepto de *escena de enunciación*, la concepción de que “un texto es en efecto la huella de un discurso en el que la palabra es puesta en escena”, Dominique Maingueneau (2004) distingue tres instancias que juegan en planos complementarios y nos permiten aprehender el discurso “a través de la situación que la palabra pretende definir, del marco del que la palabra misma hace ostensión en el movimiento mismo en el que ella se despliega” (5): la *escena englobante*, la *escena*

⁹⁷ La novela de Collodi ha sido objeto de intensas lecturas críticas que destacan su carácter fundacional del género moderno de literatura infantil y resaltan las ambigüedades del texto en relación con una mirada de la infancia que oscila entre la rebelión del muñeco frente al creador y la pesada normatividad social a la que el títere debe ajustarse para convertirse en un “niño de carne y hueso” (Cf. Manguel, 2003; Hiriart, 2013; Porras Castro, 1992; Calvino, 1982).

genérica y la *escenografía*. El marco escénico del texto articula un tipo de discurso –escena englobante– con géneros discursivos particulares –escena genérica– que el lector enfrenta de manera indirecta a través de escenografías que no cumplen un mero rol decorativo, sino que legitiman enunciados y permiten la introducción de nuevas perspectivas que interpelan al lector. En el caso de *NP*, la escena englobante se inscribe en el discurso pedagógico y la genérica en el libro de texto escolar como espacio de combinación entre secuencias expositivas y secuencias de actividades (instruccionales). Al mismo tiempo, el texto escolar habilita la emergencia de múltiples escenografías como historietas, viñetas, cuentos, efemérides, entre otras⁹⁸.

La organización de *NPI* –cuyo relevante subtítulo es *Educación en valores integrada en cada área*– destaca el papel central del relato y el cuento maravilloso como escenografía que articula la enunciación de manual, habilitando las propias secuencias expositivas e instructivas que caracterizan a este tipo de discurso. Cada capítulo del texto se inaugura con el relato de episodios de la vida de Papelito, repitiendo una organización que presenta, en primer lugar, la secuencia de acciones y propone, en segundo término, un cierre similar al de las fábulas, una síntesis que resalta el papel didáctico moralizante de las acciones narradas (Cf. Anexo – Síntesis Relatos *Nuevo Papelito 1*).

Luego del despliegue inicial, los capítulos deslindan propuestas didácticas que articulan secuencialmente todas las áreas del conocimiento: lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales. Tomando como base el relato, cada capítulo abreva en ejercicios conversacionales, actividades de lecto-escritura, operaciones de cálculo matemático y geometría, y propuestas de investigación vinculadas con temáticas sociales y naturales. Finalmente, el cuerpo del libro está acompañado por un fascículo de actividades para el cuaderno, un cuadernillo de recursos didácticos manipulables, y un

⁹⁸ Escribe Maingueneau (2004): “La escenografía no es un simple marco o decorado. No se trata de que el discurso surja en el interior de un espacio ya construido -e independiente de ese mismo discurso- sino de que la enunciación, en su devenir, se esfuerza por poner progresivamente en funcionamiento su propio dispositivo de habla. EL discurso, en su mismo desarrollo, busca convencer instituyendo la escena de enunciación que lo legitima (...) De este modo, podemos decir que la escenografía implica un proceso circular. En el momento en el que acontece, la enunciación del texto (pre)supone una cierta escena, escena que, en realidad, se convalida progresivamente a través de la enunciación misma. La escenografía resulta así, simultáneamente, aquello de donde el discurso proviene y aquello que el mismo discurso genera. La escenografía legitima un enunciado, un enunciado que, a su vez, debe legitimarla y establecer que esa escenografía de donde las palabras provienen es justamente la escenografía requerida para enunciar de modo adecuado, según sea el caso, la política, la filosofía, la ciencia, la promoción de un cierto producto, etc.” (5-6).

breve relato –*Papelito va al Zoológico*– que complementa los episodios narrados al inicio de cada sección⁹⁹.

La relevancia de la serie narrativa de Papelito reside en el giro escenográfico que le imprime al género del libro de texto escolar, enfatizando la dimensión didáctica de la narrativa en la experiencia de umbralidad pedagógica. A diferencia de los textos analizados en *Misiones 4*, en esta instancia el relato se inscribe en la tradición del cuento maravilloso y la fábula, dos modelos que resaltan el papel preponderante de la ficción literaria en el campo del discurso pedagógico, un linaje que resalta la continuidad entre los aprendizajes domésticos, cotidianos y familiares del niño y la dinámica de la semiosfera escolar. En este sentido, la estrategia discursiva del libro establece un correlato explícito entre la ficción de Pepeto y el objetivo señalado en el subtítulo del manual: *educación en valores integrada en cada área*¹⁰⁰.

Esta disposición de integralidad para “educar en valores” precisa determinar un *ethos discursivo* que ancle la subjetividad escolar en un horizonte de determinaciones ideológicas. Cabría preguntarse cuáles son los valores que configuran la subjetividad narrativa y se representan en los enunciados que cuentan la historia de Papelito, ya que la concepción de un marco valorativo se sostiene, como condición de posibilidad biopolítica, en las configuraciones narrativas que deslinda el dispositivo del relato, columna vertebral de la organización del texto.

⁹⁹ *Papelito va al Zoológico* se plantea como un relato autónomo, que podría leerse de modo independiente en relación con las narraciones que componen el libro. A diferencia de estas, la narración de la visita al zoológico presenta una extensión mayor y no propone un cierre que explicita aprendizajes en valores. Así, la excursión puede interpretarse como una escena de aprendizaje no formal, en la que Pepeto responde las insistentes preguntas de Papelito sobre los animales encerrados en sus jaulas. Hacia el final del relato, otro elemento establece una diferencia con la serie del manual: la irónica respuesta del Pepeto frente a las preguntas del niño marca la presencia del humor, una dimensión prácticamente ausente en las doce escenas narrativas anteriores.

¹⁰⁰ La dimensión ficcional de estas narrativas y su papel en los procesos pedagógicos refuerza la idea de que cualquier estudio de la narratividad no puede partir de oposiciones preestablecidas, como la dicotomía relato fáctico/relato de ficción. El dispositivo narrativo se define por un grado de complejidad y versatilidad que mezcla dimensiones, discursividades, géneros, repartos ideológicos y afectivos. En ese sentido, creemos que los mundos de ficción no se plantean como subsidiarios de “la realidad”, sino que forman parte de la complejidad de lo real, configurando horizontes de sentidos múltiples y paradójicos. Tal como explica Ranciere (2010), “el problema no es oponer la realidad a sus apariencias. Es construir otras realidades, otras formas de sentido común, es decir, otros dispositivos espacio-temporales, otras comunidades de las palabras y las cosas, de las formas y las significaciones. Esta creación es el trabajo de la ficción, que no consiste en contar historias sino en establecer nuevas relaciones entre las palabras y las formas visibles, la palabra y la escritura, un aquí y un allá, un entonces y un ahora” (2010: 102), teniendo en cuenta, agregamos aquí, los complejos avatares políticos e ideológicos que compelen a las prácticas narrativas.

Considerando que el acto de enunciar un discurso no consiste solamente en expresar ideas sino también en instalar y legitimar el marco de la propia enunciación, Maingueneau afirma que toda habla proviene de un enunciador encarnado: incluso en la escritura, el texto es sostenido por una voz, la de un sujeto que excede los límites del propio texto. Así, a través de la enunciación se exhibe la personalidad semiótica y discursiva del enunciador mediante un *ethos* que envuelve a la enunciación. Recuperando y reformulando los planteos de la tradición retórica, el *ethos* remite a un tono que da autoridad a lo que se dice, una voz que exhibe el talante del enunciador e inscribe la singularidad del acto enunciativo en un horizonte de pertenencias colectivas. El tono permite que el lector construya una representación del cuerpo del enunciador –y no, por supuesto, del cuerpo del autor efectivo– haciendo emerger, en el proceso de lectura e interpretación, una instancia subjetiva que desempeña el papel de garante de lo que se dice.

La figura de esta garantía supone, por parte del lector, operaciones de reconstrucción a partir de indicios textuales que nos permiten atribuirle un carácter y una personalidad a esa voz, darle cuerpo y brindarle inscripción en cierta modalidad social:

En efecto, el *ethos* implica una disciplina del cuerpo captado a través de un comportamiento global. Carácter y corporalidad del garante, pues, provienen de un conjunto difuso de representaciones sociales valorizadas o desvalorizadas sobre las cuales la enunciación se apoya y que, a cambio, contribuye a reforzar o transformar. Estos estereotipos culturales circulan en ámbitos muy diversos: literatura, fotos, cine, publicidad... (Maingueneau, 2009: 91)

De este modo, los universos de sentido de cualquier discurso se imponen, simultáneamente, tanto por la configuración del *ethos* como por las ideas que se transmiten, articulando un modo de decir que remite a maneras de ser, “a la participación imaginaria en una vivencia”.

La relevancia de estas operaciones, que en el relato entrañan configuraciones narrativas, reside en que definen al texto como un mecanismo inteligente tendiente a movilizar al co-enunciador para instalar efectos y universos de sentidos. La potencia semiótica y el poder persuasivo de un texto no se encuentran restringidos a la transmisión de una idea o mensaje, sino que consignan operaciones a través de las cuales el lector tiende a identificarse “con la puesta en movimiento de un cuerpo investido de valores socialmente especificados”. El valor del *ethos* remite a una paradoja constitutiva del

discurso: solo a través de su propio enunciado el garante puede legitimar su manera de decir, volviéndose imposible separar los contenidos de los enunciados de la escena de enunciación que los asume y profiere. La legitimación de la escena del habla, sostenida en la figura del *ethos*, implica un gesto que incorpora al co-enunciador.

La operación de incorporación entraña una doble dimensión: el *ethos* está profundamente ligado a un proceso interactivo de influencia sobre el otro y, al mismo tiempo, como el auditorio, “es tributario de un imaginario social y se nutre de los estereotipos de su época: la imagen del locutor se basa necesariamente en modelos culturales” (Amossy, 2000: 8). Estas dos dimensiones esgrimen una figura compleja, donde se combinan diferentes instancias de representación: el *ethos prediscursivo* – imagen que abreva en categorías sociales, profesionales, étnicas, etc.–, el *ethos mostrado* en el discurso, el *ethos dicho* –a partir de fragmentos del texto donde el enunciador evoca su propia enunciación– y el *ethos efectivo*, construidos por el/los destinatario/s como resultado de la interacción de las diversas instancias cuyos pesos respectivos varían según los géneros discursivos. De este modo, esta categoría puede entenderse como “una noción híbrida (socio-discursiva), un comportamiento socialmente evaluado que no puede ser aprehendido fuera de una situación de comunicación precisa, integrada ella misma a una coyuntura socio-histórica determinada” (Maingueneau, 2002, 6).

El vínculo entre rasgos del imaginario social y operaciones pragmáticas atraviesa las prácticas discursivas implicando la configuración del *ethos* en un proceso interactivo que involucra al enunciador y el co-enunciador. En esa dinámica, el papel de los géneros discursivos juega un papel fundamental, ya que supone inscripciones institucionales ligadas a prácticas sociales que se conforman históricamente. En el campo de la narrativa, el dispositivo enunciativo arraiga la configuración del *ethos* en los procesos de focalización, elección de una voz, y las distinciones entre tipos de narradores y entre autor/narrador/personaje que, articuladas con las restricciones que imponen los géneros narrativos y discursivos, rubrican el contrato fiduciario que sostiene el pacto de lectura. En el caso de *NPI* leemos una doble articulación pragmática que acentúa valores axiológicos inscritos en el imaginario de la institucionalidad pedagógica: la escena genérica del libro de lectura escolar y la escenografía habilitada por las variaciones del *Marchen* en el relato de Papelito. Observemos las modalidades de esta configuración en tres momentos emblemáticos de la serie de Papelito: el relato inaugural titulado “El

primer día de clases”; la escena desplegada promediando el libro, “Las plantas”; y el relato de cierre, “Las fiestas”.



Figura 10. Nuevo Papelito 1 (Fragmento) – El primer día de clases

El relato inicial deslinda los elementos que se repetirán en todas las narraciones del manual: la figura de un narrador omnisciente; la emergencia de los personajes en escenas de la vida cotidiana que, directa o indirectamente, se conectan con el mundo escolar; un registro lingüístico que pese a su aparente neutralidad configura efectos de sentidos vinculados con la afectividad de la niñez, y la presencia de imágenes estrictamente figurativas que, articuladas con la palabra, anclan los sentidos del texto direccionándolos hacia un horizonte deontológico que se explicita en cada viñeta final (*Ir a la escuela con alegría-Reconocer un error-Saber agradecer*).

La preeminencia del narrador omnisciente y la clara inscripción genérica en la tradición del *märchen* señalan los dos primeros principios de incorporación del co-enunciador a partir del despliegue de un *ethos* particular en la enunciación. Estos dos rasgos aparecen reforzados por el ejercicio de adjetivación que atraviesa el breve relato, una serie que refuerza la idea de responsabilidad y emoción en la niñez, y presenta la figura de los adultos como guías de los niños. Así, Papelito llega “muy temprano” a la escuela, contento y emocionado. La apelación a la emotividad del niño y sus compañeros,

las referencias al extrañamiento y el llanto, contrastan con la figura de los adultos que “invitan a jugar” y “escuchan”. Esta función se refuerza en las imágenes que acompañan el texto, donde la maestra y Pepeto resaltan como agentes de contención y acompañamiento.



Figura 11. Nuevo Papelito 1 (fragmento) – Las plantas

Las plantas, vuelve a esbozar esta fórmula y refuerza las dimensiones que combinan escenas prototípicas de la niñez y el estereotipo del hombre adulto. En este fragmento, la sutileza nos plantea un giro narrativo que asocia el conflicto narrativo con la distorsión de los límites del juego infantil. El *incipit* del relato ancla en procedimientos de diálogo que, sin embargo, no recurren a variedades lingüísticas de la niñez, sino que repiten formas vinculadas con una axiología del mundo adulto. En una segunda instancia, la trama resalta la contingencia que desvirtúa el juego infantil y exige, a partir de la emergencia del miedo y la angustia infantiles, la intervención de los adultos, destacada en la imagen final donde aparece representada la institucionalidad de la vida social.



Figura 12. Nuevo Papelito 1 (Fragmento) – Las fiestas (relato de cierre)

La dimensión del *pathos* infantil –asociada al juego– trama el relato que cierra la serie: *Las fiestas*. El diálogo inicial vuelve a resaltar la “inocente picardía” infantil, asociada con la ansiedad por la fiesta de fin de año. Luego de la escena de la fiesta y la intervención de los niños, cuya redundancia puede leerse en la imagen que acompaña al texto, el diálogo final entre Papelito y Natalia, la maestra, sintetiza las configuraciones de un *ethos* que apela a todos los estereotipos de la infancia y la escolaridad, para resaltar el papel de los adultos en la formación de los niños, destacar los marcos axiológicos y deontológicos que supone esta formación, y borrar las huellas de toda conflictividad social¹⁰¹. El diálogo se despliega en dos registros que, en algún punto pueden leerse como inconmensurables: por un lado el niño, brindándole una ofrenda como obsequio dice: “Seño: muchas gracias por enseñarnos tantas cosas...”; por otra parte, la maestra responde: “¡Gracias chicos! Fue muy lindo trabajar con ustedes. ¡Los voy a extrañar!”. Aparentemente, el diálogo responde a un territorio de natural reconocimiento mutuo, que destaca el carácter emotivo de la despedida y el “fin de ciclo”; sin embargo, la extrañeza del lenguaje emerge marcada por el par “enseñar-trabajar”, binomio léxico que propone una axiología ligada a los valores de la vida adulta.

¹⁰¹ “El estereotipo es la palabra repetida fuera de toda magia, de todo entusiasmo, como si fuese natural, como si por milagro esa palabra que se repite fuese adecuada en cada momento por razones diferentes, como si imitar pudiese no ser sentido como una imitación: palabra sin vergüenza que pretende la consistencia pero ignora su propia insistencia” (Barthes, 1974-2006: 69).

La fórmula compositiva y las delimitaciones temáticas que caracterizan estos tres ejemplos, se repiten en cada uno de los segmentos que conforman la serie narrativa y, a partir de su condición de texto transversal en la configuración del dispositivo “libro de lectura”, configuran los rasgos de un *ethos escolar*. Recordemos que para Maingueneau (2009), la emergencia del *ethos* en la enunciación presupone un proceso de incorporación que apela al co-enunciador:

... en efecto, se puede hacer jugar esa incorporación en tres registros indisociables:

- la enunciación lleva al co-enunciador a conferir un *ethos* a un garante, le *da cuerpo*.
- el co-enunciador *incorpora*, asimila así un conjunto de esquemas que definen para un sujeto, a través de una manera de sostener su cuerpo, de habitarlo, una manera específica de inscribirse en el mundo;
- estas dos incorporaciones permiten la constitución de un *cuerpo*, de la comunidad imaginaria de aquellos que comunican en adhesión a un mismo discurso (2009: 92)

En los umbrales escolares, el relato de Papelito deslinda un proceso de incorporación que configura el *ethos escolar*, ya no como figura específica del enunciador, sino como un elemento de identificación que pretende constituir esa comunidad imaginaria de adherentes a un mismo discurso: el de la escuela como terreno de una “educación en valores”. Así, el recurso de homología entre el relato de manual y la historia de Pinocho –que, al mismo tiempo, remite a la tradición del *märchen* y la fábula– funciona como el primer mecanismo traductor para identificar esa pertenencia y dar cuerpo al enunciador. Esta operación aparece reforzada por un segundo elemento, el narrador omnisciente que, en el terreno de la lectura podría identificarse con la voz del docente que “lee en voz alta” cada entrada del libro y se proyecta en la imagen de los personajes adultos de la historia. La prolija retórica escolar, respetuosa de los turnos de habla en los diálogos y carente de digresiones en la secuencia narrativa –que sigue el modelo inicio/desarrollo/desenlace/síntesis (moraleja)– acentúa el proceso de incorporación por parte del co-enunciador que a una comunidad de sentidos compartidos.

En este aspecto, el *ethos escolar* se plantea como una configuración híbrida que remite a la escena genérica del discurso escolar, la escenografía del *märchen* y los modos de expresión de la vida adulta con el objetivo de deslindar un *ethos artificial* que permita identificaciones comunes a la mayor cantidad de lectores posibles. Esta configuración adquiere mayor relevancia si destacamos aquellos elementos desplazados de la

enunciación, en tanto no pueden considerarse dimensiones constitutivas del imaginario discursivo de la escolaridad inicial: el conflicto social y el humor. Tanto la conflictividad social como el componente cómico-humorístico –incluso el absurdo, elemento característico de la retórica literaria infantil– se encuentran ausentes en el texto, señalando el “serio carácter” de la axiología escolar, donde las pasiones alegres del humor y las vicisitudes conflictivas de lo real son desplazadas por la adusta mirada de la responsabilidad civil adulta y las tiernas escenas de una emotividad ligada a la inocencia infantil. De este modo, el dispositivo bio-político del relato instala un horizonte de sentido que señala pertenencias vinculadas a semiosferas urbanas, donde las huellas de la heterogeneidad lingüística y cultural del mestizaje fronterizo aparecen borradas o silenciadas.

3.2 *Luna Lunera*: operaciones antológicas y escenas narrativas

En *Luna Lunera 1 (LL1)* el relato adquiere dimensiones distintas y las estrategias discursivas que organizan la composición del texto escolar se encuentran asociadas a articulaciones entre diversos géneros, en una disposición que promueve la interacción, y el recorrido múltiple y fragmentario por el libro, recordando la lógica hipertextual de las redes sociales y páginas web. Esta organización exhibe los entrecruzamientos entre el “libro de lectura” como recurso didáctico ligado específicamente a la alfabetización, y la dinámica continua de cambio que caracteriza a las tecnologías de la información y la comunicación en el mundo contemporáneo (Castedo y Torres, 2012).

A diferencia de *NPI*, este libro presenta una disposición que separa los campos disciplinares organizando, por un lado, los contenidos y las propuestas didácticas de las áreas de Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (pág. 8 a 141) y, por otro lado, los correspondientes al área de Matemáticas. El complejo textual se complementa con una antología literaria y una serie de fichas extraíbles que proponen actividades y facilitan materiales didácticos para elaborar producciones en el cuaderno. Teniendo en cuenta el objeto de nuestro análisis, nos concentraremos en la parte del manual dedicada a desarrollar propuestas vinculadas con el área de Lengua. Cada una de las “unidades” se abre propiciando la lectura y, resaltando el carácter didáctico de los textos narrativos, propone un título que habilita la praxis narrativa y articula con un género en particular:

| Unidad N° | Título General | Texto Inicial – Área Lengua | Género |
|-----------|-----------------------------------|---|-----------------|
| 1 | <i>Historias de amistad</i> | “¡Bienvenidos a primero!” (Anónimo) | Historieta |
| 2 | <i>Historias de animales</i> | “El sapo encantado” (Anónimo) | Historieta |
| 3 | <i>Historias de la casa</i> | “Ruidos” (Mario Méndez) | Cuento |
| 4 | <i>Historias del colegio</i> | “Escuela para cavernícolas” (Esteban Valentino) | Cuento |
| 5 | <i>Historias de materiales</i> | “Lágrimas de ladrillo” (Márgara Averbach) | Cuento |
| 6 | <i>Historias para estar sanos</i> | “El mago Pancracio” (Liliana Cinetto) | Cuento |
| 7 | <i>Historias de paisajes</i> | “Sueño Marino” (Elsa Bornemann) | Poesía |
| 8 | <i>Historias de la ciudad</i> | “El vendedor de globos” (Javier Villafañe) | Obra de Títeres |
| 9 | <i>Historias del campo</i> | “El gaucho verde” (María Elena Walsh) | Cuento |

Cuadro – Síntesis de textos. Área Lengua. Luna Lunera 1

La preeminencia del relato como dispositivo semiótico modélico en el campo pedagógico se encuentra destacada no solo en la selección de los textos que abren el recorrido por cada unidad didáctica –siete de los nueve textos tienen inscripción en el género narrativo– sino también en el sintagma que titula cada eje: *Historias de...* Este gesto se refuerza en la breve antología anexada al manual, compuesta íntegramente por cuentos: *El perro y el gallo* (cuento popular), *Mi amigo secreto* (María Brandán Aráoz), *Barrio contra barrio* (Ricardo Mariño), *El país del olvido* (Julia Chaktoura), *El tesoro* (María Cristina Ramos) y *El payaso malhumorado* (Franco Vaccarini) –este último pensado como un texto para que, mediante recortes y dobleces, el alumno arme su propio libro.

En *NPI* el modelo textual estaba constituido por dos formas simples, el *märchen* y la fábula, que articulaban el despliegue de un relato singular (*Papelito*) a partir de una explícita relación intertextual con un texto clásico del canon literario infantil (*Las aventuras de Pinocho*). En *LLI* la estrategia que organiza el recorrido textual vuelve a enfatizar la potencia semiótica de la narración, pero a partir de una selección antológica que implica no solo a los textos del anexo (la antología propiamente dicha), sino también a cada uno de aquellos que abren las secciones temáticas del manual, también organizadas a partir de una matriz narrativa explicitada en cada título. El carácter antológico general

de los textos seleccionados implica el despliegue de políticas editoriales que valoran determinados géneros y autores en detrimento de otros, articulando una propuesta de lectura que intenta reafirmar o modificar los límites genéricos y autorales del canon literario. Al mismo tiempo, la elección estratégica de los textos supone una vinculación con el gradual proceso de alfabetización inicial para el cual el libro escolar se propone como una herramienta fundamental. Teniendo en cuenta estas consideraciones, en este apartado nos limitaremos a recorrer la propuesta antológica literaria en tanto complejo textual que modeliza, enfatizando la dimensión ficcional del dispositivo narrativo, las configuraciones semióticas de la experiencia de los lectores¹⁰².

Al concebir a la literatura como una práctica discursiva constituida por un conjunto de reglas históricas que, determinadas en el tiempo y el espacio, definen para una época y una sociedad específica las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Cf. Foucault 2002), podemos imaginar los vínculos que establece con las redes narrativas y semióticas de la comunidad, y pensar su deslinde en el marco de una configuración de la vida en las semiosferas educativas de frontera. Insertado en el friccionado terreno de las relaciones sociales que inexorablemente compelen estrategias y tácticas de poder, como también redes de valoraciones ideológicas múltiples, el relato literario se encuentra trasvasado por procedimientos que regulan su ejercicio.

Entre el conjunto de procedimientos descriptos por Foucault, destacamos la figura del autor como un principio de agrupación que cumple la función de asignarle unidad y origen a las significaciones, convirtiéndose así en un foco de coherencia mediante un juego de identidad “que tiene la forma de la individualidad y el yo”. El autor, función histórica y social, juega un papel determinante en el espacio literario, ajustando una nombradía que funda discursividad y resalta la legitimidad de otros discursos y significaciones.

A este elemento de ordenamiento intrínseco del propio discurso –fuertemente ligado con el comentario–, se agregan otros dos sistemas de restricción: las sociedades de discurso y las doctrinas. Mientras que las primeras remiten a un principio de conservación

¹⁰² Es relevante destacar que la multiplicidad de texto literarios y las referencias a diversos autores que configuran la propuesta del libro de lectura articulan con políticas editoriales propias de la Editorial Santillana que, además de producir una considerable diversidad de textos escolares para todos los niveles, posee un amplio catálogo de Literatura Infantil y Juvenil (Cf. <http://www.santillana.com.ar/>)

limitado por el ambicioso juego del secreto y la divulgación, las segundas promueven la proliferación de ciertas verdades, difundidas con el objeto de delimitar prohibiciones y permisos. Entre la contracción especializada de las sociedades de discurso y la difusión doctrinaria –encastradas íntimamente en los sistemas de enseñanza– el discurso literario juega su dinámico despliegue de narrativas relacionadas con las configuraciones biopolíticas de la cotidianidad.

En este esquema, las antologías literarias ligadas a los campos de circulación educativa o mediática poseen una relevancia que consiste en articular nombres autorales en un sistema de legitimidad canónico, donde los proyectos estéticos ganan una emblemática representatividad colectiva. Al describir la fundación del espacio literario moderno, Raymond Williams (1980) señala al concepto de tradición nacional como una variable insoslayable que terminó de definir las dimensiones de una nueva concepción de la literatura. El desarrollo del concepto de tradición consolidó los sistemas canónicos de las literaturas nacionales –solapando su tensa constitución histórica–, y habilitó un aparato crítico-académico que le asignaba legitimidad institucional a los textos referenciales de ese sistema, articulando programas estéticos con los horizontes semióticos y simbólicos que, soportados en narrativas historiográficas y mediáticas, postularon configuraciones identitarias para la ambivalente categoría de Nación. Así, la ficción narrativa articula tradiciones literarias, estableciendo vínculos con sistemas discursivos que regulan la interpretación y circulación de los textos. La antología literaria propuesta en el “texto escolar” estipula ordenamientos de lectura que configuran las características de un *ethos escolar* anclado en los rasgos de la ficción como dispositivo interpretante y configurador de la realidad social¹⁰³.

Al definirse como un tipo de libro que implica “la selección, colección, clasificación e interpretación de los textos que la alberga” (Romano Sued, 2000: 37), las

¹⁰³ Para una diferencia entre un discurso de ficción que se constituye a partir de reglas miméticas de representación de un modelo “real”, y un discurso de ficción que postula la emergencia de un mundo narrativo con sus propias reglas lógicas de constitución, seguimos el planteo de Dolezel (1997) acerca de los mundos posibles de ficción. En “Mimesis y mundos posibles” este autor plantea que el modelo de una semántica ficcional que toma como fundamento la mimesis, vuelve a los mundos narrativos de la literatura discursos parasitarios de un modelo “real” que es representado en el texto artístico. Sin embargo, y en defensa de la relativa autonomía de la ficción, Dolezel propone una serie de premisas que consideran, a partir de una filosofía de los mundos posibles y de los aportes de la semiótica textual, a los mundos de ficción de la literatura como configuraciones que presentan un universo narrativo posible gobernado por su propia lógica. Estas configuraciones no se definen a partir de una condición de subalternidad con respecto a lo real, sino a partir de un mecanismo dialógico que inviste de sentido la realidad, formando parte de ella.

antologías constituyen un objeto de combinaciones múltiples que responde a una triple condición, consistente en definirse, de manera simultánea como: *documento de recepción* –un conglomerado que reúne textos ya sometidos a claves de lectura y valoraciones interpretativas; *medio de transmisión* –producto de las intermediaciones de un compilador; y obra de *arte compositivo* (op. cit: 39). El carácter selectivo de las antologías las vuelve una pieza emblemática en relación con los tópicos, las temáticas o los autores que pretenden vindicar como dignos de ser conocidos; además, este juego interpretativo implicado en la selección y clasificación de textos, le asigna una impronta de palabra autorizada institucionalmente, sobre todo en la esfera de las prácticas pedagógicas escolares.

Todos estos rasgos imprimen relevancia en la producción, circulación e interpretación de series antológicas vinculadas con la dinámica del sentido en semiosferas escolares y los procesos de alfabetización implicados en estas. Si pensamos que “así como la frontera divide desde lo geográfico o desde lo social y cultural, también funda un territorio en el que todos los textos y voces de la cultura se articulan marcando el límite respecto del *otro*” (Santander, 2004: 28), las voces narrativas de los textos literarios pueden leerse como configuraciones semióticas que transitan y constituyen un territorio particular. La legitimidad del nombre rubricado en un texto antológico implica su condición representativa en relación con la territorialidad que lo atraviesa y condiciona.

Teniendo en cuenta estos rasgos, recurrimos, con el objetivo de deslindar constelaciones interpretativas que nos permitan articular las características singulares de los mundos ficcionales de la literatura con las dinámicas semióticas de la vida fronteriza y la escolaridad, a la antología narrativa que acompaña el libro de lectura *Luna Lunera*.

La antología, propuesta como un complemento de lectura, se encuentra constituida por seis textos, todos ellos adscriptos al género narrativo. Esta preeminencia refuerza el despliegue de textos que citamos en el cuadro anterior, señalando la disposición del relato como un mecanismo seminal en la experiencia iniciática de la lectura y la escritura. En ese aspecto, la diversidad y multiplicidad de textos amplía los horizontes canónicos de la literatura infantil clásica, desplegando redes autorales que disponen una cartografía de la literatura infantil argentina. De los seis relatos que componen la antología, cinco tienen como referencia a autores que forman parte del canon literario infantil-juvenil nacional:

| Título | Autor/a | Rasgos genéricos y/o estilísticos |
|------------------------------|----------------------|-----------------------------------|
| <i>El perro y el gallo</i> | Anónimo | Fábula |
| <i>Mi amigo secreto</i> | María Brandán Aráoz | Cuento fantástico |
| <i>Barrio contra barrio</i> | Ricardo Mariño | Cuento costumbrista |
| <i>El país del olvido</i> | Julia Chaktoura | Relato alegórico |
| <i>El tesoro</i> | María Cristina Ramos | Fábula y Cuento Fantástico |
| <i>El payaso malhumorado</i> | Franco Vaccarini | Cuento Fantástico |

Cuadro – Sistematización de contenidos de la antología *Luna Lunera 1*.

La antología se inaugura con una fábula, texto clásico y anónimo, forma simple – eminentemente didáctica– ligada a la función extratextual de moralizar e inscribir las acciones humanas, mediante el recurso de la prosopopeya, en un horizonte axiológico y deóntico que el lector-niño debe reafirmar en su propia vida. De este modo, el íncipit de la antología explicita la función didáctica del relato en general y el texto literario en particular, articulando un *ethos* escolar ligado con el “deber ser”: la voz del narrador omnisciente y las figuras de los personajes de la fábula resaltan la necesidad de forjar un carácter que, basado en las relaciones sociales y el trabajo colectivo, desarticule los engaños mediante la conjunción de fuerza e inteligencia. Este sistema de valores emerge al final del relato¹⁰⁴ y se refuerza en la propuesta didáctica que acompaña al texto, consistente en dramatizar el diálogo entre el gallo y el zorro.

El segundo relato de la serie antológica retoma el tópico de la amistad, inscribiéndolo en el mundo semiótico del hogar y la imaginación infantil. A partir de la experiencia de la enfermedad, Pablo imagina la existencia de un amigo, “Secreto”, con el que puede habitar su universo lúdico y ficcional. La temática del doble, *locus* ancestral que nos remite al mito de Narciso, encuentra una variante en el niño frente al espejo –otro *topoi* tradicional de la literatura fantástica– descubriendo que el sujeto imaginado es una variación de su propia figura. Tomando rasgos y procedimientos del género fantástico, el cuento acentúa la relevancia del juego como mecanismo interpretante del mundo infantil

¹⁰⁴ “Entonces el zorro, contento porque pensaba que ya había engañado al gallo, fue a buscar al cuidador, y grande fue su sorpresa cuando encontró al perro. Éste empezó a ladrarle y a mostrarle sus grandes colmillos, y el zorro huyó aterrorizado. Es así que, gracias a la inteligencia del gallo y a la fuerza del perro, los amigos pudieron continuar el viaje” (LL1: 209)

y dispositivo semiótico que inviste de sentido experiencias naturalmente complejas como la enfermedad. De este modo, las escenas de juego y la voz narrativa que describen al personaje-niño, destacan el carácter lúdico e imaginativo del *ethos* infantil: “Pablo abre los ojos. Ahora ya se siente mejor. No le duele la garganta ni le arde la frente. Corre hacia el espejo, abre grande la boca para ver las amígdalas... y se ríe. Del otro lado... ¡Secreto le está sacando la lengua!” (LLI: 211)¹⁰⁵.

Barrio contra Barrio amplía los horizontes del *ethos* escolar hacia un marco comunitario que, en clave de épica urbana, inscribe las subjetividades en un mundo de valores compartidos donde la amistad se manifiesta más allá de las diferencias y las aptitudes, y se encuentra ligada a una actividad lúdica arraigada en el imaginario nacional, el fútbol:

Aunque **yo** jugaba pésimo, aquel día **los chicos** vinieron a buscarme. Había que jugar contra el eterno rival, el barrio “El chorizo”, **un equipo de chicos gordos y fornidos, cuyos padres** trabajaban en un frigorífico. **Los nuestros, en cambio, eran débiles y propensos a las gripes: nuestros padres** trabajaban en un horno de ladrillos. Y solo porque el día del partido teníamos tres jugadores con fiebre, fue que mis amigos recurrieron a mí.

Todo el partido fue igual: **nosotros** metidos en nuestro arco, y **ellos** tirando pelotazos terribles. Uno de los seguros goles de ellos lo impedí yo cuando un pelotazo me aplastó la nariz.

–¡**Carlitos Tronconi** nos salvó! –gritó nuestro capitán– ¡Vieron que había que traerlo! *Yo hinché el pecho y sentí en mi corazón en fuego sagrado de los grandes héroes del fútbol* (LLI: 212. Destacados nuestros)

La voz narrativa en primera persona funciona como un mecanismo de anclaje del sistema de oposiciones que organiza el relato: nosotros y ellos. Nosotros, los niños débiles, hijos de los ladrilleros, y ellos, los gordos y fornidos cuya genealogía remite al frigorífico, una suerte de matadero moderno. El eterno enfrentamiento, cuyas raíces se hunden en la historia barrial y familiar de cada jugador, se produce en el épico campo de batalla futbolero, la cancha. La retórica de la competencia deportiva, alimentada por la jerga bélica, implica un imaginario atravesado por la masculinidad –todos los personajes

¹⁰⁵ Este *ethos infantil* se complejiza al articular, explícitamente, con un *ethos escolar* atravesado por dimensiones axiológicas y deónticas eminentemente biopolíticas. La articulación se produce, a partir de preguntas específicas, en la propuesta que sigue a la lectura del cuento, que destaca dos momentos: en una primera instancia, remite al momento de interpretación del relato (*¿Qué le pasa a Pablo? ¿Quién es Secreto?*), habilitando una conversación ligada a la necesidad de comprender los límites entre lo fantástico y lo real. Esta instancia pedagógica, que también supone una política de la vida vinculada con la necesidad de explicar los procedimientos de un género que no precisa de explicación alguna (Cf. Benjamin 2010, Todorov 2006), se refuerza en un segundo momento, cuando el libro propone narrar, en clave de higienismo, preguntas vinculadas con los sentidos del cuerpo enfermo y sus cuidados (*Cuenten como se sienten ustedes cuando están enfermos y cómo se cuidan para no enfermarse*), explicitando el estrecho vínculo entre la función narrativa y las complejas operaciones biopolítica de la cultura escolar.

del relato son hombres–, la amistad y un talante humorístico en el nombre del protagonista –Carlos Tronconi, un jugador de madera–. El único personaje con nombre propio está destinado a la heroicidad, pero no de un modo natural –su propio nombre refuta la condición vinculada con el designio, tal como la entendían los latinos: *nomen est omen*–, sino a partir de gestos casuales que empiezan a definir su participación en ese mundo: una nariz aplastada y un choque de cabezas. La importancia del nombre señala la escena donde los vínculos entre la genealogía familiar y la heroicidad barrial se refuerzan:

Faltaban tres minutos cuando hicimos el único avance que terminó en un córner para nosotros. **Mi abuelo, que era el referí**, me dijo:

–Andá a cabecear Carlitos, que después del córner lo termino.

Fui. Ví que la pelota venía en el aire y con los ojos cerrados corrí hacia ella. En la misma dirección venían los once chorizos y mis compañeros. Se armó un revuelo bárbaro, varias cabezas chocaron, cuatro jugadores cayeron (y fueron pisoteados) y en medio del lío sentí que algo muy duro estallaba contra mi oreja derecha.

Al despertar vi que mis compañeros me llevaban en andas y gritaban “¡Gol!” Mi abuelo, enloquecido, saltaba sobre su reloj pisoteándolo, y gritaba: “¡Se terminó el tiempo, se terminó el tiempo!”

Aquel día **me gané el respeto de los chicos y de los adultos**, que habían crecido y habían llegado a hombres perdiendo partidos contra los chorizos. **Mi abuelo se encargó de contarle a todo el mundo** aquel maravilloso cabezazo, tal vez exagerando algunos detalles. Desde entonces, cada vez que pasaba por el almacén el dueño me gritaba: “¡Grande Tronconi!” y el quiosquero cada tanto me regalaba una gaseosa solo **para que yo volviera a contarle** paso a paso cómo había sido aquel gol (*LLI*: 213. Destacados nuestros)

La épica barrial celebra la contingencia y los vínculos familiares: el abuelo, representante de la ley, habilita la posibilidad de la hazaña, que se realiza a partir del contingente “revuelo bárbaro” de cabezas chocadas y jugadores pisoteados. Este giro, azaroso e inesperado, modifica los horizontes de sentido del imaginario barrial e inaugura una narrativa donde se articulan la genealogía familiar con la tradición comunitaria, destacando la potencia semiótica de la narración como dispositivo interpretante de la vida social. El discurso enfatiza el nombre propio del personaje y, de modo irónico, destaca el carácter contingente del héroe. La dimensión ideológica del relato vuelve relevante la restricción de los acontecimientos narrados a un universo masculino, que propone un *ethos* donde los hombres articulan, a partir de una práctica física y corporal, la memoria del barrio y la familia.

El país del olvido y *El tesoro* proponen un ejercicio enunciativo anclado en la voz de un narrador omnisciente que, en ambos relatos, se asocia con narrativas alegóricas que problematizan distintas dimensiones de la vida social. En el primer caso, el problema de

la memoria y el olvido, las dimensiones políticas y comunitarias del recuerdo como principio de interacción social, emergen en un relato que resalta las dimensiones expresivas y afectivas de la narratividad, y propone articulaciones con las propias narrativas de los alumnos en la propuesta didáctica que sigue al cuento. En *El tesoro*, el recurso de la prosopopeya, asociado con la fábula, entraña una alegoría de la diferencia y la aceptación social, nucleada en torno al secreto como mecanismo semiótico que organiza la vida comunitaria de los personajes. El cruce entre rasgos del fantástico y características de la fábula emerge al final del relato donde, tácitamente, leemos la moraleja de la historia:

Pero pasó que, una mañana, su hermano mayor fue a despertarlo y descubrió el tesoro escondido. Al instante supo qué era esa gota de luz que se reflejaba en los ojos de Roberto. Cuando llegó el atardecer, a la hora en que los cangrejos se juntan y comparten un secreto, los hermanos contaron que, debajo de la almohada de Roberto, dormía un pedacito de Luna. Todos los cangrejos, que ya habían visto que a la Luna le faltaba un pedazo, sonrieron contentos. Luego se tomaron de las manos y comenzaron a danzar. (LLI: 216)

El gesto iniciático del hermano mayor y el saber compartido destacan las inscripciones comunitarias que propone el texto ficcional, donde el secreto se vuelve un conocimiento que deslinda pertenencias e identidades comunes.

El humor y la comicidad, ausentes en estos últimos dos relatos, se plantean como un rasgo distintivo de *El payaso malhumorado*, cuento que cierra la secuencia antológica y articula con una propuesta didáctica de construcción de un libro para el alumno. El régimen de lectura se amplía hacia una praxis artesanal que destaca la materialidad del objeto libro. Al mismo tiempo, *El payaso malhumorado* vincula imagen y palabra en una secuencia de relevos que imita las viñetas de la historieta o reivindica los modos compositivos del libro-álbum. El relato se constituye como una mixtura genérica donde predomina el fantástico –resaltando el rasgo de vacilación y la carencia de explicaciones característica del género– y la presencia de elementos cómicos y humorísticos ausentes en los dos cuentos anteriores –el nombre el payaso, *Desbarajuste*, se constituye como emblema distintivo del humor. El ritual del cumpleaños infantil y la figura del payasomago escenifican los episodios que configuran una trama desopilante articulada por el absurdo como rasgo preeminente del relato. De esta forma, el cuento que cierra la antología se constituye como una reivindicación del dispositivo lúdico que interpreta las experiencias de la niñez y configura modelos epistémicos que nos permiten conocer el

mundo semiótico que habitamos, pero también como un espacio de reivindicación de las aventuras infantiles, aporéticas y desopilantes, que, siguiendo el clásico planteo de Simmel (2002), despliega un tratamiento de “lo incalculable del mundo”, aquello que queda fuera de la lógica calculada de la racionalidad del trabajo y la adultez.

El carácter institucional (Cf. Williams, 1980) de la antología, ligado al complejo dispositivo editorial y al aparato educativo oficial, involucra un modo de representar e interpretar la vida escolar, invistiendo de sentido las prácticas culturales que la trasvasan y abrevando en los imaginarios colectivos que la configuran. En este sentido, el *ethos escolar* se expande a partir de las múltiples escenas genéricas desplegadas y las diversas escenografías que sostienen la enunciación de los relatos. A diferencia de *ethos monolítico* de *Papelito*, atravesado por los horizontes axiológicos de la vida adulta, la antología de *LLI* postula un *ethos discursivo múltiple y polifónico*, que conjuga voces individuales y registros semióticos comunitarios en tramas narrativas que no evaden las paradojas del sentido a partir del deslinde de variadas estrategias retóricas y rasgos humorísticos.

En este sendero crítico y teórico, podríamos desplegar una serie de interrogantes para el futuro, vinculados con las formas de representación que privilegian, disponen o postulan estas narrativas literarias y sus vínculos con los procesos de lectura en los espacios semióticos de la frontera. Si la literatura desde su acepción moderna como campo relativamente autónomo se encuentra fuertemente arraigada en la consolidación de tradiciones nacionales que postulan pertenencias lingüísticas, culturales y políticas, sería prudente indagar cuáles son las variaciones de estos principios en una serie que se produce y se lee instalada en la compleja dinámica semiótica del universo fronterizo misionero.

4. Bitácora provisoria

El comercio narrativo opera de forma material y consistente en la vida cotidiana de la frontera, abriendo un campo de consecuencias pragmáticas que declinan modos de relaciones sociales, acentúan ritmos experienciales y constituyen un andamiaje verosímil de las prácticas comunitarias. La simultaneidad de relatos que atraviesan la vida ordinaria

confirma el papel de dispositivo semiótico que la narrativa posee, en tanto integra funciones discursivas con horizontes de significación que incumben a una red variada de signos, donde el cuerpo adquiere una relevancia cardinal. Las políticas de la vida se juegan en el amplio espacio de la narratividad, a la que simultáneamente instalan y modifican: la racionalidad plural de la vida cotidiana articula con las dimensiones narrativas de la experiencia, desplegando mundos posibles que incardinan subjetividades y establecen vínculos con la memoria cultural mediante un movimiento de conexiones múltiples entre las dimensiones temporales del pasado, el presente y el futuro. La multiplicidad de relatos que narran la vida en la frontera despliega un espectro de interpretaciones heterogéneas y funciona como un andamiaje semiótico de la cotidianidad, espacio en el que permanentemente se deslindan relaciones de poder enlazadas con configuraciones semióticas de la vida ordinaria.

Como observamos anteriormente, las distintas modalidades del discurso narrativo, articuladas con prácticas sociales específicas –como la pedagogía escolar y la literatura– y con procedimientos de control y regulación de la propia discursividad social, exhiben un amplio espectro de instalaciones semióticas sobre la dinámica de la frontera, estableciendo diferentes correlatos con el mecanismo de la memoria cultural y las redes de la imaginación social, mediante estrategias que propician puntuales políticas para las relaciones cotidianas en el territorio. Solapando las tensiones que atraviesan la historia territorial mediante la inscripción en una enciclopedia continuista de la labor jesuítica y la postulación de un lector modelo que la confirma, resaltando las fricciones contradictorias del proyecto moderno, o postulando paisajes utópicos que borran los rasgos materiales de la frontera para convertirla en un espacio marcado por los ritmos y los rituales de una temporalidad abstracta, el conjunto de relatos que hemos abordado, trasvasado por la leyes del sistema de enseñanza y las sociedades de discurso que lo normativizan, da cuenta de un complejo e irregular mundo semiótico que evita oclusiones interpretativas debido al fluido juego de relaciones de poder y valoraciones ideológicas que lo constituyen.

De este modo, la narrativa opera pivoteando entre un polo figurativo, que representa modos de vivir en la frontera enunciados en el marco de políticas oficiales, y una dimensión des-figurativa inserta en las variaciones narrativas de la experiencia ordinaria

–tal como observamos en la excursión anterior– que traman la dinámica social de nuestra semiosfera fronteriza, y disponen interpretaciones parciales y transitorias de la misma.

El rasgo de heterogeneidad que caracteriza a la narrativa de la vida cotidiana en la frontera, arraiga en una condición que Michel Foucault (2002) observa para la idea de Formación Discursiva (FD). Si pensamos que una Formación Discursiva no puede entenderse como un texto ideal, continuo y sin asperezas que corre bajo la multiplicidad contradictoria para resolverla en una unidad de pensamiento coherente, sino como un “espacio de dimensiones múltiples”, un conjunto de oposiciones diferenciales y complementarias, de niveles y cometidos variados, la frontera puede pensarse como una *Formación Narrativa* que, materializada en enunciados narrativos o fragmentos textuales con matices narrativos, exhibe una condición compleja y multiforme que, articulando las prácticas discursivas con dominios institucionales, acontecimientos políticos y procesos socioculturales, configura las políticas de la vida cotidiana en el límite.

La regularidad de los enunciados narrativos se define por su pertenencia a esta *Formación Narrativa*, a partir de una ley de dispersión en formas narrativas diversas, tanto en su inscripción genérica como en las acentuaciones ideológicas que las materializan. Dispersión y regularidad articulan de este modo una dinámica de la narratividad que no consiste en la representación de una exterioridad, sino en su constitución semiótica, su emergencia como un complejo entramado de signos, que en constante contradicción despliegan una configuración de la vida fronteriza. Así, las relaciones entre los diferentes textos de nuestro corpus, que hallándose en el límite de los discursos –no en su interior, como regulación interna, ni en su exterior, como imposición– los caracterizan como una práctica, definen articulaciones que permiten hablar acerca de la frontera como una compleja configuración semio-narrativa.

Las tensiones entre el relato de la memoria nacional –cristalizado en los programas educativos que intervienen sobre la lengua y la cultura– y las prácticas biopolíticas que resguardan la vitalidad continua de la cotidianidad presentan una escena que releva la inevitable condición política del discurso, campo de lucha y ejercicio del poder. En tanto el discurso es, siguiendo a Foucault, un espacio de regularidad para diversas posiciones de subjetividad, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión y discontinuidad del sujeto, la palabra narrativa como testimonio de esta configuración adquiere una relevancia central en relación con las disposiciones prácticas de la vida cotidiana, sus

vínculos con los imaginarios sociales y las articulaciones con el ejercicio del poder en el espacio de la vida ordinaria. Esgrimir un lector modelo, instalar un horizonte de actualizaciones enciclopédicas y desplegar mundos narrativos de ficción que declinan *ethos discursivos* vinculados con la escolaridad, son estrategias que configuran inscripciones subjetivas singulares sobre la vida práctica.

En el terreno de la discursividad mediática, las operaciones tácticas y estratégicas sobre la narratividad habilitan un campo de configuraciones que complejiza las disposiciones semióticas sobre el imaginario local mencionadas anteriormente. El amplio espectro de mecanismos semióticos y discursivos que despliegan los procesos de mediatización señala múltiples entrecruzamientos que abrevan tanto en la memoria de la narrativa nacional como en los relatos de la vida cotidiana en la frontera, diagramando un horizonte aún más heterogéneo para esa formación narrativa¹⁰⁶.

Si bien un abordaje de las narrativas vinculadas con los medios de comunicación excede los límites de nuestro trabajo, podemos reconocer una aproximación inicial y sintética sobre estos procesos semióticos y retóricos, en relación con la temática de esta tesis, al desplegar una serie de referencias sobre el Suplemento “El docente”, entrega semanal del diario local “Primera Edición” dirigida a docentes del sistema educativo provincial. De formato breve –consta tan solo de cuatro páginas–, este suplemento se constituye como el único de su tipo en los diarios de mayor tirada de la provincia, por lo que se transforma en un espacio de articulación entre la palabra pública mediática-estatal –muchos de los temas abordados están definidos por el calendario educativo provincial– y la práctica docente en diferentes niveles. A la brevedad de la extensión debemos sumarle otra característica estructural: el suplemento “El docente” se conforma como una suerte de cartelera –en analogía con la cartelera escolar, formato prototípico de la memoria educativa y espacio de congregación ritual en la escuela– hecha de fragmentos que oscilan entre secciones regulares –la tapa con una efeméride o hecho reciente, relevante para la

¹⁰⁶ En relación con estos procesos de mediatización, Marcelino García (2019) describe y analiza las dinámicas de una “retórica de la misioneridad” presente en las narrativas mediáticas, identificando indicios que configuran una matriz narrativa para reelaborar la memoria, reconstruir identidades, configurar imaginarios y conformar comunidades en relación con esa formación discursiva pública: “La política y retórica mediáticas de la misioneridad, en general, reelabora una tópica y una doxa determinadas, articula argumentos para instaurar el *sensus communis*, el sentido común y la sensibilidad, vaciados en los moldes de la estereotipia, ciertamente necesaria para imaginar y con/sentir, conformar y sostener, confirmar o impugnar la comunidad” (García, 2019: 126). Algunos emblemas de la misioneridad narrada en los medios son: tierra roja, naturaleza desmesurada, crisol de razas, Tierra sin mal, entre otros.

educación misionera; una breve nota de opinión a modo editorial; una agenda de eventos denominada “de interés”; una sección de recomendación de libros, denominada “La biblio de Vero”– y notas particulares de cada número, varias de las cuales replican publicaciones efectuadas en otros medios, especialmente sitios web. La sección de cierre, situada en la contratapa del suplemento, repite de manera aleatoria en algunas de las entregas una propuesta titulada “Para leer y comentar en el aula”. Aunque el título de la propuesta parece implicar una actividad didáctica concreta, la sección simplemente presenta un texto para ser leído por docentes y estudiantes, sin especificar consignas o guías de trabajo. Con variaciones en los tiempos de publicación, esta sección presenta en algunas de sus entregas propuestas de textos narrativos de diferentes géneros, que podrían configurar un *ethos escolar* asociado con una axiología modelizada por los dispositivos biopolíticos de la educación formal –diseños curriculares, antologías literarias, libros de lectura¹⁰⁷–.

La tónica que despliegan los textos narrativos propuestos en la sección se define por una multiplicidad y diversidad asociada al canon tanto de la literatura infanto-juvenil como a temáticas vinculadas con cierto localismo costumbrista. Así, observamos secuencialmente el abordaje de temas vinculados con la ecología y la protección ambiental de los recursos naturales misioneros, la reescritura de mitos y leyendas de la región guaranítica, la presentación de relatos folklóricos de otras regiones del país y relatos vinculados con personajes prototípicos de la semiosfera escolar fronteriza, como las maestras y los maestros rurales. Esta tónica configura un horizonte de pertenencias simbólicas que delimita las condiciones del *ethos escolar* arraigado en un entrecruzamiento que articula lo local y lo nacional, mediante un espacio de disposiciones donde se privilegia los mecanismos de ficción en deslindes axiológicos sobre la naturaleza, el medio ambiente y la tradición.

Si bien la variedad genérica de los relatos señala una preeminencia de la narrativa fantástica y maravillosa, en estrecha relación con la canonicidad de la LIJ, se observan

¹⁰⁷ El relevamiento realizado en relación con el Suplemento “El docente”, implicó un seguimiento de las entregas por un periodo de dos años escolares, que coincidieron con las diversas tareas realizadas con las escuelas rurales mencionadas antes. En este sentido, atendiendo a decisiones metodológicas relacionadas con la temática de nuestro trabajo, acotamos el registro a los textos narrativos que aparecen en la sección del cierre del suplemento que, generalmente, llevaba como título “Para leer y comentar en el aula”, aunque en ocasiones presentaba otras variaciones de esta denominación (“Un cuento para contar y comentar en el aula”, “Para contar en el aula”, “Para contar en el grado”). Cf. Anexos – Cuadro de Síntesis.

cruces e hibridaciones con el relato costumbrista, las leyendas y mitos locales, y el estilo pretendidamente realista de algunas narraciones. Esta inscripción genérica en un campo específico como la LIJ se articula con la autoría de los textos y los mecanismos de legitimidad que sostienen su publicación en el suplemento. Por un lado, observamos nombres propios de autora/es reconocidos en el campo literario –María Elena Walsh, Márgara Averbach, Fabián Sevilla, entre otros–, mientras que por otra parte encontramos textos premiados en distintos concursos literarios –nacionales e internacionales– o publicados antes en otros medios. Finalmente, reforzando las características genéricas y las disposiciones a un lector modelo vinculado con la lectura escolarizada, cada uno de los textos propuestos está acompañado de una ilustración realizada por el historietista del diario.

De este modo, el dispositivo mediático del suplemento “El docente” articula con la cultura escolar proponiendo recorridos narrativos e intervenciones que derivan desde el universo del discurso mediático hacia el espacio *á*ulico. La selección de textos narrativos involucra, al igual que en los manuales citados anteriormente, un gesto antológico que recorta mundos de ficción modelizantes, en continuidad con los horizontes axiológicos prototípicos de la cultura escolar. El espectro de relatos despliega un marco de referencia vinculado con la conciencia ambiental, la historia local y nacional, la fantasía lúdica, privilegiando una amplitud que no distingue franjas de lectores específicos, sino que se dirige a un auditorio amplio y heterogeneo, en una interpretación mediada por la figura docente. La modalidad se encuentra reforzada por los títtulos de la sección que, más allá de sus variaciones, incentivan el trabajo de lectura grupal y la intervención de docentes-estudiantes con el ancestral ejercicio del comentario. Si bien las propuestas se caracterizan por su amplitud e imprecisión –no restringen un universo de lectores específicos ni presentan una consigna de trabajo exhaustiva–, la selección antológica, al involucrar recortes genericos, autorales y temáticos, postula un *ethos discursivo* que acentúa con la canonicidad de la cultura escolar que observamos en los manuales y libros de lectura.

En el abordaje biopolítico que realiza sobre la palabra testimonial, Agamben (2000) destaca el proceso de subjetivación y desubjetivación que atraviesa la dinámica de este modo narrativo. Frente a la pregunta acerca de quien es el sujeto que testimonia, y amparado en los aportes de Benveniste, el filósfo italiano afirma que el testigo da testimonio de una desubjetivación, en tanto se constituye como un campo de fuerzas

recorrido por tensiones que implican pertenencias y despojos, al configurarse como un sujeto enunciativo que, simultáneamente, habla en nombre de otros. En oposición a la idea foucaulteana de archivo, que designa el sistema de relaciones entre lo dicho y lo no dicho, Agamben define al testimonio como un sistema de relaciones entre una potencia de decir y su existencia, como un campo de fricciones que opera, inscribiendo subjetividades y disolviéndolas, entre polos de contingencia y de posibilidad. De este modo, el testigo es un sujeto ético que testimonia una desubjetivación, al proferir un relato que asume como propia la palabra ajena e instala enunciativamente su singularidad en el horizonte de una experiencia colectiva.

¿Qué articulaciones existen entre esta concepción del discurso testimonial y nuestro abordaje sobre la narrativa de la vida cotidiana en la frontera? ¿Cuáles son los procesos de subjetivación y desubjetivación, que en relación con una dinámica política, cultural y semiótica particular como la de nuestra semiosfera fronteriza, atraviesan el discurso testimonial de nuestros narradores fronterizos y nuestros textos escolares? ¿Cuáles son las dimensiones de lo indecible, las voces testimoniales silenciadas por los textos narrativos de *Misiones 4* y las antologías literarias, espacio de deslinde de un lector posible y una enciclopedia probable para nuestra memoria y nuestra cotidianidad?

Si bien intentamos una respuesta, siempre parcial, en nuestros desarrollos anteriores, describiendo las estrategias narrativas en sus vínculos con el ejercicio del poder y la semiotización cotidiana de la vida, podemos arriesgar un breve corolario que nos permita discernir, en algún aspecto posible, estos interrogantes. De esta manera, el conjunto narrativo interpretado, exhibe la condición de un discurso mestizo y paradójico que configura, siguiendo a Peirce, un objeto dinámico, en permanente continuidad. Las elásticas instalaciones semióticas acerca de la frontera que recortan los discursos –tanto las narraciones como aquellos que recurren a estrategias narrativas–, las limitaciones de los mundos narrativos, las tensiones entre imaginarios establecidos en la memoria cultural y las refiguraciones prácticas de este imaginario, y las contradicciones emergentes en la palabra testimonial de los habitantes fronterizos –pero también en los textos narrativos escolares que hemos abordado– muestran la complejidad y el carácter heterogéneo de una realidad semiótica en donde la narrativa posee una relevancia capital. Pero ante todo, confirman un rasgo que Paul Ricœur (1993) lee tanto en el testimonio como en el relato:

su oposición a un saber absoluto, a operaciones totalizantes que obstruyan la continuidad polimorfa de la vida en la frontera.

... no se puede hablar de una identidad sin que esta no sea problemática. Cuando la identidad no es problemática, es porque uno cayó en una especie de culturalismo de toda obviedad. Uno empieza a hablar de una identidad, cualquiera sea, cuando no está seguro de su identidad, cuando hay una distancia o un problema, así se trate de una dificultad para asumir esta identidad, de una doble polarización o de múltiples identidades posibles (...) A tal punto que incluso cuando se produce una fijación ideológica de la identidad, tal como sucede actualmente, esta sigue siendo, a pesar de todo, un collage heterogéneo

(Regine Robin, 1996: 36)

6• Excursión

La narrativa en el umbral

Las excursiones y los itinerarios a través de los “bosques narrativos” que conforman nuestro corpus han atravesado múltiples caminos y encrucijadas. Este último término quizás sea el más adecuado para resumir las vicisitudes de nuestros trayectos: la problemática de la narratividad, campo de indagaciones extensas y multifacéticas, reconocidas y consolidadas en el terreno de las Ciencias Sociales y Humanas, nos ha llevado a configurar una cartografía que, en algún aspecto, propone “nuevos caminos” para recorrer “antiguos paisajes”.

El punto de partida de nuestras excursiones articuló, desde una perspectiva pragmática, un recorrido entre las prácticas de la narratividad y las problemáticas de la experiencia poniendo el foco en las irrevocables y complejas relaciones que se plantean entre estos términos. La dimensión pragmática de la experiencia y el dispositivo semiótico de la narración conforman un complejo reticulado de relaciones que atraviesan las dinámicas de la vida cotidiana en la frontera. En este sentido, planteamos que nuestras múltiples *experiencias narrativas* configuran los universos semióticos que habitamos y, simultánea y paradójicamente, forman parte de las semiosferas que recorreremos cada día, espacios de tensiones y conflictos sociales, políticos e ideológicos, tal como intentamos deslindar en el capítulo anterior.

Esta nueva excursión propone analizar esas dinámicas en el campo de una experiencia singular: los umbrales de la alfabetización semiótica en la frontera. Si bien en los anteriores recorridos hemos ensayado algunas aproximaciones iniciales, vinculadas con las dinámicas de la narrativa en el marco de semiosferas escolares en relación con las configuraciones experienciales del relato –a partir de conversaciones registradas en el ámbito de la escuela y de fragmentos de cuadernos de los estudiantes– y las dinámicas biopolíticas de la narración –en el abordaje de manuales escolares y libros de lectura–, este momento del trabajo propicia un abordaje específico de las experiencias narrativas de la umbralidad, acentuando su funcionamiento en las instancias de la alfabetización semiótica en Misiones.

En un primer momento, desarrollaremos una cartografía de los postulados de base de la alfabetización semiótica tomando como eje el despliegue de las matrices dialógicas

y el concepto de umbral que desarrolla Ana Camblong (2005, 2012). Este recorrido inicial nos permitirá destacar el lugar seminal que ocupa la narratividad en las experiencias del umbral de la alfabetización, en tanto dispositivo semiótico que arraiga en las dinámicas conversacionales del aula y habilita la posibilidad de tejer enunciados y textos alfabetizadores. Estas definiciones no persiguen como objetivo la idea de discernir una propuesta didáctica acerca del relato de la vida cotidiana, sino valorizar su papel en procesos de enseñanza y aprendizaje situados en la frontera.

A partir de estos fundamentos teóricos y metodológicos, que retoman los postulados desarrollados en las excursiones anteriores acerca de la narratividad, la experiencia, la vida cotidiana y la dimensión biopolítica de la praxis narrativa, proponemos un abordaje de instalaciones alfabetizadoras (Camblong, 2012; Alarcón, 2012) en semiosferas áulicas, momentos singulares donde emergen relatos de la vida cotidiana en procesos pedagógicos vinculados con la alfabetización. El abordaje nos permitirá contrastar modalidades de emergencias de las narrativas entre las propias escenas, como también entre estas y otras textualidades relacionadas con la cultura escolar y/o mediática.

Los correlatos y las dimensiones que hemos descripto a lo largo de esta tesis exhiben la compleja arquitectura de las prácticas narrativas y, al mismo tiempo, dan cuenta de su profunda relevancia en el campo cultural. El lúdico y creativo arte de contar historias no se encuentra ceñido al terreno de lo anecdótico o baladí: narrar significa crear redes de mundos posibles y conocer, siempre de modo falible y transitorio, la complejidad de la experiencia humana, poniendo en escena una multitud de voces que el aséptico camuflaje de la objetividad tiende, en ocasiones, a horadar. Para la experiencia pedagógica o la investigación educativa este puede constituirse como un principio fundamental. Por algo Walter Benjamin concebía al narrador como un sujeto de la estirpe del maestro y el sabio, ya que “conoce el consejo, pero no limitado a algunos casos (como el refrán), sino para muchos (como el sabio)”, apoyándose en la complejidad de una vida comunitaria que incluye lo propio y lo extraño.

1. Alfabetización semiótica, conversación y relato. De matrices y umbrales

Las reflexiones teóricas y metodológicas sobre los procesos alfabetizadores, en particular acerca de aquellos relacionados con la instancia de alfabetización inicial, implican una extensa tradición de debates y discusiones que involucran a distintos campos disciplinares. Desde una perspectiva semiótica, tal como hemos mencionado antes, pensar los procesos alfabetizadores en los umbrales escolares, esas complejas experiencias de aprendizaje de la lectura y la escritura “oficial”, supone considerar todas las dimensiones implicadas en estos, sin reducirlos a una instancia de apropiación sistemática de un código para su posterior utilización o aplicación. Esta consideración amplía los límites de una experiencia compleja y multifacética, siempre anclada en mundos semióticos particulares, atravesados por dinámicas culturales que los caracterizan.

Al mismo tiempo, insistimos que nuestro trabajo –inscripto en una tradición de investigaciones que remite a cuarenta años de desarrollo en el Programa de Semiótica de la Universidad Nacional de Misiones– enfatiza la concepción de una “alfabetización semiótica” y no de una “semiótica de la alfabetización”, ya que esta denominación transforma a la alfabetización en un objeto constituido y cerrado que se analiza desde un marco disciplinar específico, añadiendo sus aportes a la historia de las reflexiones que mencionamos anteriormente. Al hablar de “alfabetización semiótica” y pensar la relevancia de la narratividad en la dinámica experiencial de este proceso en la frontera, hacemos referencia no solo al propio campo disciplinar que nos cobija, sino a las implicancias prácticas de una instancia que no se reduce a aprendizajes lingüísticos sino a articulaciones entre el lenguaje y todos los signos del mundo, en flujos continuos que lo sustentan y le dan sentido. Tal como explica Ana Camblong (2012) el término “alfabetización semiótica” considera que las propuestas didácticas resultan integrales y operan con todos los signos que componen la vida práctica, de modo que las estrategias didácticas alfabetizadoras maniobren semióticamente en sus mismas intervenciones.

En este sentido, los procesos alfabetizadores implican la inmersión del lenguaje en una corriente continua (*semiosis infinita*) de significaciones y sentidos en correlatos múltiples y polivalentes con experiencias significativas de lugares, tiempos, percepciones, objetos, ropas, gestos, cuerpos, distancias, es decir una memoria de hábitos que conforman semiosferas integrales. La complejidad de esta dinámica confirma que el aprendizaje de la lectoescritura debe vislumbrarse, siguiendo a Braslasvsky (2014 [1962])

como una práctica social, históricamente situada, de comprensión de la realidad, y no solo como un fenómeno psicológico individual de decodificación de mensajes.

La alfabetización semiótica reflexiona sobre la complejidad de este proceso y atiende las dimensiones espaciales, las fronteras entre diversos espacios semióticos –la familia, el hogar, la escuela, el pueblo, la chacra, etc. – que no responden a trazados taxativos y predefinidos, con el objetivo de considerar la pluralidad y polifonía de las voces implicadas en la dinámica semiótica de cada universo cultural, poniendo especial énfasis en sus articulaciones con la vida práctica:

Enfatizamos entonces, la alternativa de emprender un proceso de alfabetización que encare y atienda semejante riqueza y complejidad socio-cultural de los usos cotidianos del lenguaje... [privilegiando] la conversación como estrategia abarcadora [donde] emerge el **relato-niño** que pone en escena costumbres, experiencias y modalidades de la vida diaria y de los usos del lenguaje aprendidos en matrices vecinales y familiares (...) Esta conversación... constituye el soporte para atravesar los **umbrales semióticos** para la alfabetización (Camblong, 2012: 18. Destacados en el original).

El carácter procesual de la experiencia alfabetizadora se sostiene en la intersección dinámica y contingente de la diversidad de signos que configuran los hábitos tanto de la semiosfera escolar como de aquellas vinculadas con la vida cotidiana del niño o el docente, en la que se intersecan, al mismo tiempo, una multiplicidad de mundos semióticos que van desde lo político –y su figuración en la semiosfera estatal representada por la institución escolar– hasta lo mediático. La relevancia del relato-niño en este proceso se encuentra dada tanto por su carácter de dispositivo traductor/configurador de las experiencias que recorren todos esos universos semióticos como por su condición de fuente primigenia de estrategias y enunciados alfabetizadores:

La **alfabetización inicial** en tanto **práctica semiótica** de un lenguaje parecido pero diferente de las prácticas orales, se aprende en **una atmósfera** dinámica de **intervenciones tácticas**, donde resulta estratégico instalar un **dispositivo** de **modalidades** y **operaciones** para actuar en zonas de pasaje signadas por la vulnerabilidad de las cadenas sígnicas y por la amenaza a la continuidad de significaciones y sentidos (...)

El lenguaje de la **oralidad** y las prácticas de la **conversación** serán nuestros aliados en los procedimientos de trazados de cartografías ecológicas donde niños y niñas hagan sentir sus voces solapándose, enredándose, mestizándose (...)

Asumir una **posición mestiza** en los umbrales del inicio escolar supone ver, escuchar, reconocer, dar valor a los **mundos de saberes** que ingresan con lo/as niño/as en el Nivel Inicial y el 1er Ciclo (Alarcón, 2012: 66. Destacados de la autora).

La reflexión acerca de las dinámicas de la alfabetización semiótica sitúa este proceso en una experiencia de umbralidad que implica una compleja mirada de traducciones –en el sentido lotmaniano del término– entre el universo comunitario de la semiosferas escolares, y los mundos familiares y vecinales de los sujetos que circulan en esos espacios. En esa instancia, la narrativa de la experiencia cotidiana se destaca por su papel primordial, en tanto dispositivo semiótico que modeliza –alética, epistémica y deontológicamente– la experiencia humana.

La perspectiva compleja de una alfabetización semiótica pone el foco en las dinámicas fluidas y transversales de la conversación, ejercicio práctico inaugural que señalamos como un espacio liminal que permite establecer puentes y continuidades entre los universos familiares, vecinales y comunitarios. Entendamos, en primer lugar, que los procesos de aprendizaje de una lengua, tal como señala la “evidencia antropológica” de la experiencia, no se dan “de manera autónoma, como un sistema abstracto y congelado, sino instalado en el ajetreo de las prácticas cotidianas”, de modo que “se aprende a significar, a pensar y a conversar en una misma continuidad práctica, en una integrada experiencia de vida” (Camblong, 2012: 36). Así, las prácticas de aprendizaje de una lengua articulan operaciones semióticas que exceden los marcos de referencias del lenguaje, conglomerándose en un conjunto de hábitos continuos donde la experiencia y la conversación emergen como puntos cardinales. Con el énfasis de darle continuidad a los mundos familiares, vecinales y escolares, y abreviar en los hábitos semióticos y lingüísticos que los niños traen consigo, la mecánica de la conversación adquiere un papel fundamental en los procesos alfabetizadores. En este sentido, la dinámica conversacional excede la disposición del diálogo y se concibe como un clima, una atmósfera donde respiran los sentidos del mundo-niño y se instalan los principios de su narratividad en relación con la continuidad experiencial que implica poner el cuerpo, asumir la voz, “traer a colación” la memoria de hábitos y creencias de las comunidades a las que pertenecen, plantear correlatos entre hábitos, experiencias y creencias de semiosferas heterogéneas, y habitar nuevos horizontes de sentidos que le darán sustento al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Estos postulados consideran las singularidades territoriales de todo proceso alfabetizador, en particular la de aquellos que se desarrollan en espacios fronterizos como Misiones que requieren “un marco que considere las características semióticas del niño

en situación de umbralidad, la formación específica de un docente alfabetizador y la construcción de una atmósfera dinámica (cartografías áulicas) de interacciones estratégicas” (Alarcón, 2012: 111). Estas aperturas estratégicas operan en una dinámica de traducciones que atienden otra singularidad: el ingreso del niño a la escuela en un horizonte de rasgos interculturales y mestizajes continuos. Si el ingreso a las semiosferas escolares supone en nuestra cultura un hito biográfico para cada individuo –acentuado por rituales de adaptación, y registros discursivos y visuales de esos rituales–, la experiencia de este pasaje limítrofe en un universo como Misiones, implica una experiencia de umbralidad que requiere atenciones específicas y consideraciones particulares (Cf. *Configuración metodológica*). La alfabetización supone operaciones semióticas que no pueden abstraerse de las singularidades locales y los contextos en los que se ejecutan. El ejercicio efectivo de relaciones de (bio)poder que se inscriben en un horizonte de mandatos estatales acentúan a la experiencia alfabetizadora y al ingreso escolar como una instancia de umbralidad que compele, para su resolución efectiva, el sensible deslinde de prácticas que permitan darle continuidad a experiencias previas del niño y plantear correlatos con los hábitos semióticos sobre los que se sostendrá la dinámica alfabetizadora¹⁰⁸.

Tal como desarrollamos en la cartografía metodológica de la tesis, los rasgos distintivos de los espacios fronterizos en los que se insertan las semiosferas escolares estudiadas se caracterizan por una dinámica intercultural y mestiza de intercambios variados y complejos. Este horizonte intercultural, cuya dinámica analizamos en los fluidos dispositivos narrativos referenciados a lo largo del trabajo, se presenta como un espacio de mestizajes lingüísticos, culturales y semióticos que exceden las disposiciones

¹⁰⁸ Al respecto de plantear modos de continuidad entre el mundo-niño y las semiosferas escolares en las instancias de ingreso a estos universos, y atendiendo las particularidades semióticas del mundo habitado por los niños, el reconocido sociolingüista M.A.K Halliday escribe: “No siempre es fácil evitar perderse en el laberinto de preconcepciones sociales y lingüísticas que conducen imperceptiblemente a la suposición de que los niños con un acento o una gramática distintos de los nuestros poseen, por consiguiente, un potencial lingüístico de alcance más reducido y una comprensión del lenguaje menos profunda; pero se trata de un falso supuesto. Cuando los niños quizás encuentren dificultades es cuando existe una falta de continuidad relativa entre su cultura nativa y la de la escuela, porque los valores de la escuela y los significados que se intercambian típicamente pueden ser remotos y, en ciertos aspectos, opuestos a los valores y hábitos de significación que ellos conocen; por eso es todavía más importante subrayar que continuidad existe, empezando por lo que constituye un conocimiento común para todos. Es razonable suponer que cuanto mayor sea la brecha cultural (así son las cosas) entre el medio escolar y el medio ajeno a la escuela de un niño, más importante es hacer explícitas las cualidades positivas del medio ajeno a la escuela y construir sobre esa base en el proceso de enseñanza; si eso es cierto en general, entonces en ningún lugar es aplicable de manera más particular que en el dominio del lenguaje” (2005 [1982]: 272).

institucionales de la geopolítica estatal. En este territorio intercultural y mestizo –no exento de paradojas y aporías– las experiencias de umbralidad en los procesos alfabetizadores demandan una singular atención.

El concepto de umbral desarrollado por Ana Camblong (2005, 2012, 2017) se inscribe en una serie de deslindes teóricos que describen un diagrama de matrices dialógicas para explicar las dinámicas semióticas de los procesos alfabetizadores. La secuencia de las matrices dialógicas, heredera entre otros del pensamiento bajtiniano y el pragmatismo de Peirce, intenta abordar –en algún aspecto posible– “la complejidad heterogénea y dinámica de prácticas de coexistencia que conformando intrincadas semiosferas la escuela alfabetizadora tendrá que atender” (Camblong, 2012: 70). La emergencia de los hábitos de interpretación y significación que aprendemos desde la infancia, la inserción y el pasaje entre universos semióticos complejos y dinámicos, el aprendizaje de diversos lenguajes, son algunos de los interrogantes que describe la configuración teórica de las matrices dialógicas. Esta configuración no propone un esquema modelizador, sino una serie de artefactos operativos que se conciben como potentes dispositivos constitutivos de la semiosis, en tanto procesadores de alternativas y variaciones lanzadas a los diversos desarrollos que los aprendizajes puedan/logren materializar.

En esta configuración, el cuerpo, con toda su potencia indicial y patémica, adquiere una relevancia nodal; nuestra corporalidad atraviesa las matrices dialógicas, vive en ellas, forma parte de sus dinámicas y conforma sus significaciones y sentidos: “las matrices dialógicas no están afuera, ni adentro de los individuos, de los grupos o conjuntos, sino configurando un real-semiótico integrado en paradójica simultaneidad de componentes externos-internos, de continuidades discontinuas y en infinitos procesos de operaciones semióticas” (71). El diseño de las matrices dialógicas se presenta como un intento de poner en relieve una serie de aspectos que intervienen, con distintas gradaciones e incidencias, en los procesos de aprendizaje semiótico relevantes para pensar la alfabetización. En este sentido, se plantean como conceptos parciales, falibles y modificables, alejados de moldes universales y absolutos. De este modo, Camblong distingue cuatro matrices dialógicas asociadas con el *diálogo primario*, el *diálogo familiar*, el *diálogo vecinal* y el *diálogo comunitario*.

La primera matriz se inaugura en la emergencia del *diálogo primario* que se instala a partir del nacimiento. Incluso antes del propio alumbramiento, esta matriz configura un despliegue de operaciones que implican contacto: a partir del diálogo primario, la criatura humana se incorpora a una serie de intercambios con el mundo y las cosas, con el ambiente y la madre o su sustituto. Esos intercambios se conciben en rituales alimentarios, administrados regularmente, vinculados con la organización del tiempo y el espacio. El diálogo primario se define como una instancia inaugural, un momento de incorporación del sujeto a los mundos semióticos más cercanos, donde el cuerpo en toda su dimensión semiótica comienza a incorporarse. El cuerpo recibe señales, sensaciones, contactos que indican su pertenencia a un universo primario de tratos íntimos con su entorno. Olores, sonidos, posiciones, voces, ritmos se vuelven parte de una rutina que destaca la pertenencia y el cobijo inicial a partir del predominio de un relieve fático o conativo. La repetición intensiva de hábitos instaura las condiciones y los dispositivos básicos de una estancia semiótica “cuya conformación diseña incipientes bosquejos discontinuos de los que se denomina **conciencia/memoria semiótica**” (Camblong, 2012: 76. Destacados de la autora).

Esta primera matriz constituye la estancia seminal del mundo semiótico del niño, y su relevancia vuelve a emerger en los umbrales de la alfabetización: en esa experiencia liminar, los componentes, las dinámicas y la configuración semiótica del diálogo primario prorrumpen con nítida intensidad. De este modo, destacamos entre los aspectos de esta matriz: a) la disponibilidad del cuerpo habitando el mundo; b) la potencia conativa desplegada en la multiplicidad de contactos, y las infinitas alternativas y experiencias de aprendizaje; c) la intensa dinámica de contactos que van introduciendo determinaciones y discontinuidades, instalándose en el continuo de sensaciones y afecciones del mundo-niño; d) el clima fático/conativo que atraviesa la semiosfera; e) la incipiente configuración de una memoria semiótica.

En el mismo espacio de la intimidad que sostiene el diálogo primario, el niño comienza el aprendizaje de la lengua materna. En este segundo momento¹⁰⁹ se despliega el *diálogo familiar*, en el que adquieren una máxima pertinencia y preponderancia los

¹⁰⁹ Cabe mencionar que las matrices no tienen una duración predefinida: su instancia de realización es variable y múltiple. Al mismo tiempo, el ensamble de las diferentes matrices no implica el cierre de una y la apertura de otra, sino una evolución en continuo devenir, un proceso semiótico complejo que supone la presencia activa –tácita o patente– de cada una de ellas en las otras.

aprendizajes lingüísticos. Estos aprendizajes se inscriben en una dinámica continua de hábitos semióticos que los sostienen, cobijan y habilitan. El diálogo familiar configura los aprendizajes de una lengua familiar que define un horizonte de pertenencia relacionado con la propia vida cotidiana: la lengua no es un sistema abstracto de disposiciones y normas, es un dispositivo semiótico potente que configura mundo y pertenencia, dando cuenta de la historia singular de cada sujeto en comunidad. El aprendizaje de la lengua implica modos de interacciones y formatos diversos, articulados con rituales de la vida cotidiana que se constituyen como hábitos: así, los niños aprenden una lengua mientras juegan, comen, se bañan, se mueven, escuchan y ofrecen narraciones en correlato con los otros habitantes de la semiosfera familiar.

Las particularidades de cada universo familiar modelan un horizonte de pertenencias singulares que, en el caso de Misiones, se caracteriza por sumergir la “lengua oficial” en un continuo entremezclado, entrettejido y/o mestizado con otras lenguas – guaraní, portugués, lenguas de la inmigración– y con otros hábitos semióticos. Este *horizonte familiar-intercultural mestizo criollo* supone que la diversidad lingüística no es una cualidad externa a la semiosfera familiar, sino un componente de su propia intimidad fronteriza:

En el caso de las semiosferas culturales mestizo-criollas convendría percibir –en particular en los momentos de la umbralidad escolar– que el “nido semiótico” memoriza y practica la “lengua oficial” (español-argentino) pero con notables marcas de mestizajes regionales en su cadencia discursiva, en sus tonos, en su vocabulario y fraseo (...) la mayoría de la población escolar responde a la configuración mestizo-criolla con sus variaciones diversas. ¿Cuál es el problema? El problema consiste en que dichas variantes mestizo-criollas reciben un contradictorio tratamiento: por un lado, se da por supuesto que el niño habla la “lengua oficial” y por otro se ejerce sobre su acervo semiótico-lingüístico una constante descalificación, una “naturalizada” discriminación del habla familiar (Op. Cit.: 82).

El respeto a la lengua familiar en las instancias de umbralidad alfabetizadora se vuelve una condición ética y política de base, una acción que implica darle relieve a las prácticas cotidianas que configuran e invisten de sentido la experiencia de los niños.

De este modo, en la matriz del diálogo familiar se destacan los siguientes aspectos: a) la continuidad y potencia conativa del “nido semiótico” en las operaciones de aprendizaje de la lengua; b) la presencia de más de una lengua, condición que no altera la continuidad de los aprendizajes; c) las discontinuidades semióticas y lingüísticas se integran en los continuos flujos semióticos del mundo familiar; d) la lengua familiar se

constituye en un sello fundante de las tramas semióticas del mundo-niño –donde pueden procesarse en continuidad más de una lengua; e) los “horizontes interculturales mestizo-criollos” articulan y habitan una particular familiaridad con lo diverso y lo cambiante, impidiendo la existencia de un “monolingüismo absoluto”.

La tercera matriz se define por la emergencia del *diálogo vecinal*. Esta instancia supone que el niño ha adquirido un grado tal de aprendizajes lingüísticos que le permite establecer intercambios con interlocutores ajenos a su universo íntimo o familiar. Se abre así un espacio donde los nuevos interlocutores no ejercen las mismas operaciones colaborativas implicadas en el mundo familiar e íntimo a partir del conocimiento del otro: en esta instancia se articulan nuevas conversaciones, caracterizadas por la introducción de temáticas diversas, por la circulación de producciones discursivas con tonos y ritmos disímiles, por interpelaciones de la “otredad” que cuestionan o señalan los particulares hábitos semióticos y lingüísticos del niño. El pasaje de la frontera familiar y la inserción en paisajes vecinales tiene una gama de variaciones infinitas y entrenamientos desiguales, asociados con las particularidades de los mundos habitados. Así, el niño urbano tendrá una temprana experiencia de relaciones vecinales asociadas con el juego, el comercio, la escolaridad, mientras que los habitantes de semiosferas rurales tendrán un entrenamiento más pausado y fragmentario, asociado con las distancias y las modalidades del vecindario rural, ese “lugar interpretativo múltiple” (Appadurai, 2001).

En el *diálogo vecinal* el niño comienza a cruzar los límites de “su mundo” y a recorrer espacios lindantes donde, más allá de que se hable la misma lengua, se detectan diferentes modos de vida. En este sentido, el diálogo vecinal es relevante por los siguientes aspectos:

a) El “vagabundeo vecinal” y el “diálogo vecinal” establecen una dinámica paradójica de otredad y reconocimiento, donde los horizontes de pertenencia del mundo-niño se abren incorporando nuevas experiencias y reconociendo nuevos actores.

b) La heterogénea dinámica de los pasajes vecinales permite configurar diferencias semióticas entre los niños urbanos y los rurales, variables relevantes en los umbrales de la alfabetización.

c) La valoración del “diálogo y el vagabundeo vecinal” intentan volver relevante la salida del “nido semiótico”, señalando tanto una dinámica de contactos y diferencias que amplía los horizontes de sentidos, cuanto una dinámica de cercanía y pertenencias

que implica arraigos en semiosferas vecinales. En este sentido, los derroteros vecinales son múltiples, y los itinerarios que llevan al universo escolar presentan diferencias: en algunos casos, como en los mundos urbanos, la escuela puede ser parte del “vecindario”, en otros, puede constituirse como un espacio extranjero a los mundos vecinales.

d) La dimensión productiva de la lengua presenta múltiples variedades en esta instancia. De este modo, podemos identificar aprendices que en el nido familiar hablan una lengua y en el diálogo vecinal otra; aprendices que mantienen la misma lengua en el diálogo familiar y vecinal, pero establecen diferencias con la lengua oficial de la escolaridad; aprendices que articulan una continuidad de hábitos lingüísticos entre ambas matrices y la escuela –lo que no asegura desempeños escolares aceptables–. En cualquier caso, la matriz del diálogo vecinal –y sus configuraciones narrativas– merece una particular atención en la estancia en lenguaje que recibirá la alfabetización.

La cuarta matriz dialógica se define por su condición comunitaria, debido a la emergencia de abarcamientos y deslindes geopolíticos del Estado-Nación con las implicaciones de la presencia de la lengua oficial en la inscripción ciudadana del aprendiz de la alfabetización. En el *diálogo comunitario* surgen como interlocutores los agentes de instituciones oficiales del dispositivo del Estado-Nación y de la lengua oficial, deslindando operaciones y espacios donde se juegan valores y memorias relacionadas con el imaginario nacional y sus narrativas. La escuela desempeña un papel histórico en esta instancia, en tanto se constituye como un espacio de comunicación de esos valores mediante rituales, imágenes y relatos donde la estandarización de la lengua cumple un rol cardinal. El mandato de enseñanza de una lengua oficial y la necesidad de alfabetizar a la población para generar un horizonte de ciudadanía vuelven a la escuela un espacio performativo del imaginario social y el ontológico “ser nacional”. En este esquema, el diálogo comunitario –en el que también participan los medios de comunicación, el arte, la ciencia, la política, entre otros– muchas veces no atiende las particularidades semióticas y lingüísticas de los aprendices provenientes de horizontes interculturales mestizos criollos, alejados de las formas y estandarizaciones de la lengua escolar.

Las particulares características de los perfiles semióticos y lingüísticos de estos sujetos entran en crisis en *los umbrales de la alfabetización*, ya que no responden a los perfiles que les exige la institucionalidad escolar. Provenientes de un horizontes mestizo criollo, estos niños pueden presentar variadas modalidades de operar con la lengua, entre

las que se podrían destacar que: a) comprenden y hablan otra/s lengua/s distintas a la lengua oficial; b) comprenden la lengua oficial pero no la hablan (*sesquilingües*); c) comprenden y hablan la lengua oficial pero sus hábitos mestizo-criollos, rurales o de frontera, no coinciden con el prototipo de sujeto hablante que deslinda el imaginario de la lengua oficial (niño urbano, de clase media y lengua estandarizada). Estas singularidades hacen que en la instancia escolar del diálogo comunitario, el niño se vuelva un sujeto demandante de un tratamiento, una metodología y un tiempo escolar distinto, en tanto en sus procederes se involucran diferentes dimensiones (Camblong, 2012: 95)¹¹⁰:

- a) *Semiótico-antropológica*: que supone la tensión paradójica entre la lengua oficial y las matrices familiares-vecinales que configuran el mundo del niño.
- b) *Jurídica*: que supone la tensión entre el derecho a la ciudadanía –y a la narrativa, podríamos agregar– y el sufrimiento de discriminaciones e injusticias por su identificación como “extranjero” al imaginario nacional.
- c) *Ética*: que implica la responsabilidad de la escuela de responder con acciones concretas a la proclamación de igualdad de oportunidades y equidad educativa.
- d) *Biopolítica*: que involucra atender las demandas y el devenir cotidiano de la vida de las personas en sus tiempos históricos, en tensión con las planificaciones políticas y los ordenamientos impuestos por el Estado-Nación.
- e) *Lingüística*: que supone atender las demandas de sujetos que hablan “otra lengua” que no se entiende o bien se descalifica en el mundo de la escuela.

La emergencia de esta demanda se materializa en la situación de *umbral* que supone el ingreso al mundo escolar y la experiencia de los procesos alfabetizadores. La experiencia de umbral se manifiesta en los contactos iniciales del niño con la escuela, tanto en el Nivel Inicial como en el Nivel Primario. Esta instancia se plantea en cualquier niño que comienza el proceso de alfabetización, pero intensifica sus dimensiones en el caso de aquellos niños provenientes de horizontes familiares interculturales, universos rurales o espacios de frontera. En estos contextos, el umbral resulta patente cuando un

¹¹⁰ “Elegimos *demandar* porque su amplitud semántica, desde su antigua etimología latina, abarca una pluralidad de significaciones y pone en escena paradójicos acentos que se vienen modelando en el devenir secular del idioma. Demandar significa: confiar, encomendar, solicitar, suplicar, peticionar, preguntar, buscar, intentar, defender, hacer cargo, encargar, hacer oposición a otro, etc. La riqueza del vocablo permite recorrer un espectro que va del ruego a la exigencia; de lo subalterno a la dignidad enaltecida por el derecho; de la duda al aserto enfático; de la búsqueda del otro a la increpación del reclamo” (Camblong, 2012: 94).

niño habla otra lengua, ajena a la oficial, o bien en el caso de sujetos sesquilingües que comprenden pero no hablan la lengua oficial. Pero también repercute de manera notable, y hasta de modo más sutil, en aquellos niños mestizo-criollos cuyas matrices dialógicas familiares y vecinales no encuadran con las expectativas y los parámetros de la cultura escolar. Los procesos de umbral exhiben grados e intensidades de variaciones constantes, y se plantean como una instancia crítica para el habitante fronterizo que, atravesado por las dinámicas mestizas de la interculturalidad, ingresa al mundo escolar y se enfrenta con los trebejos alfabetizadores:

El “umbral” es un tiempo-espacio de pasaje. Un cronotopo de crisis en el que el actor semiótico enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular. (Camblong, 2012: 97)

La instalación intempestiva de la umbralidad en distintas alternativas semióticas es viable en cualquier tipo de semiosfera, pero resulta particularmente factible en un espacio en que coexisten mundos heteroglosos y plurales que se interceptan, se mezclan o se acoplan en procesos dinámicos interculturales. (Camblong, 2005: 35)

El concepto teórico de umbral, deudor de los aportes bajtinianos, no se restringe al campo de los procesos alfabetizadores. Podemos mencionar diversas y multifacéticas experiencias de umbralidad como instancias constitutivas de la vida humana –umbrales laborales, sexuales, festivos, entre otros, factor que resalta su carácter versátil y operativo. En relación con la situación escolar y la instancia alfabetizadora, el concepto de umbral destaca una serie de aspectos que configuran su definición y subrayan su relevancia para nuestros planteos.

En primer lugar el umbral se define por su carácter cronotópico, amalgamando un proceso de transitoriedad efímera que compele, con variaciones en el tiempo y el espacio, un pasaje. Los umbrales no son espacios habitables, sino instancias críticas de pasaje que las dinámicas prácticas de la escolaridad deben ayudar a superar. El umbral puede pensarse por un lado como el trazo de una diferencia o discontinuidad que instala, suponiendo la presencia de un *continuum*, un límite. Por otra parte, el umbral abre un proceso de pasaje continuo que exhibe e interpreta una experiencia: es un espacio de tránsito, un cronotopo que involucra a algo o alguien ejecutando una acción¹¹¹. Toda la

¹¹¹ Esa constancia entrópica que caracteriza a la umbralidad incumbe también a la frontera, espacio de acciones y tránsitos turbulentos, de comienzos permanentes (el umbral: modelización incoativa), de articulaciones excéntricas y heterodoxas. Tal vez la diferencia principal entre el umbral y la frontera radica

actuación en este tiempo-espacio posee un sesgo de modalidades incoativas: permanentes comienzos y recomienzos, vacilaciones y nuevos intentos, dudas y ensayos, caracterizan a esta instancia inaugural para el niño en la alfabetización.

Junto al carácter cronotópico y a su condición de instancia de pasaje, destacamos el notable debilitamiento del lenguaje, como un emergente de la vida en el umbral. La sustentación lingüística tambalea y se debilita, y la lengua pierde la centralidad que la define como un sistema semiótico hegemónico y omnímodo para la interpretación de las prácticas culturales de niños. Esta *crisis de los interpretantes* conmociona los sentidos arraigados en la memoria semiótica y pone en turbulencia las significaciones que sostienen las prácticas culturales de los sujetos. Frente a esta instancia crítica, emerge un rasgo característico del diálogo primario: la importancia de los relieves fáticos-conativos. Las significaciones se refuerzan en una configuración de gestos, distancias, contactos, olores, posturas corporales, miradas, objetos en circulación. Gesticular, insistir, asediar, tocar, mirar, se vuelven prácticas potentes que intentan establecer vínculos y contactos para amarrar la semiosis, iniciar atisbos de comunicación e investir de sentidos a las prácticas que se llevan a cabo en este momento. En esta instancia, el silencio adquiere un papel relevante y pertinente. Frente a la crisis desatada en el umbral, se observan actitudes de mutismo o taciturnidad vinculadas con un abanico de posibles significados: marcas de indefensión o vulnerabilidad semióticas, o indicios de resistencia ante una situación crítica y conflictiva. El silencio se encuentra investido de un valor primordial y sus derivas pueden implicar múltiples resoluciones o desarrollos que se plasman en procesos posteriores al umbral.

Estos rasgos caracterizan al umbral como una configuración de riesgo, una instancia crítica que no habilita la posibilidad de una permanencia constante, ya que afecta los aprendizajes y la continuidad escolar: “las experiencias que conllevan diversos grados y aspectos de violencias simbólicas devienen en “umbrales” irresueltos, en memoria de crisis que se arrastran como una **estela intermitente** a lo largo de las diferentes etapas escolares” (Op. Cit.: 99), dejando huellas de variada intensidad en cada momento. El epítome de esta riesgosa configuración podría derivar en una catástrofe semiótica que haga estallar sentidos y promueva desequilibrios constantes en los andamiajes semióticos

en la transitoriedad del umbral y la habitabilidad de la frontera: mientras en el primero no se permanece demasiado tiempo, la frontera sería un espacio de pertenencia entrópica en el que se “vive”.

del niño. Las experiencias del umbral en los procesos alfabetizadores requieren una particular atención y tratamiento, lo que implica una serie de deslindes y operaciones estratégicas que permitan proponer, tal como explica Alarcón (2012), una política de la hospitalidad que considere las particularidades del niño alfabetizado y aliente la continuidad entre el diálogo familiar-vecinal y el comunitario.



*Reformulación del Diagrama Matrices y umbrales
(Versión original en Camblong 2012)*

En este punto cabe preguntarse por el papel que juega la práctica narrativa en esta secuencia de matrices y umbrales que hemos desplegado. ¿Qué relevancia tiene la narratividad en el devenir de los diálogos primario, familiar, vecinal y comunitario? ¿Cuáles son sus injerencias en las experiencias de umbralidad que incardinan en los procesos alfabetizadores, volviéndolos espacios críticos y complejos, con especial énfasis en nuestros universos de horizontes interculturales mestizo-criollos?

En primer lugar, podríamos destacar que la narratividad se posiciona de modos heterogéneos y variados como un dispositivo transversal en todas la secuencia de matrices dialógicas: los relatos orales, escritos, audiovisuales, mediáticos, entre tantos otros, forman parte de las experiencias dialógicas y despliegan configuraciones de sentidos que suponen pertenencias y contactos familiares, vecinales y comunitarios. Desde los lúdicos y breves enunciados narrativos que articulan canciones o relatos para los niños en el marco de la familia o el vecindario –esas formas simples mencionadas por Jolles (1972)– hasta las complejas disposiciones de la narrativas mediáticas o institucionales que deslindan pertenencias comunitarias e imaginarios nacionales –siguiendo los planteos de Bhabha (2010)– la narratividad se constituye como un sostén experiencial que modeliza bio-ritmos narrativos de diversas características –lacónicos, fragmentarios, acelerados, pausados– incardinados en los propios cuerpos y hábitos de los sujetos y las comunidades. Así, el dispositivo narrativo atraviesa las configuraciones dialógicas de las matrices, formando parte de las complejas dinámicas semióticas que las constituyen.

Por otra parte, en las experiencias del umbral de la alfabetización, la narración desempeña un papel primordial, enfatizando la relevancia del relato-niño como un dispositivo que permite postular continuidades con los universos del diálogo familiar y vecinal, y configurar un reservorio de enunciados que sostengan la dinámica conversacional de la alfabetización. En este sentido, podemos destacar al relato como una de las estrategias y prácticas presentes en el aula alfabetizadora: elemento cardinal dentro la conversación y mecanismo que permite la posibilidad de seguir dialogando.

2. Instalaciones narrativas en el umbral

La experiencia crítica del umbral señala, una vez más, la potencia semiótica del espacio. En los umbrales escolares de la alfabetización, el mundo-niño resignifica su experiencia al sumergirse en una semiosfera institucional donde aprenderá las complejas operaciones de la lecto-escritura. Pero este proceso no implica la simple adquisición de un código, sino la materialización de hábitos semióticos que exceden los propios límites de la escritura y se inscriben en la necesidad de habitar un espacio, pertenecer a un mundo semiótico e investir de sentido las propias prácticas alfabetizadoras que se llevarán a cabo. Si el umbral se constituye como un espacio-tiempo de crisis, la pregunta es cómo responde la escuela a esta experiencia, cómo aborda las demandas de esos reciénvenidos,

qué estrategias y tácticas alfabetizadores deslindan horizontes de pertenencias o formas hospitalarias que permitan acoger a ese otro, comprender y valorizar sus acervos semióticos, generar una estancia¹¹² de pasaje éticamente comprometida y alentar una experiencia significativa para desplegar los enseres teórico-metodológicos de la alfabetización.

En este sentido, una propuesta de alfabetización semiótica en las fronteras, destaca una serie de premisas que intentan configurar un encuadre teórico y conceptual para un proceso complejo y cambiante. El primer postulado señala la necesidad de establecer continuidades entre el universo escolar y el mundo-niño, con el objeto de revitalizar la experiencia del sujeto aprendiz y sostener las prácticas alfabetizadoras en las narrativas que esos sujetos despliegan. Así, la vida cotidiana se constituye en nutriente para las conversaciones, las descripciones, los relatos, los juegos y la posterior definición de textos-enunciados alfabetizadores para el umbral. En esta senda, una segunda premisa sostiene que el entrenamiento oral intensivo sobre la base de la conversación será el soporte ineludible para la incorporación sistemática de la escritura. La dinámica semiótica de la conversación en el aula –entendida como espacio móvil y versátil– sostendrá los procesos continuos y graduales de alfabetización, y acentuará la presencia del dispositivo narrativo como mecanismo traductor de las experiencias cotidianas.

En continuidad con este postulado, se destacan las operaciones semióticas de traducción (Lotman, 1996) que se constituyen como mecanismos para incorporar alternativas interculturales en los intercambios discursivos de pasajes que sostienen la conversación durante el proceso de alfabetización. El docente alfabetizador se caracteriza

¹¹² Tomando como eje reflexivo su vínculo con la noción de *ethos*, Heidegger considera el concepto de *estancia* como el lugar donde se mora, el espacio abierto que asocia lo habitual y lo cotidiano permitiendo, al mismo tiempo, un salto hacia lo distante. Esta experiencia de un desvelamiento implica la posibilidad de habitar un espacio verdadero: “experimentar la estancia en la ἀλήθεια, y a esta como lo deparado de estancia, significa: descubrir lo invisible suyo como lo invisible en todas las cosas, solo por lo cual todo presente se abre a la visibilidad y perceptibilidad y permanece en ellas, eso invisible que como ocultamiento desocultante se subtrae a toda representación” (2008: 39).

Articulando estos planteos con las dinámicas singulares de nuestra semiosfera fronteriza, y en diálogo con los postulados del pragmatismo peirceano que enfatiza la continuidad del estar por sobre las discontinuidades del ser, Camblong (2010) destaca: “La estancia mestizo-criolla de estados en continuo, evita la dialéctica entre “ser o no ser” y prefiere habitar el mundo –su mundo– en un discurrir que “está y no está” simultáneamente. El dejarse deja estar no es un abandono, ni una renuncia, ni el estar arrojado heideggeriano, sino un modo de vivir la presencia efectiva del cuerpo en el cosmos, de la ocupación ‘natural’ del tiempo-espacio que deparó la contingencia a cada cual” (155). En este camino, cabe preguntarse por la intersección de esas modalidades en estancias mestizo-criollas con las experiencias del umbral alfabetizador para pensar sus continuidades estratégicas.

por ser un experto traductor de esas narrativas derivadas de la conversación y el juego, como un eximio intérprete que toma el devenir del relato-niño y lo inscribe en operaciones tácticas y estratégicas de las cuales derivarán los enunciados y textos alfabetizadores. De esta manera, el ingreso en el territorio de la lecto-escritura se constituirá como un *continuum* si lo hacemos de la mano de textos/enunciados alfabetizadores “amigables”, surgidos de las tramas discursivas conversacionales, asociadas con la vida cotidiana –el camino, el hogar, el trabajo, el juego, etc.– del mundo-niño.

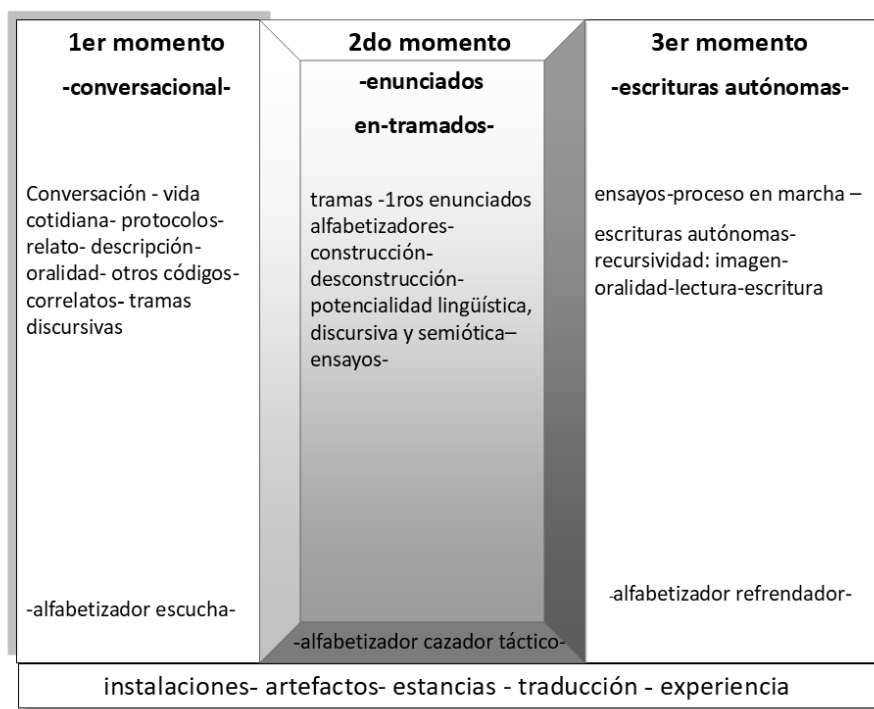
Finalmente, destacamos dos postulados asociados con la organización institucional del universo escolar. El primero pone de relieve la potencialidad semiótica del espacio al señalar que el aula alfabetizadora se constituye como una instalación de artefactos variados y móviles que permiten al docente –estratega y táctico– desplegar sentidos de protocolos cotidianos. El segundo apunta a una definición micropolítica, en ocasiones enfrentada con las macropolíticas estatales: en términos institucionales, la articulación entre diferentes niveles y ciclos, permitirá definir un proyecto alfabetizador desde Nivel Inicial, proyecto que considera la formación especializada de los docentes alfabetizadores en el marco de una semiosfera escolar¹¹³.

Tomando como fundamento estos postulados de base, Raquel Alarcón (2012) propone una cartografía del proceso alfabetizador que intenta “**configurar una pragmática alfabetizadora** para experimentar **semióticamente** los procesos de aprender a leer y escribir en los universos interculturales mestizos, sostenidos en la continuidad de las interacciones dialógicas de la vida cotidiana” (339). Destacados en el original). Apuntalada en un intenso trabajo de campo y una continua experiencia empírica con escuelas de la frontera¹¹⁴, la propuesta de la autora diagrama tres momentos para el

¹¹³ “Toda sociedad, pero también todo individuo, están, pues, atravesados por dos segmentaridades a la vez: una molar y otra *molecular*. Si se distinguen es porque no tienen los mismos términos, ni las mismas relaciones, ni la misma naturaleza, ni el mismo tipo de multiplicidad. Y si son inseparables es porque coexisten, pasan la una a la otra, según figuras diferentes como entre los primitivos o entre nosotros –pero siempre en presuposición la una con la otra–. En resumen, todo es política pero toda política es a la vez *macropolítica* y *micropolítica* (...) Desde el punto de vista de la micropolítica, una sociedad se define por sus líneas de fuga, que son moleculares. Siempre fluye algo o huye algo, que escapa a las organizaciones binarias, al aparato de resonancia, a la máquina de sobredecodificación...” (Deleuze-Guattari, 2002 [1980]: 218-220).

¹¹⁴ La propuesta teórico-metodológica desarrollada por Alarcón puede leerse en la tesis que la autora presentó en el marco del Doctorado en Semiótica, CEA, UNC en el año 2010, titulada *Alfabetización Semiótica en los umbrales. Cita en sitios de borde* (Dir. Ana Camblong). Una versión editada de este trabajo fue publicada por la Editorial Universitaria de Misiones bajo el título *Alfabetización Semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial* (Posadas, 2012).

proceso alfabetizador, deslindando etapas en las cuales pivotean prácticas semióticas en las que se priorizan géneros, formatos y diálogos específicos. En general, explica Alarcón, se podrían discernir tres momentos en las experiencias lectoescriturales de los niños, en las cuales se priorizan determinadas estrategias sociodiscursivas para el ingreso al desempeño gráfico: un *momento conversacional*, un *momento de enunciados-en-tramados* y un *momento de escrituras autónomas*. Todas estas instancias acentúan el potencial del enunciado como bisagra que se transforma en un “pasaporte amigable que nos lleva sobrevolando bordes desde los pliegues de la oralidad y nos deposita suavemente en las orillas de las letras y sus juegos combinatorios” (227).



*Cartografía del umbral -
Momentos de los procesos alfabetizadores
(Gráfico original de Alarcón 2012:227)*

En la primera etapa del umbral, el propósito consiste en desarrollar una política de la hospitalidad¹¹⁵ para configurar un aula donde, a partir de los mundos semióticos

¹¹⁵ Tal como explica Jacques Derrida (2006), el principio de hospitalidad se mueve en una tensión antinómica que supone acoger de forma pura al arribante, recibirlo sin poner condición alguna, y reconocerlo por su nombre propio mediante la interrogación y la pregunta, evitando que esta pregunta se vuelva inquisitoria. Esta sutil diferencia entre hospitalidad pura y regulación receptiva se plantea en el

diagramados por los niños, estos puedan enfrentar la indefensión crítica de esa instancia. La dinámica hospitalaria requiere un docente conversador que opere herramientas teórico-metodológicas para generar espacios y prácticas de continuidad entre el mundo-niño y la otredad escolar, volviendo al umbral un hábitat semiótico para los aprendices alfabetizadores. En este aspecto, el mecanismo semiótico de la conversación, aún atravesado por las asimetrías concomitantes a las relaciones de poder que confluyen en la dinámica escolar, alentará la continuidad entre-mundos mediante el despliegue de protocolos relacionados con las dinámicas propias de la vida cotidiana que permitirán, en un segundo momento, el deslinde de las tramas discursivas sobre las que se asentarán los enunciados y textos alfabetizadores. En este primer momento, el aula alfabetizadora (des)monta experiencias sobre un trabajo progresivo y sistémico con la oralidad, y enfatiza a la conversación y los relatos de la vida cotidiana como dispositivos que permiten desplegar tramas discursivas a partir de las cuales se comienzan a pensar los primeros enunciados y textos alfabetizadores.

La conversación se constituye como el fundamento de esta primera etapa, momento en el que se introduce la vida cotidiana mediante la referencia a protocolos que permiten configurar sentidos: el camino a la escuela, el ritual de la comida, la llegada de visitas al hogar, el viaje al pueblo... Los *protocolos semióticos* se definen como conceptos instrumentales que contribuyen al ordenamiento de un conjunto englobante de rutinas, acciones con una habitual estabilidad como para que puedan encararse en una esfera de actividades de la vida práctica entrelazadas y en correlación, formando un conjunto complejo y singular de micro-universos “de acciones, discursos, personajes, objetos, lugares y tiempos más o menos determinados, más o menos interpretables” (Camblong, 2012b: 59). El recorte cuidadoso de los protocolos y su inclusión mediante la conversación en la instancia de umbralidad se constituirá como una guía para desencadenar el relato-niño, introduciendo nuevas líneas de fuga a la significación del trabajo docente, mediante la puesta en escena del cuerpo, los relieves fáticos y la dimensión patémica del humor. De este modo, el cuerpo, las palabras y las cosas

umbral de la alfabetización, mediante el deslinde de estrategias y operaciones que implican una política y una ética del encuentro con el mundo-niño.

constituyen los artefactos que pueblan las instalaciones áulicas. Así, la narrativa y el juego emergen como ejes cardinales de este momento:

... en ese entramado conversacional se desgranán **relatos** sobre hechos que ocurren a extramuros de la escuela, y con el relato las **descripciones** de lugares, de seres de fenómenos (...)

El **juego** como experiencia cultural vital se une al **relato** y refuerza su valor de práctica semiótica comunitaria y placentera. La pedagogía del juego nos permite hacer un desvío en la ruta de los modelos rígidos, repetitivos, estereotipados para diseñar caminos alternativos en el acceso a la alfabetización (Alarcón, 2012b: 78-79. Destacados en el original)

Tanto el juego como el relato articulan horizontes de mestizajes que, entre la ficción y la mimesis, ponen en escena las experiencias de la cotidianidad en el aula alfabetizadora. En esta instancia, el docente se caracterizará como un *alfabetizador escucha*, atento a la palabra del otro y dispuesto a sumergirse en la compleja dinámica de la conversación.

En el segundo momento de enunciados en-tramados, el docente alfabetizador se transforma en *cazador de enunciados*. A partir de las tramas discursivas derivadas de la conversación y la emergencia del relato, y de las operaciones conversacionales que permiten nuevas narrativas del mundo-niño, el docente alfabetizador se transforma en un cazador táctico, un traductor que detecta posibles enunciados alfabetizadores. El espacio alfabetizador se inunda de un abanico de enunciados particulares, joyas discursivas de cada grupo, que permiten la entrada a la escritura articulada con los enunciados derivados de la lengua en uso. El docente alfabetizador observa la potencialidad lingüística, discursiva y semiótica de estos enunciados, y, mediante operaciones constructivas y deconstructivas pensadas estratégicamente, ensaya posibles aperturas a la dinámica compleja de la escritura. Se privilegian en este momento expresiones sencillas que permiten las relaciones biunívocas entre fonema y letra o grafema, la distinción progresiva de las unidades lingüísticas menores como la sílaba o la palabra, a partir de juegos sonoros o rimas. La *instalación áulica* –volveremos a este concepto más adelante– comienza a recibir estas variaciones e introducir entre sus hábitos, en continuidad con la dinámica de la conversación, el ejercicio de la escritura. Por ejemplo, si el protocolo de “la comida” o “nosotros comemos” habilita juegos, relatos y descripciones sobre las experiencias cotidianas de la alimentación, los enunciados alfabetizadores podrán emerger de esas conversaciones: “como polenta”, “como palta”, “tomo sopa”, “tomo

mate”. En simultáneo, el docente desplegará estrategias alfabetizadoras que exhiban la posibilidad de manipular el texto oral y escrito para descomponerlo en unidades constitutivas (palabras, sílabas, fonemas, grafemas); insistir, por medio de la repetición, la comparación y el contraste, en la discriminación y toma de conciencia de cada unidad –sistematizando así funciones metalingüísticas–; volver a recomponer en enunciado y restituirlo en la cadena discursiva; y buscar y proponer variantes a esta dinámica de trabajo¹¹⁶. Al respecto, Alarcón (2012) escribe:

Y en esa vuelta al fluir discursivo volvemos a reconstruir el texto-enunciado original a partir del cual jugamos con otras alternativas de construcción. Los niños encontrarán en él sentidos de la trama colectiva que han venido tejiendo para proponer otros enunciados paralelos que enriquecerán las primeras escrituras. Cada nueva construcción dará pie a la reiteración, al refuerzo, a la expansión, a las explicaciones, a las pruebas, en fin al aprendizaje.

Procuramos que nuestro texto no quede aislado como una oración suelta sino que vuelva a insertarse en la trama discursiva de la cual emergió y en la continuidad de la semiosis de dónde le viene su sentido y adonde reenvía otros (256. Destacados en el original)

En este punto, empezar a escribir supone un paradójico continuar diciendo y significando a partir de las tramas y los enunciados que fluyen en la conversación. Poniendo el foco en nuestros recorridos acerca de la narración, esta instancia presume una vuelta a las prácticas narrativas de la conversación y, simultáneamente, la vindicación del relato como un espacio de aprendizaje de la escritura, en tanto la alfabetización implica aprender a leer y escribir enunciados en formas genéricas típicas.

El tercer momento se define como la instancia de las escrituras autónomas, donde un *alfabetizador refrendador*, a partir de ensayos que se instalan como un proceso en marcha, posibilita operaciones semióticas que amplían los límites de las estancias en lenguaje de los niños con el ejercicio de escrituras autónomas. En este momento, los niños comprenden el funcionamiento del sistema grafemático –luego del intenso trabajo de manipulación, ensayos y movimientos desplegados en el momento de enunciados entramados– y pasan a la lectura y escritura autónoma de enunciados breves y textos descriptivos y narrativos, dando lugar a un momento de afianzamiento del proceso alfabetizador sostenido, nuevamente, en un trabajo de articulación y recursividad que

¹¹⁶ Los protocolos y tramas discursivas asumen representaciones gráficas que el docente elabora a partir de las narrativas orales de los alumnos.

vincula lectura, escritura, oralidad y otros códigos. La piedra de toque de este momento se identifica con la comprensión de un principio clave de la escritura: su función social. El niño comprende que las operaciones semióticas en continuidad no se restringen a un mecanismo de (de)codificación, sino a una dinámica de producción y circulación del sentido que sirve para escribir lo que pensamos y decimos. En este momento, la lectura y escritura “tienen sentido”.

De este modo, en el aula alfabetizadora comienzan a circular experiencias graduales y continuas de escrituras autónomas, enunciados y textos de formas múltiples y dirigidos a distintos destinatarios que materializan un entrenamiento en el manejo genérico, el conocimiento del estilo y el registro escritural, el uso de un vocabulario ampliado, la elaboración de oraciones simples y complejas, el desarrollo coherente de ideas, y la originalidad y creatividad de los textos, muchos de ellos asociados a la narratividad. Entre las operaciones vinculadas con la narración, se destacan las escrituras a partir de imágenes que pueden derivar en enunciados narrativos, la escritura a partir de viñetas de historietas que ordenan secuencias narrativas en un sistema de códigos integrados, la redacción de relatos a partir de experiencias compartidas o individuales –paseos, acciones del fin de semana, vacaciones, etc. – o el ejercicio diseminado de la lectura/escritura de cuentos alfabetizadores¹¹⁷.

Cabe mencionar que más allá de la presentación sucesiva de los tres momentos que configuran el proceso alfabetizador en el umbral, estas instancias suponen recursividades y reenvíos que permiten nuevas formulaciones y habilitan cambios en las tácticas y estrategias alfabetizadoras. Todo el proceso pivotea entre la planificación y la contingencia, atendiendo las singularidades de los grupos y los sujetos aprendices. Por otra parte, la duración de cada momento no se encuentra predeterminada, ya que la dinámica del proceso alfabetizador y la experiencia de la umbralidad semiótica en este proceso varían de acuerdo a cada mundo-niño. Finalmente, mencionamos que toda la dinámica de los momentos alfabetizadores se despliega en instalaciones alfabetizadoras productivas, ambientes que se diagraman de manera flexible y fluida, habilitando la

¹¹⁷ El cuento alfabetizador es un relato que acompaña el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, sostenido en secuencia de imágenes, retahílas, repeticiones, estructuras paralelas: “En fin, apenas transpuesto el umbral el cuento alfabetizador estará esperando al niño para sorprenderlo gratamente, para ofrecerse como un espacio amigable donde zambullirse una y otra vez en busca del encanto y la ilusión” (Galeano, 2008: 140).

posibilidad de presentarse de otra manera, mediante nuevas articulaciones y ensambles. En las instalaciones se disponen y despliegan los artefactos alfabetizadores, recursos materiales y simbólicos ideados por el docente e insertos en la dinámica conversacional, que adquieren valores y sentidos distintos de acuerdo a la situación, el momento, el modo y la intención con que se presentan y resignifican: “la instalación y los artefactos eluden la linealidad y recuperan el sentido del clima, de semiosfera, de ambiente respirable en el que la palabra-conversación, la palabra-relato, la palabra-juego se integran en dimensiones plurales y movedizas” (Alarcón, 2012: 205)¹¹⁸.

Teniendo en cuenta la configuración del proceso alfabetizador, nos centraremos en el deslinde de una serie de *escenas narrativas* tanto en el momento conversacional como en la etapa de escrituras autónomas en el umbral. Esta decisión metodológica ancla en la relevancia que el dispositivo narrativo adquiere en esta instancia inicial, en la que a partir de la atmósfera conversacional sostenida en protocolos semióticos de la vida cotidiana, el relato junto al juego se constituyen como mecanismos de base para postular continuidades entre el mundo-niño y el universo semiótico escolar, y promover tramas discursivas que posibiliten el planteo de futuros enunciados y textos alfabetizadores. De esta manera, proponemos el deslinde teórico-analítico de una serie de *escenas narrativas* que exhiben distintas tácticas y estrategias vinculadas con la producción, circulación y reconocimiento de narraciones de la vida cotidiana en la frontera.

Definiremos *escena narrativa*¹¹⁹ como una instancia compleja configurada por una serie de dimensiones que atraviesan las prácticas alfabetizadoras en los umbrales escolares, inscribiéndose como partes constitutivas de las instalaciones alfabetizadoras. La escena narrativa se caracteriza por su condición performativa y su intencionalidad

¹¹⁸ Las instalaciones se definen como operaciones metodológicas que intentan intervenir en las prácticas entrecruzando componentes que materializan y ejecutan los postulados de base de la alfabetización semiótica, de modo tal que el docente implemente, con fundamentos conceptuales, alternativas didácticas. Las instalaciones ensayan continuidades y discontinuidades entre el mundo-escolar y el mundo-niño, y se constituyen como un hábitat para el relato-niño. Su función es eminentemente práctica, aunque respaldada en los deslindes teóricos que mencionamos. Poseen una operatividad flexible y móvil, y se piensan a partir de las escenas prototípicas de la vida cotidiana: los protocolos.

En analogía con las propuestas del arte contemporáneo y a las dramatizaciones del teatro, las instalaciones alfabetizadoras se sustentan en una planificación móvil, la configuración semiótica del espacio, su dinamismo para operar en varios territorios –del aula al patio, del patio al pasillo, por ejemplo– y su sustentación lúdica-ficcional (Cf. Camblong 2012)

¹¹⁹ La propuesta de esta categoría toma como referencia la definición de *escenas de lectura* desarrollada por Cucuzza (2012) en sus estudios sobre la Historia de la Lectura, como también el concepto de *escena de enunciación* de Maingueneau (2004), con el que trabajamos en la anterior excursión. .

pragmática asociada con el despliegue de operaciones semióticas que permiten la circulación de relatos, la configuración de mundos posibles y la posibilidad de deslindes de futuros enunciados y textos alfabetizadores. En este sentido, una *escena narrativa*, articulada en el espacio macro de una instalación alfabetizadora, se despliega como un momento táctico en el devenir del proceso alfabetizador. De este modo, una *escena narrativa* se define como el espacio de materialización práctica del relato-niño como dispositivo semiótico en la semiosfera escolar.

En términos analíticos, consideramos que la *escena narrativa* puede deslindarse a partir de una serie de dimensiones que configuran las operaciones tácticas y estratégicas sobre el relato-niño. Estas dimensiones se presentan como momentos axiales de su organización; sin embargo, en la realización efectiva de la *escena narrativa*, se materializan de modo simultáneo y global. Cada escena se constituye a partir de un principio de montaje que implica la selección de tópicos o temas, el privilegio de ciertos protocolos de la vida cotidiana por sobre otros, la interacción con artefactos textuales que se constituyen como materia significativa en múltiples lenguajes, la concreción de los procedimientos narrativos (Steimberg, 2018) en diversos géneros y tipos de discursos, y una efectiva práctica de la narratividad que involucra al cuerpo en una atmósfera donde los sentidos modelizan emociones y pasiones. Las operaciones de montaje de la escena narrativa articulan con las tácticas y estrategias deslindadas en los proyectos alfabetizadores: una (a)puesta por/de la narratividad organiza el conjunto de maniobras que privilegian la producción, circulación y reconocimiento del relato-niño en la instalación alfabetizadora, inscribiéndolos en un horizonte de planificaciones didácticas que, no obstante, atiende las emergencias contingentes e improvisadas de estas narrativas.

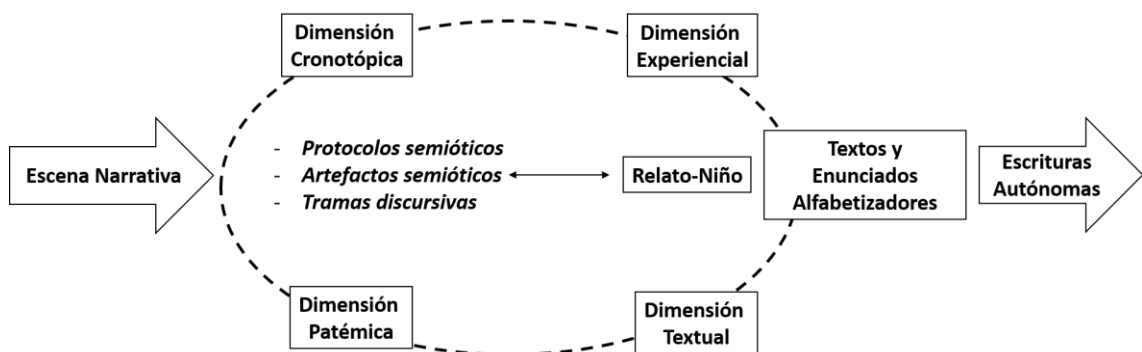


Diagrama – Escenas narrativas/Dimensiones

- *Dimensión cronotópica*

La dimensión cronotópica de la *escena narrativa* supone la conexión del espacio y el tiempo como andamiajes de las dinámicas semióticas de los dispositivos narrativos en la instalación alfabetizadora. Esta conexión esencial espacio-temporal, tal como observamos en la excursión acerca de la narrativa y la vida cotidiana, se constituye como un punto nodal de la trama narrativa en el campo de los relatos literarios (Bajtín, 1989). El carácter indisoluble del cronotopo, siguiendo el planteo de Bajtín, determina su condición como categoría de forma y contenido que define una totalidad inteligible a partir de la cual se articula la trama. La dimensión configurativa de un cronotopo permite que esta se desarrolle en una doble articulación: los elementos de la temporalidad se revelan en el espacio, mientras este es medido y comprendido a través del tiempo. Otras dos condiciones complejizan la relevancia de los cronotopos narrativos: por un lado, su importancia para los géneros, considerando que la tipología de discursos narrativos se encuentra asociada a la distinción de distintos cronotopos. Por otra parte, en tanto se constituye como una categoría de forma y contenido, el cronotopo estipula (histórica y socialmente) la imagen del sujeto en el texto narrativo. De este modo, el tiempo deviene compacto y visible para el arte, mientras que el espacio se intensifica, abismándose en el “movimiento del tiempo, del sujeto y de la Historia” en asociación con valores emocionales: “[El cronotopo] inviste de sentido –y afecto– a acciones y personajes, que asumirán por ello mismo una cierta cualidad. En él operará tanto el presente de la narración –su actualización en un relato verbal, visual, audiovisual– como la carga valorativa que conlleva por historia y tradición” (Arfuch, 2005: 255).

Si realizamos una traspolación a otras esferas de la cultura –ejercicio que Bajtín dejó de lado al privilegiar el estudio de la novela– podemos considerar que cada práctica de la narratividad conlleva una cronotopía particular, asociada a disposiciones genéricas y tópicos experienciales. Al abordar los antecedentes clásicos de la narrativa autobiográfica, el propio Bajtín resalta la relevancia no solo de cronotopos internos –el tiempo-espacio de la vida representada–, sino también la identificación de cronotopos reales externos en los que se producen las representaciones como actos sociales y políticos: “es precisamente en las condiciones de ese cronotopo real, donde se revela (se hace pública) la vida propia o ajena, donde toman forma las facetas de la imagen del

hombre y de su vida, y se ponen bajo una determinada luz” (1989: 284). De la plaza pública al hogar, estas instancias de correlatos espacio-temporales diagraman una cronotopía donde se inscriben los procederes narrativos de nuestra vida cotidiana.

La dimensión cronotópica de una *escena narrativa* alfabetizadora involucrará esta doble condición. Por un lado, los relatos se inscribirán en una configuración de espacio y tiempo específico, un cronotopo real externo que funcionará como un horizonte de posibilidad para la práctica narrativa de los sujetos aprendices. Ese cronotopo real se definirá de acuerdo a las variaciones relacionadas con su materialización en una diversidad de espacios (aula, galpón, patio, salón de actos, comedor, cartelera, etc.) y tiempos (noche, mañana, tarde, temprano, clase, recreo, almuerzo, desayuno, merienda, entrada, salida, etc.) de la semiosfera escolar. El cronotopo externo real postula un encuadre de enunciación para la escena narrativa que, tal como explica Bajtín, modeliza una imagen del hombre y una carga valorativa-afectiva (social e histórica). Este encuadre define las posibilidades de circulación de los relatos y sus interacciones con otros dispositivos semióticos, entre los que destacamos al juego y las imágenes.

En articulación con el cronotopo marco de la escena, las prácticas narrativas del relato-niño habilitarán la emergencia e identificación de nuevos cronotopos. El dispositivo narrativo relacionado con el mundo-niño desplegará, en cada intervención, una cronotopía de la cotidianidad relacionada con los protocolos semióticos conversacionales que el docente privilegia en esa instancia del proceso al alfabetizador (el camino a la escuela, el cuidado de los animales, las comidas, etc.). De este modo, en el deslinde de la trama, los relatos-niños acreditan la apertura de una serie variable y flexible de cronotopos (la casa, el camino, la chacra, la selva, el monte, la ruta, el pueblo, el almacén, entre otros) que complejizan la dinámica semiótica de la escena narrativa, habilitando la posibilidad de generar textos y enunciados alfabetizadores.

- *Dimensión experiencial*

En términos pragmáticos, una escena narrativa se conforma como un espacio de puesta en acto, a través de dispositivos narrativos, de la experiencia cotidiana del mundo-niño. Esta disposición recupera los postulados que articulan relato y experiencia, considerando a la narración como un dispositivo semiótico constitutivo de las

experiencias, hábitos y creencias de la cotidianidad comunitaria y, al mismo tiempo, resalta su condición como componente axial de la propia vida cotidiana. La racionalidad narrativa (Parret, 1999; Angenot, 2010) se constituye como una de las modalidades de concepción del mundo, una de las formas semióticas de organización de la experiencia y configuración del pensamiento. Si la experiencia puede entenderse como un proceso continuo “por el que se construye semiótica e históricamente la subjetividad” (De Laurentis, 1992), el relato puede pensarse como un interpretante que dota de sentidos ese complejo proceso donde se imbrican sensaciones, cuerpos, hábitos y pensamientos.

De este modo, la dimensión experiencial de una escena narrativa implica el despliegue de operaciones que anclan en los protocolos de la vida cotidiana que definen el horizonte temático de los procedes narrativos (Steimberg, 2018). Estos protocolos están ligados, en articulación con la dimensión cronotópica mencionada anteriormente, a la continuidad experiencial de la vida cotidiana del mundo-niño, con el objeto de desplegar tramas discursivas que habiliten la posibilidad de instalar puentes entre las semiosferas familiares, vecinales y escolares. En este sentido, la dimensión experiencial de las escenas narrativas no se restringe al campo anecdótico, sino que articula el funcionamiento de los relatos en configuraciones de sentido que modelizan la propia vida práctica y, al mismo tiempo, son constitutivos de esta¹²⁰. La dimensión experiencial de la escena diagrama una tópica de la vida cotidiana que oscila entre una reserva de estereotipos— que se reiteran en cada relato-niño— y formas vacías que postulan nuevos sentidos y significados. Simultáneamente, esta tópica opera como un horizonte de legitimidad de las voces y las experiencias que los sujetos narran en la dinámica conversacional de la instalación alfabetizadora.

La multiplicidad de relatos que emergen en la escena narrativa se asocia a la dinámica compleja de la experiencia cotidiana articulada en el trabajo con los protocolos semióticos privilegiados por el docente. De este modo, las prácticas y hábitos de la cotidianidad que emergen en el relato-niño, se inscriben en un horizonte de prácticas

¹²⁰ En este sentido, volvemos a reiterar el carácter continuo de la experiencia. En términos pragmáticos, la experiencia se organiza a partir de una continuidad móvil y pluridireccional que implica articulaciones con otras experiencias y creencias en un proceso semiótico infinito. El aspecto contradictorio de la discontinuidad que, en ocasiones, se presenta entre el mundo escolar y las semiosferas familiares o vecinales de los sujetos del aprendizaje, resalta el valor pragmático de la continuidad experiencial y su necesario incentivo en las instancias de umbralidad. En este momento liminal, el hábito emerge con toda su potencia semiótica y pragmática como la emblemática instancia que, en la dinámica de la narratividad, se pone en escena y revaloriza constantemente (Cf. Vargas, 2014).

sociales que enfatizan el carácter comunitario del mundo-niño. Así, la dimensión experiencial de la escena narrativa adquiere una triple relevancia: 1) permite desplegar una cadena de tópicos que suponen el conocimiento y la comunicación de hábitos, creencias y rituales vinculados con la experiencia cotidiana; 2) postula una instancia enunciativa que configura la legitimidad de las voces que narran esas experiencias; 3) instala la posibilidad de experimentar nuevas prácticas y ejecuciones de la narratividad por parte de los sujetos que habitan esa escena, a partir de la interacción con otras voces, textos y géneros narrativos.

- *Dimensión patémica*

En una *escena narrativa*, la dinámica conversacional que habilita la enunciación, circulación e interpretación del relato-niño, permite compartir una pluralidad de sentidos vinculados con la experiencia no solo cognitiva sino también con una dimensión donde emergen deseos, pasiones, afectos y emociones. Esta dimensión patémica de la escena, implica una configuración que, en el orden de los discursos narrativos, concierne al dominio pasional y afectivo, dándole un papel preponderante al cuerpo en tanto componente primordial de la semiosis. La dimensión patémica articula perspectivas semióticas que se concentran en el discurso (Greimas y Fontanille, 1991; Parret, 1995; Fabbri, 2000; Bertrand, 2000) y, simultáneamente, acentúan la condición performativa del relato-niño en relación con la enunciación encarnada del cuerpo (Fontanille, 2008; Contreras, 2012) en la semiosfera escolar.

En un sentido vinculado con la tradición narratológica, esta dimensión refiere a la modulación de los estados de ánimos en la escena narrativa. La complejidad de las configuraciones pasionales reside en que estas requieren, para su manifestación, “ciertas condiciones y precondiciones específicas de orden epistemológico, ciertas operaciones propias de enunciación y, por último, ciertas rejillas culturales que se presentan, o bien integradas como primitivos, o bien en curso de integración en un sociolecto o idiolecto” (Greimas-Fontanille, 1994 [1991]: 13). Esta conformación exhibe el carácter complejo de las pasiones, al constituirse en el discurso como portadoras de efectos de sentidos que exceden a los propios sujetos y modulan, a partir de un principio de tensividad, la confluencia de estados individuales inscriptos en horizontes sociales y culturales que

oscilan entre los polos de la euforia y la disforia. En esta intersección el cuerpo adquiere una relevancia nodal, en tanto las figuras semióticas hacen sentido a través de él: “Es por la mediación del cuerpo percibiente que el mundo se transforma en sentido –en lengua–, que las figuras exteroceptivas se interiorizan y que, finalmente, resulta posible considerar la figuratividad como modo de pensamiento del sujeto” (13). La mediación del cuerpo, cuya propiedad y eficacia es el sentir, patemiza los modos de conocer delineados en la *escena narrativa*, en un proceso que excede los límites de la lengua e involucra a todos los signos presentes¹²¹.

Si bien el planteo greimasiano adscribe a una tradición teórica deudora de un modelo binario, la admisión del papel primordial del cuerpo en su semiótica de las pasiones, nos permite sostener un “diálogo quimérico” con la perspectiva pragmatista de Peirce, ya que la descripción anterior supone un proceso semiótico que encarna en la corporeidad de los sujetos; una relación fenoménica donde el cuerpo, siguiendo a Jacques Fontanille (2008), es la vez sustrato y figura de la semiosis. La enunciación encarnada implica que “el “yo” semiótico es un yo sensible y afectado que habita un espacio tensivo cruzado y entrelazado de intensidades y profundidades” (Contreras, 2012:10), un campo de presencia relacional y tensivo –en nuestro caso, una *escena narrativa*– del cual se constituye como centro deíctico.

La tendencia afectiva reafirma la condición indicial del cuerpo, como también las fuerzas emotiva (performativa) y figurativa de las pasiones¹²². La condición deíctica del cuerpo en escena manifiesta, una vez más, aquello que Fernando Andacht (2016) describe como el *index appeal*, “la representación de una especie de sudor semiótico compuesto

¹²¹ Una semiótica de las pasiones trasluce la complejidad de los procesos de significación. En este sentido, Greimas y Fontanille (1994) afirman que “las pasiones aparecen en el discurso como portadoras de efectos de sentido muy peculiares, despiden un aroma equívoco, difícil de determinar... la sensibilización pasional del discurso y su modalización narrativa son concurrentes, no se entienden una sin otra, y sin embargo, son autónomas, probablemente regidas, al menos en parte, por lógicas diferentes” (21). En este aspecto, la posibilidad de captar los efectos de sentido como un “aroma” de los dispositivos semionarrativos del discurso, implica reconocer que las pasiones no son propiedades exclusivas de los sujetos (en términos psicológicos) sino del discurso entero: “poder hablar de la pasión es, pues, intentar reducir la distancia entre el “conocer” y el “sentir”.

¹²² Desde una perspectiva enunciativa que se articula, en algún aspecto, con el pragmatismo, Herman Parret (1995), presenta dos estrategias (dos procedimientos de discursivización) mediante las cuales el hombre de pasiones se presentifica en el discurso: la performativización y la figurativización. La primera se encuentra ligada a una fuerza emotiva, que performa al sujeto en el discurso; la segunda, implica la proyección de imágenes del mundo. Privilegiando una mirada teórica alejada del psicologismo y la antropología, Parret considera que “si el hombre de pasión está en el discurso es porque el discurso está ‘performativizado’ y ‘figurativizado’ (...) La ‘performatividad’ y la ‘figuratividad’ deberían considerarse como los efectos esenciales de la subjetividad pasional en el lenguaje, de la presencia del hombre en el discurso” (174-175).

por signos indiciales pegados al cuerpo” que explicitan la existencia afectiva y material de un signo.

En este sentido, afectos y discursos se articulan como instancias constitutivas de los dispositivos narrativos, con una singular presencia del humor. La dimensión patémica incardinada en el cuerpo y la voz configura articulaciones con los propios ritmos de la vida social, donde se invisten de sentido determinadas disposiciones semióticas, como el hablar en “voz baja” o gritar, hacer silencio o responder, entre otras. Estas operaciones implican un *biorritmo semiótico* que habilita una multiplicidad de ejercicios narrativos: digresiones, fragmentaciones, balbuceos, síntesis, silenciamientos, entre otros. Esta dimensión expresa la complejidad de articulaciones entre la condición ética que trasvasa toda configuración narrativa –es decir, su inscripción en horizonte de creencias y normativas comunitarias que permiten distinciones de orden moral– y tensión patética que deslinda intenciones, emociones y sensaciones en el proceder narrativo (Sevilla, 2014).

- *Dimensión textual*

Ligada a las dimensiones descriptas anteriormente, la dimensión textual de una *escena narrativa* se caracteriza por la materialización significativa de los relatos en artefactos semióticos en los que se articulan distintos lenguajes, géneros narrativos y modelizaciones de la experiencia, que incluyen tanto procesos de ficcionalización como operaciones miméticas, en permanente continuidad.

Iuri Lotman (1996, 1998) define al texto como un mecanismo inteligente, un dispositivo intelectual que, articulado en el *continuum* de un mundo semiótico, despliega una serie de relaciones dialógicas con la cultura. Llevando la definición del texto más allá de los límites del lenguaje verbal, considera que este dispositivo se modela a partir de una serie de procesos donde se imbrican distintos componentes de la semiosis –autor, lector, auditorio, tradición cultural, memoria, contexto–. En este sentido, la propuesta lotmaniana contempla que un texto no se explica como un mero producto cultural, sino como un mecanismo semiótico relativamente autónomo cuyo funcionamiento es análogo al de la semiosfera. De este modo, el texto posee los mismos rasgos distintivos que la semiosfera: un carácter discreto que lo diferencia de otros textos y una irregularidad

semiótica producto de la intersección de múltiples lenguajes. El poliglotismo, característica central para definir la dinámica continua del diálogo cultural, tiene su correlato en la configuración del espacio textual. La confluencia de múltiples lenguajes hace del texto un dispositivo semiótico que excede los límites de su función comunicativa, transformándose en un mecanismo que, simultáneamente a comunicar un “mensaje”, genera nuevas significaciones y actualiza la memoria –polivalente, heterogénea y dinámica– de la cultura.

Así como la propuesta lotmaniana expande los límites generales de la definición de texto, también al considerar las propiedades estructurales de la narración describe su complejo funcionamiento en diversos sistemas semióticos. Mientras que la narración verbal se construye principalmente a partir de un principio de adición que aumenta el volumen del texto, en conjunción con otros tipos de signos –imágenes, gestos, música, entre otros– la narración es transformación, transposición interna de elementos: “Un claro modelo de tal narración puede ser el caleidoscopio infantil, cuyos cristalitos de colores, pasando de un lugar a otro y formando innumerable variaciones de figuras simétricas, crean una narración” (Lotman, 2000: 11). La referencia al caleidoscopio implica una metáfora y un modelo: la narración se define como un dispositivo complejo que articula, de modo plural y variable, elementos semióticos en el espacio y el tiempo, generando formas narrativas tanto en el arte como en la vida. En este sentido, podemos comprender el espacio de una escena narrativa como la mixtura de distintos textos y relatos, una combinación de géneros y tipos narrativos que exhiben la multidimensionalidad y el poliglotismo de la semiosfera fronteriza.

De este modo, esta dimensión de la escena narrativa implica operaciones semióticas que sostienen las experiencias narrativas en múltiples modalidades textuales que involucran una pluralidad de lenguajes y signos (palabras, imágenes, multillas, modismos, ensambles, movimientos, música, gestualidad, entre otros).

Considerando los rasgos que caracterizan una escena narrativa alfabetizadora, desplegaremos una serie de recorridos analíticos que nos permitan contrastar algunas de ellas, con el objeto de deslindar las múltiples operaciones y prácticas narrativas que se configuran en el momento conversacional del proceso alfabetizador. En este sentido, nuestro abordaje no persigue un deseo de exhaustividad, sino un afán analítico y

descriptivo que, producto de la interacción propia del trabajo de campo, exhibe una serie de modelos emblemáticos de operaciones con el dispositivo narrativo en los umbrales escolares de la alfabetización en la frontera.

3. Escenas narrativas en los umbrales de la alfabetización

En el momento conversacional del proceso alfabetizador, las operaciones tácticas y estratégicas desplegadas por el docente propician la circulación de la palabra ajena con el fin de tender puentes entre las dinámicas experienciales del mundo-niño y las configuraciones semióticas del universo escolar. Esta emergencia de voces se manifiesta, en un variado número de ocasiones, en forma de narración. En términos de planificación, el docente podrá diseñar en el aula una instalación alfabetizadora en la que se despliegan distintas operaciones y estrategias sostenidas en protocolos de la vida cotidiana y artefactos textuales. Cuando en esa dinámica se privilegia el trabajo con los dispositivos narrativos que permiten la emergencia del relato-niño, nos encontramos frente a la configuración de *escenas narrativas* para la alfabetización.

En ese sentido, la primera de las propuestas de escena narrativa se desarrolla a lo largo de una clase de primer y segundo grado –grados acoplados– de la Escuela N° 563 (VCL-2)¹²³. A lo largo de un módulo de ochenta minutos, el maestro y los alumnos –aproximadamente veinte estudiantes– despliegan una dinámica conversacional que permite la emergencia, en la instalación alfabetizadora del aula, de diversos relatos interconectados por el tópico “animales”. Las tácticas y estrategias alfabetizadoras habilitan la posibilidad de entablar diálogos sostenidos en un espectro de protocolos de la vida cotidiana relacionados con la temática como el tratamiento de las mascotas domésticas, las fiestas familiares con sus respectivas comidas o las salidas a pescar en familia. La dinámica conversacional sostenida durante gran parte de la clase permite el desarrollo de experiencias narrativas que hacen del relato-niño una fuente de autoridad en el núcleo de la semiosfera escolar y los umbrales de la alfabetización.

¹²³ En la sección Anexo – Corpus digitalizado, se pueden observar las escenas narrativas citadas a continuación, siguiendo la sigla de referencia descrita en el Sumario.

La apertura de la clase resalta un postulado seminal del proceso alfabetizador: la continuidad. El maestro, siguiendo los pasos establecidos en el proyecto pedagógico previamente diseñado, anuncia que van a “retomar el tema de los animales” y, mediante preguntas, abre el espacio de la conversación. Esta operación se refuerza con la disposición de los sujetos en el espacio: los niños se encuentran sentados en forma de U, pudiendo mirarse entre todos mientras hablan, muestran los dibujos que hicieron y narran experiencias acerca de los hábitos cotidianos con sus mascotas. El significado pragmático del hábito deslinda toda su potencialidad semiótica en estas intervenciones, concatenando los universos experienciales de las matrices familiares, vecinales y comunitarias a través del dispositivo narrativo.

La atmósfera conversacional funciona en el entramado de las dinámicas semióticas del aula, donde los sentidos de la experiencia cotidiana puesta en relato presentan múltiples formatos y variaciones genéricas: a lo largo de la clase, los estudiantes narran anécdotas de la vida cotidiana, asumen una voz testimonial y autobiográfica, despliegan procesos de ficcionalización donde mixturán “hechos de la cotidianidad” con formas narrativas donde emergen elementos fantásticos. Estas configuraciones abarcan un dispar manejo del tiempo, el cuerpo y la voz, involucrados con un biorritmo narrativo que oscila entre la brevedad y la digresión, entre el susurro y el clamor. Cabe destacar que la dinámica conversacional involucra al propio docente, quien relata sus anécdotas e introduce sus propios hábitos experienciales como materia discursiva para la alfabetización, en un plano que intenta mitigar la asimetría de la autoridad pedagógica y, al mismo tiempo, exhibe un genuino interés por la palabra viva del otro.

La secuencia de la instalación alfabetizadora, que conjuga el lenguaje espacial con la conversación y el uso de herramientas didácticas como el pizarrón y las imágenes pegadas en las paredes del aula, habilita la emergencia de una *escena narrativa* que se acentúa en varias ocasiones a lo largo de la clase. En un primer momento, el docente introduce el tema retomando lo trabajado en clases anteriores; así, los niños exhiben sus producciones y enuncian sus narraciones. La conversación prosigue a lo largo de toda la primera parte de la clase, en la que se introducen operaciones alfabetizadoras: el maestro retoma la palabra *-candial-* de una de las alumnas, la escribe en el pizarrón, la repiten entre todos, reconocen las letras y las cuentan. Luego de treinta minutos, los estudiantes realizan sus actividades en el cuaderno y se desplazan libremente en el aula, mientras el

docente trabaja en el escritorio. Quince minutos más tarde el grupo vuelve a retomar el tema a partir de las producciones de los alumnos mediante un afiche pegado en el pizarrón. La conversación está guiada por los dibujos de animales realizados por los estudiantes: el maestro escucha los relatos y vuelve a introducir reflexiones sobre la escritura, realizando una operación de traducción de la palabra “pena” (pluma, en portugués). La secuencia se cierra con la emergencia de nuevos relatos, esta vez vinculados con los animales del monte.

La instalación alfabetizadora propuesta privilegia la producción, circulación y reconocimiento de dispositivos narrativos, relatos que, alentados por la dinámica conversacional, configuran una *escena narrativa* para la alfabetización. La dimensión cronotópica de la escena se inscribe en el marco del aula, cronotopo real que conjuga tiempo y espacio en el desarrollo de la “clase”. La configuración espacio-temporal sostiene de modo primario la conversación, privilegiando la circulación de voces, cuerpos y miradas en todo el espacio áulico, y habilitando el desarrollo de distintos relatos a lo largo del tiempo, en una dinámica que fluctúa entre la regulación de la planificación, y el arte de la contingencia y la improvisación que no anula la voz de los estudiantes. Inscriptos en esta cronotopía, los relatos abren el territorio de nuevos cronotopos vinculados con la vida cotidiana y la experiencia de nuestros habitantes fronterizos (la casa, el monte), todos ellos relacionados con los protocolos semióticos que traman la conversación. Esta apertura da cuenta de la dimensión experiencial que atraviesa la escena narrativa: los hábitos relacionados con las mascotas, las fiestas y comidas familiares, las salidas a pescar, acontecimientos que enfatizan la autoridad del relato-niño y, amalgamados tanto con las intervenciones autobiográficas del docente cuanto con las estratégicas didácticas que despliega, propician una continuidad entre el mundo-niño y la semiosfera escolar.

El humor articula la dimensión patémica de esta escena narrativa para la alfabetización. La presencia del humor, cuya enunciación encarna en el cuerpo de los propios sujetos, atraviesa la dinámica conversacional de la instalación alfabetizadora y articula la emergencia del relato-niño. La enunciación encarnada de nuestros narradores articula la escena, mediante la fluctuación de risas, miradas y tonos de voz. En términos pragmáticos, estas modelizaciones encarnadas enunciativamente en los cuerpos y las voces de los sujetos que habitan la instalación, se constituye como un índice de los modos

experienciales de la propia vida en la frontera y, al mismo tiempo, exhiben la compleja variación de un diálogo que permite digresiones y transgresiones narrativas en los propios ritmos del relato-niño.

La dimensión textual articula y sintetiza las dimensiones que configuran esta escena narrativa, acentuando las estrategias inherentes a la instalación alfabetizadora y articulando esta instancia particular con la dinámica compleja del proceso alfabetizador. Si entendemos con Lotman que el texto es un dispositivo intelectual, un mecanismo inteligente que modula una instancia de comunicación con la generación de nuevos sentidos y la memoria cultural, el fluido devenir de distintas textualidades en la escena narrativa modelan un complejo mecanismo semiótico que, en este caso, nutre la experiencia alfabetizadora en el umbral. A lo largo de la escena, tanto los estudiantes como el docente recorren un itinerario que articula narrativas testimoniales y autobiográficas matizadas con elementos fantásticos que se manifiestan tanto de modo verbal como icónico. En este recorrido, podemos observar relatos que anclan en la dimensión autobiográfica y testimonial: el niño que cuenta acerca de su conejo; el maestro que introduce el tema del chanco y habilita la narración de los estudiantes acerca de sus experiencias domésticas con los animales –alimentación, crianza, ventas–; el relato del maestro que dice “yo tenía una vaca cuando era chiquito...”; la reflexión sobre los animales del monte que permite nuevas narrativas al final de la clase.

En toda la escena, el dispositivo narrativo ancla en los dibujos e imágenes de los niños que permiten, por un lado, habilitar la circulación de narrativas singulares y sostener la conversación colectiva, mientras, por otra parte, operan como artefacto textual para la alfabetización, sosteniendo la secuencia didáctica y propiciando la introducción de reflexiones metalingüísticas acerca de la escritura, a partir de las cuales se evidencian los procesos de traducción que articulan el pasaje entre el portuñol y el español estandarizado en la lectoescritura –por ejemplo, el pasaje de la palabra *pena* (portugués) a pluma (español). De este modo, la dinámica conversacional y los artefactos textuales para la alfabetización se articulan en una escena narrativa donde la proliferación de relatos anclados en las experiencias individuales y comunitarias del mundo-niño, complementan y complejizan la cartografía de la instalación alfabetizadora.

La segunda escena narrativa (VCL-3) acentúa la complejidad del proceso alfabetizador en la frontera y la relevancia de la narrativa en el umbral. En continuidad con la escena anterior, el docente diagrama la instalación alfabetizadora a partir de la temática de los animales, tópico operativo no solo para habilitar el devenir narrativo, sino también para introducir estrategias didácticas que articulan un híbrido entre los métodos sintéticos –la enseñanza de letras a partir de la presencia del alfabeto–, analíticos – palabras y frases generadoras, a partir del nombre de animales– y constructivistas –que derivarán en la producción de textos alfabetizadores–. Esta clara decisión pragmática, que atiende la singularidad de un grupo de habitantes de la frontera, posee como denominador común, una vez más, la relevancia de la conversación y la narrativa en la dinámica de la instalación alfabetizadora.

La escena narrativa tiene lugar en una clase del 1° grado de la Escuela N° 308 “Mariano Moreno”, ubicada en el Paraje “Los Galpones” del Departamento de San Javier. Esta pequeña escuela rural situada a 15 Km de la localidad de San Javier, recibe estudiantes de los parajes y colonias ubicados a la vera de la Ruta N° 4. La clase se lleva a cabo en el galpón-comedor, un espacio techado y abierto que funciona también como patio. Es un día caluroso y el maestro, abrevando en la dinámica de la conversación, le pregunta a los estudiantes dónde quieren tener la clase, si en el aula o en el galpón. Los niños prefieren la segunda opción. Al igual que la clase de la Escuela N°563, la disposición del espacio promueve ciertas simetrías que permiten que todos se observen mientras hablan. En este caso, los niños y el maestro se sientan alrededor de una larga mesa y, reforzando el carácter primario de espacio, en contraste con la clase anterior, todos pueden pararse y caminar sin problemas. Este recorrido permite un devenir de los cuerpos que habilita instancias de contacto y conversación permanente, dando cuenta de la fluidez del espacio como lenguaje primario.

La secuencia de la clase nos permite distinguir una serie de momentos: la apertura, en la que el maestro le entrega un guardapolvo a uno de los niños, comparte una gaseosa con aquellos que “hicieron la tarea” e introduce –en un gesto que refuerza la tradición biopolítica de la escuela– una reflexión sobre la higiene; un segundo momento, en el cual se despliegan, a partir del trabajo con una lámina con dibujos de animales y letras, reflexiones metalingüísticas e hibridaciones metodológicas –reconocimiento de letras, separación en sílabas, escritura de letras y palabras en el piso; y un tercer momento, de

trabajo individual con una consigna. En cada una de estas instancias, la conversación y el relato adquieren gran relevancia, organizando las operaciones tácticas y estratégicas que modelan el proceso pedagógico alfabetizador y definen una *escena narrativa*.

En el primer momento, el relato-niño se presenta como un mosaico de enunciados narrativos sobre los rituales del baño: una de las niñas cuenta que se baña en el “banheiro”, otra cuenta que tiene un “chuveiro” (ducha, en portugués), luego narran el instante en que su madre trae agua del río o del tajamar. En el segundo momento, el tópico de los animales permite la emergencia de nuevo relatos, destacando las relaciones del mundo natural y la experiencia cotidiana de los niños¹²⁴. En un tercer momento, la narrativa autobiográfica del maestro da continuidad a estas formas experienciales al narrar la “historia de la abeja”, relato que habilita la posibilidad de que los estudiantes cuenten sus propias experiencias con los animales autóctonos. En cada uno de estos momentos, el dispositivo narrativo despliega constelaciones de sentido relacionadas con la continuidad experiencial de la vida cotidiana en la frontera, inscripta en un horizonte intercultural donde los hábitos-ritmos del mundo natural poseen gran relevancia y donde el mestizaje lingüístico se constituye como un índice primordial de la dinámica de la significación:

Maestro (cuenta una experiencia de la infancia con un panal de abejas, mientras los niños están pintando el dibujo de la abeja): *cuando yo era chiquito, mi papá... yo me acuerdo que ahí iba en el monte, con un palo así grandote (gesticula) el cruzó así y tumbó un pedazo de abeja, de panal de abeja, y me cayó bien en la cabeza, me picaron como diez abejas... ¿Quién de ustedes le picó abejas, a ver?*

(Una de las niñas comienza a narrar. No se escucha. El maestro vuelve a preguntarle)

Niña: No hinchó.

Maestro: No hincho ¿Y dónde estaba la bebé?

Niña: Estaba en lo de mi abuela.

Maestro: ¿Y vos no viste cómo le pico? (la niña asiente) ¿Y lloró o no lloró? (la niña vuelve a asentir)... ¿A vos alguna vez te picó abeja? ¿Nunca te pico?

Interrumpe otro de los niños y comienza a contar cuando sufrió la picadura de una abeja. Mostrando la mano cuenta: “Me dio una vez bien acá, hincó la púa”.

Maestro: Con la púa te hincó. ¿Y ahí qué vos hiciste?

Niño: Agarré y saqué la púa.

¹²⁴ Cf. la *Historia de la Urraca*, citada en el cuarto apartado de la 2° Excursión.

Maestro: ¿Y lloró?

Niño: Sí (asiente con la cabeza)

Maestro: Mucho o poquito.

Niño: Poquito

Maestro: ¿Y ahí qué paso con la mano? ¿Hinchó o no hinchó?

Niño: No (gesticula con la cabeza), no.

Maestro: ¡No hinchó la mano!... A ver J., vamos a escucharle al J. ahora. ¿Qué paso?

Niño: (comienza a contar, no se escucha. Entonces el maestro le dice que cuente más fuerte) Yo iba al monte con mi papá y ahí había una cosa de abejas así. Y salió una y me picó acá (señala la frente).

Maestro: Cerca del ojo. ¿Y ahí?

Niño: Y ahí se me infló acá...

Maestro: ¿Un colchón hizo en ojo?

Niño: Sí.

Maestro: ¿Y veía o no veía?

Niño: Estaba cerrando.

Maestro: ¿Cerrando el ojo?

Niño: Sí.

Maestro: ¿Y vos lloraste? (El niño asiente) ¿A ver, quién otro le picó abeja, a ver? J., a ver. Vamos a escucharle al J. ¿Qué paso J?

Niño: Una vez... Yo allá... En... Cerca de mi casa tenía una **cachofa** así, así de **beco** (hace el tamaño del hueco) y me picó...

Maestro: una **cachofa**, un panal de abejas, sí. ¿Solo una? ¿Y ahí que pasó con tu mano?

Niño: Hinchó.

Maestro: Hinchó. ¿Y lloraste o no?

Niño: (Asiente con la cabeza) Y otro día mi mamá fue en el pueblo con mi hermanita, ella se fue y ella volvió y tenía una cosa de miel así y ahí le picó una a mi hermanita...

Maestro: ¿Y tú hermanita que hizo?

Niño: Lloró.

Otro de los niños interrumpe contando la historia de las mandarinas y la abejas: “un día una planta de mandarina, y yo agarré un palo y fue y saque la mandarina y en la mandarina así una cosita que **vespa** se vinieron para mí”

Maestro: ¿Y ahí?

Niño: Ahí yo me asuste todo... corrí con mi hermano.

Maestro: ¿Pero no te llegó a picar?

Niño: No, con la cabeza.

Maestro: ¡Ah, te salvaste! ¡Qué tal si vos no te das cuenta, sacas la mandarina y vienen todas para tu lado!

(VCL-3: minuto 57).

El fragmento de la clase que forma parte de la escena narrativa exhibe la complejidad semiótica del mundo fronterizo y las dúctiles operaciones que, sostenidas en la conversación y la narrativa del mundo-niño, permiten introducir reflexiones metalingüísticas y metadiscursivas que alimentan el proceso alfabetizador en el umbral. La emergencia del portuñol, tanto en la organización de la oralidad como en el léxico (*vespa, beco, gralha*), y la vindicación de la experiencia comunitaria vinculada con el mundo rural y la naturaleza, confluyen en las narrativas testimoniales y autobiográficas del mundo-niño, de las que también participa el docente.

La dimensión cronotópica de la escena narrativa se organiza en una doble articulación: por un lado, el cronotopo real de la clase desplazada al galpón, en un gesto que acentúa la potencia semiótica del espacio, posibilitando recorridos, contactos e intercambios fluidos entre los sujetos. Además, el arraigo de la instalación alfabetizadora en el espacio físico del “galpón” flexibiliza tanto las disposiciones territoriales como temporales, desplazando las fronteras espacio-temporales y alentando rituales biosemióticos de ritmos más laxos que los establecidos por la cultura escolar urbana. Un ejercicio pragmático de la continuidad, en sintonía con el sinequismo peirceano, atraviesa la emergencia, circulación e interpretación de los relatos en toda la escena narrativa. Esta disposición a la continuidad se refuerza con la cronotopía de los relatos-niños, vinculadas con experiencias y protocolos de la naturaleza y el hogar, mundos circundantes complejos y en constante articulación (Von Uexkül, 2016). Vinculada con este deslinde cronotópico (el hogar, el monte, la chacra), la dimensión experiencial de la escena narrativa arraiga en protocolos de la vida cotidiana asociados con la alimentación y el cuidado de los animales, pero también con el juego infantil al aire libre, hábitos donde la aventura y la fantasía se conjugan como índices significativos de la narratividad (Simmel,

2002). En este sentido, el fluir de la conversación tiene un regulado contrapeso en las intervenciones del docente, que suponen un guion tácito para toda la escena narrativa alfabetizadora. Los protocolos de la higiene personal, las relaciones con los animales salvajes y domésticos, e incluso la relación con los discursos mediáticos, son un emergente de la estrategia desplegada por el maestro¹²⁵.

La valorización de la experiencia en la narrativa del mundo-niño, donde la trama de un relato individual se inscribe en un horizonte de valores, creencias y hábitos comunitarios, entraña la emergencia performativa de una dimensión patémica que atraviesa los cuerpos, en movimiento y contacto permanente. En este sentido, el humor vuelve a manifestarse como un índice patémico que señala la complicidad entre el docente y los estudiantes, marcando una atmósfera hospitalaria y amigable. Al mismo tiempo, las tramas de los relatos-niños ponen en escena un nivel de tensión narrativa vinculado con el *pathos*, materializada en la inmersión cognitiva sensible de los oyentes, pero también en el carácter performativo del proceder narrativo, relacionado con la gestualidad, los tonos de voz, la interrelación de miradas y los desplazamientos corporales en el espacio. El docente, atento a estas variaciones, abre y acepta nuevos tópicos conversacionales que asumen el riesgo de las variaciones patémicas: risa, tristeza, pudor, entre otras¹²⁶.

La dimensión textual de la escena reitera articulaciones de la escena anterior: la narrativa testimonial y autobiográfica en clave verbal, los textos icónicos compartidos como material didáctico y la disposición espacial que textualiza la clase. Dos reflexiones podrían añadirse en relación con esta escena: la primera, relacionada con el planteo del párrafo anterior, considera al cuerpo como un texto que articula, en términos de Lotman

¹²⁵ En este punto, cabe destacar una diferencia con la escena narrativa anterior, ya que las referencias a las narrativas mediáticas (Rincón, 2009), particularmente a la televisiva, aparece en un momento de la conversación. Si bien esta referencia es mínima, la mención nos permite identificar un modo de relación con las narrativas mediáticas que, en el caso de las semiosferas fronterizas como la que habitan los niños, se define por darse eminentemente en portugués. En la frontera argentino-brasileña del Alto Uruguay, por razones técnicas, los habitantes de las colonias rurales alejadas de los cascos urbanos tienen un acceso cotidiano a los canales de TV brasileños.

¹²⁶ Siguiendo el planteo de Gabriel Sevilla (2014), podríamos considerar que el dispositivo narrativo articula una triple función: cronotópica, patética y télica. De este modo, la función narrativa (tanto icónica como verbal) se definiría como un acto comunicativo y cognitivo que, fijado o no sobre un soporte, permite que un enunciador y un enunciatario esperen “el resultado de una serie de hechos y/o acciones relacionadas con la intención de un sujeto, agente o paciente, cuya sensibilidad comparte en coordenadas espaciales, temporales y personales definidas y consistentes” (14). En sentido, en la performance oral, el cuerpo en articulación con el lenguaje, se constituye como un campo de coordenadas que pone en escena esas tensiones.

(1999), palabra y espacio. La segunda enfatiza la emergencia, clave lúdica, de elementos fantásticos en el proceder narrativo, exhibiendo la complejidad de discernir límites absolutos entre lo ficcional y lo factual, como también la potencialidad de esta mixtura en la dinámica de la alfabetización¹²⁷.

La siguiente *escena narrativa*, que se desarrolla en el momento de escrituras autónomas, se desarrolla en una clase de 2° grado de la Escuela N° 197 “Soldado Argentino” (VCL-6), situada en Colonia San Javier, un paraje a la vera de la Ruta N° 2, cercano a la localidad homónima. Esta escuela, si bien pertenece a la Red de Escuelas Rurales, recibe una población mayoritariamente periurbana, compuesta por habitantes de los barrios más alejados del centro de la ciudad, a los que les resulta más práctico asistir a esta institución que viajar hasta el pueblo. La maestra se presenta como una joven preocupada y reflexiva, que manifiesta una marcada sensibilidad hacia la población de estudiantes que atiende. La clase se desarrolla entre chistes y bromas, con una estrategia que enfatiza el diálogo y la necesidad de escucha como forma de enseñanza-aprendizaje, en el logro de un clima que sostiene fáticamente los vínculos: una dimensión de lo sensible y lo pasional, donde la indicialidad tiene gran relevancia. En esa instalación, el relato funciona como un dispositivo que emerge una y otra vez, trayendo a colación experiencias de la vida cotidiana que modelan de modo transversal el desarrollo de los contenidos. Al igual que la escena anterior, en esos relatos se mixturán –o se propicia la mezcla– de elementos ficcionales y factuales, relacionados con “datos” concretos de la experiencia cotidiana de los sujetos. En esta dinámica, la función conativa adquiere gran relevancia, habilitando un espacio para la intimidad y el pudor: en muchas ocasiones los estudiantes se acercan a la docente y le hablan al oído, en una práctica que va de la conversación colectiva a la confesión personal.

La distribución del espacio implica que los estudiantes se sienten alrededor de grandes mesas, en grupos de cuatro o cinco, con excepción de una de las niñas que se

¹²⁷ Un ejemplo de operaciones estratégicas con el juego y el relato se manifiesta en la “Historia de Juan Vicente”, reconstruida a partir de la conversación con estudiantes del 3° grado de la Escuela N° 308. La “Historia de Juan Vicente” responde a una instalación alfabetizadora que el maestro propició como un juego con los estudiantes, en el que simulaban la historia de un niño perdido en una isla del Río Uruguay, al que había que rescatar. A partir de este trabajo de narración y dramatización, que tuvo una duración de un mes, el maestro introdujo operaciones didácticas de lecto-escritura que promovieron el desarrollo de textos y enunciados alfabetizadores (Cf. Corpus Audiovisual – ACO-2).

sienta sola. La ausencia de pupitres individuales y el desplazamiento constante de la docente alientan el intercambio y la conversación. En este marco, la maestra propicia el contacto personal, sentándose junto a cada estudiante para observar sus producciones (dibujos) y charlar sobre estas. Una actitud de atención constante hace que la maestra sea reconocida y pueda ayudar a los niños con la tarea realizada. La consigna inicial de trabajo, clave para inaugurar la escena y permitir la secuencia de relatos, consiste en “mirar el dibujo del compañero y conversar sobre él”. Una vez que esto sucede, los estudiantes pasan al frente para describir sus producciones y hablar de las diferentes profesiones, el tema que organiza la clase. A partir de esta operación táctica, se suceden los diferentes tipos de relatos que van configurando una trama para la clase completa: frente a cada dibujo la docente hace una pregunta que dispara el proceder narrativo (*¿Qué pasó?*) y permite que el devenir del relato-niño con sus hibridaciones entre mimesis y ficción. De este modo, el dibujo de una niña llorando, en complemento con el dibujo de un dentista, permiten un breve relato acerca del “dolor de dientes”; la descripción de la manera de prender la cocina conlleva el relato de un incendio; la historia de una señora a la que se le “pinchó” la goma del auto habilita un breve enunciado autobiográfico de la docente, cuyo padre es mecánico.

En un segundo momento de la clase, luego de estas prestaciones narrativas y la escritura asistida en el pizarrón y los cuadernos, se introduce una actividad que implica un trabajo con el libro de lectura, operación que contrasta con lo sucedido en las escenas anteriores. En continuidad con el ejercicio anterior, en esta actividad los estudiantes observan el dibujo del libro *Luna Lunera 1* y responden a dos consignas que consisten en identificar las profesiones, escribir lo que hace cada sujeto en la imagen y reflexionar sobre otras profesiones urbanas. De modo relevante, el contraste entre el imaginario urbano presente en los dibujos del manual y la experiencia cotidiana de nuestros habitantes de frontera, habilita la emergencia de nuevas narrativas donde se conjugan el testimonio autobiográfico y el relato maravilloso, dos formas simples que, siguiendo a Jolles (1972), organizan la narrativa cotidiana. En una primera instancia, uno de los niños le habla al oído a la maestra, susurrándole una historia que la docente volverá material narrativo para el resto de la clase: el relato de la ambulancia que visitó el barrio *Niño Jesús*, espacio del que proviene la mayoría de los estudiantes. El carácter testimonial de esta historia, hace que el relato-niño se convierta en una fuente de autoridad comunitaria,

replicando el modelo del narrador sedentario benjaminiano y su rol como fuente de la memoria colectiva que abreva en el derecho a narrar de los habitantes fronterizos: memoria autobiográfica y memoria histórica se conjugan en un horizonte de sentidos compartidos que configuran una comunidad afectiva (Halbwach, 2004)¹²⁸. El paradójico relieve biosemiótico de estas narraciones se acentúa al articularse con una última prestación narrativa que toda la clase escucha atentamente: la historia de un León suelto en el pueblo de San Pedro, una localidad del norte de Misiones en la que vivió el narrador nómade que cierra la secuencia de relatos que configuran la escena.



Figura 13. Luna Lunera 1 – Los trabajos en una ciudad – Pág. 124

La dimensión cronotópica de la escena narrativa distingue dos instancias: el cronotopo real del aula regulado por el tiempo de la clase y la disposición espacial que, sostenida en los recorridos de la maestra, habilita permanente desplazamientos y

¹²⁸ En señal de la pertinencia de esta comunidad afectiva, podríamos afirmar, siguiendo a Leonor Arfuch (2018) que “no hay oposición entre discurso y afecto o emociones, en tanto el lenguaje es también el lugar del afecto que aunque por cierto no excluyente” (27), de modo que una escena narrativa puede pensarse como el lugar de articulación entre lo corporal, lo discursivo y lo social.

contactos. En este sentido, identificamos un entremedio que va del modelo clásico –los niños sentados en filas claramente definidas– al modelo flexible de la clase dictada en el galpón que observamos en la escena anterior. En esta escena, los estudiantes y la maestra se mueven en espacios compartidos que, sujetos al tiempo de clase, permiten la conversación y sostienen el relato-niño. Este cronotopo escolar está articulado con una cronotopía que, a diferencia de las escenas anteriores, despliega un anclaje fronterizo entre lo urbano y lo rural. El tópico de las profesiones y los oficios, introducido por el libro de lectura, abreva en un imaginario urbano referido al barrio y la ciudad. No obstante, la dimensión experiencial de la escena narrativa enfatiza el carácter fronterizo de los protocolos que sostienen la instalación alfabetizadora: las distintas formas de “prender la cocina” y el “relato de viajes al pueblo” dan cuenta de una serie de hábitos que, pese a relacionarse con la vida urbana, guardan un estrecho vínculo con formas de vida de la ruralidad¹²⁹.

La dimensión patémica de la escena narrativa señala una serie de continuidades y variaciones con respecto a las anteriores: por un lado, el humor continúa siendo un elemento patente, aunque con una dosificación mayor que las dos escenas analizadas antes, donde su presencia era constante y estaba vinculada a la variación dialectal del portuñol y los tonos de voz que las manifestaban. En este caso, la presencia del humor es un índice afectivo que señala ciertos momentos de complicidad y contacto, relajando la flexible rigurosidad de la planificación. Por otra parte, la dimensión patémica finca en la presencia constante del pudor y la intimidad: la maestra posee una gran predisposición sensorial y afectiva hacia el otro, identificando los momentos que precisan un contacto estrecho e íntimo para atender las narrativas del mundo-niño. La emergencia del pudor y la configuración de diálogos donde se ponderan intercambios narrativos acentúan el valor

¹²⁹ Mencionamos aquí una cuarta escena narrativa, desarrollada en el momento conversacional del proceso alfabetizador, en el 1° grado de la Escuela N° 197, cuyo registro no nos permite realizar un deslinde exhaustivo, pero si contrastar y plantear continuidades con nuestra descripción (cf, Corpus Audiovisual – VCL-4). En esta escena, organizada sobre la temática del barrio, volvemos a discernir una cronotopía vinculada con las fronteras entre lo urbano y lo rural: el barrio se constituye como el nodo espacio-temporal de las narrativas del mundo-niño, articulando protocolos que definen una dimensión experiencial que oscila entre lo cotidiano y lo extraordinario (viajes al pueblo, la visita al doctor, las compras en el almacén), y señalan ritmos de ruralidad en contacto con dinámicas de la vida urbana. La escena narrativa presenta una dimensión patémica vinculada con el humor y el juego, relacionada con deslindes estratégicos que le permiten a la maestra pasar de una rigurosa planificación a una sutil improvisación, introduciendo reflexiones y ejercicios sobre la lecto-escritura a partir de los múltiples relatos-niños. En el caso de las dimensiones textuales se agregan además una serie de variaciones vinculadas con juegos de lenguajes (retahílas, adivinanzas) y géneros narrativos clásicos, como el cuento maravilloso.

de la función conativa en los procesos de umbralidad, incluso en instancias, como el momento de escrituras autónomas, que suponen un momento de superación de esa experiencia. De este modo, el valor de la narrativa adquiere una relevancia actualizada, que privilegia su realización como dispositivo biosemiótico primordial para establecer continuidades entre el mundo-niño y la semiosfera escolar.

Finalmente, la dimensión textual de la escena narrativa, exhibe una complejidad que articula modelos y géneros ya presentes en las escenas anteriores –relatos testimoniales y autobiográficos– y relatos ficcionales con matices biográficos –la historia del “León de San Pedro” que cuenta uno de los niños hacia el final de la escena– con las textualidades reguladas por la discursividad escolar, como el manual escolar en el que se sostiene la propuesta didáctica. En este sentido, se produce una sutil articulación que sustenta la complejidad de toda la escena, habilitando la posibilidad de distintos procederes narrativos, que ponen en escena, una vez más, la experiencia del mundo-niño en continuidad con el universo de la cultura escolar.

| Escena Narrativa | Dimensión Cronotópica | | Dimensión Experiencial | Dimensión Patémica | Dimensión Textual |
|------------------|-----------------------|----------------------|---|--|---|
| | Externa | Interna | | | |
| I | Aula | Casa Monte | Hábitos de cuidado de los animales. Fiestas familiares. Aventura: salir a pescar. | Euforia: humor <i>Index appeal:</i> risas. | Testimonios autobiográficos. Chistes. Diagramas y gráficos. Textos didácticos. |
| II | Galpón-comedor | Casa Monte Chacra | Hábitos de cuidado de los animales. Juegos infantiles. Higiene personal. | Euforia: humor. Disforia: tristeza-pudor. <i>Index appeal:</i> miradas, gestualidad, risa. | Testimonios autobiográficos. Chistes. Textos didácticos. Dibujos. Juego. |
| III | Aula | Barrio | Profesiones y oficios. Viajes al pueblo. Visitas al dentista. Trabajos domésticos. | Euforia: humor. Disforia: pudor. <i>Index appeal:</i> risa, susurros (intimidad). | Testimonios autobiográficos. Confesión. Textos didácticos. Libro de lectura (fragmento) Dibujos Ficción: relato maravilloso. |

Escenas narrativas para la alfabetización – Cuadro comparativo

4. Bitácora provisoria

No puede haber un “sentido de sí”: el sentido existe tan solo para otro sentido, esto es, existe únicamente junto a él (...)
Ser quiere decir ser para otro y a través de otro, para sí mismo.

Mijaíl Bajtín: Yo también soy (fragmentos sobre el otro).

La compleja dinámica de los procesos de alfabetización semiótica en la frontera y la experiencia de umbralidad inherentes a dichos procesos, implican reflexiones acerca de la narratividad. El papel primordial del relato como dispositivo semiótico posibilita continuidades, traducciones y pasajes entre el mundo-niño y las semiosferas escolares. En el complejo devenir de los umbrales de la alfabetización semiótica en la frontera, las *escenas narrativas* del mundo-niño configuran una práctica relevante que, en articulación con el juego, despliega sentidos y significaciones en las instalaciones alfabetizadoras.

En este marco, la singular pertinencia del relato-niño en instancias de umbral, atraviesa las semiosferas escolares en la frontera, se destaca como la forma a través de la cual los/as niños/as toman la palabra para poner en escena sus propios hábitos mediante un complejo dispositivo semiótico que se nutre, se sustenta y se constituye sobre la base de experiencias vividas en el mundo familiar, vecinal y/o comunitario. El relato-niño es un acto enunciativo que constituye una experiencia discursiva concreta e intransferible: el niño se vuelve autor –y por lo tanto palabra legitimada– de sus propios enunciados. La experiencia narrativa del relato-niño en el aula alfabetizadora no puede ser trivializada ni solapada, se constituye como un acontecimiento semiótico que compete íntegramente al mundo-niño. El hecho de “tomar la palabra” se disemina en la globalidad de la memoria semiótica, afectando “las sensaciones, percepciones y experiencias corporales de su instalación en el espacio escolar” (Camblong, 2012: 29).

De este modo, a través del relato, la palabra del niño incardinada en el cuerpo, conjuga el habla testimonial, la experiencia y los hábitos, en modelizaciones de la vida cotidiana que con-figura, sostiene y alimenta su mundo semiótico. La importancia del relato reside en ese dinamismo que pone en evidencia las fricciones culturales y, al mismo tiempo, tiende lazos comunicantes entre mundos diversos, estableciendo traducciones y revitalizando continuidades. Así, el heterogéneo conjunto de narrativas

vinculadas con la vida cotidiana de los niños materializa la condición “plurivalente” no solo del universo semiótico que habitan –esa semiosfera fronteriza de la que hemos hablado en anteriores excursiones– sino también de las narrativas que sostienen, arraigadas en los protocolos escolares, en los dispositivos curriculares y muchas veces en los discursos de los propios docentes, el imaginario hegemónico de la nación.

Las indelebles ambivalencias semióticas que sustentan la narrativa de la nación y la cultura global son aguijoneadas por el desparpajo narrativo de nuestros habitantes fronterizos, a través de relatos que resaltan los mestizajes y las hibridaciones de su propia vida cotidiana, vindicando una ética de la vecindad y la con-vivencia donde la alteridad emerge como una presencia inexcusable. De este modo, mientras un libro de lectura distribuido por el Ministerio de Educación de la Nación afirma las diferencias constitutivas del mundo urbano y el rural, o relata la fábula del niño ciudadano que visita el “exótico paisaje” del zoológico, la narrativa de nuestros habitantes de frontera deslinda una serie de escenarios vinculados con hábitos cotidianos como ir a cazar al monte durante el fin de semana, trabajar en el hogar alimentando a los animales y desplegar juegos infantiles vinculados con el mundo de la naturaleza, en una continuidad de experiencias significativamente heterogéneas. Además, como observamos en las escenas narrativas analizadas, el relato-niño ostenta en su propio devenir las marcas del mestizaje lingüístico y semiótico que atraviesa la conversación cotidiana en la semiosfera fronteriza.

A partir de estas premisas, observamos que en la dinámica de la alfabetización semiótica, las operaciones estratégicas que privilegian la emergencia de narrativas del mundo-niño configuran escenas articuladas tanto con las instalaciones alfabetizadoras como con los protocolos de la vida cotidiana y los artefactos –semióticos y textuales– que las conforman. La *escena narrativa* es concebida como una instancia particular que, en distintos momentos del proceso alfabetizador, pondera operaciones tácticas y estratégicas vinculadas con el relato-niño. En la dinámica conversacional de la instalación áulica, el dispositivo narrativo adquiere una relevancia cardinal que, en articulación con otros dispositivos semióticos como el juego o las imágenes, habilita la configuración de enunciados y textos alfabetizadores. Estas escenas disponen una serie de dimensiones múltiples y simultáneas que deslindan cronotopías, horizontes de experiencias compartidas, complejos afectivo-pasionales encarnados performativamente en el cuerpo

de los narradores, y manifestaciones de diversas textualidades y géneros que involucran lo verbal, lo espacial y lo icónico.

Si bien en esta excursión hemos restringido el trabajo con la noción de *escena narrativa* al territorio de la clase, la propuesta puede proyectarse a otras modalidades de operaciones pedagógicas relacionadas con la narratividad. Una de esas posibilidades es la exploración de libros de lectura o manuales escolares, prestándole atención al despliegue de *escenas narrativas* para la alfabetización semiótica que, articuladas con protocolos y cronotopías de la vida cotidiana, a la vez postulan, como hemos mencionado en la cuarta excursión, un *ethos* escolar inscripto en el imaginario de la comunidad nacional.

En el caso de los textos que forman parte de nuestro corpus, registramos dos modalidades diferentes para configurar *escenas narrativas*. Por un lado, *Nuevo Papelito 1* se constituye como un recorrido que reformula las modalidades del cuento infantil para postular una cronotopía vinculada con reservorios antropológicos (Barthes, 2012) tanto de la vida urbana como la rural, abrevia en protocolos de experiencias familiares, vecinales y comunitarias (el paseo a la plaza, los trabajos en el campo y la ciudad, etc.), postula un *pathos* que concibe las emociones como una actividad realizada por el personaje principal del relato (nostalgia, ansiedad, inocencia, etc.), fuertemente articuladas con una axiología ciudadana, y privilegia las formas textuales del cuento maravilloso y el libro álbum, al conjugar lenguaje verbal e imágenes.

Por otra parte, *Luna Lunera 1*, presenta escenas fragmentarias que despliegan estrategias múltiples y diversas en relación con las formas del relato, algunas de ellas relacionadas con la vida cotidiana y otras vinculadas con el propio reconocimiento de géneros discursivos o narrativos. En este sentido, observamos una continuidad con el texto anterior, en tanto cada relato (historieta, cuento maravilloso, cuento infantil, obra de títeres, etc.), habilita la posibilidad de dialogar acerca de los protocolos semióticos de la cotidianidad. La dimensión cronotópica de estas escenas presenta una multiplicidad de configuraciones espacio-temporales (la escuela, el hogar, el campo, la calle, un “reino lejano”, el circo, entre otras) que disponen una dimensión experiencial donde lo ordinario y lo extraordinario se conjugan. La dimensión patémica postula una mirada de modalidades emotivas vinculadas con las tensiones narrativas de cada género, enfatizando componentes absurdos, cómicos y fantásticos de la experiencia infantil.

Finalmente, la dimensión textual implica un complejo devenir genérico que intenta introducir a los sujetos en el conocimiento de distintas formas narrativas (historieta, cuento maravilloso, cuento fantástico, etc.)

| Libro de lectura | Dimensión Cronotópica | Dimensión Experiencial | Dimensión Patémica | Dimensión Textual |
|-------------------------|---|---|---|---|
| Nuevo Papelito | Escuela Casa Barrio Plaza-Parque Campo Fábrica | Juegos infantiles Camino a la escuela Inicio y fin de clases Comidas Higiene Viajes – Aventuras Fiestas Salir de compras | Euforia: Alegría-Entusiasmo Disforia: Tristeza- Miedo-Preocupación | Cuento maravilloso Libro álbum |
| Luna Lunera I | Escuela Casa Barrio-Ciudad Campo | Inicio de clases Juegos infantiles Paseos Ir al médico Asistir a un espectáculo | Euforia: alegría- amor Disforia: Tristeza-miedo | Historieta Cuento maravilloso Relato de aventuras/fantásticos |

*Cuadro comparativo – Síntesis
Escenas narrativas/Manuales escolares.*

En ambos textos escolares, las *escenas narrativas* invierten las operaciones tácticas y estratégicas observadas en las clases, al plantear los relatos como punto de partida de la dinámica conversacional. Mientras en las *escenas narrativas* de las instalaciones alfabetizadoras la mecánica conversacional se constituye como una atmósfera que permite la enunciación, circulación e interpretación del relato-niño, en los libros de lectura las narraciones se plantean como recursos didácticos que generan la conversación, con variaciones y consecuencias disímiles, tal como observamos en el trabajo de la docente que coordina la última escena analizada. Más allá de estas divergencias, tanto en la dinámica de las propuestas áulicas consideradas como en los textos escolares, observamos, una vez más, la vindicación del relato como un dispositivo semiótico primordial en los umbrales de la alfabetización.

La semiosfera escolar se constituye como un espacio en el cual se presentan diferentes narraciones sobre la vida cotidiana, donde las experiencias narrativas circulan

y se comparten en un espacio comunitario que pretende lograr que el camino de entrada a la lectura y la escritura sea menos espinoso. Incentivar que los niños narren su vida con todos los matices que quieran imprimirle, significa recuperar en la escuela ese espacio que la rigidez del conocimiento, al privilegiar el trabajo individual con el lenguaje, hizo a un lado. Si la cultura es un entramado de signos continuos que establecen múltiples relaciones, el relato-niño pondrá en escena esos correlatos, evidenciando, una vez más, que ningún discurso ni ninguna práctica cultural pueden pensarse o producirse de forma aislada. Las historias que narren los niños serán un punto de partida para lograr instalaciones de entrada a la compleja práctica de la lecto-escritura: los enunciados y textos alfabetizadores. Pero también serán discursos que se compartan, exhibiendo las diferencias y semejanzas de las pertenencias culturales que los narradores deslindan. De esta manera, la institución escolar se presentará como un resonante espacio donde los sentidos confluyan porque cada actor tiene algo que vale la pena contar.

Deslenguadas. Somos los del español deficiente. We are your linguistic nightmare, your linguistic aberration, your linguistic mestizaje, the subject of your burla. Because we speak with tongues of fire we are culturally crucified. Racially, culturally and linguistically somos huérfanos –we speak an orphan tongue.

(Gloria Anzaldúa, 1997: 30)

Conclusiones. Bitácora final.

El único fin de la ciencia, como tal, es aprender la lección que el universo tiene para enseñarle.

Charles S. Peirce. *La primera regla de la lógica* (1898).

La producción de este trabajo de tesis desplegó una serie de deslindes teóricos, metodológicos y analíticos que articulan una indagación sobre modalidades narrativas en semiosferas fronterizas, enfatizando su devenir en los umbrales escolares de la alfabetización semiótica en la provincia de Misiones. En términos generales, el trabajo de investigación que derivó en esta tesis ha sufrido una serie de metamorfosis que modificaron el planteo original del proyecto, introduciendo variaciones a la propuesta que inicialmente habíamos formulado: por un lado, el proceso devino en una instancia de reflexión que, conjugando tradiciones teóricas disímiles y heterogéneas, ensaya la posibilidad de “decir algo nuevo, en algún aspecto” acerca de la narratividad. Este ejercicio no se sostiene únicamente en lecturas teóricas e indagaciones bibliográficas, sino que concibe la experiencia intelectual como una articulación indisoluble entre praxis y teoría, relacionada con el intenso diálogo durante el proceso investigación. Por otra parte, esa misma aventura semiótica fronteriza en el conjunto de escuelas rurales del Departamento de San Javier, nos permitió repensar el planteo original, pasando de un proyecto que perseguía el objetivo de registrar y analizar un acervo de relatos orales proferidos en los umbrales de la alfabetización inicial, a una investigación que reflexiona sobre las complejas dinámicas de la narrativa cotidiana en la frontera, cotejando su materialización semiótica en diferentes textualidades y géneros para, en una segunda instancia, proyectar sus derivaciones y modalidades en los umbrales escolares de la alfabetización.

Luego de este recorrido, la trama de nuestra escritura-investigación abre el campo de las conclusiones provisorias. Ni los flexibles y dúctiles objetos de nuestro estudio, ni los postulados pragmáticos que guían nuestro trabajo, nos permiten plantear clausuras definitivas. Al contrario, conjeturamos este cierre como el despliegue de interpretantes falibles e incompletos que, siguiendo a Peirce, recapitulan tanto el carácter conclusivo como las premisas de la investigación, y proyectan la posibilidad de decir algo más acerca de la problemática que ha guiado nuestras excursiones. Estableciendo una deliberada

analogía con el arte de concluir una narración, este momento de nuestro trabajo retoma y desanuda las múltiples bifurcaciones de esos itinerarios teóricos y analíticos: el sentido de este final, parafraseando a Kermode (2005), reside en el gesto de repliegue que interpreta la multiplicidad de nuestros recorridos, resaltando continuidades y cambios. De modo similar al final de un relato, la clausura de un trabajo de investigación oscila entre el cierre circunstancial y la promesa de continuidad, entre el gesto englobante que pretende atar cabos sueltos o sintetizar interpretaciones heterogéneas, y la inexorable apertura de nuevas posibilidades conceptuales o metodológicas. En este umbral de salida –si cabe la expresión– pretendemos resumir nuestros itinerarios teóricos y analíticos destacando las regularidades e insistencias que, con vacilaciones y certezas, atravesaron nuestros argumentos, como también deslindar una serie de posibilidades conceptuales que nos permitan imaginar otros modos de abordaje de la narratividad de la vida cotidiana en la frontera. Con el objetivo tanto de sintetizar nuestros recorridos como explorar los límites de una investigación que, pretendemos, imagine nuevas y múltiples continuidades en el futuro, desplegaremos microconstelaciones de categorías cardinales, a partir de las cuales deslindaremos breves comentarios que organizan las interpretaciones.

Narrativa-Experiencia-Vida cotidiana

El eje transversal de nuestro recorrido indaga las formas de la narratividad en relación con las dinámicas de la vida cotidiana en la frontera, destacando su relevancia en los umbrales escolares de la alfabetización semiótica. En este sentido, hemos desplegado una serie de excursiones que, sostenidas en el trabajo realizado con escuelas rurales del interior de la provincia de Misiones, plantean configuraciones teórico-metodológicas y operaciones analíticas sobre las complejas relaciones entre relato, experiencia y vida cotidiana. Luego de exponer las particularidades metodológicas del trabajo de campo y describir los límites del corpus propuesto, precisamos postulados teóricos que, arraigados en una concepción pragmática de la narratividad, entienden al relato como un dispositivo semiótico-discursivo que, materializado en múltiples lenguajes, articula prácticas singulares con un horizonte de hábitos inscriptos en la memoria de la cultura.

El énfasis puesto en nuestra reflexión semiótica acerca de la articulación entre *relato* y *experiencia* destaca las operaciones constitutivas de la narrativa en la vida práctica, resaltando los universos sociales e históricos que condicionan tanto el arte de narrar como las dimensiones experienciales de la cotidianidad. Desde una perspectiva pragmática, las relaciones entre narrativas y experiencias señalan un campo plural de variaciones continuas que complementa prácticas, hábitos y creencias comunitarias. En este sentido, el ejercicio teórico, crítico y metodológico que plantea la relación entre narrativa y experiencia –cuyo objeto es poner en escena este vínculo en el campo de los estudios semióticos– surge de las propias dinámicas observadas en la interacción con los narradores de las semiosferas escolares fronterizas con las que trabajamos.

La revalorización del matiz experiencial que observamos en la narrativa de los habitantes fronterizos abarca un haz de definiciones y rasgos plurales, asociados tanto con lo colectivo como con lo individual, tanto con la irrupción de acontecimientos extraordinarios como con la “aparente banalidad” de las rutinas que componen la vida ordinaria. Articulados como un juego de lenguaje y una forma de vida, narración y experiencia forman un dispositivo complejo y heterogéneo que configura e interpreta las dinámicas de la frontera: las experiencias de la cotidianidad se diagraman como una configuración semio-narrativa, compleja y polivalente, que deslinda subjetividades en planos históricos, sociales y culturales específicos, entendidos como campos de tensión donde se juegan conflictos de poder relacionados con la constitución de un imaginario que incardina en los hábitos, los cuerpos y las voces de los habitantes fronterizos.

Las múltiples acentuaciones ideológicas de la fronteridad que postulan las narraciones analizadas exhiben un rasgo de pluralidad que excede las significaciones hegemónicas planteadas por narrativas vinculadas con la discursividad escolar –tal como observamos en la cuarta excursión–. Estos efectos de sentido, arraigados en una trama interdiscursiva (Angenot, 2010) y en una serie de dispositivos pedagógicos, entablan una tensa y tácita fricción con las redes narrativas de la cotidianidad, poniendo en evidencia las complejidades retóricas de la cultura como una “trama sobre la cual se tejen la diversidad de enunciados y de temas que se actualizan de diversa manera según las épocas, el estado del *socius* y las genealogías a las que se religan” (Barei, 2017: 3). De este modo, la dimensión experiencial, entendida como una dimensión intrínseca de la vida práctica, deslinda un espectro heterogéneo de narrativas que declinan pertenencias

culturales prefijadas y confirman el dinamismo intercultural del espacio fronterizo. Al mismo tiempo, estas narrativas desestiman la ficción de una unidad experiencial absoluta, al poner en escena lo excluido de las narraciones identitarias de una nación o un sector dominante. Unidos a las huellas del cuerpo y de la voz, los procederes narrativos (Steimberg 2018) convierten la experiencia de la cotidianidad fronteriza en materia comunicable, fundando conexiones temporales entre la memoria cultural y las tensiones habituales de presente, no exento de contradicciones y conflictos.

Narración-Semiosfera fronteriza-Biopolítica

El vínculo pragmático entre narración y experiencia se materializa en la función cronotópica a partir de la cual la narrativa configura e interpreta la vida cotidiana en la frontera. La narración de las peripecias de una vida, por más mundana que esta pueda parecer, despliega un arco de espacialidad y temporalidad arraigado en la experiencia social. En este sentido, la narrativa distingue una serie de cronotopías de la cotidianidad, tanto en los relatos orales como a través de la escritura y la iconicidad, tal como observamos en las conversaciones y las producciones analizadas. El tiempo y el espacio, concebidos como dimensiones semióticas que organizan el mundo de las relaciones intersubjetivas en comunidad, encuentran un anclaje móvil en las narrativas cotidianas, campos de articulación de una historia singular con los hábitos y creencias sociales que la justifican, interrogan o modifican. De este modo, la vida cotidiana se conforma como una serie de cronotopos “reales”, siguiendo la distinción bajtiniana, donde se inscriben, desarrollan y transforman heterogéneos hábitos y múltiples prácticas sociales.

Este deslinde nos permite caracterizar la frontera como un cronotopo englobante, un heterogéneo recorte de dimensiones espacio-temporales que implica proyecciones imaginarias tanto del habitante como de la comunidad fronteriza, entendidos como complejos aglomerados socio-históricos. La frontera se constituye como un cronotopo narrativo transversal de los relatos que configuran nuestro corpus, una categoría cardinal de experiencias que se integran en tramas variables y móviles. Sobre la constitución espacio-temporal de la frontera, las narrativas diagraman una serie de cronotopías vinculadas con los hábitos de la vida cotidiana: de este modo, el hogar, el trabajo, el

“paso”, la chacra, el camino y la escuela –entre otros– conforman un conjunto sobre el cual se repliegan los dispositivos narrativos de manera tal que la potencia semiótica del cronotopo “frontera” se complementa, en un proceso de semiosis continua, con el desarrollo de esta cadena de cronotopías ancladas en la experiencia cotidiana que se disponen como fuente de las operaciones tácticas y estratégicas en las instalaciones alfabetizadoras y escenas narrativas analizadas. La narrativa de la vida cotidiana – inclusive aquella que recurre a estrategias de ficcionalización como observamos en algunos de los relatos-niño– posee el rasgo distintivo de articular un cronotopo real externo con la configuración particular del cronotopo del relato desplegado. En este proceso, las relaciones con el habla social –en particular la ejecución del español mestizo-criollo y el portuñol–, los hábitos, creencias y horizontes simbólicos comunitarios, y las peripecias de la supervivencia, vuelven a estas narrativas un territorio fértil y dinámico para la modelización y la intervención semiótica sobre espacio-tiempo cotidiano.

Las operaciones interpretantes sobre estas constelaciones narrativas, que traducen y figuran las dinámicas de la cotidianidad de modo variado, cartografían el espacio fronterizo desde perspectivas disímiles, atendiendo ideologemas y anclajes políticos relacionados con la memoria semiótica del territorio y sus proyecciones en el presente. De este modo, estas serie narrativas modelan una constelación de sentidos que caracteriza a la frontera como un espacio heteróclito y móvil, tramado por elementos de una identidad en fuga y por intensas fricciones ideológicas-políticas: la emergencia de voces en portugués, la presencia tangible del portuñol y los ritmos narrativos disímiles presentes en el relato –que van de la fragmentación a la síntesis– exhiben estas tensiones. En este camino, los mundos narrativos analizados habilitan la posibilidad de conjeturar la categoría de *semiosfera fronteriza*, espacio continuo caracterizado por el reconocimiento permanente de la alteridad, acelerados y vitales procesos de traducción, y la instalación de horizontes semióticos de pertenencia móvil y mestiza. El mestizaje, la heterogeneidad y la paradoja caracterizan esta configuración cultural fronteriza en la propia dinámica de la vida cotidiana que sostiene los procesos socio-comunicativos.

En este marco, tal como observamos en los testimonios de nuestras/os narradoras/es, el relato oral de la vida cotidiana constituye un género mestizo, caracterizado por la hibridación temática, composicional y estilística. La dinámica conversacional del relato oral acentúa la variación ilimitada de temas vinculados con la

cotidianidad, en una articulación compleja que imbrica las referencias a los hábitos mundanos con horizontes de creencias sociales, políticas e ideológicas en constante refiguración. Desde el punto de vista composicional, esta narrativa despliega operaciones que re-modelan la discursividad educativa o literaria, retomando, como observamos tanto en el relato-niño como en los libros de lectura, formas simples establecidas en el canon narrativo de la cultura (Jolles, 1982).

La dimensión estilística de la narrativa cotidiana implica una reabsorción constante de las variaciones lingüísticas que atraviesan la vida diaria, como también una reinterpretación de los modelos genéricos provenientes de otras esferas de la praxis social. Si los géneros discursivos, siguiendo a Bajtín (2002), actúan como correas de transmisión entre la historia de la lengua y la historia de la sociedad a partir de una singular sensibilidad que les permite registrar las mutaciones lingüísticas y sociales de esta, de modo tal que desempeñan una función semiótica que los constituye como modelos de mundos sociales, la narrativa de la cotidianidad, a partir de su extrema ductilidad para registrar las modificaciones de la vida social, configura el tono de una época y constituye una institución socio-verbal que permite el intercambio comunicativo y, al mismo tiempo, elabora una heterogeneidad de representaciones posibles (de Olmos en Arán, 2006: 134-140). En relación con esta dinámica del discurso narrativo, la caracterización del espacio intercultural que habitamos como una semiosfera fronteriza insiste en rasgos particulares que definen un pensamiento y una semiosis mestiza.

Entender que el universo semiótico fronterizo se constituye a partir de un devenir mestizo, no significa reducirlo a una mera síntesis de elementos opuestos o divergentes, sino comprender un complejo experiencial que deja irresueltos problemas nodales relacionados con las identidades pre-definidas en semiosferas geopolíticas como los estados nacionales argentino y brasilero. De este modo, la contingencia y la resolución pragmática, como también la paradoja y el cruce friccionado de signos culturales polivalentes, exhiben una dinámica semiótica que supera los imaginarios dicotómicos y los binarismos culturales. La semiosfera fronteriza, campo de mestizajes abiertos, elabora su heterogénea experiencia en relación con el desfasaje y la alternancia, a través de progresiones y fluidos plegamientos que dan lugar, en los relatos analizados, a figuras siempre en curso de realización. Sin eludir las *f(r)icciones* fundacionales de la cultura ni las tensiones inherentes a los conflictos ideológicos que atraviesan cada práctica social,

el pensamiento mestizo en la frontera atiende los pasajes más que los contactos, los procesos de transición más que los de confrontación, subrayando la imposibilidad de imaginar formas puras, completas, plenas y autosuficientes para pensar un mundo semiótico particular. Así, la semiosfera fronteriza habilita un espacio de intercambios intersubjetivos caracterizados por el pasaje de lo monádico a lo nomádico, “de la autosuficiencia a la apertura infinita, del encierro del ser al horizonte del devenir” (Laplantine y Nouss, 2007: 15).

La complejidad de las experiencias y procederes narrativos de la vida cotidiana en la frontera nos permitió plantear un itinerario que sostiene, mediante argumentos teóricos y operaciones analíticas, el relevante papel del dispositivo narrativo en las configuraciones biopolíticas de la semiosfera fronteriza. De este modo, el universo fronterizo se narra en clave inestable, como un espacio irregular y paradójico que pone en cuestión las disposiciones identitarias de la centralidad nacional y las ontologías del “ser nacional”, estableciendo con ellas una friccionada articulación. Al mismo tiempo, estos relatos exhiben las propias tensiones internas del mundo fronterizo en relación con las narrativas hegemónicas de su propia genealogía que, como observamos en los fragmentos del libro escolar *Misiones 4*, en las estrategias discursivas de *Nuevo Papelito* y en la antología literaria de *Luna Lunera 1*, pretenden deslindar rasgos “sustanciales” de *misioneridad* –en el primer caso– o configurar un *ethos discursivo* que sostiene el imaginario de la cultura escolar.

Relato-niño-Umbrales semióticos-Escenas narrativas

Las constelaciones narrativas del relato-niño grafican la experiencia del mestizaje como un proceso que escapa de las síntesis definidas y las identidades monádicas, para diagramarse como un flujo de conexiones y transformaciones polivalentes donde lo inestable e irresuelto, lo imprevisto o no contemplado por sistemas gubernamentales, mediáticos y lingüísticos presentan un “inconveniente difícil de encarar” tanto para el discurso teórico como para los mecanismos de cohesión institucional. Esta condición enfatiza las tensiones biopolíticas que trasvasan las dinámicas fronterizas e incumben a diversos espacios de la vida práctica, entre los que destaca el campo educativo y el discurso pedagógico.

La dinámica mestiza del espacio fronterizo se caracteriza por un orden de relaciones fluidas y heterogéneas donde se producen constantes luchas por el sentido: campo de fuerzas en el cual los dispositivos narrativos –que también se definen como un espacio de conflictos, luchas y fricciones semióticas– diagraman e interpretan las tensiones políticas y las diferencias ideológicas de la vida práctica. En el territorio de la umbralidad escolar, estas tensiones se materializan constantemente, en tanto el espacio semiótico de la escuela, punto de anclaje de la comunidad imaginada de la nación y su lengua oficial, refuerza inscripciones y acentúa narrativas hegemónicas (Anderson, 1993; Bhabha, 2010).

El carácter biopolítico de la narratividad y su materialización en múltiples textualidades del discurso pedagógico escolar, nos permiten destacar la relevancia del relato en los umbrales de la alfabetización semiótica en Misiones. En este sentido, en el tramo final de nuestro trabajo, postulamos una serie de operaciones teórico-metodológicas que analizan las dinámicas del relato-niño en los umbrales alfabetizadores. Luego de describir, desde una perspectiva pragmática, el complejo proceso de alfabetización semiótica en la frontera, ponderando la propuesta metodológica de trabajo con instalaciones alfabetizadores que en la semiosfera áulica propicien la emergencia de protocolos de la vida cotidiana, señalamos la relevancia del relato-niño en los umbrales escolares de la alfabetización, en tanto práctica que, sostenida en la dinámica de la conversación, promueva traducciones y pasajes entre el mundo niño y el universo escolar, con el objeto de franquear la experiencia del umbral y transformarse en fuente de enunciados-textos alfabetizadores. La narrativa del mundo-niño (con)figura las dinámicas semióticas de la cotidianidad, pondera sus prácticas experienciales y realza la palabra propia, en un proceso continuo que habilita su introducción al complejo mundo de la cultura letrada. Junto a otros dispositivos semióticos como el juego y las imágenes, el relato-niño se constituye un elemento seminal de las tres instancias que caracterizan el proceso de alfabetización semiótica.

En este sentido, propusimos la categoría de *escena narrativa* como modelo que caracteriza a las operaciones tácticas y estratégicas con el relato-niño en momentos específicos de las instalaciones alfabetizadoras. Una *escena narrativa* para la alfabetización se define como una instancia compleja diagramada por una serie de dimensiones que atraviesan las prácticas y procesos alfabetizadores en los umbrales

escolares. De este modo, se presenta como una instancia de intervención concreta sobre y con los dispositivos narrativos del relato-niño: la escena narrativa alfabetizadora asume una intencionalidad pragmática y una condición performativa que propicia, fundada en la dinámica de la conversación, el despliegue de operaciones semióticas con el relato-niño para la configuración de mundos narrativos y el posible deslinde de enunciados-textos alfabetizadores. La escena narrativa se modula en el espacio macro de una instalación, planteándose como un momento táctico en el devenir del proceso alfabetizador, en tanto se constituye como un espacio de materialización práctica del relato-niño, que articula dimensiones espacio-temporales, prácticas experienciales, materializaciones textuales y modos afectivos.

La propuesta de *escena narrativa* sintetiza una serie de rasgos que describimos en nuestro recorrido teórico sobre los dispositivos narrativos, en tanto se define como una instancia de trabajo didáctico-pedagógico que pone en escena las configuraciones teórico-metodológicas que desarrollamos a lo largo del trabajo. Las diferentes escenas narrativas para la alfabetización conjugan cronotopías de la vida cotidiana con el espacio-tiempo de las clases (dimensión cronotópica), se nutren de protocolos cotidianos que destacan la relevancia de las experiencias de los narradores fronterizos (dimensión experiencial), incardinan múltiples y polivalentes pasiones en el cuerpo y la voz de las/os narradoras/es (dimensión patémica), y se materializan en diversos géneros y textualidades (dimensión textual). Estas dimensiones exhiben la complejidad de las escenas narrativas como espacio de consciente trabajo con el relato-niño, instancia de reflexión sobre la oralidad primaria y momento de emergencia de la lecto-escritura. Las escenas narrativas patentizan la relevancia del relato-niño en los umbrales escolares de la alfabetización semiótica.

La complejidad del dispositivo narrativo y su singular emergencia en las escenas narrativas de las semiosferas escolares manifiestan el carácter polifónico y heteroglósico de la vida cotidiana en la frontera (Daviña, 2018). El poliglotismo y el diálogo intercultural no son para nosotros, habitantes fronterizos, caracterizaciones abstractas: se encarnan en nuestras experiencias y modos de vida, en el devenir de una existencia que articula tensiones y paradojas con la centralidad de los estados nacionales, cuyos mecanismos de poder y lógicas institucionales devanean políticas que, en reiteradas

ocasiones a lo largo de la historia, arrastran el sesgo de la imposición o el craso desconocimiento. Esta investigación intenta, en algún aspecto, poner en escena estas tensiones y conflictos, planteándose como un proyecto que reafirma la condición política del trabajo intelectual.

En este sentido, el epílogo de este intenso trabajo de investigación nos permite observar que las complejas dinámicas de la narratividad en los umbrales escolares de la alfabetización semiótica se articulan de múltiples maneras con las discursividades hegemónicas del universo escolar, arraigadas en la normatividad lingüística y la historiografía oficial. Estas tensas articulaciones nos exigen un esfuerzo intelectual y creativo, un gesto político que, atendiendo toda la complejidad intercultural y lingüística de la frontera, reivindique la potencia semiótica de la narración como acto ético responsable (Bajtín, 1997).

La relevancia de la narrativa sobre la experiencia cotidiana en la frontera, en particular en la instancias de umbralidad donde el mundo-niño se constituye como un arribante al mundo semiótico de la escuela, espacio emblemático y representativo de los mandatos institucionales, destaca los componentes éticos y pasionales implicados en el acto de escuchar la palabra de otros. Desde nuestra perspectiva, el acto de narrar se diagrama como una experiencia compleja que excede operaciones metodológicas en los procesos de alfabetización: se constituye como un derecho semiótico que implica compromiso y responsabilidad en la atenta escucha del relato-niño y los sentidos que sustentan su mundo. Realizando una analogía con la propuesta de la antropóloga Rita Segato (2015, 2018), el fluir de las experiencias narrativas proferidas por el relato-niño en la semiosfera escolar, diseña una contra-pedagogía que permite rescatar sentidos, sensibilidades y vínculos alternativos, en un ejercicio comunitario de proximidades y orientaciones pragmáticas que destacan las contingencias de la vida cotidiana en la frontera. Como cierre transitorio de este trabajo, dos deseos conjeturales y políticos se proyectan a partir de la vindicación del relato-niño en los umbrales de la alfabetización semiótica: la necesidad de reconocer nuestra ciudadanía transfronteriza y el imperativo de comprender –más allá de los mandatos institucionales de la política estatal– las paradójicas vecindades semióticas y lingüísticas que nos habitan diariamente.

Bibliografía

Bibliografía general:

AA.VV. (2008): *De Signis 12. Traducción/Género/Poscolonialismo*. Calefato, P. y Godayol, P. (Coord.). Buenos Aires: La Crujía.

AA.VV. (2009): *De Signis 13 – Fronteras. Revista de la FELS Teresa Velázquez* (coord.). Buenos Aires: La Crujía.

AA.VV. (2006): *Anales del I Congreso MERCOSUR: Interculturalidad y Bilingüismo en Educación*. Posadas: Ministerio de Cultura y Educación de Misiones.

AA.VV. (2004): *Entreletras. Revista de estudios regionales*. Año 12, N° 25, Posadas: Editar.

AA.VV. (1982): *Análisis estructural del relato*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.

AGAMBEN, G. (2003): *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

AGAMBEN, G. (2001): *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Valencia: Pre-Textos.

AGAMBEN, G. (2011): “¿Qué es un dispositivo?” en *Sociológica*, Año 26, N° 73. Pp. 249-264.

AGAMBEN, G. (2019): *Lo que resta de Auschwitz. El archivo y el testimonio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

ALARCÓN, R. (2012): *Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial*. Posadas: Editorial Universitaria.

ALARCON, R. et. al. (2018): *Alternativas semióticas en la enseñanza de la lengua: relatos de formadores*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.

AMABLE, H. (2012): *Las figuras del habla misionera*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.

AMICOLA, J. (2001): *De la forma a la información. Bajtín y Lotman en el debate con el formalismo ruso*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

AMOSSY, R. (2000): *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. París: Nathan.

AMOSSY, R. (ed.) (1999): *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Lusanne: Delachaux et Niestlé.

ANDACHT, F. (2016): “Sobre el inesperado desembarco indicial del Reality Show en el siglo 21” en *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*. Vol. 25, N° 4. Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. Pp. 239-252.

ANDACHT, F. (2013). “A estética indicial de cada día: o fascínio interminável do jogo de lágrimas na mídia do século 21”. *Revista Arte 21*, 1, 112 – 119.

- ANDERSON, B. (1993): *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- ANGENOT, M. (2010): *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores
- ANGENOT, M. (1992): *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- ANZALDÚA, G. (2007): *Borderlands: the new mestiza = La frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- APPADURAI, A. (2001): *La modernidad desbordada*. Montevideo-Buenos Aires: Trilce-FCE.
- ARÁN, P. (Ed.) (2016): *La herencia de Bajtín. Reflexiones y migraciones*. Córdoba: UNC-CEA.
- ARÁN, P. y BAREI, S. (2009): *Género, texto, discurso. Encrucijadas y caminos*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- ARÁN, P. y BAREI, S. (2006): *texto/memoria/cultura. El pensamiento de Iuri Lotman*. Córdoba: El espejo.
- ARISTÓTELES (2011): *Poética*. Buenos Aires: Colihue.
- ARNAUS, R. (2008): “Voces que cuentan y voces que interpretan” en Larrosa, J. (comp.): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes. 61-77.
- ARNAUS, R y otros (2008): “Déjame que te cuente. Epi(diá)logo” en Larrosa, J. (comp.): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes. 221-235.
- ARENDT, H. (2012): *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- ARFUCH, L. (2018): *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María: Eduvim.
- ARFUCH, L. (2013): *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: FCE.
- ARFUCH, L. (2008) “Memoria y autobiografía” en *Crítica cultural entre política y poética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 159-176.
- ARFUCH, L. (2005): “Cronotopías de la intimidad” en *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós: 237-290.
- ARFUCH, L. (comp.) (2005b): *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- ARFUCH, L. (2002): *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, FCE.
- ARISTÓTELES (1990): *Retórica*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- ARNOUX, E. (2010): “Los Amigos de la Patria y de la Juventud (1815-1816) de Felipe Senillosa: el periodismo ilustrado en el Río de la Plata” en *Nuevo Mundo. Mundos nuevos* (en línea), Coloquios. París: <http://nuevomundo.revues.org> (Consultado el 18/12/2013)

ARNOUX, E. (2009): "Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional" en *II Congreso Nacional de la cátedra UNESCO*. Chile: Universidad de los Lagos. Consultado en www.escrituraylectura.com.ar (17/12/2013)

ARNOUX, E. (1995): "Los "Episodios nacionales": el proceso de construcción del relato patriótico ejemplar" en *Revista interamericana de bibliografía*. Vol. XIV, N° 3.

ARNOUX, E. y LAURIA, D. (comp.) (2016): *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. Gonnet: UNIPE.

AUGÉ, M. (1999): "La vida como relato" en Bayardo-Lacarriu (comp.) *La Dinámica global/local. Cultura y comunicación: nuevos desafíos*. Buenos Aires: La Crujía. 173-184.

BACZKO, B. (1999): *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BAJTÍN, M. (2015): *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Buenos Aires: Godot.

BAJTÍN, M. (2003): *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.

BAJTÍN, M. (2002): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BAJTÍN, M. (1989): *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

BAJTÍN, M. (1997): *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.

BAL, M. (2009): *Conceptos viajeros en Humanidades*. Murcia: Cendeac.

BAL, M. (1998): *Teoría de la narrativa (una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra.

BALIBAR, É.-WALLERSTEIN, I. (2018): *Raza, Nación, Clase. Las identidades ambiguas*. Barcelona: Dirección Única.

BAREI, S. (2017): Razones para pensar una retórica de la cultura. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, (51), 17-26. Recuperado de <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/273/382>. 13 de septiembre de 2019.

BAREI, S. et. al. (2014): *Iuri Lotman. In memoriam*. Córdoba: Facultad de Lengua, UNC.

BAREI, S. (2013). "Fronteras naturales/fronteras culturales: nuevos problemas/nuevas teorías". *Tópicos del seminario*, (29), 109-125. Recuperado el 05 de agosto de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002013000100006&lng=es&tlng=es.

BAREI, S. (2008): "Pensar la cultura: perspectivas retóricas". *Pensar la cultura I. Perspectivas retóricas*. Córdoba: Ferreyra editor. Grupo de Estudios retóricos, 9-25.

BARONI, R. (2007): *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris: Éditions du Seuil.

- BARNES, B. (2001): "Practice as collective action" en T. Schatzki, Karin Knorr Cetina y Eike von Savigny (Ed.): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge. 17-29.
- BARTH, F. (Comp.) (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México, FCE.
- BARTHES, R. (2003): *Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (2003): *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, R. (1993): *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1990): *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, R. (1987): *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOMÉ, L. (2007): *Los colonos de Apóstoles*. Posadas: Editorial Universitaria.
- BAUMAN, Z. (2005): *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- BELASTEGUI, H. (2006): *Los colonos de Misiones*. Posadas: Ed. Universitaria de Misiones.
- BENJAMIN, W. (2009): "El narrador" en *Obras. Libro II/Vol. 2*. Madrid: Abada editores. 41-68.
- BENJAMIN, W. (2007): "Experiencia" y "Experiencia y pobreza" en *Obras. Libro II/Vol. 1*. Madrid: Abada editores. 53-56 y 216-222.
- BENVENISTE, E. (1977): *Problemas de lingüística general I y II*. México: Siglo XXI editores.
- BERTRAND, D. (2014): "Narratologie, narrativité et régimes d'immanence", *Actes Sémiotiques*. 2014, n° 117. Disponible en: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/5197>> Document créé le 30/06/2014. Consultado 19 de enero de 2019.
- BERTRAND, D. (2000): "Semiótica de las pasiones" en *Précis de Sémiotique Littéraire*. Paris: Nathan. Trad. Teresa Mozejko.
- BERTRAND, D. (1984): "Sémiotique du discours et lecture des textes" en: *Langue française*, n°61, 1984. *Sémiotique et enseignement du français*. 9-26. doi: <https://doi.org/10.3406/lfr.1984.5180>. Consultado el 14 de enero de 2019.
- BERTRAND, D.-CANQUE, B. (2011): "Sémiotique et biologie. Le « vivant » sur l'horizon du langage" en *Signata* [Online], 2 | 2011, Online since 30 September 2016, connection on 03 August 2020. URL: <http://journals.openedition.org/signata/667>
- BHABHA, H. (2015): "The right to narrate" en *Harvard Design Magazine. Well, Well, Well*. N° 40, S/S 2015, Harvard University Graduate School of Design: Cambridge, MA. Disponible en <http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/38/the-right-to-narrate>. Consultado el 30 de mayo de 2017.
- BHABHA, H. (2013): *Nuevas minorías, nuevos derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- BHABHA, H. (2002): *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- BHABHA, H. (Ed.). (2012): *Nación y narración*. Buenos Aires: Siglo XII editores.
- BLANCHOT, M. (2008): “El habla cotidiana” en *La conversación infinita*. Madrid: Arena libros. 303-313.
- BLOOR, D. (2001): “Wittgenstein and priority of practice” en T. Schatzki, Karin Knorr Cetina y Eike von Savigny (Ed.): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge. 95-105.
- BODEI, R. (1995): *Geometría de las pasiones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BORGES, J. L. (2005): “El arte narrativo y la magia” en *Obras Completas I*. Buenos Aires: Emecé: 238-245.
- BORZONE de MANRIQUE, A. M. y ROSEMBERG, C. (2000): *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique.
- BORZONE de MANRIQUE, A. M. y ROSEMBERG, C. (1998): *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- BORZONE de MANRIQUE, A. M. y GRANATO de GRASO, L. (1990): *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapeluz.
- BRANDIST, C. (2002): *The Bakhtin Circle. Philosophy, Culture and Politics*. Londres: Pluto Press.
- BRANDIST, C. (2016): “Bakhtin’s Historical Turn and Its Soviet Antecedents” en *Bakhtiniana*. N° 11, Vol. 1. San Pablo. Pp.17-38.
- BRASLAVSKY, B. (2014): *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y su renovación actual*. Gonet: UNIPE Editorial Universitaria.
- BRASLAVSKY, B. (2005): *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. México: FCE.
- BRASLAVSKY, B. (2004): *¿Primeras letras o primeras escrituras? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE.
- BRUNER, J. (2004): “Life as narrative” en *Social Research*. Vol. 71: N° 3. Fall 2004.
- BRUNER, J. (2003): *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. México: FCE.
- BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUBNOVA, T. (1997): “El principio ético como fundamento del dialogismo de Mijaíl Bajtín” en *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*. N° 15-16. México. 259-273.
- BYRNE, D. (1998): *Complexity theory and the social sciences*. Londres: Routledge.
- CALVINO, I. (1982): “Pinocho o las andanzas de un pícaro de madera” en *El correo de la UNESCO. Año XXXV. Junio de 1982*.

- CAMBLONG, A. (2018): *Como te iba diciendo. Ensayitos diarios*. Córdoba: Alción editora.
- CAMBLONG, A. (2017): *Umbrales semióticos. Ensayos conversadores*. Córdoba: Alción editora.
- CAMBLONG, A. (2014): *Habitar las fronteras...* Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- CAMBLONG, A. (2012): “Habitantes de Frontera” en *Cuadernos de Recienvenido. Publicación del Programa de Posgrado en Lengua española y literatura española e hispanoamericana*. San Pablo: Humanitas-Universidad de San Pablo.
- CAMBLONG, A. (2012b): “Dinámica de las significaciones, sentidos y sin-sentidos” y “Matrices y umbrales” en Camblong, A.-Fernández, F. *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. 1. Dinámicas de la significación y el sentido*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones. 21-101.
- CAMBLONG, A. (2012c): “Algo de vida cotidiana” en Camblong, A; Alarcón, R. y Di Módica, R. *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. 2. Estrategias, juego y vida cotidiana*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones. 23-64.
- CAMBLONG, A. (2010): “Estancias semióticas” en *Entreletras. 2º época. Año 1, N° 1*. Posadas: Departamento de Letras, FHyCS, UNaM. 39- 48.
- CAMBLONG, A. (2009): “Habitar la frontera” en *deSignis. Revista de la FELS. N° 13*. Buenos Aires: La Crujía. 125-133.
- CAMBLONG, A. (2008): “No me hallo mismo...” en *Revista Conceptual. Estudios de Psicoanálisis. Año 8, n° 9*. 102-106.
- CAMBLONG, A. (2005): *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM.
- CAMBLONG, A. (2003): *Macedonio. Retórica y política de los discursosparadójicos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- CÁRDENAS, V., RODRÍGUEZ, S. y SOSA, M. (coord.) (2005): *Hablar/escribir. (Trans)Formaciones culturales*. Salta: Escuela de Letras, Facultad de Humanidades, UNSa.
- CATELLI, N. (2007): *En la era de la intimidad* seguido de: *El espacio autobiográfico*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- COLLINS, H. M. (2001): “What is tacit knowledge?” en T. Schatzki, Karin Knorr Cetina y Eike von Savigny (Ed.): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge. 107-119.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (2008): “Relatos de experiencia e investigación narrativa” en Larrosa, J. (comp.): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes. 11-59.
- CONTRETAS, M. J. (2012): “Introducción a la Semiótica del Cuerpo: presencia, enunciación encarnada y memoria” en *Cátedra de Artes, N° 12*. Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile. 13-29.

- CONTURSI, M. E. y FERRO, F. (2000): *La narración. Usos y teorías*. Buenos Aires, Norma.
- COSTA, R.-MOZJEIKO, D. (2001): *El discurso como práctica*. Rosario: Homo Sapiens.
- COURTES, J. (1980): *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva: metodología y aplicación*. Buenos Aires: Hachette.
- COZARINSKY, E. (2005): *Museo del chisme*. Buenos Aires: Emecé.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988): *La construcción social de la alfabetización*. Buenos Aires: Paidós.
- CUCUZZA, H. (Dir.) y SPREGELBURD, R. (Co-dir) (2012): *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las notebooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- DALMASSO, M. T. y ARÁN, P. (Ed.) (2008): *La semiótica de los 60/70. Sus proyecciones en la actualidad*. Córdoba, Doctorado en Semiótica, CEA-FFyH, Ferreyra Editor.
- DALMASOO, M. T y BORIA, A. (ed.) (2004): *Discursos e identidades en la Argentina reciente: desplazamientos, permanencias y transformaciones*. Córdoba, CEA-UNC.
- DANTO, A. (1989): *Historia y narración*. Barcelona: Paidós.
- DAS, V.-POOLE, D. (ed.) (2004): *Anthropology in the margins of the state*. Santa Fe: School of American Research Press.
- DE CERTEAU, M. (1999b): *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DE CERTEAU, M. (1999a): *La invención de lo cotidiano II. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- DE CERTEAU, M. (1996): *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- DE CERTEAU, M. (1992): “Crear: una práctica de la diferencia” en *Descartes. N° 10*. Buenos Aires: Anáfora Ediciones. 49-63.
- DE CERTEAU, M (1975): *L'écriture de l'histoire*. París: Gallimard.
- DE LAURENTIS, T. (1992): *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*. Valencia: Ediciones Cátedra-Universidad de Valencia-Instituto de la Mujer.
- DE MAN, P. (2007): “La autobiografía como desfiguración” en *La retórica del romanticismo*. Madrid: Akal. 147-158.
- DELEUZE, G. (1989): “¿Qué es un dispositivo?” en *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa. 155-163.
- DELEUZE, G.-GUATTARI, F. (2002): *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- DELEUZE, G.-GUATTARI, F. (1998): *Kafka. Por una literatura menor*. México: Ediciones Era.
- DERRIDA, J. (2008): *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Madrid: Trotta.

- DERRIDA, J. (1998): *Aporías. Morir – esperarse (en) “los límites de la verdad”*. Barcelona: Paidós.
- DERRIDA, J. (1997): *El monolingüismo del otro. O la prótesis del origen*. Buenos Aires: Manantial.
- DERRIDA, J. (1980): “The law of Genre” en Mitchell, W.J.T. (Ed.) *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press. 51-78.
- DESINADO, N. (Coord.) (1999): *Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- DI GREGORI, M. C. y LÓPEZ, F. (Coord.) (2014): *Regreso a la experiencia. Lecturas de Peirce, James, Dewey y Lewis*. Buenos Aires: Biblos.
- DEWEY, J. (1955): “Los nuevos conceptos de la experiencia y de la razón” en *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires: Aguilar. 143-167.
- DEWEY, J. (2004): *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- DOLEZEL, L. (1999): *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. Madrid: Arco.
- DOLEZEL, L. (1997): “Mimesis y mundos posibles” en *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco. Garrido Domínguez A. (comp.), 69-94.
- DOSSE, F. (2007): *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana.
- ECO, U. (1997): *Kant y el ornitorrinco*. Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (1996): *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (1990): *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (1981): *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (1976): *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (1969): *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- ESPOSITO, R. (2011): *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FABBRI, P. (2000): *El giro semiótico*. Barcelona, Gedisa.
- FABBRI, P. (1995): *Tácticas de los signos*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- FERNÁNDEZ, F. (2018): “Relato, experiencia y educación. Apuntes sobre narrativa y educación” en Alarcón, R. (et. al). *Alternativas semióticas en la enseñanza de la lengua: relatos de formadores*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones. 77-85.

- FERNÁNDEZ, F. (2013): “Configuraciones del Lector Modelo y la Enciclopedia en un texto escolar en Misiones, Argentina” en *Revista Didascalía: Didáctica y Educación*. Volumen 4, N° 3. CEDUT-Las Tunas, Cuba. 1-13.
- FERNÁNDEZ, F. (2012): “Pensar los límites. Notas para la configuración teórica de una semiosfera fronteriza” en *V Congreso Internacional de Letras. Debates actuales de la Teoría y la Lingüística*. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- FERNÁNDEZ, F. (2012b): “La batalla de Mbororé. Configuraciones narrativas de la identidad y la diferencia en un relato ejemplar en Misiones, Argentina” en *Revista Territórios & Fronteiras*. Vol. 5. N° 2. Cuiabá: Programa de Postgrado en Historia. 98-110.
- FERNÁNDEZ, F. (2012c): “Dinámicas del relato en semiosferas escolares” en Camblong, A.-Fernández, F. *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. 1. Dinámicas de la significación y el sentido*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones. 103-131.
- FERNÁNDEZ, F. (2010): “Relato y frontera: primera excursión” en *Entreletras*. 2° época. Año 1, N° 1. Posadas: Departamento de Letras, FHyCS, UNaM. 98-110.
- FERREIRO, E. (2006): *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- FERREIRO, E. (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, E. (1997): *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. y SIRO, A. (2008): *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires: FCE.
- FERRO, R. (1998): “El testimonio” en *La ficción*. Buenos Aires: Biblos. 85-122.
- FILINICH, M. (1997): *La voz y la mirada*. México: Plaza y Valdez.
- FISCHMAN, F. y HARTMANN, L. (org.) (2007): *Donos da palavra: autoria, performance e experiencia em narrativas orais na América do Sul*. Santa María: Editora UFSM.
- FOUCAULT, M. (2006): *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: FCE.
- FOUCAULT, M. (2002): *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XX editores.
- FOUCAULT, M. (2002b): *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FOUCAULT, M (1999): *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, M (1996). *El orden del discurso*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- FOUCAULT, M (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1994): “Des espaces autres” en *Dits et écrits IV 1980-1988*. Paris: Gallimard. 752-762.

- GALEANO, I. (2004): “El cuento alfabetizador” en AA.VV. *Especialización en Alfabetización Intercultural. Módulo “Estrategias alfabetizadoras”*. Posadas: Programa de Semiótica, FHyCS, UNaM.
- GARCÍA, M. (2019): *Comunicación audiovisual y efemérides escolares*. Posadas: IAAVIM Ediciones.
- GARCÍA, M. (2010): “Diarios y conflictos. Montajes esceno-gráficos del MERCOSUR” en *Diálogos de la comunicación. Revista académica de la Federación latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*. N° 78, Enero-Julio 2009. Perú: FELAFACS
- GARCÍA, M. (2004): *Narración. Semiosis/Memoria*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2001): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA DA ROSA, C.-LISBOA FILHO, F. (2016): *Políticas, medios e identidad en regiones fronterizas*. Posadas: EdUNaM.
- GENETTE, G. (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GENETTE, G. (1989): *Figuras III*, Barcelona: Lumen.
- GERBAUDO, A. (2006): *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Córdoba: UNL.
- GEERTZ, C. (1995): *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Buenos Aires.
- GEERTZ, C. (1991): “Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social” en *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Geertz, C., Clifford, J. y otros. Gedisa. Bs. As. Pp: 63-78.
- GIORDANO, A. (2006): *Una posibilidad de vida. Escrituras íntimas*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- GIORGI, G. (2014). *Formas en común. Animalidad, cultura, biopolítica*. Eterna Cadencia, Buenos Aires.
- GIORGI, G. y RODRÍGUEZ, F. (comp.) (2007): *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- GINZBURG, C. (2013): “Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales” en *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia*. Buenos Aires: Prometeo libros. 171-221.
- GINZBURG, C. (2010): “Descripción y cita” en *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: FCE. 19-54.
- GOFFMAN, E. (1981): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOODMAN, N. (1981): “The Telling and the Told” en Mitchell, W.J.T. (Ed.) *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press. 255-258.

- GORLIER, J.C. (2008): *¿Confiar en el relato? Narración, comunidad, disidencia*. Mar del Plata: EUEDEM.
- GREIMAS, A. J. (1989): *Del sentido II. Ensayos semióticos*. Madrid: Gredos.
- GREIMAS, A. J. (1973): *En torno al sentido. Ensayos semióticos*. Madrid: Fragua.
- GREIMAS, A. J. (1979): *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- GREIMAS, A. J.-FONTANILLE, J. (1994): *Semiótica de las pasiones. De los estados de las cosas a los estados de ánimo*. México: Siglo XXI editores-B.U.A.P.
- GRIMSON, A. (2011): *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- GRIMSON, A. (2000): “¿Fronteras políticas versus fronteras culturales?” en Grimson, A. (comp.): *Fronteras, naciones e identidades*. Buenos Aires: La Crujía.
- GRIMSON, A. (2000b): *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- GRIMSON, A.. (1999): *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.
- GRÜNWARD, G. K. (1995): *Historia de la literatura de Misiones (1615-1965)*. Posadas: Editorial Universitaria.
- GRUZINSKI, S. (2000): *El pensamiento mestizo*. Barcelona: Paidós.
- GUBER, R. (2004): *El salvaje metropolitano*. Paidós, Bs. As.
- GUBER, R. (2001): *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- HALBWACHS, M. (2004): *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- HALLIDAY, M.A.K (2013): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Buenos Aires: FCE.
- HAN, B-C. (2018): *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.
- HARTMANN, L. (2006): “Narrativas orais: uma porta de entrada para a “cultura da fronteira” entre Argentina, Brasil e Uruguai” en Chiappini, L. y Martins, M. H. (org.) *Cone sul. Fluxos, representações e percepções*. San Pablo: Ediciones Hucitec. 167-190.
- HARTMANN, L. (2005): “Performance e experiencia nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai” en *Horizontes Antropológicos*, Año 11, Nº 24. Porto Alegre. 125-153.
- HEIDEGGER, M. (2008): *Estancias*. Valencia: Pre-textos.
- HELLER, A. (2002): *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

- HERNADI, P. (1981): "On the How, What, and Why of Narrative" en Mitchell, W.J.T. (Ed.) *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press. 197-199.
- HOFFMEYER, J. et al. (2013): *Semiótica de la cultura / Ecosemiótica / Biorretórica*. Edición al cuidado de María Inés Arrizabalaga. Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC.
- HUZINGA, J. (2007): *Homo ludens*. Madrid: Alianza editorial.
- JAMES, W. (1984): *Pragmatismo*. Buenos Aires: Hyspamerica Ediciones.
- JAMES, W. (2009): *Un universo pluralista*. Buenos Aires: Cactus.
- JAMES, W. (1922): *La voluntad de creer y otros ensayos de filosofía popular*. Madrid: Daniel Jorro. 9-37. Versión digital on-line www.unav.es
- JAMESON, F. y ZIZEK, S. (2005): *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- JAMESON, F. (1989): *Documentos de cultura, documentos de barbarie*. Madrid: Visor.
- JAQUET, H. (2005): *Los combates por la invención de Misiones*. Posadas: Ed. Universitaria de Misiones.
- JAQUET, H. (2001): *En otra historia. Nuevos diálogos entre historiadores y educadores en torno a la construcción y enseñanza de la historia de Misiones (para docentes de EGB y Polimodal)*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- JAQUET, H. (1998): "Los historiadores y la producción de fronteras: el caso de la provincia de Misiones (Argentina)" en *Programa. Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST) Documentos de debate N° 29*. París: UNESCO, 1998. París, 1998. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114633so.pdf>. Recuperado el 30 de mayo de 2019.
- JAY, M. (2009): *Cantos de experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- JOLLES, A. (1972): *Formes simples*. París: Éditions Du Seuil.
- KERMODE, F. (2000): *El sentido de un final*. Barcelona: Gedisa.
- KERMODE, F. (1981): "Secrets and Narrative Sequence" en Mitchell, W.J.T. (Ed.) *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press. 79-98.
- KLEIN, I. (2008): *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- KRISTEVA, J. (1978): *Semiótica 1 y 2*. Madrid: Fundamentos.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1991): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LAPLANTINE, F. y NOUSS, A. (2007): *Mestizajes. De Arcimboldo a Zombi*. Buenos Aires: FCE.
- LAUSBERG, H. (1991): *Manual de Retórica Literaria*. Madrid: Gredos.

- LEFEBVRE, H. (2013): *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- LEIDUAN, A. (2014): “Préface. Nouvelles frontières du récit” en *Cahiers de Narratologie* (On line), N° 26. Laboratoire Interdisciplinaire Récits, Cultures et Sociétés (LIRCES). Disponible en <https://journals.openedition.org/narratologie/6815>. Consultado el 1 de mayo de 2019.
- LEJEUNE, P. (1996): *Le pacte autobiographique*. Paris: Editions du Seuil.
- LEONE, M. (2019): “Apuntes para una semiótica de la frontera” en *Revista Chilena de Semiótica*, 12. Santiago de Chile: Asociación Chilena de Semiótica. 7-22.
- LERNER, D. (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- LEVI-STRAUS, C. y PROPP, V. (1972): *Polémica Lévi-Straus-Propp*. Madrid, Editorial Fundamentos.
- LIPSKI, J. (2017). La interfaz portugués-castellano en Misiones, Argentina: zona de prueba para la alternancia de lenguas. En *Estudios filológicos*, (60), 169-190. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132017000200008>. Consultado 20 de mayo de 2019.
- LIPSKI, J. (2016). Portuguese or Portuñol? Language contact in Misiones, Argentina. *Journal of Linguistic Geography*, 4(2), 47-64. doi:10.1017/jlg.2016.12. Consultado 14 de mayo de 2018.
- LOTMAN, I. (2000): *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- LOTMAN, I. (1999): *Cultura y explosión*. Barcelona: Gedisa.
- LOTMAN, I. (1998): *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid: Cátedra.
- LOTMAN, I. (1996): *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*. Madrid: Cátedra.
- MARAFIOTTI, R. (2004): *Charles S. Peirce: El éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Biblos.
- MAINGUENEAU, D. (2009): *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MAINGUENEAU, D. (2004). *¿Situación de enunciación o situación de comunicación?* Université Paris XII (Trad. L. Miñones) [Versión Electrónica]. http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm.
- MAINGUENEAU, D. (2002): “Problèmes d’ethos” en *Pratiques*, 113/114. Pp. 55-68.
- MAINGUENEAU, D. (1999): *Términos claves de análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- McEWAN, H. y EGAN, K. (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MICHAELSEN, S y JOHNSON, D. (comp.) (2003): *Teoría de la frontera*. Barcelona: Gedisa.

- MILSTEIN, D. (2006): “Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños” en *Avá*, N° 9. Posadas: Programa de Posgrado en Antropología Social, FHyCS, UNaM. 49-59.
- MIGNOLO, W. (2015): *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Barcelona: CIDOB-UACJ.
- MITCHELL, W.J.T. (1980): *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- MONTAIGNE, M. (1968): “De la experiencia” en *Ensayos. Volumen III*. Barcelona: Editorial Iberia.
- MORRIS, Ch. (1994): *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- MOZEJKO, D. T. (2013): “La producción de pasiones en el enunciatario. A propósito de “No se culpe a nadie” (1956) de Julio Cortázar” en *Anclajes. N° 17*. Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa. Pp. 107-123.
- MOZEJKO, D. T. (2010). “El sujeto de la enunciación y su simulacro. A propósito de “Llegaron del mar” de Mario Monteforte Toledo”. *Recial*, 1(1). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/8194> - 10 de mayo de 2019
- MUMBY, D. (comp.) (1997): *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- McNABB, D. (2018): *Hombre, signo y cosmos*. México: FCE.
- ONG, W. (2006): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- ORTIZ, R. (2004): *Otro Territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- PABÓN S. DE URBINA (1999): *Diccionario Manual Griego-Español*. Barcelona: VOX.
- PARRET, H. (1995): *De la Semiótica a la Estética*. Buenos Aires, Edicial.
- PARRET, H. (1986): *Las pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*. Buenos Aires: Edicial.
- PECHEUX, M. (2003): “El mecanismo del reconocimiento ideológico” en Slavoj Žižek: *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE.
- PEIRCE, CH. S. (2012): *Obra filosófica reunida*. Tomo I. México: FCE.
- PEIRCE, CH. S. (2012b): *Obra filosófica reunida*. Tomo II. México: FCE.
- PEIRCE, CH. S. (1998): “On Phenomenology” y “The Seven Systems of Metaphysics” en *The essential Peirce(1893-1913)*. Bloomington: Indiana University Press-Peirce Edition Project.

- PEIRCE, CH. S. (1988): *El hombre, un signo*. Madrid: Crítica.
- PEIRCE, CH. S. (1974): *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PEIRCE, CH. S. (1955): *Philosophical writings of Peirce*. New York: Dover publications.
- PEIRCE, Ch. S (1931-1958): *Collected Papers*, vols. 1-8, C. Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks (eds). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PIGLIA, R. (2014): “Modos de narrar” en *Antología Personal*. Buenos Aires: FCE. 241-251
- POENITZ, E. Y POENITZ, A. (1993): *Misiones, Provincia guaraníca*. Posadas: Ed. Universitaria de Misiones.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (1998): *Entre el tiempo y la eternidad*. Buenos Aires: Alianza Universidad.
- PROPP, V. (1972): *Morfología del cuento*. Buenos Aires: Juan Goyanarte Editor.
- PULCINELLI ORLANDI, E. P. (2000): *Análisis de discurso. Principios e Procedimientos*. Campinas: SP: Pontes.
- PULCINELLI ORLANDI, E. P (1998): “Introdução. A leitura proposta e os leitores possíveis” en *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.
- PUTNAM, H. (1999): *El pragmatismo. Un debate abierto*. Barcelona: Gedisa.
- RANCIERE, J. (2010): *Políticas de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- RANCIERE, J. (2015): *El hilo perdido. Ensayos sobre la ficción moderna*. Buenos Aires: Bordes Manantial.
- RICŒUR, P. (2008): *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, FCE.
- RICŒUR, P. (2006): “La vida: un relato en busca de narrador” en *Ágora. Papeles de Filosofía*. Vol. 25, N° 2. 9-22.
- RICŒUR, P. (2006b): *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- RICŒUR, P. (2004): *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo XXI.
- RICŒUR, P. (2004b). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- RICŒUR, P. (2003): *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- RICŒUR, P. (1999): *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- RICŒUR, P. (1997): “Retórica, poética y hermenéutica” y “Hermenéutica y semiótica” en Aranzueque, G. (Edic.): *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricœur*. Madrid: Cuaderno Gris.

- RICEUR, P. (1983): *Texto, testimonio y narración*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- RICEUR, P. (1981): "Narrative Time" en Mitchell, W.J.T. (Ed.) *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press. 165-185.
- RINCÓN, O. (2006): *Narrativas mediáticas*. Barcelona: Gedisa.
- ROBIN, R. (1993): "Extensión e incertidumbre en la noción de literatura" en Angenot, M. (Coord.). *Teoría Literaria*. México: Siglo XXI.
- ROBIN, R. (1996): *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: EUDEBA.
- ROCKWELL, E. (2009): *La experiencia etnográfica : historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires : Paidós, 2009
- RODRIGUEZ, M. I. (2015): *El acto escolar como formato comunicativo*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- RODRIGUEZ, M. I. (2016): *Los actos de memoria: un estudio sobre efemérides y actos patrios en escuelas de la provincia de Misiones (Argentina)*. Tesis de Doctorado en Comunicación Social. La Plata: UNLP – SEDICI. <https://doi.org/10.35537/10915/56232>
- ROMANO SUED, S. (2000): *La traducción poética*. Córdoba: Nuevo Siglo.
- ROSA, N. (2005): "La naturaleza de la pasión" en *Estudios N° 17*. Córdoba: CEA-UNC. 35-49.
- ROUSE, J. (2001): "Two concepts of practices" en T. Schatzki, Karin Knorr Cetina y Eike von Savigny (Ed.): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge. 189-198.
- SAER, J. J. (1997): "El concepto de ficción" y "Narrathon" en *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.
- SAER, J. J. (1999) *La narración-objeto*. Buenos Aires: Seix Barral.
- SAID, E. (1984): "Permission to Narrate" en *Journal of Palestine Studies, Vol. 13, No. 3 (Spring, 1984)*, University of California Press-Institute for Palestine Studies pp. 27-48
- SAID, E. (2004): *Orientalismo*. Barcelona: Random House.
- SANTANDER, C. (dir.) (2013): *Territorios Literarios e Interculturales. Despliegues críticos, teóricos y metodológicos*. Informe de avance. Posadas: Secretaría de investigación y Postgrado,
- SANTANDER, C. (2005): *Álbum de revistas literarias y culturales de Misiones desde la década del sesenta* (CD-Rom). Posadas: Programa de Semiótica, SIyP, FHyCS, UNaM.
- SARLO, B. (2007): *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- SCHAEFFER, J. M. (2013): *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar literatura?* Buenos Aires: FCE.
- SCHAEFFER, J. M. (2009): *El fin de la excepción humana*. Buenos Aires: FCE.

- SCHAEFFER, J. M. (2002): *¿Por qué la ficción?* España: Ediciones Lengua de Trapo.
- SCHATZKI, T. (2001): "Introduction: practice theory" y "Practice mind-ed orders" en T. Schatzki, Karin Knorr Cetina y Eike von Savigny (Ed.): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge. 1-14 y 56-73.
- SCHLÖGEL, K. (2007): *En el espacio leemos el tiempo*. Madrid: Siruela.
- SCHOLES, R. (1981): "Language, Narrative, and Anti-Narrative" en Mitchell, W.J.T. (Ed.) *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press. 200-208.
- SEGATO, R. (2018): *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SEGATO, R. (2015): "La pedagogía de la crueldad - (Entrevista de Verónica Gago)". Diario Página/12. 29 de mayo de 2015. Disponible en www.pagina12.com.ar/suplementos/Las12 Consultado el 19 de junio de 2020.
- SELBIN, E. (2012): *El poder del relato: revolución, rebelión, resistencia*. Buenos Aires: Interzona.
- SEVILLA, G. (2014): "La triple tension narrative: chrono-topique, pathétique, tétique" en *Cahiers de Narratologie (Online)*, 26. <http://journals.openedition.org/narratologie/6901>. Consultado el 5 de mayo de 2019.
- SIBILIA, P. (2008): *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: FCE.
- SIMMEL, G. (2002): *Sobre la aventura. Ensayos de estética*. Barcelona: Península.
- SIMMEL, G. (2002): *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Buenos Aires: UNQ.
- SLOTERDIJK, P. (2004): *Esferas. 3 vol.* Madrid: Ediciones Siruela.
- SMITH, B. H. (1981): "Narrative Versions, Narrative Theories" en Mitchell, W.J.T. (Ed.) *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press. 209-231.
- SMORTI, A. (1994): *El pensamiento narrativo*. Sevilla: Mergablum.
- SOTO, M. (comp.) (2016): *Habitar y narrar*. Buenos Aires: Eudeba.
- SOTO, M. (2014): *La puesta en escena de todos los días. Prácticas estéticas de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Eudeba.
- SPINOZA, B. (2004) : *Ética demostrada según el orden geométrico*. Barcelona: Trotta.
- STEIMBERG, D. (2018): *Para una teoría de los procederes narrativos: Tiempo, lógica y reparto en la narrativa de entresiglos (con un estudio de caso: narrativas literarias argentinas en torno del 2000)*. Tesis Doctorado en Letras, UBA. Diposnible en Filo Digital. Repositorio Institucional de la FFyL, UBA. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11286>. Consultado el 22 de marzo de 2019.
- STEINER, G. (2009): *Extraterritorial. Ensayos sobre la literatura y la revolución del lenguaje*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

- SULEIMAN, S. (1977): “Le récit exemplaire. Parabole, fable, roman à thèse” en *Poétique*, N° 22. Paris: Editions du Seuil. 468-489
- THEVENOT, L. (2001): “Pragmatic regimes governing the engagement with the world” en T. Schatzki, Karin Knorr Cetina y Eike von Savigny (Ed.): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge. 74-92. .
- TOMACHESVSKI B. (1982) *Teoría de la literatura*. Buenos Aires: Juan Goyanarte Ed.
- TOSI, C. (2011): “Escena genérica, escenografías y discurso ajeno en manuales escolares de lengua y literatura” en *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. VIII, N° 8. 171-190.
- TOSI, C. (2009): “La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos” en *Matraga. Estudios lingüísticos e literarios*, 22. Río de Janeiro. 114-128.
- TOSI, C. (2009b). *La construcción escenográfica del saber en los libros de texto. Páginas de Guarda*, 7. Buenos Aires: FFyL – UBA. 32-51.
- TRAVERSA, O. (2001): “Aproximaciones a la noción de dispositivo” en *Signo y seña*. N° 12, FFyL, UBA. 233-247.
- TURNER, S. (2001): “Throwing out the tacit rule book: learning and practices” en T. Schatzki, Karin Knorr Cetina y Eike von Savigny (Ed.): *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge. 120-130.
- TURNER, V.-BRUNER, E. (ed.) (1986): *The Anthropology of experience*. Chicago, University of Illinois Press.
- TURNER, V. (1981): “Social Dramas and Stories about Them” en Mitchell, W.J.T. (Ed.) *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press. 137-164.
- VERICAT, J. (2006): “El laberinto de la realidad. Una biografía intelectual del joven Peirce” en *Revista Anthropos. N° 12. Charles Sanders Peirce. Razón e invención del pensamiento pragmático*. Barcelona, Anthropos. 51-79. Versión digital (www.unav.es)
- VAN GENEP, A. (2008): *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza editorial.
- VERON, E. (1998): *La semiosis social. Fragmento de una teoría de la discursividad*. Buenos Aires: Gedisa.
- VERON, E. (2005): *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.
- VERON, E. (2013): *La semiosis social, 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.
- VIRNO, P. (2008): *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*. Buenos Aires: Colihue.
- VIRNO, P. (2006) *Ambivalencia de la multitud*. Buenos Aires: Tinta Limón.

VOLOSHINOV, V. (2009): *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

VON UEXKÜLL, J. (2016): *Andanzas por los mundos circundantes de los animales y los hombres*. Buenos Aires: Cactus.

VON UEXKÜLL, J. (1965): *Mondes animaux et monde humain. Suivi de: Théorie de la signification*. París: Denoël.

WHITE, H. (2011): *La ficción de la narrativa*. Buenos Aires: Eterna Cadencia editora.

WHITE, H. (2005) “Teoría literaria y Escritura de la Historia” en Godoy C-M. I. Laboranti (comp.), *Historia & Ficción*. Rosario: Univ. Nac. de Rosario *Historia & Ficción*. 11-55.

WITHE, H (1992): “El valor de la narrativa en la representación de la realidad” en *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós. 17-39.

WHITE, H. (1981): “The value of Narrativity in the Representation of Reality” y “The Narrativization of Real Events” en Mitchell, W.J.T. (Ed.) *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press. 1-24 y 249-255.

WILLIAMS, R. (2001): *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós.

WILLIAMS, R. (1980): *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

WINNICOT, D. W. (2005): *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

WOLF, M. (1988): *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

WITTGENSTEIN, L. (2002): *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Científicas, UNAM.

WITTGENSTEIN, L. (1993): *Los cuadernos azul y marrón*. Madrid: Tecnos.

ZAMERO, M. (coord.) (2010): *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Fuentes Documentales:

Diccionarios:

ARÁN, P. (dir. y coord.) (2006): *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtín*. Córdoba: Ferreira editor.

CASTRO, E. (2011): *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

FERRATER MORA, J. (2006): *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires: Sudamericana.

GREIMAS, A. J. y COURTÉS, J. (1982): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Documentos institucionales:

Gran Atlas de Misiones. Instituto Provincial de Estadística y Censo. 2012.

Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura - (Ley 26206, Res. CFE N° 24/07 y 74/08)

Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria (Res. CFE N° 24/07 – Res. CFE N° 74/08)

Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Primario – Áreas Lengua y Literatura-Matemática-Ciencias Sociales- Ciencias Naturales. 2018/1994.

Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Inicial – Ley 26206 – 2014.

Núcleo de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Área Lengua. Nivel primario. Ministerio de Educación de la Nación.

Tesis:

ALARCÓN, R. (2010): *Alfabetización Semiótica en los umbrales. Cita en sitios de borde*. Tesis de Doctorado en Semiótica. Córdoba: CEA-UNC.

ANDRUSKEVICZ, C. (2016): *El Autor en su Biblioteca. Raúl Novau: territorialidades interculturales, literarias y animalarias*. Tesis de Maestría en Semiótica Discursiva, Programa de Semiótica, FHyCS, UNaM. Disponible en Repositorio Institucional Digital de la UNaM: <https://hdl.handle.net/20.500.12219/1158>.

ANDRUSKEVICZ, C. (2006): *Hibridaciones de una revista. Eldorado, entre la literatura y el agro misionero*. Tesina de grado. Posadas, FHyCS, UNaM. (Inédito).

DAVIÑA, L. (2018): *Polifonías en Misiones. Discursos testimoniales*. Tesis de Doctorado en Lingüística, FFyL, UBA. Colección Constelaciones. DOI: <https://doi.org/10.34096/cc.2018.4041>.

DAVIÑA, L. (2003): *Fronteras discursivas en una región plurilingüe –español y portugués en Misiones-*. UBA, FFyL, Maestría en Análisis del Discurso.

FERNÁNDEZ, F. (2014): *Variaciones narrativas en la frontera. El relato de la vida cotidiana en la semiosfera del límite misionero*. Tesis de Maestría en Semiótica Discursiva, Programa de Semiótica, FHyCS, UNaM. Disponible en Repositorio Institucional Digital de la UNaM: <https://hdl.handle.net/20.500.12219/1899>

GARCÍA, M. (1999): *La narración de la historia nacional en el texto escolar de Argentina*. Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

GRIMSON, A. (1998): *El otro (lado del río). Producción de significaciones sobre la Nación y el Mercosur en el periodismo de frontera. Un estudio de caso en Posadas (Argentina)*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Universidad Nacional de Misiones.

GUADALUPE MELO, C. (2016): *Exploraciones para una crítica territorial e intercultural de la antología al archivo de autor*. Tesis de Maestría en Semiótica Discursiva, Programa de Semiótica, FHyCS, UNaM. Disponible en Repositorio Institucional Digital de la UNaM: <https://hdl.handle.net/20.500.12219/1889>

RODRIGUEZ, M. I. (2016): *Los actos de memoria: un estudio sobre efemérides y actos patrios en escuelas de la provincia de Misiones (Argentina)*. Tesis de Doctorado en Comunicación Social. La Plata: UNLP – SEDICI. <https://doi.org/10.35537/10915/56232>

SANTANDER, C. (2004): *Marcial Toledo, un proyecto literario intelectual de provincia*. Tesis del Doctorado en Letras Modernas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba en *Archivo del escritor. Marcial Toledo, un proyecto literario intelectual de provincia*. Posadas, CD Rom.

