



NARRAR LA FRONTERA

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

Froilán Fernández



Editorial CEA ▶ Colección Tesis



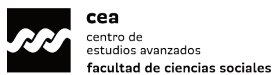
cea
centro de
estudios avanzados
facultad de ciencias sociales



Universidad
Nacional
de Córdoba

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

Froilán Fernández



Universidad
Nacional
de Córdoba

Colección Tesis

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

Doctorado en Semiótica

Froilán Fernández

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Mgter. Jhon Boretto

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,

Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Director: Marcelo Casarin

Coordinación Ejecutiva: Alicia Servetto

Coordinación Editorial: Mariú Biain

Comité Académico de la Editorial

Magdalena Doyle

Vanessa Garbero

Bruno Ribotta

Darío Sandrone

Coordinadora Académica del CEA-FCS: Alejandra Martin

Coordinadora de Investigación del CEA-FCS: Marcela Rosales

Asesora externa: María Teresa Dalmasso

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2023

Fernández, Froilán

Narrar la frontera : relatos, experiencia y vida cotidiana en los umbrales de la alfabetización semiótica / Froilán Fernández. - 1a ed. - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Centro de Estudios Avanzados, 2023.

Libro digital, PDF - (Tesis)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-631-90074-5-9

1. Semiótica. 2. Alfabetización. 3. Educación Primaria. I. Título.

CDD 379.24



Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5. Argentina

A Carla y Paz, por el amor evolutivo.
A mi madre, por la libertad.

Agradecimientos

El arduo ejercicio de escritura que deriva en este libro es consecuencia de un intenso recorrido, una conversación continua, un diálogo polifónico que entrecruza experiencias de formación académica con historias de vida. Las líneas que siguen no hubieran sido posibles 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 y el compromiso intelectual que supone llevar adelante una investigación. Mi agradecimiento infinito a esta asamblea viviente de conversadores y lectores:

A Carla Andruskevicz, 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 Laboratorio 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 María Eugenia Kolb, 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.

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

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

Douglas Diegues

Índice

Prólogo	15
Umbrales: una cartografía inicial	17
Excursión I	
Configuración metodológica: relato de la investigación	29
Excursión II	
Sobre la narrativa: cartografía teórica inicial	37
Excursión III	
Sobre el relato y la experiencia: una cartografía conceptual	49
1. Deslindes preliminares	49
2. El relato y la crisis de la experiencia: aporías y fluctuaciones	51
3. La vida como relato y la condición pragmática de la experiencia	59
4. Experiencia, creencia y hábito: articulaciones pragmáticas	63
5. Bitácora provisoria	74
Excursión IV	
Narrativas de la vida cotidiana en la frontera	87
1. Vida cotidiana y narración: deslindes conceptuales	87
2. Configuraciones teóricas para una semiosfera fronteriza	102
3. Frontera y relato: operaciones prácticas y recorridos del espacio	114
4. Bitácora provisoria	130

Excursión V	
Configuraciones narrativas de la biopolítica en la frontera	135
1. Deslindes conceptuales	135
2. Batallas de papel	143
Fijaciones y desplazamientos de la identidad en un texto escolar	143
2.1. “La batalla de Mbororé”. Configuraciones narrativas de la identidad y la diferencia	146
3. Libros de lectura: el espacio literario y la configuración del ethos escolar	157
3.1. <i>Nuevo Papelito 1</i> : del cuento maravilloso al <i>ethos</i> escolar	161
3.2. <i>Luna Lunera</i> : operaciones antológicas y escenas narrativas	169
4. Bitácora provisoria	178
Excursión VI	
La narrativa en el umbral	183
1. Alfabetización semiótica, conversación y relato	185
2. Instalaciones narrativas en el umbral	197
3. Escenas narrativas en los umbrales de la alfabetización	211
4. Bitácora provisoria	223
Conclusiones. Bitácora final	227
Bibliografía	237

Prólogo

Acompañar la publicación de la tesis doctoral de Froilán Fernández significa una gran satisfacción por innúmeros motivos de los que mencionaré al menos algunos. En primer lugar, se trata de un trabajo de investigación de excelente calidad académica, no solo por la consistencia teórico-metodológica de su ejecución, sino también por la impecable escritura del texto que la expone.

En segundo término, destaco con entusiasmo intelectual y afectivo, el haber seleccionado el tema de alfabetización en zonas rurales, fronterizas, fenómeno poco atendido en su complicada especificidad. Su elección se inscribe en proyectos anteriores del Laboratorio de Semiótica que insisten en analizar las particularidades de la educación en la provincia de Misiones y proponer estrategias que colaboren con la tarea de los/as docentes. Para cumplir con tales propósitos, Fernández ha realizado un intenso y sostenido trabajo de campo con los protagonistas de estas *semiosferas escolares*.

En tercera instancia, me detengo a ponderar con admiración, el extenso y ejemplar proceso de formación que ha cumplido el autor, siguiendo los pasos y requisitos de una sólida trayectoria en el ámbito de la universidad pública con solvente dedicación, responsabilidad institucional y activa solidaridad grupal, lo que le permitió alcanzar los máximos logros del sistema. Su compromiso ha quedado sobradamente demostrado en la docencia, en la investigación y transferencias a la comunidad. A la vez, cabe notar su constante participación política, organizativa y académica en la dinámica vida universitaria, intervenciones que configuran un perfil intelectual y profesional de valiosa envergadura.

Una lectura integral de este libro permitirá catar la complejidad del problema, el caleidoscopio de enfoques, de componentes abordados, de

ensambles, movimientos y matices desplegados, con sustentos bibliográficos actualizados y adecuadamente procesados. Estimo que resulta redundante consignar aquí los diferentes tópicos que encara este estudio, dado que la diáfana distribución estructural del texto permite que los posibles recorridos de lectura puedan detectar con práctica precisión, los tópicos que sus intereses demanden.

Finalmente, no puedo dejar de testimoniar acerca de la alegre, conversada y tremendamente fecunda relación pedagógica establecida con Froilán; a través de tantos años, siempre hemos guardado con delicado esmero un respeto mutuo ineludible. Esta estupenda experiencia ha confirmado la posibilidad cierta de volver a brindar por un *almismo ayoico*, ¡salud!

Ana Camblong

Umbrales: una cartografía inicial

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 las reconfiguraciones de un intenso proceso de trabajo. En sus inicios, 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 para elaborar un acervo narrativo que diera cuenta de una tópica de la cotidianidad, y reflexionara sobre su importancia en los procesos alfabetizadores. Este planteo, inscripto en una tradición de trabajos de investigación desarrollados en el marco del Laboratorio 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 Misiones. Fueron los indicios exudados en el trabajo de campo, los que provocaron un *salto de programa*: 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 semiótica. 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 narratividad¹ 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 fricciones políticas en relación con las narrativas hegemónicas tanto de la 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, este texto se encuentra consagrado 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

¹ 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.

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, disciplina que entendemos como un campo variado, móvil y polifacético. 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 la 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 por las dictaduras del Cono Sur, la frontera geopolítica del territorio provincial ha sido un espacio de intervenciones permanentes. De este modo, la frontera 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 plurivalente 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 la habitan. 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 cotidianidad 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 paradigmas fundantes del relato oficial y los lugares comunes de la cultura *mas-mediática* para establecer continuidades entre las vidas de los habitantes del borde.

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” (p. 10)². 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 co-

² Dando cuenta de la complejidad lingüística del territorio, Daviña (2018) afirma que 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 del 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 cuarta generación, entre otros que no se registran en este corpus (p.e. japoneses, coreanos, libaneses entre otros) (pp. 10-11).

nexiones 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, 2020; Bhabha, 2002), heteroglósico y polifónico (Daviña, 2018), una escenificación de la vida cotidiana —por que ese *entre lenguas* significa *entre mundos*: hábitos, creencias, rituales, etc.—, que articula los sentidos y revitaliza un dialecto de la supervivencia.

Teniendo de cuenta esta caracterización, nuestro estudio 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 provincia. 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 en los umbrales escolares de la alfabetización semiótica.

Esta investigación pone énfasis en el multiacentuado 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 semioferas 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 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 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 al-

fabetización 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 estas narrativas 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 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.

Entendiendo el discurso como una práctica (Mozejko, 2010) constituida inevitablemente por una dimensión ideológica, proponemos un montaje que recorta una serie de enunciados narrativos que se definen por desplegar testimonios de la vida cotidiana en la frontera.

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. En este sentido, privilegamos el trabajo con paquetes de materias significantes que refiguran el discurso testimonial (Verón, 2002, 2005, 2013). Junto al análisis del discurso y la semiótica, 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 sostiene nuestros argumentos, 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, el 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 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: los relatos de la vida cotidiana ponen en escena un continuo de hábitos, reglas para la acción establecidas a partir de una creencia comunitaria y los 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 dixit)— 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.

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, 1996, 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 cotidianidad 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, se articula con la profusa memoria de investigaciones locales que, en el marco del Laboratorio de Semiótica de la Universidad Nacional de Misiones, reflexionaron sobre diversas problemáticas vinculadas con la dinámica semiótica de la frontera. En este sentido, 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 Misiones. Sus estudios constituyen un espacio fundacional que proyecta líneas de investigación en el campo de la literatura, los medios de comunicación y la educación, aportando una configuración teórica que, inscrita 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 (2003, 2018) explora 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, denomi-

nado *Trabajo Intensivo en los Umbrales escolares para la alfabetización en Misiones* (2003-2008), esbozamos las primeras propuestas de investigación que derivan en este libro. En relación con las dinámicas de la alfabetización semiótica en Misiones, también inscrita en el trabajo del proyecto de investigación antes mencionado, destacamos como ineludible antecedente las investigaciones de Raquel Alarcón (2012), dedicada a desplegar los pormenores de una propuesta didáctica de la alfabetización semiótica en Misiones.

Al estudiar los discursos literarios del territorio misionero desde una perspectiva semiótica que dialoga con los estudios culturales, Carmen Santander (2020) examina el proyecto intelectual del escritor Marcial Toledo y, posteriormente, acuña, junto al grupo de investigación que dirige, el concepto de autores territoriales. Este conjunto de trabajos implica los importantes aportes de Carla Andruskevicz (2006, 2016, 2022) con abordajes sobre autores territoriales y su indispensable genealogía sobre la poesía territorial misionera, como también las investigaciones realizadas por Carmen Guadalupe Melo (2016, 2022) sobre archivos de autores territoriales. Finalmente, destacamos 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 mediáticas.

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 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 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 peircena, 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 que cuenta los pormenores de nuestra investigación, describiendo el proceso de trabajo de campo, las operaciones desplegadas y las delimitaciones analíticas. 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 constela-

ciones teóricas plurales, en una dinámica que destaca los postulados peirceanos de la continuidad entre pensamientos-signos y mundo.

La segunda excursión desarrolla una constelación de argumentos teóricos en torno a la narrativa, proyectando una primera aproximación que tendrá complementos en los siguientes capítulos del libro. Esta entrada no está pensada como un marco conceptual definitivo, sino como un deslinde teórico germinal 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 *Sobre el 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 tradiciones disciplinares y teóricas. 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”.

La cuarta excursión 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 cotidianeidad y la condición primaria de la configuración del espacio en los dispositivos narrativos.

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.

Finalmente, la sexta excursión 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*.

Cada uno de estos tramos conjuga recorridos teóricos con operaciones analíticas, 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.

Excursión I. 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 ejecución. 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 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, 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.

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 Misiones, este departamento limita –a través del río Uruguay– con Brasil, y posee un amplio horizonte familiar intercultural, producto del 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

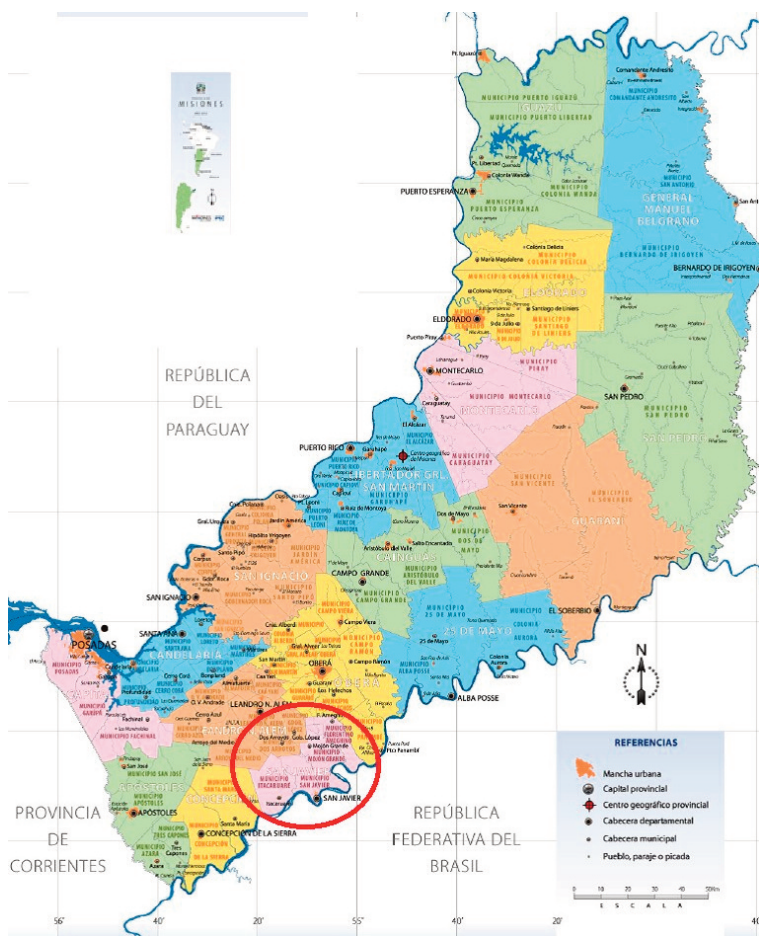
presencia de fuerzas de seguridad y la burocracia administrativa nacional. En esta porción del territorio provincial, hallamos una *microcartografía de la dinámica intercultural presente en la vida cotidiana misionera*, dinámica que mixtura lenguas –español, portugués, guaraní, alemán, polaco, ucraniano,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

Nos propusimos delimitar nuestro campo de observación al universo semiótico constituido por la red de escuelas rurales “Armando redes para crecer”, 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 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 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.

De esta manera, nuestro primer abordaje, producto de la experiencia en capacitación docente que desarrollamos en toda la provincia, 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.

La importancia de estas actividades residió 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.

Figura 1. Provincia de Misiones. Mapa político (destacado: Departamento de San Javier).



Fuente: Gran Atlas de Misiones, IPEC, 2012.

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 la obser-

vacación 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), la realización de entrevistas a los participantes de esas semiosferas y el registro 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.

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 escuelas. 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 Provincia 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 provincia. 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 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 fue-

ron proporcionando registros que excedían el marco de la oralidad y estaban compuestos por múltiples producciones escritas de sus alumnos. Por otra parte, en la dinámica cotidiana observamos que la narrativa oral 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 examinar 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, 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 40 números del suplemento educativo *El docente*; y compilamos un conjunto extenso de producciones narrativas escritas de los alumnos de las escuelas involucradas. 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. De la totalidad del material registrado seleccionamos fragmentos narrativos relevantes en la configuración de universos semióticos vinculados con la vida cotidiana en la frontera. Las zonas de intersección entre estos conjuntos de materiales narrativos –que, no obstante, podrían interpretarse con relativa autonomía si consideramos sus condiciones de 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, analizamos 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* y que instala en los umbrales escolares posibles rupturas o continuidades entre los universos semióticos de los niños, caracterizados por mezclas culturales y lingüísticas, y la dinámica de la vida escolar.

Finalmente, desearíamos realizar una breve reflexión a partir de la potente experiencia de trabajo sostenido. En el largo proceso desarrollado en semiosferas escolares rurales ubicadas en la frontera argentino-brasilera del Alto Uruguay, tomamos contacto con 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. 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 pasajes y traducciones constantes. 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, 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 encontrábamos en 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, la paradoja y el mestizaje friccionado de signos culturales polivalentes exhibían una dinámica semiótica que superaba los imaginarios dicotómicos y los binarismos culturales predeterminados. 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.

Excursión II. 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 relato. 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” (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. 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 este libro 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 narrativa¹.

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 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 mantienen. Sometidos a una serie de regulaciones discursivas,

¹ 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.

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 las pertenencias culturales.

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 índole. 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” (García, 2004: 219).

El conjunto de saberes emplazados en torno a la práctica de narrar supone la configuración de un pensamiento narrativo (Bruner, 2003; Smorti, 2003), 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.

Inscriptos en configuraciones culturales que privilegian distintos modos de narrar, los relatos implican un conjunto heterogéneo de creen-

cias y hábitos compartidos que habilitan la dimensión semiótica de la contingencia en la propia construcción de la trama. La dialéctica entre concordancia y discordancia, 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” (Ricœur, 1999: 127).

La relevancia pragmática del pensamiento narrativo confirma esa disposición que Paul Ricœur definió 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.

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, 2006a: 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 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 *synthesis 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 reverses de la fortuna y todas las consecuencias no deseadas de los actos humanos” (2004a: 32).

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.

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, Ricoeur 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 Ricoeur. 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, Ricoeur 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 es considerada como una operación semiótica que dispone relaciones entre acontecimientos mediante la construcción de una trama sostenida en un principio de concordancia discordante. 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* permite considerar una serie de variaciones que Ricoeur 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. Los procesos de la cultura esgrimen formas semióticas que articulan la experiencia y disponen, de manera dinámica y nunca absolutamente determinada, 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” (Ricoeur, 2006: 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 circuns-

cribe un espectro de posibilidades que se materializarán en un segundo, pero que son el producto procesual de un tercero. 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. 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. 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.

Para complementar la descripción de Ricœur, 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*. 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, 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 contingua de los episodios que, estableciendo relaciones específicas, remiten unos a otros y confirman la función presentativa del signo. 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. 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 (1982) distingue como constitutivos del texto narrativo. Si bien en diversos pasajes de este libro 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. En este sentido, el relato, en tanto 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.

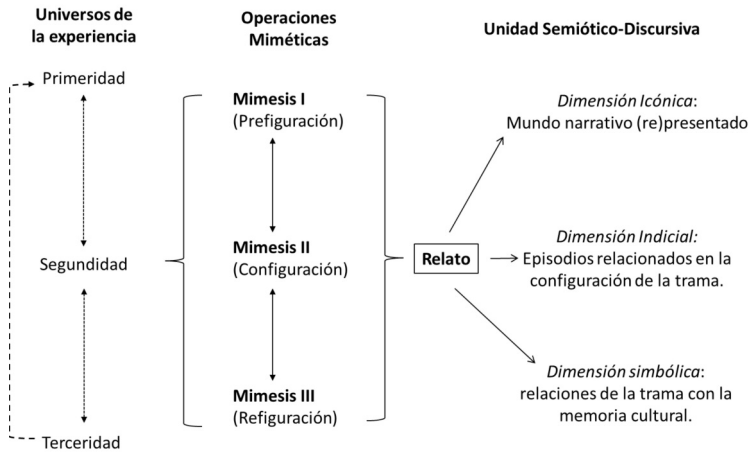
El proceso mimético se complementa en un tercer momento, caracterizado por un ejercicio interpretativo que enfrenta el mundo del relato con el mundo del destinatario. El acto interpretativo de lectura de la *mimesis* III reenvía a los horizontes simbólicos que median en la instancia inicial y despliega 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” (Ricœur, 2004a: 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” (Ricœur, 2004a: 154). La emergencia de la *mimesis III* 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.

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 foucaultea de dispositivo conjugua 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 heterogéneas².

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



² En este sentido, 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 semióticos, 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 procederes narrativos (Steimberg, 2018) que vinculan formas de saber-poder.

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” (Bremond, 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 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 acto. 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

Excursión III. Sobre el relato y la experiencia: una cartografía conceptual

1. Deslindes preliminares

Internacional, transhistórico, transcultural, el relato está ahí, como la vida misma. Con estas palabras, Roland Barthes 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.

La asociación entre relato y vida que suscita la definición de Barthes reitera una convicción teórica que incumbe autores y posiciones heterogéneas; desde Paul Ricoeur (2006a) 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 (1999), 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*. Pero la vida 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 econo-

más 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 en 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 de la narratividad. 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, el término *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.

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 contar.

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?

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 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 Lauretis (1992), 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. Antes del advenimiento de la ciencia como paradigma epistémico, 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 relata 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 quienes narraron 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-). 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.

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 de 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 de la noticia. 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.

La crítica benjaminiana describe a un mundo fragmentario y acelerado que disciplina el cuerpo y la mente con el objeto de obtener mayor productividad, anulando así el aburrimiento, ese estado de de-

tención 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, Benjamin 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.

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 seculares 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”. 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 arcaico.

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, 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 autorreflexivo 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”.

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. 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. (alumno de 1º 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, señala¹:

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.: Tú...

¹ 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.

Por otra parte, en la bibliografía se consigna la codificación que hace referencia a las palabras citadas (conversaciones y clases), siguiendo el formato que se describe a continuación: Sigla - Conversación o Clase-Institución (ver bibliografía).

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.

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...

(C1 - La tormenta).

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 narrati-

vidad 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 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 (Lipski, 2017) y de variantes dialectales vinculadas con un español mestizo-criollo: des-techó, en tu casa, *cozinha*, *a lá* (Daviña, 2018).

En la narración, esa forma artesanal de la comunicación que no trasmite el puro en-sí 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 descritas 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 a 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.

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.

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. 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 Ricoeur (2004b), 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” (1999: 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 (C1) 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... paraisó 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 pasó con los gallos?

D.: Están...

J.: Y allá en mi 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 quedó malo con la tormenta o no?

J.: No... *so* reí del auto...

Maestro: ¡Qué barbaridad!...

La escena narrativa se articula con algunas de las condiciones mencionadas anteriormente acerca de la relación entre relato y experiencia. En primer lugar, destaquemos la autoridad 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 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 sociales. 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 en-

cuentran 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, 1995), 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 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.

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 intelectual al que fue sometido incluso por las propias corrientes del pragmatismo norteamericano, los ensayos, conferencias y artículos de Peirce esgrimen 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.

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.

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 ca-

dena 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 del fuego.

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 triádica, 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 *actualidad 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 las 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*, 1903), 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 constrictión 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 (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.

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, aprendidos 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 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. 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*. 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.

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 semejanza 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.

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 (Peirce, 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. 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 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* (1905). Entre las características distintivas de esta configuración filosófica, encontramos premisas enunciadas en sus críticas iniciales al cartesianismo: la reivindicación de las creencias como un punto de partida del pensamiento, una 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. A causa de esta posibilidad, que clausura la propia dinámica de la semiosis, Peirce propicia un *sentido común crítico* (*Critical Common-Sensism*) y un *pragmatismo* donde, transversalmente, podemos distinguir la doctrina del *falibilismo* (McNabb, 2018).

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 e intersubjetiva de la experiencia, que intenta superar la dicotomía sujeto/objeto planteada tanto por el empirismo como por el racionalismo. 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” (Peirce, 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 (Peirce, 1955: 158, destacados nuestros).

La experiencia vital adquiere relevancia mediante un proceso de se-

miotización: 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 la consolidación de la praxis científica y su hegemonía epistemológica a partir del siglo XIX. Esta mutación permite que la experiencia adquiera 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” (Peirce, 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 científica.

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 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 ulteriores. 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 relato.

Observemos un breve pasaje de una clase del primer y segundo grado de la Escuela N° 308 (C2), 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., quien 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]

[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.: Sí.

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

Todos: No.

M.: ¿Por qué?

Todos: Porque comen los huevos.

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

(C2 - La urraca).

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 cardinal 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”.

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, forman una totalidad indisoluble y complementaria, una amalgama que define la significación y el valor práctico de la experiencia en la comunidad.

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 la que se sumerge. En este la narrativa emerge como un dispositivo modelizador y una práctica antropológica ineludible.

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 (2003) señala su paradójico estatuto en las sociedades actuales, enfatizando la extenuante presencia de acontecimientos que, intraduci-

bles, 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.

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.

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. 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.

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.

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 indivi-

duales 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).

El relato 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 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 (1992), 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 aconte-

tecimientos 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 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.

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.

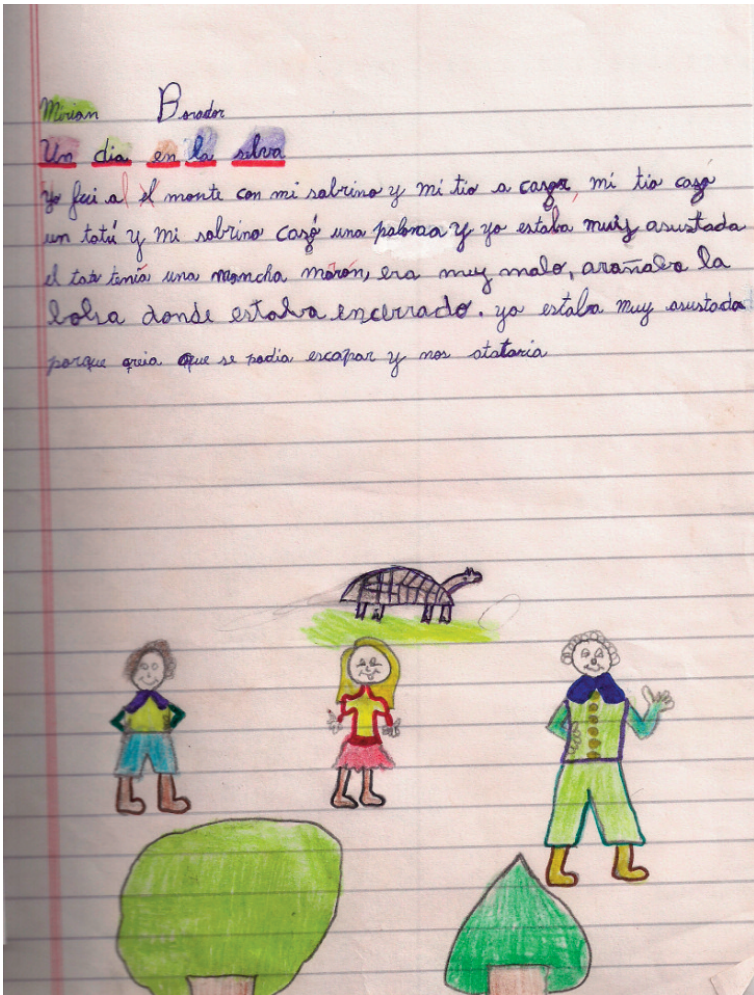
Finalmente, nos interesa destacar la relevancia de la creencia en relación con la postulación, en cada relato particular, de un verosímil regulado por convenciones culturales que exceden los marcos narrativos integrándose a una totalidad compleja y dinámica. Las reglas de verosimilitud que determinan 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, 1992: 61), en una complejidad cuyos efectos de sentido consisten en hacer-creer verdad (Greimas, 1989).

En relación con lo anterior, *la función narrativa instala las experien-*

cias 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.

Observemos dos ejemplos en los que la narración deslinda un teatro de operaciones donde quedarán inscriptas pertenencias comunitarias que inscribirán las experiencias singulares en una configuración comunitaria fronteriza:

Figura 2. Fragmento cuaderno. “Un día en la selva” (borrador). M. – 5º Grado. Escuela N° 68².

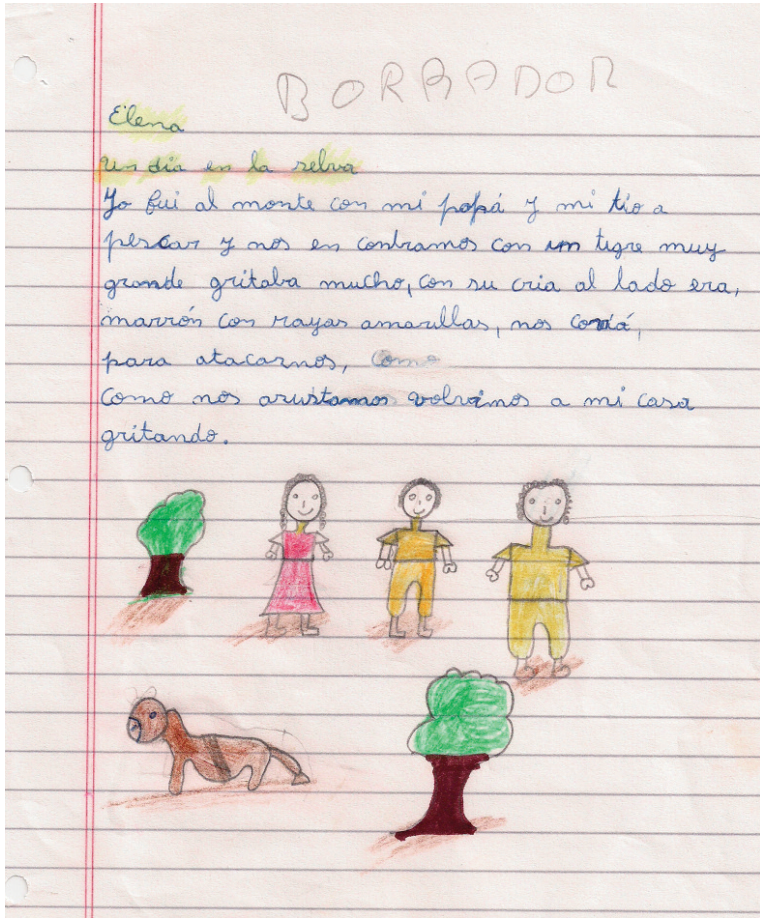


² “Un día en la selva

“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”.

Figura 3. Fragmento cuaderno.

“Un día en la selva” (Borrador). E. – 5º grado. Escuela N° 68³.



³ “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”.

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 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 construya 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 ex-

perencia 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” (Simmel, 2002: 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 acentúa 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.

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.

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 las 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 fáctico.

Si bien la concepción de la praxis narrativa desarrollada por Ricoeur 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, Ricoeur 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 retrospectión y proyección, 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” (2004a: 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.

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.

Excursión IV . Narrativas de la vida cotidiana en la frontera

1. Vida cotidiana y narración: deslindes conceptuales

Lo cotidiano: no hay nada más difícil de descubrir.

Maurice Blanchot

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 de comunicar, manifestar e interpretar la misma, consiste en configurarla 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 lo 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 indispensables 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 de 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 con-

dición trascendente para la configuración de sentidos en las distintas esferas de la vida social¹.

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 en Misiones. 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 semiótica.

¹ Un punto de encuentro entre ambos pensamientos, acaso la encrucijada que permite reunir en algún aspecto postulados que a simple vista parecen inconmensurables, 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, 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 (Bajtín, 1997; Bubnova, 1997; Brandist, 2002). 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.

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 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 ideológica:

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).

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 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 particular.

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 valor 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. 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 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 inscritas en un marco complejo de relaciones dialógicas, que conjugan y modifican valores ideológicos.

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.” (Voloshinov, 2009: 152).

De este modo, la comunicación discursiva debe ser comprendida en situaciones concretas, indisolublemente entretrejida 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 “biobiográfico” que adquiere relevancia 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 (C3), 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?

Niña 1 [fuera de cuadro]: Un *puñadón* tengo...

E.: Un *puñadón*... ¿Cuántos tenés?

Niña 1: 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?

Niña 1: Juegan... Jugamos...

E.: ¿Juegan? ¿Solo juegan?

Niña 1: ¡Sí!

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

Niña 2: Yo... a mi mamá...

E.: ¿Qué hacés?

Niña 2: Lavo las cosas y... [ilegible]

E.: ¡Ah! ¿Y vos?

Niña 1: Lavar la casa, limpio...

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

Niña 3: Yo tengo hermanos...

E.: ¿Tenés muchos?

Niña 3: 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?

Niña 3: Mi mamá compró...

E.: ¿De dónde...?

Niña 3: Del pueblo...

E.: Del pueblo... ¿Y van al pueblo?

Niña 3 [jugando con la mochila]: A veces...

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

Niña 3: En de acá caminando y a veces en colectivo...

E.: ¿Y qué hacen en el pueblo?

Niña 3: 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?

Niña 3: ¡Sí! A veces nosotros no vamos...

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

Niña 3: Y cuando nosotros... queremos salir...

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

Niña 3: En mi casa yo ayudo a mi mamá a lavar pisos y las cosas...

E.: ¡Ah! ¿Y jugás también?

[La niña asiente con la cabeza]

E.: ¡Sí! ¿A qué juegan?

Niña 3: *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.: Jugás... Acá... ¿Y en su casa a la mañana... qué hacen?

Niña 3: *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!

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. 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-niño 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 portugués), refuerza la condición fronteriza de nuestras informantes y enfatiza 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” (1999: 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 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 se transforman en espacios significativos que inauguran movibilidades sociales debido al reconocimiento de hábitos y creencias sociales.

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 estaca 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 refiguran 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 (2004a), 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” (p. 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 proceder 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 re-

lato 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.

Una de las funciones primordiales que ejecuta la narración en la vida cotidiana 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 consienten 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 la experiencia social. 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 (Bajtin, 1989; Arfuch, 2005).

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 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 cotidianeidad* 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 charca–, 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 inscritas 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 entretejido, 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* (C4) que se llevó a cabo en el patio de la Escuela N° 68, encontramos dos escenas que pueden permitirnos deslindes 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 nenas primero, los nenes 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 “crio”]
Niña 1 (tocando a la maestra): Miré ahí (señalando el árbol).

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

Niña 1: Esa ahí que da florcita chiquitita, porque allá en mi casa tiene ese y da linda florcita.

Maestra: ¡Ay! ¡Qué bueno!

Niña 1: Rosaditas...

Maestra: ¿Y cómo se llama? ¿Sabes cómo se llaman? Es una orquídea... Las orquídeas viven de otras plantas.

Niña 2: Como de esa allá.

Niña 1: Y nosotros tenemos de esa *pranta*.

Maestra: ¿Ustedes tienen en tu casa?

Niña 1: ¡Aha! Pero se *crió*...

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 inicialmente 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 “*cria*” 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, 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... tranquilamos... ¿Quién viene? *Só* nosotros nomás...

B.: Nos... nos hacemos comida allá...

E.: ¿Hacen comida?

R.: Son seis irmás...

E.: ¿Seis hermanas tenés?

R.: Seis irmás con mi hermanito chiquito... seis sí... ¡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 sacó foto allá en la iglesia...

E.: ¿En la iglesia?

R.: Sí, orando... orando...

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.

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. La práctica de narrar, el ejercicio de una interacción 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, 2012b) 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 (1999) 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.

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.

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. 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.

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.

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.

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.

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. 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 enantiofismo. 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. 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 modelizante.

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. 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. La presencia de fronteras semióticas adquiere relevancia no solo porque el límite oficia 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” (Camblong, 2012). Las realidades fronterizas geopolíticas, 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?

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 sémica 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 (Camblong, 2012c).

Ahora bien, en el marco de organización de la semiosfera, la interac-

ción entre sus componentes sucede en el interior del espacio semiótico, mientras que los límites 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. 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 nación. Dando cuenta de esta paradójica dinámica, el filólogo alemán Karl Schlögel (2007) 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” (p. 144).

Observemos cómo funciona esta configuración en pasajes de una clase de 2º-3º grado (C5) –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 Misiones.

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, qué usan los vendedores en Posadas, como dijo él... ¿Gritan?

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

M.: Hablan por los parlantes...

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.: ¡Hablaba! ¡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...

(C5 – Fragmentos).

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 tienen 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 misionera².

² 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 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 con-

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 (Andruskevicz, 2006).

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

trabandear 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.

Si consideramos con Lotman que la dinámica de la cultura se constituye a partir de la tensión recíproca entre los procesos inmanentes 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 particulares.

En primer lugar, destacamos, siguiendo a Ana Camblong (2009, 2012c), 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 convergencia 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, 2012c), 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.

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.

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 inscrita 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. 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

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. Es conocida la relevancia que Lotman le asigna al texto narrativo, al que considera un organizador tanto del espacio como de la temporalidad 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 confi-

guración 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 espacial³.

³ 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

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 inscrita 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 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 demarca-

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 afincamiento 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” (pp. 105-106).

ciones 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 vuelvan 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.

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. 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 *Nuevo Papeleto 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 una 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 Papeleto 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 Collodi. 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:

Figura 4. 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 urbano. 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 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 deter-

minación 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.

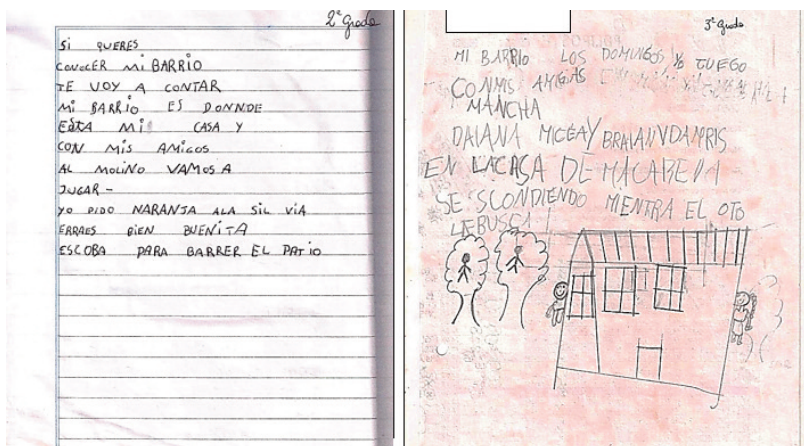
De esta manera, el relato insiste en levantar fronteras y multiplicar límites. Paradójicamente, esa insistencia no ciñe la narración a un horizonte de fijaciones definitivas: las fronteras se levantan en términos de interacción entre personajes que se reparten o asignan lugares, predicados y movimientos. 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 indisolubles. 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 5. Fragmento Cuadernos: Sin Nombre, 2º Grado Esc. N° 19 (izquierda), M., 3º Grado Esc. N° 197 (derecha)⁴.

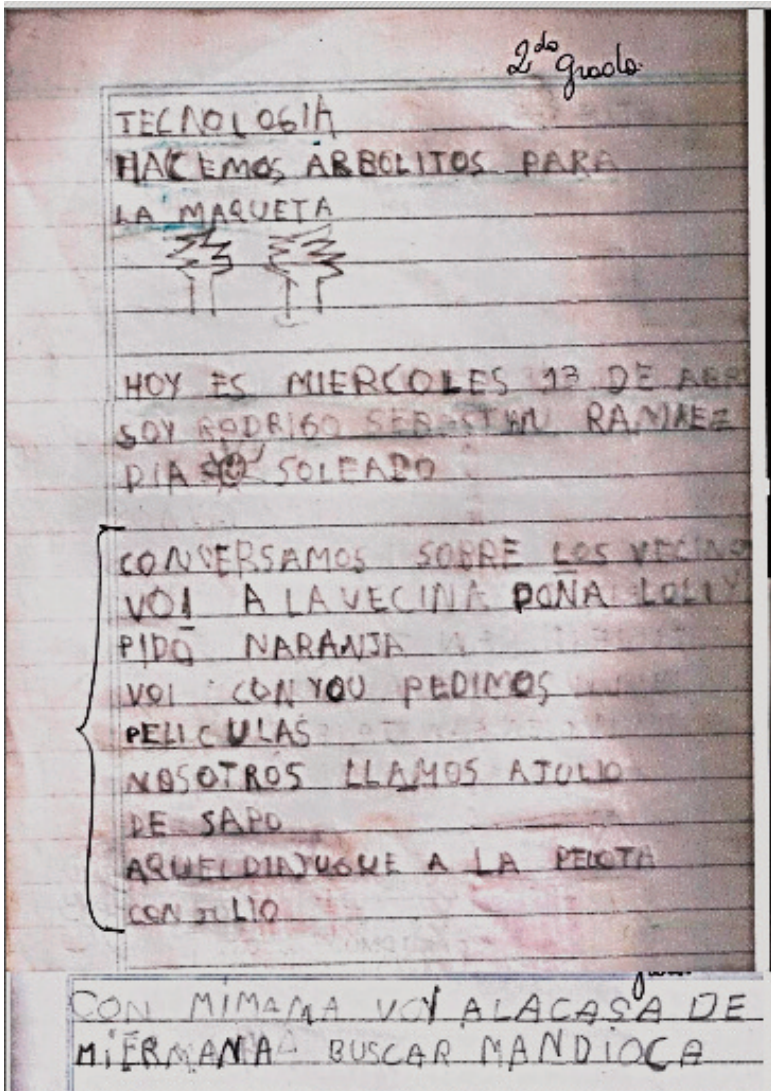


SI QUERES / CONOCER MI BARRIO / TE VOY A CONTAR
 / MI BARRIO ES DONNDE / ESTA MI CASA Y / CON MIS
 AMIGOS / AL MOLINO VAMOS A / JUGAR / YO PIDO NA-
 RANJA ALA SIL VIA / ERRAES [Ella es] BIEN BUENITA / ES-
 COBA PARA BARRER EL PATIO

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

⁴ 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 realizarán solamente cuando consideremos que el texto, tal como aparece escrito, presenta problemas para su comprensión.

Figura 6. Fragmento Cuaderno, S., 2º grado Esc. N° 197.



CONVERSAMOS SOBE LOS VECINO
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. 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 (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 a rasgos de la oralidad –continuidad entre los enunciados, ilación, ausencia de puntuación, repeticiones, diminutivos– y características dialectales del español mestizo-criollo local –leísmo⁵–.

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 definirse de modo estable. 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

⁵ 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 (Amable, 2012: 24-25 y 165-183).

fronteriza en el relato (el “ser” en la 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 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 función:

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:

Figura 8. “Un día de caza”, sin datos del alumno, 5° grado, Escuela N° 620.

un día de caza

UN DIA DE NOCHE VULMO A CASA CON MITI CACHA
Y YO VULMO A LA TOCA DONDE ESTABA EL TATU
MITO ESTABA EN UNA PUNTA DE LA TOCA Y YO EN OTRA
Y ESPERAMO ESCALIR CUANTO SALIYO AGARRAR
TATU Y MITO DIO UN MACHETE SO EN LA CABESA
Y LO MATO DE CAMINAMO POR EL MONTOS JUNTOS
CON LOS PERRO REÑO AYUTARO A CONTAR
LA TOCA DE TATU LEVA MO DE TATU LA CACA DE LA BOCA
LIMPIAMO EL TATU CO COMO PRIMO LIMPIAMO
COMO MIS PRIMOS Y NOS SIMPUNOSO DE AROS COLA MANTICOSA
Y COMI MO COLA CASCARA DE TATU GUARDAMOS
PARA AGARRAR ORO DIA VUJAMO RAR O RERA
BIAGANTO ENCONTAMOS EN EL COMI MO
MUCHOS ANIMALES COMO UN GENATO CE TIEN CASA
MO COMITIO QUE LE DIO UN TIEN LA CABESA
CUANTO MOTO MO A EL DESDIPAMOS Y ERGIMOS
EL GUERRO EN LA BARRA LIMPIAMO PARA COBER
CON V GUTTO DE MATIO CO)

U[N] DIA DE NOCHE J[F]UIMOS A CAS[Z]AR CON MI TI[O] CACHO Y YO. J[F]UIMOS A LA TOCA⁶ 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 REIO⁷. 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 experiencias “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.

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. Esta dinámica paradójica y excéntrica

⁶ Toca (portugués): madriguera.

⁷ Reio del couro (portugués): chicote, látigo.

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 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 un 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 enunciando una miríada de saberes prácticos 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 bordes.

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 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.

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 inscritos 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 atoladeros contradictorios que son el pan nuestro de cada día” (Camblong, 2009).

4. Bitácora provisoria

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.

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 explosivos 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, 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 comunidad.

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 con-vivencia 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 seminales 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 idiorrítica: “el poder —la sutileza del poder— pasa por la disrritmia, por la heterorrítmia” (Barthes, 2003: 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 inordinada en las prácticas, los cuerpos y los discursos, en especial en los relatos que escenifican la con-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 las políticas institucionales. Indisoluble de las relaciones de poder que regulan toda discursividad y toda práctica social, la narración constituye un teatro de operaciones donde se juegan y se gestionan políticas de la vida y la experiencia cotidiana.

Excursión V. Configuraciones narrativas de la biopolítica en la frontera

1. Deslindes conceptuales

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 (2010) 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.

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 metafísica.

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 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.

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 interpretante del imaginario inscribe las experiencias individuales en el marco heterogéneo 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 ordenan.

En el espacio de la memoria cultural los textos narrativos poseen una relevancia nodal y juegan un dinámico papel de conservación y ge-

neración de sentidos, asentando 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.

La organización sociosemiótica 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 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 conco-

mitantes 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, la memoria o el imaginario; 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 biopoder 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 biopolíticas 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 a la 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 biopoder, 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. 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 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, un campo heterogélico 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 (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, 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 temáticas 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, los 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. De este modo, *Misiones 4* cumpliría con los rasgos que definen a esta clase de texto, siguiendo a Marcelino García (2004), como:

un tipo de galaxia textual constituida por múltiples constelaciones de sentido, por las que se reconoce y define la historia nacional escolar. Ingresa 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 (2007: 2).

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 universo 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 sobre todo 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.

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 narratividad.

Según la definición foucaultea, el poder es un juego de luchas incasantes, de transformaciones e inversiones, un conjunto heterogéneo de correspondencias encadenadas y contradictorias, en perpetuo desplazamiento. 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.

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 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.

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 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 discursi-

sividad, sino también en las 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 socialmente.

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). 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.

2.1. “La batalla de Mbororé”. Configuraciones narrativas de la identidad y la diferencia

Considerando la relevancia de este complejo dispositivo semiótico, proponemos un breve recorrido analítico por fragmentos del manual *Mi-*

siones 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 biosemiótica de la fronteridad. Tomamos como muestra emblemática el relato ejemplar de *La batalla de Mbororé* 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 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 exponer la norma alentando la clausura del sentido, enunciar un ejemplo entre otros posibles, persuadir acerca de una verdad mediante la narrativa e inscribirse en el campo de la literatura didáctica.

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-crear 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.

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 Mi-

siones. 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 co-habitación “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 la narrativa hegemónica de la segunda mitad siglo XX en los ámbitos educativos y mediáticos locales: la comunión misionística del XVII predice la unión étnica del XX (Jaquet, 2005).

Una de las últimas variaciones que abrevia y apunta 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 reducciones¹ 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” (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, es-

¹ 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.

tablece la serie “Las viejas Misiones-Misiones en la Patria-La nueva Misiones”. El toponímico Misiones, tanto 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 las reducciones jesuíticas, desde las experiencias fundacionales en la región del Guayrá (c. 1610) hasta la expulsión de la Compañía, ocurrida en 1768. 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 español.

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 (p.e. Belastegui, 2006).

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 autónoma, 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, pp. 107-108).

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 300 canoas, balsas y 2.500 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 3.500 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).

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 brasileiro”.

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 Guacurari Artigas (Andresito), lugarteniente de Artigas, jefe de los ejércitos de las Misiones y defensor del modelo federal frente a la hegemonía política de Buenos Aires. 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).

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 y 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 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 ideologemas: en su huida, los invasores cruzaron el Río Uruguay y “se internaron en territorio brasileiro”. 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 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 guaraníes.

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 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, 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 (p. 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”. 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.

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 eclesástico 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 (Spiegelburd, 2012).

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 inscriptas en paradigmas ideológicos diversos y contradictorios. En este aspecto, como afirma Spregelburd, mediante esta organización se intentó neutralizar y despolitizar la educación escolar.

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” (Spregelburd, 2012: 194).

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 (Linares, 2012). 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 70 e inicia una tradición escolar consistente en organizar los contenidos en torno a los textos –sobre todo en la escuela media– (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, 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 situa-

ciones específicas y a la resolución de procesos didácticos-pedagógicos singulares.

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 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 repiense 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 cultural.

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 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 1: del cuento maravilloso al ethos escolar*

El texto escolar *Nuevo Papelito 1* se plantea como un libro de lectura cuya secuencia expositiva-didáctica se articula en torno a un cuento. Cada una de las 12 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 Collodi.

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 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 social.

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” (p. 5): la *escena englobante*, la *escena 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 otras.

La organización de *NP1* –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.

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 breve relato –“Papelito va al Zoológico”– que complementa los episodios narrados al inicio de cada sección.

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 destacan 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*².

² 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/retrato 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 crea-

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.

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 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).

ción 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.

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).

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 inscriptos en el imaginario de la institucionalidad pedagógica: la escena genérica del libro de lectura escolar y la escenografía habilitada por las variaciones del *marchèn* 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 9. *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 emo-

tividad 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 10. *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 11. 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 social. 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.

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*.

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 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.

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 dobles, 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 lectores.

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, 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 friccional 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 descritos 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 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 bio-políticas 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 —soplando 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 social (Dolezel, 1997).

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 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*. 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, 2020: 51), 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.

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 deontológico que el lector niño debe reafirmar en su propia vida. De este modo, el incipit 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 relato 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 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)³.

“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 ma-

³ 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 (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 cómo 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 biopolíticas de la cultura escolar.

nifesta 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 el fuego sagrado de los grandes héroes del fútbol* (LL1, p. 212).

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 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.

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 bailar (LLI, p. 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 del payaso, *Desbarajuste*, se constituye como emblema distintivo del humor. El ritual del cumpleaños infantil y la figura del payaso-mago 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 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 del *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 fron-

tera. 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 donde se articulan 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 fron-

teriza. 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.

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 narrativa.

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 investigación, 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 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 lectura–.

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 guaraníca, 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 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, Mágina 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 Do-

cente” articula con la cultura escolar proponiendo recorridos narrativos e intervenciones que derivan desde el universo del discurso mediático hacia el espacio áulico. 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 heterogéneo, en una interpretación mediada por la figura docente. La modalidad se encuentra reforzada por los títulos 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 genéricos, 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.

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 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.

Excursión VI. La narrativa en el umbral

Las excursiones y los itinerarios a través de los “bosques narrativos” que conforman el material de análisis, han atravesado múltiples caminos y encrucijadas. Este último término quizás sea el más adecuado para resumir las vicisitudes de estos 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 itinerario 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— y las

dinámicas biopolíticas de la narración —en el abordaje de manuales escolares y libros de lectura—, este momento del recorrido propicia un abordaje específico de las experiencias narrativas de la umbralidad, acentuando su funcionamiento en las instancias de la alfabetización semiótica en Misiones.

En una primera instancia, 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, 2012b). 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, 2012b; 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.

Los correlatos y las dimensiones que hemos descripto a lo largo de este libro 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 al-

gunos 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

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.

Al mismo tiempo, insistimos en que nuestro trabajo 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 (2012b) 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 Braslavsky (2014) 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, 2012b: 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 (Alarcón, 2012).

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 las 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, 2012b: 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. 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 alfabetizadora.

Tal como desarrollamos en capítulos anteriores, 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 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 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, 2012b: 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 mode-

lizador, 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. 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, 2012b: 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 momento¹ se despliega el *diálogo familiar*, en el que adquieren una máxima pertinencia y preponderancia los 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, entretejido 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 (Camblong, 2012b: 82).

El respeto a la lengua familiar en las instancias de umbralidad alfa-

¹ 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.

betizadora 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 horizonte 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 proceder se involucran diferentes dimensiones (Camblong, 2012b: 95):

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 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, 2012b: 97).

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.

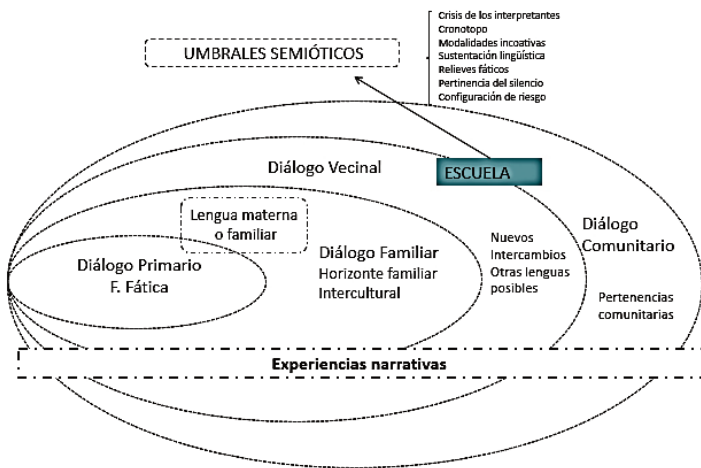
En primer lugar el umbral se define por su carácter cronotópico, amalgamando un proceso de transitoriedad efímera que compele, con variaciones en el tiempo y el espacio, un pasaje. Los umbrales no son espacios habitables, sino instancias críticas de pasaje que las dinámicas prácticas de la escolaridad 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 invo-

lucra a algo o alguien ejecutando una acción. Toda la 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. El epítome de esta riesgosa configuración podría derivar en una catástrofe semiótica que haga estallar sentidos y promueva desequilibrios constantes en los andamiajes semióticos 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 (2012a).



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 alfabéticos, 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 las 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, frag-

mentarios, 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 invertir 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 recién-venidos, 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 estancia de pasaje éticamente comprometida y alentar una experiencia significativa para desplegar los enseres teórico-metodológicos de la alfabetización (Heidegger, 2008; Camblong, 2010).

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 ex-

perencia 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 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 escolar.

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” (p. 339, destacados en el original). Apuntalada en un intenso trabajo de campo y una continua experiencia empírica con escuelas de la frontera, la propuesta de la autora diagrama tres momentos para el 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” (p. 227).

En la primera etapa del umbral, el propósito consiste en desarrollar una política de la hospitalidad (Derrida, 2008) para configurar un aula donde, a partir de los mundos semióticos 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 constituyen los artefactos que pueblan las instalaciones áulicas.

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 trabajo.

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 en-tramados– 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 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 alfabetizadores.

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 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 resignifican².

² 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

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* 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 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.

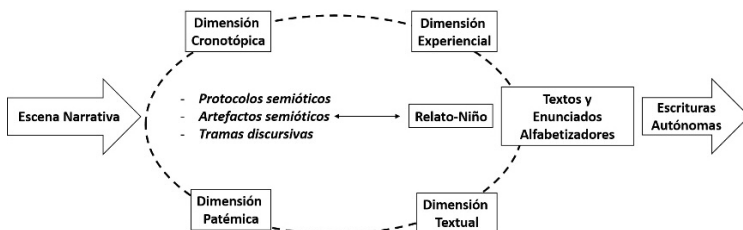
En términos analíticos, consideramos que la *escena narrativa* puede deslindarse a partir de una serie de dimensiones que configuran las operaciones tácticas y estratégicas sobre el relato-niño. Estas dimensiones se presentan como momentos axiales de su organización; sin embargo, en la realización efectiva de la *escena narrativa*, se materializan de modo

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 (Camblong, 2012).

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 procederes 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 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.

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, 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 procedimientos 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 esta. 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 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, 1994; 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: 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” (p. 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 presentes.

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 pasiones (Parret, 1995). 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 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 *biorrítmo semiótico* que habilita una multiplicidad de ejercicios narrativos: digresiones, fragmentaciones, balbuceos, síntesis, silenciamientos. 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.

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 cristallitos 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, muletillas, 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 (C6). A lo largo de un módulo de 80 minutos, el maestro y los alumnos –aproximadamente 20 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.

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 de los otros.

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 conversa-

ción 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 estrategias 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 (C7) 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 kilómetros 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, les 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 nuevos relatos, destacando las relaciones del mundo natural y la experiencia cotidiana de los niños. 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, inscrita 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) él 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 hinchó. ¿Y dónde estaba la bebé?

Niña: Estaba en lo de mi abuela.

Maestro: ¿Y vos no viste cómo le picó? (la niña asiente) ¿Y lloró o no lloró? (la niña vuelve a asentir)... ¿A vos alguna vez te picó abeja? ¿Nunca te picó?

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.

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 pasó?

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 pasó 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 qué 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 saqué la mandarina y en la mandarina así una cosita que *vespa* se vinieron para mí”.

Maestro: ¿Y ahí?

Niño: Ahí yo me asusté 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, sacás la mandarina y vienen todas para tu lado!

(C7 - Clase 1º grado, Escuela N° 308).

El fragmento de la clase que forma parte de la escena narrativa exhibe la complejidad semiótica del mundo fronterizo y las dúctiles ope-

raciones 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 portugués, 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 maestro.

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 otras.

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 (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 alfabetización³.

La siguiente escena narrativa (C8), que se desarrolla en el momento de escrituras autónomas, tiene lugar en una clase de 2° grado de la Escuela N° 197 “Soldado Argentino”, 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

³ 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.

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 mixturano 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 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 provienen 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 (Halbwachs, 2004). 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 nómada que cierra la secuencia de relatos que configuran la escena.

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 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 ruralidad⁴.

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 una 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 de la función conativa en los procesos de umbralidad, incluso en instancias, como el momento de escrituras autónomas, que suponen la superación de esa experiencia. De este modo, el valor de la narrativa adquiere una relevancia actuali-

⁴ Mencionamos aquí una cuarta escena narrativa (C9), 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 sí contrastar y plantear continuidades con nuestra descripción. 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 (re-tahílas, adivinanzas) y géneros narrativos clásicos, como el cuento maravilloso.

zada, 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.

4. Bitácora provisoria

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, 2012c: 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-figuran, sostienen y alimentan 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 agujoneadas 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 con-

forman. 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, 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. Si la cultura es un entramado de signos continuos que establecen múltiples relaciones, el relato-niño pondrá en escena esas interacciones, 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.

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)

El recorrido propuesto a lo largo de estas páginas 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 investigación 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 de 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 provisionarias. Ni los flexibles y dúctiles objetos de nuestro estudio, ni los postulados pragmáticos que guían estos itinerarios, 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 que, con certezas y vacilaciones, 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 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 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 inscritos 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 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. 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 del 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 semiiosis 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 peripicias de la supervivencia, vuelven a estas narrativas un territorio fértil y dinámico para la modelización y la intervención semiótica sobre el 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 ideogemas 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, según lo observado tanto en el relato-niño como en los libros de lectura, formas simples establecidas en el canon narrativo de la cultura (Jolles, 1972).

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. 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 fron-

teriza, 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 Nous, 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 imprevisible 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 alfabetizadoras 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 que pone en escena las configuraciones teórico-metodológicas que desarrollamos a lo largo del texto. 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 recorrido 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 las 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 (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 libro, 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

- Agamben, Giorgio (2003). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, Giorgio (2011). “¿Qué es un dispositivo?”. *Sociológica*, Año 26, N° 73: 249-264.
- Alarcón, Raquel (2012). *Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial*. Posadas: Editorial Universitaria.
- Amable, Hugo (2012). *Las figuras del habla misionera*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Amossy, Ruth (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. París: Nathan.
- Andacht, Fernando (2016). “Sobre el inesperado desembarco indicial del Reality Show en el siglo 21”. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, Vol. 25, N° 4: 239-252. Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Andruskevicz, Carla (2006). *Hibridaciones de una revista. Eldorado, entre la literatura y el agro misionero*. Tesina de grado. Posadas, FHyCS, UNaM. (Inédito).
- Andruskevicz, Carla (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. [En línea] <https://hdl.handle.net/20.500.12219/1158> [Consulta: 10 de marzo de 2019].
- Andruskevich, Carla (2022). *Poesía Misionera: Multiplicidades territoriales y críticas en torno a figuras y proyectos autorales*. Tesis Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales. Posadas: FHyCS, UNaM (inédito).
- Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Appadurai, Arjun (2001). *La modernidad desbordada*. Montevideo-Buenos Aires: Trilce-FCE.
- Arán, Pampa y Barei, Silvia (2005). *texto/memorial/cultura. El pensamiento de Iuri Lotman*. Córdoba: El espejo.
- Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Arfuch, Leonor (2005). “Cronotopías de la intimidad”. En *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 237-290). Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, Leonor (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María: Eduvim.
- Arnoux, Elvira (2010). “Los Amigos de la Patria y de la Juventud (1815-1816) de Felipe Senillosa: el periodismo ilustrado en el Río de la Plata”. *Nuevo Mundo. Mundos nuevos*, Coloquios. París. [En línea] <http://nuevomundo.revues.org> [Consulta: 18 de diciembre de 2013].
- Augé, Marc (1999). “La vida como relato”. En Bayardo-Lacarriú (comp.), *La Dinámica global/local. Cultura y comunicación: nuevos desafíos* (pp. 173-184). Buenos Aires: La Crujía.
- Baczko, Bronisław (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bajtín, Mijaíl (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, Mijaíl (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
- Bajtín, Mijaíl (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Bajtín, Mijail (2015). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Buenos Aires: Godot.
- Barei, Silvia (2017). “Razones para pensar una retórica de la cultura”. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (51): 17-26. Universidad Nacional de Jujuy. [En línea] <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/273/382> [Consulta: 13 de septiembre de 2019].
- Barthes, Roland (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, Roland (2002). “Sociedad, imaginación, publicidad”. En *La torre Eiffel. Textos sobre la imagen* (pp. 95-108). Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, Roland (2003). *Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, Roland (2006). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Belastegui, Horacio (2006). *Los colonos de Misiones*. Posadas: Ed. Universitaria de Misiones.
- Benjamin, Walter (2007). “Experiencia” y “Experiencia y pobreza”. En *Obras. Libro II/Vol. 1* (pp. 53-56 y pp. 216-222). Madrid: Abada editores.
- Benjamin, Walter (2009). “El narrador”. En *Obras. Libro II/Vol. 2* (pp. 41-68). Madrid: Abada editores.
- Bertrand, Denis (2000). “Semiótica de las pasiones”. En *Précis de Sémiotique Littéraire*. Paris: Nathan.
- Bhabha, Homi (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bhabha, Homi (ed.) (2010). *Nación y narración*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bhabha, Homi (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bhabha, Homi (2015). “The right to narrate”. *Harvard Design Magazine. Well, Well, Well*, Nº 40, S/S 2015. Harvard University Graduate School of Design: Cambridge, MA. [En línea] <http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/38/the-right-to-narrate> [Consulta: 30 de mayo de 2017].
- Blanchot, Maurice (2008). “El habla cotidiana”. En *La conversación infinita*. Madrid: Arena libros.

- Brandist, Craig (2002). *The Bakhtin Circle. Philosophy, Culture and Politics*. Londres: Pluto Press.
- Braslavsky, Berta (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y su renovación actual*. Gonnet: Unipe Editorial Universitaria.
- Bremond, Claude (1982). “La lógica de los posibles narrativos”. En *Análisis estructural del relato*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. México: FCE.
- Bubnova, Tatiana (1997). “El principio ético como fundamento del dialogismo de Mijaíl Bajtín”. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, N° 15-16: 259-273. México.
- Camblong, Ana (2005). *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Unam.
- Camblong, Ana (2009). “Habitar la frontera”. *deSignis*, Revista de la FELS, N° 13: 125-133. Buenos Aires: La Crujía.
- Camblong, Ana (2010). “Estancias semióticas”. *Entreletras*, 2ª época, Año 1, N° 1: 39-48. Posadas: Departamento de Letras, FHyCS, UNaM.
- Camblong, Ana (2012a). “Habitantes de Frontera”. *Cuadernos de Receñvenido*. Publicación del Programa de Posgrado en Lengua española y literatura española e hispanoamericana. San Pablo: Humanitas-Universidad de San Pablo.
- Camblong, Ana (2012b). “Dinámica de las significaciones, sentidos y sin-sentidos” y “Matrices y umbrales”. En A. Camblong, F. Fernández, *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. 1. Dinámicas de la significación y el sentido* (pp. 21-101). Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Camblong, Ana (2012c). “Algo de vida cotidiana”. En A. Camblong, R. Alarcón y R. Di Módica, *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. 2. Estrategias, juego y vida cotidiana* (pp. 23-64). Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Camblong, Ana (2014). *Habitar las fronteras...* Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Castedo, Mirta y Torres, Mirta (2012). “Un panorama de las teorías de

- la alfabetización en América Latina en las últimas décadas (1980-2010)”. En Héctor Cucuzza (dir.) y Roberta Spregelburd (codir.), *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las notebooks estatales* (pp. 615-669). Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Castro, Edgardo (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Contreras, María José (2012). “Introducción a la Semiótica del Cuerpo: presencia, enunciación encarnada y memoria”. *Cátedra de Artes*, N° 12: 13-29. Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cucuzza, Héctor (dir.) y Spregelburd, Roberta (codir.) (2012). *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las notebooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Daviña, Liliana (2003). *Fronteras discursivas en una región plurilingüe –español y portugués en Misiones–*. UBA, FFyL, Maestría en Análisis del Discurso.
- Daviña, Liliana (2018). *Polifonías en Misiones. Discursos testimoniales*. Tesis de Doctorado en Lingüística, FFyL, UBA. Colección Constelaciones. DOI: <https://doi.org/10.34096/cc.2018.4041> [Consulta: 14 de septiembre de 2019].
- De Certeau, Michel (1992). “Creer: una práctica de la diferencia”. *Des-cartes*, N° 10: 49-63. Buenos Aires: Anáfora Ediciones.
- De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, Michel (1999). *La invención de lo cotidiano II. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Lauretis, Teresa (1992). *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*. Valencia: Ediciones Cátedra-Universidad de Valencia-Instituto de la Mujer.
- Deleuze, Gilles (1990). “¿Qué es un dispositivo?”. En *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Derrida, Jacques (1998). *Aporías. Morir - esperarse (en) “los límites de la verdad”*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, Jacques (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Madrid: Trotta.

- Dewey, John (1955): “Los nuevos conceptos de la experiencia y de la razón”. En *La reconstrucción de la filosofía* (pp. 143-167). Buenos Aires: Aguilar.
- Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Dolezel, Lubomír (1997). “Mimesis y mundos posibles”. En A. Garrido Domínguez (comp.), *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco.
- Eco, Umberto (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Fabrizi, Paolo (2000). *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- Fontanille, Jacques (2008). *Soma y sema: figuras semióticas del cuerpo*. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, Michel (1996). *El orden del discurso*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, Michel (2002). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- García, Marcelino (1999). *La narración de la historia nacional en el texto escolar de Argentina*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- García, Marcelino (2004). *Narración. Semiosis/Memoria*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Genette, Gerard (1982). “Fronteras del relato”. En *Análisis estructural del relato*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- Greimas, Algirdas (1989). *Del sentido II. Ensayos semióticos*. Madrid: Gredos.
- Greimas, Algirdas y Courtés, Joseph (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Greimas, Algirdas y Fontanille, Jacques (1994). *Semiótica de las pasiones. De los estados de las cosas a los estados de ánimo*. México: Siglo XXI editores-BUAP.
- Grimson, Alejandro (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

- Grimson, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Guadalupe Melo, Carmen (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. Repositorio Institucional Digital de la UNaM. [En línea] <https://hdl.handle.net/20.500.12219/1889>
- Guadalupe Melo, Carmen (2022). *Territorios críticos: lecturas y escrituras en contrapunto en el archivo literario y cultural misionero*. Tesis del Doctorado en Letras Modernas. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. [En línea] <http://hdl.handle.net/11086/546603>
- Halbwachs, Maurice (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Heiddeger, Martin (2008). *Estancias*. Valencia: Pre-textos.
- Heller, Agnes (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Jaquet, Héctor (2001). *En otra historia*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Jaquet, Héctor (2005). *Los combates por la invención de Misiones*. Posadas: Ed. Universitaria de Misiones.
- Jay, Martin (2009). *Cantos de experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Jolles, André (1972). *Formes simples*. París: Éditions Du Seuil.
- Kermode, Frank (2005). *El sentido de un final*. Barcelona: Gedisa.
- Laplantine, Francois y Nous, Alexis (2007). *Mestizajes. De Arcimboldo a Zombi*. Buenos Aires: FCE.
- Leone, Massimo (2019). “Apuntes para una semiótica de la frontera”. *Revista Chilena de Semiótica*, N° 12: 7-22. Santiago de Chile: Asociación Chilena de Semiótica.
- Linares, María Cristina (2012). “La homogenización de los libros: Reglamento del Concurso, Estudio y Aprobación de textos, 1941”. En Héctor Cucuzzar (dir.) y Roberta Sprengelburd (codir.), *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las notebooks estatales* (pp. 401-434). Buenos Aires: Editoras del Calderón.

- Lipski, John (2017). “La interfaz portugués-castellano en Misiones, Argentina: zona de prueba para la alternancia de lenguas”. *Estudios filológicos*, (60): 169-190. [En línea] <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132017000200008> [Consulta: 20 de mayo de 2019].
- Lotman, Iuri (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, Iuri (1998). *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, Iuri (1999). *Cultura y explosión*. Barcelona: Gedisa.
- Lotman, Iuri (2000). *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Maingueneau, Dominique (2002). “Problèmes d’ethos”. *Pratiques*, 113/114: 55-68.
- Maingueneau, Dominique (2004). *¿Situación de enunciación o situación de comunicación?* París: Université Paris XII.
- Maingueneau, Dominique (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marafioti, Roberto (2004). *Charles S. Peirce: El éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Biblos.
- McNabb, Darin (2018). *Hombre, signo y cosmos*. México: FCE.
- Montaigne, Michel de (1968). “De la experiencia”. En *Ensayos. Volumen III*. Barcelona: Editorial Iberia.
- Mozejko, Teresa (2010). “El sujeto de la enunciación y su simulacro. A propósito de “Llegaron del mar” de Mario Monteforte Toledo”. *Recial*, 1 (1). [En línea] <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/8194> [Consulta: 10 de mayo de 2019].
- Mumby, Dennis (comp.) (1997). *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Parret, Herman (1995). *De la Semiótica a la Estética*. Buenos Aires: Edicial.
- Parret, Herman (1999). *Las pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*. Buenos Aires: Edicial.
- Peirce, Charles S. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. New York: Dover publications.
- Peirce, Charles S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Peirce, Charles S. (1988). *El hombre, un signo*. Madrid: Crítica.
- Peirce, Charles S. (1998). "On Phenomenology" y "The Seven Systems of Metaphysics". En *The essential Peirce (1893-1913)*. Bloomington: Indiana University Press-Peirce Edition Project.
- Peirce, Charles S. (2012a). *Obra filosófica reunida*. Tomo I. México: FCE.
- Peirce, Charles S. (2012b). *Obra filosófica reunida*. Tomo II. México: FCE.
- Propp, Vladimir (1972). *Morfología del cuento*. Buenos Aires: Juan Gorjanarte Editor.
- Pulcinelli Orlandi, Eni (2002). *Análisis de discurso. Principios e Procedimientos*. Campinas, San Pablo: Pontes.
- Ranciere, Jacques (2010). *Políticas de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ricoeur, Paul (1981). "Narrative Time". En W.J.T. Mitchell (ed.), *On Narrative* (pp. 165-185). Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, Paul. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, Paul (2003). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (2004a). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (2004b). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (2006a). "La vida: un relato en busca de narrador". *Ágora. Papeles de Filosofía*, Vol. 25, N° 2: 9-22.
- Ricoeur, Paul (2006b). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Romano Sued, Susana (2000). *La traducción poética*. Córdoba: Nuevo Siglo.
- Santander, Carmen (2020). *Marcial Toledo, un proyecto literario intelectual de provincia*. Posadas: Edunam.
- Schlögel, Karl (2007). *En el espacio leemos el tiempo*. Madrid: Siruela.
- Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Simmel, George (2002). *Sobre la aventura. Ensayos de estética*. Barcelona: Península.

- Smorti, A. (2003). *El pensamiento narrativo*. Sevilla: Mergablum.
- Spregelburd, Roberta (2012). “¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1980-1916)”. En Héctor Cucuzza (dir.) y Roberta Spregelburda (codir.), *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las notebooks estatales*. (pp. 171-214). Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Steimberg, Darío (2018). *Para una teoría de los procedimientos 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. Disponible en Filo Digital, Repositorio Institucional de la FFyL, UBA. [En línea] <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11286> [Consulta: 22 de marzo de 2019].
- Suleiman, Susan (1977). “Le récit exemplaire. Parabole, fable, roman à thèse”. *Poétique*, N° 22: 468-489. Paris: Editions du Seuil.
- Tosi, Carolina (2012). “El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005)”. En Héctor Cucuzza (dir.) y Roberta Spregelburd (codir.), *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las notebooks estatales* (pp. 507-545). Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Traversa, Oscar (2001). “Aproximaciones a la noción de dispositivo”. *Signo y seña*, N° 12: 233-247. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- Vericat, José (2006). “El laberinto de la realidad. Una biografía intelectual del joven Peirce”. Revista *Anthropos*, N° 12, *Charles Sanders Peirce. Razón e invención del pensamiento pragmatista*, pp. 51-79. Barcelona: Anthropos.
- Verón, Eliseo (2002). *La semiosis social. Fragmento de una teoría de la discursividad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Verón, Eliseo (2005). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, Eliseo (2013). *La semiosis social, 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Voloshinov, Valentin (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Von Uexküll, Jakob (2016). *Andanzas por los mundos circundantes de los animales y los hombres*. Buenos Aires: Cactus.
- White, Hayden (1992). *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós.

Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Corpus - Fuentes documentales y registros audiovisuales

Clases y conversaciones

- C1: Conversación - La tormenta. J. Alumno de 1º grado de la Escuela N° 308 “Mariano Moreno” (Paraje Los Galpones).
- C2: Clase 1º y 2º grado – Escuela N° 308 Escuela N° 308 “Mariano Moreno” (Paraje Los Galpones).
- C3: Conversación alumnas de nivel inicial - Escuela N° 308 “Mariano Moreno” (Paraje Los Galpones).
- C4: Clase Medio Ambiente (1º ciclo) - Escuela N° 68 (Paraje Portela).
- C5: Clase 2º y 3º grado - Escuela N° 55 “Prefectura Naval Argentina” (Paraje Rincón Guerrero).
- C6: Clase 1º grado - Escuela N° 563 “Jacobo Lenussa” (Paraje Cerro Monje).
- C7: Clase 1º grado - Escuela N° 308 “Mariano Moreno” (Paraje Los Galpones).
- C8: Clase 1º grado - Escuela N° 197 “Soldado argentino” (Colonia San Javier).
- C9: Conversación - Historia de “Juan Vicente”. Alumnos de 3º grado. Escuela N° 308 “Mariano Moreno” (Paraje Los Galpones).

Libros de lectura, manuales escolares y suplementos de diarios

- AA.VV. (2005). *Luna Lunera 1*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Jáuregui, Silvia (dir.) (2009). *Nuevo Papelito 1. Educación en valores integrada en cada área*. Buenos Aires: SM.
- Peso de Hobecker, S. (1996). *Misiones 4. Estudios sociales y lengua para 2do. y 3er. ciclo de la Educación General Básica - EGB - en la Provincia de Misiones*. Posadas: Edunam.
- Suplemento “El Docente”. Diario *Primera Edición*. 17 números. Marzo-diciembre 2010.

Colección Tesis

Títulos publicados (disponibles en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/553>)

Transformación agraria en los valles templados de Jujuy. La situación de los productores campesinos en finca El Pongo. 1980-2015

María Eugenia Calvo

Configuración de una matriz identitaria formativa a partir de un análisis de tesinas de Comunicación Social

Vanina Ramé

La invención del rancho. Análisis de la construcción discursiva del hábitat rural en programas de desarrollo en el noroeste cordobés

María Inés Sesma

Comunicación, participación y diplomacia en los movimientos sociales. Las TIC y la construcción de discursos en medios digitales acerca de los mapuches en la Patagonia argentino-chilena

Jorge Luis Dallera

El peronismo revolucionario durante el primer tramo de la reconstrucción democrática. Una mirada desde Córdoba

Ernesto Roland

El Índice EME: un modo de evaluar robots y computadoras para educación infantil

Martín Ignacio Torres

La cosecha de caña de azúcar en Tucumán: cambios e innovaciones entre 1960-2005
Un estudio sociotécnico de mecanización agrícola

Marcos M. Ceconello

Mediatecas y canales cooperativos a partir de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. El caso de Mediateca Colsecor

Patricia Denise Gualpa

La politicidad popular entre el fin del ciclo kirchnerista y el inicio del gobierno de Cambiemos: hacia una pragmática de la gubernamentalidad

María Luz Ruffini

Lo que fue un paraíso, se tornó un infierno. Experiencias educativas de infancias en un hogar escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950

Mariano Pussetto

Biología sintética y producción de biocombustibles. Un análisis en el marco de la teoría crítica de la tecnología de Andrew Feenberg

Ariel Goldraj

Participación política femenina: escenarios, prácticas e identidades en el radicalismo y el peronismo (Córdoba, 1945-1955)

Marina Inés Spinetta

Con la gente adentro. Apuntes para pensar la inclusión social en la producción del hábitat. La experiencia de Bariloche

Virginia Martínez Coenda

¿Qué puede un espacio? Sacrificio ambiental y subjetividades disidentes en Ituzaingó Anexo (Córdoba, Argentina)

Fernando Vanoli

Reformas políticas en la Córdoba reciente (2001-2008): sus efectos sobre el sistema político-electoral provincial

Nadia Kohl

Escuela y niñez: conflictividades cotidianas y relaciones sociales en contextos de pobreza urbana

Gustavo Enrique Rinaudo

Las implicancias de la Unión Europea en la política exterior de España (1996-2004): el tratamiento de las migraciones en las relaciones bilaterales con Ecuador

Silvana E. Santi Pereyra

La palabra, la política, la vida. *Estética y política* en las trayectorias y producción intelectual de Eduardo Galeano y Francisco Urondo: 1955-1976

Gabriel Montali

“Me voy para estudiar, estudio para volver”. Un estudio sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés: entre la universidad, el pueblo y el trabajo

Carla Falavigna

Editoriales literarias en el cambio de siglo: entre el mercado, la autogestión y el disfrute cultural

Lucía Coppari

Territorialidad y resistencias campesinas: el conflicto de Los Leones (Mendoza, Argentina)

Gabriel Liceaga

Literatura y narcotráfico en Colombia (1994-2011). La construcción discursiva de la violencia en la novela colombiana

Vanessa Solano Cohen

Escuela, Estado y sociedad: una etnografía sobre maestras de la Patagonia

Miriam Abate Daga

Oficialismo y oposición en gobiernos posneoliberales en el Cono Sur: los casos de Kirchner-Argentina y Tabaré Vázquez-Uruguay

Iván Tcach

Prácticas de resistencia de los productores familiares en el agro uruguayo

Virginia Rossi Rodríguez

Los lineamientos y estrategias del desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo 1960-2014. Análisis crítico

Guillermo Jorge Inchauspe

¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sociohermenéutico sobre sentidos situados en disímiles condiciones de vida y escolaridad

Florencia D'Aloisio

Estrategias de organización político-gremial de secundarios/as: prácticas políticas y ciudadanía en la escuela

Gabriela Beatriz Rotondi

“No era solo una campaña de alfabetización”. Las huellas de la CREAM en Córdoba

Mariana A. Tosolini

El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria.

Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba

Adriana Bosio

El Partido Nuevo de Córdoba. Origen e institucionalización (2003-2011)

Virginia Tomassini

La cirugía estética y la normalización de la subjetividad femenina. Un análisis textual

Marcelo Córdoba

La extensión rural desde la comunicación. Los extensionistas del Programa ProFeder del INTA en Misiones frente a sus prácticas de comunicación con agricultores

Francisco Pascual

Artes de hacer en Encuentros Culturales de la Provincia de Córdoba, 2010- 2013

Florencia Páez

Estados locales y alteridades indígenas: sentidos sobre la inclusión habitacional en El Impenetrable

Cecilia Quevedo

La integración de la Región Norte de San Juan y la IV Región de Chile (La Serena y Coquimbo)

Laura Agüero Balmaceda

Las formas de hacer política en las elecciones municipales 2007 de Villa del Rosario

Edgardo Julio Rivarola

Análisis de una estrategia didáctica y de los entornos digitales utilizados en la modalidad B-Learning

Liliana Mirna González

Enseñar Tecnología con TIC: Saberes y formación docente

María Eugenia Danieli

De vida o muerte. Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo “Pro-Vida” en la Argentina

José Manuel Morán Faúndes

Lógica del riesgo y patrón de desarrollo sustentable en América Latina. Políticas de gestión ambientalmente adecuada de residuos peligrosos en la ciudad de Córdoba (1991-2011)

Jorge Gabriel Foa Torres

El neoliberalismo cordobés. La trayectoria identitaria del peronismo provincial entre 1987 y 2003

Juan Manuel Reynares

Marxismo y Derechos Humanos: el planteo clásico y la revisión posmarxista de Claude Lefort

Matías Cristobo

El software libre y su difusión en la Argentina. Aproximación desde la sociología de los movimientos sociales

Agustín Zanotti

Democracia radical en Habermas y Mouffe: el pensamiento político entre consenso y conflicto

Julián González

Radios, música de cuarteto y sectores populares. Análisis de casos. Córdoba 2010-2011

Enrique Santiago Martínez Luque

Soberanía popular y derecho. Ontologías del consenso y del conflicto en la construcción de la norma

Santiago José Polop

Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba. Años 1991, 2001 y 2008

Florencia Molinatti

Seguridad, violencia y medios. Un estado de la cuestión a partir de la articulación entre comunicación y ciudadanía

Susana M. Morales

Reproducción alimentaria-nutricional de las familias de Villa La Tela, Córdoba

Juliana Huergo

Witoldo y sus otros yo. Consideraciones acerca del sujeto textual y social en la novelística de Witold Gombrowicz

Cristian Cardozo

Género y trabajo: Mujeres en el Poder Judicial

María Eugenia Gastiazoro

Luchas, derechos y justicia en clínicas de salud recuperadas

Lucía Gavernet

Transformaciones sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta. Del ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC

Gonzalo Gutiérrez

Estrategias discursivas emergentes y organizaciones intersectoriales. Caso *Ningún Hogar Pobre en Argentina*

Mariana Jesús Ortecho

Vacilaciones del género. Construcción de identidades en revistas femeninas

María Magdalena Uzín

Literatura / enfermedad. Escrituras sobre sida en América Latina

Alicia Vaggione

El bloquismo en San Juan: Presencia y participación en la transición democrática (1980-1985)

María Mónica Veramendi Pont

La colectividad coreana y sus modos de incorporación en el contexto de la ciudad de Córdoba. Un estudio de casos realizado en el año 2005

Carmen Cecilia González

“Se vamo’ a la de dios”. Migración y trabajo en la reproducción social de familias bolivianas hortícolas en el Alto Valle del Río Negro

Ana María Ciarallo

La política migratoria colombiana en el período 2002-2010: el programa Colombia Nos Une (CNU)

Janneth Karime Clavijo Padilla

El par conceptual pueblo - multitud en la teoría política de Thomas Hobbes

Marcela Rosales

El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

María Teresa Garibay

“Me quiere... mucho, poquito, nada...”. Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

Guadalupe Molina

Biocombustibles argentinos: ¿oportunidad o amenaza? La exportación de biocombustibles y sus implicancias políticas, económicas y sociales. El caso argentino

Mónica Buraschi

Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, 2007-2008

Georgia E. Blanas