

>> TERCERA PARTE

INTERSEMIOSIS: NARRATIVAS AUDIOVISUALES Y TRANSPOSICIÓN

1. "SOBRE EL DISEÑO DEL PROYECTO"

EN *DE SIGNOS Y SENTIDOS. TRAVESÍAS DEL SENTIDO / INDAGACIONES NARRATIVAS*. AÑO 1, Nº 1. SANTA FE, EDICIONES UNL, 2004.

2. "DE LA MEMORIA DEL PROYECTO"

EN *DE SIGNOS Y SENTIDOS. TRAVESÍAS DEL SENTIDO / INDAGACIONES NARRATIVAS*. AÑO 1, Nº 1. SANTA FE, EDICIONES UNL, 2004.

3. "ENUNCIACIÓN, EXPECTACIÓN Y NARRATIVAS AUDIOVISUALES"

EN *DE SIGNOS Y SENTIDOS*. AÑO 2, Nº 3. SANTA FE, EDICIONES UNL, 2005.

4. "INTERSEMIOSIS NARRATIVAS Y TRANSFIGURACIONES TEXTUALES

(RITUALIDADES, OPERATORIAS, PROCESAMIENTOS)"

EN *DE SIGNOS Y SENTIDOS. INTERTEXTOS HETEROGÉNEOS / HISTORIAS, RELATOS, NARRATIVAS*. AÑO 3, Nº 5. SANTA FE, ARGENTINA: EDICIONES UNL, 2006.

5. "RECORRIDO GENERATIVO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN. DE LOS SIGNIFICADOS AL RELATO, DEL DISCURSO A SU NARRATIVA"

EN *DE SIGNOS Y SENTIDOS. NARRATIVAS DE IDENTIDAD E IMAGINARIOS EN EL DISCURSO TEATRAL RIOPLATENSE*. AÑO 4, Nº 6, EDICIONES UNL, 2007.

6. "INTERSEMIOSIS Y TRANSFIGURACIÓN TEXTUAL (PRELIMINARES DEL INFORME DE AVANCE)"

EN *DE SIGNOS Y SENTIDOS*. AÑO 7, Nº 11. SANTA FE, EDICIONES UNL, 2010.

7. "DESENCADENAR EL ESPECTÁCULO... (ACCESOS DE UN ESTUDIO EXPLORATORIO)"

EN *DE SIGNOS Y SENTIDOS*. AÑO 7, N° 11. SANTA FE, EDICIONES UNL, 2010.

8. "METAMORFOSIS DE LO ORIGINARIO (CODAS DEL INFORME)"

EN *DE SIGNOS Y SENTIDOS*. AÑO 7, N° 11. SANTA FE, EDICIONES UNL, 2010.

1

SOBRE EL DISEÑO DEL PROYECTO*

“Más allá del signo definido teóricamente, existe el ciclo de la semiosis, la vida de la comunicación, y el uso y la interpretación que se hace de los signos; está la sociedad que [los] utiliza, para comunicar, informar, engañar, dominar y liberar (...), porque la semiótica no es solamente una teoría, ha de ser también una forma de praxis...”

Umberto Eco

“La lectura de un relato pretende ser una ilustración del encuentro entre el semiótico, que interroga al texto y lo manipula, y el texto mismo, que le opone unas veces su opacidad y otras su transparencia.”

Algirdas J. Greimas

* Publicado en *De signos y sentidos. Travesías del sentido / Indagaciones Narrativas*. Año 1, N° 1. Santa Fe, Ediciones UNL, 2004, pp. 17-37.

1. CONSTITUCIONES DEL RELATO

1.1. LA CUESTIÓN

Los *estudios narratológicos*, centrados tanto en el objeto o fenómeno investigado (habitualmente denominado “relato”) como en su específica metodología de investigación (las indagaciones de tipo narrativo), han atravesado en las últimas décadas los más diversos dominios del conocimiento humanístico y social: la antropología, la etnolingüística, las teorías literarias y semióticas, la psicología cognitiva, la reflexión filosófica, las disciplinas artísticas, etc. Más recientemente, las preocupaciones acerca de las vinculaciones existentes entre formas narrativas y experiencias personales o sociales impregnan también el abordaje de diferentes aspectos del campo de la educación: las prácticas docentes, los procesos de aprendizaje, las cuestiones curriculares, los estilos investigativos, las modalidades de capacitación...

Sólo a manera de planteo inicial, quizás podría decirse que este inusitado crecimiento de lo que se ha dado en llamar, seguramente con énfasis excesivo, el “giro narrativo” en las ciencias del hombre y la sociedad, habría de operar algunos cambios sustanciales en la producción de saberes y conocimientos humanísticos y sociales, incluidos los pedagógicos y didácticos. También, y por lógica consecuencia, en sus respectivas y correspondientes trayectorias investigativas, en tanto que unos y otros han recuperado la importancia narrativa como capacidad humana fundamental, y llamado la atención sobre el rol que desempeñan los relatos en diversas áreas, saberes y manifestaciones de los dominios en cuestión.¹

Muchas veces, sin embargo, la eventual constitución de un paradigma narratológico en el campo de las ciencias humanas y sociales ha contribuido a establecer polos de demarcación científica entre las distintas disciplinas; cada una de las cuales, ante la necesidad de consolidar su respectivo estatuto epistemológico y metodológico, fue signado con sesgos particulares el desarrollo de sus correspondientes prácticas o indagaciones narrativas específicas.

¹ Sobre resultados de un sucinto relevamiento previo del estado actual del conocimiento en la materia y sus principales referentes bibliográficos; cfr, más adelante: 1.2. *Repertorios narratológicos*.

Ahora bien. No obstante este crecimiento inusitado y su indudable contribución al desarrollo de las investigaciones de tipo cualitativo, los estudios acerca de las problemáticas narrativas aplicadas (por ejemplo) a la enseñanza y la investigación educativa, entre otros ámbitos de lo humanístico y social, adolecen en general de una sistematicidad (en lo conceptual-metodológico) que pudiera considerarse como suficientemente estable o rigurosa. Por lo menos (en mi opinión) en lo que respecta a la posibilidad de dar cuenta, explicar y comprender los entramados de sentidos, contenidos y formas significantes que constituyen (y se constituyen en) los complejos procesos de configuración y desciframiento que siempre suponen las construcciones textuales y discursivas relacionadas con el pensamiento narrativo² en el campo de la educación.

Sea por uno u otro motivo, en síntesis, una perspectiva reconceptuadora del "constructo relato" aplicado al dominio de nuestros intereses, que permita concebirlo como una estructura de significaciones en la que interseccionan diversas polifonías, y que genera recorridos heterogéneos diferentes voces discursivas: todo ello manifestado en múltiples procesos interactivos de producción y reconocimiento (textual), subsiste como planteo.

1.2. UNA PROPUESTA

En consonancia con esta idea reconstitutiva de relato (de narración, de narratividad...), nuestro *Proyecto de Investigación Semiótica* se propuso inicialmente³ reconocer nuevas dimensiones y categorías para el análisis e interpretación de

² Precisamente, uno de los propósitos iniciales del proyecto consistía en resignificar y transponer, al campo de las indagaciones didácticas e investigativas aplicadas a los estudios humanísticos y sociales, nociones y categorías de análisis elaboradas por algunas corrientes de la denominada *semiótica textual* (el caso de las Escuelas de París y de Tartu, entre otras). Al margen de sus respectivas especificidades y diferencias, dichas teorías textuales aspiran a explicitar, en forma de constructo conceptual y metodológico, las condiciones de producción y aprehensión del sentido que operan en distintas manifestaciones.

³ El proyecto en ejecución constituye en realidad el séptimo tramo de una línea general de investigaciones semióticas que desde 1987 se viene desarrollando en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Respecto de cómo se suceden y articulan las respectivas fases de dicho programa, y sobre su relación con la etapa actual, esbozamos en la segunda parte de este Cuaderno un esquema sintáctico básico de lo que podría entenderse como "*narrativa de investigación*" (un 'relato' en trámite de edición): cfr. 2.1 *El proyecto en perspectiva*.

las prácticas de la enseñanza y la investigación en el campo de las humanidades y las ciencias sociales.

Configurando así un espacio de sesgo interdisciplinario, en que *semiótica*, *investigación* y *didáctica* pudieran armonizar e intercambiar sus saberes y conocimientos específicos, se partía entonces del supuesto de que aquellas entidades analíticas e interpretativas por reconocer habrían de permitirnos reconceptualizar la singularidad de unas y otras prácticas (enseñanza / investigación en el campo), e indagarlas desde entornos diferentes de los habituales. Al mismo tiempo que permitía establecer nuevos contextos de referencia para la reflexión y comprensión de los problemas existentes en uno y otro dominio y enriquecer la mirada que a menudo se proyecta sobre cada uno de ellos, desde los aportes elaborados en el otro.

Según estos intereses iniciales, en definitiva, no se trataría de aplicar a los corpus narrativos por constituir, y en el transcurso además de una investigación de sólo supuesto empírico, un marco teórico-explicativo ya existente. Por el contrario, asumir (teóricamente) la problemática del proyecto implicaría derivar, reformular e integrar las propuestas disponibles en un nuevo encuadramiento consistente de constructos hipotéticos, y que (únicamente, de ese modo) se podría operar con dicho marco referencial en las indagatorias posteriores.

Se establecieron así, entre otros objetivos de nuestro proyecto, los siguientes propósitos direccionales:

- > Efectuar aportes en orden a la construcción de un nuevo marco teórico-explicativo, integrador de diferentes postulaciones teóricas y metodológicas, que permita dar cuenta de la densidad y complejidad estructural del objeto de estudio, cuyo abordaje (necesariamente) exige una perspectiva interdisciplinaria.
- > Reconceptualizar (en dicho marco teórico-explicativo) las nociones de *texto*, de *narración* y de *discurso*, sus correspondientes manifestaciones, operatorias, soportes y dispositivos constituyentes, y procurar articularlos en función del constructo central de *relato*⁴.

⁴ Concebidas como entidades analíticas fundamentales (para el desarrollo posterior del trabajo), las nociones de texto, narración y discurso, y su posible articulación en torno del constructo *relato* deberían ser redefinidas tanto en sus alcances conceptuales como operacionales. El problema radica en que dichas categorías presentan acep-

- > Reconocer, en este entorno conceptual, nuevas dimensiones y categorías para el análisis e interpretación de las prácticas de la enseñanza y la investigación, en particular aplicadas a las humanidades y las ciencias sociales.
- > Explanar, a partir de la disponibilidad de unos y otros encuadres referenciales, los mecanismos configurativos y procesos interactivos de comprensión, representación y desciframiento textual-discursivo de distintos códigos disciplinares, constituyentes del mencionado campo o dominio.
- > Recortar y analizar diferentes configuraciones narrativas a través de un estudio sistemático de casos, aplicados a la descripción, explicación y comprensión de algunas estrategias referenciales y principales soportes o dispositivos característicos, en determinadas situaciones didácticas, prácticas docentes, reconstitución de experiencias, construcciones metodológicas, procesos de aprendizaje, informes de investigación, documentos curriculares, textos documentarios y divulgativos... de diversa materialidad significativa (todos los casos, relacionados con la transferencia, transposición, reconstrucción, etc. de saberes y conocimientos del dominio)⁵.

ciones diversas y ofrecen una multiplicidad de usos o empleos, no sólo en la comparación de los términos entre semiótica y didáctica (o de éstas con otros dominios disciplinares afines), sino aún dentro de un mismo campo. Algunas de ellas, inclusive, suelen ser utilizadas como nociones intercambiables y, muchas veces, con diferentes sentidos (cuando no, de manera contradictoria o ambigua). Esta heterogeneidad léxico-semántica podría ser adjudicada a las distintas concepciones subyacentes a cada categoría, las cuales arrastran la significación de las restantes, según procedan de determinado contexto teórico, epistemológico, etc. En mi trabajo "Sobre textos y discursos en las construcciones del sentido" (*Temas de Humanidades*, N° 3) efectúo un primer relevamiento acerca del estado de dicha cuestión.

Nota de Edición: este texto se encuentra en la Parte II de nuestra compilación.

⁵ En términos aún más específicos: el diseño inicial presentado en septiembre de 1999 se planteaba (entre otros) los siguientes objetivos: (1) Desarrollar nuevas posibilidades de aprovechamiento teórico-metodológico respecto de los avances obtenidos en la articulación de distintas orientaciones analíticas del discurso, la semiótica textual, la pragmática interaccional, etc. (2) Proponer modos específicos de transferencia de dichos aportes, que permitan lograr mejoramientos efectivos en las prácticas investigativas del campo de las ciencias humanas y sociales, y en las prácticas transpositivas de sus didácticas respectivas. (3) Resignificar las nociones problemáticas de la investigación en el campo, y analizar los métodos y procedimientos puestos en práctica para producir conocimientos en el mismo. (4) Explorar diferentes aspectos del denominado "giro hacia la narrativa", desde la perspectiva de su aplicación

1.3. SUS PRESUPUESTOS Y ALCANCES

El enfoque conceptual y metodológico a partir del cual se ha diseñado este proyecto de investigación guarda relación con un conjunto de debates actuales que resitúan y problematizan la necesidad de repensar los fenómenos humanísticos, sociales y educativos desde nuevas ópticas de abordajes y con recursos técnicos diferentes de los habituales o tradicionales.

Ante la crisis de los (denominados) paradigmas clásicos, dichas discusiones se han multiplicado. La historia de las ciencias del hombre, la sociedad y la educación se estructuraron sobre la base de ciertos dualismos y dicotomías que es necesario neutralizar, si es que (efectivamente) se pretende una reconceptualización de los procedimientos constructivos del conocimiento.

Se procura aquí una actitud diferente, en definitiva, para abordar una actividad intelectual (a la vez) diversa y diversificada que recupere, por un lado, la esencial interacción existente entre lo empírico y lo teórico.

La intención de aproximarnos a la resolución de estas dificultades propias, constitutivas del objeto de estudio, habría de conducirnos también seguramente a redefinir⁶ términos y alcances de una propuesta teórica vinculante entre los ámbitos de la semiótica, la enseñanza y la investigación (en el campo de las ciencias humanas y sociales). Esto es: una perspectiva de *abordaje poligonal del objeto*, fundamentalmente centrada en la indagación de las interacciones

al estudio de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (y orientado a la comprensión e interpretación de la actividad de docentes, alumnos e investigadores en el campo). (5) Precisar cuestiones teóricas y metodológicas, en el marco de dicho estudio narratológico, e identificar oportunidades y contextos de aplicación que esa indagación implica para las prácticas educativas. (6) Reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente e investigativa, en relación con los aportes teóricos-metodológicos obtenidos, y el conocimiento de técnicas y procedimientos de producción de información. (7) Abordar un corpus que permita explorar y eventualmente confirmar las hipótesis y proposiciones investigativas, o en su defecto, reformularlas; y evaluar las metodologías e instrumentos de trabajo. (8) Efectuar propuestas de mejoramiento didáctico que satisfagan demandas de sistematización de la praxis.

⁶ Propongo un esbozo inicial acerca de las posibles implicaciones existentes entre investigación semiótica e investigación educativa en un trabajo anterior: Ghio, E. y Caudana, C. (1997) "Sobre semiótica y educación. Saberes y dominios de un campo de interacciones" en *Decir, hacer, enseñar. Semiótica y pragmática discursiva*. Santa Fe: Ediciones UNL, págs. 157-173.

Nota de Edición: dicho texto se encuentra en la Parte I de nuestra compilación.

posibles de ser establecidas entre las diferentes dominios, de modo tal que permita dar cuenta de la triple articulación existente entre sus prácticas, cada una –a su vez– entendida como *hacer* y como *reflexión-sobre-el-hacer*.

En primera aproximación, unas y otras reformulaciones (tanto de aquel contexto *teórico-explicativo* general, como de las respectivas prácticas –semiótica/ didáctica/ investigativa– que lo constituyen) podrían ser sustentadas en una idea constructiva de relato... Toda vez que (en cada uno de los casos) el relato admitiría ser concebido como proceso generativo textual que sólo puede ser comprendido e interpretado si se lo acompaña en su recorrido y se lo aborda, con una mirada integradora en su intrínseca dualidad de *acontecer-narrado* (contenido formalizado) y de *forma-de-ser-contado* (forma expresiva). Es decir: identificando los diferentes códigos que se implican en su funcionamiento, y estableciendo entre ellos las relaciones que manifiestan o evidencian la polifonía textual que soporta y constituye la estructura del relato.

A modo de ejemplo, si bien propuesto con características meramente sinópticas... Las *narrativas didácticas* podrían ser entendidas, a partir de este entorno conceptual, como verdaderas construcciones significativas o como nuevos reordenamientos del sentido; vale decir, mucho más que como simples encadenamientos, ilaciones y secuenciaciones relativamente lineales y estables de determinados acontecimientos o saberes (es decir: como la dimensión sintáctica básica, superficial de todo proceso narrativo didáctico).

Porque dichas narrativas configuran en realidad creativos entramados de engendramiento textual-discursivo. Éstos se desarrollan a partir de núcleos semánticos que ya fueron generados y semiotizados desde los respectivos códigos disciplinares, a través de modos singulares de transferencia y transposición y según pautas de actualización específicas del sistema, lo que por lo tanto también delimita sus propios procedimientos y operatorias particulares.

En dicho proceso de producción textual, las representaciones previas o síntesis informativas que aportan las diferentes ciencias sociales, por ejemplo, alternan con nuevos recorridos generativos (con nuevas travesías del sentido) de soporte narrativo. Proporcionan el sustento textual de redes temáticas articuladas sobre índices de sucesos, agentes, informantes de lugar y tiempo, etc.; y las nuevas narraciones (las narrativas del campo didáctico) se articulan, a su vez, sobre tales acontecimientos, ya (re)construidos y referidos a aquellas bases documentales.

Las fuentes funcionan así como base-de-información, como universos de sentido estructurados en núcleos semánticos integrados en redes conceptuales, sobre una matriz de referenciones o de relaciones de referente. Sin embargo, dicha semiotización didáctica de la estructura narrativa proyecta una nueva estructura matricial, la que funciona homologando o distorsionando la matriz de representaciones de aquellos mundos-significados de base.

Lo que se estructura en consecuencia es una doble situación, en tanto que proceso transpositivo-didáctico de comunicación narrativa, a través de: (a) el qué (núcleos semánticos) y el cómo (semiotizaciones codificadas) de las respectivas ciencias sociales; (b) y del qué y el cómo del sistema disciplinar didáctico. En síntesis: núcleos semánticos y relaciones de referente (codificadas en uno y otro sistema), actuantes en determinados contextos y según específicas competencias disciplinares, las cuales se evidencian en una performance didáctica de sustento narrativo.

Es en el marco de estas conceptualizaciones del paradigma narratológico que proponemos, y que se constituiría sobre la base de diversos presupuestos didácticos, semiolingüísticos y pragmáticos, que el *objeto texto* (prácticas docentes observadas, construcciones metodológicas derivadas de la clase, reconstitución de experiencias obtenidas en entrevistas, etc.) y el *objeto relato* que lo superestructura, podrían ser determinados como síntesis de interferencias de diversos códigos disciplinares, actualizados por un emisor (que los propone) y un receptor (investigador/observador participante, que los identifica).

1.4. SUS TRAVESÍAS Y SENTIDOS

Podría sostenerse, a manera de síntesis, que nuestro trabajo de investigación postula en principio la necesidad de desarrollar un estudio de corte epistemológico que, con apoyo en constructos teóricos y metodológicos elaborados por diferentes teorías (semióticas, literarias, etc.), procura sustentar, explicar y desarrollar una propuesta reconstitutiva del hacer narrativo en un campo disciplinar complejo y heterogéneo: la enseñanza y la investigación de las humanidades y las ciencias sociales.

En consecuencia, más que el señalamiento de posibles acciones innovadoras, nos interesará advertir (al menos, en instancias iniciales del trabajo de campo) cómo se observa y analiza en situaciones concretas, cómo se comprende e inter-

preta la cuestión en singulares contextos educativos: cómo puede reconstruirse el constructo *relato* que a menudo subyace al discurso didáctico y al discurso investigativo, en definitiva, a través de determinadas prácticas. Por así decirlo: más que pretender una superación de lo existente (en las prácticas didácticas observadas, por ejemplo), lo que se focalizará es el poder-dar-cuenta de algunas categorías de análisis y sus posibles dimensiones significantes (en la práctica investigativa, aplicada al análisis e interpretación de aquellas prácticas de la enseñanza). Esta orientación metodológica⁷ en que se sustenta la propuesta de investigación permitirá desarrollar contribuciones para la comprensión e interpretación de los fenómenos humanos, sociales y educativos, más que aportar sobre ellos explicaciones de tipo causal. Todo lo cual no hace sino rescatar el compromiso explícito con la ideología del proyecto, y rechazar la presunta idea de neutralidad en la actividad del investigador. Supone a la vez (para el equipo del proyecto, por ejemplo) ejercitar una concepción democrática del conocimiento y de los procesos que lo generan, mediante la activa participación de todas las personas implicadas en su desenvolvimiento.

⁷ En términos más específicos y técnicos (ver, una vez más, el diseño de 1999), podríamos decir que el enfoque metodológico del proyecto articula las siguientes tres dimensiones: (1) Epistemológica (de identificación o individuación), ya que el marco teórico-explicativo se construirá a partir de atribuir –o reconocer– valores específicos a los conceptos y categorías intervinientes en las disciplinas involucradas: teniendo en cuenta la índole inter(trans) disciplinaria del objeto de estudio se operará con nociones y operatorias provenientes de la Semiótica, la Didáctica y diferentes Ciencias Humanas y Sociales. (2) Estratégica (o de contrastación): ya que se pondrán en relación contrastativa –sincrónica y dialéctica– las construcciones discursivas específicas de las disciplinas antes mencionadas, con el objeto de reconocer las relaciones de significación planteadas entre los citados campos de estudio, y su reconocimiento en prácticas específicas de enseñanza e investigación. (3) Transformacional (o superadora): por cuanto se relacionarán los conceptos y categorías antes contrastados, con propuestas reconstitutivas del quehacer educacional e investigativo en el dominio, a fin de poder reconocer (a partir de los resultados de las indagaciones practicadas en el trabajo de campo) nuevas dimensiones y categorías para el análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza e investigación en las ciencias humanas y sociales.

Los procedimientos y técnicas, por su parte, se seleccionarán en función de las distintas fases del trabajo. Los procedimientos descriptivos(encuestas, entrevistas, guías de observación...) se corresponderán con técnicas tendientes, a relevar, clasificar u ordenar los componentes textuales y las categorías discursivas. Las instancias no descriptivas serán del tipo teórico-general (en lo que hace a la definición de campos más amplios) y teórico-particular (en cuanto al marco analítico y las definiciones operacionales). Ocasionalmente se habrán de aplicar, también, técnicas predictivas y explicativas (además de comprensivas e interpretativas) asociadas a la observación del material constituyente del corpus.

“El sentido de denominar e inscribir esta investigación en una propuesta de colaboración –coincidimos una vez más, también en esto, con E. Litwin–, donde la producción del nuevo conocimiento no tiene su asiento en el escritorio de un investigador, implica una nueva reflexión teórica respecto de las prácticas universitarias, donde se integran la investigación y la producción de conocimientos en la práctica.” (Litwin, 1997: 75).

La indagación proyectada procurará también develar creencias, valores y supuestos que subyacen a las prácticas de la enseñanza y la investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales. De ahí se desprende la necesidad de replantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica: de este modo, todo saber o conocimiento se configura desde –y en– la praxis, y la investigación representa un modo –y un medio– permanente de autorreflexión...

La investigación así concebida, como “indagación sistemática y sostenida, planificada y autocrítica... sometida a la crítica pública y a comprobaciones empíricas, [sólo] en donde éstas resulten adecuadas” (Stenhouse), y también como “reflexión diagnóstica sobre la propia práctica” (Elliott), se centrará naturalmente en la búsqueda de soluciones(más que de explicaciones) a los actuales problemas educativos en el dominio sociocultural. Porque además de contribuir al desarrollo y creación de nuevos conocimientos, asume el compromiso de “edificarlos” (en términos de R. Rorty, 1997) desde su utilidad, para el cambio...

Reconstituyendo estos *recorridos del sentido* (en las prácticas de enseñanza e investigación), o buscando diferentes (tal vez mejores) caminos para referirlos, también nosotros aspiramos a encontrar otras (quizás mejores) maneras de enseñar e investigar...

2. REPERTORIOS NARRATOLÓGICOS

Además de obtener avances significantes en el campo de la teoría y la crítica literaria, y de alcanzar desarrollos sumamente específicos en el dominio de la semiótica textual, los estudios narratológicos fueron impregnando, de manera progresiva, las más diversas áreas del conocimiento humanístico y social.

En este encuadre de situación preliminar parece conveniente recortar, dentro de la profusa bibliografía existente, un repertorio de perspectivas en contexto

que permitan identificar determinados núcleos exploratorios, temáticas características u otros antecedentes sobre la cuestión. Como resultado de este relevamiento inicial se consignan a continuación algunas producciones, más o menos vigentes, que (en casi todos los casos) se citan para su edición original.

1 > La obra de Mitchell (1981) por ejemplo, ha sido de las primeras en señalar el importante lugar de la narrativa y la pertinencia de su estudio, considerada su particular cualidad holística, en las diferentes disciplinas socioculturales. Ricoeur (1985) por su parte, sostuvo que la investigación narrativa remite a fuentes tan remotas como la misma *Poética* aristotélica o las *Confesiones* agustinianas, y fundamenta en términos ontológico-hermenéuticos la existencia de una *estructura narrativa común* a diversas manifestaciones textuales y producciones discursivas.

Entre otros referentes bibliográficos básicos de las últimas décadas –concebidos y metodológicamente orientados al empleo de las narrativas en el conjunto de las ciencias sociales–, se suele mencionar a Mishler (1986), Polkinghorne (1988) con aplicaciones en este caso al campo terapéutico, y Van Maanem (1988) desde la antropología, con aportes críticos a la etnografía de los relatos y sus formas de escritura. Por su parte, algunas de las fuentes psicológicas citadas con mayor frecuencia en los estudios narrativos son Bruner (1986) entre otras y Sarbin (1986).

2 > Respecto de la incidencia de las cuestiones narratológicas en el campo historiográfico y en especial en la filosofía de la historia (para ejemplificar con un dominio particularmente problemático), resultan ineludibles las remisiones, entre otras, a Veyne (1971), White (1973), De Certeau (1975), Stone (1979), Carr (1986), Lacapra (1987), nuevamente Ricoeur...

En unos y otros se instauran, como trasfondo de la cuestión, las tensiones del debate acerca de los modos de construcción y representación del conocimiento histórico⁸; las posibilidades de tipologizar al discurso de la historia como

⁸ También abordo esta cuestión con mayor detalle en *La construcción del relato como objeto de la historia* (1999), Santa Fe, UNL – Publicación del PEIHS, Serie “Documentos de trabajo”, Nº 12.

Nota de Edición: el mencionado texto se incluye en la Parte I de nuestra compilación.

una entidad particular, diferencial y específica, o su presunta arbitrariedad; sus singulares procedimientos constitutivos y formas de exposición y transmisión; etc. En este mismo contexto de discusiones, se encuentran las reiteradas argumentaciones relativas a

“...si la narrativa es la forma idónea de representación de lo histórico, o si es posible una escritura de la historia que no sea narrativa [esto es si el *discurso narrativo* de la historia es una manera] subordinada y antigua de representación, como [lo ha venido sosteniendo] la posición antinarrativista, o si por el contrario, es la única forma plausible de hacerlo.” (Aróstegui, 1995: 250 – 251).

La historia antropológica norteamericana o el neohistoricismo alemán, la sociología histórica inglesa o microhistoria italiana (desde las producciones de M. Mann o de Skocpol, hasta las de Ginzburg), incluso la denominada “historia del tiempo presente”, entre otras corrientes y tendencias de la historiografía contemporánea, restablecen (una y otra vez) desde sus enfoques particulares la tradicional polémica. En los primeros casos, procurando articular de diferentes modos los entramados argumentativos y narrativos de una modalidad discursiva específica. En el último, al reforzar o profundizar el sentido histórico a través del conocimiento y el reconocimiento de las huellas del pasado –la recuperación de la memoria– por encima de la periodicidad cronológica...⁹

En la perspectiva de Chartier (1994-1996), por ejemplo, no sólo se describe el problema en términos teóricos y metodológicos, sino que además se configuran líneas indagatorias que habrán de confluir con preocupaciones centrales de nuestro proyecto. La búsqueda de una alternativa que permita superar, tanto la rigidez del logicismo normativo como la variante exclusiva de una narratología de base estructuralista, lo lleva a enfatizar la construcción de la *intriga* como posibilidad de hacer inteligible el fenómeno histórico, a partir del entrecruzamiento de sus huellas actuales. Y con ello, la reaparición y replanteo de otras

⁹ En este caso se redimensiona incluso la problemática narrativa: habida cuenta de la complejidad alcanzada por los actuales procesos sociales, a menudo caracterizados por la sobreinformación, la multiplicidad de medios y soportes icónicos, la fugacidad y vertiginosa producción y consumo de la noticia, etc.

problemáticas habituales del campo, a saber: posibilidades y (presunta) objetividad del conocimiento histórico, criterios de validación del mismo, relación entre las prácticas-de-representación y la representación-de-las-prácticas...¹⁰

3 > En otro orden de consideraciones, las posibles vinculaciones existentes entre formas narrativas y experiencias personales y sociales también han atravesado en los últimos años los abordajes de diferentes aspectos del campo educativo. En este contexto se recuperan, entre otros aportes (acerca de la naturaleza del conocimiento narrativo en el ámbito educacional), desde los trabajos inaugurales de J. Dewey (1916 y 1938) sobre el tiempo, el espacio, la experiencia y la sociabilidad, hasta los escritos de Lakoff y Jonson (1980) sobre el lenguaje metafórico y el conocimiento corporalmente encarnado, o los de MacIntyre (1966 y 1981) sobre la ética en los comportamientos narrativos. Los relatos son considerados como "operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente" y, en consecuencia, como propios y "peculiares de los individuos y la humanidad en su conjunto" (Lodge, 1990: 141). Así, las indagaciones narrativas efectuadas en los campos pedagógico y didáctico suelen situarse, en general, en una matriz de investigación cualitativa, puesto que se basan en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación. A partir de las distinciones establecidas por Elbaz (1988) entre el relato como "dispositivo metodológico" y como "metodología en sí misma", comienzan a conectarse la problemática de la narratividad con determinados estudios educacionales que, aunque no siempre utilizan la narrativa en sus exploraciones, transmiten los datos en forma de relatos o utilizan historias participativas como datos puros.

¹⁰ Dado el caso, aun en el marco restrictivo de estas reflexiones generales, se conjeturó en un comienzo que habrían de restablecerse (por fuerza) nuevos contextos de discusión para determinadas cuestiones metodológicas (el estatus del paradigma indiciario, por ejemplo, frente a otros métodos de investigación), o problemáticas teóricas (la redefinición y enriquecimiento del campo, en sus interacciones con otras disciplinas...), epistemológicas (la naturaleza de la prueba histórica...), etc. O bien, replantearse otras interrogantes relacionadas con la producción bibliográfica específica del dominio... ¿Es posible considerar los avances de la microhistoria sin pensar, al mismo tiempo, en el desarrollo de la hermenéutica filosófica o en el impacto de la semiótica peirceana? Las intersecciones entre neoristolismo y neohistoricismo alemán, ¿no ofrecen a la vez un marco adecuado para reconceptualizar el debate acerca del narrativismo en el campo historiográfico?, etc, etc.

En la misma línea de los mencionados, podrían caracterizarse como trabajos relacionados con las indagaciones de tipo narrativo las investigaciones de Shulman (1987) sobre los profesores expertos, así como las de Shön (1987) sobre la práctica reflexiva, los de Reid (1988) a propósito del análisis de las políticas institucionales, Munby (1986) acerca de los recursos metafóricos utilizados por los profesores, o las de Lincoln y Guba (1985) sobre el enfoque naturalista de la evaluación.

Por su parte, Connelly y Clandinin (en "Stories of experience and narrative inquiry", un ensayo de 1990) ya caracterizan como narrativa tanto a la "cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada", como a la denominación de "los patrones de investigación que serán utilizados para dicho estudio". En la misma dirección, los trabajos de investigación reunidos en las compilaciones (existentes en edición castellana) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (1995) y en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (1998) exploran, desde perspectivas complementarias, distintos aspectos de este giro hacia la narrativa aplicados al estudio y comprensión de las actividades de docentes, alumnos e investigadores; aclarando (en cada caso) diversas cuestiones teóricas e identificando oportunidades y transposiciones que la indagación narrativa implica para la práctica educativa.

Los principales autores convocados (Arnaus, Egan, Graham, Gudmundsdottir, Jackson, Huberman, Larrosa, Mcewan, Zeller, etc.) abordan en dichos volúmenes, partiendo en cada caso de supuestos singulares, diferentes temáticas específicas: las implicaciones narrativas en los aprendizajes, los relatos como organizadores de la enseñanza y el contenido curricular, las funciones transformadoras de la ficción en las prácticas didácticas, el valor epistemológico de las historias en la clase, la centralidad del relato de historias y biografías para el estudio de casos e informes sobre resultados de investigación, etc.

4 > En la mayoría de los estudios educativos sobre la narrativa, por otra parte, se advierten correspondencias con otros de igual orientación desarrollados en el ámbito de las ciencias sociales. Así, por ejemplo, al historiar la psicología individual desde mediados del siglo XIX, Polkinghorne (1988) utiliza determinadas categorías (historia de caso, biografía, historia de vida, fragmento de vida, consulta organizacional, etc.) que casi siempre tienen sus correspondientes equivalentes en

la literatura educativa. Del mismo modo, la discusión de Goodson (1988) acerca de las historias de vida de los docentes y sobre los estudios del currículum en la enseñanza resultaron aportes compartidos, tanto para la sociología y la antropología como para la investigación educativa. Asimismo, desde sus planteos iniciales, Eisner (1982 y 1988), relaciona actividad narrativa e indagaciones críticas sobre el currículum con trabajos realizados en filosofía, psicología, antropología, etc.

Simultáneamente, al igual que otros métodos cualitativos (dicho esto en términos muy generales), los estudios narratológicos aplicados a los campos de las ciencias sociales y educativas redefinen, a través de sus prácticas investigativas singulares o integradas, los alcances de los criterios científicos de validez, fiabilidad y generalización (cfr. Van Maanem, 1988), y establecen específicas dimensiones para las categorías de claridad, verosimilitud y transferibilidad en las nuevas formas de investigación narrativa (Cfr. Guba - Lincoln, 1989). Se reconoce sin embargo que, entre la comunidad de investigadores de unos y otros campos, se encuentran todavía escasamente desarrollados tanto las formas características del nuevo lenguaje como los criterios orientadores de la investigación narrativa misma.

5 > Aprovechando, en consecuencia, la cuantiosa producción existente en el campo de una narratología literaria con proyecciones semióticas, se ha procurado efectuar (en las primeras fases de relevamiento, simultáneas al desarrollo de los Seminarios de investigación del proyecto¹¹) una consideración relativamente exhaustiva acerca de los diferentes problemas concernientes a la construcción del relato, y de los distintos constituyentes de la compleja estructura del texto narrativo. Esto es, su diversa caracterización, tipologías y funciones, en estrecha interacción historia/discurso: acontecimientos y organización de la trama, construcción de personajes, coordenadas de tiempo y espacio, modalidades de las instancias narradora y receptiva, procesos de ficcionalización, estilos discursivos, etc.¹².

¹¹ Respecto de las cuestiones y temáticas abordadas en los respectivos Seminarios de investigación, ver a continuación *De la memoria del Proyecto*: "2.1. El proyecto en perspectiva".

¹² Al margen de su específica rentabilidad, en términos de configuración progresiva del marco teórico-explicativo del proyecto, estos planteos iniciales habrían de favorecer el desarrollo de actividades de interacción y nivelación de

A través de este diversificado repertorio de perspectivas y variantes, se continúa intentando diseñar nuevos instrumentos conceptuales y metodológicos que favorezcan tanto las prácticas heurísticas e interpretativas del trabajo de campo como la construcción de un marco teórico-explicativo integrador (que permita reconocer –como pretendemos– nuevas dimensiones y categorías de análisis para las actividades de enseñanza e investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales). Y que a la vez compatibilicen con aquellos desarrollos inicialmente evaluados (sin soslayar ni solapar contradicciones, ni neutralizar posturas propias de un dominio dinámico de confrontaciones en desenvolvimiento), y realimenten, desde el terreno experimental de la praxis, las cuestiones del debate teórico: la naturaleza transitiva de los procesos sociohistóricos y educativos, el carácter veridictorio de sus acontecimientos discursivos, la índole figurativa de las constituyentes del relato, la extracción sociocultural de su dimensión narrativa, los vertimientos semánticos en las articulaciones de la trama, las componentes axiológicas e ideológicas (en última instancia) del sustrato textual de nuestro objeto de estudio...

conocimientos orientadas a los nuevos integrantes del equipo de investigación, a menudo con formación disciplinar específica en diferentes campos de las ciencias humanas y sociales. En obras referenciales de dicho conjunto, se abordan y problematizan aspectos parciales o cuestiones particulares de la narratividad literaria y sus diferentes géneros o especies (Bajtín, Barthes, Bremond, Dolézel, Eco, Forster, Genette, Greimas, Hammon, Iser, Kristeva, Lotman, Lukács, M. Bonatti, Pouillon, Segre, Todorov, etc.). En otras, se encaran síntesis globalizadoras acerca de las distintas tradiciones narratológicas o sistematizan conceptos u operatorias de las más diversas propuestas teórico-metodológicas existentes (desde las reflexiones aristotélicas hasta las distintas tendencias vigentes en la actualidad, con aportes del formalismo soviético y el estructuralismo europeo, sus correspondientes etapas revisionistas, incluidos el gestaltismo germano y la vertiente anglosajona); o bien intensifican determinadas contribuciones referidas a enfoques comunicativos, pragmáticos, textuales, discursivos, neorretóricos, deconstructivos... efectuados en el dominio. Para la construcción del (varias veces) mencionado marco teórico-explicativo del proyecto se habrán de confrontar asimismo, los sucesivos aportes de la denominada semiótica textual que, después de un largo recorrido de constitución teórico-metodológica y fundamentación epistémica se continúa desarrollando en la actualidad: desde su etapa fundacional en el contexto estructuralista del análisis del relato, hasta los planteamientos generatrices de una semiótica de la narratividad.