

## EL ACTO PATRIO ESCOLAR COMO FORMATO: APORTES DESDE LA COMUNICACIÓN Y LA SEMIÓTICA<sup>1</sup>

Dra. María Itatí Rodríguez  
Instituto de Estudios Sociales y Humanos (Universidad Nacional de Misiones –  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)  
Posadas, Misiones, Argentina  
[itatirodriguez@conicet.gov.ar](mailto:itatirodriguez@conicet.gov.ar)

Recibido el 26 de setiembre de 2016

Aceptado el 28 de junio de 2017

### Resumen

Investigar en Comunicación implica desafíos específicos del campo así como también la necesidad de entablar diálogos con otras disciplinas sociales en búsqueda de enriquecer nuestras miradas. El estudio de la semiosis toma importancia en el campo de la Comunicación al estudiar la producción social de sentido. Las contribuciones de la Semiótica al campo de la Comunicación poseen larga data ofreciéndonos una multiplicidad de espacios de trabajo así como un importante bagaje de herramientas teórico-metodológicas. Entendemos a la Semiótica desde una mirada peirciana, como un *programa* de estudio de toda semiosis posible. Este programa representa un modo de entender el mundo, de comprender la realidad (semiótica) relacionado con el problema (y las preguntas) sobre el conocimiento.

El tejido semiótico-comunicacional ordena la vida social ya que cada cultura es productora de "un mundo" de signos. Aprendemos los signos cuando comunicamos, es lo que hace que tengamos cosas en común. En este sentido, los procesos de *semiosis* permiten la memoria, y desde esta óptica, el sentido es inagotable e infinitamente renovable. De esta manera, en nuestro estudio desde una mirada semiótico-comunicacional abordamos al acto escolar como formato, esto es un *complejo mnemosemiótico y comunicativo*, entendido como *dispositivo ritual performativo*. En el presente artículo compartimos las posibilidades y herramientas de trabajar desde estos aportes.

---

<sup>1</sup> El presente artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Metamorfosis del contar. Semiosis/Memoria VI. Medios, publicidad y propaganda" (2015-2017) del Programa de Semiótica de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, dirigido por el Dr. Marcelino García.

**Palabras claves:** comunicación; semiótica; formato; dispositivo ritual performativo

## THE SCHOOL PATRIOTIC ACT AS FORMAT: CONTRIBUTIONS FROM COMMUNICATION AND SEMIOTICS

### Abstract

Research in Communication implies specific challenges in the field as well as the need to engage in dialogue with other social disciplines in search of enriching our eyes. The study of semiosis takes on importance in the field of Communication when studying the social production of meaning. The contributions of Semiotics to the field of Communication have long been offering us a multidisciplinary work space as well as an important background of theoretical and methodological tools. We understand Semiotics from a peircian look, as a program of study of all possible semiosis. This program represents a way of understanding the world, of understanding the reality (semiotics) related to the problem (and the questions) about knowledge.

The semiotic-communicational fabric commands social life as each culture produces "a world" of signs. We learn the signs when we communicate; it is what makes us have things in common. In this sense, the processes of semiosis allow memory, and from this perspective, the meaning is inexhaustible and infinitely renewable. Thus, in our study from a semiotic-communicational view we approach the school act as a format, this is a *mnemosemiotic* and communicative complex, understood as a performative ritual device. In this article we share the possibilities and tools to work from these contributions.

**Keywords:** communication; semiotics; format; performative ritual device

### Como citar este artículo:

Itatí, M. (2017). "El acto patrio escolar como formato: aportes desde la Comunicación y la Semiótica", en *Perspectivas de la Comunicación*, Vol 10, n° 1. pp. 7-28.

## Introducción

Consideramos a la investigación como un proceso articulado donde se traman las perspectivas teóricas y metodológicas, ocupando ambas un papel fundamental para la construcción de nuestros objetos. Según Sautu "toda investigación es una construcción teórica que no se reduce a lo que normalmente se denomina teoría o marco teórico, sino que toda la argamasa que sostienen la investigación es teórica" (Sautu, 2003: 9). Asimismo, las perspectivas que adoptemos en nuestra investigación dialogan con los contextos sociales, políticos, culturales en los cuales se insertan, así como también con los recorridos y trayectorias del investigador. Estas perspectivas de trabajo no están cerradas sino que se encuentran en constante tensión y construcción.

De esta manera, en un sentido amplio, nuestra investigación (Rodríguez, 2016) indaga sobre los procesos actuales de construcción y producción de identidades colectivas histórico-políticas (nacionales y locales) en relación a los mecanismos de memoria presentes en las efemérides y actos escolares de escuelas primarias públicas de la provincia de Misiones. Desde la metodología cualitativa, nuestro trabajo de campo comprendió las técnicas de diario de campo, observación participativa, entrevistas semi-estructuradas, registros audiovisuales, revisión de fuentes secundarias y bibliográficas. Estas instancias se realizaron en escuelas primarias públicas de las ciudades de Posadas y Puerto Iguazú de provincia de Misiones en el periodo 2013-2015. El inicio de nuestro trabajo coincidió con la celebración de los 60 años de la provincialización de Misiones, año en el que se reactualizó un interesante debate (en las esferas de lo académico, político, mediático y escolar) en torno a la producción y construcción de una identidad propia para la provincia denominada como "*misioneridad*" que se presenta como un dispositivo simbólico "basado en la supuesta existencia de un conjunto de valores y virtudes <...> presente como naturalizado en la sociedad, y por lo tanto, sus elementos constitutivos debían traspasar y aflorar en todas las actividades de la gente y de las instituciones" (Jaquet, 2005: 305).

En este contexto son nuestras guías los siguientes interrogantes: ¿cómo los procesos actuales de construcción y producción de identidades colectivas histórico-políticas (nacionales, locales) co-existen, conviven, se superponen, se contradicen, se (re) significan en las efemérides y actos patrios en escuelas primarias públicas misioneras? ¿Cuáles son los sentidos histórico-políticos atribuidos a la representación del pasado común en relación a la *nación* y a la *misioneridad* presentes en las efemérides y rituales escolares? ¿De qué modos los mecanismos de *memoria* re-actualizan determinada versión de los sentidos atribuidos a la *nación* y a la provincia de Misiones en las efemérides y actos patrios escolares?

En búsqueda de comprender estos procesos hemos construido un mapa teórico-metodológico a partir de las herramientas de la Comunicación y la Semiótica. Este edificio (semiótico-comunicativo) nos permite distintos anclajes y movimientos de análisis en diálogo con las propuestas del edificio semiótico de Peirce. El primero

de estos movimientos nos permitió diseñar la forma arquitectónica del acto patrio escolar entendida como formato, esto es un *complejo mnemosemiótico y comunicativo* (García, 2004, 2012, 2015) entendido como *dispositivo ritual performativo* (Augé, 1995), que nos permitió la profundización desde la mirada comunicacional. De esta manera, en este artículo ofrecemos los principales mapas teóricos-metodológicos que hemos construido y han colaborado para nuestro estudio desde las herramientas de la Comunicación y la Semiótica que nos han permitido la apertura de múltiples entradas, lecturas y poder responder a las preguntas que nos hemos planteado. Advertimos que no están cerradas, se presentan como una posibilidad del diseño de la estructura de este *formato* basado en los objetivos que nos hemos propuesto. De esta manera, reconocemos que estos materiales son tramas densas que no pueden realizarse sin entrar en diálogo, entablar discusiones (con los autores, con nosotros mismos), sin tomar posición. Nuestros saberes son comprensivos-dialógicos debido a que siempre tienen presente a un *otro* (sujeto-objeto, institucional, político, ideológico).

### 1. Comunicación: aproximaciones a sus sentidos

Hace casi 30 años Martín-Barbero reconocía que no existía un “objeto” llamado comunicación que pudiese deslindarse con una precisión verificable, sino que debíamos construirlo reflexionando sobre los múltiples y complejos intercambios y sentidos propios de los procesos sociales, así como también, reconociendo la validez de la convergencia disciplinar para construir ese objeto. Esto no fue obra de sistemáticos planes académicos sino fruto del encuentro de miradas y preocupaciones que se negaban a escindir la cultura y la política para entender nuestras realidades (Martín-Barbero, 1987: 220-224). En este contexto, nos seguimos encontrando (y discutiendo) con distintos esfuerzos para revisar las trayectorias del campo (por ejemplo Bolaño, Crovi-Druetta & Cimadevilla, 2015), así como también aportes desde el nivel de grado y postgrado para trazar algunos itinerarios teóricos-metodológicos para realizar una investigación en comunicación (Domínguez, Valdés & Zanduetta, 2013; Echeverría & Vestfrid, 2012; Souza, Giordano & Migliorati, 2012, para citar algunos ejemplos). En este contexto, observamos que continúan vigentes las reflexiones, debates y análisis en torno a esta problemática, y que nuestros interrogantes pretenden también entablar estas discusiones.

Entendemos a la comunicación como un “proceso social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas, fase constitutiva del ser práctico del hombre y del conocimiento que de allí se deriva” (Uranga, 2007: 3). En este sentido, Fuentes-Navarro (2008) comprende a los procesos de comunicación en una doble tensión. Por un lado, reconoce a la comunicación como “un factor constitutivo de la estructuración social y sus usos instrumentales” (Fuentes-Navarro, 2008: 154); y por otro lado, los estudios de comunicación son comprendidos como una especialidad legítima y estratégica de las sociedades actuales. La comunicación implica una lucha específica por el poder que forma

parte de sus condiciones de producción y circulación. Martín-Barbero (2002) advierte del poder de los discursos como “parte constitutiva de esa trama de violencia, de control y de lucha que constituye la práctica del poder <...> es una de las claves de la organización y del ‘equilibrio’ de las sociedades” (Martín-Barbero, 2002: 70) y poseen una carga histórica. En los discursos, la historia “se hace y se deshace, avanza o retrocede. Pero el discurso se entretiene con la historia sobre todo haciéndola aceptable” (Martín-Barbero, 2002: 71).

Los procesos y prácticas que comprende nuestro estudio conciben y construye su objeto desde una mirada comunicacional. Los estudios en comunicación hacen referencia a “complejos entramados históricos, institucionales e intersubjetivos que subyacen en la producción social de sentido, y no simplemente a los mecanismos, mediáticos o no, de producción, circulación y apropiación de ‘mensajes’” (Fuentes-Navarro, 2008: 154). Ubicándonos en una línea de pensamiento latinoamericano de investigadores en comunicación, estos estudios apuntaron a “trascender el aspecto estrictamente técnico y del desarrollo de habilidades tanto de elementos discursivos como de los medios, para ubicarlo sobre todo en el espacio de las relaciones entre sujetos, enmarcados en contextos sociales y culturales” (Uranga, 2007: 4).

Los estudios de comunicación se ubican en el campo de la cultura desde sus matrices históricas, sus temporalidades sociales y sus especificidades políticas (Martín-Barbero, 2002: 225), e involucran no solamente el funcionamiento cultural “sino también la constitución de distintos modos de organización como conflicto, consenso o resistencia respecto de los reclamos de orden y normalización” (Delfino, 2009: 47). Esto implicó un movimiento denominado como *des-territorialización conceptual* (Martín-Barbero, 2002) que permitió abrir el campo a una pluralidad de actores sociales y sus dinámicas.

En esta ubicación política, histórica, geográfica, los estudios de comunicación latinoamericanos se traducen en un nuevo modo de relación *con* y *desde* las disciplinas sociales - que no escapan de recelos y malentendidos- definiéndose “más que por recurrencias temáticas o préstamos metodológicos por apropiaciones: trabajan procesos y dimensiones que incorporan preguntas y saberes históricos, antropológicos, estéticos” (Martín-Barbero, 2002: 216). De esta manera, incorpora las posibilidades del trabajo desde la *transdisciplinaridad*, que no implica la disolución de sus objetos en las de otras disciplinas sociales, sino la “construcción de las articulaciones —mediaciones e intertextualidades— que hacen su especificidad” (Martín-Barbero, 2002: 217). Entonces, investigar en comunicación implica desafíos que incumben a otras ciencias sociales, pero también específicos del campo:

“El estudio de la comunicación es una especialidad académica construida desde ciertas intersecciones de las ciencias sociales y las humanidades, pero irreductible a una organización disciplinaria. Visto, e impulsado, desde otras perspectivas, el estudio universitario y el ejercicio científico y profesional de la

comunicación responde a otros proyectos sociales, con cuyos agentes es necesario debatir, buscar la interlocución, para clarificar las diferencias implicadas y determinar las acciones consecuentes, pues la comunicación y su estudio son "un medio semiótico para un fin social" (Fuentes-Navarro, 2008: 10).

Con respecto a sus métodos, Martín-Barbero (2002) advierte que no hay unos más eficaces que otros, y que deben ser considerados como herramientas para abordar un objeto-problema pero también como un punto de vista sobre el objeto que posibilita o impide que sea considerado como tal. En este sentido, se pregunta: "eficaz ¿para qué y para quién? ¿Qué es lo objetivable desde ese método, qué instancias, qué dimensiones de lo real pueden convertirse en "objetos" de conocimiento, en problemas?" (Martín-Barbero, 2002: 64). El autor destaca que los diferentes métodos nos permiten delimitar campos de objetos que sirve como mediación de determinadas condiciones sociales, "y es con esas condiciones con las que es necesario confrontar el valor y el alcance de una investigación" (Martín-Barbero, 2002: 65).

Asimismo, nuestra propuesta de estudio al trabajar en una organización escolar y teniendo como parte de sus objetivos comprender determinados procesos de escolaridad, comprende que el "hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional en tanto somos seres de relación, siempre entre y con los otros" (Prieto-Castillo, 2004: 40). Desde esta mirada la comunicación es entendida como productora social de sentidos y la educación como proceso de formación de sujetos (Huergo, 2007).

En este contexto, como punto de partida (metodológico y político) los aportes de la comunicación/educación reconoce la cultura no sólo como un conjunto de estrategias para vivir sino también como el campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo. Huergo (2006, 2007) plantea como arbitrario metodológico reconocer, analizar e intervenir en procesos de formación de sujetos y producción de sentidos en estos lugares y señala que es posible distinguir tres tipos de ámbitos de comunicación/educación donde podría desarrollarse la investigación: los espacios institucionales educativos, los espacios sociocomunitarios y los espacios mediático-tecnológicos (nuestra propuesta se ubica en el primer ámbito). Por su parte, identifica cuatro categorías transversales que dan cuenta del campo de las mediaciones culturales, parte del estatuto de la comunicación/educación. En primer lugar la institucionalidad como "dimensión que da cuenta del poder de regulación social (comunitario, grupal, organizacional) sobre el comportamiento individual. Como tal, es una construcción de la experiencia social concretada bajo las formas de políticas, leyes, normas, pautas, etc. Estas formas culturales operan sobre los sujetos al modo de marcos dentro de los cuales ellos manejan el grado de autonomía que su posición social u organizacional les tiene asignada" (Huergo, 2006: 34). En segundo lugar, la gramaticalidad cultural se refiere al conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas, los modos de hacer/pensar aprehendidos en la experiencia

organizada; las reglas del juego y supuestos que permites realizar acciones específicas en las organización, “produciendo una lectura y resignificación de lo nuevo; pero también las formas de resistencia que burlan ciertos dispositivos y regulaciones.” (Huerdo, 2006: 35). La tercera categoría es la tecnicidad como “organizador perceptivo que representa la dimensión donde se articulan las innovaciones técnicas a la discursividad <...> articulador de los procesos de apropiación cultural.” (Huerdo, 2006: 35). Y finalmente, la subjetividad, “alude a un proceso de mediación entre el “yo” que lee y escribe y el “yo” que es leído y escrito (donde el yo depende siempre de un nosotros, de una pertenencia identitaria)” (Huerdo, 2006: 35).

El campo de la comunicación/educación conecta “la transformación de los modos de estar juntos con los nuevos modos de comunicar” (Martín-Barbero, 2002b). Este autor señala que estos procesos no pueden ser comprendidos sin que la escuela aspire a un movimiento de creatividad comprendido como la capacidad de innovar en el conocimiento o en el arte, en la ciencia o la tecnología y a la participación sin potenciar la sensibilidad, sin ensanchar los modos de percibir, sin articular la intuición y la lógica, la imaginación científica y la estética, artística (Martín-Barbero, 2002b). De esta manera, los espacios donde se vinculan “lo comunicacional” y “lo educativo” ponen en juego distintos procesos: identitarios, institucionales, políticos. Morabes (2014) señala que estas tensiones nos permiten volver a pensar en términos de lo transdisciplinar y de una articulación fundada en la necesidad de “tomar distancia” y desnaturalizar nuestro propio espacio de investigación. Asimismo, menciona que trabajar estas tensiones nos permite recorrer permanentemente el campo y reclamar una “redefinición de elementos claves de las miradas comunicacionales” (Morabes, 2014: 199).

## 2. Aportes de la Semiótica a los Estudios de Comunicación

La semiótica es “la ciencia que estudia la producción y consumo de significaciones” (Verón, 1971: 262), la disciplina “que examina la interacción de sistemas semióticos diversamente estructurados, la no uniformidad interna del espacio semiótico, la necesidad del poliglottismo cultural y semiótico” (Lotman, 1996; 78). En América Latina, los estudios semióticos marcaron trayectorias, proyectos y aportes a los estudios en comunicación. En este sentido, la mirada desde la semiótica nos ofrece una “multiplicidad de espacios teóricos que convergen y dialogan entre sí” (Colón-Zayas, 2015: 95). La semiótica de la comunicación incumbe a la teoría de la producción de los signos (Eco, 1976: 18) debido a que cualquier proceso de comunicación entre seres humanos “presupone un sistema de significación como condición propia necesaria” (Eco, 1976: 25). En este contexto, la semiótica se encuentra relacionada con los procesos de comunicación al estudiar los procesos culturales.

El tejido semiótico-comunicacional ordena la vida social ya que cada cultura es productora de “un mundo” de signos. Aprendemos los signos cuando

comunicamos, es lo que hace que tengamos cosas *en común*, es decir, memoria. En este contexto es en el cual entendemos a nuestro objeto, desde la mirada del modelo socio-semiótico de comunicación que nos permite construir y de-construir los diferentes universos simbólicos que entran en contacto (se traducen, se interpretan) por procesos de interacción, mediante trabajos y tránsitos fronterizos (Velázquez, 2009: 15).

La semiótica tal como la define Peirce es un *programa* de estudio (teórico-metodológico) de toda semiosis posible que reside “en la senda (peirceana) hacia la apertura de mundos (posibles)” (García, 2004: 61). Este programa representa un modo de entender el mundo, de comprender la realidad (semiótica). Este programa de estudio nos permite construir y diseñar herramientas para analizar y comprender distintos procesos comunicativos. A partir de ello, podemos comenzar a desplegar algunas de nuestras categorías claves de análisis.

En primer lugar, la semiosis como el objeto que estudia la semiótica. Peirce entiende a la *semiosis* como “una acción, una influencia que sea, o involucre, una operación de tres elementos, como por ejemplo un signo, su objeto y su interpretante, una relación tri-relativa. (Peirce, 1998 en Zelis, 2004: 4). La semiosis es la acción (social) de los signos que comprende estos tres elementos relacionados y que permite la producción y circulación social del sentido que implica que se encuentre en movimiento permanente. Es un fenómeno histórico, cultural, político y social, y un proceso que supone temporalidad. Umberto Eco explica que la *semiosis* es “el proceso por el que los individuos empíricos comunican y los sistemas de significación hacen posibles los procesos de comunicación” (Eco, 1976: 25). En este sentido, la *semiosis* es el objeto específico de estudio del campo de la semiótica que estudia cualquier/toda semiosis posible. Los procesos de semiosis como prácticas producen sentidos y significados, y son las prácticas de comunicación las que ponen a funcionar la semiosis. Desde la mirada semiótica, ambos procesos son inseparables y se encuentran en un *diálogo* infinito.

Con respecto al signo (o representamen) es algo para/dirigido a alguien que representa o se refiere a algún aspecto o carácter: “el signo está en lugar de algo, su objeto” (Peirce, 1996: 22). El signo peirceano puede ser entendido como un medio de comunicación, un tercero que “difiere de un primero en un aspecto y de un segundo en otro aspecto” (Peirce, 1988). Los signos actúan y poseen una acción triádica: “primero, es signo *para* algún pensamiento que lo interpreta; segundo, es signo *por* [en lugar de] un cierto objeto del que es equivalente en este pensamiento; tercero, es un signo *en* algún respecto o cualidad, que lo pone en conexión con su objeto” (Peirce, 1988). En este contexto, el análisis en clave semiótica entendería que la realidad está compuesta y producida por signos que generan –mediante su constante movimiento– significados, consecuencias, efectos. Asimismo, el significado del signo se encuentra en relación con “las condiciones de su producción y su interpretación, en definitiva, con el uso comunicativo que de él se hace” (Wenceslao-Castañares, 2006).

Los signos peircianos son clasificados según sus tres tricotomías. Primero, el signo según su representamen corresponde al primer momento en el que se irrumpe en el mundo (semiótico), es el signo "en sí mismo sea una mera cualidad, un existente real o una ley general" (Peirce, 1996: 29). Segundo, el signo según su objeto en el cual "el signo tenga algún carácter en sí mismo, o en alguna relación existencial con ese objeto o en su relación con un interpretante" (idem). Y tercero, el signo en relación con su interpretante como un signo de posibilidad. Dentro de esta clasificación de los signos de Peirce, trabajamos con el *signo* en su relación con el *objeto* y el *interpretante*. Esta clasificación, como herramientas teóricas-metodológicas, colaboró a comprender las prácticas de significación estudiadas.

En la relación del signo con su objeto surge la tricotomía del ícono, el índice y el símbolo. Primero, el **ícono** como "un signo en virtud de su propia cualidad y es un signo de cualquier otra cosa que participe de esa cualidad" (Peirce, 1996). Este se refiere a su objeto, al que denota, "cualquier cosa, sea lo que fuere, cualidad, individuo existente o ley, es un ícono de alguna otra cosa, en la medida en que es como esa cosa y en que es usada como signo de ella". (Peirce, 1996: 30). Segundo, el **índice** es un signo en reacción o relación con su objeto al que se refiere. El índice implica alguna relación con el ícono, pero como advierte Peirce, "no es el mero parecido con su Objeto, aun en aquellos aspectos que lo convierten en signo, sino que se trata de la efectiva modificación del signo por el Objeto" (Peirce, 1996: 30). Un índice y su objeto tienen que ser individuos existentes (sean cosas o hechos), y "su interpretante inmediato tiene que tener el mismo carácter" (García, 2004: 50). Tercero, el **símbolo** (mediación) es un signo interpretado como signo de otro signo. De esta manera, "se refiere al Objeto que denota en virtud de una ley, usualmente una asociación de ideas generales que operan de modo tal que son la causa de que el símbolo se interprete como referido a dicho Objeto" (Peirce, 1996: 30). Desde esta perspectiva, Lotman (1998) advierte que los símbolos llevan información sobre los contextos y los lenguajes. Por otra parte, para que la información "se despierte" "debe ser colocado en algún contexto contemporáneo, lo que inevitablemente transforma su significado" (Lotman, 1998; 157) estando éste en un juego permanente con el pasado, el presente y el futuro.

En la relación del signo con su *interpretante* haremos uso del signo denominado *argumento*. Este signo nos permitirá completar un análisis más profundo del proceso de semiosis. El argumento "es cualquier proceso de pensamiento que tienda razonablemente a producir una creencia definida <...> que como un todo tiende a la verdad" (Peirce, 1908). El argumento es un signo que "para su Interpretante, es un Signo de ley" (Peirce, 1996: 31) que siempre tenderá a la verdad. Es a esta ley a la que el argumento insta. La llamada "conclusión" es requerida para completar el argumento, representa al interpretante. El argumento debe ser un símbolo o un signo cuyo objeto es una ley (Peirce, 1996: 32).

El argumento se encuentra en relación con otras nociones claves para entender estos procesos desde los aportes peircianos: el *hábito*<sup>2</sup> y la *creencia*. El hábito es producido por la semiosis, es una regla de conducta entre los signos, una regularidad (nos *habituamos* a pensar/actuar de determinada manera). Mientras que la *creencia*, son reglas de conductas por la cual el sujeto está dispuesto a actuar. Ambos se refieren a la cultura y a la sociedad en la cual se insertan. De esta manera, la *creencia* y el *hábito* actúan y operan conjuntamente: "nuestro hábito tiene la misma relación que nuestra acción, nuestra creencia la misma que nuestro hábito, nuestra concepción la misma que nuestra creencia" (Peirce, 1988). La esencia de la *creencia* es el establecimiento del *hábito*, que depende de *cuándo* y *cómo* nos mueve a actuar: "lo que respecta al *cuándo*, todo estímulo a la acción se deriva de la percepción; por lo que respecta al *cómo*, todo propósito de la acción es el de producir un cierto resultado sensible" (Peirce, 1988). La *creencia* posee tres propiedades: 1) es algo de lo que no nos percatamos; 2) apacigua la irritación de la duda; 3) involucra el asentamiento de una regla de acción, es decir, de un *hábito*. De esta manera, la esencia de la *creencia* según Peirce es el asentamiento de un *hábito*. Las diferentes creencias se distinguen por los diferentes modos de la acción a la que dan lugar" (Peirce, 1988). En este sentido, la *creencia* tiene como objeto establecer el *hábito*:

"Nuestras creencias guían nuestros deseos y conforman nuestras acciones <...> El sentimiento de creer es un indicativo más o menos seguro de que en nuestra naturaleza se ha establecido un cierto hábito que determinará nuestras acciones <...> La creencia no nos hace actuar automáticamente, sino que nos sitúa en condiciones de actuar de determinada manera, dada cierta ocasión" (Peirce, 1988).

### 3. Sobre nuestro objeto: el acto escolar como formato comunicativo

Para la construcción, producción e invención de los Estados-nación (Anderson, 1983; Hobsbawm, 1990) se desplegaron y pusieron en funcionamiento una batería

---

<sup>2</sup> Consideramos que la concepción del "hábito" peirceano puede entablar una suerte de diálogo con la categoría de "habitus" elaborada por Pierre Bourdieu. El sociólogo francés define al *habitus* como "sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta" (Bourdieu, 2007: 94). Sin embargo, advertimos que optamos en la elaboración de nuestro edificio semiótico de análisis la propuesta de Peirce.

compleja de *dispositivos simbólicos*, muchos de los cuales continúan en plena vigencia. En este contexto, los actos escolares en Argentina fueron implementados como parte de la práctica escolar a finales del siglo XIX, en paralelo con la inauguración de escuelas primarias públicas en el vasto territorio nacional. Las efemérides convergieron en la conformación de ciudadanos nacionales. Estas prácticas comunicativas ponen en circulación todo un complejo sistema de sentidos que se refieren a una memoria común, a un pasado fundacional de la nación. De esta manera, uno de los principales escenarios donde la "Historia de la Nación" se funda, se recuerda (se hace cuerpo), se re-actualiza es a partir de la celebración de las efemérides en la escuela.

Entendemos a la *nación* como una entidad social, un *artefacto*, *invención*, parte de una *ingeniería social* que interviene en su construcción localizada en momentos históricos determinados, y que existen porque una clase aspiró a su invención en un contexto de determinado desarrollo bajo condiciones y requisitos políticos, tecnológicos, administrativos (Hobsbawm, 1990). Los Estados nacionales se presentan como históricos y trascendentes a la historia misma, ya que "presuponen siempre de un pasado inmemorial, y miran un futuro ilimitado, lo que aún es más importante" (Anderson: 1983, 29). Dentro de estos procesos se escribieron las historias oficiales de los Estados, se imaginaron y se retrataron gestas históricas, rostros de próceres. Estos procesos de construcción de la identificación con la nación no son fijos ni se instalan en la mente de las personas como procesos incuestionables.<sup>3</sup>

Los actos patrios escolares traen a la memoria colectiva, nacional (Lotman, 1996, 1998; Middleton & Derek, 1992; Ricoeur, 1999, 2000) algunos hitos y fechas para *recordar*, dejando en el *olvido* a otros. Es decir, existen fechas más importantes que recordar que otras que seleccionadas y jerarquizadas a partir de políticas de memoria escolar. Algunas efemérides se han instalado en la "agenda escolar" a medida que éstas se inauguraban en todo el territorio argentino, como es el 25 de Mayo "Día de la Revolución de Mayo"; mientras que otras han ido instalándose en la escena de la memoria en los últimos años (Rodríguez, 2011, 2015), pero –consideramos– reproduciendo la misma lógica del *dispositivo ritual performativo* (Augé 1995)-. En este sentido, podemos mencionar que en la

---

<sup>3</sup> Asimismo, podemos decir que la naturaleza de la *nación* es siempre política debido a que tiende al "efecto de constitución de la comunidad nacional y de la identidad nacional por medio de la narración <...> que semiotiza de manera compleja la memoria colectiva" (García: 2012, 135), de tal modo que logra instalar clasificaciones, diferenciaciones, inclusiones, exclusiones (quién forma parte de qué relatos). Las naciones son fuerzas que se construyen y se recrean en una reciprocidad compleja y no lineal, son el espacio donde se desarrollan las fuerzas (económicas, sociales, culturales), las diversidades regionales, los conflictos sociales, étnicos, religiosos. Pensar la nación es comprender un proceso complejo, un concepto con multívocos significados que entran en tensión aún en sociedades actuales.

provincia de Misiones<sup>4</sup> –provincia argentina donde se ha desarrollado nuestro trabajo de campo<sup>5</sup>– se incorpora desde el 2006 de modo permanente la efeméride del 30 de Noviembre “Día de la Bandera de Misiones” y “Día del Prócer misionero Andrés Guacurarí y Artigas”. Observamos cómo en esta provincia se implementaron estrategias similares para la construcción de una identidad propia, la *misioneridad*<sup>6</sup> (Jaquet, 2005), mediante la institución oficial de una efeméride. De esta manera, estas prácticas que re-actualizan determinadas memorias (y olvidos) son nudos interesantes para la investigación en comunicación. Hemos considerado relevante continuar con los aportes del estudio de estas prácticas comunicativas desde estos nuevos escenarios.

---

<sup>4</sup> La provincia de Misiones conforma una de las 23 provincias argentinas y se encuentra ubicada en la región noroeste de la República Argentina, conocida por su geografía como región mesopotámica. La población de la provincia de Misiones actualmente, según el censo nacional del 2010, superó al millón de habitantes (1.101.593 hab.) y representa el 2.74% de la población total argentina. La provincia ocupa el noveno lugar con respecto a población por provincia, superada por Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Capital Federal, Mendoza, Tucumán, Entre Ríos y Salta. Mientras que en la región del noroeste es la provincia f poblada, seguida por Chaco (1.055.259), Corrientes (992.595) y Formosa (530.162). En el ámbito turístico, es reconocida mundialmente por ser la provincia de las "Cataratas del Iguazú", una de las siete maravillas naturales del mundo. Una de las características que se destaca de la provincia es su gran extensión de frontera internacional, un total de 80%. Limita al oeste con Paraguay, del que está separada por el río Paraná; al este, norte y sur con Brasil, por medio de los ríos Iguazú, San Antonio, Pepirí Guazú y Uruguay, además de unos 20 kilómetros de frontera seca. Al suroeste limita con la provincia argentina de Corrientes por medio de los arroyos Itaembé y Chimiray. Su condición de provincia fronteriza la ha puesto en el ojo de las políticas del Estado Nacional desde los inicios de su conformación. La creación de las escuelas en la frontera fueron una de las primeras políticas públicas aplicadas en lo que por aquel entonces era el Territorio Nacional de Misiones, al igual que el aparato militar para proteger los límites de la Nación argentina.

<sup>5</sup> Nuestro trabajo de campo se realizó en escuelas primarias públicas de la provincia de Misiones en el periodo 2013-2015. Las organizaciones escolares fueron seleccionadas porque su ubicación geográfica nos permitió trabajar nuestros interrogantes en dos puntos diferentes de las fronteras –nacionales, culturales, políticas, entre tantas otras posibles: Posadas, capital provincial y frontera con la localidad de Encarnación, Paraguay; y Puerto Iguazú, triple frontera con la ciudad de Foz de Iguazú, Brasil y Ciudad del Este, Paraguay. Consideramos que pensar la puesta en escena de estos formatos desde sus enclaves fronterizos son debates cruciales para reflexionar sobre el Nos-Otros como “Patria Grande”, “Nación”, y también, de disputas sobre la construcción de otros relatos en tensión.

<sup>6</sup> Las *representaciones sobre la misioneridad* lograron fundarse en enfáticos actos sociales y culturales, cobrando determinadas formas y contenidos, suponiendo “un acuerdo tácito del contenido cultural “auténticamente” misionero, que puede ser comprendido y decodificado por sus ciudadanos en virtud de una cualidad natural (Jaquet, 2005: 306).

Nuestro estudio puso especial énfasis en la construcción y reactualización de los relatos y sentidos ligados a la "nación" y a la "misioneridad", y a la puesta en escena de los mecanismos de memoria presentes en estos dispositivos rituales. Desde este contexto, nos preguntamos mediante qué mecanismos de memoria se ponen a circular determinadas versiones sobre el "nosotros" como Nación Argentina, y de Misiones, como provincia argentina. Asimismo, cuáles son las operaciones de construcción/producción identitaria (nacional, local) en los actos patrios, y de qué modos éstos se (re) significan y re-actualizan. Finalmente, indagamos sobre qué agentes, mediante qué prácticas y ámbitos se propician la construcción de los sentidos atribuidos a la "nación" y la "misioneridad" en actos patrios escolares realizados en la provincia de Misiones. Para poder comprender estos procesos fueron importantes las herramientas otorgadas desde la Semiótica y la Comunicación. En este sentido, también establecimos un diálogo enriquecedor con los aportes de otros campos de estudio que logran fortalecer una mirada semiótica-comunicativa.

De esta manera, por un lado entendemos a la memoria como proceso social (Middleton & Derek, 1992: 17), como "rasgos simbólicamente significativos, comunicables, convencionales, variables, manipulables y discutibles de una existencia culturalmente localizada" (García, 2004: 124). Middleton & Derek (1992) proponen seis herramientas teórico-metodológicas para el abordaje de la memoria, temas que consideramos interesantes para re-pensar los mecanismos de memoria dentro del *formato* del acto escolar:

**1. Recordar juntos:** Mediante el proceso de evocar experiencias compartidas, los sujetos interpretan y descubren "rasgos del pasado que devienen de un contexto y contenido de lo que recordarán y conmemorarán juntos en ocasiones futuras" (Middleton & Derek, 1992: 23). Mediante este *recordar juntos* podemos reconstruir colectivamente algo que deviene de la cultura (sus artefactos y costumbres), según sus "prácticas, modalidad y formas del propio proceso de evocar en común, y el contexto" (García, 2004: 124).

**2. Prácticas sociales de conmemoración:** Son objetos de conmemoración el pasado, una persona o hecho social, a éstas se les adscribe cierto significado histórico: "la gente recuerda y celebra hechos y personajes que forman parte de una identidad y concepción cultural y generacional reconocida por todos" (Middleton & Derek, 1992: 24). Estas prácticas se encuentran en tensión, son transformables y manipulables; "propugnan el consenso en torno de la interpretación unánime del pasado, que acalla las contradicciones" (García, 2004: 124).

**3. Fundación y contexto social de la memoria individual:** Aprendemos a recordar, esto quiere decir, que aprendemos con otros, es un acto social. Aunque el proceso del recuerdo es abierto "las conmemoraciones públicas suelen tener características fijas, ritualizadas y catequéticas, que se repiten una y otra vez" (Middleton & Derek, 1992: 24). En este contexto, "los procesos y las prácticas de reconstrucción conjunta del pasado y la conmemoración pública generan marcos

de referencias para aprender a recordar, así como su significado y valor como acción social" (García, 2004: 125).

**4. Organización retórica del recuerdo y del olvido:** La justificación, explicación o retórica que se organice y se produce pretende legitimar qué aspectos del pasado deben ser recordados y "olvidados". Sin embargo, "la "verdad" del pasado siempre es, al menos potencialmente, cuestionable" (Middleton & Derek, 1992: 25). Estos modos de organización se construyen estratégicamente postulando una forma de validez y reconocimiento, es decir, "la verdad del pasado es construida, sometida a discusión, atacada y defendida" (García, 2004: 125).

**5. Recuerdo y olvido social institucional:** Se puede generar mediante documentos (actas, archivos, auditorías) que las organizaciones sociales crean, pero al mismo tiempo mediante la manipulación a gran escala de lo que se debe o puede ser recordado. El recuerdo y el olvido está socialmente organizado y su importancia reside "en que demuestra que el recuerdo colectivo es fundamental para la identidad e integridad de una comunidad" (Middleton & Derek, 1992: 26). Asimismo, ofrece pistas "para reconstruir y analizar aquello que fue objeto de valoración o cuestionamiento; lo que fue objeto de registro y sanción, y también de manipulación" (García, 2004: 125).

**6. Modalidades de prácticas sociales:** El recuerdo y el olvido deben ser pensados como prácticas desde el seno de la vida social y la significación simbólica construida por el hombre (Middleton & Derek, 1992: 26). El mantenimiento de estas prácticas (e instituciones) logran la continuidad de la comunidad, la posibilidad de la comunicación, y la construcción de las identidades. "La relación con el pasado es la condición de posibilidad misma del mundo que hacemos e interpretamos en, y por medio de, cada uno de los encuentros, situaciones comunicativas en que participamos, y materializaciones de significados" (García, 2004: 125).

Por otra parte, consideramos a estas prácticas comunicativas como *dispositivos rituales performativos* es decir, como "la puesta por obra de un dispositivo con la finalidad simbólica que construye las identidades relativas a través de identidades mediadoras" (Augé, 1995: 88) que funcionan y se sitúan en un contexto (político, económico, social) que condiciona su eficacia. Los actos escolares como *dispositivos rituales performativos* activan el resorte de re-actualización simbólica, de recreación del "mito", son actos de re-fundación, y (re) fundantes de la memoria colectiva (en cada ocasión), despejan cada vez el camino hacia la introducción de nuevos significados compartidos en torno de esos espacios y símbolos (García, 2004, 2015). Entendemos a los actos patrios escolares como prácticas comunicativas institucionales (escolares) ritualizadas contemporáneas. En este sentido, poseen un carácter ritualizado, entendida desde una mirada

semiótica-comunicativa. Son las prácticas de comunicación las que ponen a funcionar la semiosis, como productora de sentidos.

Desde una mirada semiótica-comunicativa entendemos a esta práctica comunicativa ritualizada como un *formato*<sup>7</sup>, es decir, como unidad temático-composicional-estilística que constituye la totalidad del enunciado y que se realiza en una forma genérica compleja (géneros secundarios) más o menos típica y relativamente estable (García, 2004). El formato como categoría de análisis es concebida como una herramienta que nos posibilita analizar a la práctica comunicativa en dos direcciones: en su forma arquitectónica, axiológicamente orientada hacia su contenido; y como un todo composicional y material de la obra (García, 2004: 98). Son estas dos direcciones las que atraviesan la propuesta de nuestro estudio y análisis. García (2004) aclara que resulta útil y conveniente introducir el concepto más abarcador de *formato* "para evitar las confusiones con el de género en el sentido lato (el sentido en que se toma formato se acercaría al de género complejo de Bajtín, pero no se limita a la materia semiótica de la lengua ni a la semiosis discursiva)" (García, 2004: 98).

El formato como una trama compleja en la cual "ciertas matrices semióticas-culturales, siguen ciertos y determinados principios directrices, postulan unas máximas de acción dadas" (García, 2015: 61). El formato es un productor de semiosis y de memoria, un dispositivo que dispone los hábitos y creencias que "re/producen, confrontan, negocian, disputan, trans-forman, saberes y poderes, normas, valores, gustos, razones y pasiones; y se modula, puntúa, pauta, modeliza (y modaliza) la propia inter-acción, se re-define el curso del proceso comunicativo" (García, 2015: 91).

En diálogo con esta categoría, podemos pensar a la trama narrativa como un principio arquitectónico-orquestal fundamental que opera en la elaboración de los formatos. La narración posee un "*obrar arquitectónico* y una *ejecución orquestal* complejos" (García, 2004: 222) que opera como una forma de mediación y modelación de la experiencia. La práctica narrativa "delinea modelos de "competencia" y "aplicación" en todos los órdenes de la vida social y cultural, y ordena los hilos de la malla semiótica (epistémicos, prácticos, estéticos); "puntúa" y "modula" la experiencia; establece y re-significa los vínculos sociales, y re-actualiza la memoria (en general)" (Ídem.).

Como herramientas teórico-metodológicas, nos ayudan a complejizar la mirada sobre el *formato* las "ramas" de trabajo semióticas de la prosodia, proxémica y

---

<sup>7</sup> Este concepto se ha trabajado y construido dentro del Proyecto de Investigación "Metamorfosis del contar. Semiosis/Memoria", proyecto que forma parte de una serie iniciada en 1995, en los cuales se ha abordado diferentes problemáticas, se ha incursionado en varios dominios y se trató de pulir un andamiaje teórico y metodológico adecuado para formular ciertos interrogantes y propiciar oportunas conversaciones sobre el mundo contemporáneo.

kinésica, En este contexto, prevalecen en el formato -como práctica comunicativa históricamente situada- “determinadas reglas para su realización en las cuales el cuerpo y los gestos constituyen estructuras fundamentales para el proceso de significación” (Finol, 2002: 87). El *tejido multimedial del cuerpo y del movimiento* es transformado en un conjunto ordenado de actividades socialmente normalizadas (Magli, 2002: 37). Comprendemos al *cuerpo* “teóricamente, reconociéndolo, como dimensión constituyente e inalienable del *ser-en-el-mundo*; metodológicamente, considerándolo dimensión constituyente e inalienable de la *observación participante*.” Este cuerpo “es una materialidad atravesada y productora de significantes” (Citro, 2009:115). En este contexto, la puesta en escena del cuerpo (sus movimientos, vestimentas, distancias, etc.), como un continuum de infinitas posibilidades expresivas (Magli, 2002) que conforma uno de los principales componentes a tener en cuenta en estas prácticas sociales. Podemos señalar que coexiste un “idioma del cuerpo” que “presenta algunas características particularmente interesantes para la semiótica” (Magli, 2002: 38). Dentro de la kinésica, el significado de un gesto puede ser interpretado “sobre la base de la clase de acciones que lo provocan, en relación con las respuestas inmediatas, es decir los hábitos conductuales en el sentido peirciano, que sugieren la respuesta a dar frente a un signo determinado” (Magli, 2002: 41). Los gestos comprenden “un comportamiento estructurado, que puede estar o no íntimamente relacionado con la comunicación verbal, pero no necesariamente determinado por esta” (Finol, 2002: 81). Por su parte, desde la prosodia, los tonos de voz también nos ofrecen herramientas para comprender estas prácticas ya que todo enunciado oral posee además de un aspecto de contenido “un aspecto de relación que puede determinar al primero” (Magli, 2002: 49). Los tonos de voz, la expresión del rostro, los movimientos de las manos “no se encuentran en una relación de redundancia con la palabra, sino que pueden confirmarla o desmentirla” (Magli, 2002: 49).

Asimismo, la aportes de Lotman con respecto a la *semiosfera* como un *continuum semiótico*, un espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia de la semiosis que posee una profundidad diacrónica “puesto que está dotada de un complejo sistema de memoria y sin esa memoria no puede funcionar” (Lotman, 1996: 24). En este contexto, el autor plantea uno de los principales interrogantes de la semiótica de la cultura. “Tanto la historia de la autodefinition cultural, la nominación y el trazado de las fronteras del sujeto de la comunicación, como el proceso de construcción de su contraparte —del «otro»—, son uno de los problemas fundamentales de la semiótica de la cultura” (Lotman, 1996: 49). La *semiosfera* como un todo está compuesta de mecanismos de memoria y presenta una serie de rasgos: posee un carácter delimitado (una frontera semiótica); posee mecanismos bilingües que traducen los mensajes externos al interno de la semiosfera y a la inversa. Asimismo, está atravesada por fronteras internas que especializan los sectores de la misma desde el punto de vista semiótico. La semiosfera “encara una semiosis en su infinitud y movimiento perpetuo” (Camblong, 2014: 18).

La frontera semiótica posee un carácter semióticamente delimitado, "mecanismo bilingüe que traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiosfera y a la inversa" (Lotman, 1996: 13). La función de toda frontera se reduce a "limitar la penetración de lo externo en lo interno, a filtrarlo y elaborarlo adaptativamente" (Lotman, 1996: 14). Dentro de la semiosfera esto significa separar lo propio respecto de lo ajeno, la traducción de estos textos ajenos, es decir, "la semiotización de lo que entra de afuera y su conversión en información" (Ídem.). La frontera del espacio semiótico no es un concepto artificial, sino una importantísima posición funcional y estructural que determina la esencia del mecanismo semiótico de la misma. Asimismo, las funciones de la frontera pueden variar según diferentes momentos históricos del desarrollo de la semiosfera.

En diálogo con Lotman, Camblong (2014) advierte que en la semiosfera *de los bordes* se experimentan mezclas, ensambles, combinaciones, montajes, amalgamas, deslizamientos, encastrados, armados, desarmados, transformaciones de modos de fusión con habitual familiaridad. La autora proyecta su escritura y análisis desde un espacio político e intelectual determinado: el de ser habitante de frontera. Desde ese lugar dinámico define a las fronteras como un límite de flexibles alternativas, usos diversificados y variada precisión que exige operaciones de traducción en los pasajes de una a otra (Camblong, 2014: 19). Las fronteras no son sólo un límite, un espacio "entre" sino "una perpetua dinámica paradójica que sin abolir la contradicción, la sostiene, la reproduce, la potencia y la convierte en continuidad" (Camblong, 2009: 128). En la búsqueda de nociones semióticas que puedan operar en estos espacios y universos fronterizos, sin pretender por ello descripciones particulares -ni mucho menos absolutas y universales- la autora destaca que:

"la continuidad semiótica de la vida cotidiana en semiosferas de fronteras se caracteriza por: a) heterogeneidad exacerbada; b) dinámica de desbordes; c) inestabilidad en la interacción y en los correlatos; d) fricciones de modelos en contacto y mixtura; e) fluctuaciones y turbulencias interpretantes; f) traducción semiótica perpetua; g) experiencia y experimentación en mundos paradójales" (Camblong, 2009: 130).

La autora argumenta que los "habitantes de fronteras" atraviesan constantemente la frontera en un movimiento continuo y habitual y al mismo tiempo, éstas los atraviesan "modelando idiosincrasias típicas de "semiosferas fronterizas" (Camblong, 2014: 20). En este contexto, el habitante de la frontera realiza un ritual que "supone una liturgia de desplazamientos, poses corporales, gestualidad, discursos de danza, comidas y bebidas, olores, ritmos, tiempos, etc." (Camblong, 2014: 96).

"La particularidad consiste en el relieve y en la habitualidad de fronteras periféricas y geopolíticas. Se trata no sólo de un hábitat, sino también de un modo de habitar. Los habitantes del borde se habitúan a los desbordes y a los contrasentidos.

Se podría decir que el habitante de frontera es un habitúe de la entropía. En este contexto paradójico, no es un ejercicio intelectual metadiscursivo ni una operación reflexiva, sino un dispositivo que se instala en el centro de la vida fronteriza y, por lo tanto, un componente de nuestro pensamiento y nuestros diagramas prácticos. Nosotros, los del borde, no hablamos de paradojas sino que, más bien, las actuamos, las habitamos y las transitamos en nuestra praxis y en nuestra experiencia cotidiana" (Camblong, 2009: 131).

Para describir la experiencia del habitante de la frontera, la autora hace uso del concepto bajtiniano de "umbral" pero desde un sentido plural *umbrales* ya que plantea que el efecto semiótico no acontece una vez y cierra, sino que posee "múltiples trepidaciones, remezones y réplicas que se multiplican de manera desapareja, intempestiva y con efectos en cadena" (Camblong, 2014: 26). Los *umbrales semióticos* son categorías espacio-tiempo, abiertos, cronotopos "de crisis en el que un actor semiótico enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos" (Camblong, 2014: 27), simbolizan un proceso de pasaje, de tránsito, de movimiento hacia lo otro, y afectan la producción simbólica vitalicia del habitante de frontera. Este concepto, que se suma a la idea de frontera, nos permite un paso menos ingenuo por los procesos que estudiamos. Nos permiten visualizar el formato comunicativo no como algo estático, sino en constante movimiento, tensión, diálogo, emergencia.

#### 4. Consideraciones finales de nuestra trama semiótica-comunicativa

La comunicación se define por la acción porque es mediante nuestras acciones (que) vamos configurando modos de comunicación. Los sujetos se constituyen ellos mismos en el espacio discursivo (una configuración espacio temporal de sentido) que posee "un soporte material (texto lingüístico, imagen, producción sonora, sistema cuyo soporte es el cuerpo, etc.) que son fragmentos de semiosis" (Uranga, 2007: 6). En el presente artículo hemos compartido y reflexionado sobre los aportes de la Semiótica a los estudios en Comunicación. En este marco, los procesos de comunicación construyen tramas de sentidos que involucran a todos los actores sociales (individuales y colectivos) y logran generar claves de lectura comunes, es decir, memoria. Consideramos que reflexionar sobre la producción del formato comunicativo también es entablar un diálogo indiscutible sobre la construcción de la (s) memoria (s): sus agentes, sus marcos organizacionales, sus contextos de producción, que una mirada semiótica-comunicativa nos ofrecen un valioso bagaje de herramientas teórico-metodológicas.

### Referencias bibliográficas

- ANDERSON, Benedict (1983/1993): *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económico
- AUGÉ, Marc (1995): *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona, Gedisa
- BOLAÑO, César; CROVI-DRUETTA, Delia. & CIMADEVILLA, Gustavo (coords.) (2015): *La contribución de América Latina al campo de la comunicación. Historia, enfoques teóricos, epistemológicos y tendencias de la investigación*. Buenos Aires, Prometeo
- BOURDIEU, Pierre (2007): *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI
- CAMBLONG, Ana (2009): "Habitar la frontera", en VELAZQUEZ, Teresa (coord.): *Fronteras. deSignis*, (13). Buenos Aires: La Crujía, pp. 125-133
- CAMBLONG, Ana (2014): *Habitar las fronteras*. Posadas, Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones
- CITRO, Silvia (2009): *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires, Biblos
- COLÓN-ZAYAS, Eilseo (2015): "Claves y tiempos del análisis del discurso y la semiótica en América Latina", BOLAÑO, César; CROVI-DRUETTA, Delia. & CIMADEVILLA, Gustavo (coords.) (2015): *La contribución de América Latina al campo de la comunicación. Historia, enfoques teóricos, epistemológicos y tendencias de la investigación*. Buenos Aires, Prometeo, (pp. 85-99)
- DELFINO, Silvia (2009): "Investigación y activismo en el vínculo entre teorías de género, identidad de géneros y luchas políticas." *Trampas de la Comunicación y Cultura*, N.66., Julio-Agosto de 2009
- DOMÍNGUEZ, Natalia; VALDÉS, Roberta & ZANDUETA, Leandro (coords.) (2013): *Aportes teórico-metodológicos para la investigación en Comunicación*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata
- ECHEVERRÍA, María & VESTFRID, Pamela (coords.) (2012): *Aprender a Investigar. Recorridos iniciales en comunicación*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata
- ECO, Umberto (1976/2000): *Tratado de Semiótica General*. España, Lumen
- FINOL, José (2002): "Cuerpo y rito: la estructura del gesto en ceremonias públicas", RECTOR, Mónica (coord.): *DeSignis 3. Los gestos. Sentidos y Prácticas*. Octubre 2002. Barcelona: Gedisa, (pp. 81-90)
- FUENTES-NAVARRO, Raúl (2008): *La comunicación desde una perspectiva sociocultural: acercamientos y provocaciones 1997-2007*. Guadalajara, ITESO
- GARCÍA, Marcelino (2004): *Narración. Semiosis/Memoria*. Posadas, Editorial Universitaria de Misiones

GARCÍA, Marcelino (2012): *Exploraciones discursivas*. Posadas, Ediciones del autor. ISBN 978-987-33-2337

GARCÍA, Marcelino (2015): *Metamorfosis del contar*. Posadas, Editorial Universitaria de Misiones

HOBBSAWM, Eric (1990/1998): *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Segunda revisión, 3ra reimpresión. Crítica, Barcelona

HUERGO, Jorge (2006): "Comunicación y Educación. Un campo de posibilidades". *Trampas de la Comunicación y la Cultura. Investigar desde la Comunicación: el desafío de interpretar el escenario actual*, N. 44, Mayo de 2006, pp.33-36

HUERGO, Jorge (2007): "Documento de Cátedra: Una primera aproximación al campo de Comunicación/Educación". Disponible en <http://comeduc.blogspot.com/> (fecha de consulta: septiembre de 2016)

JAQUET, Héctor (2005): *Combates por la invención de Misiones*. Posadas, Editorial Universitaria

LOTMAN, Iuri (1996): *La Semiosfera I Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid, Disiderio Navarro

LOTMAN, Iuri (1998): *La Semiosfera II Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid, Disiderio Navarro

MAGLI, Patricia (2002): "Para una semiótica del lenguaje gestual", RECTOR, Mónica (coord.): *DeSignis 3. Los gestos. Sentidos y Prácticas*. Octubre 2002. Barcelona: Gedisa, (pp. 37-51)

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1987/1998): *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. Bogotá, Convenio Andrés Bello

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002): *Oficio del cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Chile, Fondo de Cultura Económica

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002b): "Ensanchando territorios: comunicación/cultura/Educación". *Revista Nodos de Comunicación/Educación*, N.1, La Plata, septiembre, Disponible: <http://perio.unlp.edu.ar/nodos/> (fecha de consulta: septiembre de 2016)

MIDDLETON, David y DEREK, Edwards (comps.) (1992): *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona, Paidós

MORABES, Paula (2014): "Problemáticas emergentes en Comunicación/Educación. Aportes desde los Estudios Culturales." *Oficios Terrestres*, Año 20, Vol 30, N. 30, Enero-Junio de 2014, pp. 198-212.

- PEIRCE, Charles (1988): "Algunas consecuencias de cuatro incapacidades." Traducción castellana y notas de José Vericat, 1988. (fecha de consulta: marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/AlgunasConsecuencias.html>)
- PEIRCE, Charles (1988): "Cómo esclarecer nuestras ideas." Traducción castellana y notas de José Vericat, 1988. (fecha de consulta: marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/HowMakeIdeas.html>)
- PEIRCE, Charles (1988): "La base del Pragmatismo en las Ciencias Normativas." Traducción castellana de Sara Barrera, 2004. (fecha de consulta: marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/BasePragmaticismoCienciasNormativas.html>)
- PEIRCE, Charles (1988): "La fijación de la creencia." Traducción castellana y notas de José Vericat. (fecha de consulta: marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html>)
- PEIRCE, Charles (1996): *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Nueva Visión
- PRIETO-CASTILLO, Daniel (2004): *La comunicación EN la educación*. Buenos Aires, La Crujía
- RICOEUR, Paul (1999): *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Primera reimpresión. Madrid, Arrecife
- RICOEUR, Paul (2000/2004): *La memoria, la historia, el olvido*. (1ra Ed. en español). Buenos Aires; Fondo de Cultura Económico.
- RODRIGUEZ, María Itatí (2011): *Todo está guardado en la memoria. El acto escolar como formato comunicativo que reactualiza la memoria colectiva nacional*. Tesis de Licenciatura en Comunicación Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Septiembre, 2011.
- RODRIGUEZ, María Itatí (2015): *El acto escolar como formato comunicativo. Todo está guardado en la memoria*. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- RODRIGUEZ, María Itatí (2016): *"Los actos de memoria: un estudio sobre efemérides y actos patrios en escuelas de la provincia de Misiones (Argentina)"*. Tesis de Doctorado. Doctorado en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de Misiones. Octubre, 2016.
- SAUTU, Ruth (2003/2005): *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Lumiere
- SOUZA, María; GIORDANO, Carlos & MIGLIORATI, Mario (eds.) (2012): *Hacia la tesis. Itinerarios conceptuales y metodológicos para la investigación en comunicación*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- URANGA, Washington (2007): "Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales" Disponible: [http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/14\\_mirar\\_desde.pdf](http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/14_mirar_desde.pdf) (fecha de consulta: septiembre de 2016)

- María Itatí Rodríguez

VELÁZQUEZ, Teresa (2009): "Presentación y bibliografía. Diálogo disciplinar e interacciones teóricas: las fronteras y sus permeabilidades", en VELÁZQUEZ, Teresa (coord.), *Fronteras. deSignis*, (13), Buenos Aires, La Crujía, pp. 9-17.

VERÓN, Eliseo (ed.) (1971): *El proceso dialógico*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo

WENCESLAO-CASTAÑARES, Burcio (2006): "La semiótica de Peirce". *Revista Anthropos*, N° 212 Charles Sanders Peirce. Razón e invención del pensamiento pragmatista, pp. 132-139. (fecha de consulta: marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/Casta%F1aresAnthropos.html>)

ZELIS, Oscar (2004): "La semiosis y la lógica abductiva en su relación con la subjetividad puesta en juego en la experiencia psicoanalítica". Ponencia presentada en la "I Jornada Grupo de Estudios Peircianos", Buenos Aires, 10 de septiembre 2004, (fecha de consulta: marzo de 2016 en <http://www.unav.es/gep/ArticulosOnLineEspanol.html>)