

CULTURAS EN CONTACTO: Umbrales semióticos

Prof. Ana María Cambioli*

INTRODUCCION

1. Este trabajo de investigación se realiza en la Provincia de Misiones, República Argentina, cuya población multiétnica y plurilingüe le confiere una fisonomía sociocultural heterogénea, compleja y singular. Para caracterizar muy sintéticamente nuestro campo de estudio habría que considerar en primer término su ubicación geopolítica, dado que la mayor parte de los límites que recortan el territorio provincial son internacionales. Sus lindes se reparten proporcionalmente entre una frontera con el Paraguay, zona en la que se habla guaraní o se detecta su influencia en el español, y

otra frontera con el Brasil, territorios en los que se registra una clara presencia hegemónica de la lengua portuguesa. La población de los espacios fronterizos se mueve de un país a otro con mucha facilidad, habla ambas lenguas, maneja dos o tres tipos de moneda, se comparten comidas y músicas, costumbres, se va a la escuela en un país y al hospital en el otro, se compra la ropa y comestibles en uno u otro país según los vaivenes del cambio, se tienen parientes y amigos de ambos lados, hasta se tiene doble documentación etc.

Por otro lado, se impone consignar que, a partir de fines del siglo pasado, Misiones ha sido destino de diversos contingentes inmigratorios de procedencia europea. Entre los grupos más numerosos, podemos mencionar: alemanes, polacos, ucranios, rusos, suizos, etc. La conservación de la lengua y de hábitos idiosincrásicos es muy diversa, pero se comprueba fácilmente que algunos grupos, como los alemanes por ejemplo conservan su lengua hasta una tercera o cuarta generación, en tanto que en otros grupos, como los polacos, se encuentran familias en las que una segunda generación ya no habla la lengua familiar, aunque la entienda. No es posible extendernos en la descripción del 'mosaico antropológico' que conforma la población de Misiones, simplemente nos interesa aportar datos indispensables para justificar nuestra denominación teórico-descriptiva del

* Trabajo presentado en IV Congreso de la Asociación Internacional de Semiótica, 31/3 al 12/5 Barcelona-España. Incluido dentro de PROGRAMA DE SEMIÓTICA.

** Directora del Programa de Semiótica del Instituto de Investigación, Facultad de Humanidades y Cs. Sa. UNaM

campo del trabajo, como un "espacio de cultura en contacto"

Además de los aspectos antes señalados, es necesario tener en cuenta otros dos rasgos que a nuestro entender tienen particular incidencia en la problemática que investigamos: por un lado, la situación "periférica" de la provincia respecto de los grandes centros urbanos del país, y por otro, el hecho de que el 80% de su población es rural. Respecto del primer punto, cabe aclarar que no nos referimos únicamente a su lejanía geográfica de los conglomerados industriales, económicos y culturales, sino también a la escasa incidencia en la toma de decisiones políticas a nivel nacional, aún en aquellos temas que nos atañen particularmente. En cuanto al segundo punto, condición de ruralidad, podríamos enunciar al menos dos consideraciones: a) esta condición contribuye notablemente a la conservación de la lengua familiar y de las costumbres de los distintos grupos; b) la semiótica engendrada por los hábitos de la vida rural no importa de qué grupo étnico se trate: entran en conflicto o desajustes con la semiótica escolar, cuyos discursos y hábitos llevan la impronta de la vida urbana.

2. Una vez bosquejados los perfiles relevantes de este espacio de culturas en contacto, centramos nuestra atención en el accionar de la escolaridad primaria en dicho contexto.

A primera vista el problema

lingüístico se presenta como el más evidente, y al mismo tiempo el que preocupa con mayor intensidad a los docentes. Sin embargo nuestro marco teórico considera que un enfoque exclusivamente lingüístico legítimo desde ya no responde a la complejidad de la cuestión, ni puede hacerse cargo de ciertos aspectos que inciden directamente en la enseñanza y en el aprendizaje de la "lengua oficial" (español) en la escuela primaria. Propiciamos un abordaje integral de la semiótica que, sin dejar de contemplar el lenguaje como interpretante fundamental, a la vez analice otros componentes de los contactos culturales entre grupos diferentes, sus implicaciones ideológicas y las relaciones de poder que condicionan las alternativas de este proceso semiótico.

Si esto es así, se impone encuadrar el "espacio de culturas en contacto" en el contexto de un estado-nación que lo contiene y le impone marcas que este análisis no debe soslayar. Hay que reconocer que la situación fronteriza convierte a esta provincia en un área altamente sensible a los recaudos y consignas ligados a la "soberanía nacional", habida cuenta de que los bordes territoriales ponen en escena y ponen a prueba la vigencia o debilitamiento del poder ejercido por el estado-nación. El poder central intenta fortalecer su presencia exasperando las estrategias típicas del proyecto nacional capitalista: unificar y homogeneizar la población que

habita su territorio. Los mecanismos para el logro de dicho objetivo son diversos, pero se delega fundamentalmente en los dispositivos de las fuerzas de seguridad, la escuela pública y los medios de comunicación que en nuestra provincia son insuficientes en su cobertura. (1)

Nuestro marco teórico plantea la hipótesis de una "semiosis oficial" en la que es factible reunir y relacionar pautas, estereotipos, discursos de la entelequia unificadora denominada "ser nacional" y cuya presencia se materializa en la lengua española, esto es, en la "lengua oficial", símbolo sincrético de "argentinidad". Como se podrá apreciar, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oficial se carga de tantas connotaciones; la exigencia compulsiva de hablar español lo más rápido posible es un logro "patriótico" del docente que no pondera el grado de agresividad que se ejerce sobre el alumno. Ahora bien, la "semiosis oficial", portadora del proyecto unificador, no sólo arremete contra las "otras lenguas", sino que además no tolera las variantes regionales, rurales o de grupos marginales y estigmatiza esta producción con supuestos que han resultado axiomas: "los niños hablan mal", "no saben expresarse", "tienen un lenguaje muy pobre".

Veamos el problema desde otra perspectiva: si la escuela pública se propone afianzar el manejo de la lengua incorporada por el niño en el "diálogo familiar", contribuyendo así a

la inserción del sujeto en el contexto comunitario al que pertenece, obviamente en un espacio de culturas en contacto, estos objetivos se vuelven contradictorios. En primera instancia, podemos señalar que el niño no encuentra en la escuela un lugar de consolidación de lo aprendido en su familia, sino la propuesta de otra lengua y otras pautas semióticas para su desempeño cotidiano. En segundo lugar, su grupo sociocultural, o bien su comunidad, no responde a las características que la "sociedad global" (estado nacional) le propone como matriz comunitaria. En otras palabras, el niño habita un desajuste constante entre un referente inmediato y concreto de pertenencia a una comunidad que conoce desde su nacimiento, con la que se comunica de una manera determinada y en la que desarrolla determinadas prácticas, y otro referente abstracto, denominado país o nación, que no termina de aprehender, ni comprender, puesto que queda circunscripto al discurso pedagógico y a las prácticas del ámbito escolar. La escuela se convierte así en una encrucijada donde se articula un controvertido diálogo establecido por un sujeto perteneciente a un universo semiótico plural y de culturas en contacto, con un universo nacional que se empeña en hablar un único idioma y sostener un discurso patriótico homogéneo.

Para ilustrar lo dicho hasta aquí podríamos mencionar un caso típico de una de las zonas más problemáticas: el niño incorpora el

alemán en la matriz que hemos denominado 'diálogo familiar', luego incorpora el portugués en la matriz denominada 'diálogo vecinal', luego inicia su escolaridad primaria en la que debe aprender la lengua oficial. La escuela, según se ve, no se integra a un proceso de aprendizajes lingüísticos-culturales inaugurado por la familia y complementado por los vecinos, sino que entra en pugna con dichas competencias, llevando adelante una lucha desproporcionada y voluntarista que, evidentemente, no puede revertir el contexto sociocultural. La inseguridad y la cantidad de interferencias que presenta la producción de estos niños en español, obedece tanto al aprendizaje compulsivo y cargado de prejuicios estigmatizantes hacia las demás lenguas, cuanto a la falta de estímulos y motivaciones en la vida cotidiana que le exijan el uso de la lengua oficial.

Por esta vía el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oficial resulta un conflicto de difícil superación para el alumno y para el maestro. Empero hay que deslindar cuestiones: para el niño, incorporar una segunda o tercera lengua, entre los seis, ocho o diez años, no es un escollo traumático, el problema surge en el modo poco gratificante de dicho aprendizaje y en la descalificación que se hace de un bagaje semiótico familiar. En cuanto al docente, seamos explícitos, no recibe una formación especial para trabajar en zonas rurales y de culturas en

contacto; lógicamente, sus estrategias no siempre resuelven las situaciones de manera adecuada y la improvisación y los preconceptos agreden al niño. Las presiones ideológicas del 'discurso patriótico' imperante en la escuela pública ejercen un poder desmesurado sobre los niños: no respetan su idiosincrasia e impone supuestos falaces. Entre las múltiples y diversas falacias que hemos detectado, mencionaremos una como muestra: se considera que "ser bilingüe" es una condición menoscabante para el rendimiento intelectual del educando, error que no sólo tergiversa la ponderación valorativa del docente, sino que al mismo tiempo se refleja especularmente en la estima que el niño tiene de sí mismo.

3. Las investigaciones hasta el momento realizadas han ido planteando diferentes cuestiones que han dado lugar a estudios y propuestas puntuales: por ejemplo, la relevancia que tiene el inicio de la escolaridad nos condujo a la decisión de emprender un análisis focalizado del tema. Esta reflexión y observación pormenorizada del comienzo escolar arroja una intrincada cantidad de datos, una complicada red de aspectos a considerar, un dispositivo de singular dinámica que hemos integrado en un constructo teórico al que denominamos 'umbral semiótico'.

Desde el punto de vista empírico la síntesis muy apretada de las observaciones efectuadas en el trabajo

de campo, podría enunciarse de la siguiente manera: el niño ingresante no habla la lengua oficial, en la mayoría de los casos la comprende con cierta dificultad, pero no la produce: los primeros días de adaptación están acompañados por otros niños mayores (hermanos o amigos), no es muy frecuente la presencia de las madres; los docentes utilizan intérpretes para comunicarse con estos niños ingresantes, a veces por desconocimiento de la lengua familiar del niño, a veces porque el niño habla sólo con su hermano o amigo; las primeras semanas pueden registrarse casos de llanto, pero la mayoría de los niños manifiestan la crisis a través del hermetismo, el aislamiento, la negativa a participar; trata de pasar inadvertido y constantemente observa con atención lo que sucede en su entorno; una gran inhibición y dificultad en el manejo de su propio cuerpo; torpeza o inseguridad en los desplazamientos por el espacio escolar y en el manejo de utensilios de aula y comedor; inconvenientes para acostumbrarse a los ritmos temporales de la escuela; en cuanto a su relación con el maestro en particular, las estrategias proxémicas registradas van de un extremo al otro, sin que pueda hablarse del predominio de ninguna de las opciones: niños que buscan constantemente el contacto directo con el cuerpo del maestro, en tanto que otros lo rechazan abiertamente.

Desde el punto de vista teórico digamos que el concepto "umbral semiótico" reúne una serie de hipótesis

de trabajo en las que intentamos desplegar sus especificaciones, sus alcances y su configuración global. Enumeramos entonces dichas hipótesis, con la salvedad de que la secuencia no indica una jerarquización de las mismas.

a) Crisis de los Interpretantes: las cadenas signicas se desfazan, los correlatos desajustan sus articulaciones, la semiósis se caracteriza por configuraciones ambiguas, inestables; este proceso semiótico con diversos rangos de descontrol, o mejor de desarticulación, supone una escasa o nula intervención del lenguaje. En este encuadre el lenguaje interpretante por excelencia, o bien está ausente, o bien se manifiesta en discursos intermitentes, o bien en discursos cuyas condiciones estructurantes de las significaciones queda menoscabada o reducida a mínimo.

En nuestra investigación hemos postulado que los hábitos (interpretantes finales), a pesar de su heterogeneidad en el farrago de la vida cotidiana, resultan ordenables en microuniversos de prácticas semióticas relacionadas en retículas que presentan regularidades, tanto en la reiteración cuanto en su organización, conformando conjuntos diferenciados a los que denominamos protocolos. En pocas palabras, los protocolos son "ritualizaciones" de la vida cotidiana; esta aseveración es válida siempre que se contemplen "grados" de ritualidad y una dinámica típica de la semiósis

cotidiana. Si bien la cotidianidad es uno de nuestros focos de interés, no podemos en esta comunicación detenernos en el tema (2). Simplemente se trae a colación el concepto protocolo, porque en el umbral las redes de hábitos que configuran matrices protocolares se ven profundamente involucradas en la crisis de los interpretantes. A la inversa, en complementariedad necesaria, las rupturas o desarticulaciones de la organicidad protocolar conlleva un desfase de los correlatos semióticos, esto es: una crisis de interpretantes. Si tomamos como ejemplo el inicio escolar en un espacio de culturas en contacto en zona rural, observaremos que los protocolos de aseo, alimentación y salutación de la vida cotidiana escolar "chocan" con los protocolos de la vida cotidiana familiar.

b) Relieves fáticos, dado que la semiosis, tanto en la producción cuanto en la recepción, se caracteriza por la pluralidad de significaciones, por correlaciones cambiantes, desarticuladas, o al menos precariamente articuladas en las retículas que consolidan el sentido del acontecer cotidiano, se genera una semiosis con rasgos característicos que denominamos "lo fático".

No renegamos de las fuentes: la tan controvertida "función fática" (propuesta por Malinowski y reelaborada por el modelo funcionalista de Jakobson) (3), nos indicó una dirección reflexiva y nos

permitió postular algunos interrogantes. Sin embargo intentamos replantear "lo fático" (no como función) en el marco de las hipótesis de los "umbrales semióticos". En este contexto estimamos que lo fático no refiere a la intencionalidad de los sujetos intervinientes en la comunicación, destinada a controlar o cerciorarse del funcionamiento del "canal", sino que refiere a la propia semiosis en crisis. Lo fático emerge y se sostiene en el sondeo intermitente de los interpretantes, en el "desencadenamiento de las cadenas" semióticas, en la diseminación de los términos, en los encastrés ambiguos y cambiantes. Lo fático no es el resultado de la crisis semiótica. Tampoco lo entendemos como un "inasible", sino materializado en discursos característicos, en estrategias proxémicas particulares, en la hegemonía de la semiosis no-verbal, en los conglomerados indiciales en la manifestación concreta de un clima o atmósfera fáticos típico del "umbral".

c) Pertinentización del silencio: sin desconocer que el silencio en la semiosis lingüística o musical, por mencionar algún ejemplo, es pertinente, esta hipótesis de trabajo permite abordar la pertinencia fundamental del silencio en la conformación del umbral. El silencio se instala con disímiles, contradictorias, hiperconsolidadas o equívocas significaciones; su presencia puede ser tan o más hegemónica que la semiosis gestual o proxémica. De todos modos no es

conducente establecer a priori su preponderancia mayor o menor, sino señalar un relieve diferencial con significaciones de dificultosos y particulares ajustes.

d) Modelización no verbal: dado que el lenguaje pierde su centralidad modelizante, los mecanismos y estrategias proxémicas y kinésicas pautan con sus diversas alternativas características propias de la semiosis de umbral. Esto no implica que en el umbral la semiosis noverbal remita a significaciones más estables que las habituales; esto no es así porque la crisis planteada en la primera hipótesis impone su impronta a todo el proceso semiótico del umbral. Postulamos un relieve que define la cadena semiótica en la modalidad que adopte el gesto, la mirada, la postura de la cabeza, la cercanía de los cuerpos, los olores, la circulación de objetos convertidos en 'ofrendas' o en 'afrentas', los lugares que se ocupan o distribuyen, etc. Este estabonamiento de materias noverbales ligado a la pertinencia del silencio aportan con su existencia misma los índices constructivos del clima fático.

e) Riesgo de catástrofe: el umbral se define como una configuración de crisis y de riesgo para la semiosis, que se caracteriza por su transitoriedad. La situación crítica puede evolucionar hacia una regulación de la semiosis, por lo general con una transformación o cambio, integral o parcial, pero también puede evolucionar hacia la catástrofe. La inestabilidad del umbral tiene la posibilidad de resolverse en

una semiosis que va regularizando su ritmo, consolidando correlatos que llevan consigo las 'marcas' de la crisis, que las redistribuyen y hasta las neutralizan, pero es esa inestabilidad deviene en una desarticulación integral del proceso semiótico, si se produce un estallido de retículas protocolares, si la dispersión de los correlatos impone el caos, estaríamos ante una catástrofe semiótica. Esta hipótesis es factible desarrollaría en convergencia con las investigaciones que se realizan en el marco de la 'teoría de las catástrofes' pero que nosotros no estamos en condiciones de emprender.

4. Una vez enunciadas sintéticamente las hipótesis de trabajo que conforman el constructo teórico 'umbral semiótico' habría que hacer algunas consideraciones complementarias.

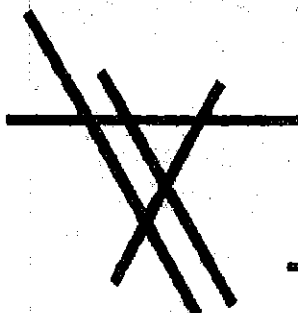
Según explicamos en los primeros párrafos, nuestro punto de partida ha sido una problemática muy acolada y concreta referida al inicio de la escolaridad primaria en un espacio de culturas en contacto: las observaciones *in situ* y los aportes teóricos de la Semiótica nos permitieron ir construyendo paulatinamente el concepto de 'umbral semiótico', que ha resultado muy productivo, tanto para desplegar el análisis de la cuestión, cuanto para adoptar decisiones pedagógicas más adecuadas.

Ahora bien, esta dialéctica teórico-práctica exige que el

constructo no agote su instrumentación en un tipo particular de situación. Así hemos pensado que los "umbrales semióticos" podrían contribuir al estudio de numerosas y diversas situaciones de la interacción social. En primera instancia, cabe señalar que todo "encuentro" entre grupos socioculturales diferentes no importa cuáles: supone múltiples situaciones de umbral, que pueden presentar variantes en cada una de las hipótesis, pero que globalmente responden al planteo efectuado. Un ejemplo ilustrativo es el exilio, conflictiva experiencia de argentinos, latinoamericanos y otros habitantes del Tercer Mundo que deberían investigarse también desde una perspectiva semiótica, sin que ello signifique excluir otros enfoques.

Por otra parte, nos interesa indicar la pertinencia del umbral semiótico en el campo de la vida cotidiana. En general, podríamos decir que todas las "Iniciaciones" (sexuales, laborales, sociales, etc.) se avienen a una configuración de umbral, y el investigador podrá encarar las alternativas de tales situaciones tomando como punto de partida las hipótesis de trabajo expuestas. Otras situaciones como la audiencia con un funcionario de alta jerarquía, o la consulta al médico, presentan rasgos congruentes con el umbral; en estos casos la crisis e indefensión semiótica se produce principalmente por marcadas diferencias en las relaciones de poder y de saber de las semiosis involucradas. Obviamente las

relaciones de poder no son privativas de tales coyunturas, sino que en sus dispositivos se traman las condiciones de toda producción y recepción semiótica. Pero en dichos casos hallamos manifestaciones más flagrantes que facilitan el análisis, subrayando al mismo tiempo la importancia que reviste el manejo del poder y del saber en la resolución de una crisis de umbral.



NOTAS

1) "...este espacio-territorio (...) plantea también el problema nuevo de su homogeneización y de su unificación: ésta será también el papel del Estado en la unidad nacional. (...) El Estado capitalista no se limita a completar la unidad nacional: se constituye edificando esta unidad, o sea la nación en sentido moderno." (subrayado del autor) N. POULANTZAS, Estado, poder y socialismo, México, Siglo XXI, 1979, p. 125.

2) DAVIRA, Lilliana, Concepto operativo articulador: protocolo, Informe N°7, Programa de Semiótica, Fac. de Humanidades y Ciencias Sociales. UNAM. (Inédito)

CAMBLONG, Ana, Hipótesis acerca de los componentes protocolares, Informe N°8, *ibid.*

3) "Hay mensajes que sirven sobre todo para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, para cerciorarse de que el canal de comunicación funciona (...), para llamar la atención del interlocutor o confirmar si su atención se mantiene (...). Esta orientación hacia el CONTACTO, o, en términos de Malinowski, la función FATICA, puede patentizarse a través de un intercambio profuso de fórmulas ritualizadas, en diálogos enteros, con el simple objeto de prolongar la comunicación." R. JAKOBSON, Ensayos de Lingüística General, Seix Barral, 1975, p. 305.