



Revista  
electrónica  
de la Secretaría  
de Investigación  
y Postgrado

FHyCS-UNaM

Nº 14 Julio 2020



► [www.larivada.com.ar](http://www.larivada.com.ar)



**La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.**

Revista electrónica de la Secretaría de Investigación y Postgrado.  
FHyCS-UNaM

**La Rivada** es la revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.

**Editor Responsable:** Secretaría de Investigación y Postgrado.  
FHyCS-UNaM.

Tucumán 1605. Piso 1.  
Posadas, Misiones.  
Tel: 054 0376-4430140

**ISSN 2347-1085**

**Contacto:** larivada@gmail.com

**Artista Invitado**

Nico Picatto  
instagram.com/artepicatto

## Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

**Decana:** Mgter. Gisela Spasiuk

**Vice Decano:** Esp. Cristian Garrido

**Secretario de Investigación:** Mgter. Froilán Fernández

**Secretario de Posgrado:** Dr. Alejandro Oviedo

**Director:** Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

### Equipo Coordinador

- Adriana Carísimo Otero
- Carmen Guadalupe Melo
- Christian N. Giménez

### Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Alejandra C. Detke (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)

### Consejo de Redacción

- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones/CONICET)
- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Asistente Editorial

Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Apoyo Técnico

Federico Ramírez Domíñiko

### Corrector

Juan Ignacio Pérez Campos

### Diseño Gráfico

Silvana Diedrich  
Diego Pozzi

### Diseño Web

Pedro Insfran

### Web Master

Santiago Peralta

# DOSSIER

## 1 Presentación

Políticas lingüísticas: categorías e intervenciones sobre las lenguas mayores de la región (español-guaraní-portugués)

*Por Liliana Silvia Daviña, Marcela Wintoniuk, Alejandro Di Iorio*

2 Modos de regulación de la discursividad: en torno a la simplificación y la uniformización

*Por Elvira Narvaja de Arnoux*

3 De “el español da batalla” a “la batalla por el español”. Ideologías lingüísticas en la prensa cultural argentina

contemporánea: el caso de la Revista Ñ  
*Por Daniela Lauria*

4 Las lenguas oficiales del Mercosur en materiales didácticos de la escuela media argentina y brasileña: un (des)encuentro regional

*Por Virginia Irene Rubio Scola*

5 Hacer memoria. Intervenciones glotopolíticas, discursos sobre la lengua

*Por María Teresa Celada*

6 Identidades bilingües

*Por Roberto Bein*

7 Acciones de Gobernanza lingüística en la Universidad Nacional de Río Cuarto:

Programa Integral de Lenguas

*Por Fabio Daniel Dandrea*

8 La insostenible levedad de la ortografización del guaraní

*Por Hedy Penner*

9 Alfabetización semiótica en horizontes mestizo-criollos e interculturales

*Por Raquel Alarcón y Froilán Fernández*

10 Políticas Lingüísticas vecinales

*Por Ana María Camblong*



# Alfabetización semiótica en horizontes mestizo-criollos e interculturales

*Semiotic literacy in mestizo, creole  
and intercultural fields*

Raquel Alarcón\* y Froilán Fernández\*\*

Ingresado: 25/03/20 // Evaluado: 12/05/20 // Aprobado: 08/06/20

## Resumen

En el contexto del *Seminario de Políticas Lingüísticas “Categorías e intervenciones sobre las lenguas mayores de la región (español-guaraní-portugués)”* consideramos estratégica la reflexión sobre la problemática de la alfabetización inicial en las escuelas de la provincia de Misiones ancladas en territorios de fronteras donde los niños y las niñas que transitan los umbrales pertenecen a horizontes familiares interculturales. Hemos encontrado a lo largo de varias décadas de investigación en el campo de la Semiótica categorías y postulados para sostener intervenciones situadas diseñadas sobre la continuidad de sentidos de la vida cotidiana y los discursos que en ella se sustentan a la vez que la constituyen. Intentaremos compartir aproximaciones de nuestras investigaciones semióticas y la propuesta alfabetizadora que hemos construido y puesto a prueba con docentes, fundamentalmente de escuelas rurales, quienes se apropiaron y confiaron en el método que pone en el centro la experiencia cotidiana para iniciar el proceso escriturario desde escenas narrativas y textos-enunciados sostenidos en hábitos, creencias, memorias y lenguajes mestizo-criollos.

**Palabras claves:** alfabetización semiótica - fronteras - umbrales escolares - narración



UM  
Universidad Nacional de Misiones

**Abstract:**

*In the context of the Seminario de Políticas Lingüísticas “Categorías e intervenciones sobre las lengua mayores de la región (español-guaraní-portugués)”, we consider strategic reflection on the problem of initial literacy in schools in the province of Misiones anchored in border territories where boys and girls who cross the threshold belong to intercultural family horizons. We have found over several decades of research in the field of Semiotics categories and postulates to support situated interventions designed on the continuity of meanings of daily life and the discourses that are sustained in it while constituting it. We will try to share approximations of our semiotic investigations and the literacy proposal that we have built and tested with teachers, mainly from rural schools, who appropriated and trusted the method that puts daily experience at the center to start the writing process from narrative scenes and texts-statements sustained in habits, beliefs, memories and mestizo-creole languages.*

**Keywords:** semiotic literacy - borders - school thresholds - narration



Universidad Nacional de Misiones

**Raquel Alarcón**

*\* Profesora y licenciada en Letras, Mgter. en Docencia Universitaria, Dra. en Semiótica, Especialista en Enseñanza de ELE. Profesora titular de Gramática II y de los Seminarios Didáctica, Curriculum y Aprendizaje del Prof. en Letras (FHyCS-UNaM). Directora de proyectos de investigación relacionados con el campo de la Gramática y de la Enseñanza, acreditados en la Secretaría de Investigación y Posgrado (UNaM). E-mail: raquelalarcon58@gmail.com*

**Froilán Fernández**

*\*\* Profesor y licenciado en Letras, Mgter. en Semiótica Discursiva, Doctorando en Semiótica. Profesor titular de Semiótica I y Semiótica II (FHyCS, UNaM). Director y Co-director de proyectos de investigación dedicados al estudio de la narrativa contemporánea y la enseñanza de la lengua. E-mail: difusus@gmail.com*

**Cómo citar este artículo:**

Alarcón, Raquel y Fernández, Froilán (2020) “Alfabetización semiótica en horizontes mestizo-criollos e interculturales”. Revista La Rivada 8 (14), pp 160-178 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-14/dossier/256-alfabetizacion-semiotica>

## Consideraciones preliminares

Esta presentación pretende compartir algunos postulados teóricos y metodológicos de una propuesta de alfabetización semiótica diseñada e implementada en las fronteras de la provincia de Misiones, Argentina, para los inicios de la escolaridad (umbrales escolares). Las configuraciones y premisas del trabajo se inscriben en el marco disciplinar de la Semiótica considerándose a la alfabetización como un complejo proceso que abarca, involucra y compromete múltiples signos y textualidades.

Las dinámicas de la vida cotidiana permiten andamiar continuidades y significaciones en las semiosferas escolares por medio de propuestas didácticas sostenidas en el sentido común, los valores y las creencias que sustentan el relato del mundo-niño. La puesta en práctica de estas alternativas se despliega en instalaciones lúdicas y móviles que proponen un pasaje amigable desde la oralidad a las primeras escrituras, destacando el carácter indicial del signo y las funciones fáticas del lenguaje.

Las particularidades lingüísticas de nuestra provincia exigen un enfoque singular de la dinámica de los procesos alfabetizadores. Misiones posee un amplio horizonte intercultural<sup>1</sup>, producto del intercambio fronterizo continuo y los avatares históricos de la región –las corrientes inmigratorias del siglo pasado, la cultura guaranítica y la intervención jesuítica, entre otros. Tal como explica Liliana Daviña, “en tanto jurisdicción interior predominantemente rural y fronteriza, las experiencias con los múltiples funcionamientos lingüísticos y políticos merecen una consideración detenida” (2016: 10).

De este modo, pensar, desde una perspectiva semiótica y discursiva, los procesos alfabetizadores en los umbrales escolares (Camblong, 2005; 2012), esas complejas experiencias de aprendizaje de la lectura y la escritura “oficial”, supone contemplar todas las dimensiones implicadas en estos, sin reducirlos a una instancia de apropiación sistemática de un código para su posterior utilización o aplicación. Esta consideración amplía los límites de una experiencia compleja y multifacética, siempre anclada en mundos semióticos particulares, atravesados por dinámicas culturales que los caracterizan.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y singularidades, proponemos compartir algunas aproximaciones al terreno de nuestras investigaciones semióticas y la propuesta alfabetizadora que hemos construido y puesto a prueba con docentes, fundamentalmente de escuelas rurales. En una primera instancia, presentaremos una síntesis de los antecedentes que dan marco a nuestro trabajo, anclados en el Programa de Semiótica de la Facultad de Humanidades de la UNaM. En un segundo momento, desplegaremos una serie de consideraciones acerca de los rasgos distintivos que definen la experiencia de umbralidad. Finalmente, un tercer momento del trabajo sintetiza la propuesta metodológica de la alfabetización semiótica y destaca la relevancia de los discursos narrativos en esa instancia.

1 Tal como explica Ana Camblong (2005) la población escolar habita “una semiosfera intercultural en su vida cotidiana. Más allá de los idiomas que se hablen, más allá de las competencias lingüísticas de los niños y familiares, el diagrama general del campo de trabajo para la alfabetización tiene que contar con esa trama enrevesada de mezclas y contactos semióticos, en la que se inserta la intervención escolar portadora de discursos y mandatos oficiales del Estado Nacional” (Camblong, 2005: 55. Destacados en el original).



## Memoria de una investigación

Nuestro trabajo se inscribe en una tradición de investigaciones en el marco del Programa de Semiótica. En este sentido, resaltamos las intensas reflexiones producidas por Ana Camblong, desde fines de la década de 1970, en relación con las políticas lingüísticas y los procesos alfabetizadores en la provincia de Misiones. Sus estudios constituyen un espacio fundacional que proyecta líneas de investigación aportando una configuración teórica que, inscripta en la tradición disciplinar de la Semiótica, amplía las posibilidades de estudio sobre las dinámicas de la alfabetización<sup>2</sup>.

En diálogo permanente con estas líneas de investigación, Liliana Daviña explora, en sus producciones “Fronteras discursivas en una región plurilingüe –español y portugués en Misiones” (2003) y “Polifonías en Misiones. Discursos testimoniales” (2016)<sup>3</sup> –, la relación entre-lenguas que se produce en este espacio cultural, con una intensidad que excede los límites institucionales del lenguaje y se plantea como un verdadero diálogo social, que puede observarse en los testimonios y narrativas autobiográficas de hablantes locales. Tanto los trabajos de Camblong como los de Daviña han propiciado la conformación de equipos de investigación que permitieron el desarrollo de líneas de pesquisa individuales y grupales –inscriptas en la sutil articulación de la Semiótica con otras disciplinas– y acciones de transferencia materializadas en propuestas de capacitación para docentes de la provincia.

En el marco de uno de esos proyectos de investigación, denominado “Trabajo Intensivo en los Umbrales escolares para la alfabetización en Misiones (2003-2008)”, esbozamos las primeras intervenciones de la propuesta alfabetizadora, que dan continuidad a la labor iniciada por Camblong en los años setenta, promoviendo la creación de nue-

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

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

3 El primero constituye la tesis de Maestría en Análisis del Discurso (UBA, 2003) y el segundo se inscribe como tesis en el Doctorado en Lingüística (UBA, 2016).



vos equipos de trabajo, la producción de tesis de grado y posgrado, y la transferencia en cursos de capacitación y postítulos para docentes de la provincia de Misiones<sup>4</sup>.

En este sentido, la siguiente síntesis teórico-metodológica deriva de dos investigaciones que tienen como objetivo la formación de posgrado. Por un lado, el trabajo de Raquel Alarcón “Alfabetización Semiótica en los umbrales. Cita en sitios de borde” dedicado a desplegar los pormenores de una propuesta didáctica de la alfabetización semiótica en Misiones, desarrollando una metodología sostenida en la actividad con instituciones educativas de Posadas y San Javier. Por otra parte, la tesis doctoral de Froilán Fernández titulada “Narrar la frontera. Relatos, experiencia y vida cotidiana en los umbrales de la alfabetización semiótica”, releva las dinámicas narrativas de la vida cotidiana como prácticas semióticas primordiales en los procesos alfabetizadores<sup>5</sup>.

## Umbrales escolares: espacio y tiempo de crisis de interpretantes

La propuesta en la que se inscribe nuestro trabajo enfatiza la concepción de una “alfabetización semiótica” y no de una “semiótica de la alfabetización”, ya que esta denominación transforma a la alfabetización en un objeto constituido y cerrado que se analiza desde un marco disciplinar específico, añadiendo sus aportes a la historia de las reflexiones que mencionamos anteriormente.

Al hablar de “alfabetización semiótica” hacemos referencia no sólo al propio campo disciplinar que nos cobija, sino a las implicancias prácticas de un proceso que no se reduce a aprendizajes lingüísticos sino a articulaciones entre el lenguaje y todos los signos del mundo, en flujos continuos que lo sustentan y dan sentido. Tal como explica Ana Camblong (2012), el término “alfabetización semiótica” considera que las propuestas didácticas resultan integrales y operan con todos los signos que componen la vida práctica, de modo que las estrategias didácticas alfabetizadoras manobren semióticamente en sus mismas intervenciones.

En este sentido, los procesos alfabetizadores implican la inmersión del lenguaje en una corriente continua (*semiosis infinita*) de significaciones y sentidos en correlatos múltiples y polivalentes con experiencias significativas de lugares, tiempos,

4 En el marco de este proyecto destacamos las siguientes acciones:

- Dictado del Postítulo en Alfabetización Intercultural (2004-2008) y el Postítulo en Alfabetización Semiótica (2008-2012), dictados en las provincias de Misiones y Santa Cruz.
- Publicación de los volúmenes 1 y 2 de la colección Alfabetización Semiótica en la Frontera (2012), con la autoría de Ana Camblong, Raquel Alarcón, Froilán Fernández y Rosi Di Mónica.
- Producción de las tesis de grado de Alejandro Di Iorio y Posgrado de Liliana Daviña, Raquel Alarcón y Froilán Fernández.

5 La propuesta teórico-metodológica desarrollada por Alarcón puede leerse en la tesis que la autora presentó en el marco del Doctorado en Semiótica, CEA, UNC en el año 2010, titulada *Alfabetización Semiótica en los umbrales. Cita en sitios de borde* (Dir. Ana Camblong). Una versión editada de este trabajo fue publicada por la Editorial Universitaria de Misiones bajo el título *Alfabetización Semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial* (Posadas, 2012).

El trabajo de Fernández se encuentra en curso de presentación, también en el Doctorado en Semiótica, CEA, UNC. Una primera etapa de la investigación puede leerse en *Variaciones narrativas en la frontera. Las formas del relato de la vida cotidiana en la semiosfera del límite misionero*. Tesis de Maestría en Semiótica Discursiva, FHyCS, UNaM, 2014.



Universidad Nacional de Misiones



percepciones, objetos, ropas, gestos, cuerpos, distancias, es decir, una memoria de hábitos que conforman semiosferas integrales.

La alfabetización semiótica reflexiona sobre la complejidad de este proceso y atiende las dimensiones espaciales, las fronteras entre diversos espacios semióticos –la familia, el hogar, la escuela, el pueblo, la chacra, etc.– que no responden a trazados taxativos y predefinidos, con el objetivo de considerar la pluralidad y polifonía de las voces involucradas en la dinámica semiótica de cada universo cultural, poniendo especial énfasis en sus articulaciones con la vida práctica:

Enfatizamos entonces, la alternativa de emprender un proceso de alfabetización que encare y atienda semejante riqueza y complejidad socio-cultural de los usos cotidianos del lenguaje... [privilegiando] la conversación como estrategia abarcadora [donde] emerge el *relato-niño* que pone en escena costumbres, experiencias y modalidades de la vida diaria y de los usos del lenguaje aprendidos en matrices vecinales y familiares (...) Esta conversación... constituye el soporte para atravesar los *umbrales semióticos* para la alfabetización (Camblong, 2012: 18. Destacados en el original).

El carácter procesual de la experiencia alfabetizadora se sostiene en la intersección dinámica y contingente de la diversidad de signos que configuran los hábitos tanto de la semiosfera escolar como de aquellas vinculadas con la vida cotidiana del niño o el docente, en la que se intersecan, al mismo tiempo, una multiplicidad de mundos semióticos que van desde lo político –y su figuración en la semiosfera estatal representada por la institución escolar– hasta lo mediático. La relevancia del relato-niño en este proceso se encuentra dada tanto por su carácter de dispositivo traductor/configurador de las experiencias que recorren todos esos universos semióticos como por su condición de fuente primigenia de estrategias y enunciados alfabetizadores:

La *alfabetización inicial* en tanto *práctica semiótica* de un lenguaje parecido pero diferente de las prácticas orales, se aprende en una *atmósfera* dinámica **de intervenciones tácticas**, donde resulta estratégico instalar un *dispositivo de modalidades y operaciones* para actuar en zonas de pasaje signadas por la vulnerabilidad de las cadenas sígnicas y por la amenaza a la continuidad de significaciones y sentidos (...)

El lenguaje de la *oralidad* y las prácticas de la *conversación* serán nuestros aliados en los procedimientos de trazados de cartografías ecológicas donde niños y niñas hagan sentir sus voces solapándose, enredándose, mestizándose (...)

Asumir una *posición mestiza* en los umbrales del inicio escolar supone ver, escuchar, reconocer, dar valor a los *mundos de saberes* que ingresan con lo/as niño/as en el Nivel Inicial y el 1er Ciclo (Alarcón, 2012: 66. Destacados de la autora).

La reflexión acerca de las dinámicas de la alfabetización semiótica sitúa este proceso en una experiencia de umbralidad que implica una compleja miríada de traducciones –en el sentido lotmaniano del término– entre el universo comunitario de las semiosferas escolares y los mundos familiares y vecinales de los sujetos que circulan en esos espacios. En esa instancia, la narrativa de la experiencia cotidiana se destaca por su papel primordial, en tanto dispositivo semiótico que modeliza –alética, epistémica y deontológicamente– la experiencia humana.

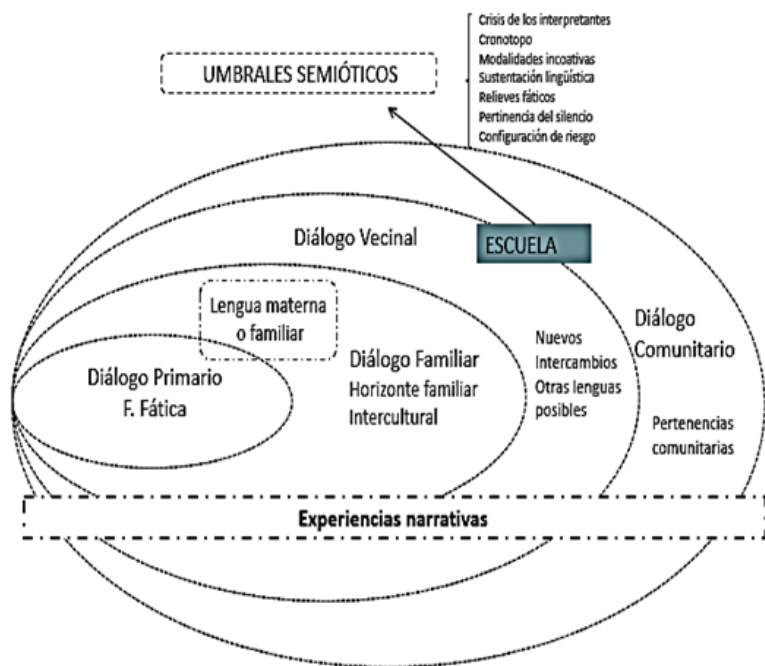


La perspectiva compleja de una alfabetización semiótica pone el foco en las dinámicas fluidas y transversales de la conversación, ejercicio práctico inaugural que señalamos como un espacio liminal que permite establecer puentes y continuidades entre los universos familiares, vecinales y comunitarios. Entendamos, en primer lugar, que los procesos de aprendizaje de una lengua, tal como indica la “evidencia antropológica” de la experiencia, no se dan “de manera autónoma, como un sistema abstracto y congelado, sino instalado en el ajeteo de las prácticas cotidianas”, de modo que “se aprende a significar, a pensar y a conversar en una misma continuidad práctica, en una integrada experiencia de vida” (Camblong, 2012: 36). Así, las prácticas de aprendizaje de una lengua articulan operaciones semióticas que exceden los marcos de referencias del lenguaje, conglomerándose en un conjunto de hábitos continuos donde la experiencia y la conversación emergen como puntos cardinales. Con el énfasis de darle continuidad a los mundos familiares, vecinales y escolares, y abreviar en los hábitos semióticos y lingüísticos que los niños traen consigo, la mecánica de la conversación adquiere un papel fundamental en los procesos alfabetizadores. En este sentido, la dinámica conversacional excede la disposición del diálogo y se concibe como un clima, una atmósfera donde respiran los sentidos del mundo-niño y se instalan los principios de su narratividad en relación con la continuidad experiencial que implica poner el cuerpo, asumir la voz, “traer a colación” la memoria de hábitos y creencias de las comunidades a las que pertenecen, plantear correlatos entre hábitos, experiencias y creencias de semiosferas heterogéneas, y habitar nuevos horizontes de sentidos que le darán sustento al aprendizaje de la lectura y la escritura.

El concepto de umbral desarrollado por Ana Camblong (2005, 2012, 2017) se inscribe en una serie de deslindes teóricos que describen un diagrama de matrices dialógicas para explicar las dinámicas semióticas de los procesos alfabetizadores. La secuencia de las matrices dialógicas, heredera entre otros del pensamiento bajtiniano y el pragmatismo de Peirce, intenta abordar –en algún aspecto posible– “la complejidad heterogénea y dinámica de prácticas de coexistencia que conformando intrincadas semiosferas la escuela alfabetizadora tendrá que atender” (Camblong, 2012: 70). La emergencia de los hábitos de interpretación y significación que aprendemos desde la infancia, la inserción y el pasaje entre universos semióticos complejos y dinámicos, el aprendizaje de diversos lenguajes, son algunos de los interrogantes que describe la configuración teórica de las matrices dialógicas. Esta configuración no propone un esquema modelizador, sino una serie de artefactos operativos que se conciben como potentes dispositivos constitutivos de la semiosis, en tanto procesadores de alternativas y variaciones lanzadas a los diversos desarrollos que los aprendizajes puedan/logren materializar.

En esta configuración, el cuerpo, con toda su potencia indicial y patémica, adquiere una importancia nodal; nuestra corporalidad atraviesa las matrices dialógicas, vive en ellas, forma parte de sus dinámicas y conforma sus significaciones y sentidos: “las matrices dialógicas no están afuera, ni adentro de los individuos, de los grupos o conjuntos, sino configurando un real-semiótico integrado en paradójica simultaneidad de componentes externos-internos, de continuidades discontinuas y en infinitos procesos de operaciones semióticas” (71). El diseño de las matrices dialógicas se presenta como un intento de poner en relieve una serie de aspectos que intervienen, con distintas gradaciones e incidencias, en los procesos de aprendizaje semiótico relevantes para pensar la alfabetización. En este sentido, se plantean como conceptos parciales, falibles y modificables, alejados de moldes universales y absolutos. De este modo, Camblong distingue cuatro





Cuadro N° 1 – Reformulación del diagrama Matrices Dialógicas y Umbrales Semióticos (Versión original en Camblong, 2012)

matrices dialógicas asociadas con el *diálogo primario*, el *diálogo familiar*, el *diálogo vecinal* y el *diálogo comunitario*. Ver Cuadro N° 1

La primera matriz se inaugura en la emergencia del *diálogo primario* que se instala a partir del nacimiento. Incluso antes del propio alumbramiento, esta matriz configura un despliegue de operaciones que implican contacto: a partir del diálogo primario, la criatura humana se incorpora a una serie de intercambios con el mundo y las cosas, con el ambiente y la madre o su sustituto. Esos intercambios se conciben en rituales alimentarios, administrados regularmente, vinculados con

la organización del tiempo y el espacio. El diálogo primario se define como una instancia inaugural, un momento de incorporación del sujeto a los mundos semióticos más cercanos, donde el cuerpo en toda su dimensión semiótica comienza a manifestarse. El cuerpo recibe señales, sensaciones, contactos que indican su pertenencia a un universo primario de tratos íntimos con su entorno. Olores, sonidos, posiciones, voces, ritmos se vuelven parte de una rutina que destaca la pertenencia y el cobijo inicial a partir del predominio de un relieve fático o conativo. La repetición intensiva de hábitos instaaura las condiciones y los dispositivos básicos de una estancia semiótica “cuya conformación diseña incipientes bosquejos discontinuos de los que se denomina *conciencia/memoria semiótica*” (Camblong, 2012: 76. Destacados de la autora).

Esta primera matriz constituye la estancia seminal del mundo semiótico del niño, y su relevancia vuelve a emerger en los umbrales de la alfabetización: en esa experiencia liminar, los componentes, las dinámicas y la configuración semiótica del diálogo primario prorrumpen con nítida intensidad. De este modo, distinguimos entre los aspectos de esta matriz: a) la disponibilidad del cuerpo habitando el mundo; b) la potencia conativa desplegada en la multiplicidad de contactos, y las infinitas alternativas y experiencias de aprendizaje; c) la intensa dinámica de contactos que van introduciendo determinaciones y discontinuidades, instalándose en el continuo de sensaciones y afecciones del mundo-niño; d) el clima fático/conativo que atraviesa la semiosfera; e) la incipiente configuración de una memoria semiótica.

En el mismo espacio de la intimidad que sostiene el diálogo primario, el niño comienza el aprendizaje de la lengua materna. En este segundo momento<sup>6</sup> se desarrolla

6 Cabe mencionar que las matrices no tienen una duración predefinida: su instancia de realización es variable y múltiple. Al mismo tiempo, el ensamble de las diferentes matrices no implica el cierre de una y la apertura de otra, sino una evolución en continuo devenir, un proceso semiótico complejo que supone la presencia activa –tácita o patente– de cada una de ellas en las otras.

el *diálogo familiar*, en el que adquieren una máxima pertinencia y preponderancia los aprendizajes lingüísticos. Estos aprendizajes se inscriben en una dinámica continua de hábitos semióticos que los sostienen, cobijan y habilitan. El diálogo familiar configura los aprendizajes de una lengua familiar que define un horizonte de pertenencia relacionado con la propia vida cotidiana: la lengua no es un sistema abstracto de disposiciones y normas, es un dispositivo semiótico potente que configura mundo y pertenencia, dando cuenta de la historia singular de cada sujeto en comunidad. El aprendizaje de la lengua implica modos de interacciones y formatos diversos, articulados con rituales de la vida cotidiana que se erigen como hábitos: así, los niños aprenden una lengua mientras juegan, comen, se bañan, se mueven, escuchan y ofrecen narraciones en correlato con los otros habitantes de la semiosfera familiar.

Las particularidades de cada universo familiar modelan un horizonte de pertenencias singulares que, en el caso de Misiones, se caracteriza por sumergir la “lengua oficial” en un continuo entremezclado, entretejido y/o mestizado con otras lenguas –guaraní, portugués, lenguas de la inmigración– y con otros hábitos semióticos. Este *horizonte familiar-intercultural mestizo criollo* supone que la diversidad lingüística no es una cualidad externa a la semiosfera familiar, sino un componente de su propia intimidad fronteriza:

En el caso de las semiosferas culturales mestizo-criollas convendría percibir –en particular en los momentos de la umbralidad escolar– que el “nido semiótico” memoriza y practica la “lengua oficial” (español-argentino) pero con notables marcas de mestizajes regionales en su cadencia discursiva, en sus tonos, en su vocabulario y fraseo (...) la mayoría de la población escolar responde a la configuración mestizo-criolla con sus variaciones diversas. ¿Cuál es el problema? El problema consiste en que dichas variantes mestizo-criollas reciben un contradictorio tratamiento: por un lado, se da por supuesto que el niño habla la “lengua oficial” y por otro se ejerce sobre su acervo semiótico-lingüístico una constante descalificación, una “naturalizada” discriminación del habla familiar (Camblong, 2012: 82).

El respeto a la lengua familiar en las instancias de umbralidad alfabetizadora se vuelve una condición ética y política de base, una acción que comprende darle relieve a las prácticas cotidianas que configuran e invisten de sentido la experiencia de los niños.

De este modo, en la matriz del diálogo familiar se destacan los siguientes aspectos: a) la continuidad y potencia conativa del “nido semiótico” en las operaciones de aprendizaje de la lengua; b) la presencia de más de una lengua, condición que no altera la continuidad de los aprendizajes; c) las discontinuidades semióticas y lingüísticas se integran en los continuos flujos semióticos del mundo familiar; d) la lengua familiar se constituye en un sello fundante de las tramas semióticas del mundo-niño –donde pueden procesarse en continuidad más de una lengua; e) los “horizontes interculturales mestizo-criollos” articulan y habitan una particular familiaridad con lo diverso y lo cambiante, impidiendo la existencia de un “monolingüismo absoluto”.

La tercera matriz se define por la emergencia del *diálogo vecinal*. Esta instancia supone que el niño ha adquirido un grado tal de aprendizajes lingüísticos que le permite establecer intercambios con interlocutores ajenos a su universo íntimo o familiar. Se abre así un espacio donde los nuevos interlocutores no ejercen las mismas operaciones colaborativas implicadas en el mundo familiar e íntimo a partir del conocimiento del otro: en esta instancia se articulan nuevas conversaciones, carac-



U  
M  
Universidad Nacional de Misiones

terizadas por la introducción de temáticas diversas, por la circulación de producciones discursivas con tonos y ritmos disímiles, por interpelaciones de la “otredad” que cuestionan o señalan los particulares hábitos semióticos y lingüísticos del niño. El pasaje de la frontera familiar y la inserción en paisajes vecinales tiene una gama de variaciones infinitas y entrenamientos desiguales, asociados con las particularidades de los mundos habitados. Así, el niño urbano tendrá una temprana experiencia de relaciones vecinales asociadas con el juego, el comercio, la escolaridad, mientras que los habitantes de semiosferas rurales tendrán un entrenamiento más pausado y fragmentario, asociado con las distancias y las modalidades del vecindario rural, ese “lugar interpretativo múltiple” (Appadurai 2001).

En el *diálogo vecinal* el niño comienza a cruzar los límites de “su mundo” y a recorrer espacios lindantes donde, más allá de que se hable la misma lengua, se detectan diferentes modos de vida. En este sentido, el diálogo vecinal es fundamental por los siguientes aspectos:

a) El “vagabundeo vecinal” y el “diálogo vecinal” establecen una dinámica paradójica de otredad y reconocimiento, donde los horizontes de pertenencia del mundo-niño se abren incorporando nuevas experiencias e identificando nuevos actores.

b) La heterogénea dinámica de los pasajes vecinales permite configurar diferencias semióticas entre los niños urbanos y los rurales, variables relevantes en los umbrales de la alfabetización.

c) La valoración del “diálogo y el vagabundeo vecinal” intentan volver relevante la salida del “nido semiótico”, señalando tanto una dinámica de contactos y diferencias que amplía los horizontes de sentidos, cuanto una dinámica de cercanía y pertenencias que implica arraigos en semiosferas vecinales. En este sentido, los derroteros vecinales son múltiples, y los itinerarios que llevan al universo escolar platean diferencias: en algunos casos, como en los mundos urbanos, la escuela puede ser parte del “vecindario”, en otros, puede constituirse como un espacio extranjero a los mundos vecinales.

d) La dimensión productiva de la lengua presenta múltiples variedades en esta instancia. De este modo, podemos identificar aprendices que en el nido familiar hablan una lengua y en el diálogo vecinal otra; aprendices que mantienen la misma lengua en el diálogo familiar y vecinal, pero establecen diferencias con la lengua oficial de la escolaridad; aprendices que articulan una continuidad de hábitos lingüísticos entre ambas matrices y la escuela –lo que no asegura desempeños escolares aceptables. En cualquier caso, la matriz del diálogo vecinal –y sus configuraciones narrativas– merece una particular atención en la estancia en lenguaje que recibirá la alfabetización.

La cuarta matriz dialógica se define por su condición comunitaria, debido a la emergencia de abarcamientos y deslindes geopolíticos del Estado-nación con las implicaciones de la presencia de la lengua oficial en la inscripción ciudadana del aprendiz de la alfabetización. En el *diálogo comunitario* surgen como interlocutores los agentes de instituciones oficiales del dispositivo del Estado-nación y de la lengua oficial, deslindando operaciones y espacios donde se juegan valores y memorias relacionadas con el imaginario nacional y sus narrativas. La escuela desempeña un papel histórico en esta instancia, en tanto se constituye como un espacio de comunicación de esos valores mediante rituales, imágenes y relatos donde la estandarización de la lengua cumple un rol cardinal. El mandato de enseñanza de una lengua oficial y la necesidad de alfabetizar a la población para generar un horizonte de ciudadanía vuel-



Universidad Nacional de Misiones

ven a la escuela un espacio performativo del imaginario social y del ontológico “ser nacional”. En este esquema, el diálogo comunitario –en el que también participan los medios de comunicación, el arte, la ciencia, la política, entre otros– muchas veces no atiende las particularidades semióticas y lingüísticas de los aprendices provenientes de horizontes interculturales mestizos criollos, alejados de las formas y estandarizaciones de la lengua escolar.

Las particulares características semióticas y lingüísticas de estos sujetos entran en crisis en *los umbrales de la alfabetización*, ya que no responden a los perfiles que les exige la institucionalidad escolar. Provenientes de un horizonte mestizo criollo, estos niños pueden presentar variadas modalidades de operar con la lengua, entre las que se podrían destacar que: a) comprenden y hablan otra/s lengua/s distintas a la lengua oficial; b) comprenden la lengua oficial pero no la hablan (*sesquilingües*); c) comprenden y hablan la lengua oficial pero sus hábitos mestizo-criollos, rurales o de frontera, no coinciden con el prototipo de sujeto hablante que deslinda el imaginario de la lengua oficial (niño urbano, de clase media y lengua estandarizada). Estas singularidades hacen que, en la instancia escolar del diálogo comunitario, el niño se vuelva un sujeto demandante de un tratamiento, una metodología y un tiempo escolar distinto, en tanto en sus procedimientos se involucran diferentes dimensiones (Cambong 2012, 95):

*Semiótico-antropológica*: que supone la tensión paradójica entre la lengua oficial y las matrices familiares-vecinales que configuran el mundo del niño.

*Jurídica*: que comprende la tensión entre el derecho a la ciudadanía –y a la narrativa, podríamos agregar– y el sufrimiento de discriminaciones e injusticias por su identificación como “extranjero” al imaginario nacional.

*Ética*: que implica la responsabilidad de la escuela de responder con acciones concretas a la proclamación de igualdad de oportunidades y equidad educativa.

*Biopolítica*: que involucra atender las demandas y el devenir cotidiano de la vida de las personas en sus tiempos históricos, en tensión con las planificaciones políticas y los ordenamientos impuestos por el Estado-nación.

*Lingüística*: que supone atender las demandas de sujetos que hablan “otra lengua” que no se entiende o bien se descalifica en el mundo de la escuela.

La emergencia de esta demanda se materializa en la situación de *umbral* que comprende el ingreso al mundo escolar y la experiencia de los procesos alfabetizadores. La experiencia de umbral se manifiesta en los contactos iniciales del niño con la escuela, tanto en el Nivel Inicial como en el Nivel Primario. Esta instancia se presenta en cualquier niño que comienza el proceso de alfabetización, pero intensifica sus dimensiones en el caso de aquellos niños provenientes de horizontes familiares interculturales, universos rurales o espacios de frontera. En estos contextos, el umbral resulta patente cuando un niño habla otra lengua, ajena a la oficial, o bien en el caso de sujetos sesquilingües que comprenden pero no hablan la lengua oficial. Pero también repercute de manera notable, y hasta de modo más sutil, en aquellos niños mestizo-criollos cuyas matrices dialógicas familiares y vecinales no encuadran con las expectativas y los parámetros de la cultura escolar. Los procesos de umbral exhiben grados e intensidades de variaciones constantes, y se plantean como una instancia crítica para el habitante fronterizo que, atravesado por las diná-



micas mestizas de la interculturalidad, ingresa al mundo escolar y se enfrenta con los trebejos alfabetizadores:

El “umbral” es un tiempo-espacio de pasaje. Un cronotopo de crisis en el que el actor semiótico enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular. (Camblong, 2012: 97)

La instalación intempestiva de la umbralidad en distintas alternativas semióticas es viable en cualquier tipo de semiosfera, pero resulta particularmente factible en un espacio en que coexisten mundos heteroglósicos y plurales que se interceptan, se mezclan o se acoplan en procesos dinámicos interculturales (Camblong, 2005: 35).

El concepto teórico de umbral, deudor de los aportes bajtinianos, no se restringe al campo de los procesos alfabetizadores. Podemos mencionar diversas y multifacéticas experiencias de umbralidad como instancias constitutivas de la vida humana –umbrales laborales, sexuales, festivos, entre otros, factor que resalta su carácter versátil y operativo. En relación con la situación escolar y la instancia alfabetizadora, el concepto de umbral enfatiza una serie de aspectos que configuran su definición y subrayan su relevancia para nuestros planteos.

En primer lugar, el umbral se define por su carácter cronotópico, amalgamando un proceso de transitoriedad efímera que compele, con variaciones en el tiempo y el espacio, un pasaje. Los umbrales no son espacios habitables, sino instancias críticas de pasaje que las dinámicas prácticas de la escolaridad deben ayudar a superar. El umbral puede pensarse por un lado como el trazo de una diferencia o discontinuidad que instala, suponiendo la presencia de un *continuum*, un límite. Por otra parte, el umbral abre un proceso de pasaje continuo que exhibe e interpreta una experiencia: es un espacio de tránsito, un cronotopo que involucra a algo o alguien ejecutando una acción<sup>7</sup>. Toda la actuación en este tiempo-espacio posee un sesgo de modalidades incoativas: permanentes comienzos y recomienzos, vacilaciones y nuevos intentos, dudas y ensayos, caracterizan a esta instancia inaugural para el niño en la alfabetización.

Junto al carácter cronotópico y a su condición de instancia de pasaje, destacamos el notable debilitamiento del lenguaje, como un emergente de la vida en el umbral. La sustentación lingüística tambalea y se debilita, y la lengua pierde la centralidad que la define como un sistema semiótico hegemónico y omnímodo para la interpretación de las prácticas culturales de niños. Esta *crisis de los interpretantes* conmociona los sentidos arraigados en la memoria semiótica y pone en turbulencia las significaciones que sostienen las prácticas culturales de los sujetos. Frente a esta instancia crítica, emerge un rasgo distintivo del diálogo primario: la importancia de los relieves fáticos-conativos. Las significaciones se refuerzan en una configuración de gestos, distancias, contactos, olores, posturas corporales, miradas, objetos en circulación. Gesticular, insistir, asediar, tocar, mirar, se vuelven prácticas potentes que intentan establecer lazos y contactos para amarrar la semiosis, iniciar atisbos de comunicación e investir de sentidos a las prácticas que se llevan a cabo en este momento. En esta

7 Esa constancia entrópica que caracteriza a la umbralidad incumbe también a la frontera, espacio de acciones y tránsitos turbulentos, de comienzos permanentes (el umbral: modelización incoativa), de articulaciones excéntricas y heterodoxas. Tal vez la diferencia principal entre el umbral y la frontera radica en la transitoriedad del umbral y la habitabilidad de la frontera: mientras en el primero no se permanece demasiado tiempo, la frontera sería un espacio de pertenencia entrópica en el que se “vive”.



instancia, el silencio adquiere un papel relevante y pertinente. Frente a la crisis desatada en el umbral, se observan actitudes de mutismo o taciturnidad vinculadas con un abanico de posibles significados: marcas de indefensión o vulnerabilidad semióticas, o indicios de resistencia ante una situación crítica y conflictiva. El silencio se encuentra investido de un valor primordial y sus derivas pueden conllevar múltiples resoluciones o desarrollos que se plasman en procesos posteriores al umbral.

Estos rasgos caracterizan al umbral como una configuración de riesgo, una instancia crítica que no habilita la posibilidad de una permanencia constante, ya que afecta los aprendizajes y la continuidad escolar: “las experiencias que conllevan diversos grados y aspectos de violencias simbólicas devienen en “umbrales” irresueltos, en memoria de crisis que se arrastran como una *estela intermitente* a lo largo de las diferentes etapas escolares” (op.cit: 99), dejando huellas de variada intensidad en cada momento. El epítome de esta riesgosa configuración podría derivar en una catástrofe semiótica que haga estallar sentidos y promueva desequilibrios constantes en los andamiajes semióticos del niño. Las experiencias del umbral en los procesos alfabetizadores requieren una particular atención y tratamiento, lo que implica una serie de deslindes y operaciones estratégicas que permitan proponer, tal como explica Alarcón (2012), una política de la hospitalidad que considere las particularidades del niño alfabetizado y aliente la continuidad entre el diálogo familiar-vecinal y el comunitario.

## Empezar a escribir: continuidades narrativas del cotidiano

La experiencia semiótica de aprender a leer y escribir se sustenta sobre la base de las categorías semiótico-discursivas desarrolladas precedentemente, las cuales nos permitieron operativizar un dispositivo de interpretación que recupera el *proceso alfabetizador* y sus complejas etapas de prácticas semióticas que priorizan formatos, géneros, diálogos, operaciones específicas en un continuo sostenido fuertemente en *escenas narrativas*. En el inicio ponemos de relieve la *conversación* generadora de espacios amigables para instalar las voces y los relatos del mundo-niño, despliegue que acompaña una itinerancia hacia *enunciados alfabetizadores* cuyas deconstrucciones sistemáticas y manipulación artesanal y reflexiva preparan a los niños para las *producciones autónomas*.

Teniendo en cuenta la configuración triádica del proceso alfabetizador, nos centraremos en el deslinde de una serie de *escenas narrativas* en los distintos momentos. Esta decisión metodológica ancla en la relevancia que el dispositivo narrativo adquiere en esta instancia inicial, en la que a partir de la atmósfera conversacional sostenida en protocolos semióticos de la vida cotidiana, el relato junto al juego se conforman como mecanismos de base para postular continuidades entre el mundo-niño y el universo semiótico escolar, y promover tramas discursivas que permean en la instalación áulica los sentidos configurados en las matrices familiares y vecinales. De esta manera, proponemos el deslinde teórico-analítico de una serie de *escenas narrativas* que exhiben distintas tácticas y estrategias vinculadas con la producción, circulación y reconocimiento de narraciones de la vida cotidiana en la frontera.



UM  
Universidad Nacional de Morón



Definiremos *escena narrativa*<sup>8</sup> como una instancia compleja configurada por una serie de dimensiones que atraviesan las prácticas escriturarias iniciales en los umbrales escolares, inscribiéndose como partes constitutivas de las instalaciones alfabetizadoras. La escena narrativa se caracteriza por su condición performativa y su intencionalidad pragmática asociadas con el despliegue de operaciones semióticas que permiten la circulación de relatos, la configuración de mundos posibles y la posibilidad de deslindes de futuros enunciados y textos alfabetizadores que motorizan el tránsito hacia la autonomía de los aprendientes. En este sentido, una *escena narrativa*, articulada en el espacio macro de una instalación alfabetizadora, se desenvuelve como un momento táctico en el devenir del proceso alfabetizador, un espacio de materialización práctica del relato-niño y un dispositivo semiótico en la semiosfera escolar, un espacio puente entre oralidad y escritura, entre fonemas y grafos, entre horizontes y bordes.

En términos analíticos, consideramos que la *escena narrativa* puede deslindarse a partir de una serie de dimensiones que configuran las operaciones tácticas y estratégicas sobre el relato-niño. Estas dimensiones se presentan como momentos axiales de su organización; sin embargo, en la realización efectiva de la *escena narrativa*, se materializan de modo simultáneo y global. Cada escena se conforma a partir de un principio de montaje que implica la selección de tópicos o temas, el privilegio de ciertos protocolos de la vida cotidiana por sobre otros, la interacción con artefactos textuales que se constituyen como materia significativa en múltiples lenguajes, la concreción de los procedimientos narrativos (Steimberg, 2018) en diversos géneros y tipos de discursos, y una efectiva práctica de la narratividad que involucra al cuerpo en una atmósfera donde los sentidos modelizan emociones y pasiones. Una (a)puesta por/ de la narratividad organiza el conjunto de maniobras que privilegian la producción, circulación y reconocimiento de la palabra-niño en la instalación, inscribiéndola en un horizonte de planificaciones didácticas que, no obstante, atiende las emergencias contingentes e improvisadas de estas narrativas.

Un docente hospitalario, *conversador y escucha* que maneje procedimientos metodológicos justificados teóricamente para operar en/con escenas narrativas podrá hacer del umbral el hábitat, la estancia del *estar como en casa*, una semiosfera que ayude al ingresante a enfrentar la indefensión de lo desconocido y a no quedarse paralizado en el límite de sus desempeños semióticos.

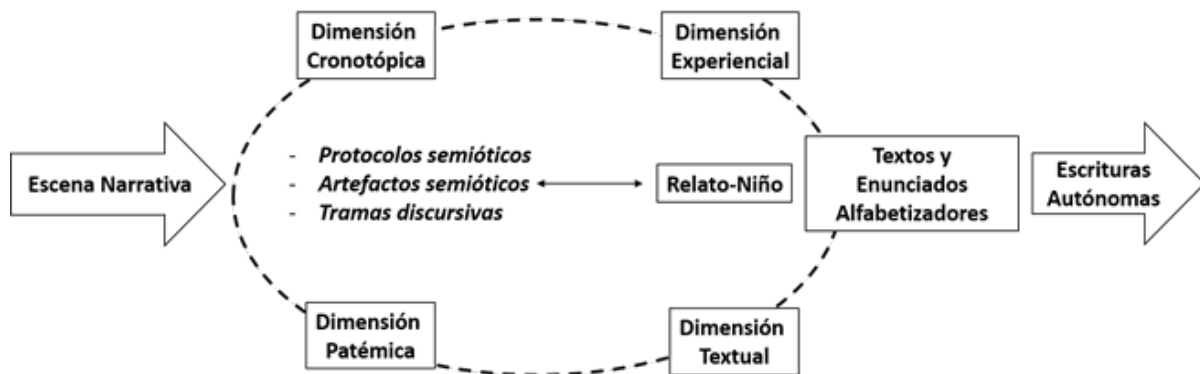
La vitalidad acostumbrada de los protocolos: comer, trabajar, jugar, celebrar, desplazarse, colaborar, cocinar, escuchar radio, mirar la tele, se instala en el aula me-

8 La noción de *escena narrativa* se concibe como una categoría tanto analítica como metodológica derivada de la experiencia en el trabajo de campo con una red de escuelas rurales del Departamento de San Javier, provincia de Misiones. Esta propuesta fue formulada en el marco de trabajo de tesis doctoral de Froilán Fernández: *Narrar la frontera. Relatos, experiencia y vida cotidiana en los umbrales de la alfabetización semiótica la frontera* (Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. En curso). La propuesta de esta categoría toma como referencia la definición de *escenas de lectura* desarrollada por Cucuzza (2012) en sus estudios sobre la Historia de la Lectura, como también el concepto de *escena de enunciación* de Maingueneau (2004).

En términos analíticos, en una escena narrativa pueden distinguirse cuatro dimensiones, relacionadas con el carácter performativo y pragmáticos de los procesos narrativos que se despliegan en el aula: dimensión cronotópica (configuraciones del espacio-tiempo de los relatos-niño); dimensión experiencial (vinculada con los protocolos semióticos de la vida cotidiana que esos relatos despliegan); dimensión patémica (variaciones afectivas, pasionales y emotivas que modelizan las narraciones) y dimensión textual (materializaciones del relato distintos géneros y tipos textuales).

dianter artefactos (utensilios, telas, cajas, objetos varios) y estrategias para la recreación de escenas conocidas que exhiben en lenguaje dialectal las formas más o menos estables de sus praxis con las cuales se semiotiza toda la instalación.

El papel primordial del relato como dispositivo semiótico posibilita continuidades, traducciones y pasajes entre el mundo-niño y las semiosferas escolares. En el complejo devenir de los umbrales de la alfabetización semiótica en la frontera, las *escenas narrativas* del mundo-niño configuran una práctica relevante que, en articulación con el juego, despliega sentidos y significaciones en las instalaciones alfabetizadoras. Ver Cuadro N° 2



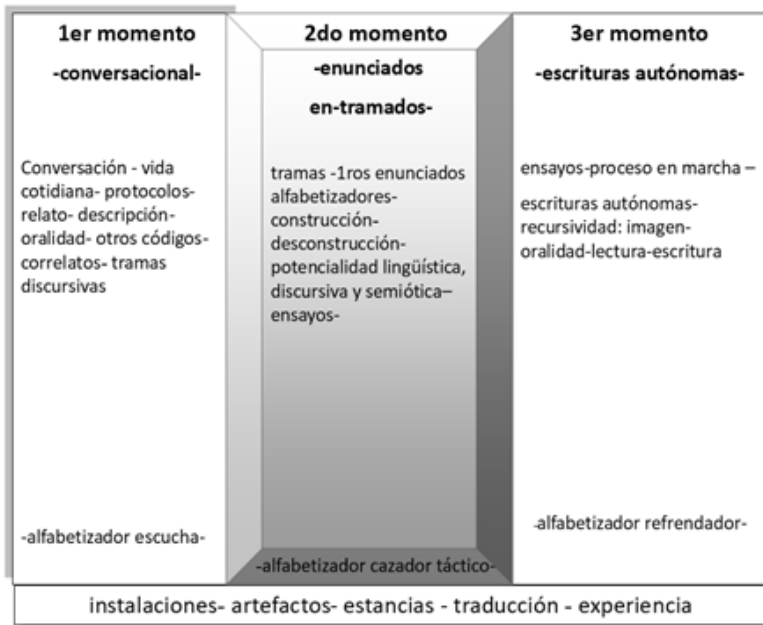
Cuadro N° 2 Escenas narrativas – Dimensiones (Original en Fernández, 2020)

Las continuidades narrativas traen al tiempo-espacio alfabetizador un halo propio del mundo de los niños, el umbral se deja apropiar por el “olor” a semiosferas conocidas y el niño se siente a gusto, reconocido, acogido, escuchado, valorizado en su lenguaje, entonces podemos decir que el terreno está abonado para el ingreso en/ de la escritura a partir de lo que él sabe del lenguaje por su experiencia previa, fundamentalmente oral, a la que se ha sumado la experiencia colectiva de las primeras conversaciones. De ese entramado discursivo surgirán con la intervención meditada del alfabetizador los *textos-enunciados alfabetizadores* que sostienen el segundo momento de los aprendizajes; breves y potentes construcciones recortadas de las escenas narrativas para ensayar con sus unidades y sus reglas de conexión y ensambles el artificioso juego de la escritura.

Los primeros textos permitirán diseñar secuencias de aproximación a la lectoescritura de manera reflexiva, gradual y en continuidad con las discursividades orales. El ingreso sistemático, reflexivo y metarreflexivo en el territorio de la lectura y la escritura considera las primeras traducciones explícitas, los primeros gestos de enseñanza del texto impreso ante el cual el maestro traduce “aquí dice...”, o “lo que dijimos se escribe así”, gestos reiterados, recursivos que familiaricen a los niños con repeticiones, combinaciones múltiples, juegos, diagramas expandidos que pueden volver a escenas narrativas y modificarlas. La manipulación de los enunciados alfabetizadores se apoya en tareas de repetición, comparación, diferencias, contrastes, recomposiciones, recursividades como tempos de secuencias didácticas acompasadas en un todo continuo con ritmos inestables, intermitentes, sorprendidos, incoativos, con ritmos de umbrales semióticos.

Aprendidas las reglas del juego y las posibilidades de combinaciones para pensar y decir en código escrito, estamos ya ante los hallazgos de la *autonomía alfabetizado*





**Cuadro N° 3 Cartografía del umbral - Momentos de los procesos alfabetizadores (Gráfico original de Alarcón 2012:227)**

ra que avanza con el acompañamiento del docente apuntalando el proceso y refrendando amorosamente los primeros logros.

Las “primeras escrituras autónomas” comienzan a circular en formatos y con intenciones múltiples para distintos destinatarios: escribir y exponer en las pizarras, enviar breves textos a otros niños, o bien a las maestras de otros grados, a la directora, a los vecinos, a niños de otras escuelas, etc. Producciones textuales que dan cuenta de: manejo del género, mantenimiento del tema, conocimiento del registro y del estilo escriturario, vocabulario apropiado, elaboración de oraciones simples y

complejas, desarrollo coherente de ideas, preocupación por la puntuación, originalidad y creatividad de los textos, muchos de ellos asociados a la narratividad. Entre las operaciones vinculadas con la narración, se destacan las escrituras a partir de imágenes que pueden derivar en enunciados narrativos, la escritura a partir de viñetas de historietas que ordenan secuencias narrativas en un sistema de códigos integrados, la redacción de relatos a partir de experiencias compartidas o individuales –paseos, acciones del fin de semana, vacaciones, etc.– o el ejercicio diseminado de la lectura/escritura de cuentos alfabetizadores. Ver Cuadro N° 3

Cabe mencionar que más allá de la presentación sucesiva de los tres momentos que configuran el proceso alfabetizador en el umbral –conversacional, de enunciados entramados y de escrituras autónomas–, estas instancias suponen recursividades y reenvíos que permiten nuevas formulaciones y habilitan cambios en las tácticas y estrategias alfabetizadoras. Todo el proceso pivotea entre la planificación y la contingencia, atendiendo las singularidades de los grupos y los sujetos aprendices. Por otra parte, la duración de cada momento no se encuentra predeterminada, ya que la dinámica del proceso alfabetizador y la experiencia de la umbralidad semiótica en este proceso varían de acuerdo con cada mundo-niño. Finalmente, mencionamos que toda la dinámica de los momentos alfabetizadores se desenvuelve en instalaciones alfabetizadoras productivas, ambientes que se diagraman de manera flexible y fluida, habilitando la posibilidad de presentarse de otra manera, mediante nuevas articulaciones y ensambles. En las instalaciones se disponen y despliegan los artefactos alfabetizadores, recursos materiales y simbólicos ideados por el docente e insertos en la dinámica conversacional, que adquieren valores y sentidos distintos de acuerdo a la situación, el momento, el modo y la intención con que se presentan y resignifican: “la instalación y los artefactos eluden la linealidad y recuperan el sentido del clima, de semiosfera, de ambiente respirable en el que la palabra-conversación, la palabra-relato, la palabra-juego se integran en dimensiones plurales y movedizas” (Alarcón, 2012: 205).



Universidad Nacional de Mendoza

## Último pliegue: ¿Políticas alfabetizadoras?

Las investigaciones y publicaciones sobre políticas lingüísticas dan cuenta de la estrecha articulación con las instituciones escolares como espacio de implementación y desarrollo de las mismas y subrayan la necesidad de visibilizar la diversidad lingüística y ponerla en valor (Arnoux y Bein, 2015).

Una planificación política de alfabetización en el umbral escolar ha de poner en relieve –de acuerdo con un enfoque pluricéntrico– la atención prioritaria a las demandas de los niños rurales que inician la escolaridad obligatoria protagonizando desencuentros entre sus mundos-niños, sus significaciones e intereses y el mundo-escuela.

Las experiencias de alfabetización semiótica en las que participamos en nuestras investigaciones, acompañando a maestros alfabetizadores con herramientas teóricas y metodológicas respetuosas de los desempeños ya instalados, ofrecen operaciones y argumentos para el diseño de una *política alfabetizadora pragmática* que atienda las prácticas en los umbrales escolares de universos interculturales mestizos.

El aprendizaje de la lectoescritura por parte de los niños se comprende en el marco de las particularidades de la dinámica institucional de la escuela alfabetizadora y de la tarea del equipo directivo y docente de nivel inicial y primer ciclo, capaces de interpretar y refrendar las producciones de los niños durante todo el proceso como portadoras de sentidos que cada cual intenta construir en su contexto y desde su historia, atendiendo con mirada especializada ese cronotopo donde la alfabetización se manifiesta como “objeto-semiótico-practicándose”.

En este contexto, la singular pertinencia del relato-niño en instancias de umbral, atraviesa las semiosferas escolares en la frontera, se destaca como la forma a través de la cual lo/as niños/as toman la palabra para poner en escena sus propios hábitos mediante un complejo dispositivo semiótico que se nutre, se sustenta y se constituye sobre la base de experiencias vividas en el mundo familiar, vecinal y/o comunitario. El relato-niño es un acto enunciativo que configura una experiencia discursiva concreta e intransferible: el niño se vuelve autor –y por lo tanto palabra legitimada– de sus propios enunciados. La experiencia narrativa del relato-niño en el aula alfabetizadora no puede ser trivializada ni solapada, se constituye como un acontecimiento semiótico que compete íntegramente al mundo-niño. El hecho de “tomar la palabra” se disemina en la globalidad de la memoria semiótica, afectando “las sensaciones, percepciones y experiencias corporales de su instalación en el espacio escolar” (Camblong, 2012: 29).

Consecuentemente, será necesario establecer una pedagogía de la alfabetización semiótica con medidas de acción sostenidas en un diálogo con la formación docente inicial, la actualización en servicio, los diseños curriculares situados, la reestructuración institucional del primer ciclo poniendo por delante la necesidad de que todos los niños de los diferentes ámbitos (rurales, urbanos y periurbanos) alcancen niveles de alfabetización equitativos. Una *respuesta consistente, sistemática y respetuosa de las fronteras* garantiza el derecho a la palabra y la ciudadanía *sin imponer un monolingüismo hegemónico*. (Camblong, 2005: 23; 2015: 102)

Más allá de un “método” la propuesta de alfabetización semiótica ofrece e instala, junto a prácticas y desempeños en devenir, una postura biopolítica para interpretar e intervenir en horizontes mestizo-criollos e interculturales.



## Referencias bibliográficas

ALARCÓN, Raquel (2012) *Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial*. Posadas, EdUNaM.

APPADURAI, Arjun (2001) *La modernidad desbordada*. Montevideo-Buenos Aires, Trilce-FCE.

ARNOUX Elvira Narvaja de y BEIN Roberto (Eds) (2015) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Bs. As., Biblos.

CAMBLONG, Ana (2005) *Mapa semiótico para la alfabetización en Misiones*. Posadas, Programa de Semiótica, FHyCS, UNaM.

CAMBLONG, Ana (2015) “Alfabetización semiótica en las fronteras”. En ARNOUX, Elvira y BEIN, Roberto (Eds) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Bs. As., Biblos.

CAMBLONG, Ana (2017) *Umbrales semióticos. Ensayos conversadores*. Córdoba, Alción Editores.

CAMBLONG, Ana y FERNÁNDEZ, Froilán (2012) *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. 1* Posadas, EdUNaM.

CAMBLONG, Ana; ALARCÓN Raquel y DI MÓDICA, Rosa (2012) *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. II*, Posadas, EdUNaM.

CUCUZZA, Héctor (Dir.) y SPREGELBURD, Paula (Codir.) (2012) *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las notebooks estatales*. Buenos Aires, Editorial del Calderón.

DAVIÑA, Liliana (2016) *Polifonías en Misiones. Discursos testimoniales*. Doctorado en Lingüística, FFyL, UBA. URL: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4417> Consultado el 30 de agosto de 2019.

FERNANDEZ, Froilán (2014) *Variaciones narrativas en la frontera. El relato de la vida cotidiana en la semiosfera del límite misionero*. Tesis de Maestría en Semiótica Discursiva. Posadas, Programa de Semiótica, FHyCS, UNaM. URL: <https://rid.unam.edu.ar/handle/20.500.12219/1899> Consultado el 23 de mayo de 2017.

LOTMAN, Iuri (1996) *La Semiosfera. Volumen 1*. Madrid, Cátedra.

MAINGUENEAU, Dominique (2004) “¿Situación de enunciación o situación de comunicación?” Université Paris XII (Trad. L. Miñones) [Versión Electrónica]. URL: <http://semiologia-cbc-distefano.com.ar/bibliografia/unidad-2/Maingueneau-2003-Situacion-de-enunciacion-y-situacion-de-comunicacion.pdf> Consultado: 30 de mayo de 2018.



MAINGUENEAU, Dominique (2009) *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

STEIMBERG, Darío (2018) *Para una teoría de los procederes narrativos: Tiempo, lógica y reparto en la narrativa de entresiglos (con un estudio de caso: narrativas literarias argentinas en torno del 2000)*. Doctorado en Letras, FFyL, UBA. URL: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11286> Consultado el 7 de julio de 2019.



Universidad Nacional de Mar del Plata



SOPA

**LA RIVADA**  
investigaciones  
en ciencias sociales

► [www.larivada.com.ar](http://www.larivada.com.ar)