

**Universidad Nacional de Córdoba**  
**Centro de Estudios Avanzados**  
**Doctorado en Semiótica**

---

**Alfabetización semiótica en los umbrales.**

*Cita en sitios de borde.*

**Autora: Mirta Raquel Alarcón**

**Directora: Dra. Ana Camblong**

**Trabajo de TESIS  
para acceder al título de  
DOCTORA EN SEMIÓTICA**

© 2010 ©



## ÍNDICE

I. Instalación introductoria .....	4
II. Instalación epistemológica. Hacia el conocimiento.....	11
1. Aportes para esclarecer nuestras ideas.....	12
2. El giro lingüístico.....	20
3. Re-buscando.....	24
III. Instalación metodológica. Relatorías del cómo.....	26
Antecedentes.....	26
Decisiones.....	29
IV. Des-instalación. Diagnóstico y estado del arte.....	33
1. Los cuadernos.....	34
1.a. Métodos sintéticos. Letra a letra.....	36
1.b. Métodos analíticos. Palabras y frases generadoras.....	40
1.c. Modelos constructivistas. Los textos .....	44
2. Escrituras de fin de ciclo.....	58
3. Configuraciones de “buenas prácticas”.....	66
3.a. Primer año: ¿inicio o continuidad?.....	68
3.b. Segundo año: andamio hacia el fin de ciclo.....	75
3.c. Tercer 3er año: final de ciclo, hacia la alfabetización sostenida.....	79
3.d. Acerca del Proyecto alfabetizador institucional .....	82
V. Instalación teórica	
Aportes para la comprensión de una Alfabetización semiótica. ....	87
Sinopsis.....	88
1. Fronteras. Traducción. Mestizajes.....	90
2. Umbrales. Estancias. Diálogos. ....	95
3. Enunciados. Géneros discursivos. Textualidad cotidiana. ....	103
4. Lenguaje. Usos. “Juegos”. ....	112
5. Dispositivos indiciales. Contacto. Conato. ....	122
6. Saber, poder, aprender a escribir. ....	134
7. Fronteras interdiscursivas. Hegemonía. Lugar común. ....	142
Fronteras audiovisuales.....	150
Fronteras lúdicas .....	154
8. Bordes. Derivas. Pliegues .....	161
Borde 1. Asomos .....	161
Borde 2. Nueva des-construcción del problema .....	161
Borde 3. A-bordo (de) interzonas / umbrales .....	162
Borde 4. Tácticas traductoras de bordes .....	165
Borde 5. Montaje de atmósferas trans-bordadoras. Derivas. ....	167

VI. Instalación cartográfica	
Trazados .....	179
Redes .....	180
“Red-Posadas” .....	182
“Red-San Javier” .....	186
Comunicaciones .....	188
Sistematizaciones .....	189
Cartografías y diagramas .....	191
1. 1er momento. Conversacional. ....	193
Caso “El camino” .....	197
Cosechas de la primera etapa .....	205
2. 2do momento. Enunciados en-tramados. ....	207
Derivando a grafos .....	210
Cosechas del segundo momento .....	220
Escena alfabetizadora en “plano deatalle” .....	222
3. 3er momento. Escrituras autónomas. Refrendas. ....	226
Encuentros cercanos. Análisis de casos .....	230
A. Escritura a partir de imágenes .....	231
B: Relatos a partir de viñetas .....	241
C: Escrituras a partir de “El camino”: .....	252
D. Textos escritos a partir de fotos. ....	256
Empalmes	
E. Empalmes 1 .....	267
Reconstrucción de un cuento a partir de secuencias gráficas.	
Análisis comparativo	
F: Empalmes 2 .....	276
Experiencias de lectura sostenida	
Alfabetizadores. Perfiles y desempeños .....	280
Alfabetizadores en terreno .....	281
Formadores y Alfabetizadores en formación .....	288
VII. Re-instalación. Pliegues finales .....	292
Bibliografía .....	302
Anexos*	

\*Se adjunta “Instalación Anexa” como *dossier* separado.

*A todas las voces que me anteceden, me acompañan  
y me suceden en este diálogo apasionado.*



## I. INSTALACIÓN INTRODUCTORIA

En el año 2006, cuando iniciamos el recorrido del Doctorado en Semiótica habíamos delineado el problema de indagación en un pre-proyecto titulado “Semiótica de la alfabetización. Aportes para la alfabetización intercultural en espacios fronterizos” y anticipábamos la aplicación empírica al “Caso Misiones”.

Los sucesivos acercamientos y reflexiones en torno del tema/ problema/caso a través de seminarios del bloque formativo, discusiones en los talleres de tesis y resultados del proceso de investigación fueron redireccionando y dándole a nuestro enfoque un sesgo sociosemiótico particular, por ello en el momento de configurar esta versión de la tesis doctoral reconsideramos un título que mantenga el eje sustantivo tanto en el tema – problema cuanto en la apuesta a su carácter semiótico, de ahí la construcción “alfabetización semiótica” como una amalgama polisémica. Por otra parte, dadas las amplias acepciones<sup>1</sup> que el término conlleva según los campos de aplicación, situamos tal práctica en el momento del inicio escolar, dinámica compleja que abordamos como problemática del umbral.

Nuestros estudios e inquietudes buscan configurar una pragmática alfabetizadora para abordar la alfabetización inicial en los universos interculturales mestizos a partir de su comprensión en tanto proceso y producto de continuidades de intercambios semióticos.

Corresponde explicitar en esta instalación de apertura, algunos **objetivos** que funcionan como orientadores de los fines perseguidos y direccionan la ampliación del campo de conocimiento:

- 1) Construir un corpus teórico con aportes transdisciplinarios de la Semiótica, las Cs. del Lenguaje, la Antropología y la Didáctica Crítica para comprender y operar en el campo problemático de la alfabetización en espacios fronterizos mestizos.
- 2) Conocer los distintos modos y estilos de producción de sentidos de los diálogos familiares y comunitarios desde los cuales plantear continuidades con los universos o semiosferas escolares.

---

<sup>1</sup> Los estudios en el campo de la lectoescritura se diversifican en: alfabetización inicial, sostenida/secundaria/avanzada, de adultos, académica, informática, científica, etc.

- 3) Establecer un diálogo fecundo que revalorice la formación y el trabajo de los docentes alfabetizadores.
- 4) Construir una pragmática alfabetizadora con sustento semiótico para el diseño y la gestión de dispositivos flexibles de la enseñanza lectoescrituraria en los niveles iniciales (umbrales) del sistema educativo.
- 5) Prefigurar un perfil de maestros alfabetizadores y las matrices de formación que los mismos requieren.
- 6) Contribuir al debate en la definición de líneas de Políticas lingüísticas y a la toma de decisiones, especialmente en el ámbito educativo, tendientes a optimizar los procesos alfabetizadores.

Estos objetivos de alguna manera anticipan el diseño de nuestros recorridos y la formalización de un metalenguaje particular en la construcción teórica del objeto cuya validez estará acotada por el universo empírico que configura el caso.

Dadas las derivas que el trabajo fue adquiriendo en su desarrollo, consideramos poco adecuado plantear hipótesis de trabajo devenidas de los objetivos como aquellos enunciados que determinan la constitución del corpus y los métodos de análisis a usar en la experiencia en cierto encuadre conceptual o teórico; optamos por ir planteando en el devenir discursivo las preguntas, las conjeturas provisionarias, los avances y modificaciones que fueron motorizando nuestros pensamientos en la densidad de la trama.

¿Por qué una propuesta semiótica?

Los problemas de la alfabetización y los procesos de lectura y escritura poseen un amplio desarrollo desde los campos disciplinares de la lingüística, la psicología, la psicología cognitiva, la sociolingüística, la didáctica de la alfabetización, tanto como problemáticas de investigación aplicada cuanto como propuestas metodológicas de enseñanza - aprendizaje.

Las investigaciones del Programa de Semiótica, dirigidas por la Dra. Ana M. Camblong, desarrolladas desde la década del 70 de manera ininterrumpida, focalizan las dinámicas socio-semióticas de los espacios de interacción particulares de la provincia de Misiones y cuentan con experiencia acumulada en trabajos de campo, diagnósticos, encuestas, entrevistas, cursos de transferencia, prácticas en la formación docente, publicaciones, contrastes de resultados y propuestas en diversos foros especializados constituyéndose – junto a los demás antecedentes- en referencia obligada de este trabajo de post grado.

La investigación que llevamos adelante para la concreción de esta tesis toma e integra los aportes de tales desarrollos y profundiza un tratamiento de la problemática desde una matriz teórica y metodológica para operar en los procesos alfabetizadores con una alternativa basada en la consideración de las significaciones interculturales en espacios fronterizos. La argumentación de Halliday acerca del fracaso escolar nos alienta con irresistible insistencia a buscar **respuestas semióticas**.

El problema del fracaso educativo no es un problema lingüístico (dialectal o de actitudes ante los dialectos) sino que en el fondo es un **problema semiótico**, vinculado a las distintas maneras en que hemos construido nuestra realidad social y a los estilos de significación que hemos aprendido a asociar con los diversos aspectos de ésta. (Halliday, 1982: 212; resaltado nuestro)

Los modelos sociosemióticos de la comunidad, el lenguaje de la familia, del vecindario y de la escuela, lo mismo que la experiencia personal de la lengua desde la más tierna infancia, están -según Halliday- entre los elementos básicos del entorno educativo de un niño, entorno en el cual se concretan los aprendizajes: se aprende a construir una realidad social y se aprenden estilos de significar en ella. La realidad subjetiva de un individuo es creada y mantenida mediante la interacción con los demás, que son “otredades significativas”, y el propósito de la educación es precisamente contribuir al incremento de ese mundo intersubjetivo poniéndolo en interacción con cada vez más amplias otredades, mediante el dominio y el enriquecimiento en el desempeño de nuevos lenguajes. Si decimos que existen distintas maneras de construir y distintos estilos de significar la realidad social asociados a los diversos aspectos de ésta, significa que hay que estudiar y comprender el problema del fracaso de la enseñanza escolar, y en particular de la alfabetización inicial, desde **otro lugar**, con otras actitudes ético políticas y nuevas herramientas de significar.

En tal sentido consideramos que la Semiótica constituye un campo disciplinar que favorece el estudio de los entrecruzamientos discursivos insertos en las tramas socioculturales, históricas y políticas, mediante la construcción de matrices conceptuales y metodológicas que pretendemos configurar en una búsqueda transdisciplinar.

¿De dónde partimos, cuál es el diagnóstico de situación? Estas son las preguntas rectoras del planteo de una **(des)instalación de partida** donde un extenso trabajo de escrutinio de prácticas alfabetizadoras nos ayuda a descubrir y describir el estado de la cuestión empírica

en cruces explicativos con el estado del arte, permitiéndonos resolver de modo significativo un recorrido por los métodos, enfoques y querellas.

¿Qué presupuestos teóricos sostendrían un enfoque semiótico? En la **instalación teórica** colocamos las voces de autores a partir de cuyas lecturas construimos una ventana para asomar al problema. Tales entramados intentan mostrar el relieve de la complejidad en articulaciones conceptuales trípticas: fronteras- traducción- mestizajes; umbrales- estancias- diálogos; géneros discursivos- enunciados- textualidad cotidiana; lenguaje- usos- “juegos” configuran interpretantes para arremeter bordes- pliegues- derivas donde el saber- poder- aprender a escribir requieren maestros/as especializados/as en estrategias- tácticas- refrendas para recibir a niños demandantes.

Tomamos precauciones para mantener una alerta epistemológica equilibrada (entre la ortodoxia y la invención) que a la vez nos permita articulaciones y ensamblajes arriesgados entre categorías y respecto del objeto empírico.

¿Por qué el caso Misiones?

El territorio de indagación empírica se recorta en nuestra provincia, espacio fronterizo por excelencia desde el cual diagramamos conjeturas, hipótesis, tanteos acerca de los procesos interculturales que atraviesan a las prácticas educativas en general y a los procesos alfabetizadores en particular.

La problemática adquiere en la jurisdicción de Misiones una fisonomía que demanda abordajes que consideren la configuración pluriétnica y multilingüe de las dinámicas de las culturas en contacto. Por ello, las matrices propuestas intentarán operacionalizar procesos y acciones de las interacciones dialógicas del aprender y del enseñar en una semiosfera alfabetizadora de horizontes interculturales, en la cual -traducciones mediante- buscamos **otra manera** de ordenamiento de los intercambios.

La definición de llevar adelante una investigación aplicada, si bien se alimenta/se nutre en nuestro interés por el “caso Misiones”, esto no invalida la transferencia de los desarrollos propuestos y los resultados a otras dimensiones estratégicas que puedan ser consideradas como *citas en sitios de bordes*.

Las decisiones metodológicas nos llevan a focalizar los umbrales escolares como un lugar privilegiado donde se entrecruzan y mixturán prácticas semióticas de universos múltiples y donde la escritura es una más de ellas que merece en este período una atención diferenciada. Así, transitamos una metodología de trazas eclécticas, amplias, flexibles

según las variopintas formaciones del territorio alfabetizador que nos contacta con lo/a/s niño/a/s *demandantes*, l/o/a/s maestro/a/s alfabetizadore/a/s, los contextos de cruce, las aulas alfabetizadoras, las primeras escrituras, etc. Cada uno de estos contactos relacionales se constituyen en dimensiones a ser estudiadas con métodos y técnicas particulares al igual que los procedimientos de cruces, empalmes y triangulaciones.

Si bien intentamos describir el abordaje metodológico en una **instalación del cómo**, hacemos la observación de que la misma adquiere sentido en la imbricación con el trabajo de campo, las articulaciones con los datos y las interpretaciones.

De modo que la **instalación cartográfica (empírica)** se constituye en el espacio, lugar o invitación de tránsito más denso y aglutinante porque condensa y disemina a la vez las voces del proceso epistemológico, empírico y los cruces teóricos; pone a funcionar la matriz operativa de base semiótica para mostrar en diagonales nuevos pliegues y modos de comprender las cartografías alfabetizadoras en los impensados movimientos de montaje que ellas generan.

¿Es posible conocer alguna novedad sobre el objeto? ¿Cómo traducir en conocimientos nuestras dudas y descubrimientos? Tales preocupaciones nos pusieron ante la necesidad de construir una **instalación epistémica** adonde poner en conexión nuestras dudas sobre el conocimiento, la posibilidad de conocer y el orden del discurso apropiado para pensar con claridad. Sin pretensiones de profundizar en un ensayo filosófico ni epistemológico, consideramos pertinente instalar algunos principios del pragmaticismo (Peirce) y del giro lingüístico (Wittgenstein) que fueron dándonos durante el proceso de investigación y de escritura un asidero a provisorias certezas, a la elaboración de conjeturas, para arremeter caminos indiciarios, inferencias probables, presunciones, sospechas, hipótesis, en los cuales destellen conatos de evolución científica.

Si bien el armado de este documento tiene una lógica lineal de organización, es una cita a leer según varios itinerarios puesto que cada instalación es en sí misma una semiosfera delimitada a la vez que posibilidad de ensambles y correlatos en semiosis continua.

¿Cómo textualizar andares y pensamientos en una comunicación que no nos encorsete en la formalidad canónica, cómo conseguir una escritura tridimensional en la linealidad del plano, es posible montar un escenario discursivo permeable, denso, en relieve, donde se respire saludable? ¿Se encontrará un estilo para hablar/escribir/decir/sugerir/conversar acerca de estas cuestiones?

Frente a los formatos genéricos académicos que operan fuertemente como restrictores de la situación retórica, pretendemos incursionar en el campo problemático con un tejido (*textum*) que articule y disloque los postulados teóricos, sus operacionalizaciones en el campo de las prácticas, sus vueltas a reconceptualizar, transformados en nuevas categorías teórico-semióticas plegadas sobre pliegues del objeto de modo que, puestos al servicio de la interpretación, permitan configurar el mundo de la alfabetización semiótica, sus fronteras y conexiones y las dinámicas que lo constituyen.

Este deseo de encontrar tal lógica de organización discursiva es en verdad una tensión, un debate de encuentros y de fugas, una práctica que asoma en intersticios, que va dando señales de advertencias tanto para el enunciador cuanto para eventuales lectores acerca de qué carácter ofrecerán las pistas, los guiños, los atajos de estos **ensayos discursivos** en sitios de borde. Sitios donde la duda a medio resolver se insinúa con velos mestizos, adopta la moda de la hibridez, sugiere claroscuros que dan cuenta de un desvelo por aportar desde estos escenarios de borde algún pensamiento en continuidad para una alfabetización con sentido. Este es, en algún aspecto, el mejor sentido que podríamos darle a nuestros esfuerzos de intelectuales académicos.

Por último, en esta entrada a instalaciones móviles expresamos la estratégica posición de la Universidad (en particular la de Misiones) en el desarrollo de investigaciones que proporcionen elementos para definiciones en líneas de políticas lingüísticas, del campo educativo y de la formación docente. Los compromisos de una Universidad Pública de frontera en relación con la relevancia cultural y semiótica constituyen un adecuado encuadre político institucional para la construcción científica de un **modo de entender semióticamente la alfabetización.**

## II. INSTALACIÓN EPISTEMOLÓGICA

### Hacia el conocimiento

*“El pensamiento es un hilo melódico que recorre la sucesión de nuestras sensaciones”  
(Peirce, 1878, *Cómo esclarecer nuestras ideas*)*

El propósito de esta instalación es dejar planteadas algunas preocupaciones que se fueron suscitando a lo largo del proceso de estudio y de trabajo con esta tesis respecto de las posibilidades de conocer y de encontrar respuestas provisorias a las dudas que acicatean nuestras exploraciones. Las lecturas, las reflexiones, los seminarios compartidos, han ido fortaleciendo texturas de nuestra malla epistemológica, por ello consideramos pertinente y necesario dedicar unas líneas a explicitar los desvelos y los descubrimientos que se dieron a partir de las preguntas movilizantes: ¿Es posible conocer? ¿Qué pretendemos conocer? ¿Es nuestro objeto –el que construimos- digno de ser conocido, se podrá decir de él algo nuevo, algo que no se sabe? ¿Es nuestro deseo de aprender suficiente para inferir hipótesis que nos lleven hacia lo desconocido?

Intentamos dar cuenta de un ejercicio de pensamiento a partir de la lectura deliberadamente detenida en textos de Ch. S. Peirce y de Wittgenstein para despejar un hilo que nos permita enriquecer los sentidos, hacer con los conceptos nuevas relaciones, configurar diagramas y avanzar en el proceso de la investigación y el razonamiento científico, habiendo apaciguado absolutamente nuestro antiguo interés por lograr metas finales y definitivas.

Nos interesa insinuar un recorrido, una línea de puntos en torno de algunos desarrollos sobre la construcción del razonamiento, el falibilismo científico, las propiedades y efectos de la abducción, la fijación y el funcionamiento de la creencia y los hábitos en nuestros comportamientos, las operacionalizaciones de la máxima pragmática, la evolución y el crecimiento de la ciencia (Peirce) y los principios del giro lingüístico (Wittgenstein) para aproximarnos a una comprensión de la lógica semiótica planteada y asegurar –provisionalmente- algunos principios metodológicos que sostengan el derrotero de un paradigma indiciario (Ginsburg).

La experiencia de lectura–escritura nos llevó a destacar, subrayar, elegir, cosechar algunos enunciados potentes para pasarlos luego por el tamiz de la secuencia sintagmática con la esperanzada intención de que estallen en algún efecto de sentido. El recorte y el abordaje de

cada punto dejarán asomar entre ellos la posibilidad infinitesimal de hallar otros sentidos, evoluciones, grietas, en fin, una posibilidad más en el *continuum* de nuestras indagaciones científicas.

### 1.- Aportes para esclarecer nuestras ideas

En “Algunas consecuencias de cuatro incapacidades” (1868) Peirce toma clara posición en una plataforma que lo diferencia de la ciencia y la lógica modernas, refuta los principios del cartesianismo y enumera cuatro restricciones a partir de las cuales podemos comenzar a dar forma al pensamiento lógico semiótico del pragmatismo:

1) No tenemos ningún poder de introspección, sino que todo conocimiento del mundo interno se deriva de nuestro conocimiento de los hechos externos por razonamiento hipotético.

2) No tenemos ningún poder de intuición, sino que toda cognición está lógicamente determinada por cogniciones previas.

3) No tenemos ninguna capacidad de pensar sin signos.

4) No tenemos ninguna concepción de lo absolutamente incognoscible.

Refuerza estos principios cuando expresa que “hay tres cosas que no podemos esperar encontrar nunca al razonar; a saber, **certeza** absoluta, **exactitud** absoluta, **universalidad** absoluta” (1897; resaltado nuestro)

En 1898 vuelve a hablar de “cuatro formas familiares en las que este error venenoso (en referencia a la metafísica cartesiana) ataca nuestro conocimiento”:

.- Partir de afirmaciones absolutas.

.- Considerar la imposibilidad de conocer “esto, eso y aquello” y afirmar que “la verdad nunca será encontrada”.

.- Sostener el carácter básico, fundamental, independiente y completamente inexplicable de algún elemento de la ciencia.

.- Aceptar que una Ley o verdad ha encontrado su formulación última y perfecta.

Peirce extiende sus explicaciones con numerosos ejemplos, polemiza con un interlocutor y con los mismos lectores, para insistir en que “no podemos estar seguros de nada en ciencia”, que “la verdad menos esperada aparece bajo el arado de la investigación” por lo que no podemos negar respuestas futuras; insiste además en que es el razonamiento

hipotético el que nos lleva a plantear inferencias que habilitan probables explicaciones a los fenómenos inusuales. En tal lógica de pensamiento habremos de reservar un lugar de consideración para estar atentos a lo inusual, a lo menos esperado, al azar de los encuentros y a los encuentros con el azar.

En un estudio de la naturaleza del razonamiento, desconocer estos errores y limitaciones y apostar al infalibilismo científico se constituyen en obstáculos “a la puerta de la investigación”.

### **Razonamiento lógico y Falibilismo**

La crítica peirciana a los modos no lógicos o no científicos de conocer se apoya, precisamente, en un profundo conocimiento de los mismos, de sus premisas y sus operaciones. Presenta, en tal sentido, un amplio desarrollo de las maneras de fijación de creencias propuestas por los métodos de la tenacidad, de la autoridad y del apriorismo metafísico (1877). Desestima así, la posibilidad de conocer por medio de la inspiración o revelación, por la aceptación de verdades a priori como también por la experiencia directa.

Al oponer conservadurismo a falibilismo dice:

El conservadurismo -en el sentido de tener miedo de las consecuencias- está fuera de lugar en la ciencia, la cual, por el contrario, ha sido siempre llevada hacia adelante por radicales y el radicalismo en el sentido de la **vehemencia en el llevar las consecuencias hasta sus extremos**. No el radicalismo, sin embargo, que está absolutamente seguro, sino el radicalismo que **realiza experimentos**. En verdad, entre los hombres animados por el espíritu de la ciencia es donde la doctrina del falibilismo encontrará sus seguidores. (1897; destacados nuestros)

La importancia del falibilismo para el razonamiento científico se justifica mediante el despliegue de algunos conceptos clave como: continuidad- infinitud- ley- universo- crecimiento- evolución, que se constituyen en postulados para pensar nuestra investigación y analizar los procesos de adquisición de saberes en zonas sesgadas por la discontinuidad.

El “sinequismo” es un principio que desempeña un rol importante en el pensamiento científico al introducir la idea de continuidad o no interrupción entendida como fluidez y fusión de una parte dentro de otra (Op. Cit: 164), idea ésta que implica la de “infinitud en sentido estricto”, la cual, “aun en un sentido menos estricto, está más allá de la posibilidad de una experiencia directa” (Op. Cit: 166).

Razones positivas y formales sostienen sus argumentos sobre la continuidad. Así, el análisis del tiempo como serie continua (memoria del pasado- presente- sugestión del futuro), nos lleva a la continuidad de todas las cosas y la plantea como una hipótesis que deja abierto un mayor campo de posibilidades en tanto “serie discontinua con posibilidades adicionales”, que justifica la no existencia de hechos inexplicables (concepción nominalista que critica) y habilita la oscilación de nuestros conocimientos, nunca absolutos, en un continuum donde “todas las cosas nadan, flotan, oscilan” en la incertidumbre y la indeterminación (Op.Cit.171).<sup>2</sup>

Peirce se pregunta y nos pregunta: “¿cómo puede actuar una mente sobre otra mente? ¿Cómo una partícula de materia puede actuar sobre otra a distancia de ella?”

Si adoptamos la teoría de la continuidad podremos entonces decir que una porción de la mente actúa sobre otra, porque está en alguna medida inmediatamente presente en la otra, exactamente igual a como suponemos que el pasado infinitesimal está en el presente en alguna medida. Y de manera parecida podemos suponer que una porción de la materia actúa sobre otra, porque en alguna medida está en el mismo lugar. La continuidad vuelve imposible la averiguación exacta en cantidades reales, siempre estaremos en posiciones infinitesimales. Con lo cual, este movimiento dinámico escapa a toda ley ciega.

La ley, según Peirce, “prescribe los mismos resultados, en las mismas circunstancias”, afirmación que lo lleva a expresar que la espontaneidad y la “exuberante diversidad de la naturaleza” no pueden ser resultado de una ley aplicada mecánica y ciegamente a algún antecedente (1897: 161), con lo cual refuta una lógica binaria del tipo causa-efecto, antecedente-consecuente.

En “Cómo esclarecer nuestras ideas” (1878) presenta la máxima pragmática – que retomaremos más adelante- desde una idea que reitera en varios artículos y conferencias: “la irritación de la duda excita la acción del pensamiento, que cesa cuando se alcanza la creencia; de modo que la sola función del pensamiento es la producción de la creencia” (Op. Cit: 7); recurre a la metáfora musical para explicar que la **creencia** es “la semicadencia que cierra una frase musical en la sinfonía de nuestra vida intelectual” y tiene

---

<sup>2</sup> Nos parece pertinente poner en relación las conceptualizaciones esferológicas de Sloterdijk (2003): “Vivir en esferas significa... habitar en lo sutil común. (...) el-ser-en-esferas constituye la relación fundamental para el ser humano, una relación, ciertamente, contra la que atenta desde el principio la negación del mundo interior y que ha de afirmarse, re-constituirse y crecerse continuamente frente a las provocaciones del Fuera. En este sentido las esferas son también conformaciones morfo-inmunológicas. Sólo en estructuras de inmunidad, generadoras de espacio interior, pueden los seres humanos proseguir sus procesos generacionales e impulsar sus individuaciones.” (51-52)

como propiedades: ser algo de lo que nos percatamos, apaciguar la duda e involucrar el asentamiento de una regla de acción, es decir de un **hábito**.

Al apaciguar la irritación de la duda, que es el motivo del pensar, el pensamiento se relaja, reposando por un momento, una vez alcanzada la creencia. Pero dado que la creencia es una regla para la acción, cuya aplicación implica más duda y más pensamiento, a la vez que constituye un lugar de parada es también un lugar de partida para el pensamiento. (1878: 10)

De modo que el pensamiento funciona también en su constante movimiento como un borde paradójico: es llegada y partida; reposo y acción. La insatisfacción con el actual estado de opinión nos lleva a ampliar el sistema de lo ya conocido por medio del “Deseo de Aprender”. Esta “irritación” nos hace cuestionar la creencia (y con ello la modelización de la conducta), nos coloca en situación de reflexión y de búsqueda de nuevos conocimientos (ciencia pura) para lo cual Peirce propondrá un camino que supere los conocidos, hasta ese momento, de la deducción y la inducción.

### **La inferencia probable. Presunción, abducción, hipótesis, retroducción, conjetura...**

En este caso, como en otros, Peirce juega libremente con la rigurosidad en la construcción epistemológica haciendo avanzar el trabajo lógico del razonar a través de signos que puedan, ya poner en cuestión, ya ajustar los interpretantes.

Son varios los escritos en los cuales el autor desarrolla su propuesta de razonamiento abductivo como el único que -superando las limitaciones de la deducción y la inducción- puede responder al carácter inferencial que venimos planteando, es decir, el único que -sin mostrar un único camino- puede proporcionar nuevas ideas y llevar a una modificación gradual de los estados de verdad de la ciencia.

Propone el comienzo de la abducción con una coligación mediante la observación de un fenómeno sorprendente o una experiencia que cuestiona algún hábito o frustra nuestra expectativa.

La hipótesis puede definirse como un argumento que procede sobre el supuesto de que una característica, que se sabe que implica necesariamente un cierto número de otras, puede predicarse **probablemente** de cualquier objeto que tenga todas las características que se sabe que esta característica implica. (1868:13; destacado nuestro)

Este tipo de inferencia sintética de un caso a partir de una regla y un resultado “se da cuando encontramos alguna circunstancia muy curiosa, que se explicaría por la suposición de que fuera un caso de cierta regla general y en consecuencia adoptamos esa suposición, corriendo el riesgo de que es un paso temerario y peligroso” (ibídem).

Su formulación silogística sería:

### **Regla ----- Resultado ----- Caso**

El autor plantea las condiciones metodológicas de una búsqueda abductiva (1908), que podríamos extraer como máximas para nuestras prácticas investigativas:

- .- es una investigación **experimental** que empieza con una **coligación** de una variedad de hechos observados separadamente respecto del tema de la hipótesis,
- .- la impresión se transforma enseguida en **observación** atenta,
- .- la observación atenta se transforma en **meditación**,
- .- la meditación se transforma en intercambio vivo de la **comunidad** de uno consigo mismo (**reflexión**),
- .- si dejamos que las observaciones y las reflexiones se especialicen, el **Juego** se convertirá en **estudio científico**;
- .- la única regla del Juego que invita a seguir es la ley de **libertad**;
- .- se recomienda la **reflexión** como **conversación** hecha de **palabras** e ilustrada con **diagramas y experiencias**;
- .- **entrena la mente** para el análisis lógico de la teoría, estudio que no puede hacerse media hora de vez en cuando;
- .- es un razonamiento **del consecuente al antecedente**;
- .- lo llama retroducción, presunción, conjetura, abducción, inferencia hipotética, etc.

La reflexión sobre estos fenómenos bajo todos sus aspectos, en la búsqueda de un punto de vista a partir del cual se disipe la sorpresa, se aquiete la duda, se restituya el estado de creencia, hace avanzar la investigación a partir de una conjetura que se presenta para brindar una explicación posible (premisas que señalan las condiciones de ocurrencia del hecho consecuente) que se considera **provisionalmente** como “plausible”.

La hipótesis se nos presenta imperativamente como irresistible y con el desarrollo de nuestro estudio, ella crece, toma **otro color**, recibe modificaciones, correcciones, ampliaciones. El deseo activo de conocer le da a la investigación “la potencia vital de la auto-corrección y del crecimiento”. (1898)

Una digresión del hilo melódico nos lleva a relacionar la “potencia vital” con el pensamiento de Spinoza, “en medio” del cual venimos a situarnos desde las clases de Deleuze (2003).

El concepto espinozista de *conatus* (del latín, esforzarse) implica tendencia hacia un límite, potencia, tensión hacia el infinito. Que las cosas son potencia “no quiere decir simplemente que tienen potencia, sino que se reducen a la potencia que tienen, tanto en acciones como en pasiones” (Op. Cit.:32). La potencia siempre está efectuada, en acto y lo que ella efectúa a cada instante se experimenta en acción o en pasión.

El *conatus*/conato es la tendencia a seleccionar, a estudiar y a aprender las relaciones que son constitutivas y las que no lo son, es tender a lo que podemos llegar a tener. (94)

Spinoza dirige nuestras reflexiones a lo que la cosa puede, a su potencia, de ahí que cada uno es por su “modo” de ser, un grado en una escala de potencia.

En las efectuaciones de la potencia cabe destacar el decisivo lugar o función que cumplen los afectos. La razón en tanto conjunto de afectos es la forma bajo la cual la potencia se efectúa en determinadas condiciones. Toda afección instantánea envuelve un paso o una transición. Ese pasaje o transición vivida entre momentos o instantes de un estado anterior a un estado actual o de éste a un siguiente, cuya naturaleza difiere de cualquiera de estos estados y es irreductible a ellos, es lo que Spinoza llama “duración.” “La duración es el paso vivido, el paso de una cosa a otra como vivido.” (80) Paso que no ha de entenderse como espacial sino que ha de entenderse como el aumento o la disminución, aún infinitesimal, de la potencia. Si entendemos que la “esencia” del ser es la potencia, el *conatus*/conato sería “la tendencia a perseverar en el ser” esto es “efectúo mi potencia a cada momento, tanto como lo haya en mí.” (Op. Cit: 62)

El deseo de conocer, la tendencia a aprender se materializan en experiencias que incrementan nuestra la potencia vital.

Recuperamos el hilo peirciano para preguntarnos: ¿qué es una observación? ¿Qué es la experiencia? y para responder que “es aquello de lo que estamos constreñidos a estar

conscientes por una fuerza oculta que reside en un objeto que contemplamos” ya que es un elemento que se nos impone en la historia de nuestras vidas. Por medio de la observación nos entregamos deliberadamente, nos rendimos a la discreción puesto que “la rendición que realizamos en la retroducción es una rendición a la insistencia de una idea” (Op Cit: 1898). Volviendo a la máxima pragmática leemos que:

Nuestra acción se refiere, así, exclusivamente a lo que afecta a los sentidos, nuestro hábito tiene la misma relación que nuestra acción, nuestra creencia la misma que nuestro hábito, nuestra concepción la misma que nuestra creencia; y, en consecuencia, no podemos significar por (una cosa) otra cosa que lo que, directa o indirectamente, tiene ciertos **efectos sobre nuestros sentidos**... (resaltado nuestro)

Máxima con la cual nuestro lógico pragmático nos advierte que “nuestra idea de algo es nuestra idea de sus **efectos sensibles**”; y es absurdo decir que el pensamiento tiene alguna significación que no esté relacionada con su única función. Nuestra concepción de los efectos, que puedan tener concebiblemente repercusiones prácticas, es la totalidad de nuestra concepción del objeto. Es decir que cuando decimos una cosa, lo que significamos por ella **se encuentra implicado por completo en sus efectos**. La idea que suscita en nuestras mentes una palabra (un signo) no tiene otra función que la de afectar a nuestras acciones, las que tienen como referencia sus efectos (Op.Cit. 14 y ss.).

Este modo de concebir la producción del sentido nos remite a la concepción triádica del signo peirciano<sup>3</sup>, la cual ahondaremos en otra instalación.

### **Evolución y Crecimiento científico. Comunidad.**

Como ya lo expresamos, para el pragmaticismo no hay ninguna intuición o cognición que no esté determinada por cogniciones previas, de lo cual se sigue que lo notable de una experiencia es un **acontecimiento** que ocupa tiempo y que transcurre por un proceso continuo. En su preocupación por lo “real”, Peirce dice que “el auténtico origen del concepto de realidad muestra que el mismo implica esencialmente la noción de **comunidad**, sin límites definidos, y susceptible de un crecimiento indefinido del conocimiento” (1897:20), independientemente de todo antojo subjetivo.

---

<sup>3</sup> “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. (1868: 49)

Los hechos observados apuntan al crecimiento real, hacia otro agente, a la espontaneidad y, si las cosas son un continuo, entonces el universo está siguiendo un crecimiento de la no existencia a la existencia de manera continua, pero entendida como asunto de grado.

La realidad es persistencia, regularidad. La realidad de las cosas consiste en su persistente impulsarse a sí mismas bajo nuestro reconocimiento. El falibilismo proporciona un lugar donde clasificar los hechos concernientes a una teoría que supone la regularidad y la persistencia de las cosas llevándonos de un estado de menos sueño a uno de más realidad.

Lo que puede finalmente llegar a conocerse está en el estado ideal de información completa, de modo que la realidad depende de la decisión última de la comunidad; así el pensamiento es lo que es, sólo en virtud de dirigirse a un pensamiento futuro que en su valor como pensamiento es idéntico a él, aunque más desarrollado. De esta manera, la existencia del pensamiento depende ahora de lo que va a ser después; de manera que sólo tiene una existencia potencial, dependiente del pensamiento futuro de la comunidad. (1868:52)

La evolución no significa otra cosa que crecimiento en el más amplio sentido de la palabra. Y si la vida es un flujo de pensamiento y solo podemos pensar con signos, el hombre es un signo que está en el pensamiento, de manera que, el que todo pensamiento es un signo **externo**, prueba que el hombre es un signo externo, con lo cual tenemos otro argumento para desechar la duda cartesiana y controvertir su máxima racionalista del *cogito ergo sum*.

## 2. El giro lingüístico

*“la naturaleza misma de la investigación (...) nos obliga a atravesar en zigzag un amplio dominio de pensamiento en todas las direcciones”.* (L. Wittgenstein, *Inv. Filosóficas*)

La crítica coincide en considerar a Ludwig Wittgenstein como uno de los pensadores más influyentes del siglo XX. Se enmarca dentro de la tradición filosófica analítica centrándose en el análisis del lenguaje apoyado en su forma lingüística (proposiciones), huye de la mirada psicologista e idealista y abarca toda una serie de planteamientos como los del Círculo de Viena, el Empirismo Lógico, el Racionalismo Crítico de Popper, el Racionalismo Lógico (en dependencia de la Escuela de Varsovia), etc.

Cualquiera sea la línea de crítica y lecturas adoptadas - la mayoría de sus críticos<sup>4</sup> la dividen en dos direcciones-, todos coinciden en que su epistemología resulta insoslayable para comprender el giro que ha tomado el pensamiento en relación con los problemas del lenguaje, el sentido, la significación, la acción y la posibilidad de conocer.

En *Investigaciones Filosóficas*, obra que ubicamos en la dirección “antiformalista”, Wittgenstein expresa que el atravesamiento en zigzag al cual nos obliga toda investigación nos hace protagonizar “enmarañados viajes” en un movimiento multidireccional de la curiosidad investigativa y, por otra parte, su ejercicio nos hace bosquejar resultados de carácter provisorio; insinuaciones de múltiples significados desde diversos planos, ángulos, recortes; reconstrucciones de sentidos en sinopsis abiertas que llevarán a nuevos viajes. El pensamiento recursivo lo lleva a recuperar y resignificar “los mismos puntos” “que [serán] tocados de nuevo desde diferentes direcciones” puesto que las nuevas formas de pensar sólo pueden ser iluminadas con el contraste y trasfondo de los “viejos pensamientos”. Señala una orientación productora y lectora en continuidad, en articulaciones y ensambles que anteceden al texto: “innumerables conversaciones”, realizadas con otras teorías, con investigadores, colegas, profesores, alumnos. En el otro extremo del continuo hace explícita

---

<sup>4</sup> La primera, representada por la publicación del *Tractatus*, se basa en la concepción de que “la filosofía pretende la clarificación lógica de las ideas” y supone un intento de dar respuestas a los problemas no resueltos del positivismo clásico respecto de la ciencia, la filosofía y las matemáticas. En la etapa posterior, correspondiente a la de *Investigaciones Filosóficas*, sostendrá en cambio que la “filosofía es un combate contra el hechizamiento de nuestra inteligencia por medio del lenguaje”.

El crítico J. AYER habla de un primer período con el *Tractatus*, un período transicional y una segunda etapa. Por otra parte, Brand BERD (1987), en su estudio de Wittgenstein realiza una organización integral y sistemática en la totalidad de las reflexiones filosóficas y sobre la base de los textos fundamentales del autor intenta agrupar tal desarrollo por temas como: certeza, mundo, sujeto, lenguaje, gramática y lógica, entre otros.

la intención de “estimular a alguien –con estos pensamientos- a tener pensamientos propios”, auspiciando la continuidad de la cadena del pensar. De esta manera plantea el dialogismo polifónico que sustenta la circulación de bienes y los contactos –no siempre serenos- de las interacciones.

Juegos de desplazamientos sobre superficies según reglas, tal el ejercicio escritural propuesto tanto desde el desarrollo conceptual cuanto desde la estrategia y el estilo discursivo en que va planteando sus reflexiones.

Su preocupación por encontrar el lenguaje más ajustado para exponer los pensamientos, lo lleva al análisis de las *Confesiones* de S. Agustín en relación con el aprendizaje del lenguaje, a partir de las cuales inicia su planteo y cuestiona la concepción de un lenguaje (palabras) entendido como evocación de imágenes cuyo aprendizaje sería resultado de la “enseñanza ostensiva de palabras”, suposición simplista de asociar la palabra o el signo con el objeto designado en una relación transparente y especular entre la palabra y el objeto, conexión asociativa y senso perceptible del pensamiento.

El quehacer de la crítica filosófica del lenguaje era, (...), suministrar un **lenguaje ideal** que fuera una figura fiel de esa realidad; un lenguaje cuyos términos simples estuviesen por las cosas y cuya construcción oracional reprodujese la estructura de los hechos reflejados. Dado que nuestro lenguaje coloquial no es tal lengua (...) la tarea del análisis filosófico del lenguaje era analizar mediante oraciones de la lengua ideal las oraciones de la lengua coloquial que no están a la altura del **ideal científico de exactitud**. (1979: 140; resaltados nuestros)

Así explica Franz von Kutschera los supuestos ontológicos primitivos sostenidos por Wittgenstein en el *Tractatus*, pero inmediatamente gira nuestra reflexión a lo lingüístico<sup>5</sup>, ese aprendizaje ostensivo pasa a ser sólo una parte del proceso de la comprensión y nos pone en situación de empezar a pensar en el “uso del lenguaje ordinario” como foco de las investigaciones filosóficas. En este **giro**, la relación entre palabra y significado se ha de ver desde una “representación sinóptica” que permite ‘ver conexiones’, es el modo en que vemos las cosas, como una representación, una “weltanschauung”. Tal mirada no elimina la contradicción, el atolladero, sino que hace visible la dificultad como si fuera un enredo en

---

<sup>5</sup> Las bases de la filosofía de Wittgenstein. y del giro lingüístico está en la reflexión acerca del lenguaje. A posteriori se agruparon en esta denominación diferentes corrientes y autores: el giro lingüístico analítico (Frege, Russel, Ayer, Carnap, Schlick), el giro lingüístico pragmático (Austin, Searle, Davidson), el giro lingüístico hermenéutico (Gadamer, Ricoeur, Derrida, Vattimo), el giro lingüístico pragmático trascendental (Apel, Habermas). Cf. Alegre J. “Giro lingüístico y corrientes actuales de la filosofía. Influencias wittgensteinianas”

las propias reglas del juego y es en el mismo juego –según los cruces y empalmes particulares- donde hay métodos y hay terapias.

Aprender el lenguaje y las acciones que con él se configuran constituye un complejo entrelazado de técnicas y reglas de combinaciones según circunstancias, intenciones y experiencias, un todo que Wittgenstein llama “juego del lenguaje” (§. 7)

El lenguaje depende del contexto donde se da el juego lingüístico; importa pues, conocer el contexto que nos dará el **uso** que los juegos lingüísticos tienen en un momento determinado para acceder al conocimiento de la “realidad”.

...la expresión *juegos* lingüísticos expresa la tesis de que el lenguaje hay que entenderlo y analizarlo siempre partiendo básicamente de su uso en situaciones prácticas determinadas y de que la multiplicidad de funciones semánticas responde a la variedad de usos prácticos. (Kustchera Op.Cit.: 146)

Así como el solo hecho de colocar una pieza de ajedrez no constituye una jugada en el ajedrez, tampoco el nombrar es ya un juego del lenguaje, sino simplemente una preparación para su uso, lo cual puede considerarse como un puente que cruza las distancias entre el decir/ nombrar y el significar. "Nombramos cosas muy diversas; la palabra caracteriza muchos tipos diversos de uso de una palabra, emparentados entre ellos de muchas maneras diversas..." (§38) Un ejemplo que permite comprender esto lo constituyen los primeros párrafos de I.F. dedicados a explicar el sentido de la palabra “losa”, contextualizándola en relación práctica entre albañiles en las situaciones de uso de una construcción. Así, analiza su carácter de “palabra” descontextualizada y de “oración” en los casos en que la expresión denota mandato. Estas reflexiones se sostienen entonces en un lenguaje que genera discurso y constituyen conceptualizaciones que nos conducen a la categoría de enunciado bajtiniano y a la idea de género como formatos más o menos estables que se aprenden en una esfera como se aprenden los hábitos. Así como Wittgenstein juega con el enunciado “losa” y sus sentidos según se use en una u otra esfera y en una u otra situación, podemos suponer situaciones escolares donde los géneros discursivos primarios propios de la oralidad en las variadas formas dialectales se familiaricen con el uso para sostener estrategias de iniciación a la escritura.

La recurrencia a la multiplicidad de formas de uso explica la "lucha contra el embrujamiento" del lenguaje que se produce cuando la metafísica saca palabras de su

contexto y les da significación que no poseen o la considera inmanente a la palabra. Reconduce las palabras del empleo metafísico al empleo cotidiano haciendo de la filosofía “una lucha contra el embrujo de nuestro entendimiento por medio de nuestro lenguaje” (§.109). Wittgenstein apuesta al lenguaje de uso corriente, el de las formas primitivas, el de nuestra historia natural y relativiza la búsqueda de una estructura lógica y de modelos o formas generales exclusivos del lenguaje filosófico y de un lenguaje ideal (de proposiciones lógicas), considerando que el mismo es una forma más de juego lingüístico, ya que “los problemas filosóficos surgen cuando el lenguaje hace fiesta” (§ 38). Encontramos aquí una función “terapéutica” del lenguaje, en tanto aclara que el lenguaje de uso cotidiano permite que no haya problemas sin sentido o irresolubles. Otra vuelta de pensamiento a la relación filosofía y lenguaje. La advertencia wittgensteiniana contra el embrujamiento, comprendida en ensamble con los postulados peircianos acerca de la posibilidad de conocer, nos pone en alerta epistemológico y ético respecto del uso de nuestra propia palabra en la construcción de estos pensamientos.

Los juegos del lenguaje son juegos con pensamiento y con intención (§328) puesto que ésta está encajada en la situación, las costumbres e instituciones humanas; es el contexto el que determina el sentido teleológico de la acción. Sólo se puede decir algo (jugar) si se ha aprendido a hablar (jugar). Quien desea decir algo tiene también que haber aprendido el uso creativo de un lenguaje. Éste, en tanto fenómeno espacial y temporal, adquiere materialidad como objeto de investigación que puede ser mirado en la búsqueda de parecidos y de diferencias, en el análisis de cuáles son las funciones que se constituyen en cada juego lingüístico, en el uso particular de cada enunciado y en las superposiciones complejas de los usos. Nos introduce en un laberinto de caminos: vamos por un lado y sabemos por dónde andamos; venimos de otro al mismo lugar y ya no lo sabemos, lo cual nos pone inquietos, alertas en el transitar por el suelo de la investigación auscultando lo que nuestro *arado* deje al descubierto.

La importancia de las reglas es fundamental en cualquier juego y también en el lenguaje, si bien ellas funcionan como indicadores de caminos, siempre puede dejar una duda abierta; funcionan como límites pero también como posibilidad; muestran una huella pero habilitan otras. El proceso de aprenderlas implica ejercitar, experimentar, probar y acatarlas mediante su uso en variados contextos e innumerables combinaciones.

Para seguir sabiendo es necesario saber preguntar con sentido por una denominación, saber servirse de ella, es decir haber jugado otros juegos o haber observado y comprendido el juego de otros al abrir la potencia del que está aprendiendo hacia decisiones de algunas denominaciones para pensar en una cadena ininterrumpida de sentidos. Moverse en territorios interculturales será un desafío a intentar nuevos y diferentes juegos con las reglas conocidas para aprehender una dinámica que se caracteriza por su *perpetuum mobile*.

### 3. Re-buscando

El gerundio, forma típica del dialecto regional misionero<sup>6</sup>, viene bien para un cierre provisorio a esta exploración conceptual que estamos principiando, **rebuscar** en su doble acepción de buscar reiteradamente, reforzando/insistiendo/redoblando energías/volviendo a intentar y también en el sentido dialectal de “buscar ventaja”/ de sacar el mayor provecho posible/de moverse con astucia (*nos andamos rebuscando en los bordes para encontrar maneras de decir lo que pensamos/ andamos rebuscando signos para jugar de nuevo el ancestral juego*).

Y así veníamos pensando con el pragmaticismo que todo pensamiento se hace mediante signos y que el hombre mismo es un signo, de modo que la meditación adopta la forma de un diálogo, de una conversación en el continuo de pensamientos que nos anteceden y nos suceden *ad infinitum*.

Si bien la creencia científica es provisional y no podremos alcanzar por ningún camino la certeza ni la exactitud absolutas, es también viva, práctica, lógicamente justificada. Nunca podremos averiguar con alguna probabilidad el valor exacto de cualquier medida de la *ratio* general (Peirce, 1897:147) pero sí podemos buscar la significación de un concepto familiarizándonos lo más posible con el mayor número de casos de ese concepto, en un acercamiento infinitesimal, tratando de completar nuestro conocimiento de su naturaleza, de descubrir y reconocer cuáles son los hábitos generales de conducta que una creencia en él desarrollaría, y esto sólo lo podremos buscar, rebuscar, interpretar e inventar en sus **efectos de sentido**. Es lo que intentamos al problematizar una alfabetización semiótica y proponer juegos particulares del lenguaje.

---

<sup>6</sup> Según Camblong (2003) el uso y abuso del gerundio enfatiza la idiosincrasia regional en tanto “instrumento lingüístico inexcusable para hablar e interpretar la médula semiótica de este dialecto”. Aquí todo se está moviendo, está ocurriendo en permanente movimiento, paradójicamente “este *continuum* se sustrae al reloj, al calendario, a la medida precisa; una laxitud equívoca transgrede o ignora las segmentaciones canónicas, como una burla pertinaz hacia los rigores cronológicos de la modernidad científica y racional, y como un escollo insalvable para la velocidad y la eficacia posmodernas.” (P. 4)

Abreviar en el “arsenal” del pensamiento filosófico tanto de Peirce cuanto de Wittgenstein implica apropiarse –en algún aspecto- de “herramientas filosas” para entrenar nuestras mentes en el análisis lógico de las teorías, en la observación atenta de fenómenos sorprendentes, en la búsqueda de ese impulso que nos lleve a pensar a partir de consecuentes por medio de actuaciones atrevidas, temerarias y también habituales, arrojadas a la “tendencia incontrolable a creer”; a apostar por el “trabajo secreto”, el estudio honesto y sostenido, como motores que pueden dar surgimiento a una conjetura en cuya potencia estaría el impulso hacia otro estadio de conocimiento o de una explicación provisionalmente satisfactoria del entorno y de los fenómenos que nos preocupan. Pensar y hacer constituyen la consistencia de toda acción investigativa que se define en una manera de expresar, de movilizar la experiencia de exploración que al modificar el pensar y el hacer modifica los intersticios de su cadena de contactos.

Este re-busque trazó un itinerario entre algunos postulados del pensamiento analítico y pragmático en relación con la importancia del lenguaje en la reflexión filosófica y en la construcción de conocimientos; la relevancia del lenguaje cotidiano y sus funciones; la experiencia y el uso amalgamados con los significados; los juegos del lenguajes y sus reglas; etc. postulados que vistos como dispositivos teóricos y operacionales los ponemos en conexión con los procesos de lectura y escritura en general y particularmente con los que se dan en los umbrales escolares de la alfabetización inicial. Caminos diversos por una "pluralidad de lenguajes" que hace abandonar tanto el concepto de análisis lógico como la concepción de la filosofía como un método descriptivo.

Sin duda que estos pensadores ofrecen argumentos consistentes para encontrar al menos intentos de respuestas provisionarias desde la advertencia wittgensteiniana de que “nuestra investigación,..., no se dirige a los fenómenos, sino... a las posibilidades de los fenómenos” (I.F.: §90). No hay límites trazados para el concepto de juego, de modo que el cuerpo conceptual que construyamos, los recortes empíricos y los diagramas metodológicos que configuren el objeto nos harán volver a mirar con otras lentes cada instalación, a modificarla en otras tantas provisionarias conclusiones, a hacerla desaparecer en pliegues de transformadas formaciones.

### III. INSTALACIÓN METODOLÓGICA

#### **Relatorías del cómo**

Esta tesis se constituye como una nueva configuración que abrevia en un proceso sostenido de investigación básica y aplicada durante un período que comprende varias etapas con cierres parciales, evaluaciones, documentos, publicaciones, intervenciones, etc. Una síntesis de estos antecedentes pueden ayudarnos a comprender el recorrido que resuena en la continuidad de nuestras actuales búsquedas.

#### **Antecedentes**

El trabajo intensivo en los umbrales escolares es preocupación del Programa de Semiótica, de manera ininterrumpida, desde los años '70 y las experiencias de investigación se caracterizaron por su permanente articulación con los aprendizajes de la lengua oficial por parte de los niños que habitan en espacios de culturas en contacto.

Por otra parte, el trabajo en el campo del perfeccionamiento docente llevado a cabo de modo más sistemático durante la década del '90, nos proporcionó un diagnóstico de la problemática en relación con los desajustes y tensiones entre los mandatos del proyecto central de la transformación educativa y las necesidades de los docentes y de sus prácticas en las escuelas de la jurisdicción de Misiones.

El Proyecto “Alfabetización en espacios de diversidad cultural” (2001-2002; C 16H119)<sup>7</sup> focalizó las observaciones en terreno en escuelas del interior de la provincia y de la ciudad de Posadas, sistematizó aquellas experiencias y nos aproximó a la alfabetización inicial a través del escrutinio detenido de cuadernos de clase y prácticas de escritura de niños del 1er ciclo, con lo cual fue posible por un lado, una caracterización del estado de la alfabetización y por otro, la elaboración de herramientas para explicar, en algún aspecto, los altos índices de repitencia y fracaso escolar en relación con los fracasos en la alfabetización. En la segunda etapa de estas observaciones, trabajamos con la detección de “buenas prácticas” de alfabetización y a partir de sus descripciones iniciamos el diseño de un perfil del docente alfabetizador y del proyecto institucional que las contiene. En esta

---

<sup>7</sup> Los insumos y la información obtenidos en esta etapa son, en parte, retomados y resignificados en el capítulo destinado al diagnóstico (des-instalación)

aproximación a campo nos valimos de: análisis de documentos institucionales, observación y registros de dinámicas áulicas y entrevistas en profundidad a maestras y directivos.

Desde el año 2003 hasta el 2008 integramos conocimientos y esfuerzos en un equipo interdisciplinar en el proyecto “Trabajo intensivo en los umbrales escolares para la alfabetización en Misiones” (Cód. 16H150 y 16H205) en cuyo marco continuamos el abordaje del problema por medio de la atención a inquietudes particulares de escuelas rurales, periurbanas y urbanas, además del dictado de ofertas de transferencia a través de Postítulos para maestros, directivos, supervisores y equipos técnicos, con lo cual se expandió nuestra red de vínculos y nos acercamos a nuevas aristas de los procesos alfabetizadores. En el año 2005 incorporamos en nuestros insumos el valioso aporte de la publicación del *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones* de la Dra. Ana M. Camblong, donde desarrolla y propone categorías teóricas y metodológicas a la vez que cartografía los horizontes interculturales de los niños en situación de umbralidad (niños *demandantes*). Durante este período, nuestros trabajos particulares y diferenciados dentro del encuadre del equipo profundizaron los acercamientos con datos provenientes de: ensayos etnográficos, grupos de discusión, experiencias y relatos de prácticas alfabetizadoras de frontera, propuestas innovadoras de enseñanza y evaluación llevadas a cabo por maestros/as. De estas experiencias de aula cosechamos una prolífica batería de protocolos y de artefactos probados en instalaciones particulares.

Los logros y resultados nos pusieron en la necesidad de sistematizar los ensayos y de poner a prueba el dispositivo en un proceso sostenido que asegurara el seguimiento y el cotejo. Así pergeñamos en el bienio 2006-07, (de manera simultánea con el proyecto anterior) un proyecto de investigación-acción situado en escuelas periurbanas, que incorporó en la dinámica a los supervisores y a alumnos avanzados de un instituto de formación docente quienes acompañaron a directivos y maestros en el trabajo de campo en las escuelas y en las aulas alfabetizadoras. Esta investigación, “Alfabetizar en el umbral del primer ciclo. Una experiencia de articulación” (C 16H199) nos permitió diseñar, implementar y evaluar instalaciones semióticas de aulas acompañando a maestros y niños en las etapas de umbral mirando el día a día junto a los distintos protagonistas del proceso alfabetizador. El cúmulo de información brindada por: los registros, las entrevistas, los informes, las muestras de escritura de los niños durante las etapas del proceso, las reflexiones teóricas del grupo y particulares, los grupos de discusión, las muestras de resultados, etc. abrió posibilidades de

abordajes insospechadas a partir de la constitución de corpus, paquetes, series, cruces y encrucijadas.

Para capitalizar estos andares nos propusimos una nueva etapa en un proyecto que recupere las fortalezas de estos antecedentes, sumándolos al estado del arte en general y que se traduzca en una producción científica<sup>8</sup> apoyada en la riqueza heurística de la Semiótica para explicar e interpretar las dinámicas de la mejor manera de enseñar en los umbrales. En la ejecución del proyecto “Alfabetización semiótica en los umbrales” (2008- 2010, C 16H246) iniciamos una etapa de organización de los insumos teóricos y epistemológicos orquestándolos en dispositivos para encarar y operar en los procesos alfabetizadores. A esta tarea incorporamos como trabajo de campo dos acciones fundamentales:

1) El trabajo con una red de escuelas rurales de San Javier, Departamento de la provincia limítrofe con Brasil. Las razones que nos llevaron a elegir este universo han sido, por un lado las relaciones vinculares con directivos y docentes de las escuelas establecidas a través de cursos de perfeccionamiento, intervenciones en algunas situaciones alfabetizadoras y visitas a campo. Por otro lado el *Mapa Semiótico* (Camblong, 2003:56) sitúa a San Javier en un rango de “zona crítica” con un 62,12% (sobre una media de 22,69) de **horizonte familiar intercultural** aún cuando arroja un bajo porcentaje de niños demandantes<sup>9</sup>, lo cual está dando cuenta de un proceso diglósico sostenido muy particular de los usos de la lengua oficial y de la otra-lengua en las semiosferas familiares, vecinales y escolares en esa dinámica fronteriza. Otra razón que nos llevó a profundizar el trabajo con este grupo de escuelas en el año 2009 ha sido la conformación y sostenimiento de la Red<sup>10</sup> como estrategia operativa para la toma de de decisiones y la acción pedagógica efectiva.

2) Conversaciones y mesas de trabajo con los responsables de la formación docente (Institutos de Formación Docente- IFD) en relación con las definiciones de políticas lingüísticas y curriculares acerca de la alfabetización en la formación de maestros. En estas jornadas, realizadas a fines del año 2009 los formadores de alfabetizadores compartieron relatos de experiencias institucionales sobre el tratamiento de la alfabetización rural e iniciamos de manera conjunta una lectura crítica del nuevo currículum; experiencias que pusieron en

---

<sup>8</sup> En el Proyecto de investigación se plantea como objetivo: “Plasmar la producción científica lograda en la Tesis del Doctorado en Semiótica”.

<sup>9</sup> En la Instalación teórica se despliega la valoración semiótica de esta categoría.

<sup>10</sup> En la Instalación cartográfica profundizamos la descripción del funcionamiento de la red y sus modos de ensamblar y reensamblar acciones a partir de intereses y problemas comunes.

tensión un territorio donde volvimos a corroborar la pertinencia de una propuesta semiótica para la tarea de alfabetizar.

### **Decisiones**

Si bien nuestros acercamientos al objeto fueron haciéndonos tomar decisiones eclécticas, adoptamos los supuestos básicos de un paradigma **interpretativo**, por considerar que los mismos nos permitirán atender a la “comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes”. (Vasilachis, 1993:73). Consecuentemente, la metodología de investigación adoptada ha de ser de corte predominantemente cualitativo en cuanto a estrategias y proceso de investigación (Op.Cit.:58), sin desechar cuando lo consideremos pertinente, el cruce con datos cuantitativos.

Los instrumentos y las técnicas varían de acuerdo con las intenciones específicas de algunas búsquedas en pro de la meta global. Así los datos recogidos van adquiriendo relieves y fisonomías distintas según los intentos de conexiones a que los someten nuestras sospechas y el principio de intentar la convergencia de “múltiples e interdependientes fuentes de conocimiento”. (Op.Cit:64)

A lo largo del proceso fuimos decidiendo muestreos intencionales y teóricos de espacios, de sujetos, de prácticas. En algunos casos las condiciones materiales de trabajo fueron reconfigurando los límites del terreno. En este sentido, destacamos los aportes del *Mapa Semiótico* (Camblong, 2003) cuya información ayudó a delimitar en una primera instancia posibles unidades o focos de observación en deslindes geográfico-espaciales que determinan además fronteras culturales de semiosferas particulares. De modo que en las distintas instancias fuimos recortando en niveles de generalidad variables alfabetizadoras operativas situadas en:

- Escuelas en territorios periurbanos.
- Escuelas en territorios urbanos.
- Escuelas en territorios de ruralidad y de frontera (Departamentos de San Javier- Aristóbulo del Valle- Eldorado)
- Institutos de Formación Docente de la jurisdicción, ubicados en zonas estratégicas (rurales o de frontera).

El recorte de los espacios escolares nos permitió diseñar y concretar –en algunas oportunidades- un trabajo etnográfico con:

- .- aulas de NI y 1er Ciclo para observar los procesos alfabetizadores
- .- pequeños grupos de niños que nos permitieron ingresar en los universos familiares.
- .- maestros rurales de plurigrados y equipos de docentes de NI y de primer ciclo.
- .- redes interinstitucionales.

El diseño metodológico fue llevado adelante en un interjuego permanente con acciones y actividades en las distintas dimensiones, ajustes y redefiniciones entre: la lectura crítica del estado del arte, elaboración de constructos teóricos (cuerpo conceptual), definición de recaudos, parámetros y categorías para pensar el problema a partir de unidades de observación directas e indirectas, descripción *in situ* de dinámicas, cuidadoso trabajo con los datos relevados, elaboración en proceso de resultados parciales, procesos de validación (lectura compartida con maestras, ponencias, informes), configuración del perfil del docente alfabetizador demandado por los universos configurados, aproximación a los procesos de semiotización de los espacios alfabetizadores interculturales, construcción o diagramación de una propuesta alfabetizadora situada en contextos interculturales, a partir de los diagramas semióticos de los universos familiares y comunitarios, procesos de implementación, seguimiento y evaluación de cartografías semióticas, cotejo y contraste de desempeños de niños y de docentes en las distintas escuelas. Cada aproximación se consituye en un nuevo aporte para revisar el anterior, así fuimos armando cuadros comparativos de artefactos, instalaciones diversas, dificultades y logros; sistematizaciones de los insumos recolectados a través de las diversas fuentes (diarios y notas etnográficos de las maestras, observaciones y registros, encuestas, entrevistas en profundidad, biografías, análisis de casos, grupos de discusión, rastreo documental, relatorías, registros seguimientos de procesos áulicos -verbales orales, fotográficos, audiovisuales- etc.); revisión permanente de postulados epistemológicos, operacionalizaciones teóricas y didácticas (artefactos lúdicos, audiovisuales, conversacionales).

En la descripción del diagnóstico recurrimos metodológicamente al análisis de documentos<sup>11</sup>, actividad que:

---

<sup>11</sup> “Documento se refiere a una amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles”. Según la clasificación propuesta podemos decir que por el contenido contamos con documentos acerca de hechos reales que registran “acontecimientos, situaciones y procesos, presentes o pasados, que se producen o se han producido espontáneamente” (Yuni- Urbano, 2003: 75)

(...) supone la lectura de éstos como si fuesen textos (...) que nos permiten reconstruir los componentes de una realidad determinada. A estos textos se los indaga haciéndoles preguntas y se los observa como a cualquier acontecimiento que se está produciendo actualmente. De ahí que la lectura de documentos es ‘una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse con cualquiera de ellas. (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989, citado por Yuni y Urbano, 2003: 74).

Entendemos con Mancuso (1999) que “la contrastación empírica es, en definitiva,..., un complejo y delicado proceso de contextualización” de nuestros enunciados teóricos.

En varias oportunidades hemos tenido que deslindar los fenómenos para proceder a un análisis operativo más adecuado, para “agarrar” el objeto-proceso en su desplazamiento y lo hicimos tratando de pensar **configuraciones trípticas** lo cual nos permite desdibujar fronteras binarias y colocarnos en intermedios móviles, en posiciones donde los interpretantes se abren a semiosis más enriquecedoras.

En cada etapa y momentos del proceso la población involucrada fue incorporada al proyecto desde roles y funciones diferenciadas. Nos interesa prestar especial atención a las voces de la misma por ello la decisión metodológica de incluirlas preferentemente de manera textual en nuestras argumentaciones, no sólo como dato ilustrativo sino articulados en el relieve del discurso global. Por el mismo motivo también decidimos conjuntamente con las maestras, tomar las escrituras de los niños sin pasarlas o traducirlas a texto normalizado.

Las interpretaciones a las que arribamos en primera instancia fueron revisadas, completadas y validadas por directivos, maestras, supervisoras, colegas quienes en una lectura detenida y comprometida sugirieron modificaciones y articulaciones que forman parte de la versión definitiva de la tesis.

El foco de nuestra atención lo constituyen las aulas alfabetizadoras en tanto espacio heteroglósico donde se mestizan los múltiples universos de sentido, de ahí nuestra preocupación por hacer de ellas e instalar en ellas una dinámica sensible a los fenómenos semióticos y acicatear/ provocar/ instar a juegos inteligentes capaces de operar en estos espacios con absoluta convicción de que se trata de una praxis ético - política.

---

“Para interpretar el significado del material documental el investigador debe recurrir al auxilio de otras técnicas de investigación como la observación, la entrevista y especialmente las técnicas de análisis de contenidos o de discursos desarrollados por cada disciplina” (Op. Cit.: 79)

---

Una idea clave de la investigación – acción es la noción de ‘ciclo’, ya que cada ciclo o etapa parte de un problema detectado en la práctica previa al cual se intenta responder a partir de hipótesis, surgidas de lecturas bibliográficas. La observación y el análisis de las nuevas intervenciones permiten redefinir el problema inicial, así cada nuevo ciclo propone un avance espiralado sobre los anteriores, logrando así una articulación práctica teoría inserta en la experiencia. (Carlino, 2005). La importancia que tiene la articulación de la teoría con la experiencia en nuestro planteo nos llevó a desarrollar el ciclo de investigación acción durante dos años.

Una definición clara y precisa de la “caja de herramientas” implica la opción y el esfuerzo por construir un cuerpo teórico metodológico flexible pero riguroso, consistente pero inacabado que acompañe de manera coherente, pertinente y justificada nuestra intención de mostrar no precisamente resultados de alto impacto, sino compartir una comunicación que prioriza los momentos de *impasse*, los movimientos de la “cocina”, las dudas y las preguntas que hicieron avanzar o volver atrás y repensar los modos, el movimiento perpetuo del pensamiento; abrir lugares por donde seguir alimentando el deseo y la erótica intelectual.

La investigación como proceso orientado nos mueve permanentemente en los planos/ contextos/momentos del **descubrimiento** y de la **validación**, mostrando en su propia construcción las sobreimpresiones de los recorridos de lectura, escritura sobre un material ya organizado al cual el metalenguaje le da otro orden, lo resignifica desde intereses particulares y colectivos. La toma de decisiones y el planteo de hipótesis creativas refuerzan reflexiones metodológicas con filiaciones en la línea de un paradigma indiciario (Ginzburg, 1999), operaciones abductivas que pretenden encontrar marcas, detalles, rasgos indiciales para establecer series y conexiones, para re-enviar a campos colindantes que se dejen recorrer como espacio elíptico donde la desconstrucción de sentidos se vislumbra siempre inacabada.

## **IV. DES-INSTALACIÓN**

### **Diagnóstico y estado del arte**

En este capítulo pretendemos presentar una síntesis de nuestros sucesivos acercamientos a las prácticas de alfabetización inicial que acaecen en las escuelas del territorio provincial, para conocer el punto del cual partimos. El título de des-instalación indica precisamente el carácter de auscultación y desarmado que a partir de cortes sincrónicos nos lleven a explicar los modos de enseñar a leer y escribir recuperando la genealogía de los métodos y sus presupuestos.

Las investigaciones<sup>12</sup> llevadas a cabo durante los últimos años focalizaron distintas aristas de la problemática y proporcionaron datos e informaciones para dar cuenta de un estado de situación. Recurrimos a: análisis de cuadernos del primer ciclo de la EGB, preferentemente de primer año; análisis de escrituras de niños de 1er ciclo; observaciones sistemáticas de procesos de “buenas prácticas” docentes; entrevistas en profundidad a maestras alfabetizadoras y a directoras que llevan adelante la gestión. Estos insumos alimentan, por un lado, la descripción del estado de la escritura (su configuración como objeto y los modos de enseñar/aprenderla) y por otra parte, una explicación del mismo asociándolo con los distintos modelos, enfoques, métodos que constituyen el estado del arte sobre el tema, los que a la vez responden a proyectos político ideológicos de determinados momentos históricos; de modo que este entrecruzamiento nos permite exponer de manera relacional los antecedentes en el campo problemático que focaliza esta investigación.

---

<sup>12</sup> Los Informes de avance y finales de los Proyectos de investigación que se detallan y describen en Antecedentes contienen información amplia y precisa de aspectos de las prácticas de enseñar y aprender a leer y escribir en las escuelas de la provincia según los objetivos, propósitos y recortes particulares de cada uno de ellos.

## 1. Los cuadernos

Las primeras sistematizaciones en torno del objeto las realizamos a partir del análisis de cuadernos con el objetivo de obtener una caracterización general del modo en que se trata la lengua escrita en los primeros años de su adquisición. Son documentos que permiten reconocer:

- ✓ los modos de presentar/enseñar el objeto lengua escrita a los alumnos,
- ✓ las concepciones de alfabetización subyacentes a las prácticas docentes,
- ✓ los supuestos acerca de cómo aprende el niño a leer y escribir,
- ✓ los métodos de alfabetización que orientan las prácticas.

Estos acercamientos ayudan a responder los primeros interrogantes en la descripción diagnóstica: cómo se conceptualiza el lenguaje escrito, cómo aprende el niño, cómo se enseña a leer y escribir, qué tradiciones o enfoques teóricos y metodológicos sustentan las decisiones didácticas de alfabetización.

### Criterios de selección de la muestra

El acercamiento a las escuelas de procedencia de estos documentos ha focalizado a cada institución de manera integral, teniendo en cuenta el contexto situacional y las líneas de los Proyectos Institucionales (explícitas o implícitas). El recorte de esta muestra considera el segmento de primer ciclo de la EGB en tanto etapa de la escolarización en la cual se puede visualizar con mayor fuerza el planteo alfabetizador y lo que implica enseñar a leer y escribir.

La recolección de cuadernos nos proporcionó una **muestra intencional de 25** cuadernos recogidos en dos etapas: años 2000/02 (en localidad de Eldorado), años 2007/08 (en Posadas y San Javier). Los cuadernos corresponden a escuelas tanto urbanas como rurales, públicas, parroquiales y privadas. Algunas funcionan con modalidad de plurigrado en grupos muy reducidos (entre 5 y 6 chicos) y otros en grupos numerosos (llegan a 51 alumnos).

Una primera lectura de la totalidad de los mismos ha puesto en evidencia recurrencias que dan una cierta homogeneidad al tratamiento de la lectura y la escritura, lo que nos llevó a

decidir un recorte que se tradujo en **corpus** de 10 cuadernos<sup>13</sup> cuyo estudio y análisis proporciona algunas consideraciones para esta descripción.

El procedimiento seguido para el análisis ha sido:

- ✓ Rastreo de las actividades de lectura y escritura.
- ✓ Seguimiento analítico del proceso que suponen las mismas.
- ✓ Descripción general de las prácticas presentes en la muestra.
- ✓ Inferencias de supuestos del docente acerca de cómo se aprende a leer y escribir.
- ✓ Relación de estas materializaciones con los enfoques o métodos alfabetizadores.

Volvemos a aclarar que no es intención de este trabajo presentar un desarrollo ni de la historia de la alfabetización (escritura en sistemas alfabéticos) ni de los métodos puesto que existe una amplísima bibliografía al respecto y un ordenamiento diacrónico y explicación de los mismos no aportarían significativamente al campo.

Para ordenar la exposición se agrupan los cuadernos en relación con los métodos o enfoques que sostienen las prácticas predominantes detectadas:

1.a. Métodos sintéticos. Letra a letra

1.b. Métodos analíticos. Palabras y frases generadoras

1.c. Modelos constructivistas. Los textos

---

<sup>13</sup> El análisis exhaustivo de los cuadernos forma parte del informe de investigación en el cual se despliega un análisis pormenorizado del tratamiento de la lengua escrita. Aquí haremos referencias a generalidades y a algunos aspectos que nos permitan develar los distintos enfoques teóricos que subyacen a las prácticas.

**LOS CUADERNOS**

**1.a. Métodos Sintéticos: Letra a letra**



Un primer grupo de cuadernos podría ubicarse en la línea de los llamados métodos **sintéticos**, en los cuales observamos que la alfabetización parte de la enseñanza de la **letra**, por medio de actividades de coordinación viso-motora, atención, memoria y discriminación visual (copias) y auditiva (dictados).

El tratamiento que recibe cada unidad alfabética es el siguiente:

.- presentación de la letra en sus diversas formas (manuscrita- imprenta- minúscula- mayúscula.

.- ejercicios de reconocimiento y trazado por medio de diferentes técnicas: pintado o picado con papeles de colores, renglones de escritura de dicha letra, agrupamiento de letras en conjuntos.

.- estos ejercicios de trazado de letras se acompañan con el aprestamiento/entrenamiento motriz que alterna el trazo de letras y números con líneas de formas rectas y curvas.

En un 2do momento, el trabajo con letras sueltas se relaciona con **palabras** a efectos de:

.- relacionar el sonido de la letra con nombres de referentes gráficos (dibujos) que comiencen con dicho grafema o que lo incluyan;

.- reconocerlas en un listado de varias palabras;

.- copiar palabras que contengan dicha letra;

.- escribir renglones y renglones de palabras para reforzar el reconocimiento y el trazo.

Como complemento del trabajo con **palabras** se observan algunas actividades de armado del nombre propio a través de las letras sueltas y algunos ejercicios aislados de reconocimiento de palabras largas y cortas.

En muy pocas oportunidades se propone identificar **sílabas**, separarlas o contarlas.

Parte de la rutina de escritura consiste en la copia de la fecha y el nombre del niño en los trabajos. También se encuentran copias de algunas oraciones y textos breves alusivos a efemérides, pero no hay evidencias de que sean utilizados como material alfabetizador.

No aparecen producciones de escritura personal ni actividades que impliquen la escritura “en uso” con una función determinada. Tampoco hay evidencias o marcas de tareas de lectura, pero se puede inferir (por algunas consignas de “copia y lee”) que los alumnos leen sus propias copias luego de escribirlas.

Los casos vistos en este análisis responden a un tipo de enseñanza basada en repetición mecánica de la escritura, por imitación, copia y asociación de formas y sonidos. El docente

parte del supuesto de que la percepción visual/ auditiva es el factor más relevante en la etapa inicial de la lectoescritura; que debe ejercitar el **trazo** de grafismos y el **dibujo** de cada letra para lograr primero la automatización de la correcta escritura de las grafías y el reconocimiento de cada una como partes sueltas y en un segundo momento, formar palabras. Todo el esfuerzo apunta a que el alumno adquiriera las características gráficas de cada letra, pueda reproducirlas e identificarlas en el contexto de las palabras para luego poder escribir y leer. Prevalece el aprendizaje instrumental del código gráfico aislado de la lengua oral.

El orden de las letras aprendidas es: las vocales y luego las consonantes simples evitando grupos consonánticos.

No es posible advertir una secuencia que denote sistematización clara de contenidos ni una lógica de la gradualidad de los aprendizajes, aunque es claro un camino de lo más fácil y sencillo a lo más complejo, de las partes sueltas a combinaciones sencillas.

### **Justificaciones teóricas de este modo de enseñar a leer y escribir**

La historia de los métodos nos lleva a la llamada teoría ambientalista de tradición conductista según la cual el niño es un receptor pasivo de estímulos y aprende por actividades de imitación y refuerzo. El estudio externo y visible del comportamiento elabora un modelo asociacionista que explica la lectura como respuestas sonoras a estímulos gráficos y la escritura como respuestas gráficas a estímulos sonoros y visuales. Hace hincapié en tareas mecanicistas de asociación ideo-visual. Su operatoria deviene en los **métodos sintéticos**, desarrollados por la Escuela norteamericana en la década de 1920 a partir de los planteos de Bloomfield.

Con más o menos variantes estos métodos proponen los siguientes pasos:

- .- partir de letras y sonidos y llegar a la palabra por adición y combinación;
- .- apoyarse en la correspondencia fonema/grafema (pronunciación/escritura);
- .- repetir tareas sensorio-perceptivas e insistir en la pronunciación correcta;
- .- trabajar sobre la repetición y el refuerzo;
- .- practicar la escritura sólo de las letras aprendidas;
- .- entender a la lectura inicial como un ejercicio mecánico de descifrado de letras.

Entre los métodos sintéticos predominan el **alfabético** (que trabaja a partir del nombre de las letras) y el **fónico** (que parte del sonido de las letras), cuyos vestigios perviven en los

cuadernos analizados. No hemos detectado casos de trabajo que prioricen la unidad sílaba (método sintético silábico).

Estos procedimientos no aparecen de manera exclusiva sino que se combinan aleatoriamente con algunos ejercicios de carácter analítico.



Un segundo grupo de cuadernos muestra un tratamiento que si bien basa el aprendizaje en las letras del alfabeto, las enseña a partir de unidades mayores: la palabra y/o las frases. Así por ejemplo, la construcción RANA RENÉ sirve para presentar la letra R. Luego, los ejercicios de práctica son similares a los casos del grupo anterior:

- .- escribir varios renglones para practicar el correcto dibujo de la grafía;
- .- asociar el sonido de la letra a un referente (imagen) cuyo nombre comienza con la letra en cuestión;
- .- identificar la letra en palabras o en oraciones breves acompañadas por ilustraciones;
- .- reconocer grupos silábicos ordenados según las vocales (Ej: RAMA - REMA - RIMA - ROMA - RULOS).
- .- completar oraciones con palabras que contengan la letra estudiada. (Ej: *El rosal tiene ROSA; Renata se peina con RULO*);
- .- discriminar y ejercitar el pasaje de la escritura en imprenta mayúscula a cursiva. (Ej: Lee y pasa a cursiva: *La abuela amasa lasañas*);
- .- reconocer y focalizar las letras en el alfabeto (discriminación visual);

Cada letra y sus grupos silábicos se enseñan a partir de frases alfabetizadoras que en la mayoría de los casos descuidan el sentido o carecen del mismo. Así, para identificar **Ch** la maestra presenta oraciones como *El chino, a la noche, come choripán. /Chela chupa chicle*

El repertorio léxico utilizado se construye a partir de las palabras y frases presentadas por la maestra. Las actividades de escritura giran en torno de copia, dictado y transcripción de un tipo de letra a otra. No se registran consignas explícitas que indiquen escritura personal, pero puede inferirse que los alumnos escriben oraciones a partir de palabras dadas. (Ej: *EL GATO ES MALO - EL GASO CAMINA- LA TORTUGA ESELTA- GUSANO ES BERDE- EL GALLITO SE CAPO.*

La rutina de escritura diaria es la copia de la fecha con variantes como frases o dibujos alusivos al estado del tiempo y el nombre del niño. Incorporan luego nombres de compañeros y de la maestra.

Las actividades de lectura en voz alta de las palabras y oraciones que se copian se evidencian en registros evaluativos de las maestras (Ej: *Leer - Copia y lee - Lee Bien- Sigue practicando*). No se registra la lectura de textos completos ni el uso de libros.

En este grupo de cuadernos de clase la enseñanza de la escritura se basa en las unidades lingüísticas oraciones, frases breves y palabras para enseñar las sílabas y las letras. Las actividades están organizadas para sistematizar, a través de la repetición de ejercitaciones similares, el reconocimiento y la correcta representación de dichas unidades como resultado de un simple acto mecánico (copias- dictados-transcripciones). Las secuencias no son regulares: en algunas oportunidades va de las palabras a unidades menores, en otras de frases y oraciones y en algunas oportunidades se presentan letras y palabras juntas.

En el mes de noviembre comienza a vislumbrarse un proceso propio de producción de oraciones breves cuyas características denotan un “aparente” retroceso frente a las formas anteriores (los niños escriben palabras incompletas o sin segmentar).

La enseñanza de la lectura está centrada en la decodificación y el reconocimiento del sonido y pronunciación de una grafía determinada, contenida en las sílabas y palabras generadoras.

El supuesto de base es que el alumno debe “aprender para aprender a leer y escribir”, “aprender a escribir para leer” y que puede “leer sólo aquello que sabe escribir”. La lectura se logra por identificación y sonorización correcta de los componentes del código gráfico.

### **Justificación teórica de estos modelos**

Para la psicología experimental, atomista, asociacionista y elementalista de fin de siglo XIX, la cognición está integrada por partes: percepción, memoria, pensamiento.

Los procedimientos **analíticos** (métodos de palabra **generadora, global, audiovisual**) se caracterizan por:

- .- partir de la palabra, la frase o la palabra y la imagen (lo global) para llegar por procedimientos de descomposición y análisis a las sílabas y letras;
- .- considerar a la lectura como acto global o ideovisual;
- .- considerar la visión de conjunto como precedente del análisis;
- .- descomponer las unidades globales en sus partes (sílabas, fonemas, letras);
- .- volver a la síntesis mediante la recomposición y combinación en nuevas palabras, frases u oraciones;
- .- proponer actividades de asociación y repetición sobre la base de la percepción sonora y visual y la memoria global.

Al presentarse como un método muy pautado brinda seguridad al docente inexperto puesto que indica el paso a paso y el letra a letra; además, sobre su base se editaron numerosos libros de lectura inicial que aún circulan en las escuelas.

Suelen funcionar combinadamente con procedimientos sintéticos, en tal caso se los conoce como métodos sintético-analíticos o analítico-sintéticos.

Tanto los de marcha sintética (letras, sonidos, sílabas) como los de marcha analítica (palabra, frase, oración) se apoyan en la ley de asociación de elementos aislados. Estas marchas (según versión europea) son retomadas en la versión inglesa y norteamericana como procesos de abajo hacia arriba (*from the botton up*) o de arriba hacia abajo (*from the top down*). Cada una de estas tendencias responde a supuestos psicológicos propios sobre el proceso de aprendizaje de la lengua escrita; a enfoques pedagógicos sobre roles del educando, el educador y el entorno y proponen o prefieren determinadas estrategias didácticas. Los métodos de palabra generadora tuvieron amplio desarrollo y permanencia en la historia de la alfabetización.

Había una visión instrumental tan fuerte según la cual la escritura es una técnica de transcripción de sonidos en formas gráficas y, viceversa, de conversión de formas gráficas en sonidos, que todo pareciera ser muy sencillo. Solo se trataría de asociar cada letra con un sonido y mediante una operación mágica esos objetos individuales se sintetizarían dando lugar a formas sonoras que corresponden a palabras que entendamos- desde esta perspectiva técnico-instrumental no hay nada que conocer, simplemente hay cosas para memorizar y retener. (E. Ferreiro, 2006:24)

De esta línea será heredera la tendencia basada en el procesamiento de la información, en los avances de la computación y la psicología cognitiva en un modelo que -a diferencia del conductismo que privilegia los resultados- describe el proceso interno desde el *input* y el *output*.

LOS CUADERNOS

1.c. Modelos constructivistas: Los textos

miércoles de noviembre  
 Lengua  
 ESCOLAR UNA CARTA  
  
miércoles 6 de noviembre del 2000  
 querida mamá  
 querida mamá sabes que estoy  
 muy bien pero te mando un  
 beso grande. Pronto estaré en tu  
 casa  
 FIRMA TU HERMANA  
 Barbara

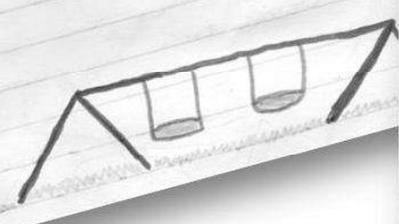


miércoles 8 de noviembre  
 Día soleado  
 Lengua  
 Practicamos lectura  
 subrayamos 10 cualidades de sustantivos  
 en el cuento

sustantivos	cualidades
patón	humilde
muecas	enorme
mampara	asustados
vollosos	hermosa
galletitas	colorada
mesa	hijas
tortas	comidos
queso	feliz
comedor	tranquilo
casa	libre

Escribo

Ciencias Sociales  
 Mi baricó  
 Mi baricó se llama: Monto  
 la parte que más me gusta es  
 la plaza



viernes 15 de septiembre  
 Día nublado  
 Lengua  
 Escribimos palabras con af

igleria - ofalo - Glocia - Glocio - isfi -  
 ofaciolo - ofatón -

Historias con @  
 Había una aboy una señora que se  
 llamaba Glocio, con una hija llamada  
 Glocia. Glocio encontró un ofalo entre los  
 ofaciolos un día Glocio se fue a la  
 igleria y encontró al pache. Pache  
 llorando en la esquina de la igleria.  
 El pache le vio a un ofatón.

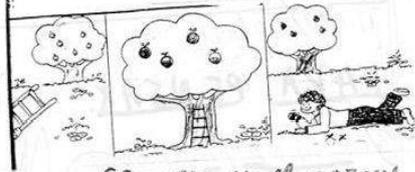
LOS CUADERNOS

1.c. Modelos constructivistas: Los textos

Lengua

### TALLER DE PRODUCCIÓN

1) Escribe una historia usando muchos adjetivos calificativos



El niño en el parque

Una tarde hermosa un chico estaba en el parque. El chico se llama Pablo. Pablo es bueno y estudioso. El chico encontró una planta llamada naranja jugosa y riquísima.

Lengua

### TALLER de DISCURSO.

1) Memoriza la poesía:

**A MI BANDERA**

EN EL PATIO DE MI ESCUELA  
HAY UN CIELO QUE FLAMEA,  
SU COLOR CELESTE Y BLANCO  
CON EL VIENTO JUGUETEA.

ESSE CIELO TAN HERMOSO  
ES LA BANDERA ARGENTINA  
QUE SALUDO CON CARÍO  
AL VERLA TODOS LOS DÍAS.

EL VIENTO LE HACE CARACIAS  
EL SOL LA LUZ LE REGALA  
PARA QUE BRILLE ORGULLOSA  
DE LA PATRIA QUE LA AMA.

LUCÍA GONZÁLEZ

Para pensar entre todos:  
¿Por qué la poesía dice "la Bandera es un cielo que flamea"?  
¿Por qué Manuel Belgrano creó un símbolo que representa a todos los argentinos?  
Investiga: ¿Dónde y cuándo se usó la Bandera Argentina por primera vez?  
¿En qué lugares de tu ciudad flamea la Bandera?

2) Recorra y comenta:

Miércoles 6 de noviembre

Día aislado

Lengua

Practicamos lecturas

Subrayar los calificativos de sustantivos en el cuento

Sustantivos	Cualidades
estón	humilde
mueces	enorme
manzana	suavitosos
ollitos	hermosa
galletitas	colorada
mesa	lujosa
tortas	comodo
queso	feliz
comedor	tranquilo
casa	libre

*Cuento*

Lengua

### TÍA CHELA

UN DÍA CACHO Y CHIGHA, DOS CHICOS DE OCHO AÑOS, FUERON A VISITAR A SU TÍA CHELA, QUE VIVÍA EN UNA CHOZA MUY CHIQUITA.

CHELA LES PREPARÓ CHAUCHAS Y CHOCLOS DE SU QUINTA Y LOS CHICOS ESTABAN "CHOCOS".

YA DE NOCHE CARGARON SUS MOCHILAS, SE ABRIGARON CON UN BONCHO Y LE DIERON MUCHOS BESOS A TÍA CHELA.

UN BICHITO DE LUZ LOS ACOMPAÑÓ HASTA SU RANCHITO Y LA MADRE LOS ESPERABA CON POCOCLOS Y LECHE. EL BICHITO CHIFLANDO Y ALUMBRANDO SE FUE DICIENDO: ¡CHAU, CHAULY NO SE OLVIDEN DE TÍA CHELA.



- LEÉ EN VOZ ALTA EL CUENTO
- SUBRAYÁ Y LEE REPITIENDO DOS VECES LAS PALABRAS CON "CH"
- RESPONDE LAS PREGUNTAS Y LEE TUS RESPUESTAS

- 1 - ¿CÓMO SE LLAMAN LOS CHICOS?  
*Cacho y Chicho*
- 2 - ¿A QUIÉN FUERON A VISITAR?  
*A la tía Chela*
- 3 - ¿DÓNDE VIVÍA?  
*Choza*
- 4 - ¿CÓMO ERA LA CHOZA?  
*Chiquita*
- 5 - ¿QUÉ LES PREPARÓ?  
*Chauchas y choclos*
- 6 - ¿CÓMO ESTABAN LOS CHICOS?  
*Chocos*
- 7 - ¿EN QUÉ MOMENTO DEL DÍA VOLVIERON?  
*A la noche*
- 8 - ¿CON QUÉ SE ABRIGARON?  
*Boncho*
- 9 - ¿CÓMO SE DESPIDIERON DE CHELA?  
*Con muchos besos*
- 10 - ¿QUIÉN LOS ACOMPAÑÓ?  
*Bichito de luz*
- 11 - ¿CON QUÉ LOS ESPERABA LA MADRE?  
*Pococlos y leche*
- 12 - ¿QUÉ DECÍA EL BICHITO AL IRSE?  
*Chau Chau mamá, olviden de tía Chela*

En nuestro escrutinio encontramos un grupo de cuadernos que presenta el aprendizaje de la lectoescritura a partir de la unidad textual (de manera más o menos frecuente), aunque el proyecto alfabetizador se desdibuja –en algunos casos- en los bordes de los métodos analítico sintéticos o en la falta de toda sistematización en el acompañamiento del proceso.

El ingreso del texto en tanto unidad de análisis de los estudios lingüísticos coincide con los enfoques constructivistas en el campo de la pedagogía por lo que decidimos agruparlos bajo esta nominación, aunque la variedad de los casos en torno de los textos bien puede justificar nuevos deslindes. Trataremos de mostrar sucintamente estas variedades.

En muchos casos estas propuestas funcionan sobre la base del libro de texto. Cuando los alumnos no lo tienen, las maestras recurren a las fotocopias de partes del mismo (sobre todo de los textos breves, las tareas de lectura y los ejercicios de escritura que les suceden).

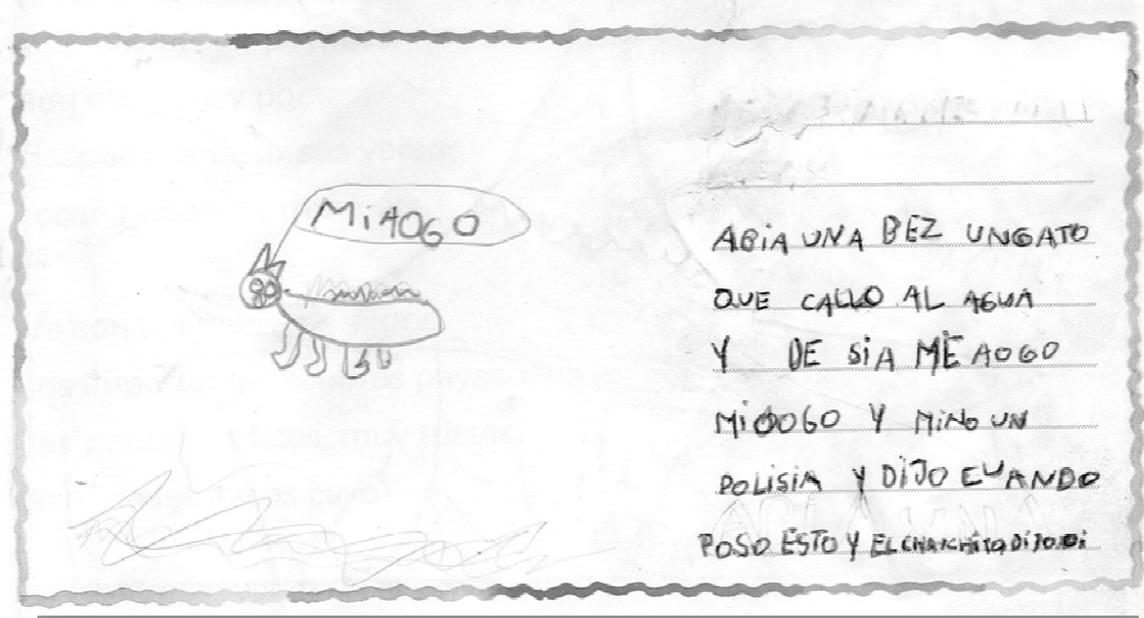
En un grupo de cuadernos que apoya el proceso alfabetizador en un libro de textos<sup>14</sup> con actividades muy pautadas, advertimos la siguiente secuencia:

.- Inicia cada unidad con la presentación de textos narrativos extensos (el primer cuento tiene una extensión de dos páginas: “Los músicos de Bremen”) que deben ser leídos por el docente. A partir de la lectura se despliega una serie de actividades tendientes a: comprensión lectora, relaciones con imágenes, reconocimiento de unidades lingüísticas, propuestas de escrituras breves. El libro de texto propone trabajo con carteles, listas, textos de función social, cuya resolución pareciera realizarse en gran parte como tareas extraáulicas. La fuerza del proceso está en las tareas de lectura, las cuales no son acompañadas con idéntica fuerza por un entrenamiento sistemático y sostenido de la escritura. Esto explica que, por ejemplo, pasado un año de enseñanza (en el mes de noviembre) una niña escriba textos como el siguiente:

---

<sup>14</sup> Por ejemplo los libros de EDEBE; Kapelusz, Santillana, Colihue, de la década del '90, responden a idénticas secuencias. Vienen acompañados por libros para el maestro y acciones de capacitación docente a cargo de las editoriales.

AHORA INVENTA Y DIBUJA UNO.



Continuamos analizando los cuadernos de este grupo y advertimos la presencia de textos como: adivinanzas, canciones, recetas de cocina, instructivos, coplas, etc., los cuales aparecen fotocopiados y pegados o fruto de la copia desde el modelo del pizarrón.

Al igual que en los libros de texto se observan consignas de comprensión lectora a través de ilustraciones, relación imagen- palabras, ejercicios de completamiento, cuestionarios, relaciones con flechas, ordenamiento de secuencias narrativas, caracterización de personajes.

En los cuadernos las maestras registran las evaluaciones de las tareas de lectura: *Lectura: Buena ¡ practica un poquito más!- Practicamos lectura- Lectura: Muy bien. Sigue practicando- Todos pasamos a leer, todos necesitamos practicar mucho más en casa.*

Las escasas actividades de producción escrita personal remiten a oraciones, listados, completamientos, cartas breves, descripciones, con un predominio absoluto de la letra imprenta en las primeras páginas de los cuadernos. Ejemplo:

## DESCRIBO MI MASCOTA

NOMBRE: PELUSA

PELUSA ES SUAVE ES CARIÑOSA TAMBIÉN LE GUSTA JUGAR AL  
A PELOTA TAMBIEN LE GUSTA COMER HUESO Y CARNE.

Los trabajos de producción carecen de revisión y reescritura de segundas versiones que permitirían mejorar la textualización en sus dimensiones de coherencia y cohesión.

Aún cuando el eje del trabajo alfabetizador se preocupa por focalizar textos, la propuesta de actividades reitera una secuencia que prioriza la búsqueda de palabras con determinadas letras, listados de palabras, escritura de oraciones que las incluyan, con lo cual en muchos casos, se pierde el sentido práctico del lenguaje. Lo mismo sucede con el tratamiento de la ortografía, la puntuación y los signos de exclamación e interrogación trabajados como contenidos aislados de los textos.

En otros casos las consignas ponen los textos al servicio del sistema: extraer clases de palabras, escribir oraciones, buscar palabras con determinada letra, identificar sílabas, etc.

Otra modalidad frecuente es el uso de los textos como excusa para el aprendizaje de las letras: presentación de un texto, búsqueda de palabras con la letra en cuestión, repetición de palabras marcadas, respuestas a preguntas referentes al texto que refuerzan las palabras con la letra a aprender; asociación de dibujos con palabras que incluyen la letra que se desea afianzar. Relación y diferenciación de imprenta y cursiva. Discriminación silábica en palabras (reconocer cantidad, separarlas, recortar palabras que contengan determinadas sílabas).

La escritura de textos tiene como restricción utilizar el grupo de palabras habilitadas.

Ej.: *Escribimos con ge*

*iglesia, globo, Gloria, iglú, gladiolo , glotón.*

*Historias con ge*

*Había una vez una señora que se llamaba Gladis, con una hija llamada Gloria . Gloria encontró un globo entre los gladiolos un día Gloria se fue a la iglesia y encontro al padre Pablo llorando en la esquina de la iglesia. El padre le vio a un glotón.*

Como puede observarse, las prácticas muestran una disociación entre lo textual funcional y los contenidos del sistema y sus unidades menores. En muchos casos, se cambia la unidad de trabajo pero las secuencias remiten a características de los métodos analítico sintéticos.

Encontramos algunos registros de escrituras en borradores (Ej: *describimos los bichitos en apuntes; Escribimos un cuento en apuntes*).

La lectura se presenta a través de situaciones basadas en textos completos y un contacto directo con los mismos.

En este último grupo encontramos cuadernos en los cuales la propuesta textual da cuenta de secuencias coherentes y de una práctica sostenida con los textos. Nos detuvimos especialmente el caso de un cuaderno que presenta una interesante organización de las actividades del área lengua en la modalidad de talleres, según momentos definidos para el tratamiento de diversos aspectos de la lengua: taller de lectura, taller de producción, taller del discurso (en este último se ubican los contenidos del sistema de la lengua). Las actividades remiten (en paralelo) al uso de un manual o libro en el cual realizan parte de las actividades que además se registran en el cuaderno. Se observa una gran variedad de actividades de áreas integradas que utilizan la lectura de textos como primer momento de los aprendizajes.

La entrevista a la docente nos informa que su modo de abordaje es una decisión personal sin inserción institucional, lo cual corroboramos comparando con otros cuadernos de la misma escuela.

Como síntesis de un abordaje alfabetizador a partir de textos encontramos diversas variantes que van desde la consideración del texto como objeto que los niños aprenderán a leer y escribir globalmente hasta los casos en que el texto es simplemente el nuevo nombre de la unidad para enseñar palabras y letras.

En general se priorizan las tareas de entrenamiento en lectura, antes que en escritura, según pautas marcadas por el libro de texto que sigue el maestro. Se espera que el contacto con el objeto de conocimiento desarrolle las posibilidades del niño, de ahí la presencia de consignas del tipo *escribo como puedo*.

Si bien la irrupción de lo textual vino acompañada de producciones teóricas, de libros de textos hechos por especialistas de lengua, de cuadernillos de apoyo y de cursos de perfeccionamiento para docentes, no llegó a traducirse en un método de alfabetización.

En los cuadernos encontramos algunas características generales de la propuesta: el planteo de situaciones reales de lectura y escritura; actividades de comprensión/producción de textos; agrupamiento de los niños por niveles de conceptualización semejantes; hincapié en

lectura de textos completos y funcionales; revisión textual; planificación por proyectos; valoración de procesos; clases de discursos variados; importancia del borrador; enfoque comunicativo funcional, predominio de letra imprenta mayúscula.

El ingreso del texto por un lado desdibujó el trabajo con las partes, por otro abrió las puertas del aula a textos de circulación y uso cotidiano: recetas, diarios, etiquetas, carteles, propagandas, etc.

### **Justificación de estos modelos**

En la década del '80 y principios del '90 el entorno sociohistórico favoreció el avance y la difusión de los estudios sobre el discurso y la enunciación, la elección del texto como unidad comunicativa y su inclusión en los currículos escolares acompañados por la producción y circulación de libros de textos con propuestas psicogenéticas en una primera etapa y abordajes de corte sociolingüístico ya avanzada la década del '90 y en el 2000.

En relación con la primera etapa, conversamos con docentes que nos proporcionaron estos cuadernos y les preguntamos acerca del porqué este eclecticismo en la propuesta y una de ellas manifestó que *todo es culpa de la psicogénesis*, puesto que en esa escuela privada fueron centro de aplicación de un instituto formador que adhería a estas corrientes de modo que lo hacían por prescripción institucional, pero al no tener suficiente formación, “el método” les daba mucha inseguridad y ante la sensación de no avanzar, de ir a la deriva, de desconocer los fundamentos, etc. buscaban compensar estas debilidades enseñando *a escondidas* el letra a letra de los métodos tradicionales, pero de modo discontinuo, aleatorio y desarticulado. *En realidad, cuando estos niños estuvieron en 2do ciclo nos dimos cuenta de los problemas que acarreaban: no estaban alfabetizados. Algunos habían aprendido a leer muy bien, pero la escritura no respetaba las normas esperadas.*

Lila Daviña (1999) ubica entre los enfoques constructivistas a los métodos psicogenéticos y a los sociohistóricoculturales si bien señala y analiza las diferencias entre ambos.

Con los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky se inicia en la década del '80 toda una línea de propuestas apoyadas en principios piagetianos que enfrentan los prejuicios conductistas o reduccionistas:

.- considera al niño como sujeto activo.

.- considera los saberes previos como punto de partida, nadie empieza de cero.

- .- se apoya en una concepción constructiva del conocimiento.
  - .- entiende a la lectura como construcción distinta de descifrado.
  - .- entiende a la escritura como construcción de sentidos, distinta de copia modelo.
  - .- se configura como diseño experimental.
  - .- surge de investigaciones psicológicas.
  - .- trabaja con entrevista clínica.
  - .- clasifica etapas de lectoescritura según hipótesis del niño: presilábica- silábica- alfabética
- Esta tendencia conocida como “lenguaje total” o “lenguaje integral” trabaja sobre el sentido o la comprensión, dejando de lado aspectos analíticos. Tuvo en nuestro país durante la década del '90 un amplio desarrollo en libros de lectura acompañados de orientaciones para el maestro con explicaciones teóricas e indicaciones para su uso (Kaufman, Rey, Desinano, Lerner, Palacios) promovido por la empresa editorial.
- Como supone que el niño aprende por inmersión e invención, “naturalmente” la escuela debe proporcionar un ambiente letrado similar al externo con abundantes soportes: envases, carteles, diarios, revistas, libros. Pone en contraste el aprendizaje natural del todo (whole) con el aprendizaje de las palabras solas y los bocados de palabras. Rechaza la partición del trabajo por partes (principalmente la fonetización). Braslavski asocia esta tendencia natural piagetiana con el movimiento norteamericano del *whole language* (Kennet y Goodman). Se ocupa de los aspectos espontáneos de las primeras escrituras y considera en general que el niño llega naturalmente a comprender los procesos de la escritura y la lectura, cuando construye los principios del sistema alfabético, en un proceso de superación de hipótesis. No prescribe instrucciones sino principios generales sobre métodos. Los docentes son observadores, mediadores, facilitadores, que no intervienen en el desarrollo natural.
- Algunos malentendidos de la propuesta dieron como resultado prácticas como: privilegio absoluto de la letra mayúscula, producciones de los niños como textos, no intervención ni corrección por parte del maestro, etapas de desarrollo del niño como pasos a seguir, tendencia a pasar la investigación clínica a situaciones escolares, consideración de los resultados de investigaciones como propuesta metodológica. La misma Emilia Ferreiro trata de explicar en las numerosas publicaciones la confusión entre una descripción psicológica de las hipótesis de escritura que construye el niño (tal su objetivo) y objetivos pedagógicos de una investigación aplicada que devienen en métodos didácticos.

La no intervención del maestro trajo como consecuencia una alfabetización precaria de estos niños en relación con el dominio de las reglas de escritura. La alarma que tales resultados produjeron en el campo llevaron a reacciones extremas como volver a postular los métodos fónicos (Rinaudo, 2006).

La teoría socio histórico cultural, cuyos desarrollos se inician en investigaciones soviéticas, se apoya en el desarrollo natural y cultural y en la relación funcional con los signos. Los representantes teóricos son: Vigotsky, Tolchinski, Luria, Bajtin

Proponen un giro al concepto de desarrollo piagetiano al ubicar el trabajo en la zona de desarrollo próximo para pasar del desempeño con ayuda al sin ayuda y depositar la confianza en “un enfoque de enseñanza transaccional, basado en dos supuestos centrales: uno, por el que se reconoce el papel de las prácticas de lenguaje en la construcción del conocimiento; otro, sobre la necesidad de mantener una perspectiva que integre la historia del desarrollo del niño y la historia cultural del objeto de conocimiento” (Rinaudo, op.cit:89) .

Entre sus postulados, podemos señalar:

- .- integra factores actitudinales, cognitivos, comunicativos y sociales;
- .- la modalidad didáctica de base la constituye todo tipo de interacción;
- .- reconstruye los sentidos de los textos y comparte estas construcciones;
- .- retoma el marco socio cognitivo, afectivo y actitudinal del mundo previo;
- .- intenta disminuir la ruptura o discontinuidad entre el mundo escolar y el del hogar;
- .- se sostiene fuertemente en la oralidad;
- .- desarrolla la conciencia fonológica (como predictor de éxito);
- .- fija objetivos y propósitos de las tareas de lectura y escritura;
- .- rescata fuertemente la intervención del docente;
- .- reconoce el error como ocurrencia normal del aprendizaje;
- .- trabaja con todas las segmentaciones del código escrito (textos, frases, palabras, oraciones, letras, sílabas, sonidos).

Investigaciones y estudios en la línea socio histórico cultural y en los estudios narratológicos y etnográficos influyeron con sus avances teóricos en la elaboración de textos etnográficos. En nuestro país una de las representantes más conocidas por sus investigaciones y propuestas teórico metodológicas materializadas en libros es la Dra. Ana M. Borzone y su equipo de colaboradores.

Una revisión de resultados (logros y fracasos) de los métodos y programas de lectura, propone a fines de la década del '90 e inicios del año 2000 publicaciones sobre la propuesta del llamado “**enfoque equilibrado**”, el cual, como su nombre lo indica, intenta un equilibrio entre los modelos fónicos y el lenguaje integral (Spiegel, 1999).

Como no hemos tenido en nuestro corpus cuadernos con marcas de estos abordajes, analizamos prólogos y libros de textos etnográficos<sup>15</sup> a efectos de tener una aproximación al tratamiento de la enseñanza de la lengua escrita.

Coincidimos con Davini (1997) en que estas propuestas constructivistas constituyen un cuerpo de tendencias no consolidadas puesto que aun no han cuajado en tradiciones.<sup>16</sup>

Precisamente como marca de la tradición gramaticalista en la enseñanza de la lengua, detectamos como constante –en mayor o menor medida- en todos los grupos de cuadernos la preocupación por el trabajo sistemático de la lengua en los aspectos: notacional, ortográfico, de puntuación, sintáctico, semántico (categorías, clasificación de palabras), morfológico.

Veamos algunos ejemplos que dan cuenta de esta relación **gramática/ alfabetización**:

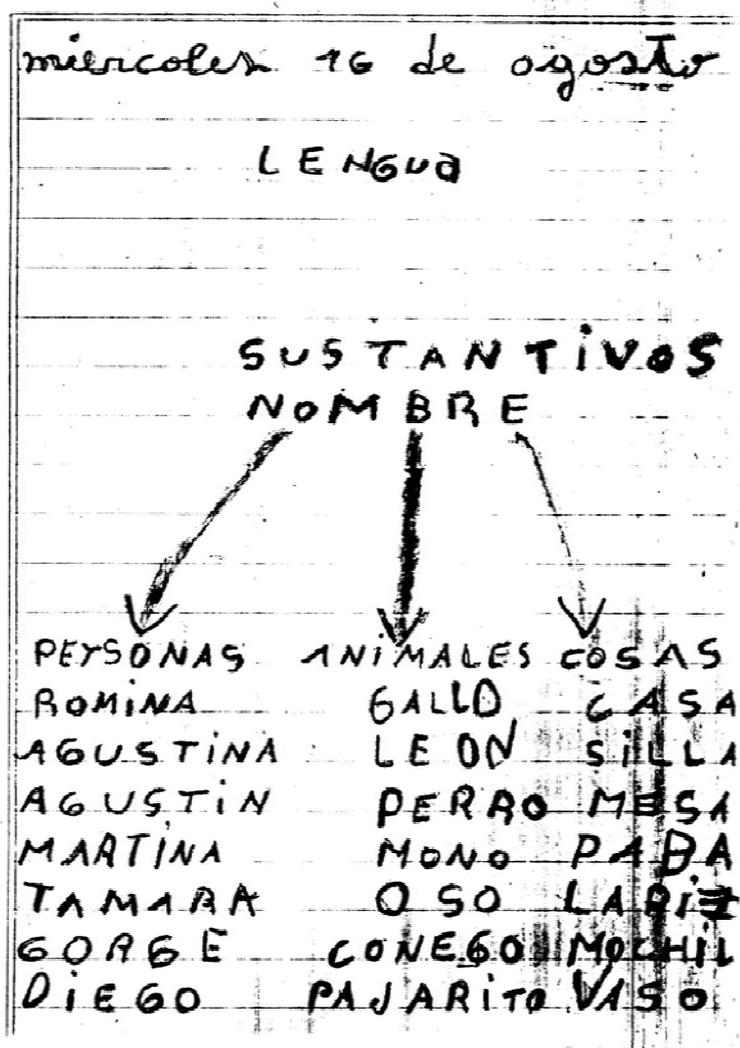
.- Reconocimiento de sustantivos (cosas, animales, personas), adjetivos (cualidades), verbos (acciones); formación de listados;

.- Clasificación de sustantivos propios y comunes.

---

<sup>15</sup> De A. M. Borzone: *Las aventuras de Ernestina* (para niños de cultura quechua) y *Las Aventuras de Tomás* (para niños del conurbano bonaerense). De Yausaz, Fernández Salazar y otros : *MARTIN Y RAMONA*, 2006, Instituto Superior San José, de la provincia de Corrientes.

<sup>16</sup> Davini entiende a las *tradiciones* educativas como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, (...) institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. (...) Más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven... en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1997:20).



.- Reconocimiento de verbos en oraciones.

EL GATO JUEGA CON LA LANA

LAS HORMIGAS ACARREAN Y GUARDAN LA COMIDA EN EL HORMIGUERO

EL TERNERO TOMA LECHE

LA TORTUGA CAMINA LENTAMENTE

.- Completamiento de oraciones colocando adjetivos y acciones

LAS HORMIGAS CHIQUITITA TRABAJAN

EL TERNERO NEGRO MAMA

LA TORTUGA VERDE CAMINA

.-Construcción de campos semánticos.

El tratamiento más usual en la enseñanza de las categorías gramaticales es: escritura del concepto/definición, reconocimiento de la categoría en listado de palabras, identificación en un texto (cuento) con su posterior extracción y clasificación, construcción de oraciones breves.

Esta fuerte impronta del sistema gramatical y sus contenidos en los procesos de alfabetización inicial son vestigios de paradigmas lingüísticos de la etapa normalizadora cuyas matrices atraviesan la enseñanza de la lengua a lo largo de todo el siglo XX.

En los casos de trabajo con textos se intenta un tratamiento más articulado, por ejemplo:

.-Para el adjetivo, se propone, a partir de la lectura de un texto: Unión de sustantivos con adjetivos- Señalamiento de adjetivos calificativos- Respuesta a preguntas con un adjetivo- Escritura de historias utilizando “muchos” adjetivos calificativos.

.- Para verbos: Escritura de oraciones y reconocimiento de verbos - Dibujo de acciones- etc.

No queremos dejar de mencionar los pocos **vestigios de oralidad** que aparecen en algunos cuadernos: *Participamos de una charla sobre educación vial- Participamos de una exposición en 5º A- Trabajamos y conversamos sobre los derechos del niño*. Marcas de prácticas de escucha, turnos de intercambio, formulación de preguntas, adecuación del registro léxico, etc., pero quedan soslayados del proceso de adquisición de la lectoescritura.

En síntesis, de esta primera aproximación a los cuadernos podemos señalar apreciaciones generales:

.- Las prácticas alfabetizadoras en los primeros años siguen modelos variados emparentados con métodos tradicionales (sintéticos y analíticos) y con métodos pseudo constructivistas que enseñan a leer y escribir con unidades lingüísticas mínimas (letras, palabras, frases, oraciones simples y breves) o con frecuencia más escasa, a partir de textos.

En los primeros, los aprendizajes se basan mayormente en actividades de: copia, discriminación visual de letras (pintado, pegado, picado, etc.) y de palabras (cortas, largas, etc.), transcripción de un tipo de letra a otro, relación palabra- imagen, dictado de las unidades trabajadas, lectura de los textos copiados. Los supuestos acerca del aprendizaje parecieran ser que el alumno debe “aprender para aprender a leer y escribir”, “aprender a

escribir para leer” y que “puede leer sólo aquello que sabe escribir”. Se demora el encuentro del alumno con textos escritos hasta el momento en que ya maneja el “código”.

En el caso de trabajo con textos se prioriza el contacto, la inmersión en los mismos para tareas de lectura descuidándose la escritura y en varios casos se los utiliza para enseñar unidades de la lengua y contenidos de gramática.

.-El vocabulario que el niño puede leer/escribir se limita al corpus de palabras propuestas por la maestra (para enseñar determinada letra) o eventualmente, por los textos de un libro.

.- Los cuadernos no siguen una lógica del proceso a través de cierta coherencia, sentido, organicidad, gradualidad que permita inscribir la propuesta alfabetizadora en un determinado enfoque o método.

.- El registro de **lengua escrita** se corresponde con la variedad **estándar** No aparecen vestigios de la diversidad cultural ni lingüística de los alumnos y los docentes mediante la inclusión de elementos propios de cada contexto. La experiencia pedagógica de alfabetización aparece distanciada de la experiencia de vida de los alumnos y de los maestros. A pesar de los contextos diversos y distantes (en tiempo y geográficamente) de las muestras, la homogeneidad se exhibe en las mismas palabras generadoras, las mismas oraciones descontextualizadas, idénticas actividades, similar tratamiento del objeto, reiterados sinsentidos en las diferentes escuelas llevados a cabo por sujetos diferentes.

.- No se advierte un programa o proyecto de alfabetización institucional sistemático; las opciones y decisiones pedagógicas quedan a cargo de las maestras. En una misma institución se observan prácticas alfabetizadoras muy diferentes. Los docentes manifiestan que asisten a capacitaciones y talleres donde reciben instrucciones sobre nuevos abordajes, pero al volver al aula recurren a los métodos tradicionales que les proporcionan seguridad o intentan una mezcla poco rigurosa de enfoques. En los casos en los que logran buenas prácticas áulicas, éstas se ven debilitadas en el proceso ya que no tienen continuidad institucional.

Pese a los avances en los paradigmas científicos y disciplinares en las últimas décadas<sup>17</sup> el panorama en los espacios escolares en relación con la alfabetización resulta ecléctico y

---

<sup>17</sup> Rinaudo María Cristina, 2006, realiza una lectura crítica y comentada de las investigaciones en el campo de la lectura en las dos últimas décadas a partir de las publicaciones en lengua inglesa aparecidas en los *Handbook of Reading Research* (1984, 1991, 2000) y comparativamente hace lo mismo con las investigaciones en latinoamérica a través de las publicaciones de la revista *Lectura y Vida* (desde 1884 a 2003). Es un trabajo de investigación muy interesante sobre el estado del arte y las proyecciones que se avizoran.

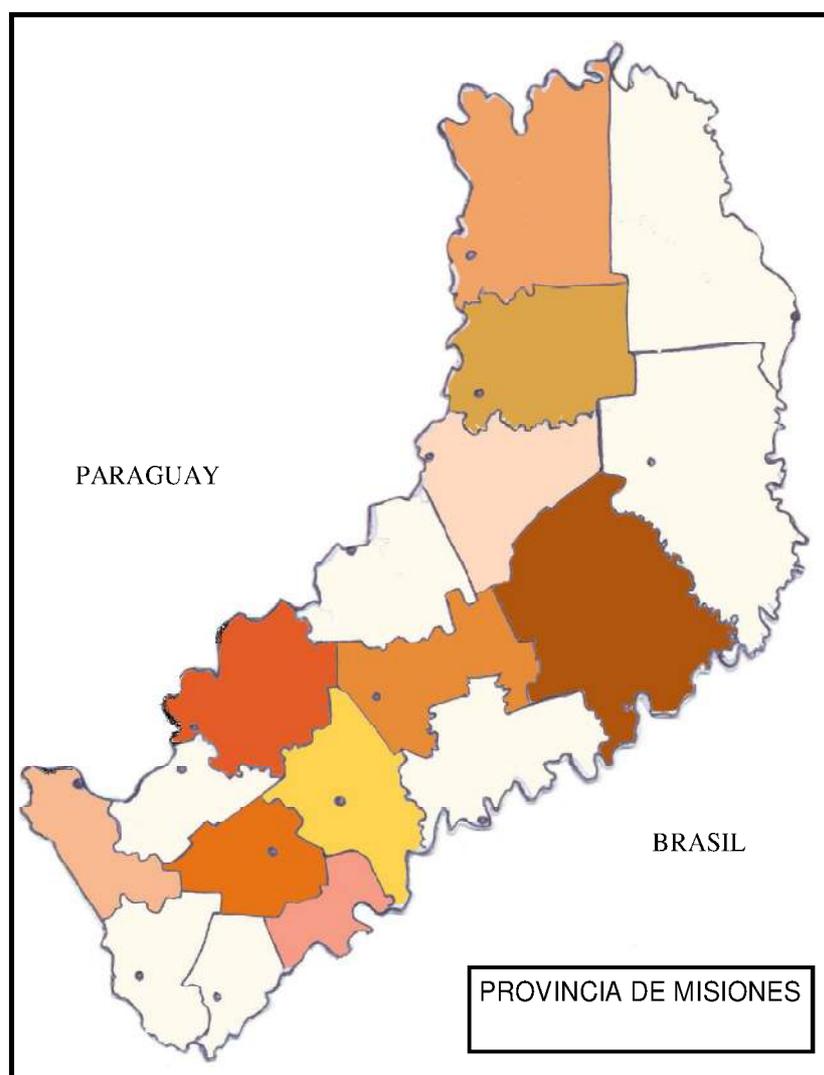
desconcertante. En tal sentido nos parece oportuno traer a colación la referencia de Rinaudo (2006) acerca de cómo Alexander y Buehl hacia fines de la década de 1990 comparaban el campo de la investigación en lectura con los mundos artificiales de Escher, en los que “las estructuras giran o cambian sobre ellas mismas, donde los fines se vuelven comienzos, los ingresos, salidas y los personajes están condenados a moverse en bucles de tiempo y lugar sin fin” (Alexander y Buehl, 1999:1 citados por Rinaudo, 2006:15)

Habiendo develado algunas prácticas generalizadas en las aulas de las escuelas de la provincia en relación con la enseñanza de la lectoescritura inicial podemos avanzar a partir de esta caracterización a otros acercamientos y descripciones.

Decidimos conocer qué productos de escritura se logran con procesos tan aleatorios y asistemáticos, cómo escriben los niños al final de primer ciclo. Los resultados de este segundo acercamiento se comentan en el apartado siguiente.

## 2. Escrituras de fin de ciclo

Visto el panorama general y diverso de lo que sucede en las aulas en los primeros años de la enseñanza sistemática de la lengua escrita, más allá de los métodos o enfoques que se aplican, nos acercamos a ver los resultados de escritura que “a pesar de los métodos” logran los niños al final del primer ciclo, esto es después de haber transitado por lo menos tres o cuatro años por las aulas. Para ello recurrimos a muestras de escritura de niños de tercer año/grado de la EGB de escuelas de toda la provincia. La aplicación de los ejercicios de escritura se realizó a niños de veinte escuelas públicas y privadas de las zonas Norte, Centro y Sur de la provincia ubicadas en las localidades coloreadas en el siguiente mapa.

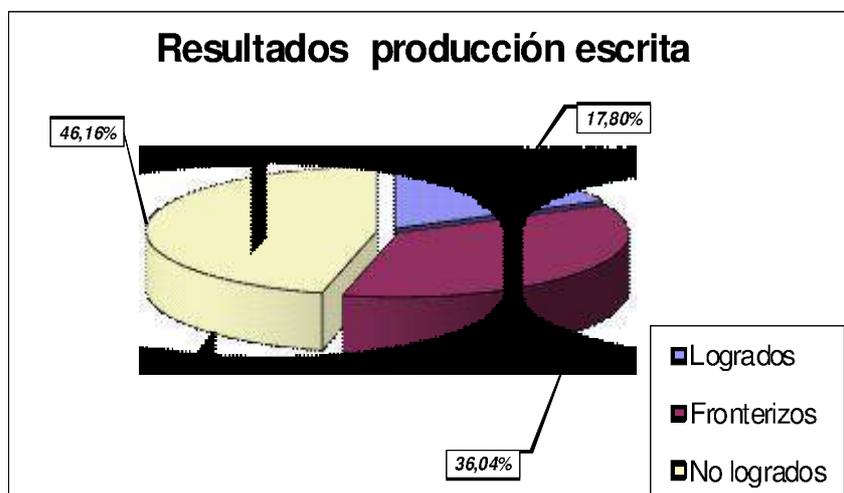


### Cobertura de la muestra

### Corpus analizado

El corpus inicial estuvo conformado por 483 muestras de escritura<sup>18</sup> cuya primera lectura nos permitió encontrar recurrencias y clasificarlos en diferentes estadios de la escritura. Así, agrupamos los trabajos en: **Logrados – Fronterizos - No logrados**, estadios o tipologías entre las que se encuentran franjas de casos particulares.

	Logrados	Fronterizos	No logrados	Total
Textos	86	174	223	483
Porcentaje	17,80	36,04	46,16	100%



### **Resultados generales producción escrita**

Los gráficos de resultados de las producciones escritas de los alumnos dan cuenta de un 46,16% (casi la mitad) de trabajos no logrados y tan sólo un 17,80 % que puede ser considerado un borrador bien logrado; entre ambos tenemos las producciones que caracterizamos como fronterizas.

Un nuevo recorte nos llevó a seleccionar 108 trabajos con los cuales se conformó un segundo corpus más controlable para realizar un análisis exhaustivo de las recurrencias que permiten caracterizar las producciones:

<sup>18</sup> Muestras de producción escrita tomadas del Operativo Provincial de Evaluación en el año 2002 cuyas consignas de lectura y escritura fueron elaboradas por un equipo coordinado por la autora de esta tesis. En el año 2003 se repitió la experiencia con una cobertura mayor y la participación de los IFDC. En Anexo se detalla el *quantum* del segundo momento cuyos resultados corroboran las lecturas e interpretaciones que arrojaron las de la 1ra etapa.

Logrados	Fronterizos	No logrados
25	40	43

La consigna de producción escrita solicitaba que los niños realizaran una “*breve descripción de lugar*”: un pueblo divertido, habilitando la posibilidad de establecer relaciones con elementos de su entorno y con un cuento (sobre un pueblito aburrido) previamente leído por el maestro y trabajado comprensivamente.

Consideramos **logrado** a aquel texto que responde al **propósito** mediante el desarrollo de una **trama** descriptiva, que maneja categorías gramaticales para dar idea coherente de un “lugar divertido” y denota, a través de la producción, la comprensión de la consigna. Si el texto logra esbozar ideas descriptivas, aunque presente problemas a nivel notacional o de superficie textual, se lo considera **borrador** logado.

**Textos fronterizos** son aquellos que denotan un estado transicional de adquisición de la escritura. No logran elaborar una frase u oración, se limitan a acumular palabras sueltas, intentan bosquejar enumeraciones, se aferran al enunciado de la consigna y la reiteran permanentemente, presentan formas gráficas vacilantes. Las características de este estadio ponen en riesgo el proceso de alfabetización. El niño intenta, pero no lo logra. En estos casos, la intervención es fundamental para definir en la situación de umbral la permanencia del sujeto en el sistema.

Consideramos que un **texto no logrado** es aquel que da cuenta de gran indefinición en el manejo de la escritura, no ha logrado la adquisición de la alfabetización lo que lo sitúa con una gran indefinición ante la consigna. Esto se advierte en rasgos como: no resuelve la escritura de palabras (problemas de segmentación, confusión de letras, alternancia en la representación gráfica), no tiene conciencia fonológica ni alfabética, copia partes inconexas del texto fuente. Es un estadio de carencias y falencias que no le permiten usar el lenguaje escrito para expresar un pensamiento.

¿En relación con qué parámetros evaluar los trabajos? Como se trata de muestras de niños alfabetizados sistemáticamente en la institución escolar hemos tomado como uno de los criterios las prescripciones del documento curricular.

Los “Lineamientos de Acreditación” para el primer ciclo que prescribe el *Diseño Curricular Jurisdiccional* (1994) en el eje “Lengua escrita”, señalan como competencias alfabetizadoras a adquirir al finalizar el primer ciclo:

- Leer en voz alta con fines comunicativos, articulación y pronunciación correcta.
- Comprender textos escritos breves narrativos, descriptivos e instructivos con vocabulario de uso cotidiano utilizando estrategias adecuadas al tipo de texto y al propósito lector.
- Escribir textos narrativos sencillos siguiendo la secuencia cronológica y manteniendo el tema; con breve descripción de personajes, lugar y espacio seleccionados.
- Efectuar el control de sus escritos respecto a la diferenciación de párrafos, oraciones, palabras, uso de mayúsculas y minúsculas manuscrita y al uso de los signos de puntuación, de exclamación y de interrogación. (64)

Estos logros suponen un proceso de prácticas concretas y sostenidas en las aulas que no se evidencian en los cuadernos analizados.

El ejercicio de escritura pone en juego, los contenidos de Lengua Escrita<sup>19</sup> relacionados fundamentalmente con el **estilo** y los conocimientos del sistema alfabético en función de la producción (párrafo, oraciones, palabras, puntuación). Las escrituras analizadas estarían dando cuenta del curriculum real, de **los modos en que el niño desarrolla la escritura habitualmente en el aula** y su lectura y caracterización se realiza considerándolos como primeros borradores, atendiendo a los siguientes criterios:

- **Propósito** (explícito en la consigna)

*Describir en un párrafo cómo sería un pueblito divertido.* En esta dimensión se observa si el sentido de lo que escribió, da la idea de “pueblo divertido”.

- **Trama** descriptiva (superestructura) Se analiza fundamentalmente el grado de logros en el desarrollo de una descripción: presencia de indicios de recursos como adjetivos, comparaciones, enumeraciones.
- **Contenido** o sentido global (macroestructura- coherencia)

---

<sup>19</sup> La alfabetización supone el desarrollo articulado de los siguientes tipos de conocimientos: a) la escritura como **práctica social** de comunicación e **intercambio**; b) la escritura como discursividad con un **estilo** particular que la diferencia del estilo de la oralidad y c) la escritura como **sistema** lingüístico. Cada dimensión comprende una serie de contenidos específicos (semióticos, discursivos y lingüísticos) que por cuestiones didácticas suelen presentarse y analizarse por separado, ya que en el *uso* se da todo junto.

Se considera si logra escribir un párrafo coherente manteniendo la idea a lo largo del desarrollo para dar idea de “divertido”.

- **Relación** entre oraciones y palabras (cohesión)

Observamos la manera en que relaciona palabras u oraciones, si estas se presentan sueltas, relacionadas lógicamente entre sí o sin relación. En los casos en que logran escribir palabras o frases sueltas, analizamos si pueden ser consideradas como series ordenadas que eventualmente funcionarían como primer paso para una próxima textualización descriptiva.

- Aspecto **notacional** (representación alfabética- ortografía- puntuación- legibilidad- tipos de letras). Describimos el estado de estos aspectos.
- **Vocabulario:** cantidad de palabras, variedad lexical.
- Otras consideraciones: huellas de acercamiento a lo cotidiano/ modos de referenciar el pueblo, el barrio, lo divertido.

A partir de estos criterios- armados sobre la base de considerar al texto una producción multinivel- podemos señalar las siguientes características de las producciones escritas de los alumnos de 3er año del primer ciclo:

.- El menor porcentaje (17,8%) logra elaborar de manera coherente las ideas manteniendo el sentido y el propósito.

.- El mayor número de los alumnos (46%) no logra producir un texto aceptable. Las evidencias de falta de apropiación de las reglas del *juego escrito* están relacionadas con la escasa o nula presencia de los indicadores consignados como criterios, lo cual se traduce en la imposibilidad de expresar una idea clara en relación con la consigna.

Los casos no logrados (no consideramos aquellos que inician, borronean pero no desarrollan palabras ni frases) que intentaron resolver la consigna lo hicieron por medio de: copia de partes del texto fuente, repetición reiterada de la consigna, narración de otras historias con modelos internalizados de relatos, resumen del cuento o partes del mismo.

.- El importante número de alumnos (36%) que se encuentra en el estadio que llamamos “fronterizo” están en proceso de adquisición de la lectoescritura. El tiempo del primer ciclo y el entrenamiento no han sido suficientes para lograr una alfabetización inicial para “escribir textos” y “efectuar el control de sus escritos” Son casos difíciles de caracterizar puesto que los problemas son diversos en las distintas dimensiones del texto.

Las producciones fronterizas se limitan a: enumeraciones de palabras o frases, frases breves, oraciones cortas, reiteraciones; denotan escaso trabajo de articulación, cohesión, lo

que da como resultado textos empobrecidos. Poseen en algunos casos un buen nivel notacional y un regular o escaso desempeño en la textualización, resultado de la insistencia en el trabajo con los trazos, la ortografía, la caligrafía, la copia, etc, que hemos visto en algunos cuadernos. En otros casos logran esbozar ideas coherentes con grandes fallas notacionales que van desde los rasgos de la escritura vacilante hasta problemas de puntuación, ortografía, tildación que vuelven confuso e incoherente el texto.

.- En general, los grupos de las 20 unidades (escuelas) presentan logros de producción bastante desparejos y heterogéneos entre sí y dentro del mismo grupo, resultando dificultoso tipificar los problemas por grupos escolares.

.- La mayoría de los trabajos denota falta de entrenamiento para el desarrollo de la trama descriptiva. Varios intentos de desarrollo de secuencias narrativas indican la familiaridad de los niños con el relato (no necesariamente como práctica escolar).

.- Se evidencia una tendencia a responder a la consigna como si fuera una pregunta sin atender a la restricción genérica ni al propósito planteados como situación retórica.

.- Los problemas a nivel gráfico y notacional que perturban la claridad de los textos son: falta total de puntuación, escritura de palabras, oraciones y párrafos como un continuum; problemas de segmentación, uso de mayúsculas (no aparece o se utiliza indistintamente al interior de las oraciones).

Hipotetizamos que los modos de responder a la consigna de escritura, en general, estarían dando cuenta de un trabajo habitual en el aula con: letras y palabras sueltas, ejercicios de copia automática y sin sentido (de palabras y de oraciones), dictado de oraciones y palabras, completamiento de espacios en blanco (acumular y llenar los renglones), etc., es decir prácticas rutinarias, estereotipadas, mecánicas y repetitivas, marcas del proceso de alfabetización corroboradas en el análisis de cuadernos de clase.

.- Dificultad para relacionar lectura y escritura: el texto previo ofrecía contenidos para estimular la escritura y muy pocos niños establecen estas relaciones (con lo temático, con el vocabulario, con el estilo). Llama la atención la dificultad que presentan para la detección y el trabajo con el lenguaje figurado, competencia habitual en los ambientes no escolares de los niños.

.- Esta adquisición no lograda del sistema alfabético y la carencia de desarrollo de la autonomía lectora y escritora en la mayoría de los niños del primer ciclo es un umbral no resuelto que arrastra sus consecuencias en el itinerario de un mal alfabetizado o analfabeto

funcional. Al ingresar en 4º grado, inicio del 2do ciclo, se les demanda lectura autónoma para responder extensos cuestionarios guías, consignas complejas de investigación que suponen la construcción de respuestas, la escritura de oraciones y párrafos coherentes, completos, cohesionados; se les requiere la producción de resúmenes y síntesis. Todas actividades de alta complejidad lingüística, cognitiva y discursiva (alfabetización sostenida) a las que se puede responder sobre la base de una alfabetización inicial lograda.

Si consideramos que los alumnos ingresan con diversos capitales culturales y lingüísticos, la similitud en los resultados de las producciones escritas en las distintas escuelas: urbanas, rurales, públicas y privadas dan cuenta de un idéntico nivel de llegada al final del primer ciclo, ante lo cual nos preguntamos: ¿cuál es el modo de enseñar del maestro misionero? ¿qué pasa con la diversidad en las aulas? ¿de qué manera el docente considera y potencia los conocimientos que los niños traen del entorno sobre el lenguaje en general y el código escrito en particular? ¿responden a un mandato homogeneizante? ¿por qué la mayoría de los niños pasa por un proceso de homologación/homogeneización que se evidencia en idénticos puntos de llegada?

Lo preocupante es que en las escuelas urbanas el contexto extraescolar ayuda a los niños de mejores condiciones socioculturales y económicas a remediar esta necesidad alfabetizadora insatisfecha. Podrán recuperar, acomodarse y permanecer por el apoyo del entorno familiar y social. En cambio los niños de sectores desfavorecidos no tendrán tales oportunidades y si la escuela no se hace cargo de salvar la brecha quedarán irremediabilmente fuera del sistema o arrastrarán secuelas de injustas desigualdades. Por otro lado,

Se sabe que en los universos urbanos y más desarrollados, (...), existen múltiples alternativas de educación privada, mientras que los universos rurales, alejados, empobrecidos, con horizontes familiares interculturales complejos y con tremendas dificultades en las competencias lingüísticas de la lengua oficial, las posibilidades que tiene un niño de recibir atención en educación Inicial están... restringidas a las decisiones que tome la educación pública estatal. (Camblong, 2003: 65)

La distancia entre los niveles de lectura y escritura logrados por los alumnos y las expectativas de logro y los lineamientos de acreditación jurisdiccionales para el 1er ciclo de EGB prescriptos en el diseño curricular (Proyecto político educativo) estaría señalando un terreno delicado donde hay que intervenir con políticas contundentes.

Una de las acciones derivadas de este trabajo fue la devolución de informes a cada escuela<sup>20</sup> acerca de los resultados de las producciones de sus alumnos, acercamiento que nos permitió advertir además la necesidad de encarar los procesos alfabetizadores de manera global y continuada en el marco de un proyecto institucional.

Más allá de la querrela de los métodos y de los distintos grados de logro que pudimos diagnosticar, consideramos que el problema necesita otros componentes que contengan la tarea del aula, el trabajo de los maestros con su grupo de niños y las dinámicas institucionales contextualizadas. La búsqueda de “buenas prácticas” nos llevó a pensar la alfabetización inicial como una delicada cuestión institucional, pensamiento orientador del trabajo investigativo que continúa.

---

<sup>20</sup> Cfr ANEXO: Informes de devolución a las escuelas sobre resultados de pruebas de lectoescritura en 3er grado. Trabajo realizado en colaboración con profesores de lengua de los IFD (Institutos de Formación Docente)

### 3.- Configuraciones de “buenas prácticas”

Edith Litwin define las configuraciones didácticas como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. Es decir que, observando esos modos, podremos reconocer *cómo*

...el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina..., el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre práctica y teoría y la particular relación entre el saber y el ignorar. (Litwin, 1997: 14)

Nos preguntamos entonces: ¿cómo reconocer una buena práctica? ¿cuáles serían sus rasgos identificatorios? Litwin conceptualiza *buenas* como “fuerza moral y epistemológica”. Una buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntarse qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989, citado por Litwin)

La dimensión moral y epistemológica se expresan entonces articuladamente en: la forma de abordar el contenido, los ejemplos con los que se da sentido al contenido, la actitud del docente que, admitiendo lo asimétrico de la relación con sus alumnos, influye en función del valor que representa lo que enseña.

El proceso del conocer se sostiene en la idea de que “saber algo implica una acción situada y distribuida”, debido a la naturaleza social y cultural del conocimiento y al carácter social y cultural del aprendizaje de ese conocimiento. Conocimiento distribuido e inteligencia situada se destacan por su naturaleza social y cultural. La inteligencia se logra más que se posee y cobra vida en los actos cotidianos y escolares y se funciona más inteligentemente con sistemas de apoyo físicos, sociales y simbólicos (Lacas, citado por Litwin: 79)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Esta explicación del conocimiento nos llevó a construir la categoría de **artefactos** para designar sistemas de apoyo múltiples que configuren **instalaciones áulicas** con una dinámica alfabetizadora pragmática (Cfr. Instalación teórica)

Los contextos sociales y culturales implícitos en las herramientas o artefactos culturales, las situaciones, las experiencias o las tareas que se llevan a cabo son generalmente ignorados por la escolaridad convencional.

Nos apoyamos en estas conceptualizaciones de Litwin para detectar y seleccionar casos de prácticas en las que los docentes pudieran dar cuenta de un despliegue de estrategias posibilitadoras del desarrollo del pensamiento inferencial y relacional, situaciones en las que se co-produce a través de la actividad y de interacciones entre personas situadas en el mundo desde una pertenencia e instalación en sus propios mundos.

¿Cómo decidir que una Institución realiza “buenas prácticas”?

En principio configuramos una franja posible de escuelas a partir de aproximaciones a parámetros como: ser de carácter público, resultados en las muestras de escritura (por encima de la media); con ‘buena gestión’ institucional desde el punto de vista de supervisores y directores de escuelas; haber sido destacadas con premios y estímulos por proyectos pedagógicos, curriculares y de extensión socio comunitaria.

Las posibilidades de accesibilidad al terreno –tanto por la aceptación de las maestras y directoras cuanto por la ubicación geográfica) nos llevaron a situar la experiencia en una escuela pública periurbana de la ciudad de Posadas. Organizada la entrada en territorio, el proceso de indagación comprendió: entrevistas a las tres directoras, lectura de documentos institucionales (entre ellos el Proyecto Alfabetizador), seguimiento de las tareas de aula de las maestras de primer ciclo en el turno mañana, entrevistas en profundidad a las maestras de 1º, 2º y 3er año acerca de **cómo enseñan a leer y escribir** y observaciones y registros de prácticas áulicas y de reuniones institucionales durante un cuatrimestre.

El análisis de cada una de las entrevistas nos permite extraer indicios de la visión de ciclo y señalar en las “buenas prácticas alfabetizadoras” aspectos o principios que las caracterizan y que al cruzarlas con los datos institucionales y de contexto nos acercan de modo más focalizado a nuestro objeto de interés: cómo enseñan a leer y escribir en el primer ciclo.

Nos parece pertinente una aproximación año a año a partir de las voces de las maestras para encontrar luego los hilos comunicantes entre ellas.

### 3.a. Primer año: ¿inicio o continuidad?<sup>22</sup>

El relato de la maestra de 1° ilumina varias dimensiones de la compleja tarea de enseñar a leer y escribir que colaboran en la construcción del concepto de alfabetización inicial.

a.- Saberes de entrada y de proceso

*A partir de la reunión de padres de principio de año, se plantea lo que los chicos ya traen de preescolar, porque viste que los chicos ya vienen desde N.I. (...) Me decían los padres, 'ahí copiaban la fecha, pero no sabían'. Entonces yo a partir de esa base empecé, a partir de lo que los padres me dijeron sobre lo que ellos (los chicos) escribían.(...)*

*Mirá esta prueba de diagnóstico que yo les dí el 1er día (...) A partir de esta prueba yo veo cómo vienen de preescolar y organizo mi trabajo. (...) En base a estas pocas cosas yo veo lo que ellos traen, qué les falta y empiezo.*

La maestra otorga a los saberes de entrada una importancia que le permite organizar su trabajo. Primero conversa con los padres, tiene en cuenta sus supuestos acerca de los saberes de los chicos. Luego aplica una prueba, un ejercicio que le da elementos para partir de esa base: ve lo que tienen y lo que les falta. Resignifica el valor del diagnóstico en función del proceso.

El seguimiento detenido hace que la maestra vaya conociendo los logros y las debilidades de su grupo para proponer actividades diferenciadas.

*A los que están más adelantados les doy la hoja en blanco, a los más atrasados les hago pasar al pizarrón o vienen acá (al escritorio).*

*(...) mientras [unos]copian, yo les traigo acá en el escritorio a 4 o 5 para que vengan a leer y ellos van leyendo. Leen libros de cuentos. Pueden elegir los que quieran del armario.*

*Hay algunos que se comen una o dos letras, pero no tiene importancia. Para mí es un logro que estemos en el mes de junio y ellos ya están leyendo y escribiendo. Yo me doy cuenta de los avances cuando pasan al pizarrón.*

*Hoy yo les muestro esto (la prueba de diagnóstico) y ellos no pueden creer que ya sepan escribir. Y dicen 'mirá lo que ponía' Esto es lo lindo que tiene esta experiencia.*

La experiencia de aprender y tomar conciencia de ello a partir del análisis de sus propios errores se puede llevar a cabo porque la maestra parte del supuesto de que los niños

---

<sup>22</sup> Cfr. En Anexo: Entrevista de Buenas prácticas (Maestra Mirta)

pueden hacerlo. Lectura y escritura constituyen entrenamientos que van en paralelo en el proceso alfabetizador. La maestra espera el tiempo prudencial para que los niños vuelvan sobre el texto ya no como meros productores sino en el rol de revisores (lectores) para verlos de otra manera.

b.- *Empiezo con el pizarrón magnético*

En esta declaración la maestra está considerando aspectos básicos de la escritura para la comprensión del funcionamiento del aparato escritural: el despliegue visual en el espacio gráfico del mecanismo de producción de sentidos a partir de las letras y sus combinaciones.

Las letras y los nombres son las primeras unidades con que inicia el proceso de producción. Luego pasa a los nombres de los miembros de la familia, a los días de la semana, a las cosas del aula.

*Yo empecé a trabajar con el pizarrón magnético, (...) Empecé con las letras de los nombres. La 1º experiencia que tuve fue con los nombres, yo les fui escribiendo todos los nombres y fue un espectáculo cómo todos reconocieron sus nombres. Yo les mostraba las letras y ellos aplicaban a sus nombres. En dos meses hago ese trabajo, repito y repito, después con los nombres de su familia, los días de la semana, las cosas que tenemos acá en el grado, qué podemos escribir. De paso vamos haciendo los carteles.*

*Puedo decir que con el pizarrón magnético les enseñé a escribir, por ejemplo, yo les digo “¿qué día es hoy? despacito: ... pronuncio ‘miér ...’ ¿con qué letra empiezo? Y ellos me van diciendo y yo voy colocando las letras mientras leo, coloco las letras mientras leo.*

El recurso didáctico del pizarrón magnético posibilita al sujeto que está aprendiendo, conceptualizar las formas y la función de las letras –como unidades mínimas del alfabeto– y comprender el proceso de combinaciones y de posibilidades del sistema de escritura. Este trabajo sistemático (reitera, repite) durante dos meses les otorga herramientas para operar luego en el pizarrón común, en los carteles, en las hojas en blanco, en los cuadernos. El vocabulario de uso está relacionado con palabras cercanas, cotidianas.

Además se ve fuertemente fortalecido por el ejercicio de lectura que atraviesa toda la propuesta pedagógica.

A pesar de las críticas que ha sufrido el pizarrón como objeto escolar que encorseta y pone límites ficticios a la escritura, esta maestra lo reivindica como un auxiliar –no el único– muy valioso en los primeros aprendizajes.

*c.- Conversamos mucho*

La maestra no duda en plantear la importancia y pertinencia de la conversación- a veces espontánea y otras intencionada- en el ambiente del aula como procedimiento transversal para andamiar el acercamiento a la escritura:

*Mi clase es así, primero hablamos mucho: ‘Mae, yo comí tal cosa; mae, esto; mae, lo otro.*

*Hablamos del comportamiento y el respeto. Conversamos mucho. Sobre cosas que no se pueden escribir, hay que escuchar nomás.*

Con la conversación entra al aula lo familiar, lo cotidiano junto a la fecha, a los nombres. La *rutina* de la conversación adquiere sentido pedagógico, contenido de enseñanza: hay que escuchar, suspender el apuro porque todo *eso y lo otro*, no se puede escribir (todavía).

*d.- Contenidos de alfabetización*

Los contenidos de la lengua escrita se van construyendo de manera recursiva, simultánea y en función de los progresos y necesidades del grupo. Advertimos como un logro interesante el modo en que la maestra gradúa la importancia de los tres componentes – función social, sistema de la escritura y estilo-, dándole a la dimensión notacional que veíamos predominar en los cuadernos de primer grado, un lugar equilibrado. Analizaremos el tratamiento de algunos de los aspectos que se pueden despejar en los enunciados de la maestra.

Direccionalidad:

*Ellos leen los libros(...)Yo les digo, poné el dedo para seguir.*

La acción de “poner el dedo” debajo de las palabras a medida que las vamos leyendo ayuda a conceptualizar la direccionalidad de la escritura alfabética: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

### Tipo de letra:

*Ya quieren escribir con letra cursiva, fijáte vos. Ellos saben que la cursiva es dibujar la letra, si quieren hacer la letra cursiva tienen que manejar la mano, dibujar la letra. Si no les sale, les dibujo yo.*

Tanto las letras magnéticas cuanto las que mayoritariamente se observan en el aula y las que predominan en las escrituras de los niños es la tipología de imprenta. Sin embargo, la maestra no cierra la entrada a la cursiva: la ven en algunos libros, conversan sobre ella y sus diferencias con la de imprenta y, si desean usarla, reciben la ayuda necesaria. La familiarización con los cuatro tipos de letras, se va dando de modo progresivo.

### Palabras y oraciones

*Trabajamos con palabras y oraciones. Hacemos ejercicios del tipo: escribo palabras con (una letra determinada), el juego de la escalera (para trabajar sílabas).*

*Les dicto palabras y oraciones generalmente de los textos que leemos.*  
Entre las unidades trabajadas encontramos las palabras, las sílabas y las oraciones. *Generalmente de los textos que leemos*, está indicando una contextualización de estas categorías en unidades de sentido más amplias. También aparece el juego, lo lúdico como propuesta de aprendizaje.

### Conciencia fonológica y conciencia gráfica:

*Cuando tratan de escribir, (los chicos) preguntan 'cómo pongo', (yo les ayudo) 'a ver, ¿qué querés poner?', escuchá bien cómo suena'*

*Voy colocando las letras mientras leo, despacito: ... miéeeerrrr ... ¿con qué letra empiezo? Y ellos me van diciendo y yo coloco las letras. después pasan al pizarrón, pasan los que faltan mucho, los demás les ayudan, los compañeros les dictan, 'poné tal letra, la letra de sol o de Susana,...*

*ahora conocen todas las letras juntas, el sonido, las palabras y ya saben (todo el abecedario).*

*Antes empezábamos por las sílabas, te acordás... les decíamos busquen palabras con ma- me -am -em., ahora les decimos por ejemplo, directamente: AMMMM-BULANCIA.*

En estas expresiones el discurso permite ver de qué manera se van elaborando o creando los andamiajes para el desarrollo de la conciencia fonológica: en algunas ocasiones la maestra exagera la pronunciación haciendo notar las diferencias de sonidos en los

fonemas, las correspondencias fonema-grafema; y en otros, los mismos chicos colaboran encontrando las letras en sus nombres (la S de Susana) o en palabras conocidas (la s de sol).

### El alfabeto, la ortografía

Los niños ya saben el alfabeto, pero la maestra también sabe que es un contenido que lo trabajarán en 2do grado para sistematizar los saberes que ahora se dan “salteados”, según las necesidades.

*El alfabeto se da en 2º, pero ellos ya saben. Damos salteado, según las necesidades. En 2º vemos el orden.*

La intervención es clara también cuando se presentan dudas o conflictos ortográficos. Ante los fonemas que pueden presentar dudas en la escritura, la maestra los resuelve. Además, los remite a los carteles, es decir, relaciona la pronunciación con el aspecto visual: mirar los carteles.

*Los problemas de ortografía les digo yo: la c de campana, la s de sol, la v de ventana, son palabras que están escritas por ahí, en los carteles del aula.*

### Segmentación:

El reconocimiento de las unidades básicas de la escritura es favorecido señalando la segmentación con guiones.

*Ellos separan las unidades con el guión, fijate las sílabas:*

*BAN-DE-RA HE-LA-DO, MA-NO*

*Después las palabras: YO- TE- AMO- MUCHO- PAPITO Y así van reconociendo.*

### *e.- mucha lectura*

A lo largo de la conversación, emerge con fuerza la presencia de la lectura, como eje de las actividades alfabetizadoras: objeto libro permanente, cuentos que lee la maestra diariamente, posibilidad de que los chicos recurran a ellos aunque fuera para leer el paratexto.

*Vamos trabajando con letras. Letras, palabras, texto y mucha lectura. Me hacen leer. Mirá que ya no doy más con estos anteojos. Hoy tengo que terminar (de leer) un libro de cuentos.*

*Estos (los alumnos de este grupo) prefieren escuchar, me piden cuentos.*

*Leen libros de cuentos. Pueden elegir los que quieran del armario.*

*Ellos saben que una historia empieza con cierto día, o había una vez...una vez..*

Rescatamos de estos comentarios el valor de la narración como texto alfabetizador. El reconocimiento de la superestructura narrativa, de las fórmulas de inicio y de final, del entrenamiento para la escucha son contenidos de la función social de la escritura y a la vez que los aprenden, van familiarizándose con el estilo de la lengua escrita.

f.- Textos disparadores de escritura

Oralidad, lectura y escritura constituyen una tríada absolutamente imbricada en el proceso de aprendizaje. En el aula, los niños leen o escuchan leer a la maestra, conversan sobre lo leído e intentan producir textos que se vuelven a leer. Todo texto que se lee – libros, revistas o láminas- puede convertirse en un disparador de la conversación y/o de la escritura individual o grupal.

*Ahora con la lectura de láminas escriben textos. Mirá, esto escriben ellos. (Me muestra textos en hojas sueltas). ). A veces yo escribo otras escriben ellos con linda letra, para que los compañeros entiendan. Después leen y el que escribió mal lee mal. Entonces reflexionamos por qué.”*

*Escribieron la historia de Pinocho.*

*Ellos no usan un libro único, no se puede comprar.*

*Buscan solitos en el diario, en las revistas.*

La lectura de láminas y de imágenes desarrolla la capacidad de observación, fundamental para el desarrollo de competencias en un juego predominantemente visual.

g.- El docente que muestra

El rol del docente guía que enseña mostrando su propio proceso es clave en todas las etapas de la alfabetización y más aun en la inicial. En los testimonios podemos observar de qué modo la maestra ella va mostrando y haciendo, llevando adelante una enseñanza explícita.

*Yo les muestro, les escribo, les dibujo (la letra cursiva)...  
Yo les escribo el principio en el pizarrón, les hago el dibujo y ellos se entusiasman para completar.  
uso mucho el pizarrón, dicto en el pizarrón, escribo yo, leen del pizarrón  
A veces yo escribo, otras escriben ellos con linda letra, para que los compañeros entiendan.*

Las intervenciones de la maestra como sujeto alfabetizado se constituye en una estrategia básica para que el niño comprenda que lo escrito significa, que la letra impresa se puede leer y que en los textos hay mensajes.

#### h.- acompañamiento de la gestión

*La directora viene siempre a visitarnos, la otra vez nos trajo unas láminas entonces viene de a ratos a ver los pasos que seguimos con las láminas. Este texto es de la lectura de una lámina que trajo Isabel (la directora)*

El acompañamiento de la conducción en el proceso pedagógico <sup>23</sup> constituye un rasgo prioritario en la propuesta alfabetizadora de la escuela. Lo advertimos en las observaciones realizadas durante un cuatrimestre en todo el ciclo y en reuniones de personal a las que asistimos. Hemos observado por ejemplo, una visita de la directora al Nivel Inicial coordinando –junto con las maestras- un taller de lectura en torno de la mesa de libros.

La biografía profesional de la maestra de primer grado da cuenta de un perfil docente que no ha asistido a cursos de perfeccionamiento y actualización. No obstante, sus prácticas de aula tienen sustento y consistencia que ella logra explicar y justificar desde el sentido común, desde los logros que obtiene y desde el marco de un proyecto institucional que la contiene.

Las piezas clave que descubrimos en su discurso son: el diagnóstico de potencialidades con que ingresa el niño; el seguimiento y monitoreo del proceso en un paso a paso de c/u; el lugar preeminente de la conversación en la configuración del clima áulico; la importancia del inicio compartido y de los contenidos que se van enseñando; la articulación de la lectura en el proceso alfabetizador: el maestro lector y los buenos textos; la presencia de la gestión. Piezas que van complejizando la configuración del proceso en los años siguientes del ciclo.

---

<sup>23</sup> En la escuela pudimos observar varias situaciones de involucramiento del equipo directivo en el proyecto alfabetizador. El relato de la maestra no es un caso aislado.

### 3.b. Segundo año: andamio hacia el fin de ciclo<sup>24</sup>

La maestra de segundo acompaña a su grupo desde el año anterior. La conversación con ella advierte de un proceso de trabajo muy articulado con el estilo de la maestra de 1º. Avanzamos en el análisis buscando caracterizar el proceso en la propuesta cíclica.

#### a.- Planificación por proyectos<sup>25</sup>

Inicia la conversación señalando el planteo de la planificación por Proyectos y en equipo institucional:

*Nosotras trabajamos siempre los 4 primeros, los 4 segundos juntas. Hacemos un proyecto en común. De ahí en más cada una va desarrollando según su grupo...*

*Acordamos los contenidos para todo el año, los lineamientos de acreditación, o sea lo que el chico tiene que saber.*

*El Proyecto de este año es trabajar con los cuentos clásicos. Salir del libro y buscar cuentos clásicos. Este año por la situación económica no pedimos libros, total, el asunto es leer y en cualquier buen libro se puede leer. Elegimos trabajar con los cuentos de Blancanieves, la Bella Durmiente, la Cenicienta.*

Decisiones respecto del libro de lectura: relatos tradicionales y textos completos. Al ser conocidos y de fácil acceso, se abre la posibilidad de trabajar con más de una versión y compararlas.

#### b.- Un texto, varias versiones

*Leímos la 1ra versión de Blancanievas, la original: sacamos los personajes, los elementos que no pueden faltar en esta narración, por ejemplo: el espejo, la manzana envenenada, Después fueron apareciendo otras versiones. Buscamos las diferencias. En una aparecían nombres de los enanitos, en otra aparecía el nombre del príncipe, en otra el comienzo era distinto porque la mamá ya había muerto, etc.*

La docente como modelo lector y escritor conduce el proceso, muestra y los chicos registran, poniendo en práctica el sentido social de la escritura: escribimos para recordar y luego comparar.

---

<sup>24</sup> Cfr. En Anexo Entrevista sobre buenas prácticas (Maestra Liliana)

<sup>25</sup> Hemos realizados observaciones y registros de las clases en las cuales trabajaron diferentes versiones del cuento tradicional "Blancanieves".

*Yo voy leyendo y ellos ya van notando y marcando todos los detalles diferentes. Marcamos todas las diferencias de las 8 versiones y queda registrado en los cuadernos.*

*La lectura se trabaja con láminas que hago yo. Les voy mostrando las imágenes como soporte del relato.*

*Después ellos eligen un personaje y lo dibujan. Casi todos eligieron la madrastra.*

Este ejercicio les permite a la vez, cuestionar el carácter fijo y permanente de la escritura, las distintas versiones acicatean el pensamiento relacional y reflexivo de los niños.

Las imágenes como soporte de la significación lingüística ayudan a identificar las secuencias y las relaciones temporales y causales del relato.

#### c.- Oralidad

La docente tiene conciencia de la importancia de la oralidad como soporte de la escritura y de esta como favorecedora de mejores prácticas orales. La lectura de textos en las casas es otra actividad que enriquece la conversación del aula e incrementa las oportunidades del niño de contacto con textos y con lectores.

*(...) la parte de lectura, de comprensión se nota en el desenvolvimiento de la oralidad, de la conversación.*

*'Preparar una lectura para el lunes', es una consigna para que los padres les ayuden y que cada uno tome un libro distinto, el que consiguieron ...*

#### d.- Escritura

Los textos escritos como modelos de escritura o como disparadores de nuevas versiones narrativas.

*"luego van a armar su propia versión del cuento."*

*"Con este proyecto ellos están escribiendo cualquier cantidad, leemos y escribimos, leemos y escribimos. Están escribiendo sin darse cuenta".*

El proyecto posibilita, por su encuadre flexible y relacional, hacer interrelaciones con otros códigos: el cine, la música, el teatro.

*Anoche algunos miraron una película con una versión rarísima donde los enanitos tenían por nombre los días de la semana. Ahora vamos a mirar el video de Cenicienta.*

*Ayer trabajamos con una noticia sobre la verdadera historia de Blancanieves. Leímos y trabajamos. Es una noticia.*

*Con el profesor de música también trabajamos. Yo le pedí que se fijara si había una canción de Blancanieves. No hay, no encontró. Entonces hizo la letra, le puso música y vamos a representar para los Jardines. Vamos a concluir con la dramatización.*

e.- Conocimientos sobre el sistema

*Paralelamente voy desarrollando otros temas, cuando yo veo que están repitiendo muchos errores, en una determinada letra, o no hay seguridad, me detengo.*

*Si yo detecto problemas con una sílaba, por ejemplo ga, go, gu, en el pizarrón o al copiar en los cuadernos, me detengo. Cuando aparecen los nombres de los enanitos damos sustantivos propios y las acciones. El mismo proyecto del cuento nos sirve para ir desarrollando los contenidos.*

Al articular las dimensiones de la función social y el estilo con el sistema, los contenidos se desarrollan en función de las necesidades de lectura y escritura.

*Digamos que se trabaja la lengua atravesando todo. Nosotros no tenemos las horas marcadas específicamente en el horario. Vamos dando de acuerdo al grupo.*

El proceso de trabajo les otorga no sólo competencias lingüísticas sino que amplía también las culturales: tienen de qué hablar y sobre qué escribir.

Recuperamos aquí como válidas las características de la narración como formatos discursivos propicios para el primer ciclo.

Lo importante de escuchar cuentos es que, a través de esta experiencia, el niño empieza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje: su poder para crear mundos posibles o imaginarios por medio de palabras, representando la experiencia con símbolos que son independientes de los objetos, los sucesos y las relaciones simbolizadas y que se pueden interpretar en contextos distintos de aquellos en que originalmente tuvo lugar la experiencia, si es que tuvo lugar realmente. (Colomer y Camps, citado por Ana Padovani en *Contar cuentos*, Paidós, 1999)

#### f. Condiciones institucionales

El desarrollo del Proyecto requirió condiciones institucionales a propósito:

- Espacios: el aula, otras aulas (NI - 1er año); el estudio de un canal de TV (Programa para niños “La quinta pata”); una plaza pública en el marco de un festival solidario con desfile de personajes de los cuentos maravillosos.
- Tiempo: disponible siempre. Siempre hay un momento más para leer, un momento más para acordar con los maestros, un momento más del profesor de música.
- Agrupamientos: actividades individuales, del niño con sus familias, en grupo de pares, con niños de otros grados, etc. Los criterios de agrupamiento se relacionan con la tarea a realizar.

Las secuencias de trabajo se sostienen en el propósito de comunicación y socialización final que persigue el proyecto: presentar la obra a los compañeros de NI y de los primeros años.<sup>26</sup>

El acompañamiento de la maestra al grupo de niños durante dos años consecutivos favorece la continuidad del proceso y la planificación por proyectos sostiene la continuidad del ritmo alfabetizador en 2do año con la lectura como eje que convoca a la escritura y al entrenamiento en la oralidad con la facilitación de condiciones institucionales como garante de la acción.

---

<sup>26</sup> La experiencia nos pareció digna de socializar y compartirla, de modo que escribimos una comunicación periodística para un suplemento docente (egb educativo, El Territorio, 2003)

### **3.c. Tercer 3er año: final de ciclo, hacia la alfabetización sostenida...**<sup>27</sup>

Las conversaciones con la maestra de 3ro permiten señalar algunas constantes en el proceso cíclico y reafirmar intervenciones clave para la alfabetización en el cierre del primer ciclo.

#### a.- Contacto con los textos

La presencia de los textos continúa siendo central y la lectura como proceso que la maestra “muestra” atraviesa todas las áreas.

*...hagamos lectura, traigamos lo que (textos) tenemos en casa: enciclopedias, revistas, investigaciones, sumémosle a eso el libro. No importa si hay mucho, no importa si no leemos todo, si no agotamos.”.*

*... la clave está en la lectura. Empieza la clase, nos lanzamos a la lectura luego que la maestra anuncia el tema, plantea la necesidad de conocer más sobre ese tema o de entrar a divertirnos con una poesía, con una fábula, con un cuento. Siempre parto de la lectura modelo, aunque ellos quieran y me pidan leer primero, yo tengo esa premisa... porque si ellos no entienden es como que se les quita esa primera motivación que hace que se interesen por... el texto.*

En la preocupación por despertar el interés, vemos de qué modo describe una práctica de lectura interactiva, cómplice.

*Leemos, después de mi lectura se practica lectura colectiva, la individual, respetando los turnos, los gustos, las ganas, se debe insistir mucho en la atención. Por ejemplo, para eso yo tengo una estrategia (...): La maestra va leyendo, por ejemplo 5 o 10 palabras, luego se detiene, ellos saben por el tono y la pausa que la palabra siguiente la tienen que leer ellos, la deben decir entre todos. El niño sabe y espera que la maestra va a parar en algún momento y que en ese momento tienen que leer ellos, luego la maestra sigue. Esta estrategia sirve para que no se aburran, para que me sigan, para que remarquen los términos que van hilando el contenido.*

#### b - Proceso de escritura

Si los niños debieran concluir el ciclo con competencias de lectores y escritores, el trabajo con el estilo del lenguaje escrito se asegura trabajando el proceso de manera sostenida:

*Para plantear la escritura nos quedamos, nos quedamos en la lectura del relato, del cuento y ellos entran a cuestionar, a predecir, a imaginar. La anticipación es la*

---

<sup>27</sup> Cfr en Anexo Entrevista sobre buenas prácticas (Maestra Teresita)

*primera motivación que siempre hay que hacer con los chicos. Es lo mismo que ante un tema nuevo ¿qué saben de él? Allí se nota el conocimiento previo y en un cuento la imaginación previa, la fantasía, que en algunos es desbordante y en otros como que no saben qué hacer, cómo fantasear*

Otra estrategia que andamia la escritura autónoma es “leer como escritores”:

*Después estamos listos para intentar la escritura. Comienzan enseguida marcando en el libro cuántos párrafos tiene el texto, discuten si después de dos puntos (:) o de punto seguido coincidente con final de renglón es otro párrafo o no. Todos estos cuestionamientos ya tiene lugar y deben darse en el primer ciclo.*

*A ver ya sabemos sobre el tema, todo pasa primero por el cedazo de la lectura. Luego lo escribimos en el pizarrón. No hay como el pizarrón para que el niño escriba, que se dé cuenta que comienza con mayúscula, que termina la idea en un punto, que deja sangría, que lleva acento. Todos participan, corrigen, discuten, resuelven. Sobre el escrito aparecen todos los casos posibles. Después del borrador construido, lo trabajamos, lo ordenamos entre todos, según la estructura: qué va al principio, que va en el desarrollo, la maestra guía el proceso. Luego se vuelca en el cuaderno. Otro día la maestra propone escribir otro texto con el mismo formato, como llenar estructuras vacías. Yo me propongo que conozcan la mayor cantidad de superestructuras, la función de los portadores, etc. por ejemplo, ayer vimos folletos sobre la lactancia. Ellos no van a elaborar folletos, pero los reconocen.*

Para completar, reforzar, articular los saberes y acompañar al diálogo sobre lo que se está aprendiendo (escritura), siempre la oralidad:

*Luego hacemos un trabajo con la oralidad: cuentan lo que sucedió por turnos, no tienen inhibiciones. Si un niño repite mucho (después, luego, y) los demás o el maestra intervienen con indicaciones precisas: ¿cómo lo podemos decir, con una pausa más marcada o con otra palabra...*

Y, de nuevo la escritura, recursivamente, como registro de lo importante:

*Y para mí es tan importante el trabajito que van apilando porque cuando queremos volver atrás sabemos hasta en qué página está. Y este trabajo tiene que ser de ida y vuelta. ‘volvamos atrás, qué habíamos hecho en esta página, lenguaje instruccional, qué aprendimos, a hacer el mate, ahora vamos a aprender a preparar el pan casero.*

La maestra de tercero destaca el trabajo con los textos, las prácticas de lectura y escritura sostenidas para afianzar los aprendizajes anteriores y asegurar la continuidad del proceso en 2do ciclo. Su función es la de especialista en evaluación del ciclo y articulador del proceso en continuidad.

Entre el relato de las maestras, el seguimiento de los cuadernos y hojas sueltas, los registros de clases y las observaciones y acompañamientos que realizamos pudimos descubrir con los niños los mecanismos y los complejos procesos de aprender a leer y escribir.

Los rasgos de buenas prácticas de las maestras de primer ciclo de la escuela son similares en algunos aspectos a los que encontramos en otras aulas, pero de manera aislada. En este caso, al ser parte de un *proyecto alfabetizador institucional* adquieren fuerza y relevancia en la continuidad y en la integralidad del proceso. También observamos de qué manera toda la institución es consciente de esta tarea y del compromiso con un proyecto dinámico. Este encuadre ayuda a las maestras a hablar de sus prácticas y a explicar con claridad y seguridad cómo ayudan a los niños a aprender ya desde el sentido común o desde una formación académica.

### **3.d. Acerca del Proyecto alfabetizador institucional**

Durante nuestra estancia en la escuela hemos acompañado otras acciones institucionales en las cuales el grupo de docentes, coordinado por el equipo directivo, analizó y evaluó el proyecto institucional. En dicho análisis crítico señalaron la intención de pasar de un modelo basado en teorías psicologistas y generales de alfabetización a la línea sociohistórica cultural. (Cfr. Documento PEI)

Revisaron el diagnóstico de las diferentes versiones del proyecto y diseñaron un modelo de instrumento para actualizar el diagnóstico y recoger datos pertinentes acerca de las rutinas y los modos de aprender en la familia y diseñar intervenciones pedagógicas desde tal conocimiento. La preocupación por conocer el contexto de aprendizaje familiar y encontrar modos de consolidar puentes entre la casa y la escuela llevó a la reformulación del proyecto institucional y generó acciones de integración con la comunidad.

Para la elaboración de las encuestas, las docentes encargadas de la tarea, recurrieron a fuentes etnográficas y a metodologías de interpretación de datos. La encuesta de referencia indaga acerca de: el contexto en relación con la distancia de sus casas a la escuela; el traslado; la organización del tiempo y las tareas más frecuentes en el hogar (cuidar hermanitos, limpiar la casa, preparar la comida, limpiar sus zapatillas, etc.); el lugar que ocupan las tareas escolares en las casas; la constitución y características del grupo familiar con el que vive; tipo de vivienda y hábitos cotidianos.; información que cruzada con entrevistas a los padres, la conversación espontánea y los relatos de los niños y algunos registros gráficos (dibujos, fotos, etc.) dio lugar a un informe que se socializó entre todos los docentes además de quedar plasmado en el documento general del proyecto como diagnóstico base para planificar un curriculum situado por ciclos.

Otro rasgo institucional destacable es la **especialización del maestro de primer ciclo** por medio de la permanencia en el ciclo, la capacitación interna en alfabetización inicial, el acompañamiento sostenido del equipo directivo, todo lo cual colabora con una dinámica que revaloriza el esfuerzo del docente a cargo de la tarea de introducir al niño en el mundo de la escritura.

Comprender el trayecto cíclico del sujeto en la etapa de alfabetización inicial implica definir con énfasis el criterio de flexibilidad de los tres años, además del Nivel Inicial, que componen el ciclo; tomar decisiones sobre la base de acuerdos acerca de competencias mínimas, criterios de promoción; proponer estrategias variadas y diferenciadas para

compensar carencias y acompañar ritmos distintos; mantener aceitado el riel de la comunicación entre maestras, directivos, padres y otros actores.

En estas prácticas institucionales pudimos advertir la presencia de algunas líneas teóricas que se ubican en las corrientes denominadas constructivistas, como la psicogenética y la sociohistórica cultural. Por otra parte, en la preocupación por atender tanto los aspectos globales de la comprensión como los analíticos del sistema resuenan algunos principios del enfoque equilibrado.

Spiegel Dixi Lee (1999) define el enfoque equilibrado como:

Un enfoque de decisión-ejecución/acción (decision-making)<sup>28</sup> a través del cual un docente toma decisiones meditadas cada día acerca de la mejor manera de ayudar a cada niño a convertirse en mejor lector y escritor. (Traducción de circulación interna Programa de Semiótica)

Enfoque que, por sus postulados, intenta situarse más allá de la “querrela de los métodos”. Una expansión de la definición nos permite señalar algunas Claves del Programa: está construido sobre la base de una sólida investigación; guía a los docentes en sus decisiones y ejecuciones; ofrece flexibilidad antes que restricción; supone que los docentes necesitan tener un sólido y razonado conocimiento de las características de sus grupos los niños, de cómo aprenden (procesos de aprendizaje inicial), de una amplia variedad de estrategias para intensificar el proceso alfabetizador acorde a las necesidades de cada alumno y de los principios teóricos de dichas estrategias; provee la habilidad esencial de captación del momento más adecuado para enseñar (*seizing the teachable moment*); está basado en una auténtica y ecológicamente válida visión de la diversidad: acepta diferentes estudiantes, diferentes docentes, diferentes diseños curriculares y diferentes escuelas.

En el marco de estas claves subrayamos como ideas fuerza para potenciar una postura semiótica: el lugar del pensamiento del maestro; el carácter de decisión-ejecución/acción de la propuesta, para ayudar a cada niño; la atención a las diferencias particulares.

Una escuela preocupada por situar un curriculum que responda a las particularidades del contexto podría enriquecer sus prácticas con aportes de la etnografía educativa y de la etnografía del habla, propuesta científica que centra su preocupación por crear “un ámbito interdisciplinario [centrado] en el estudio del habla entendida como los usos de la lengua en

---

<sup>28</sup> Decidir sobre una idea-problema y ejecutar una acción o producir juicios de valor.

el desarrollo de la vida social” (Golluscio, 2002: 13). En tal sentido se relaciona con los desarrollos de la lingüística que conciben el discurso como práctica social, histórica y creativa, otorgando especial interés a las operaciones pragmáticas y metapragmáticas en y por las que se generan y transforman identidad y relaciones sociales. (Op. Cit.:8)

La Etnografía del Habla orientó sus investigaciones al estudio de la dimensión del uso social de las lenguas, las reglas culturales que organizan esos usos, las condiciones comunicativas necesarias para que hablantes de lenguas no relacionadas seleccionen ciertos rasgos de una lengua y no otros, los usos sociales de las distintas formas que coexisten en un mismo sistema semántico y los textos como proceso, ejecución, actualización o puesta en uso de las formas discursivas propias de una cultura y sus usos comunicativos en la interacción social (15).

Con respecto a campos y tópicos Golluscio expresa que, esta etnografía estudia la gramática de la lengua más los usos y pautas comunicativas y cognitivas de una comunidad de habla determinada, considera la existencia de más de un código lingüístico en juego y de las funciones directivas, expresivas y estilísticas de la lengua, además de la referencial (marcadores gramaticales e ítems léxicos).

En las pautas para el relevamiento etnolingüístico uno de los puntos centrales es el funcionamiento del lenguaje dentro del grupo, lo cual implica atender a las variedades lingüísticas en relación con roles, posiciones de prestigio, códigos no verbales, etc.; a los participantes, como así también a los tiempos y los lugares que funcionan como fronteras o contexto de los hechos de habla; a los temas; al clima que implican los medios, los tonos y los fines de los modos de hablar.<sup>29</sup> Dedicar particular atención al papel del lenguaje en la educación.

Las conexiones con el campo de los estudios interculturales y de la alfabetización inicial han dado como resultado la producción de libros de texto etnográficos, entre los cuales podemos citar los trabajos de Ana María Borzone<sup>30</sup>, quien en el encuadre general de sus investigaciones sostiene que:

---

<sup>29</sup> Hemos realizado algunos ensayos etnográficos acompañando a niños en los caminos de la escuela a la casa, tomando registros de sus relatos y de los lugares por los cuales transitamos.

<sup>30</sup> Los libros etnográficos de A.M.Borzone se sustentan en investigaciones que responden a estos marcos teórico metodológicos, pero con un sesgo más cognitivo que semiótico. Hemos analizado: *Las aventuras de Ernestina* y *Las aventuras de Tomás*.

Los niños usan el lenguaje de un modo que no resulta eficaz para la comunicación en el aula ya que no comparten con el docente las mismas normas comunicativas. Asimismo, no dominan el estilo de lenguaje que requiere el aprendizaje y uso de la escritura. (Borzone, 2000: 24)

Acentúa, que “hay **discontinuidad** entre las **formas de interacción en el medio familiar** y las **normas de participación en el aula**” (Op. Cit.: 27; resaltado nuestros), lo cual genera dificultades al maestro para “decodificar el mensaje del niño en cuanto a aspectos estructurales y discursivos cuando no coinciden con los de su dialecto y para interpretar el contenido cuando éste está alejado de su mundo social, cultural y económico de referencia” (26)

Estas afirmaciones pivotean de alguna manera -casi en paráfrasis- sobre la tesis de Halliday (1982) que ya mencionáramos en otra oportunidad: “Cuando los niños quizás encuentren dificultades es cuando existe una **falta de continuidad** relativa **entre su cultura nativa y la de la escuela**” (Halliday, 1982: 272 resaltado nuestro)

A partir de estas afirmaciones, la etnografía educativa ayuda a “examinar los desacuerdos entre la cultura del hogar y la cultura de la escuela, entendiendo que debía hacerse un esfuerzo especial para que los niños culturalmente diferentes de los de las mayorías dentro de una escuela pudieran superar las dificultades que se les presentarían para entender y responder exitosamente a los requerimientos instructivos, de alguna manera extraños en sus grupos de pertenencia.” (Rinaudo, op.cit.: 111)

Estas des-construcciones preliminares de nuestro objeto nos llevaron desde los cuadernos y sus evidencias a las escrituras de niños que tienen al menos 3 o 4 años de alfabetización para detenernos en buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje proporcionándonos una primera insinuación de la complejidad de aristas susceptibles de mostrarnos aspectos diversos del problema.

Los cuadernos y los proyectos curriculares e institucionales, materiales de archivo conservados merced a “variados mecanismos sociales e institucionales que los constituyen en ‘documentos’” (Arnoux, 2006: 9), nos permitieron, en tanto *corpus* de análisis (recorte intencional), comenzar a dibujar un contexto del objeto que nos ocupa.

Por otra parte, las escrituras de un grupo heterogéneo de niños de 3er grado nos acercaron de modo concreto y contundente a los modos en que efectivamente pueden escribir los alumnos que pasaron por los procesos evidenciados en los cuadernos. Y así, en la búsqueda

recursiva y sucesiva de aristas, llegamos a las configuraciones que llamamos de “buenas prácticas” y sus determinaciones profesionales, institucionales, contextuales dichas, contadas y vividas por las mismas maestras y sus alumnos. Quisimos recuperar y poner de relieve las voces de las alfabetizadoras porque descubrimos que entrar en diálogo con ellas y a través de ellas con los niños puede habilitarnos con cierta legitimidad, una estancia en los umbrales para intentar juntos otros sentidos que se integren a los ya dados.

No obstante el amplio desarrollo de las líneas teóricas y sus propuestas de aplicación didáctica –ya sea en métodos particulares o en propuestas equilibradas y eclécticas– continúan siendo una preocupación los altos índices de fracaso escolar y de deserción producidos fundamentalmente por los fracasos en la alfabetización. Las escuelas de nuestro país –y en particular las de nuestra provincia– se han visto sometidas en las últimas décadas a propuestas compensatorias que vienen en “paquetes” de intervenciones que aún cuando se enmarcan en las líneas teóricas y metodológicas innovadoras; la fragmentación, la atomización y la discontinuidad de su implementación, consolidan las prácticas escolares hegemónicas, con escasa modificación de resultados y “tremendos daños” a la dignidad de los que los reciben.

Con la lupa teórica del estado del arte observamos e interpretamos las prácticas como resultado de los distintos modelos o enfoques que justifican las decisiones, no siempre de modo consciente. A la vez, estas búsquedas y hallazgos fueron alimentando procesos investigativos constituyéndose en antecedentes de estos derroteros semióticos que nos comprometen con una visión multidimensional de la alfabetización, con la necesidad de mostrar la complejidad del campo en general y de las zonas de frontera en particular; con el trabajo académico puesto al servicio de pensar caminos sensibles que colaboren con políticas superadoras de reformas estructurales alejadas y a contracorriente de las necesidades de la gente.

Esta des-instalación desandada puede ser leída como punto de partida para dar forma a las instalaciones que continúan.

## **V. INSTALACIÓN TEÓRICA**

### **Aportes para la comprensión de una alfabetización semiótica.**

- 1. Fronteras. Traducción. Mestizajes.**
  
- 2. Umbrales. Diálogos. Estancias.**
  
- 3. Géneros discursivos. Enunciados. Textualidad cotidiana.**
  
- 4. Lenguaje. Usos. “Juegos”.**
  
- 5. Dispositivos indiciales. Contacto. Conato.**
  
- 6. Saber, poder, aprender a escribir.**
  
- 7. Fronteras interdiscursivas. Hegemonía. Lugar común.**
  
- 8. Bordes. Pliegues. Derivas.**

### **Sinopsis**

El desarrollo de la trama conceptual pretende instalar un tejido discursivo sostenido en configuraciones triádicas que funcionen como basamento para movernos teórica y metodológicamente en los escenarios de pasaje en los cuales se decide la apropiación de un derecho ciudadano como lo es el aprendizaje de la lengua escrita.

El abordaje de la problemática de la alfabetización inicial como práctica semiótica en espacios fronterizos requiere un marco que considere las características semióticas del **niño** en situación de **umbralidad**, la formación específica de un **docente alfabetizador** y la construcción de una **atmósfera** dinámica (cartografías áulicas) de interacciones estratégicas. Todo ello articulado con definiciones éticas y políticas de nivel macro y de gestión institucional de escuelas hospitalarias. En la medida en que las artimañas discursivas nos permitan, iremos ensamblando conjuntos triádicos para proceder metodológicamente en los ámbitos empíricos, de modo que en nuestros desarrollos irán adquiriendo relevancia de manera alternada los sentidos sobre los cuales pongamos la lupa presuponiendo la inquieta o aquietada presencia de aquellos provisoriamente adormecidos como parte de la complejidad construida.

La intervención en zonas de adquisición del manejo de la escritura supone mirar el terreno de las prácticas como esa topografía de “zonas variopintas” – al decir de Donald Schön (1994)- adonde tierras bajas y pantanosas nos ponen ante problemas confusos, poco claros, que se resisten a ser resueltos desde la racionalidad técnica y los estándares predominantes; moverse en ellos demanda argucias y astucias oportunas, jugadas y sospechas inteligentes para “ganar ocasiones” acertadas de intervención. Resulta relevante “tener en cuenta el universo semiótico del niño con hábitos socioculturales y lingüísticos diferentes de los que la escuela supone como base para iniciar cualquier tipo de aprendizaje.” (Camblong, 2005: 33). Una topografía con tales características, encontrará respuestas a sus problemas desde un enfoque multidisciplinar donde la Semiótica se permite articular categorías para andar ese territorio con pasos consistentes a la vez que alejados de toda rigidez y estereotipia.

Tal matriz operativa nos ayudará a poner el foco en el **montaje de una instalación** alfabetizadora construida sobre los postulados de continuidad semiótica y traducción permanente de sentidos, con una actitud pre-ocupada por rescatar la sonoridad significativa de las huellas y los ecos del murmullo heteroglósico que acarrear los mundos extra escolares. **Pensamiento, experiencia y acción** son los ejes pragmáticos de los encuentros dialógicos entre el que alfabetiza y el que está esperando alfabetizarse y en asimétrica

relación protagonizan el acontecimiento de aprender en las dinámicas de un contexto sociohistórico particular.

A lo largo del trayecto formativo del Doctorado fuimos abrevando en programas de pensamiento de amplio potencial heurístico, algunos de los cuales se plantean en esta instalación como mallas o tramas categoriales para configurar una ventana semiótica por la que nos asomamos a conocer nuestro objeto. Configuraremos un conjunto de conceptos y definiciones relacionadas entre sí, un sistema modalizante de abstracción sobre los aspectos de la realidad social presentándolos desde un punto de vista sistemático especificando relaciones entre variables con el objeto de explicar y predecir los fenómenos. En tanto sistema contingente, histórico, valorable, será válido en un momento dado y mientras nos resulte operativo para estudiar e interpretar los fenómenos desde ciertas propiedades.

### 1. Fronteras. Traducción. Mestizajes

Consideremos de partida, una constelación sostenida en el tríptico: **frontera – traducción – interculturalidad/mestizaje**, a partir del cual se podrán correlacionar progresiva y recursivamente nuevos conceptos, dispositivos y operadores para enriquecer, engrosar y fortalecer la trama de nuestras reflexiones teóricas.

Una de las bases de la mirada semiótica supone la comprensión de las culturas como totalidad, como universos integrales de significaciones y sentidos en permanente movimiento. La dinámica cultural de los diferentes universos hace que las significaciones y los sentidos no sean estáticos ni perpetuos sino que se modifican con distintas posibilidades: de exclusión, de pérdida, de centralidad, de borramientos, de olvido, de reparación o de recuperación. Tales movimientos adquieren materialización en los discursos y en las textualidades que se tejen a raíz de las interacciones dialógicas de los intercambios.

La cultura orienta su definición hacia un enfoque integral que abarca e incluye de manera global toda la actividad humana con la presencia imprescindible del lenguaje. (Camblong, 2005)

Este principio de integralidad nos permitirá analizar los múltiples universos -rurales, urbanos, escolares, familiares, etc.- como mundos particulares, delimitados, diferenciados, pero también articulados, en conexión, con sus fronteras encontradas, difuminadas, alteradas, ensambladas; constituyéndose en dichos encuentros mundos también particulares en los cuales intentaremos situarnos. Los terrenos de cruce, de contacto, de hibridación y mestizaje, configuran en estos bordes un nuevo espacio que pone en escena movimientos semióticos diferentes y será la **diferencia** el motor que activará el dispositivo estratégico de la **traducción**.

**Ingresar en la escuela** constituye, para nuestra cultura, un hito en la biografía de cada individuo, por las implicancias intersubjetivas que conlleva; por el sentido pragmático de la experiencia sostenida en la intención y la necesidad de aprender a leer y escribir, esto es, ser alfabetizado; porque su indicación discursiva presupone “pasar un límite”, **ingresar en** un territorio con sus propias determinaciones. Entender a esta frontera como **límite semiótico** supone comprenderla desde las dinámicas de las complejas prácticas culturales que se ponen en tensión en los contactos fronterizos: espacios, tiempos, hábitos,

agrupamientos, objetos, ritos, ritmos, estilos, viviendas, alimentos, acciones, valores, lenguaje.

La alfabetización supone procesos de aprendizaje y como tales conlleva un ejercicio del poder y cierto grado de presión y de violencia. En el caso del sistema educativo, cuanto más alejado es el mundo cultural del niño que ingresa tanto más cruenta y violenta puede ser la invalidación de los componentes culturales que lo invisten y que son negados, rechazados, prohibidos o ignorados en “este lado de la frontera”.

Cuando los niños quizás encuentren dificultades es cuando existe una **falta de continuidad** relativa entre su cultura nativa y la de la escuela, porque los **valores** de la escuela y los **significados** que se intercambian típicamente pueden ser remotos y, en ciertos aspectos, opuestos a los valores y a los hábitos de significación que ellos conocen; por eso es todavía más importante subrayar qué **continuidad** existe, empezando desde lo que constituye un conocimiento común para todos. Es razonable suponer que cuanto mayor sea la **brecha cultural** (así son las cosas) entre el medio escolar y el medio ajeno a la escuela del niño, más importante es hacer explícitas las cualidades positivas del medio ajeno a la escuela y construir sobre esa base en el proceso de enseñanza; si eso es cierto en general, entonces en ningún lugar es aplicable de manera más particular que en el dominio del lenguaje. (Halliday, 1982: 272; resaltados nuestros)

Un intento de desmontar los mecanismos semióticos de base del mundo o medio del niño para construir sobre ellos un proceso de enseñanza, nos sitúa en el desafío de pensar en procedimientos de semiotización que permitan poner en circulación los sentidos culturales de los mundos “otros” -rurales, suburbanos, criollos, inmigrantes, monolingües, bilingües, desocupados, etc.- revalorizarlos, incluirlos en los procesos sistemáticos de aprendizaje, incorporarlos como textos y discursos pertinentes para colaborar con la construcción de una continuidad entre culturas de manera que el límite antes que una brecha inabarcable sea una estancia posible.

El concepto teórico de **frontera**, en su más amplia acepción, permite asociar la problemática que nos interesa con otras esferas: fronteras geopolíticas, ideológicas, disciplinares, tecnológicas, teóricas, prácticas, locales, globales, y suponer a los bordes como espacios de permanente conversación, negociación, corrimientos de sentidos, virtualidad de cambios, replanteos, transgresiones, resolución diferente del problema de lo correcto, trazos de nuevos límites; en fin, la posibilidad de “otro” u “otros” modelo/s. Y permite, además, ensayar relaciones conceptuales con los desarrollos teóricos acerca de la

posmodernidad y las culturas contemporáneas complejas, fragmentarias, heterogéneas y dispersas.

Una segunda premisa en correlato con la concepción global e integral de los universos es la de **continuidad semiótica**, es decir los movimientos socioculturales vistos como un flujo perpetuo, continuo, infinito de la significación y del sentido. Como dijimos anteriormente, cada cultura constituye en sí misma una continuidad, pero a su vez cada cultura instala sus límites, sus determinaciones, sus unidades y los modos de articulación entre estos.

Para la descripción de los universos culturales como mundos o esferas con sentidos propios adoptamos el concepto de **semiosfera**<sup>31</sup> propuesto por I. Lotman, ya que ésta presupone la noción de **frontera**, a la vez que la de **traducción**:

...la frontera semiótica es la suma de los traductores ‘filtros’ bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada. (Lotman, 1996: 24)

¿Qué funciones cumplen estos **filtros traductores**? En tanto se trata de un dispositivo semiótico podemos considerar que la traducción involucra a las lenguas pero además a toda la significancia cultural de hábitos, ropas, alimentos, artes, etc. puesto que – según Zygmunt Bauman (2001)- su unión a la *textura de la vida cotidiana* es inextricable y diariamente *todos la practicamos*.

Lejos de ser un pasatiempo de un pequeño grupo de especialistas, la “traducción” está inextricablemente unida a la textura de la vida cotidiana y todos la practicamos a diario. Todos somos traductores: *la traducción es el rasgo común de todas las formas de vida*, así como es parte y arte de la manera de estar en el mundo de la “sociedad informática”. La traducción está presente en cada encuentro comunicativo, en cada diálogo. Es así porque la polivocalidad no puede ser eliminada de nuestra existencia, lo que equivale a decir que los límites de establecimiento del sentido siguen dibujándose de manera descoordinada y dispersa, en ausencia de una oficina cartográfica suprema y de una versión oficial y autorizada de los mapas en uso. (210)  
Cursivas del autor.

Entendemos entonces que la problemática traductora no se circunscribe a un problema de bilingüismo, sino que lo comprende y lo supera. En consecuencia, será la traducción un

---

<sup>31</sup> La semiosis “respira” en una atmósfera haciendo posible la existencia cultural de un grupo. “A ese *continuum*, por analogía con el concepto de biosfera introducido por V.I Vernadski, lo llamamos semiosfera.” (Lotman; 1996; 21-42); concepto que acentúa el arranque teórico desde lo integral y desde la continuidad, para luego introducir otros deslindes y definiciones.

dispositivo en las articulaciones de los pasajes fronterizos habilitando el pensamiento creativo, la incertidumbre, las incertezas, lo aleatorio. Opera como concepto instrumental clave para un docente alfabetizador estratega que cede turnos a las diferencias, que concede moratorias, que se atreve con las polifonías, reacomoda sentidos, sostiene la continuidad.

El tercer concepto que anunciamos en nuestra configuración tríptica es el de **interculturalidad** o **mestizaje** para plantear tanto los intercambios semióticos cuanto los variados y complejos procesos que se hibridan y mixturán en las interzonas de las fronteras.

En relación con ello, dice Camblong:

La zona de **interculturalidad** se convierte así, en un **laboratorio semiótico** en el que quedan al descubierto las relaciones dialógicas, las traducciones en marcha y la potencia generativa de los procesos socioculturales. La **tensión** de dos maneras, de dos lenguas, de dos o más idiosincrasias puestas en el resbaladizo territorio de lo intercultural no se define con claros y distintos deslindes, sino por el contrario, da lugar al más amplio y dinámico intercambio, traducciones y mestizajes en una explosión de alternativas, de cruces, de amalgamas, de hibridaciones, de inventos y productos semióticos nuevos, diferentes, por tanto extravagantes y excéntricos. Esta rareza de los productos interculturales establecen, por su misma aparición, un conflicto y una tensión con el poder. (2005: 13; destacados nuestros)

Los espacios interculturales son zonas de mixtura incontrolable donde se hace perentorio iniciar “*nuevos signos de identidad*” (Homi K. Bhabha 2002:18)<sup>32</sup>. La novedad requiere la revisión de los modelos vigentes configurados y legitimados por la tradición y el poder y requiere además, situarse en esa franja resbaladiza de tensión, haciendo funcionar la máquina de traducir en todas sus posibilidades y potencialidades.

En tal marco nos preguntamos: ¿Cuáles son los replanteos, las modificaciones, las readaptaciones, las resemiotizaciones que supone el proceso de aprendizaje en general y el de la alfabetización en particular en espacios interculturales mestizos? ¿Qué grados de cambio y de repetición, de reiteración y de diferencia, de reproducción y de creación, operarán en los **umbrales** escolares? ¿Qué características tendrá un diseño de prácticas para pasar en continuidad los procesos de adquisición de nuevos desempeños en estados transicionales y turbulentos sesgados por mezclas, ensambles, entreveros para asegurar el aprendizaje de una práctica tan rigurosa y estabilizadora como lo es la lengua escrita?

---

<sup>32</sup> Estos espacios entre-medio (*in-between*) proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad (*selfhood*) (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad. (Homi K. Bhabha (2002:18)

¿Cómo operar en los procesos de traducción o de configuración de los filtros traductores que implica el ingreso en la cultura escolar? ¿Es posible detectar las estrategias semióticas y discursivas que sostienen los eventos de acción cotidianos y *traducirlos* en eventos alfabetizadores? ¿Qué instrumentaciones necesita un especialista alfabetizador para comprender semióticamente estos universos y encontrar su mejor manera de enseñar?

Las respuestas provisionarias a estos y otros interrogantes que irán surgiendo en el camino investigativo, intentarán su anclaje empírico en situaciones particulares de la provincia de Misiones, no obstante creemos que serán transferibles a otras escenas donde se contactan universos culturales disímiles, “estilos semióticos y constelaciones de hábitos que los modelos del sistema educativo no contemplan en su entera dimensión, cuando no los descalifican.” (Camblong, op cit:13) .

## 2. Umbrales. Diálogos. Estancias.

El trayecto investigativo de la doctora Camblong A. M. y sus equipos de trabajo da cuenta desde fines de la década del '70 de la elaboración de un modelo teórico preocupado por el proceso de inserción escolar del niño de contextos pluriculturales y plurilingües de la provincia de Misiones. De dicho modelo tomamos el diagrama de las **matrices dialógicas** y del **crono-topo**<sup>33</sup> del **umbral**<sup>34</sup> para trazar una cartografía de los universos semióticos en el inicio escolar.

El umbral es un tiempo – espacio de pasaje, un cronotopo de la crisis en que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular. (Camblong, 2005:33).

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 de dinámicas interculturales. (Camblong, op.cit.35)

En relación con la situación escolar, recurrimos a estos conceptos para comprender las situaciones de los niños de los primeros años que ingresan en el sistema formal e intervenir en ellas con prudencia, sensatez y operaciones teóricamente justificadas. Sintéticamente podemos señalar las características de este cronotopo como un **proceso de tránsito y transitorio** en el cual hay que pasar determinadas etapas sesgadas por movimientos

---

<sup>33</sup> “Vamos a llamar cronotopo (lo que en traducción literal significa tiempo-espacio) a la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura. Este término se utiliza en las ciencias matemáticas y ha sido introducido y fundamentado a través de la teoría de la relatividad (Einstein). A nosotros no nos interesa el sentido especial que tiene el término en la teoría de la relatividad; lo vamos a trasladar aquí a la teoría de la literatura, casi como una metáfora (casi pero no del todo); es importante para nosotros el hecho de que expresa el carácter indisoluble del espacio y el tiempo (el tiempo como la cuarta dimensión del espacio). (Bajtín, 1.989:237)

<sup>34</sup> “Citaremos aquí un cronotopo más, impregnado de una gran intensidad emotivo-valorativa: el umbral. Éste puede ir también asociado al motivo del encuentro, pero su principal complemento es el cronotopo de la crisis y la ruptura vital.” (Bajtín; 1989; 399).

En la entrada *cronotopo* del Nuevo Diccionario de Bajtín (Arán, 2006) expresa: “saber ver el tiempo, saber leer el tiempo en la totalidad espacial del mundo y, por otra parte, percibir de qué manera el espacio se llena no como un fondo inmóvil, sino como una totalidad en el proceso de generación, como un acontecimiento; se trata de saber leer los indicios del transcurso del tiempo en todo, comenzando por la naturaleza y terminando por las costumbres e ideas de los hombres (hasta llegar a los conceptos abstractos)” (1995:216) P 69

incoativos e irregulares. La producción lingüística se ve anulada o considerablemente debilitada y reducida dejando lugar de relevancia semiótica a otros lenguajes: gestos, miradas, distancias, olores, desplazamientos, circulaciones de modo que las constelaciones adquieren un alto **relieve fático**. Al verse afectados los correlatos y encadenamientos habituales se produce una **crisis de interpretantes** traducida en una gran conmoción y turbulencia de la semiosis, en un proceso de riesgo donde todo **contacto** se vuelve pertinente para asegurar la continuidad de los procesos escolares.

Cuando el estado de indefensión es tan grande que el niño no puede responder ni verbalmente ni con lenguajes no verbales, el **silencio** se vuelve un signo tanto de la vulnerabilidad semiótica cuanto de la resistencia porfiada. Los umbrales de las escuelas misioneras están habitados por niños rurales que han hecho del mutismo y de la taciturnidad formas de resistir a la violencia de las homogeneidades forzadas.

A veces el desequilibrio se transforma en “catástrofe semiótica, lo que implica un estallido del sentido que afecta y compromete las organizaciones semióticas integrales, desequilibrio que busca una recomposición, un reordenamiento que transforma lo anterior.” (ibídem: 35) Si estas recomposiciones y transformaciones no se producen o lo hacen a medias, las consecuencias de umbralidades no resueltas aparecen a lo largo del proceso de escolarización y en situaciones de aprendizajes posteriores.

El concepto de umbral permite operar teórica y metodológicamente y sostener procedimientos para cartografiar aulas alfabetizadoras amenazadas por fenómenos de discontinuidad semiótica donde el niño vive el ingreso escolar como una brecha entre su semiosfera conocida y la escolar que le resulta extranjera. Estas circunstancias demandan el diseño, implementación y evaluación de un programa adecuado.

Los niños no llegan desprovistos a este cronotopo, puesto que su inserción/instalación en las redes de significación está absolutamente engarzada en las dinámicas dialógicas previas al ingreso escolar. En tal sentido, la explicación de funcionamiento de las matrices dialógicas desplegada por Camblong también ha de ser considerada en todo encuentro del niño con el lenguaje escolar.

Sobre los desarrollos bajtinianos de dialogicidad, que trataremos en próximos apartados, la autora presenta cuatro matrices interconexas: los diálogos primario, familiar, vecinal y comunitario.

El **diálogo primario** inaugura las conexiones semióticas del niño con su **entorno inmediato e íntimo** por medio de olores, horarios, posiciones, sonidos, voces, ritmos, alimentación que son habituales en el grupo humano al que pertenece. Los primeros contactos con/por los cuales el niño se instala y se entrama en su tejido cultural suelen estar a cargo de la madre o quien la sustituya, tienen un predominio absoluto de la **función fática**.

En ese mismo mundo o nicho íntimo el niño comienza el aprendizaje progresivo de la lengua materna; en el espacio protegido el niño encuentra toda la ayuda necesaria de quienes comparten el cotidiano: los temas, los estilos, las formas, los géneros propios, es decir las formas de usar y de hacer con el lenguaje en el **diálogo familiar**. Estudios acerca de los formatos de interacción y de los modos de aprender en situaciones familiares no formales proporcionan aportes para analizar las características de tales dinámicas: actividades que propician el desarrollo del lenguaje de manera funcional, a la vez que se concretan acciones –comer, bañarse, moverse, trabajar, jugar- se utiliza el lenguaje en formatos y situaciones predecibles. En estas interacciones el niño va aprendiendo con ayuda de otros en interacciones donde muchas veces es él quien inicia los diálogos o quien propone temas. Él conoce las metas de las tareas y su involucramiento suele ser de a poco y por partes según las posibilidades.

Con el **diálogo vecinal** se amplía el radio hacia la vecindad y sus formas particulares de significar. El niño comienza a cruzar los límites de la intimidad y a recorrer espacios lindantes donde otros grupos humanos aunque hablen la misma lengua, tienen diferencias, comienza a sentir (y se lo hacen sentir) que él es distinto, que hay otras maneras de vivir. A diferencia de la vida del niño de ciudad, en los espacios rurales la configuración de esta matriz adquiere formas muy variadas: desde su escasa o nula presencia hasta formas conversacionales que complementan la familiar o que son muy disímiles (Ej: lengua familiar español- vecinal portuñol; familiar alemán-vecinal español) dando como resultados niños que ingresan en la escuela con variados desempeños: pueden ser monolingües de otra lengua; sesquilingües; bilingües; etc. instalando en las escuelas un panorama heteroglósico con fronteras móviles, difusas, con variaciones múltiples, un paisaje de pasajes vulnerables.

...las vecindades son contextos en el sentido de que proveen el marco o la escena dentro de los cuales los distintos tipos de acción humana (productiva, reproductiva, interpretativa, actuativa) pueden iniciarse y realizarse con sentido (...) un vecindario es un lugar interpretativo múltiple. (Appadurai, 2001: 193)

**Diálogo comunitario:** los interlocutores de esta matriz son los agentes de instituciones oficiales del dispositivo del estado nación y de la lengua oficial. Se juegan valores y memorias respecto de: hegemonías, identidades, pertenencias, ciudadanías, nacionalidades, etc. En la construcción de esta matriz la escuela juega un papel histórico en la inculcación de lo nacional y los valores de la patria: imágenes, símbolos, rituales, lengua, escritura. Resabios (que se actualizan cada año) del proyecto político ideológico de la modernidad orientado a la homogeneización de la población. De ahí les viene a las escuelas el mandato de enseñar la lengua oficial, de alfabetizar a la población escolar con métodos que ignoran la continuidad de las matrices dialógicas que dan sentido a las vidas de los niños. Cuanto más alejados resulten los modos de estar con el lenguaje en las esferas íntimas de las maneras estandarizadas de la escuela, tanto más difícil será para estos niños de frontera el ingreso en un mundo extraño, ajeno, distante.

Aquí ubicamos a los medios de comunicación aunque estos irrumpen ya en los diálogos anteriores conjugándose en dinámicas que mezclan lo local y lo global, quiebran opciones, mezclan componentes, los registros vecinales y familiares funcionan como *pase* para involucrarse en la vida cotidiana de las gentes. Principalmente las radios y la televisión de los tres países vecinos y aledaños compiten en los lindes de nuestra provincia.

El concepto de matriz aporta toda su potencia generadora al campo de la alfabetización, como lo refrenda la siguiente cita:

Cada matriz supone en su constitución la continuidad y el aprendizaje perpetuo en semiosis infinita; escenifica el habitar con otros, el sentido comunitario y las disposiciones e imposiciones semióticas del grupo; materializa el sentido de cobijo, de pertenencia y habitación en todos sus efectos y alcances; conforma el dispositivo generador, las modalidades de su dinámica y las claves principales del universo semiótico; pone en juego una noción de potencia presente y virtual de alternativas a desarrollar, a desplegar y significar; no esconde ni exhibe sus sentidos metafóricos y analógicos religados con la maternidad, lo biológico y las experiencias primarias de supervivencia biosemiótica de los animales conversadores; asume en su operatividad productiva conjuntos semiosféricos generando e instalando ámbitos, climas y modalidades tangibles, diversificadas y cambiantes. (Camblong, "Informes de investigación 2008 )

Los niños que habitan horizontes familiares interculturales se transforman en nuestra propuesta en niños demandantes<sup>35</sup> que requieren un tratamiento diferente en el amplio sentido que el término adquiere en tanto involucra valoraciones semióticas de diverso orden: **semiótico-antropológico** (tensión paradójica entre la lengua oficial y matrices familiares diferentes); **jurídico** (ser ciudadano con derechos y sufrir discriminaciones e injustas desigualdades), **ético** (alude a la responsabilidad de responder desde la escuela pública con acciones concretas a la proclamada igualdad de oportunidades y equidad educativa), **biopolítico** (atender el cotidiano devenir de las vidas de la gente con sus tiempos históricos), **lingüístico** (refiere a la necesidad de interpretar, comprender y actuar sobre las demandas en otra lengua).

¿Cómo responde la escuela a esta demanda de niños reciénvenidos? El espacio escolar ha de pensar y proponer un espacio hospitalario, una estancia donde la cita con la novedad sea un inquieto pero amigable encuentro, donde el valor del *habitar* no resulte un exilio tan *descaminante* ni equívoco.

Estamos recuperando ecos del minimalismo derrideano, a cuyos planteos volveremos más adelante, para anticipar y proponer una **política de la hospitalidad** ocupada y pre-ocupada por recibir; tomar a su cargo, en sí, en casa de uno, consigo; acoger, aceptar, admitir otra cosa distinta de uno mismo, al otro distinto de uno mismo. Experiencia de la hospitalidad, para que ese niño que irrumpe munido de su lengua materna, del diálogo aprendido en el nicho familiar, enfrente la indefensión del umbral y no se quede paralizado en el límite de sus desempeños semióticos.

El arribante llega a la frontera por primera vez y el anfitrión lo recibe por primera vez, se da la experiencia de la repetición sin origen, sin prioridad ni privilegio de cada articulación, de cada paso, de cada frase, por primera vez. Experiencia de llegar por primera vez a la frontera que ya se cruzó, que ya la cruzaron otros muchas veces. Repetición singular, singularidad como pluralidad incalculable. El umbral como paso que sucede es el acontecimiento de la diferencia, de la traducción, de la travesía; su pasaje es un nuevo

---

<sup>35</sup> Elegimos “demandar” porque su amplitud semántica, desde las más antigua etimología latina, abarca una pluralidad de significaciones y pone en escena paradójicos acentos que se vienen modelando en el devenir secular del idioma: *confiar, encomendar, solicitar, suplicar, peticionar, preguntar, buscar, intentar, defender, hacer cargo, encargar, hacer oposición a otro*, etc. En rigor de verdad, la riqueza del vocablo permite recorrer un espectro que va del ruego a la exigencia, de lo subalterno a la dignidad enaltecida por el derecho, de la duda al aserto enfático, de la búsqueda del otro a la increpación del reclamo. (Camblong 2003:50 y ss)

acomodarse (no el último) para seguir instalado en el *devenir* ilimitado (Deleuze) ahora en y desde una nueva **estancia**.

No es casual que el término *ethos* signifique **estancia**, lugar donde se mora, ámbito abierto que deja aparecer lo que le viene reservado a la esencia del hombre y en su venida se detiene en su proximidad. La estancia del hombre contiene y preserva el advenimiento de aquello que le toca al hombre en su esencia. Vamos a entender esencia en el sentido spinoziano de potencia. La estancia asociada a lo cotidiano, habitual, en el círculo de lo ordinario habilita un salto filosófico del ser-en-el-mundo al estar-en-el-mundo. Mundo donde “también... están presentes los dioses”<sup>36</sup>.

Con *Estancias* (Heidegger, 2.008), el filósofo alemán nos lleva en su viaje (a Grecia) y nos hace compartir la experiencia de la estancia ordinaria como el espacio abierto para la presentación de lo extraordinario en un devenir del pensamiento que conjuga convenientemente “lo riguroso de la reflexión, el cuidado del decir, la parquedad de las palabras” (Heidegger, 2000: 29).

La **estancia** nos es deparada por el **ámbito**, donde el acontecimiento por excelencia es el de **mostrar**, dejar ver (a la vez que vela), ni descubre ni encubre, muestra (Ibidem: 45). Dice Heidegger:

Experimentar la estancia en la *aleteia* y a ésta como lo deparador de estancias, significa: descubrir lo invisible suyo como lo invisible en todas las cosas, solo por lo cual todo presente se abre a la visibilidad y perceptibilidad y permanece en ellas, eso invisible que como ocultamiento desocultante se substrahe a toda representación. (Op.cit.: 39).

En la estancia deparada, regalada, experimentada, habla “lo velado de un gran inicio sido” (35) y se atisba su ámbito como lugar adonde cada cosa aparece en su forma “fuertemente troquelada” y “suavemente fluctuante”. La continuidad de la experiencia se asienta en la comprensión del ámbito como previsión donde sólo lo sido adquiere cualidad propia.

¿Es posible transformar los umbrales escolares en estancias, deparar a los reciénvenidos atmósferas que velen por sus mundos?

---

<sup>36</sup> Heidegger recuerda el relato de Aristóteles sobre la sentencia de Heráclito cuando la visita de los forasteros: “Cuenta un dicho que supuestamente le dijo Heráclito a unos forasteros que querían ir a verlo. Cuando ya estaban llegando a su casa, lo vieron calentándose junto a un horno. Se detuvieron sorprendidos, sobre todo porque él, al verlos dudar, les animó a entrar invitándoles con las siguientes palabras: *También aquí están presentes los dioses*”. (Heidegger, 2000:24)

A la luz de la **conversación** espontánea los mundos-otros, mundos-niños advienen al aula, se alzan en el trasfondo, avanzan, sumergen y se sumergen y ahí quedan en suspenso -no estáticos- formando parte de la **ex-sistencia** de ese grupo, anticipan ámbitos, constituyen estancias. Los habitantes del umbral ven interpelada su permanencia-pasaje por “el suave embate de la lejanía clarificadora” de los mundos extra-muros que se vuelven intra-muros dejando franquear lo familiar y vecinal.

El alfabetizador necesita tácticas para “abrir brechas en muchas cosas encubiertas, pasar por alto lo distractor, abandonar ideas acostumbradas” (Op. Cit.:41), moverse en el fluido de ocultamientos y desocultamientos; ha de procurar una instalación<sup>37</sup> que depare un emplazamiento idóneo para relacionarse en ella, que depare una experiencia similar a la que describe Heidegger en relación con la estancia en el templo de Atenea: los elementos arquitectónicos pierden lo material; lo fragmentario desaparece; las medidas y referencias espaciales se concentraron en un único lugar; actúa su poder congregante haciendo que un brillo deje en suspenso todo, realizándolo, a la vez, en una presencia firmemente delimitada, hermanada con los mundos que soportan en sus instalaciones particulares. Ninguna lógica escolar positivista puede resistir el calmo embate de esa aproximación procedente de lejos. Todo lo traído se hunde, se funde, se mezcla con lo advenido. Esos mundos potentes que

---

<sup>37</sup> En el apartado “Donde vivimos, nos movemos y somos. *De la arquitectura moderna como explicitación de la estancia*” ( Cap. 2 de *Esferas III. Espumas*, 2006: 383) Sloterdijk, entiende a la **estancia** como residencia, permanencia o demora en un lugar y en su desarrollo despliega -desde explícitas conexiones con Heidegger- seis estados o peldaños para presentar su concepto de estancia: 1) El estar retenido; lugar de parada y almacén; 2) Receptores, instalaciones de habituación; 3) Sumersión e inmersión; 4) Viviendas como sistemas de inmunidad; 5) La máquina para habitar o: el sí-mismo-espacio movilizado; 6) Management (administración) de direcciones, emplazamiento de consumo, regulación del clima

La tercera figura tiene que ver con la idea de instalación: “...la instalación presenta lo sumergido y lo sumergente al mismo tiempo: el objeto y su lugar se representan a la vez; crea con ello una situación que sólo puede ser sostenida por la entrada del observador en lo sumergente y ... por la disolución del marco o el allanamiento del pedestal.” (403) Y continúa “La instalación es la explicación estética de la sumersión. Esto se muestra, entre otras cosas, en el hecho de que las sumersiones participan de los dos valores fundamentales del juicio estético: de sumersiones en lo agradable y banal se dice que son bonitas o habituales, de sumersiones en lo horroroso e inquietante, que son sublimes o inhabituales.” (406)

Tales expresiones nos remiten a la búsqueda de relaciones constitutivas que aumenten nuestra potencia de actuar con lo cual se nos hace inevitable una nueva conexión con Spinoza y los afectos fundamentales de **alegría** y **tristeza** como engendrados de todas las **pasiones**, a la vez que con el **miedo** y la **esperanza** que asumen en sus obras de la madurez –según Bodei- “el más alto valor estratégico y constituyen la clave para la comprensión de diferentes problemas éticos, religiosos políticos (1995:73).

congregan brillos, que ocultan y desocultan pueden instalarse desde los protocolos de la vida cotidiana.<sup>38</sup>

Podríamos complejizar la ya señalada “pertinencia del silencio” en la configuración de este ámbito entendiendo su representación “como espacialidad de un espacio existencial” a recorrer y a conquistar (Op. Cit.: 23), tarea que demanda y reclama del lenguaje “el justo silencio en lugar de una expresión precipitada” (Heidegger, 2000: 17), la astucia táctica para instalarse en él, para pensar y descubrir que allí también moran trazos de surcos apenas visibles, calladamente audibles. Estar-ahí en la cercanía silenciosa alimenta la potencia, la tendencia del poder-estar cerca, de la aproximación favorecedora de las aceptaciones y de los aprendizajes.

Los procesos alfabetizadores iniciales en tanto acontecimiento de la hospitalidad se realizan como sucesos irrepitibles de asomos, espera, llegada, recibimiento, acompañamiento. Venida y por-venir. Estancias de paso. Inicio y continuidad de un **relato** de la diferencia, de la traducción que da lugar a la vida cotidiana, a las historias mínimas, a las insignificancias, al sentido común y demora sin temor la llegada de los personajes de bronce que protagonizan los grandes relatos de la historia oficial.

Los componentes de este relato irrepitible son:

- .- El hecho: lo arribante, lo que está por suceder.
- .- El lugar: la ribera, el umbral.
- .- Los personajes de la acción: el arribante reciénvenido, habitante del umbral; el recipiente: anfitrión, quien ha de rendir cierto homenaje o tributo al huésped y a su **diferencia** lingüística, cultural, semiótica.
- .- La acción: arribar (abordar, pasar el borde, quizás extralimitarse) mediante el despliegue táctico, movidas oportunas para sorprender la indefensión tirando amarres, procurando guiños cómplices que muestren la posibilidad de atravesar, penetrar, pasar a través, franquear. O de no pasar. Necesidad de esperar, de resistir. Volver a intentar incoativamente.

---

<sup>38</sup> Hemos parafraseado atrevidamente la excelente exposición experiencial del filósofo para explicar lo que tales conceptos y categorías pueden ayudarnos en su consideración para el campo de la alfabetización inicial. (Cfr. Heidegger, 2000:45)

### 3. Enunciados. Géneros discursivos. Textualidad cotidiana.

En el camino indagatorio hacia la **comprensión de una alfabetización semiótica** encontramos que el proyecto transdisciplinar bajtiniano constituye un aporte consistente en la conformación del marco conceptual para la toma de decisiones.

Apoyados sobre el postulado de continuidad semiótica como andamiaje configurador del umbral, consideramos que los **enunciados** de la **vida cotidiana** y sus **formas genéricas de realización** constituyen una unidad de trabajo adecuada en la etapa inicial de los aprendizajes escriturarios.

Así, la teoría bajtiniana orienta nuestra atención a la problemática de los **géneros discursivos** orales de la cotidianeidad y sus realizaciones en **enunciados** en relación con la base dialógica de la construcción semiótica de la **conciencia**.

Como usuarios de la lengua en las distintas actividades que protagonizamos según las esferas de actuación donde nos movemos, nuestras interacciones verbales se dan a través de enunciados, los cuales reflejan, según Bajtin, las condiciones específicas y el objeto de cada uno de esos ámbitos. Estos formatos típicos de conformación de nuestras emisiones verbales son formas genéricas discursivas que responden y nos aproximan a lo *dado* materializándose en los tipos temáticos, composicionales y estilísticos de los enunciados *creados*.

El enunciado, en tanto unidad de la comunicación discursiva, se constituye en un fenómeno sumamente complejo que manifiesta una multiplicidad de planos. Su análisis ha de ser emprendido como el de un eslabón en la cadena discursiva a la vez que como nexos con otros enunciados anteriores próximos o lejanos relacionados con él en la esfera de la comunicación cultural.

El proyecto discursivo de cada hablante se concreta en una forma dinámica continua cuya comprensión está preñada de respuestas a la vez que las genera. Su configuración estructural atiende especialmente a la presencia de fronteras, espacio determinado por el cambio de sujetos discursivos o alternación de los hablantes. Alternación que adopta variadas formas según funciones del lenguaje, condiciones y situación de la comunicación.

A partir de esta caracterización podemos decir que el enunciado sería el lugar donde se articulan lo individual y lo social en tanto producción particular de un sujeto histórico y cultural en una instancia dialógica; unidad que

revela una especie de **surcos** que representan **ecos** lejanos y apenas perceptibles de los cambios de sujetos discursivos, de matices dialógicos y de **marcas limítrofes** sumamente debilitadas de los enunciados que llegaron a ser permeables para la expresividad del autor. (Bajtin, 1982: 284; resaltado nuestro)

La cita precedente alienta dos reflexiones en relación con nuestro objeto: primero, la idea de *surcos* que permiten recuperar “ecos”, podría pensarse como una analogía con las categorías de Angenot de mapa y terreno y la propuesta veroniana de marcas y huellas. En fin modos alternativos para indagar “lo dado” en el nivel de discursividad de “lo creado”.

Una segunda reflexión nos lleva a revisar el concepto de “frontera”, pensándola ya no sólo como los lindes del cambio de interlocutores, sino que, si atendiéramos a esas “marcas limítrofes” que permearon la expresividad del autor, la escucha atenta de un enunciado nos permitiría hallar otras fronteras al interior de cada enunciado, es decir, podríamos detectar fronteras espaciales, cronológicas, dialectales, de género, de clases, laborales, étnicas, religiosas, en fin, huellas o ecos de lo ideológico portados por el sujeto.

En la praxis de la vida cotidiana - que nos ocupa específicamente- las situaciones estables poseen y se producen en determinados protocolos en cuanto a una determinada organización del auditorio y al repertorio de géneros cotidianos que se determinan por la fuerte fricción de la palabra sobre el medio extralingüístico y sobre la palabra ajena. Tal contacto inmediato con lo extra-verbal otorga relevancia a las tonalidades, los gestos, los acentos, la musicalidad, los ritmos, los desplazamientos, los silencios. Recordemos que estos signos no verbales, en el discurso oral, no se limitan a la función expresiva sino que poseen una posición social activa y material; son tan sociales como la palabra y resultan sensibles a las variaciones en el contexto, por ello, en el pasaje a la escritura habría que considerar sus deslizamientos, sus traducciones.

En tales espacios de cruces resulta más dificultoso advertir la propiedad de **conclusividad** del enunciado. No obstante el carácter conversacional, oral y predominantemente informal de los formatos cotidianos, los momentos o factores de una totalidad conclusa, propuestos por Bajtin, pueden resultar operativos para un abordaje de los mismos:

1.- el **sentido agotado** del objeto del enunciado. En la esfera cotidiana esa capacidad de agotar el sentido puede ser casi completa en algunos géneros como las preguntas y respuestas de carácter fáctico, los ruegos, órdenes, pedidos puntuales, etc.; pero en la mayoría de las pláticas sobre temáticas cotidianas los cierres son relativos, puesto que las

tramas discursivas conversacionales pueden quedar en suspenso y expandirse en correlatos cada vez más complejos complementándose y apoyándose en lo no verbal y/o en implícitos.

2.- la **intencionalidad** discursiva o la voluntad discursiva del hablante. La intención que es el momento subjetivo del enunciado forma una unidad indisoluble con el aspecto del sentido del objeto, limitando a este último, vinculándolo a una situación concreta y única de la comunicación discursiva con todas sus circunstancias individuales, con los participantes en persona y con sus enunciados anteriores.

3.- las **formas típicas**, genéricas y estructurales de conclusión. La voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado, elección que se define por la relación con los dos factores anteriores. Las formas de los enunciados familiares si bien son por un lado las menos estructuradas y fijas por otra parte suelen estar fuertemente normatizadas por los hábitos y adquieren sesgos de naturalización.

Podemos decir entonces que son dos los momentos que determinan un texto como enunciado: el de su **proyecto** (intención en relación entre el yo y el otro, en el conocimiento y la acción) y la **realización** de este (relación entre la vida del sujeto individual y la cultura, el modo de relación de las capacidades específicas, haceres y productos del sujeto con lo que la cultura determina como coerción). La vida de un texto resulta un acontecimiento que se desarrolla sobre la frontera entre dos sujetos, dos conciencias. El acontecimiento del enunciado-texto resulta un fenómeno isomórfico puesto que el texto resultante de estos dos momentos, funciona como una especie de mónada que refleja los enunciados posibles, más o menos estables, de una esfera relacionando en algún aspecto, todos los sentidos. El carácter isomórfico no implica homogeneidad ni repetición sino que encierra en sí mismo, paradójicamente, la posibilidad de la variación y la diferencia, la capacidad de significar y disparar sentidos distintos en cada ocasión particular. Esto es, cada individuo procesa lo social y lo traduce al universo particular en un idiosincrático modo y ante cada emisión, los que lo perciben y comprenden encuentran ecos y resonancias del mundo compartido, de las huellas andadas por el colectivo social; lo que permite la reconstrucción desde los protocolos que configuran sus vidas cotidianas.

El enunciado carga en sí, como constitutivos de su especificidad, tanto la palabra ajena presente en el “YO” cuanto la pregnancia del medio que lo atraviesa, entramado que complejiza la naturaleza del enunciado y nos obliga a pararnos en una interfaz para la interpretación de los sentidos que genera y que lo generan.

Esta construcción conceptual puede abrir nuevos e interesantes caminos metodológicos a la hora de buscar y decidir las características de los enunciados más significativos y potentes que corresponderían a los protocolos cotidianos de cada grupo de niños.

Por otra parte, dada la importancia teórica y metodológica que adquiere en esta etapa la reflexión metalingüística sobre el código y su uso, en un deliberado esfuerzo por el desarrollo de la **conciencia lingüística** (fonológica y alfabética), las conceptualizaciones de Bajtín acerca del **carácter semiótico de la conciencia**, aportan consistencia a nuestros trabajos sobre alfabetización inicial<sup>39</sup>.

La **comprensión** entendida como un fenómeno dialógico supone comprender los enunciados del otro como proyecto y realización de una **conciencia** ajena que porta con todo su mundo. En tal sentido, los desarrollos bajtinianos sobre formación de la conciencia implican, por un lado que “el hombre sólo posee una existencia en el lenguaje y a través de él (...) y, en segundo lugar, no puede escindirse de su naturaleza social” (Arán P, 2006: 48). Es decir, en palabras de Bajtín que:

El objeto del discurso de un hablante,..., no llega a tal por primera vez en este enunciado, y el hablante no es el primero que lo aborda. (El mismo) ya se encuentra hablado, discutido, vislumbrado y valorado de las maneras más diferentes; en él se cruzan, convergen y se bifurcan varios puntos de vista, visiones del mundo, tendencias. (ibídem.: 284).

Para Voloshinov la comprensión concebida como la actividad específica de la conciencia, “es el proceso de relacionar un signo dado que tiene que ser comprendido con otros signos ya conocidos; en otras palabras, la comprensión responde al signo mediante otros signos” (Voloshinov, citado por Arán, 2006:42).

Es el proceso de comprensión el acontecimiento que hace existir a la conciencia como tal y se da en el conjunto heterogéneo del plurilingüismo social, habitada por los signos de discurso y palabras ajenas que han impreso en ellos sus acentos y entonaciones particulares (Op. Cit.: 43) como resultado de una tensión de fuerzas operantes, puesto que “cada palabra es una pequeña arena de cruce y lucha de los acentos sociales de diversas orientaciones”. (Voloshinov, 1992:70). La lectura y la escritura entendidas como fenómenos de comprensión adquieren nuevos pliegues a partir de estas categorías.

---

<sup>39</sup> Los estudios psicológicos y cognitivos aproximan al término *conciencia* generalmente desde lo subjetivo, lo cual llevado al trabajo con el sistema de la lengua y las unidades lingüísticas permitió un amplio desarrollo de estrategias alfabetizadoras basadas en el desarrollo de la conciencia fonológica y alfabética. Este enfoque semiótico obliga a pensar esta construcción en relación con otros signos en la interacción social.

El contenido de una psique individual es por su naturaleza tan social como la ideología y el mismo grado de la conciencia de su individualidad, con sus derechos internos, es de carácter ideológico, histórico y está condicionado por factores sociológicos. Todo signo es social en cuanto tal, y un signo interno no lo es menos que el externo. La concepción bajtiniana entiende la conciencia como hecho dialógico que siempre procesa y reacciona frente a lo que le viene del exterior. Como hecho social histórico determinado e incesante es un fenómeno ideológico que se plasma en una realidad sígnica y se expresa como acto de comprensión de los signos, de los objetos y del mundo que se significa y resignifica.

La conciencia procesa “lo que le viene” en forma de discurso, palabras ajenas o actos (signos). Es el medio semiótico el que construye la conciencia y a partir de ésta, se construye la conciencia psíquica configurando una red subjetiva e intersubjetiva por la cual los individuos adquieren conciencia de sí, del otro y de la cultura que los atraviesa. La relación intersubjetiva comprende un yo y un tú (otro) que crean un vínculo no sólo comunicativo y significativo sino “productor de sentido”.

Adriana Silvestri (1993), interpretando a Bajtin expresa que la experiencia personal forma parte de un territorio social, no existe fuera de su corporización en signos, fuera de algún tipo de forma ideológica y de orientación social. El elemento vivencial “interior” es organizado y formado desde el exterior (52), y agrega: “No existe signo interno en mi conciencia que no se haya nutrido, más o menos mediatizadamente, de la trama ideológico-semántica de la sociedad en que vivo.” (54), es decir que la incorporación de un signo a mi conciencia siempre está empapada con la valoración social del grupo de referencia. Es esta valoración, esta aura de identidad que la empapa, la que nos permite detectar isomorfismos. A partir de esos desarrollos, podemos empezar a operativizar –a modo de anticipaciones- estas categorías en líneas de acción y de ejecución para el campo o esfera de nuestras indagaciones.

### **El aula: espacio heteroglósico de circulación de enunciados y formación de conciencias**

Los planteos se precipitan en esta serie de preguntas: ¿cómo estudiar la producción de sentido en los procesos alfabetizadores?, ¿qué características tienen las formas genéricas con que moldeamos nuestro discurso en la vida cotidiana?, ¿cómo desmontar esos mecanismos si los “géneros nos son dados casi como se nos da la lengua materna”, y ellos llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en estrecha relación

mutua? ¿Qué implicancias tiene pensar un proceso alfabetizador que se inicie con los enunciados dados y creados como unidad de la discursividad?, ¿de qué modo operar tácticamente para desarrollar una conciencia de las unidades (partes) del lenguaje (hablado y escrito) sin acentuar discontinuidades?, ¿cómo hacer que el mundo de la experiencia -lo contingente del acto de la vida- se recupere en el discurso teórico sin convertirlo en algo abstracto y genérico?, ¿qué características tienen los vínculos alfabetizador – alfabetizado en tanto relación pedagógica intersubjetiva productora de sentidos?

La comprensión del aula como espacio heteroglósico de construcción semiótica del discurso escrito, sitúa la reflexión en una frontera donde se tensan prácticas predominantemente fosilizadas y estereotipadas - basadas en la lengua estándar como sistema- y una intencionalidad pedagógica de enseñar a leer y escribir como dinámica de construcción de sentidos. Una metodología de enseñanza basada en “**textos–enunciados**” difícilmente pueda adquirir la forma de un método en el estricto sentido de la didáctica formal.

Intentemos delinear algunos dispositivos<sup>40</sup> para tal abordaje.

\*Si “aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados” porqué no pensar que alfabetizarse ha de ser comprendido como **aprender a leer y escribir enunciados en formas genéricas típicas.**

\* Si los enunciados por medio de los cuales habla la gente se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua, tomar el enunciado “como unidad real de la comunicación discursiva” permite la comprensión (conciencia) de la naturaleza de dichas unidades en tanto sistema movilizado por el uso. Un alfabetizador entrenado en el rol de **traductor de sentidos** desarrollará criterios para justificar la potencialidad de un enunciado en sus dimensiones lingüísticas, discursivas y semióticas.

\*Según Bajtín “Los géneros corresponden a las situaciones **típicas** de la comunicación discursiva, a los temas **típicos** y,..., a algunos contactos **típicos** de los significados de las palabras con la realidad concreta en sus circunstancias **típicas.**” (Op. Cit.: 277; resaltado nuestro)

Acceder a las marcas de **tipicidad** de los géneros que cada esfera ha estabilizado a partir de los usos que el lenguaje tiene en las interacciones que la constituyen, demandará una observación y escucha atenta de los enunciados en sus recurrencias temáticas, estilísticas y

---

<sup>40</sup> Estos dispositivos se operacionalizarán en estrategias en la instalación cartográfica.

composicionales a partir de la base de que las realizaciones particulares están llenas de ecos, reflejos y matices de otros enunciados con los cuales se relacionan por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva (circunstancias, situaciones, temas, contactos).

\*La variedad de los géneros se determina por la situación discursiva, las posiciones en la trama social, las relaciones personales y de parentesco, los roles familiares, las actividades laborales, las rutinas, los rituales, los espacios, las fiestas, las catástrofes, los miedos, etc., en fin el amplio espectro de las **experiencias cotidianas** en las cuales adquieren forma géneros como: saludos- despedidas- felicitaciones- deseos de toda clase- preguntas- comentarios acerca de la salud, de los negocios, del tiempo- consejos- alabanzas- aprobaciones- fórmulas de admiración- reprobaciones- injurias- maldiciones- advertencias- insultos- pedidos- recomendaciones- órdenes- invitaciones- blasfemias- frases o exclamaciones de función fática- onomatopeyas –interjecciones - gritos etc. Y sus estilos van desde la seriedad y la preocupación hasta el sarcasmo, la ironía, el humor y el “hablar por hablar”.

\*Resignificar desde este marco la dinámica de la relación pedagógica nos pone ante la necesidad de construir un dispositivo de actuación que habilite la palabra del otro desde el lugar, la estancia propia, donde el otro puede enunciar sus textos y poner en relación sus sentidos con otros sentidos, favoreciendo la ampliación del contexto lejano. La producción de sentido expande su riqueza y potencialidad con un plus, un excedente del proceso dialógico logrado por un movimiento de “**exotopía**” el cual nos permite ir hacia fuera (hacia el otro) y volver hacia nosotros recuperando en esa interacción el excedente de sentidos intersubjetivos. No hay entonces sentido inmanente, en sí mismo ni único, sino en relación con, junto a; es como una sustancia por descubrir y correr, una potencialidad latente dialógica, social, histórica, que se despliega en correlatos inconmensurables.

Un artificio, un recorte, un modo de materializar el movimiento dinámico de producción del sentido los constituirían los **protocolos cotidianos**, cuyos sentidos se tejen en **tramas discursivas** en torno de acciones primarias vitales: desplazarse, alimentarse, jugar, festejar, trabajar, conversar, etc.

\* La **conversación** como praxis que prioriza la palabra del otro significativamente tiene un impacto político e ideológico ya que el individuo no delega su palabra ni su responsabilidad en los valores de la escuela-estado, a los absolutos de la cultura hegemónica, de clase, sino que los ha de someter al tamiz de sus valores particulares. “Vivir significa ocupar una

posición valorativa en todo momento de la vida, establecerse axiológicamente.” (Bajtín, M. 2000:123,4).

\*Los enunciados particulares que se generan en los espacios áulicos de cada grupo de niños arrastran las marcas, los ecos de oralidad propias de las esferas familiares donde se iniciaron en los procesos dialógicos y donde aprendieron el uso dialectal del lenguaje. Es en esa dinámica de la comunicación social oral donde las primeras palabras se originaron y maduraron en la relación entre organismos, “para después introducirse en un organismo y convertirse en palabra interior.” (Silvestri, Op. Cit.: 68), en memoria, en conciencia semiótica. La **comprensión** de que los sonidos de mi tribu significan determinados valores según las combinaciones y realizaciones, se adquiere por repetición y hábitos. Es un fenómeno dialógico que nos permite comprender los enunciados del otro como proyecto y realización de una **conciencia** ajena que tiene instalado en sí todo su mundo. En los sonidos del lenguaje la memoria recupera los sentidos que acarrear y los recrea en actividades diversas, tanto más auténticas cuanto más libres de asociaciones sean: el juego, la canción o la mímica en interacción con onomatopeyas, rimas, sonidos familiares típicos que se ponen en contigüidad con momentos del día, tareas de la casa, sentimientos, ruidos del camino, etc.

\* Según Silvestri “entre los fenómenos con base lingüística que forman parte de la conciencia, el plano que se encuentra más próximo a la formulación verbal fue llamado por Luria (1980) ‘habla sin sonido’. Esta réplica mental del habla exterior pues, exceptuando la emisión sonora, es formalmente idéntica a ella: transcurre en el mismo tiempo que se hubiera empleado en hablar, reproduce la prosodia, la entonación, las pausas, del habla exterior. Pero es ya un hecho de conciencia.” (68). Por oposición al fenómeno de “habla sin sonido”, insistimos en trabajar para **hacer consciente la consistencia material del lenguaje hablado** en un proceso que podríamos llamar “tomar conciencia de los sonidos del habla” o “recuperar la memoria sonora” o “la comprensión fonológica de los enunciados” o “desarrollar la **conciencia semiótica**”. Así, cada emisión de fonema, cada construcción de correspondencia en las rimas, cada partición silábica o en palabras, cada posición de sonido idéntico o diferente, estará siendo trabajado en la bisagra de los sentidos, en las fronteras de lo inter- intra-subjetivo, en las tramas de lo sociocultural. La comprensión (conciencia) de los sonidos con los cuales significamos el lenguaje familiar y los sentidos estarán encarnados en los enunciados. Breves construcciones recortadas

operativamente del continuo de enunciados para someterlos al juego, a la repetición, al palmoteo, a las variaciones de entonación, al refuerzo de lo gestual y corporal, etc. Toda ejercitación que implique discontinuidad, deslindes, cortes, recortes podrá recuperar el sentido al volver a restaurar el continuo de la cadena discursiva en los enunciados.

\* El enunciado se instala como texto alfabetizador y recupera ese “gran diálogo de la comunicación discursiva” como un proyecto con base en el pensamiento dialógico y en la filosofía de la acción participativa. El aula se configura como una atmósfera polifónica donde entran en contacto y en pugna el conjunto de las voces sociales: el *dictum* oficial, las voces plurales de los niños y las intervenciones tácticas de quien los considera, los tiene en cuenta, los “echa de ver” con sus temas, sus estilos y sus formas propias de significar.

\* “Todo lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia el exterior, está dialogizado, cada vivencia interna llega a ubicarse sobre la frontera, se encuentra con el otro, y en ese intenso encuentro está toda su esencia...” (Bajtín, citado por Silvestri:104). Podemos asimilar esa zona de frontera entre lo interiorizado y lo nuevo con la zona de desarrollo próximo planteada por Vigotski para explicar la relación entre aprendizaje y desarrollo. Zona donde se potencia el aprendizaje si disponemos estratégicamente las piezas para reflexionar acerca de la relación entre la diferencia y la identidad con lo cual ponemos en conexión este discurrir con las recomendaciones de Wittgenstein respecto de mirar los procesos (“No pienses sino mira”) para advertir la red de parecidos que se superponen y entrecruzan, a gran escala y en detalles en los complejos juegos del lenguaje escrito.

El parentesco es tan innegable como la diferencia, por lo que aprender a jugar será entonces poder mirar y darnos cuenta de tales parecidos y de tales diferencias. Quien entiende el lenguaje, y conoce sus reglas, completa el sentido por comparación y oponiendo diferencias. Por ello, repetición, semejanza, diferencia, comparación, se convierten en operaciones para pensar la comprensión de la escritura. Y es en las fronteras, en los interregnos, donde las diferencias adquieren relieves exagerados y se vuelve atinado pensar formas y dispositivos traductores para incorporarlas a las cadenas semióticas. Advertimos un “aire de similitudes” en ciertos planteos por lo que nos parece oportuno, ya que el **pensar escribiendo** lo puso en conexión, traer al ruedo discursivo conceptualizaciones de Wittgenstein y de R.Barthes acerca del lenguaje, de su aprendizaje y de la lectoescritura.

#### 4. Lenguaje. Usos. “Juegos”.

En el capítulo epistemológico hicimos referencia a algunos planteos filosóficos de Wittgenstein. Aquí recuperamos conceptualizaciones acerca del **uso del lenguaje** en las dinámicas de interacción que pueden potenciar nuestra malla teórica entrelazados con los hilos bajtinianos y algunas consideraciones de Roland Barthes sobre sus posiciones respecto de la **escritura**.

En relación con el aprendizaje del lenguaje, el pensador vienés se preocupa por superar la concepción simplista resultado de la “enseñanza ostensiva de palabras”, lo cual es sólo una parte del proceso de la comprensión; inmediatamente gira nuestra reflexión a lo lingüístico y nos pone en situación de empezar a pensar en el “uso del lenguaje ordinario” como foco de las investigaciones filosóficas.

El aprendizaje del lenguaje coloquial oral primitivo es un adiestramiento que se adquiere en la tribu y aprender su uso implica saber cómo comportarnos con las palabras y ante ellas. La finalidad de este aprendizaje es el uso del lenguaje: por una parte cómo se gritan, se dicen, se repiten las palabras, pero por otra cómo se actúa de acuerdo con ellas. Esos juegos –uso de palabras- permiten que los niños aprendan su lengua materna y entren así en el entramado de las interacciones sociales, puesto que “hablar el lenguaje forma parte de una actividad o una forma de vida” (§5-3 IF)<sup>41</sup>. Cuando aprendemos las palabras y su uso, aprendemos con ello una forma de vida propia del grupo que nos acoge, nos adopta, nos significa y al cual modificamos. La vida cotidiana se construye a partir de experiencias con los otros por medio del lenguaje, en este sentido el autor enumera una serie de acciones que nos dan idea de estas experiencias y activan todas las complejas funciones del lenguaje, como por ejemplo: dar y ejecutar órdenes, describir, fabricar un objeto de acuerdo con una descripción, relatar sucesos, hacer conjeturas, formar y comprobar hipótesis, presentar resultados por medio de tablas y diagramas, inventar una historia y leerla, actuar en teatro, cantar en coro, adivinar acertijos, hacer chistes, resolver problemas de aritmética, traducir de un lenguaje a otro, suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar.

Esta enumeración de acciones verbales rescata mecanismos de la vida cotidiana con los cuales configuramos los mundos familiares y de la vecindad desde la más temprana edad y haciéndolo nos vamos semiotizando en las tramas culturales. A la dinámica de los aprendizajes del uso subyace una trama de movimientos relacionales con los otros y las

---

<sup>41</sup> Las citas remiten a parágrafos de la obra *Investigaciones Filosóficas* (1988)

interacciones conforman las subjetividades: si necesitamos justificaciones “para usar una palabra, entonces también debe haberla para el otro” (§378).

Los aprendizajes iniciales se dan a partir de la práctica social de “seguir la regla”, esto es seguir un uso estable, una costumbre, lo cual se aprende por repetición, uno de los dispositivos cuyo ejercicio forma parte del aprendizaje. Y es precisamente en la realización lingüística de esa práctica donde se dan los significados y los sentidos propios de los distintos ámbitos de la praxis.

El hecho de que existan tantos usos o empleos como prácticas sociales y culturales sean posibles nos lleva a entender que el significado es como una “atmósfera” que la palabra conlleva y asume en todo tipo de empleo. La apelación “¡Deja que los empleos de las palabras te enseñen su significado!” (Parte II, Cap. XI) le permite a Wittgenstein reconducir las palabras de su empleo metafísico a su empleo cotidiano y como filósofo propone preguntarse: “¿Se usa efectivamente esta palabra de este modo en el lenguaje que tiene su tierra natal?” (§ 116).

Cuando en más de una ocasión nos encontramos frente a otro tratando de explicarnos: “entiendes esta expresión, la uso con tal significado”, son ejemplos de W. acerca de nuestros intentos por recuperar esa atmósfera de contexto que conllevan nuestras expresiones, mecanismos de traducción que se ponen en juego y adquieren relevancia en los espacios de cruces, en las fronteras semióticas. Y aún dentro de un mismo hábitat nos suele ocurrir que las expresiones adquieren sentido en especiales circunstancias a lo cual hay que agregar los sentidos manifiestos en otros códigos paraverbales y no verbales que usamos en las semiodinámicas de la comunicación oral.

Las conceptualizaciones encuentran conexiones en nuestra representación sinóptica con los procesos alfabetizadores y la necesidad de mirarlos en continuidad con los significados y sentidos del lenguaje adquirido en los entornos de los diálogos primarios y de la lengua materna y de la vecindad. Son principios teóricos para reforzar la propuesta de un despliegue de tramas discursivas cotidianas que se recuperan y se tejen en torno de conversaciones que habilitan la entrada a enunciados que tienen superficie y profundidad en experiencias previas, lo cual los hace portadores de esa atmósfera vital del uso.

Si el lenguaje depende del "contexto" donde se dé el "juego lingüístico" importará, pues, conocer el contexto que nos dará el "uso" que los juegos lingüísticos tienen en un momento determinado, para acceder al conocimiento de la “realidad”.

“Quien llega a un país extraño- advierte Wittgenstein- aprenderá a veces el lenguaje de los nativos por medio de explicaciones ostensivas (...) y a menudo tendrá que adivinar la interpretación correcta o erróneamente” (§. 32). La diferencia de la interpretación ante la explicación está entonces en ese plus de sentido que puede incorporar el que está habituado a la tipicidad, al uso de las formas en determinadas circunstancias y para determinados fines. Cada lenguaje es una "forma de vida" y como éstas son cambiantes, también hay lenguajes nuevos que aparecen y otros que desaparecen (palabras que nacen, envejecen, se olvidan, resurgen) en la arena de los intercambios. Podemos entonces asociar estos juegos con las luchas de poder de las actividades sociales. Aprender el lenguaje será, por tanto aprender los juegos que esa cultura legitima.

Emplear una palabra en su significado adecuado supone conocer y manejar las reglas de la situación específica de juego en la cual se está involucrado, de otro modo nos sentiríamos extranjeros ante esos discursos. Aprende el lenguaje quien aprende a jugar con él en situaciones de uso práctico.

Los conceptos emparentados nos llevan al planteo de interrogantes también emparentados. ¿Es la institución escolar un “país extraño” para el niño que ingresa en ella? ¿Le permitimos interpretar desde sus sentidos de mundo o solamente interesa que repita mecánicamente nuestras explicaciones ostensivas? ¿Es posible, en qué grado y por medio de qué estrategias, recuperar esa atmósfera que conllevan las formas lingüísticas dadas? ¿De qué manera diseñar un camino de acceso a la escritura, a sus reglas y mecanismos de aprendizaje apoyándonos en los juegos de sus universos previos? ¿Cómo hacemos para que al oído de una misma expresión pueda entender ora una cosa y ora otro sentido? ¿Cómo considerar cada emisión en contexto, en uso, y con el plus de sentido que le dan a la emisión de las palabras las “sutilezas de la mirada, el gesto, el tono de voz” (§ 21)? ¿Cómo juegan las instituciones en general y las educativas en particular en estas disipaciones y conservaciones de lenguajes y que reglas de juego se privilegian, se legitiman, perduran, se olvidan, se solapan?

Las actividades que forman parte de los juegos de lenguaje las podemos asociar con la vida cotidiana y los aprendizajes de la lengua materna a partir de todas las diferentes funciones que realizamos en nuestras interacciones: describir, ordenar, relatar, argumentar, imaginar y también mentir; todos juegos que requieren ser aprendidos (§247).

Por otra parte, la actividad lingüística forma parte de las tantas y diversas actividades humanas en los diversos contextos y situaciones; o sea que usar el lenguaje es tan natural como andar, comer, beber o jugar, acciones primarias que configuran protocolos y formatos discursivos con maneras *sui generis* de cada cultura. De aquí la importancia de reconocer estos protocolos de base de la socialización primaria como nutrientes de nuestras conversaciones, relatos, juegos, rituales, etc. en los espacios alfabetizadores.

Si bien las palabras pueden presentarse como uniformes en su apariencia, su empleo no se presenta de modo claro y diáfano ya que no hay límites trazados para el concepto de juego y éste es en realidad un laberinto, como el plano de una vieja ciudad donde hay diversidad de barrios, de casas, de calles, de límites posibles. El jugador entrenado logra percibir esos límites desdibujados y encontrar una manera de pensar que es posterior a la existencia de la experiencia en una lógica o dirección de la máxima pragmática que nos atrevemos a ampliar: “escucha, experimenta sensaciones, percibe, mira, luego piensa”, y la podemos extender a: atiende a cómo funciona, sumérgete en él, aprende cómo se usa, piensa con el lenguaje, úsalo, actúa, completa el sentido por comparación y oponiendo diferencias. Si traemos a la memoria los modos de enseñanza de los cuadernos de clase podríamos decir que intentan un camino al revés del uso: límites perfectamente trazados, unidades delimitadas, palabras permitidas. No “ha lugar” a la aventura laberíntica del lenguaje, al plano confuso que se aprende andándolo, experimentando, habituándonos a su tipicidad genérica (Bajtín).

Wittgenstein advierte acerca de cómo los vestidos de lenguajes igualadores no nos dejan percibir la indescriptible diversidad de todos los juegos de lenguaje cotidianos (I.F. Parte II, Cap. XI) que vehiculizan los pensamientos y las intenciones encajados en la situación, las costumbres e instituciones humanas. Sólo se puede decir algo (jugar) si se ha aprendido a hablar (jugar), a dominar un lenguaje, a manejarse según “los modos más o menos estables” de las esferas específicas.

La importancia de las reglas es fundamental en cualquier juego y también en el lenguaje, si bien ellas funcionan como indicadores de caminos, siempre puede quedar una duda abierta; funcionan como límites pero también como posibilidad; muestran una huella a la vez que habilitan otras posibles. Aprenderlas forma parte del proceso de **pertenecer** a ese campo y una vez aprendido su uso recrear e inventar innumerables combinaciones.

Si nos situamos en los bordes, en las fronteras territoriales, en los espacios de pasaje de un lugar propio, nominado y comprendido a un nuevo terreno cenagoso, inseguro, extranjero, se vuelve perentorio pensar y activar operaciones para sostener la semiosis, para que las nuevas reglas no invaliden los juegos dados y sabidos, para ayudar al nuevo arribante a descubrir las diferencias y los parentescos, para alentar mixturas y crear nuevos lenguajes alentando experiencias no traumáticas, deslizamientos de pasajes continuados.

### **Acerca de la lectura y la escritura**

Las *Investigaciones Filosóficas* contienen extensos párrafos (del §155 en adelante) referidos a la lectura y la escritura, cuyo análisis nos permitirá señalar elementos que colaboran con el deslinde de nuestro objeto de indagación.

Imagínate una **escritura** en que las letras sirviesen para designar los **sonidos**, pero también para designar la acentuación, y como signos de puntuación. (Una escritura puede concebirse como un lenguaje para describir pautas sonoras). Imagínate ahora que alguien entendiese esa escritura como si cada letra correspondiera simplemente a un sonido y no tuviesen también las letras funciones enteramente diferentes. Una concepción tan simplista de la escritura se asemeja a la concepción del lenguaje de Agustín”. (§4; resaltado nuestro) [refiere a San Agustín]

Entender a la escritura como lenguaje asociado a pautas sonoras y a las letras como portadoras de funciones complejas está señalando dos aspectos centrales del “código” escrito y su enseñanza: su conexión con la oralidad y el carácter de sistema simbólico complejo.

En (§155) leemos: “La **comprensión** del sistema se da por una **vivencia** en una determinada **circunstancia**”(destacado nuestro), lo que nos lleva a considerar la importancia de los ambientes alfabetizadores y de las experiencias con que se plantea la comprensión del objeto y su integración a la conciencia semiótica.

Los pensamientos de Wittgenstein sobre la lectura (§ 156) -y por complementariedad, sobre la escritura- dan pie para continuar el análisis de la relación precedente entre comprensión y vivencia, conciencia y experiencia.

En la experiencia de la lectura distingue dos sentidos: por un lado la **transformación en sonidos** de lo escrito o impreso (oralización según algunos autores), equiparando a esta acepción la escritura al dictado y la transcripción de lo impreso (que podríamos asociar a la

copia) y por otro, la **comprensión** de lo leído. Es decir que considera una dimensión de la lectoescritura más automática y mecánica y otra que consiste en darle significación a lo leído.<sup>42</sup>

Los planteos del autor acerca de la “lectura de la lengua materna” aprendida en la casa (y a veces en la escuela) con la que se complementa “otra lectura” que se aprende más tarde (libros, cartas, periódicos y otras cosas) nos remite inmediatamente a las concepciones de Paulo Freire acerca de la “lectura del mundo” y la “lectura de la palabra”:

una condición fundamental para que el educador trabaje con eficacia, es exactamente el respeto a la identidad cultural de los niños (...) tiene que ver con esa lectura que los niños hacen del mundo y con la cual llegan a la escuela. Lectura que aprende a hacer en la convivencia de su casa, en la convivencia de su vecindad, de su barrio, de su ciudad, con una marca fuerte de corte de su clase social (...) Estas marcas de sus matrices culturales son tan estructuradoras y estructurantes que todo eso que se dio antes de la escuela va a continuar dándose a pesar de la escuela. (Freire, 1991:s/d).

En consonancia con los modelos pedagógicos de palabra generadora, Freire organiza su propuesta alfabetizadora en torno de contenidos lexicales significativos que agrupa en una matriz llamada “mundo vocabular”<sup>43</sup>.

Extensos párrafos intentan describir y explicar procesos de adquisición y de afianzamiento de las reglas que nos permiten entrar en los complejos juegos lingüísticos escritos como movimientos cognitivos de los lectores expertos y de los no expertos o principiantes<sup>44</sup>. Wittgenstein se pregunta por ejemplo, qué sucede cuando leemos el periódico y describe el proceso lector según las dos dimensiones señaladas: podemos hacerlo de modo comprensivo o como una “máquina de leer (descifrar)”.

En el primer caso, el paso a paso descripto es:

sus ojos resbalan ... a lo largo de las palabras impresas, él las pronuncia –o las dice solo para sí; en particular lee ciertas palabras captando su forma impresa como un todo, otras cuando su ojo ha captado las primeras sílabas, otras aún las lee sílaba por sílaba y alguna que otra quizá letra por letra. Diríamos también que ha leído una

---

<sup>42</sup> Hemos visto la predominancia de ejercicios de copia y dictado como base de los aprendizajes en contraposición a escasas –o inexistentes- propuestas de comprensión lectora.

<sup>43</sup> Los planteos del método freiriano han sido transferidos mayormente a programas de alfabetización de adultos.

<sup>44</sup> La Psicología cognitiva intenta explicar los procesos de lectura y escritura por medio de protocolos que llevan a cabo lectores/escribientes expertos ante la tarea de leer/escribir a partir de los cuales se analizan y describen los **procesos** cognitivos presentando diversos “modelos”. (Cf. Hayes y Flowers; Alvarado Maite)

oración si durante la lectura no la dice en voz alta ni para sí, pero después es capaz de repetirla literalmente o casi. (§ 156)

La comprensión, independientemente de la oralización del impreso, pasa por captar la forma y el sentido global, ya como un todo o a partir de una parte (letras, sílabas) de las palabras y oraciones. La comprensión se evidencia cuando el lector es capaz de hablar acerca de lo leído como resultado de la actividad interactiva con el texto, de la puesta en funcionamiento de lo que Eco U. llamará “mecanismo perezoso”.

En el segundo caso puede “leer en voz alta y correctamente sin atender a lo que lee” y “no puede decir lo que ha leído si se le pregunta inmediatamente después”.

Sin embargo no descarta este tipo de lectura mecánica como parte del proceso de aprendizaje. Hemos visto que los métodos de enseñanza de la lectoescritura inicial parten de supuestos que privilegian uno u otro aspecto (métodos sintéticos, analíticos, globales).

Una primera respuesta del autor a la pregunta clave acerca de en qué consiste el leer, define la lectura como “una peculiar actividad mental consciente” (interpretando “consciente” desde la dimensión semiótica), actividad que se manifiesta de modo distinto cuando hablamos del principiante y del experto.

En tal sentido, resultan de interés en nuestro trabajo las caracterizaciones de un “lector principiante” (en contraposición con el experto o diestro) en el cual nos vamos a detener para asociarlo con los procesos de enseñar y de aprender que orientan nuestras búsquedas investigativas. El principiante “lee las palabras deletreándolas trabajosamente. Acierta algunas palabras... por el contexto; o quizás sabe en parte el pasaje de memoria. El maestro dice que no lee realmente las palabras (y en determinados casos que solo finge leer).”(ibidem)

Destacamos de esta caracterización la representación de la lectura:

- .- tarea que supone trabajo y esfuerzo físico y cognitivo;
- .- el papel que juega la memoria en los primeros momentos del proceso;
- .- la posibilidad de fingir la actividad, el “hacer como si” de un protocolo cultural que se aprende;
- .- la intervención de un experto que guía o acompaña el aprendizaje.

Wittgenstein insiste en que se posee un escaso conocimiento de los procesos cognitivos (cerebro y sistema nervioso) y que un estudio más profundo permitiría ver las conexiones que se establecen por medio del adiestramiento lector. Estas explicaciones y señalamientos

darán asidero a los desarrollos pedagógicos constructivistas en las investigaciones de los procesos de aprendizaje como dinámica que pone en relación al que aprende y al que enseña a través del objeto a aprender. Mecanismos cognitivos que funcionan como hipótesis, modelos para la explicación de lo que se percibe (§156) y han adquirido un amplio desarrollo en las últimas décadas en relación con los enfoques de la alfabetización, que en el “estado del arte” ubicamos en el marco de las investigaciones psicocognitivas.

Cuando el alumno comienza a leer, el cambio que experimenta es un cambio en su conducta dirá Wittgenstein buscando mejorar su explicación, y agrega: “Alguien lee cuando deriva la reproducción del original” entendiéndolo por original el texto que se lee o copia, el dictado que se escribe, la partitura que se ejecuta, etc. “Derivar las palabras habladas de las impresas” muestra la clara relación de la escritura con su precedente oral. La lectura como derivación del sonido de las palabras escritas es resultado de aprender la regla del alfabeto. Pero, el sólo hecho de ver palabras impresas y pronunciarlas no es precisamente leer. ¿En qué consiste la “vivencia”/ experiencia de leer? Cuando miro la palabra impresa, por un proceso peculiar oigo interiormente su sonido; al leer, las palabras habladas vienen “de una manera especial”. Y, por complementariedad, al escribir asociamos el sonido de las letras con su grafía. La figura visual de una palabra nos es familiar en grado semejante a su figura sonora, de modo que “a la vista de la letra sucede automáticamente la audición interior del sonido”; al leer se produce en cierto modo un deslizamiento de las palabras habladas (§ 165). Es un proceso muy particular que reconocemos como particular, que nos es familiar porque ha sido aprendido y conocemos las reglas que nos marcan los límites de esos deslizamientos. El desempeño con la escritura se aprende también en el uso y así vamos creando el hábito y la capacidad de reconocer/ interpretar y producir significados.

Al leer sentimos un “influjo” de las letras sobre nosotros, se da una especie de “aleación”, de unidad entre la palabra escrita y el sonido de la palabra. “Cuando hablo de la vivencia del influjo, de causación, de ser guiado, ello debe querer decir que por así decirlo, siento el movimiento de la palanca que conecta la vista de las letras con el discurso” (§ 170). Si entendemos que leer es interpretar significados, en un nuevo y diferente juego del lenguaje, cuando leemos debíamos encontrar los sentidos de ese halo que acompaña al lenguaje en uso. Y recordemos que mejor jugamos los juegos cuanto más entrenamos en su ejecución y

cuanto mejor y más seguros nos movemos en esas dinámicas de los deslizamientos habituales y de los no previstos.

La conexión entre los sentidos de las palabras se efectúa en el catálogo de reglas del juego, en las instrucciones del juego y en la práctica cotidiana del mismo. Aquí se vuelve más pertinente el enunciado de que “las reglas le dan regularidad a la escritura” (§ 168). Y si el uso estable insta la costumbre, en este caso existen instituciones y agentes especializados en iniciar a los niños en el entendimiento de un lenguaje gráfico, en la competencia tanto de conocer y manejar la técnica cuanto de construir significados, siendo conscientes de que expresar pensamientos por medio del lenguaje implica un movimiento que conecta siempre con el discurso y la dinámica de la vida cotidiana en articulaciones con una trama semiótica.

El “giro lingüístico” de las reflexiones filosóficas abonó un terreno para las investigaciones teóricas en el campo de la escritura (Ong W., Eco U., Barthes R. entre otros), dándole nuevas y diversas características como “saber” ensamblado con la lectura y la oralidad en fronteras cambiantes.

Antes de poner a reposar este plegado discursivo, veamos algunas *Variaciones sobre la escritura*<sup>45</sup> desde el pensamiento de Barthes (2003 [1973]) en su intento por focalizar un *dossier* del “gesto” de la escritura:

por el que la mano toma una herramienta (punzón, caña, pluma), la apoya sobre una superficie, avanza apretando o acariciando, y traza formas regulares, recurrentes, rítmicas... (Op. Cit: 87)

para poner a andar un “sistema difícil, complejo, abstracto, diversificado en numerosos registros de grafismos” (ibídem: 91), cuyas funciones más allá de las que corresponden a la comunicación instrumental o a la estética literaria se destacan por el alto simbolismo que mueve el signo escrito. Recordemos de qué modo en honor a estos aspectos, la escuela inicia a los niños en tareas rutinarias de una práctica administrativa y funcional: copiar la fecha y transcribir el nombre; y por otro lado en el “etnocentrismo” de la escritura literaria representada en el canon escolar (poesías y cuentos).

La escritura como práctica social es un saber “ideológico” que conlleva y proyecta un conjunto de valores según funciones, causas, necesidades y motivaciones. Se apoya en lo que llama la “ilusión alfabética” (op.cit.: 98) para cuestionar su derivación pura y

---

<sup>45</sup> Aspectos y conceptos de la escritura como sistema (alfabeto, letras, soportes, vecciones, etc.) desarrollados en *Variaciones...*, serán recuperados en el capítulo de “Instalación cartográfica”-

simplemente de la oralidad a la vez que plantea otros lazos del ejercicio escritural diagramático topológico, por ejemplo con la imagen, con el arte (de ahí lo de *dibujar la letra*), los sonidos, la misma virtualidad informática, en tanto artificio que rebasa al lenguaje mismo en múltiples mutaciones. El simbolismo secundario más potente que la penetra es su conversión de “grafismo” (orden de la pura memoria) en escritura como campo de producción de la “significación infinita” (ibídem: 108).

La dinámica de su producción queda perfectamente graficada por Barthes en el concepto de “ductus” como el movimiento de la escritura (gesto y sentido) *que se está haciendo* (125).

Estas aproximaciones al objeto-proceso que lo presentan en su complejidad sígnica y en conexiones ya complementarias, ya en disyunción con la oralidad y con otros lenguajes, aportan argumentos para pensar la alfabetización como experiencia de aprendizaje cuya incorporación se da en fronteras cambiantes: los primeros pasos mostrarán fronteras estrechas y confusas entre oralidad/escritura; luego con el entrenamiento sostenido (hábitos) se acentuará la comprensión de las diferencias; de igual forma, la lectura como ejercicio que inicia muy complementario de la escritura (lectoescritura) y con la oralidad va tomando autonomías respecto de las mismas. Autonomías relativas que siempre encontrarán en los pasajes y las interconexiones conatos para barruntar un poco más allá de los límites.

## 5.- Dispositivos indiciales. Contacto. Conato.

Este apartado retoma y profundiza conceptualizaciones de la teoría de Charles S. Peirce que nos permiten avanzar y complejizar el proceso de focalización de aulas alfabetizadoras como espacios de fronteras semióticas con particulares movimientos sígnicos.

Arranquemos con las siguientes dudas: ¿cómo se construye la significación? ¿cómo es la dinámica o el funcionamiento del signo peirciano? ¿qué relaciones establecen los componentes del signo entre sí y con la realidad material?

**Signo** y **semiosis**, dos conceptos clave en la teoría peirciana que consideramos oportuno desplegar para la comprensión por un lado, del modelo semiótico triádico que concibe al significado como proceso lógico que se da en el tiempo y, por otra parte, reconsiderar la importancia que esta teoría otorga a la acción y a la experiencia del sujeto en tanto alguien que actúa en el flujo autónomo del sentido, imbricándose en él. Articulados éstos con los postulados de continuidad, las operaciones de traducción en las fronteras, el relieve de las textualidades sobre la base de los diálogos familiares y vecinales en géneros discursivos orales, corporales, lúdicos, audiovisuales, permitirán pensar un abordaje que privilegie el aspecto indicial del signo y sus posibles aplicaciones teórico metodológicas a los procesos de adquisición de la alfabetización, práctica que implica el aprendizaje y el manejo de los signos verbales de mayor grado de simbolización.

Una de las características de la dinámica de los umbrales alfabetizadores lo constituye el relieve fático de las constelaciones; por ello pensamos en potenciar precisamente el carácter indécico del signo, que nos pone en contacto con el objeto del mundo material y con la experiencia individual.

Apuntamos a instalar huellas o pistas para un itinerario indicial hacia el mundo simbólico de la escritura; itinerario que nos acerca a la práctica de los procesos áulicos desde interrogantes y conjeturas. Los artefactos que acá pondremos a prueba para incorporar la fuerza indécica de algunos géneros y de estrategias discursivas serán: los “juegos-canciones”, los “micros” documentales audiovisuales acerca de escenas de la vida cotidiana en las fronteras misioneras y los “enunciados conversacionales”, cuyo análisis y descripción se intentará con las categorías del modelo peirciano.

Recordemos sucintamente el carácter triádico del signo dado por la relación dinámica entre sus tres componentes: Objeto, Representamen, Interpretante y los tres tipos de signos: icóno- índice y símbolo.

Recuperemos la conocida y nunca bien ponderada (interpretada) definición de Peirce:

Un signo o Representamen es un Primero que está en una relación triádica genuina tal con un Segundo, llamado su Objeto, que es capaz de hacer que un Tercero, llamado su Interpretante, asuma la misma relación triádica con su Objeto que aquella en la que está él mismo respecto al mismo Objeto. La relación triádica es genuina, esto es, sus tres **miembros están vinculados** por ella **de una forma que no consiste en ningún complejo de relaciones diádicas**. (...) El Tercero debe en efecto estar en una relación tal, y de este modo **debe ser capaz de determinar un Tercero propio**; pero, además de eso, **debe tener una segunda relación triádica** en la que el Representamen, o más bien la relación de éste con su Objeto, será su propio Objeto (del Tercero), y debe ser capaz de determinar a un Tercero respecto a esa relación. **Todo esto debe ser igualmente verdadero respecto a los Terceros de los Terceros, y así indefinidamente...** (CP 2.274; destacados nuestros)

Nuestro destacado pretende deslindar dos cuestiones a tener en cuenta en el planteo de Peirce. En primer lugar, la formulación triádica de la articulación lógica de la signicidad, lo cual da lugar a la segunda consideración: la posibilidad –con la incorporación del Interpretante como parte constitutiva del signo- de los correlatos de sentido en una semiosis infinita (“indefinidamente”).

La categoría de semiosis infinita nos permite comprender las significaciones y el sentido como un derrotero permanente en el cual se ordenan los fenómenos y movimientos socioculturales. El flujo sígnico en el cual estamos inmersos nos contiene y nos involucra en un proceso donde, por iniciativa de los signos, protagonizamos situaciones cambiantes, heterogéneas, polivalentes, corredizas; un *continuum mobile* lanzado siempre a otras posibilidades, a otros modelos, a otras combinaciones.

Según Camblong (2005) esta condición pragmática de los signos permite admitir “tanto la continuidad de los procesos semióticos, cuanto su potencialidad infinitesimal de transformación y generación de signos”; con lo cual plantea la paradoja de que estamos condicionados pero, a la vez con la posibilidad de transformar o cambiar nuestros pensamientos y por lo tanto nuestras creencias y acciones. Estas operaciones son simultáneas y se articulan en la definición de la semiosis infinita.

La compleja acción de los signos en la construcción material de la realidad puede explicarse a partir de la división de los mismos en: Iconos, Índices y Símbolos, según el tipo de relación que se establece con el objeto designado.

Así, Peirce expresa que

(...) hay **semejanzas** o **íconos**, que sirven para transmitir ideas de las cosas que representan simplemente imitándolas; (...) hay **indicaciones** o **índices**, que muestran algo sobre las cosas por estar físicamente conectados con ellas. (...); hay **símbolos**, o signos **generales**, que han sido asociados con su significado por el uso. (§3. *¿Qué es un signo?*)

De modo que un **ícono** al ser un Representamen cuya Cualidad Representativa es una Primeridad de él como un Primero, (CP 2.275), no tiene conexión dinámica con el objeto que representa; posee la naturaleza de una apariencia y provoca sensaciones análogas en la mente para la que es una semejanza.

Por su parte, el **Índice** es un Representamen cuyo carácter Representativo consiste en que es un segundo individual (CP 2.283) y se refiere a su objeto porque está en conexión física dinámica, una **relación fáctica** con el mismo objeto individual, como con los sentidos o la memoria de la persona para la que funciona como signo. Hacen un par orgánico, pero la mente que lo interpreta no tiene nada que ver con esa conexión, excepto señalarla una vez establecida.

En cambio, el **Símbolo** es un Representamen cuyo carácter Representativo consiste precisamente en que es una **regla** que determinará su Interpretante (2.292). Una **ley general** o una **convención** determinan su relación con el objeto; se conecta con este en virtud de la idea de la mente que usa símbolos, sin la que no existiría ninguna conexión. (2.299)

A través de las definiciones expuestas se observa una progresión regular de primeridad, segundidad y terceridad en los órdenes (2.299), categorías que permiten analizar los signos en los procesos globales de semiosis que generan. En todo razonamiento, solemos usar una mezcla de semejanza, índices y símbolos, con predominio de alguno de ellos.

El **dispositivo pragmático de análisis del sentido** creado por Peirce (1878) define el significado de un concepto como el conjunto de sus “consecuencias prácticas”, las que a su vez son las “consecuencias exprienciales” de los conceptos (ocurren fenoménicamente) y

puede ser observado en la experiencia. Al concebir al significado como el lado exterior del propio concepto, la pragmática explica el vínculo con lo real.<sup>46</sup>

Según Armando Fumagalli (1996), el viraje de las reflexiones de Peirce luego de 1885 lo llevó a la revisión de varios aspectos de su teoría, entre ellos, la noción de **índice**, en la cual focalizamos nuestro interés en esta instancia, con el propósito de relacionarlo con el objeto de nuestra problematización investigativa.

### **Acerca del índice**

Nuestras reflexiones nos orientan a recortar el **aspecto indicial** del signo y a conjeturar las conexiones del potencial indexical con el aprovechamiento para el aprendizaje del código verbal escrito, por lo que dedicaremos también algunas líneas al carácter simbólico del signo.

¿Cómo funciona lo indicial en la comunicación cotidiana y en la pedagógica? ¿Es posible pensar una conexión entre los sentidos generados por signos indiciales para favorecer procesos de apropiación de un código altamente simbólico como es la escritura? ¿Qué implicaría proponer un paradigma de textos alfabetizadores indiciarios?

El índice, al igual que un dedo que señala, ejerce una real fuerza fisiológica sobre la atención y nos pone en contacto con el objeto individual y con los **sentidos** y la **memoria** de la persona para la que funciona como signo. Sentidos y memoria conectan signos y sujeto con la **experiencia**, con la acción vital del cotidiano.

La acción de los índices depende de la **asociación por contigüidad**, y no de la asociación por semejanza ni de operaciones intelectuales o racionales. (CP 6.318)

El *índex*, como hipnotizador, “agarra nuestros ojos ... y los dirige a la fuerza hacia un objeto particular, y ahí se detiene. (...) no afirma nada; solamente dice ‘allí’”. (CP 3.361); atrapa la atención; nos sorprende; comporta el contacto con algo externo a través de la sensación de acción y reacción, de resistencia a la alteridad; “marca la unión de dos porciones de experiencia” (§5. *¿Qué es un signo?*).

---

<sup>46</sup> En estos desarrollos recurrimos a las lecturas de fuentes peircianas como también a las exposiciones del Dr. F. Andacht en el Seminario doctoral “Introducción y aplicaciones del modelo Semiótico y Triádico de Charles S. Peirce” dictado en julio de 2007, a las cuales remitimos cuando no se consigna referencia específica.

La identificación de un objeto o un hecho, al igual que las descripciones de lugares, generalmente demandan indicaciones de lugar y tiempo determinados, que nos muestran cómo se conecta una experiencia con la del oyente. Son determinaciones que se hacen por referencia a lo conocido por el otro.

Los índices generan una conexión carnal en el espectador (receptor) como su consecuencia práctica, experiencial (...); tienen un efecto de resistencia que nos hace conscientes del propio ser, del sí mismo (*self*). Lo específico de esas representaciones de lo real es que la experiencia se basa en el efecto casi táctil generado por la **transpiración semiótica**. Podríamos hablar también de una **particular atracción del sentido**. En eso consiste lo que Andacht denomina el **llamamiento indicial**.

En la comunicación oral, el lenguaje verbal contextualiza los hechos y los mundos contados por medio de pronombres, adverbios y frases que anclan o encarnan en el aquí y ahora; de igual modo, las entonaciones, los ritmos, los señalamientos y las miradas actúan dinámicamente sobre el oyente como índices del mundo real.

Cuando la conexión dada por la segundidad es existencial, es decir se conecta con fenómenos (cosas o hechos), estamos ante un “Índice genuino”; en cambio, cuando la conexión es por referencia, estamos ante un “Índice degenerado”.

Pero sería difícil, si no imposible, tomar un caso de un índice absolutamente puro, o encontrar algún signo absolutamente privado de cualidad indéxica. En toda acción de representación de un signo hablamos de predominancias de carácter del mismo; así, un Índice genuino puede contener una Primeridad, y de este modo un Icono, como una parte constituyente de él. La experiencia del mundo en el que vivimos nos hace comprender que una fotografía o un plano de camino o mapa son algo más que meros “iconos” ya que se les confiere los caracteres añadidos de un “índice”. De este modo es cierto que uno y el mismo signo puede ser una semejanza y una indicación y al mismo tiempo tener aproximaciones al carácter simbólico. “Aun así, las funciones de estos tipos de signos son totalmente diferentes.” (§5. *¿Qué es un signo?*)

Un índice perdería al instante el carácter que le convierte en signo si su objeto desapareciera, pero no lo perdería si no hubiese interpretante. Sin embargo, un símbolo es un signo que perdería el carácter que lo convierte en tal si no hubiera interpretante. Tal es cualquier expresión de habla que significa lo que significa sólo en virtud de que se comprende que tiene esa significación.

Vemos en esta comparación y diferencia entre el funcionamiento de los tipos de signos que la comprensión del alfabeto exige un nivel de conceptualización general, aprendizaje que se concretaría con verdadero sentido si logramos establecer un puente entre aquello que ostensivamente nos pone en contacto directo y físico con el objeto, para sistematizar luego un acercamiento al funcionamiento de la escritura, como **otra manera** de simbolizar la realidad.

De nuestro acercamiento a la naturaleza y funcionamiento de los índices consignamos una síntesis de sus características:

- .- no tienen ninguna semejanza significativa con sus objetos;
- .- se refieren a individuos, a unidades singulares, a colecciones de unidades singulares o a continuos singulares;
- .- dirigen la atención hacia sus objetos mediante una coacción, compulsión o fuerza ciega; no por similitud o analogía como el ícono, ni por caracteres generales ni operaciones intelectuales como el símbolo.
- .- su acción depende de la asociación por contigüidad;
- .- están conectados de hecho con su objeto;
- .- interfieren con la mente a la fuerza (*forcibly*), más allá de que sea interpretado como un signo;
- .- identifican a su objeto y aseguran su existencia y presencia;
- .- estimulan en la consciencia una imagen de algunos rasgos del objeto, y así dan evidencia del hecho en la realidad;
- .- marcan la unión de dos porciones de experiencia;
- .- conectan con algo externo a través de una sensación de acción/ reacción; choque; colisión; “shock” (*haecceittas*);
- .- ponen en contacto con los sentidos y la memoria;
- .- se asemejan a un dedo que señala con poder “hipnotizador”;
- .- predominan en algunos géneros y formatos de la vida cotidiana, pero se conectan con los otros tipos de signos;
- .- pueden contener en sí rasgos de primeridad y potenciar la concreción de relaciones fenoménicas de terceridad;

Estas categorías analíticas del fenómeno de la Segundidad, apuntan y ayudan al desarrollo de experiencias que prioricen la acción de los índices en la construcción del sentido,

entendiendo con Peirce que el sentido de los signos es siempre “virtual” (CP 5.289), es decir posee la capacidad y el poder de ser representado en otro signo más desarrollado.

Andacht expresa que:

El sentido ... no se reduce a una clasificación arbitraria de la mente, a una construcción impuesta desde afuera, sino que es algo que realmente, como propiedad lógica, se encuentra en los signos con los cuales comprendemos el mundo, y con los que podemos, de desearlo así, cambiarlo. Afirmar esto no niega que a menudo los signos necesiten de nuestra cooperación interpretativa, pero esa tarea no es el ejercicio de una voluntad humana omnímoda, sino de la capacidad que ejercemos y desarrollamos como intérpretes, como navegantes más o menos hábiles en el agitado mar de la significación.<sup>47</sup>

Nuestro interés está puesto en aprovechar estos desarrollos teóricos peircianos para diseñar dispositivos y acompañar procesos que, apoyados en la fuerza de la conexión indéxica, potencien la **cooperación interpretativa** propiciando **oportunidades** para encontrar sentidos en el “agitado mar de la significación” en los umbrales escolares.

### **Huellas de un itinerario indiciario para arribar al territorio simbólico de la escritura**

¿Cuál es exactamente el lugar del índice en el ámbito escolar, esfera donde el poder se asienta sobre la escritura estándar y canónica? ¿Qué significa el movimiento indicial en una atmósfera alfabetizadora que recupere los sentidos de las semiosferas previas? ¿Cuáles son los géneros y formatos con mayor carácter indicial?

Plantear el trabajo alfabetizador a partir de la utilización de géneros con predominio o hegemonía de índices, es decir de una representación de lo real donde los signos poseen un vínculo fáctico con su objeto, no pierde de vista la perspectiva evolucionista de Peirce de que la acción de los signos involucra su crecimiento; esto es, la integración del ícono y del índice en el símbolo constituyéndose una forma dinámica y cada vez más compleja de relaciones y de construcción de significados y sentidos.

Una segunda advertencia: no nos proponemos mirar las diferencias estéticas ni tecnológicas de los formatos que tomamos como ejemplo sino su efecto indicial o “index appeal” (Andacht).

---

<sup>47</sup> Fernando Andacht “Elementos semióticos para abordar la comunicación visual e indicial de cada día”, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, UNISINOS, s/f

La consideración sistemática del funcionamiento de los índices en el umbral escolar, pone en tensión un mundo oficial canónico y un potencial del mundo “Real” que existe y resiste, portado por el niño en su trama semiótica y que se manifiesta a través de diversas subjetividades, con la fuerza de una **insistencia hipnótica**.

Las estrategias de significación a priorizar son precisamente aquellas que dan relevancia a los lazos existenciales, factuales, con los objetos dinámicos o reales antes que a sus generalidades.

El análisis pragmático de los significados de los formatos indiciales demuestra que

el género indicial está compuesto por el testimonio vivo que emana de una auténtica **transpiración semiótica** de los cuerpos de otros. Los grandes mensajes (...) se manifiestan (...) en la representación de las pequeñas situaciones cotidianas, del encuentro cara a cara con la vida y la muerte. (Andacht)<sup>48</sup>

¿Cómo operan estas conceptualizaciones en los casos concretos de: micros documentales audiovisuales de la vida cotidiana en la frontera, juegos - canciones (textos que combinan el cuerpo, los desplazamientos, la música, el ritmo, la memoria, la poesía) y las conversaciones sobre protocolos de la vida familiar y vecinal en una vital oralidad dialectal, conjunto sígnico que priorizamos en las estrategias alfabetizadoras?

No pretendemos aquí un análisis exhaustivo, sino simplemente enunciar modalidades de abordaje que serán ensayadas en los ejercicios lógico pragmáticos de puesta en práctica en los escenarios empíricos.

Aun cuando las decisiones estratégicas de los montajes sígnicos practicados en el aula, impliquen recortes, manipulaciones, elecciones y ocultamientos, esto no altera el estatuto indicial del género de los ejemplos considerados.

El predominio de lo indicial determina un efecto de sentido específico ya que la conexión del signo con el objeto o con un aspecto del mismo, nos pone en contacto con la materialidad del fenómeno, con la **existencia** y al mismo tiempo, con la **resistencia**, puesto que su reconocimiento implica la aceptación de la diferencia, la ruptura de un orden homogéneo. Es la sensación de golpear y de ser golpeado, la sensación de ‘choque’ o colisión de lo diferencial y particular con lo general y legiferante instituido por la hegemonía de lo simbólico. En el movimiento indicial, los signos son hechos que ofrecen

---

<sup>48</sup> **Andacht** F. “Formas documentarias da representacao do real na fotografia, no filme documentario e no Reality show televisivo actuais” s/f

un testimonio del mundo del otro, ya pequeño, ya sublime, que se conecta con la experiencia.

Tal la sensación que producen algunas imágenes que condensan aspectos de la vida fronteriza<sup>49</sup>. Por ejemplo, el audiovisual “En la chacra” despliega en poco más de cuatro minutos, un mundo rural que conecta al espectador (maestro y niños) con la experiencia que se muestra y la propia vivencia personal en relación con el protocolo que se percibe.

El paisaje fronterizo que se configura permite completar los sentidos de los breves y únicos enunciados-relatos verbales del niño y de la chica acerca de los trabajos<sup>50</sup>, dándoles forma a un territorio con una continuidad particular.

Así, el signo es un pasaporte (un *password*) hacia el relato de cada uno, rebanadas de la realidad que configuran una trama discursiva en el lenguaje con el que cada uno aprendió a nombrar, a decir, a contar y mostrar su *ipseidad*.

Otro ejemplo de signo que activa el movimiento indexical es el micro “*El camino*”, en el cual se recrea de modo totalmente audiovisual –sin texto verbal- el recorrido que realiza –hipotéticamente- una niña desde la casa a la escuela. La observación atenta de los hitos (objetos, seres, acciones, sonidos el arroyo, la campana final, la luz, etc) que dan forma al camino deriva en correlatos diversos con otros caminos: los propios de los recorridos diarios u otros ficticios, imaginarios, deseados, temidos, los cuales adquieren existencia a través de: dibujos, diagramas, conversaciones, fotografías, adivinanzas, dramatizaciones, juegos, canciones, objetos, etc.; estrategias que muestran la combinación de íconos e índices. El repertorio de enunciados fundamentalmente orales, semantiza toda la instalación en tanto nombra y describe ese camino y todos los caminos. Así, de modo gradual, la generalidad nos lleva al nivel simbólico.

“El camino” es un protocolo que invita a graficar, a expandir diagramas, a jugar y a jugarse en el espacio. Las estrategias nos llevan de lo rural a lo urbano, de las picadas y trillos con arroyos y puentes improvisados a las plazas con juegos y fuentes.

---

<sup>49</sup> Disponible en Anexo digital.

<sup>50</sup> Todo el parlamento verbal de los niños se reduce a los sgtes.:

Negón: “En mi casa yo corto pasto para mis chanchos, cuido mi buey, *al veces* ayudo a mi papá, y *al vez en cuando* también yo aro. Cuando tenemos vacaciones, coso, nosotros vamo’ a pescar allá arriba y *al veces* agarramos bastante y al veces no agarramos ... casi... nada. Y en la escuela hay que estudiá un poco...”

Juliana: “Primero voy de paseo a la casa de mi abuela en San Francisco de Asís y cuando vengo tengo que ayudar a mi mamá a hacer todos los trabajos de la casa: lavar la ropa, limpiar la casa, hacer el pan...”

Ampliaremos el análisis de estos “cortos” en próximos apartados.

De igual manera, el **juego** permite crear una frontera indómita<sup>51</sup> donde **el como si** expande los sentidos de las acciones vitales, ya festivas, ya temidas, ya rutinarias, ya extraordinarias. Y tanto el que juega como el que observa recrea los universos diversos, se identifica, agrega - en una atmósfera de condensación y diseminación-, regularidades y divergencias. El mundo lúdico –a diferencia del real y el ficcional- construye con signos una “transparencia-con-opacidad” (Jost, 2007) generando una zona de experiencia cultural donde convergen lo colectivo (culturalmente compartido y expresable) con lo individual subjetivo –a veces inefable-. Colabora en ello la memoria semiótica permitiendo la actualización histórica de tales experiencias y su ingreso en las aulas donde, por medio de estrategias adecuadas, se ponen en contigüidad con otras posibilidades y recrean protocolos encarnados en acciones , personajes, nombres, géneros cotidianos, etc. que cada uno experimenta de manera diferente. Los sentidos se van dando en relación, en contactos carnales, en “transpiración semiótica” por medio de signos –discursos periféricos- que arremeten, shockean, empujan, se repliegan, en fin, luchan en los bordes y coalicionan con las hegemonías centrales.

El acontecimiento de conversar colabora en este proceso porque pone en suspenso el tiempo lineal, borra fronteras, atraviesa, simbiotiza e hibrida, en una trama heterogénea, plural, escurridiza, polisémica, imposible de pensar desde la racionalidad escolarizada. Atrapar esos sentidos en la cadena sonora nos lleva a concebir una **escritura conversacional** que aprisiona bajo la simbolicidad escritural enunciados que poseen formas discursivas y lingüísticas con la fuerza del contexto de producción y de recepción; que conserva las particulares maneras de decir y de hacer en nuestro “dialecto misionero asperón y basáltico” (Camblong, 2003) que recoge mezclas fronterizas, en una sintaxis desordenada, con mestizaje lexical, donde lo propio de cada uno lleva la impronta de lo propio del lugar. La sacra Ley del texto escrito estándar se doblga al vuelo de lo dicho. **El símbolo se ha indexicalizado.**

---

<sup>51</sup> Parafraseamos la expresión que Graciela Montes utiliza para marcar el territorio indómito de la literatura. Traemos a colación la definición de Glanzer M. (1986) referida al espacio del juego: “(...) Esfera, no en el sentido geométrico del término, sino en su significado de contenedor, que encierra en su interior a personas que despliegan una actividad compartida, que los hace cómplices de un entendimiento común. (...) Transparente, pues no se ve, solo se siente. El clima de juego que se va formando en ella, la sensación lúdica, es captada y sentida sólo por quienes intervienen. (...) Mágica, porque en ella todo se puede transformar por su poder animista y simbólico: conferir a las personas participantes y a los elementos circundantes otras funciones de las que comúnmente desempeñan, ligadas a la imaginación y que nacen de consignas establecidas de común acuerdo”. (133)

A lo largo del tiempo, según Andacht, los encuentros corporales que constituyen el corazón del género indicial tienden a pasar del conocimiento carnal a una experiencia reflexiva, conceptual, tal como acontece en otros géneros. El pasaje del efecto hipnótico y compulsivo del índice al convencional que exige ser interpretado, puede ser un cruce amigable, un acarrear sentidos a otras orillas, un intento pedagógico por mostrar el acceso a lo escritural sacando provecho de la fuerza y el shock del movimiento indicial. El símbolo es una ley o concepto general a través del cual comprendemos y ordenamos nuestro entorno, para adaptarnos mejor a él y transmitir ese saber convencional. Sin embargo cuando la simbolización se apoya en la función fática, la injerencia de lo indicial continúa palpitando sentidos. Entonces, el desafío es hacer de la alfabetización una práctica cotidiana en continuidad, un hábito, una creencia falible, una nueva posibilidad de duda.

Los procesos de semiosis en la adquisición del alfabeto a partir de conexiones de sentido apoyadas en la contigüidad indexical propician tácticas para **cazar** textos sobre un paradigma indiciario. “Caza” que se da por un camino de de-construcción, de amasar una nueva experiencia con la palabra oral o la palabra escrita a partir del contacto con los sentidos conocidos, particulares que serán pasados por el tamiz de lo general en una traducción delicada, paciente y única que codifique desde lo mío y lo nuestro, lo de todos. Simplemente (si puede ser simple lo complejo), un camino al revés, una vuelta de tuerca, priorizar al otro, suspender las rutinas escolares para hacer entrar diferentes ritmos y tejer un nuevo paisaje empezando por el revés del tapiz.

Las categorías teóricas peircianas que hemos recortado habrán de resultarnos operativas para el análisis de los textos (artefactos) alfabetizadores en el montaje de las tramas áulicas. Proponer un umbral como un cronotopo impregnado por el “index appeal”, supone potenciar el componente de atracción del sentido y el alto efecto de “transpiración semiótica” de los textos lúdicos, audiovisuales y conversacionales para generar atmósferas altamente productivas y poner en marcha un método amigable y teóricamente consistente de acceso a la adquisición de la tecnología de la escritura.

Cuando entendemos que la traducción no es una equivalencia perfecta de un código a otro, sino un dispositivo o una práctica que se mueve en los intercambios semióticos vertiginosos, advertimos que son los íconos y los índices en complejo ensamble con los símbolos aquellos signos que habilitan un pensamiento abductivo donde se dan las mezclas

y las hibridaciones, los ensambles y los desplazamientos más diversos y extravagantes. Estos caminos sinuosos y movedizos que vienen de la experiencia cotidiana y que recuperan ecos de los diálogos conocidos por los niños se convierten en nuevos signos alfabetizadores, propiciando un aprendizaje de la ley general de la escritura desde particulares y situadas maneras de engendrar sentidos.

## 6. Saber, poder, aprender a escribir

Entendemos al **sistema educativo** como una **forma política** de mantener o de modificar la adecuación de los **discursos** de acuerdo con la dinámica que implican los **saberes** y los **poderes** que juegan en ese **campo de luchas** (Foucault, 1992:27); principio de la teoría foucaultiana a partir del cual arrimamos nuevos engarces teóricos a nuestro marco referencial.

Las tesis de Foucault iluminan el claroscuro del aula como espacio adonde problematizar y cuestionar la identidad, la forma y la unidad del **poder**, permitiéndonos abordar las **relaciones** entre alfabetizador, niño que se alfabetiza y objeto a aprender, en tanto **fuerzas** de dinámicas múltiples que producen luchas y enfrentamientos que transforman, refuerzan, invierten o silencian; que se cristalizan en aparatos, en leyes, en hegemonías; que forman cadenas, series o sistemas y se tornan efectivas por las estrategias y las tácticas.

En la misma línea de pensamiento ensamblamos algunas categorías desarrolladas por Deleuze (1989) en la serie de paradojas para la construcción del sentido que nos ayudan a mirar estas relaciones como **acontecimiento** en un continuo **devenir** que adquiere relieve en la **superficie** antes que en la profundidad por medio de un despliegue del **lenguaje** a lo largo de los **límites**.

En apartados anteriores hemos hecho alusiones al ejercicio del poder que conllevan los procesos de aprendizaje en tanto mandato que obliga al otro a **empezar, entrar o ingresar** en, **pasar un límite o paralizarse** en él, **permanecer** en un territorio con sus propias determinaciones y con prácticas fuertemente pautadas por ritualizaciones del habla, por designación de funciones para los sujetos que hablan, por la constitución escolar de un grupo doctrinal y el cumplimiento de un mandato alfabetizador donde la escritura es concebida como un nuevo sistema de sumisión del discurso.

Los interrogantes que vienen acompañándonos en este orden discursivo adquieren nuevos matices en torno del problema:

¿Con qué modalidades discursivas se montan los escenarios alfabetizadores; qué controles actúan en su producción habilitando y/o prohibiendo juegos del lenguaje; cuáles son las relaciones de poder -mediatas e inmediatas- que actúan; qué procedimientos operan en el interjuego, haciendo posible determinadas especies de discursos que a la vez funcionan como soportes institucionales de reproducción; qué poderes se intenta conjurar o deslegitimar y de qué modo éstos oponen resistencias; cómo se entrelazan las relaciones de

poder en los diagramas que despliegan las hibridaciones y los mestizajes en las aulas misioneras; responden –en qué grado- a la lógica de una estrategia global a la que subyace una política homogénea y voluntarista?

La posibilidad de pensar se entrelaza ahora en hilos del saber y del poder. Archivo y diagrama. Acicates para desarrollar, crear y abrir nuevas alternativas en diagonal.

Foucault proporciona trazados de senderos, andariveles que constituyen, al decir del mismo autor, prescripciones de **cautela** antes que imperativos metodológicos. En tal sentido, tomamos las proposiciones y las reglas acerca del poder para pensar los procesos de la alfabetización inicial como la experiencia de inicio de un juego donde, por un lado, emerge lo que el hecho puede tener para el individuo –en esta sociedad- de obligatoriedad y necesidad a la vez que de novedad temible o violenta; y por el otro, las ritualizaciones institucionales que insisten históricamente en repetir comienzos solemnes pautados por posturas, silencios y enunciados permitidos que rinden genuflexas pleitesías a un orden establecido y se empeñan en normalizar metodologías de estandarización en general y del uso de la lengua en particular.

Entonces el umbral será, una especie de laboratorio *ínter* donde las pujas se exacerbaban; un lugar de privilegio para investigar, detectar, analizar e interpretar con las herramientas foucaultianas el juego de relaciones móviles no igualitarias donde el “poder se ejerce” desde innumerables puntos porque “viene de abajo” y sus “relaciones son intencionales” (con miras y objetivos). Estas relaciones no están en posición de exterioridad ni como superestructuras sino entramadas en los hilos de sentidos funcionando relacionamente con “puntos de resistencia”. Las resistencias, dice Foucault:

están distribuidas de manera irregular: los puntos, los nudos, los focos de resistencia se hallan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio, llevando a lo alto a veces grupos o individuos de manera definitiva, encendiendo algunos puntos del cuerpo, ciertos momentos de la vida, determinados tipos de comportamiento. (Foucault, 1983:176)

El niño, quien se ha semiotizado en el diálogo familiar y vecinal, acarrea los saberes de su mundo en una trama discursiva y semiótica tejida con la urdimbre de una particular oralidad dialectal. La escuela lo somete a una confrontación donde está en juego el sentido. Él sabe –y la escuela también- que los nombres no son neutros, tienen valor, energía y

ponderación para calificar, apreciar, despreciar, vehiculizar beneficios y perjuicios, diseccionar a los unos y los otros, censurar, legitimar, oficializar, recordar, olvidar.

Reflexionemos cómo operan las reglas propuestas por Foucault (Ibidem:179) en la configuración de esa cartografía.

La **regla de inmanencia** permite considerar las relaciones de enseñar-aprender como un dominio por conocer a través de técnicas de saber y procedimientos discursivos, mediante el análisis de los “focos locales” de poder-saber, que serían por ejemplo, las relaciones entre el que enseña y el que aprende, y las formas de discursos que portan matrices de actuación (formas de sujeción y esquemas de conocimiento); también podemos señalar como "foco local" de poder-saber, las pautas disciplinarias –explícitas e implícitas- que operan sobre los cuerpos y los desempeños de los niños; los métodos para enseñar a leer y escribir y los mecanismos estructurados que los vehiculizan.

La **regla de variación continua** busca las modificaciones que el juego de las relaciones habilita respecto de las "distribuciones de poder" o las "apropiaciones de saber"; esto es, poder verlas como "matrices de transformaciones" antes que como formas inmodificables de repartición, con lo cual tienen cabida las modificaciones, los desplazamientos, las inversiones, los entredichos.

La **regla de doble condicionamiento** plantea que tanto los “focos locales” cuanto los "esquemas de transformación" funcionan por una serie de encadenamientos sucesivos, en una estrategia de conjunto, a la vez que toda estrategia asegura efectos globales si se apoya en relaciones que le sirven de soporte y anclaje. El doble condicionamiento se da entre una estrategia y la especificidad de las tácticas posibles y entre éstas y la envoltura estratégica que las hace funcionar. El dispositivo escolar sirve de soporte a las "maniobras" de control estatal que en las zonas de contacto fronterizo pasa en gran medida por la “lengua nacional”; a la vez estas estrategias globales de conjunto hacen funcionar esquemas que encierran la posibilidad de cambios, en tanto permiten la entrada –a veces por pasos clandestinos- , circulación y permanencia de formas dialectales orales que le disputan la hegemonía al *dictum* oficial de la escritura, al engendrar en ellas la posibilidad de convertirse en “textos oficiales”.

Por último, la **regla de la polivalencia táctica de los discursos**, ofrece interesantes alternativas para pensar un aula con procesos alfabetizadores, si no contra hegemónicos, al menos cuestionadores. En ella, Foucault expresa la articulación del poder y del saber en el

discurso, con lo cual podemos “imaginar un universo del discurso... como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes” (Op. Cit.: 181), un universo de “cosas dichas y cosas ocultas, de enunciaciones requeridas y prohibidas”; según quien las emita y desde qué posición; esta regla prevé “desplazamientos y reutilizaciones de fórmulas idénticas para objetivos opuestos”.

La polivalencia de los discursos (dichos, silenciados, sospechados, por decir) es un punto de apoyo del poder o un punto de resistencia; el efecto de una estrategia o el inicio de la opuesta. El poder es transportado y producido por el discurso. De ahí que, la presencia de la heteroglosia en un aula da cuenta de enunciados que no siempre refuerzan el poder oficial sino que a veces lo socavan, lo minan, lo debilitan y logran aflojar apresamientos, negociar tolerancias, inventar convivencias, desestabilizar fronteras.

A los discursos hay que preguntarles acerca de su **productividad táctica** (qué efectos recíprocos de poder y saber aseguran) y de su **integración estratégica** (cuál coyuntura y cuál relación de fuerzas vuelve necesaria su utilización en tal o cual episodio de los diversos enfrentamientos que se producen). (Foucault, Op. Cit: 182; destacados nuestros)

Si consideramos las aulas de los umbrales escolares como plegamientos del afuera, diríamos, con Deleuze, que se pone en crisis la interioridad, se erosiona el adentro, se debilita el yo y la frontera se vuelve un límite de experiencia con la otredad. “El acontecimiento es coextensivo al devenir y el devenir mismo, coextensivo al lenguaje” (Deleuze, 1969:32). En la superficie de los límites suceden, devienen acontecimientos y efectos que se oponen al espesor de los cuerpos y los estados de cosas; se manifiestan y juegan a la vez que entran en relaciones reversibles, trastocadas, paradójicas, configurando así diagramas polimorfos.

### **Diagramas áulicos**

Tenemos entonces un soporte teórico para pensar estrategias y tácticas orientadas a analizar el campo de estudio como un juego múltiple y móvil de relaciones de fuerzas, donde los efectos de dominación no son totalmente estables. No desestimamos el valor estratégico del dominio de la escritura en tanto herramienta de poder-saber para luchar en el espacio social; sino que nuestra preocupación, al situarnos en los umbrales, pasa por plantear una **pragmática alfabetizadora** que privilegie los modos de saber-poder que el niño trae a la

semiosfera escolar; considere a los ingresantes como portadores de diferencias con alto potencial para modificar lo instituido y para desafiar a las disciplinas desconfiando de su poder de coerción; relativice –en los inicios del proceso- los mandatos de la Ley, permitiendo avizorar una continuidad donde se valoren los discursos periféricos haciendo que “ese gran murmullo incesante y desordenado del discurso” (Foucault, 1992:32[44]) se materialice en enunciados que, al hacer visibles las **violencias**, las **discontinuidades**, las **batallas**, el **desorden**, los **peligros**, introduzcan cambios y transformaciones que subviertan, en algún aspecto, el viejo orden.

Poner en el centro de la escena la palabra del recién-venido a los territorios escolares, significa cambiar el sentido histórico de las fuerzas operantes; significa encontrar otras maneras de darle sentido a los sinsentidos de algunas prácticas alfabetizadoras que devienen en fracasos y abandonos, en umbrales no resueltos, en heridas que no cicatrizan y en individuos que arrastran como marca de una alfabetización no lograda, el debilitamiento de su actividad socio semiótica.

La cronotopía del ingreso escolar requiere, de quien juega el rol de alfabetizador, habilidad para “dar la palabra”, ceder turnos y permitir al otro su tiempo de hablar en nombre propio. Un alfabetizador genuino prestidigita alternativas de conversación y habilita la entrada de los protocolos cotidianos que bullen exacerbados en las vecindades de los niños, alejados de toda certeza curricular; su esfuerzo de decisión, de actuación, de maneras de “aprovechar” la ocasión, se traducen en inteligencia para combinar lo disímil y heterogéneo, para moverse y accionar presto y suspicaz en la contingencia tomando al vuelo las posibilidades que ofrece el aquí y ahora, dispersando, desparramando fugas.

La atmósfera del aula trae los pliegues del afuera en voces que pugnan por decir de nuevo, una y otra vez, las fórmulas, los textos, los saludos, las ritualizaciones, lo que se dice en el curso de los días y de las conversaciones, ordinarias y extraordinarias. Postulamos la primacía de la **conversación** como **acontecimiento** que trae el **comentario** y nos permite pensar en aquellos relatos importantes que se cuentan, se repiten y se cambian.

El comentario funda una posibilidad abierta para hablar y tiene por cometido “decir por fin lo que estaba articulado silenciosamente allá lejos”. (Foucault, Op. Cit: 15). Los comentarios activan un “cabrilleo indefinido” de multiplicidad abierta, de retorno del acontecimiento, de generación de series y regularidades, de posibilidades. No hay unidad ni hay significación inmanente en la creación, tampoco originalidad absoluta. **Empezar a**

**escribir** ha de ser entonces, **continuar diciendo**, significando, simbolizando, con un nuevo juego que tiene sus propias reglas lingüísticas, discursivas y semióticas.

El análisis y la comprensión de las maneras semióticas de actuación se ven enriquecidos por estas conceptualizaciones desde las cuales priorizamos “ese otro lugar”, el “lugar del otro”, desdibujando el dominio panóptico, renegociando el espacio del poder; todo se insinúa fragmentariamente y cada punto de relación es una ocasión para enseñar a jugar el juego del lenguaje escrito combinando azar y determinación, contingencia y reglas.

Cuando la vigilancia del poder propietario ya no es posible, el antiguo orden establecido en la cuadrícula de un sistema de control se llena de incertidumbres, de instantáneas, de parpadeos y exigen una intervención táctica que se caracteriza por la rapidez de movimientos para un cambio organizacional del espacio y el establecimiento de relaciones entre momentos sucesivos y simultáneos, los cruzamientos posibles de estancias, duraciones y ritmos. Jugarretas que introducen sacudidas en los cimientos instituidos. Las trayectorias tácticas van por atajos no previstos, atrapan la diferencia, circulan subrepticamente, van y vienen, se desbordan y derivan en relieves sobreimpresos, modifican contornos, inauguran territorios sobre mapas no autorizados, erosionan, desplazan, cubren, descubren, modifican a pesar de las rígidas regulaciones, se cuelan en las fallas intersticiales de las coyunturas particulares, furtivas, alertas, prestas para disfrutar de las sorpresas, para cambiar de rumbos. Se roba tiempo a la prisa y a las aceleraciones; se engaña al chantaje de la urgencia y al tiempo institucional y se permite al otro que capitalice, expanda, controle, se fortalezca y “saque provecho” en ese momento de la alfabetización como tiempo de aventura, de indagación, de transformación. Es un tiempo que se necesita para diferir resultados, lanzar al porvenir algunas conjeturas, diseminar sentidos, apostar al azar. Productividad táctica. Integración estratégica.

El juego de las relaciones de poder se ve modificado en virtud de su ejercicio mismo: refuerzo de ciertos términos, debilitamiento de otros, derrocamiento de cualquier tipo estable de sujeción, voluntad de verdad que sospecha y cuestiona categorías y soportes institucionales: estado, escuela, editoriales, métodos, textos, bibliotecas, reglamentos, circulares, medios, etc. y engaña o burla cualquier control de super-visión (director, supervisor, ministro, operativos, evaluación, ley) con entradas furtivas, con puntos de resistencia, con corrimiento de límites, redistribuciones de roles y funciones, trampas a la coacción, modificación de rituales. Poderes no legitimados y fuerzas aleatorias adquieren

una materialidad que no se esquiva y se traduce en el diseño de nuevos criterios para la selección y la distribución de los procedimientos. Cartografía de una topografía increíble. Posible. Montaje de un escenario donde el **saber-poder del enseñar** y el **saber-poder del aprender a escribir** son acontecimientos que se resuelven en un campo de relaciones que pueden modificar las restricciones pautadas, cuestionar los permisos otorgados para hablar o no; configuración de lugares donde la experiencia originaria se recupera desde significaciones previas (gestos, palabras, comportamientos), ya dichas de alguna manera, en el mundo dado y que “hacen brotar los sentidos que las cosas murmuran” recuperándolos en el dominio del lenguaje escrito. Montaje que se logra con un trabajo vital en los acontecimientos, se buscan y se encuentran en los contactos indiciales, en los vapores incorporales que se escapan de los cuerpos, en el “index appeal”, o como diría Deleuze, en una “película sin volumen que los rodea, [un] espejo que los refleja, [un] tablero que los planifica” (1989: 33).

Estos pensamientos apoyan nuestro intento de entrelazar lo visible con lo decible esto es, “hacer que brille un rayo de luz en las palabras, hacer que se oiga un grito en las cosas visibles” (Deleuze, 1987:156) mediante una jugada, un lanzamiento de dados procedente del afuera, combinaciones de aleatorio y dependencia, tratando de movernos en la turbulencia del huracán, en el agitado diagrama de puntos y relaciones. Ejercicio de experimentación y problematización.

El buceo teórico nos va proporcionando algunas categorías para desentrañar sentidos, para comprender la multiplicidad en el devenir, la diferenciación, las metamorfosis, el rizoma y, en la variación continua, superar el pensamiento binario. Usamos y abusamos de la caja de herramientas para entramar conceptos novedosos en relaciones con los ya conocidos en un campo (el educativo) “que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales.” (Foucault, 1992: 27 [38]) y hacerlos jugar con aristas del problema de la alfabetización en los umbrales escolares de los espacios de frontera, donde bordes y límites ponen en jaque identidades, atraviesan paisajes y pasajes turbulentos, trastocan racionalidades y nacionalidades y nos obligan a trazar cartografías mestizas e híbridas; movidos por la preocupación de encontrar destellos, atajos, claroscuros en un **otro** que hace posible la existencia de mundos. El trazado de la cartografía se va delineando en un entramado donde

el **poder escribir** se pliega sobre el **saber escribir** a partir del acontecimiento de **aprender** y de **enseñar** a hacerlo.

Pretendemos, como lo plantean ambos autores en *Un diálogo sobre el poder* (2005), que nuestra producción deje en suspenso la posibilidad de inventar aconteceres, como una máquina o un dispositivo de relevos de un punto teórico a otro para configurar la práctica y, de una práctica a otra para configurar la teoría. Ya no hay representación, sólo hay acción, acción de la teoría, acción de la práctica en relaciones de relevos o redes. Así, nuestra idea-proyecto va cambiando de forma, se forja en la medida en que el movimiento de la escritura va probando diversas relaciones, se enreda en nuevos rollos, desenrolla nuevos pliegues, como otro segmento donde el pulso del pensamiento va sintiendo renovadas vibraciones, producto del encuentro de nuestro pensar -en algún aspecto- con las creaciones teóricas y con los sucesos empíricos.

## **7. Desclausuramiento. Hegemonía. Lugar común.**

Continuamos fortaleciendo el mapa teórico con algunas nociones clave de análisis del discurso en una constelación conceptual que se configurará con los aportes de la teoría del discurso social de Angenot (desclausuramiento, hegemonía discursiva y sus componentes, una pragmática sociohistórica, la construcción sociodiscursiva de identidades); con las conceptualizaciones de Verón en relación con la dinámica del sistema productivo de los discursos sociales y las huellas de las condiciones de producción y reconocimiento en los mismos, y con las construcciones teórico-metodológicas de Dalmasso referidas al conocimiento de la realidad material.

Los aportes de estas conexiones serán fundamentales como instrumento metodológico para andar el territorio de los textos lúdicos, conversacionales, audiovisuales que conforman la base de nuestra propuesta alfabetizadora de corte semiótico, como así también para el análisis de los textos escolares que abordamos para la descripción e interpretación diagnóstica (cuadernos, producciones de niños, libros de textos, etc.) y de las muestras empíricas (registros, entrevistas, informes, escrituras, etc.) obtenidas en el intensivo trabajo de campo.

En cuanto eslabón de la semiosis, las reflexiones aquí pergeñadas abonan una búsqueda epistémico, teórica y metodológica para pensar la escritura en tanto fenómeno sígnico altamente simbólico a construirse en una zona de negociaciones y de continuidad con aspectos indiciales e icónicos del signo (Peirce), en un umbral semiótico de interdiscursividad y desclausuramiento.

Intentaremos operar –a modo de ensayo en continuado- con los dispositivos construidos sobre un corpus de dos conjuntos de textos:

- a- micros audiovisuales: documentales de la vida cotidiana en los bordes fronterizos de la provincia de Misiones;
- b- “juegos-canciones”: producciones lúdicas recogidas por maestros alfabetizadores en talleres de formación.

Estos ensayos son puestos posteriormente en escenas áulicas para el camino a la adquisición de la escritura -proceso de alfabetización-, aspecto que constituye el eje problemático de estas elucubraciones.

## La novedad interaccional de los lugares comunes

Recordamos lo que expresa E. Verón (1998) en relación con el análisis del sentido:

El acceso a la red semiótica implica siempre un trabajo que se realiza sobre fragmentos extraídos del proceso semiótico y que, por lo tanto, se relaciona con una determinada cristalización de las tres posiciones funcionales. De este modo se trabaja sobre estados, que no son sino pequeños trozos del tejido de la semiosis transformadora en productos por recorte practicado. La posibilidad de cualquier análisis de sentido descansa en la hipótesis fundamental de que el sistema productivo deja huellas en los productos;..., se funda en la hipótesis de que el primero puede ser reconstruido (fragmentariamente) a partir de una manipulación de las últimas. (145)

Los productos alfabetizadores que proponemos instalar resultan absolutamente heteroglósicos y heterofónicos en un campo semiótico discursivo en el cual la escritura – mandada por el emblema académico de “Limpia, fija y da esplendor”- impone históricamente su regio poderío. Nos preguntamos: ¿es posible la presencia de fuerzas centrífugas que interjueguen y socaven un sistema de regulación tan estable, organizado, cristalizado e institucionalizado en las prácticas del sistema educativo?

Consideramos que parte de la respuesta la podemos elaborar desde la operatividad de la detección de los **lugares comunes** (Dalmaso, 1999) para el conocimiento de la realidad material de los discursos, en tanto conjunto de ideogramas que derivan de cierta formalización de la experiencia y funcionan como recurso interaccional.

El lugar común permite el despliegue de un mecanismo de deixis instituyente que engendra, en el seno mismo de la interacción, la **identidad** de los sujetos, las **relaciones** que los ligan y **versiones del mundo** que los rodea. (Semprini;1994:7-13, citado por Dalmaso, op.cit:25; resaltados nuestros)

Desandar en la superficie discursiva de los lugares, será como andar por la tónica de una “reserva” o de “compartimientos” donde reconstruir determinaciones y estrategias para analizar cómo se instituyen las identidades, las relaciones y el mundo de los sujetos que interactúan en el campo social.

Señalamos –siguiendo a Semprini (en Dalmaso, ibidem)- las características del “lugar común”: creatividad, apertura, negociación, fuerza instituyente.

El “lugar común” es por lo tanto como una apertura (ventana) por la cual asoman: el mundo, las fuerzas que se tensan en los modos de interacción, las marcas ideológicas, los procesos identitarios, los lenguajes; un mundo que los actores manipulan para negociar

sobre acuerdos y coordinadas que hacen disponible, compartible y enunciable la realidad social. Los protocolos de la vida cotidiana se configuran sobre la base de lugares comunes a la vez que los instituyen como tales.

En relación con nuestras reflexiones acerca de la atmósfera discursiva en las fronteras alfabetizadoras, nos apoyamos en la fuerza instituyente del lugar común y en las posibilidades que ésta otorga de instalar grados de generalidad, de imprecisión, de alta polisemia; articulando sentidos para comprensiones individuales y colectivas. Si entendemos que el lugar común es en la instancia del aula, una dimensión de alquimia microsocial nos proporciona caminos para abordar categorías macrosociales y del orden simbólico ya que cada signo y cada construcción que se ponen a circular en dicho cronotopo, nos remitirá a las condiciones de producción que los engendraron o que engendraron las formas que adoptan en los relatos áulicos.

Recuperamos también la analogía del lugar común como “máscara de un saber” (Fabbri, en Dalmaso. Op.cit.:26) que permite inferir lo que se quiere decir y lo que se quiere ocultar, dando lugar a los mundos posibles, a la “memoria proyectada”, a las combinaciones aleatorias, a la posibilidad de **hacer las cosas de otro modo**. El lugar común, en tanto “reservorio instituyente” nos posibilita atravesar las fronteras de los juegos, de los audiovisuales y de los enunciados conversacionales para inventar zonas intersemióticas donde aprender la escritura sea un proceso con sentidos posibles.

Así, el marco de interacción de los juegos habilita permisos para entrar en otros mundos y las escenas de la vida en el borde condensadas en imágenes (gráficas o audiovisuales) muestran “formatos”<sup>52</sup> de interacción conocidos, amigables, que al posicionarse en el centro de la escena relativizan lo instituido y mueven la doxa y la axiología escolares modificando superficies cristalizadas. La riqueza y potencialidad de tales mundos movilizan otros escenarios que permiten la producción de sentido expandida por un movimiento de “exotopía” el cual nos permite ir hacia fuera (hacia el otro) y volver hacia nosotros recuperando en esa interacción nuevos discursos sesgados por la parquedad, la

---

<sup>52</sup> Según Bruner (1996), el mecanismo adquisitivo se materializa y hace efectivo a través de *formatos*:

“Los contextos naturales están organizados en formas convencionales y regularizados como formatos. El formato es una interacción rutinizada y repetida en la cual el adulto y el niño hacen cosas entre sí y respecto al otro”. (P.130) Adquieren generalmente carácter lúdico, son modulares en el sentido en que los mismos se agrupan en subrutinas que con el tiempo se incluyen en estructuras más amplias que los contienen.

brevedad, la palabra escasa, el fraseo cansino, el arrastre exagerado y lento de un dialecto híbrido.

Los “lugares comunes” pueden convertirse en espacios de negociación estratégica donde se potencie el carácter creativo y abierto para remitir a otros estados, situaciones y valores novedosos que son posibles merced a la fuerza instituyente de los mismos; características que los vuelven potencialmente contra hegemónicos.

### **Hegemonías y contra - hegemonías<sup>53</sup>**

Angenot llama hegemonía al “conjunto de mecanismos unificadores y reguladores que aseguran a la vez la división del trabajo discursivo y un grado de homogeneización de las retóricas, de tópicos y de las doxas transdiscursivas” (Angenot, 1989:7).

Esos mecanismos imponen la legitimidad y la aceptabilidad de los estilos, los temas, los argumentos, las ideas y las ideologías que prevalecen en los distintos sectores y, de acuerdo con posiciones y estatus, predeterminan la producción de las formas discursivas, operando contra lo aleatorio, lo centrífugo, lo desviante, lo diferente. Operacionaliza sus mecanismos de control a través de instituciones sociales, entre las cuales la educación desempeña uno de los roles más activos a través del establecimiento de la lengua nacional, de sus fraseologías y sus retóricas de prestigio; de los temas que se han de tratar, de las metas a lograr, de los roles que se desempeñan y de la distribución del poder.

La producción de la norma lingüística de la lengua legítima –escrita, estándar, literaria, normativa- que forma parte de esta hegemonía comporta igualmente su escala de distinciones en formas más o menos canónicas que cumplen la función de control y coerción, instalando prácticas de reproducción como hemos podido observar y analizar en los currículos oficiales y en los libros de textos escolares de diferentes épocas.<sup>54</sup>

El poder legitimante que define lo visible y lo enunciable marca también su fuerza en las definiciones de qué, cómo y quiénes pueden mostrar/se y enunciar/se y ante quiénes pueden y deben hacerlo (Dalmasso, op.cit.:20). Es decir que construye axiológicamente la visión de mundo a la vez que naturaliza y rutiniza la acción.

---

<sup>53</sup> Para ensamblar estos conceptos con el pensamiento de Foucault sobre poder y resistencia, remitirse al apartado correspondiente.

<sup>54</sup> Hemos analizado un corpus de prólogos de libros de alfabetización inicial de diferentes épocas en los cuales se pusieron en escena los mecanismos de control social presentes en las huellas discursivas.

Si bien la hegemonía constituye un sistema homeostático que pretende alcanzar la homogeneidad, en su dinámica alberga tensiones de fuerzas centrífugas y centrípetas, formas contradictorias que modifican esas dominantes y oponen otras maneras que operan como contradiscursos, movilizan un accionar disidente que la fisura y la dinamiza por medio de interacciones que habilitan textos no oficiales, voces polifónicas engendradas en territorios de extramuros.

Las consideraciones sobre la heteronomía –o contradiscurso-, que está constituida por esos movimientos, esas rupturas donde se cree ver aparecer una lógica distinta en el seno del discurso social, ocupan un lugar importante en la reflexión de Angenot. (Dalmasso, 1999:19)

Parte de esa lógica está montada en las tramas cotidianas que se sostienen en un lenguaje predominantemente oral que privilegia prácticas discursivas conversacionales – descripciones, instrucciones, relatos- que enriquecen y expanden la escena del aula sobre la base de interacciones con textos lingüísticos y no lingüísticos apropiados como: retahílas, coplas, adivinanzas, canciones, objetos, imágenes; integrados a los textos audiovisuales y lúdicos.

Alvarado Jiménez (1991) retoma las nociones bajtinianas de género y de estrategias del discurso para expresar que “... por la mediación del género todo acto discursivo establece sus propias coordenadas de legitimación y pertinencia tanto en relación con la situación concreta de comunicación como de acuerdo con la esfera o campo semiótico discursivo en el que se inscribe.” (90), mientras que, la noción de estrategia discursiva “lleva aparejada la idea de un cálculo efectuado a partir de una serie de indicios propios del contexto” (91) y poseen una orientación macroestructural y otra pragmática.

Traer al tiempo-espacio alfabetizador estas nociones que juegan en la construcción de las hegemonías acompañando o confrontando puntos de vista e ideologías -tanto de la formación de maestros cuanto de los niños en proceso de adquisición sistemática-, supone moverse en esa zona de encuentro de las doxas y las paradojas, de las hegemonías instituidas y de las heteronomías instituyentes; supone poner en conexión discursos que hablan de lo visible y lo enunciable en otras semiosferas, más allá de lo aquí permitido. Supone empezar a escribir por otra vía que no sea el alfa-beta-gama o el abcd. Ampliar perspectivas expandiendo conversaciones a partir de historietas o fotos familiares; jugar con canciones y acciones; inventar, deformar, provocar, convocar al humor y a la risa.

Coincidimos con Dalmaso en que los componentes de la hegemonía (Angenot) configuran entradas operativas para analizar el discurso social; por ello, recurrimos a los mismos para mirar la alfabetización semiótica en los umbrales como un hecho con característica contra hegemónicas.

La enseñanza sistemática del “código” escrito privilegia absolutamente la **lengua nacional** como legítima para la transmisión de los saberes escolares con lo cual la norma impone al enunciador y al enunciatario legítimos. El enunciador legítimo habla de alteridades determinadas respecto de él como centro, desde una norma sostenida en el **egocentrismo** y el **etnocentrismo**.

El repertorio de lo permitido y lo probable se ajusta también a una **tópica** y una **gnoseología** propia de un estado de sociedad, en la cual están instituidos los objetos marcados como **fetiches** y como **tabúes**. Se establece así una **visión del mundo** vinculada a objetos cuya existencia y consistencia no parecen dar lugar a dudas. Esto produce temperamentos y estados de ánimo colectivos que pasan a ser **el pathos dominante**.

La hegemonía engendra un yo y un nosotros que se otorgan derecho de ciudadanía situándose en el centro y, desde el ejercicio del poder, otorgando derechos a ciertos destinatarios (autoridades, técnicos, capacitadores, editorialistas, supervisores, intelectuales) por sobre aquellos que no tienen derecho a la palabra: desocupados, niños, mujeres, salvajes, primitivos, fronterizos, a-normales, extraños, extranjeros, repitentes. A la hegemonía en general y particularmente a la escolar les apasiona clasificar, ordenar, dividir, controlar.

Todos estos elementos convergen en un **sistema topológico** de división de tareas discursivas, con aspectos unificadores y de disimilación donde convergen mecanismos unificadores y regulados.

### **Bordes e Interdiscursos**

Dar cuenta de los sentidos producidos en los cronotopos alfabetizadores supone recorrer una diversidad de materialidades significantes que operan estratégicamente tras el propósito de enseñar y de aprender a leer y escribir, esto es, de apropiarse de un juego complejo y producir con él nuevos significados. ¿Qué dispositivos operar y cómo hacerlo para que dichas tramas configuren una pragmática alfabetizadora?

Observar, describir y analizar el discurso social del aula como imbricación de subconjuntos interactivos, requiere de operaciones semiológicas para abordarlo en tanto condensación de “elementos migrantes, metafóricos, donde operan tendencias hegemónicas y leyes tácitas.” (Angenot, citado por Dalmasso, 1998:16)

En la semiosis del espacio alfabetizador trataremos de reconocer y examinar las propiedades de producción, de circulación y de reconocimiento y las funciones sociales, que diferencian y acercan a lo lingüístico –predominantemente oral-, con lo no verbal, en constituciones de sentido sincréticas como lo son los discursos lúdicos y audiovisuales. Ensayaremos búsquedas para analizar una materialidad de naturaleza absolutamente heterogénea y encontrar maneras de “examinar las fronteras reconocidas o discutidas, los puntos de intercambio, los vectores interdiscursivos que allí se penetran, las reglas de transformación que ponen en conexión esos diversos sectores y organizan la topología global” (Angenot, citado por Dalmasso, Op. cit: 17).

La realidad material de los discursos es concebida como una red intertextual, interdiscursiva e intersemiótica en la cual cada texto es una remisión a otros textos, cada enunciado una conexión con otros que anteceden y suceden, cada signo una expansión hacia otros, lo cual nos sitúa ante el principio de **desclausuramiento** que nos parece operativo para analizar el juego táctico basado en la potencialidad de lo lúdico y lo audiovisual para la adquisición lectoescrituraria.

Iniciaremos –apoyados en estos desarrollos- un camino de análisis de:

- .- las formas discursivas de los juegos y sus combinaciones con objetos, ritmos, cuerpos;
- .- las semiosferas cotidianas audiovisuales, universos semióticos desplegados en los relatos de protagonistas, entramados en paisajes fronterizos y pulsados en las acciones vitales que se exhiben;
- .- finalmente, los empalmes de ambos con los enunciados conversacionales que se imponen en dialecto asperón y basáltico<sup>55</sup> en el espacio–tiempo del niño en el umbral.

Todo ello proporcionará elementos para reconstruir un modo de traducción al mundo simbólico de la escritura. Trataremos de ensayar caminos para transitar el mapa discursivo

---

<sup>55</sup> Camblong (2005) sostiene que el dialecto misionero es asperón y basáltico, en alusión a la piedra guaraní maleable y al duro basalto y su analogía con el mestizaje de la lengua española con el sustrato aborígen guaraní y otras mezclas que le dan al dialecto una particular forma lingüística, discursiva y semiótica.

y descubrir surcos y marcas que nos habiliten alguna aproximación a ecos lejanos y a huellas de un territorio reconocible.

En relación con las fronteras, trabajaremos sobre el carácter permeable de las mismas y su capacidad de operar como filtro traductor semiótico (Lotman, 1996) que genera significados y sentidos.

