

a.- *Micro audiovisual “Tota” (44’)*

En el enunciado de Tota (protagonista del micro audiovisual de igual título) se detectan fronteras espaciales y temporales (*yo vivía en la chacra con mi mamá*) a través del relato que nos lleva a un mundo pasado, mientras ella desarrolla en el presente su actividad urbana de vendedora de flores y de plantas (información brindada por la imagen).

Cuando nos comenta que: *Los varones sí se van en la escuela porque ellos se va’ en la guerra, se va al cuartel. La mujer ’que vaya a carpi’...* podemos advertir claramente las fronteras de género que configuran el mundo ideológico de Tota, quien repite y reproduce el mundo aprendido en la voz de la madre (*mi mamá decía*) en estilo directo e indirecto libre.

En las marcas discursivas detectamos también el valor de la alfabetización – como función de la escuela- al servicio de otras hegemonías estatales como “la guerra” y “el cuartel”, operando metonímicamente. Mundo y valores que se naturalizan y se aceptan casi con resignación: *como no conocíamos otra cosa, estaba bien,... igual*, apoyada en el conocimiento de la doxa que se alimenta en una gnoseología de los lugares comunes. Sin embargo el uso del pasado (*estaba bien, no conocíamos*) deja un intersticio en el presente para la heteronomía o el contradiscurso que habita como posibilidad en los lugares comunes.

El breve relato como sostenedor de la semiosis continua se deja escandir con estos procedimientos y muestra pliegues de mundos exteriores e interiores si nos situamos en los bordes fronterizos. Estamos tratando de recuperar la fuerza heurística de estas categorías para llevarlas al campo empírico y construir un dispositivo que proporcione al alfabetizador los mismos fundamentos para que los traduzca en acciones con los “niños demandantes” que atiende.

b. *Micro audiovisual “En la chacra” (4’18”)*

El micro configura un paisaje fronterizo de las orillas del río Uruguay (frontera geopolítica con Brasil) que se impone con la fuerza del movimiento, de los colores, de la música, de las voces – la naturaleza, la tierra, los campos sembrados, la selva, el río, la gente, los desplazamientos, etc- *huellas* adonde se sitúan los breves y únicos enunciados verbales del niño y de la chica, dándoles forma a un territorio con significaciones y sentidos particulares entramados en ese continuum.

En la esfera de la praxis cotidiana las situaciones estables poseen y se producen en protocolos determinados por las experiencias específicas tejidas en torno de las acciones primarias vitales: desplazarse, alimentarse, jugar, festejar, trabajar, etc.; en este caso, los relatos del micro habilitan el mundo del trabajo de los niños en la chacra.

Los chicos hablan acerca de ellos:

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.*

Juliana: *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...*

Las secuencias de la imagen despliegan el cómo de estas actividades: las tareas se dan en formatos de interacción y colaboración con otro - el hermano mayor, la mamá, el papá- formatos de aprendizaje de los lenguajes vitales. Los modos sincréticos del lenguaje audiovisual ayudan a recuperar los ecos de las condiciones de producción y nos sitúan en la frontera entre el tiempo del trabajo y el tiempo libre que también se enuncia en las acciones (los hechos) y en el relato verbal, con claras señales deícticas de lugar, de tiempo y de posesión:

”Cuando tenemos vacaciones, (...), nosotros vamo a pescar allá arriba y al veces agarramos bastante y al veces no agarramos ... casi... nada.”

”Primero voy de paseo a la casa de mi abuela en San Francisco de Asís⁵⁷ y cuando vengo tengo que ayudar a mi mamá a hacer todos los trabajos de la casa:...”

En el magma discursivo del uso de la comunidad, los géneros localizan y eslabonan un acto concreto con un entramado interdiscursivo, con un campo semiótico (Alvarado Jiménez, Ramón “Géneros y estrategias del discurso”) que “*En la chacra*” se enreda y se complejiza con las voces de la radio local -que anuncia y enuncia en portuñol- y con la televisión -insinuada en la antena parabólica de las imágenes finales- con lo cual otras fronteras juegan y se solapan en los márgenes de lo local y lo global, de lo público y lo privado. La cultura

⁵⁷ Colonia fronteriza entre Sta Rita y 25 de Mayo

global desborda en la semiosfera íntima su oferta de publicidad exótica, telenovelas, productos de consumo, etc.

Los medios de comunicación se inscriben en el diálogo comunitario, pero irrumpen a la vez en el diálogo familiar y vecinal, con discursos que: 1) incorporan voces comunitarias y textos de la cultura global; 2) conllevan las tensiones de pertenencia a uno u otro Estado-Nación –emisoras de Brasil, de Paraguay, de Argentina- coexistiendo, entrando y saliendo con intermitente o estable presencia según los horizontes de recepción. Las emisoras locales quiebran las opciones, mezclan los componentes y manejan los registros vecinales, de ahí su relevancia por la impronta diferente en programaciones, en sus locutores, en sus estrategias y su entero involucramiento en la vida cotidiana del vecindario. (Camblong, 2005:32-33)

Las marcas dialectales –de contacto con el guaraní en el caso de Tota y con el dialecto portuñol y el alemán en el de los chicos de la chacra- hacen ingresar: los tonos, los acentos, la musicalidad, los ritmos, las pausas, los silencios, los gestos, las expresiones del rostro, los sobreentendidos, los deícticos, etc., en mayor parte, signos no verbales que, 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 se vuelve pertinente considerar sus “traducciones”, encontrar la manera de hacer visible esa fuerte fricción de la palabra sobre lo suprasegmental, el medio extralingüístico y sobre la palabra ajena.

Fronteras lúdicas



Decíamos en apartados anteriores que la memoria recupera en los sonidos conocidos los sentidos que acarrear, reconoce en ellos determinados valores según las combinaciones, y su comprensión se aprende y se desarrolla por repetición y hábitos. Por eso sostenemos que actividades como el juego, la canción o la mímica en interacción con textos fuertemente sonoros como las onomatopeyas, las rimas, los ruidos y sonidos familiares típicos que traen a la memoria: momentos del día, tareas de la casa, hitos del camino, sensaciones, rituales, etc. son basamentos para el desarrollo de estrategias que habilitan una tercera zona donde colocar esta memoria recuperada. De los múltiples juegos que se proponen y se recuperan en esta experiencia investigativa, elegimos recortar un corpus de **“juegos-canciones”** en tanto discursos que contienen la memoria cultural del lenguaje.

Los enunciados particulares arrastran las marcas de oralidad propias de las esferas familiares donde se iniciaron en los procesos dialógicos y se aprendieron en el uso dialectal. 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, 1993: 68). Nuevamente aquí recordamos que el sistema genérico al funcionar como modalizador de interacciones constituye la memoria del lenguaje, conformando históricamente horizontes de expectativas, hábitos, rutinas de interacción. 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**, dichas en géneros extraños a las rutinas áulicas.

El juego como experiencia cultural se suma a las múltiples voces que convergen, conviven y permanecen en la memoria corporal, afectiva, cognitiva y vincular de las personas y hace referencia a un permiso para ingresar en una dimensión imaginaria que se asocia al placer y a la posibilidad de alterar los sentidos (di Módica, 2007).

Para Jost (2007) esa dimensión imaginaria del mundo lúdico se sitúa en un tercer mundo entre el real y el de la ficción. Según este autor los mundos reales y ficticios se construyen con una cierta transparencia, mientras que el signo del mundo lúdico “se remite a sí mismo, de manera sui-reflexiva, al mismo tiempo que remite a un objeto” en una “transparencia-con-opacidad”, carácter por el cual el signo “se refleja al mismo tiempo que representa algo distinto de lo que él es” (179). Por su parte, Winnicott (1971) lo entiende como una zona

intermedia entre lo compartido culturalmente expresable y lo inefable de la interioridad individual.

La experiencia lúdica despliega un hacer con otros, una interacción de cuerpo presente, en un tiempo y un espacio en los cuales *todo se puede hacer de otro modo*; el compás del juego pone en escena gestos, movimientos, objetos y la implicancia integral del sujeto en una temporalidad propia que agota su curso y su sentido dentro de sí mismo (Huizinga 1972).

Su presencia prefigura una compleja articulación entre el jugar, el enseñar y el aprender en una pragmática que reinventa secuencias, transgrede lo instituido y circula en tiempos simultáneos, instantáneos, superpuestos, a veces, detenidos, independientes, despreocupados y libres del orden convencional.

El territorio discursivo de los juegos aprendidos expone los encuentros y las diferencias; los nombres y hábitos personales y los rituales colectivos; entrecruza infinitas formas de presentación y de saludos con gestos y rimas, refranes, trabalenguas y dichos cotidianos que cobran vida en escenas dramáticas. Con la memoria de los juegos vividos y recuperados se actualizan históricamente las experiencias cotidianas de los sujetos.

En nuestro acervo empírico contamos con un riquísimo corpus de juegos que los maestros alfabetizadores recuperaron de sus memorias colectivas y luego los llevaron al aula donde entraron en contacto con los juegos de los niños. Traemos algunos de estos textos e intentaremos ver de qué modo los protocolos se recrean en el escenario de cada protagonista:

- *Somos los siete enanitos que venimos a trabajar*

- *¿De dónde vienen?*

- *De 25 de mayo*⁵⁸

- *¿Qué oficio traen?*

- *Ya lo verán*”

(Dramatizan con señas y gestos las **tareas propias del lugar**. Los observadores adivinan de qué trabajo se trata)

- *Sobre el Puente de Avigñon*

Sobre el Puente de Avigñon

Todos bailan, todos bailan,

Sobre el Puente de Avigñon

Todos cantan yo también.

*Y hacen así, así los tareferos*⁵⁹,

⁵⁸ Localidad fronteriza con Brasil

... así los *peluqueros*,
 así los *naranjeros*
 así las *lavanderas*,
 ... así nuestras *paseras*⁶⁰/ etc.
 Y hacen así, así me gusta a mí”

Tanto en el juego de “Los 7 enanitos” cuanto en el de “El Puente de Avigñón”, el espacio lúdico creado se conecta con el mundo dado a través de los trabajos que se enumeran, se presentan y se ejecutan, al decir de Jost, entre la ficción y la realidad. En el primero de ellos se explicita la localidad de procedencia de quienes juegan y traen al espacio del juego lo que allá se vive como experiencia cotidiana. Los observadores pueden reconocer dicha experiencia porque activan en sus memorias saberes sobre dicha semiosfera.

Una maestra y su grupo de niños resignificó en el espacio del aula el mismo juego con la siguiente canción:

“*Sobre el puente peatonal*
Todos pasan y yo también
Hacen así...
Así las maestras...
Sobre el puente de peatonal
todos pasan yo también
hacen así...
así los alumnos
 ... *los inspectores*⁶¹”

En el siguiente ejemplo de “Las chicas petiteras”, mediante un deslizamiento del sentido, se alude a la frontera, tanto geográfica cuanto lingüística: el español se cruza con el guaraní y el portugués para dar identidad a quienes habitan aquí (“somos”) y se comunican así (“hablamos”, “saludamos”).

“-*Somos las chicas petiteras, flacas y solteras del 46, del 46*
Usamos medias amarillas, zapatos con hebillas
y hablamos en inglés, okey, okey!
A la lata, al latero, a la hija del chocolatero,
A la lima, al limón, a la hija de don Simón.
 -*Somos las chicas misioneras,*
venimos de la frontera, de la frontera
Hablamos en portuñol⁶², o guarañol⁶³,

⁵⁹ Trabajadores que cosechan la ycrba.

⁶⁰ Mujeres que cruzan/pasan diariamente la frontera para vender mercaderías (peyorativamente se dice que hacen “contrabando hormiga”)

⁶¹ Así van pasando por el puente peatonal cotidiano todos los personajes habituales de la vecindad.

⁶² Dialecto híbrido de portugués y español.

⁶³ Dialecto híbrido de guaraní y español.

dialecto de la frontera, de la frontera
A la lata, a latera, somos hijas de chocolatera
Y saludamos de esta manera: (saludos en diferentes idiomas de la zona”)

El juego canción “Los esqueletos” inicia en su forma tradicional (a cada hora del reloj, hacen la acción predeterminada), pero finalmente el mismo juego da permisos, ha lugar a la creatividad: van al monte y vuelven del monte, lugar donde la frontera da paso a la aventura (*buscar moras, cruzar el arroyo*) y al juego (*jugar a la”mbopa”*), a la magia y a los mitos (se asustan del *yaci- yateré*) o simplemente al encuentro ocioso con el otro para tomar *tereré*.

“Los esqueletos vuelven del monte ...
¿qué hacen en el monte?
Buscan moras
Cruzan el arroyo
Se asustan del yacy⁶⁴
Juegan a la mbopa⁶⁵
Toman tereré⁶⁶”

En la dinámica del juego los sentidos se van dando en relación con, junto a; como una sustancia por descubrir y correr, una potencialidad latente dialógica, social, histórica, que se condensa y se disemina; que arremete y se repliega andando por huellas de los discursos periféricos colándose, colisionando centralidades fugaces.

El juego incursiona en una zona de frontera que garantiza continuidades, facilita pasajes, aporta contenidos y enunciados alfabetizadores con los cuales promueve procesos dialógicos y semióticos en tanto conjuga lo verbal con lo no verbal, la canción con el cuerpo, la ficción con “lo real”, dando lugar a los aspectos indiciales del signo.

Juego e imagen contribuyen a una dinámica de la relación pedagógica que habilita al otro desde el lugar donde el otro puede enunciar su palabra y sus textos, comprender a los demás y relacionar sus sentidos con otros sentidos, favoreciendo la ampliación del horizonte lejano.

La irrupción de los discursos analizados: juegos, audiovisuales, enunciados dialectales surgidos de la conversación sobre la vida cotidiana, modifica la escena hegemónica del aula y socava el control panóptico haciendo imposible la vigilancia del poder propietario.

⁶⁴ Duende mitológico de la región.

⁶⁵ Traducción regional del juego de la mancha o la “tocadita”.

⁶⁶ Infusión fría que se prepara con yerba mate y agua o jugo bien helados.

Las interrelaciones establecidas entre los niños, los trabajos, las acciones, los juegos y la imbricación de ellos con el mundo material dan relieve a una superficie discursiva de los lugares que se deja andar, atravesar como 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.

Los despliegues lúdicos, las imágenes audiovisuales, los relatos orales, las conversaciones que se ponen en correlato condensan y diseminan significados y sentidos hacia zonas de desarrollo potencial. El universo del aula alfabetizadora con-vida y con-valida procesos y fluctuaciones, actualiza acontecimientos vitales posibilitando que nazcan otros universos (Prigogine, 1991) en un tiempo donde se juegan y solapan varios tiempos: el de cada conciencia intersubjetiva, el de cada memoria, el de cada colectivo. Ningún signo queda aplazado ni desplazado. Se producen efectos que escapan a toda pre-visión, pre-dicción o proyección en plazos pre-fijados. Aspectos que la prolija debilidad de las escuelas acentúa en: objetivos, metas, expectativas de logro, lineamientos, mediciones, planificación.

Ingresan en el discurso social, además de los enunciados que “organizan lo decible, lo narrable y lo opinable según la división del trabajo discursivo”, el “vasto rumor de lugares comunes de la conversación y de las charlas de café y del comercio, (...) donde hay estruendos y murmullos periféricos de grupúsculos disidentes.” Y, continuamos diciendo con Angenot que “los hábitos dóxicos comportan una permeabilidad a esas influencias, una capacidad para gustarlos y renovar su necesidad” (1989:2); entonces, la disidencia y la diferencia pueden pretender convivir con otros discursos en un ritmo de tonos irregulares.

Cerramos este apartado con el punteo de algunos tópicos desplegados en el desarrollo y la insinuación de proyecciones en la búsqueda de un espacio de permeabilidad discursiva que desclausure fronteras y favorezca una dinámica “**inter**” en los segmentos iniciales de la alfabetización escolar en zonas de frontera.

Las categorías teóricas aportadas por los marcos conceptuales nos permiten el abordaje de corpus de discursos audiovisuales y lúdicos, cuyo criterio de selección se apoya en algunas propiedades del discurso fílmico expuestas por Dalmasso (2001) que las transferimos al discurso lúdico por las coincidencias en cuanto a su “singular capacidad instituyente”, su fuerza para “suscitar asociaciones relativas a todos los sentidos” y su potencialidad para

multiplicar y complejizar efectos icónicos e indiciales; propiedades que consideramos efectivas para relativizar en los umbrales escolares el alto carácter simbólico de la escritura y considerar estrategias de desclausuramiento.

Los lugares comunes y la construcción de la hegemonía nos sirven para explicar la co-presencia de fuerzas centrípetas y centrífugas en las topografías socio - discursivas y buscar los espacios de fisuras para instalar las diferencias y pensar la alfabetización semiótica como una práctica con rasgos contrahegemónicos.

La base de funcionamiento de estos dispositivos es altamente dialógica puesto que se necesita de la **cooperación enunciativa** para su emergencia, por ello, recuperamos la conversación como estrategia para priorizar la palabra del otro significativamente y acentuar el impacto político que consiste en que el individuo no delega su palabra ni su responsabilidad en los valores del Estado, a los absolutos de los valores de la cultura hegemónica, sino que los ha de someter al tamiz de sus valores particulares.

La fuerza de alquimia (Fabbri) de una atmósfera (aula) alternativa contribuye a transformar el conocimiento al mismo tiempo que opera como una especie de memoria proyectada al futuro, como memoria de aquello que no ha acontecido aún y permite comprender el discurso social en su dinamismo.

A medida que se modifican los rituales y rutinas comunicativas de una colectividad, las configuraciones genéricas registrarán también ciertos cambios en su meta funciones básicas. ... las modificaciones en los sistemas de géneros discursivos vigentes en una comunidad, no se explican por condiciones meramente endógenas, intradiscursivas, sino que manifiestan en buena medida los cambios globales de una cultura que se producen en un momento histórico determinado. (Alvarado Jiménez, Op. Cit.:100).

Procuramos que los **mundos otros** sean considerados por medio de estos textos que se instalan como caminos legítimos para acceder a la escritura y con la suficiente fuerza para cuestionar algunas convenciones y prohibiciones históricas, para intentar un enfoque extraoficial que relativice la hegemonía del dialecto estándar impuesto por políticas centralistas y para proponer un juego de lenguaje con reglas por crear. Este principio de desconstrucción nos conecta, nos pone próximos en una convocatoria cómplice con el programa de Derrida.

8. Bordes. Pliegues Derivas.

Borde 1. Asomos

El acercamiento al programa derrideano nos ha proporcionado un capital para diferentes recorridos y, en esta instancia, colabora en procurar la elaboración de algunos deslindes categoriales de la desconstrucción para potenciar preguntas y para pensar derivaciones, nuevos bucles, nuevas diagonales en torno de la *alfabetización inicial*:

- la conceptualización de **frontera** (borde, umbral, paso, margen, etc.) y su articulación con desarrollos de otros autores (Peirce, Lotman, Gruzinski, Johnson D., Laplantine) en la búsqueda de “otra” (o quizás la misma pero con distinto matiz y diferente presión) “vuelta de tuerca”;

- la **hospitalidad** pedagógica y los mecanismos de **traducción** frente a los modos de significar del niño en los escenarios plurilingües/ heteroglósicos de fronteras mestizas;

- la experiencia de **lectura** como **interpretación**, pensándola desde el rol del alfabetizador **intérprete** (como un primer otro) que contrafirma y refrenda las primeras escrituras del otro (el **arribante**).

Aceptamos el desafío de Derrida de merodear (apenas, pero no apenas) como contrabandistas, por los aledaños de estas cuestiones (Aporías: 18).

No es casual que hayamos elegido Derrida para este último desborde de la instalación teórica/epistémica/metodológica que en lo sucesivo nos (des)ubica en “lo que sucede y seguirá sucediendo”: en tanto **suceso**/ hecho/ acontecimiento/ proceso y producto escrito y en tanto **sucesión**/ por-venir/ continuidad discursiva/ desarrollo. Desbordes de sentidos, ambos.

Borde 2. Nueva des-construcción del problema

El abordaje de Derrida a la cuestión del **problema** y a la misma traducción del término, complejiza (en un nuevo giro) el sentido de nuestras búsquedas e interpretaciones.

En primer lugar, pensar el problema como “proyección” (lo que ponemos delante, lo por realizar) o como “protección” (sustituto o prótesis que nos representa, nos cobija como un escudo) nos pone ante la manera en que veníamos pensando la mayor parte del tiempo nuestras elucubraciones heurísticas. Pero, el autor nos muestra un doble fondo, nos pasa, nos traspasa a una doble banda con otros movimientos cuando busca y muestra una nueva interpretación, “otra” posibilidad poniendo el sentido de “problema” en tensión con

“aporía”, en tanto experiencia del no-pasar, como la prueba de lo que sí sucede, pasa y apasiona en ese no-pasar, en esa separación de una forma no necesariamente negativa ante una puerta, un umbral, una frontera, una línea o ante el borde del otro o el abordar al otro como tal. Para esta segunda conceptualización es imposible el proyecto y la protección (solamente) puesto que el problema nos deja expuestos, desarmados, entregados al otro, incapaces siquiera de resguardarnos detrás de lo que todavía podría proteger la interioridad de un secreto. Es un lugar de enredo y de parálisis que, no obstante, exige **acción**, reclama moverse de otra manera, según otro pensamiento; plantea el camino de construcción del conocimiento desde una política y una ética que exige intervención (acción, actuación); cruce estratégico de concepto y operación; con-vocatoria – a la cual adherimos- como “atrevimiento inaudito” para pensar cada pregunta, cada conjetura en el borde de la tensión paradójica y para estar atentos a algunos vestigios, grietas, fisuras, síntomas, fallos, adonde reponer posibilidades de prácticas más hospitalarias (amigables).

Si bien estos desarrollos derrideanos se plantean en relación con la experiencia de las fronteras, queremos deslindarlo además como un borde/camino operativo para construir y abordar (en general) cualquier otro problema particular que llegue a captar nuestro interés.

Borde 3. A-bordo (de) interzonas / umbrales

*-¿qué tal el paso⁶⁷?
-hoy está bravo. Te revisan todita la mercadería.
-vicheá⁶⁸ un poco por los gendarmes. A ver si
podemo' cruzar bordeando por acá(...)*

Más o menos así se deja escuchar en el dialecto la conversación de las paseras (habitantes fronterizas) en las vecindades del “paso” (aduana), para comentar el acontecimiento comercial cotidiano de nuestro andar por los bordes. Dinámica de complejidades que tensan contactos de: espacios, tiempos, hábitos, agrupamientos, objetos, ritos, ritmos, estilos, viviendas, alimentos, acciones, valores, lenguajes.

Tal experiencia de contactos configura una **frontera semiótica** que “trenza” en sí los otros tipos de límites que deslinda Derrida: la “frontera antropológica” que separa territorios, países, naciones, Estados, lenguas, culturas; la “clausura problemática” que divide ámbitos, campos, territorios del discurso teórico, epistemológico (teología, antropología, semiótica);

⁶⁷ Paso: control aduanero

⁶⁸ Vichear (por vichar, del port. *vigiar*): vigilar con la mirada, mirar disimuladamente, espiar

y una “demarcación conceptual” o “definición lógica” por medio de la cual se diferencian conceptos o términos que cortan o sobredeterminan a los dos primeros. (Aporías: 72)

En el entramado de esa sola y misma “trenza”, ubicamos desubicadamente el borde de nuestra cita (y citación) fronteriza, en esa linde que separa y que une, que lleva al extremo y al porvenir, un sitio para cruzar pero también para habitar, para estar en él de una manera muy particular, en continuo movimiento y cambio, donde lo imprevisible del “estar-pasando” produce permanentes tensiones en inestables equilibrios. En este *locus* la pluralidad burla a la estratagema de la hegemonía, desbaratando homogeneidades mediante la habilitación de la **diferencia**.

A pesar de las marcas (o debido a ellas) es el sitio más móvil y cambiante, el lugar de la indeterminación donde todo está comenzando y acabando, repitiéndose e inaugurándose por primera vez al mismo tiempo. De ambos lados es fin de un territorio y principio de otro. Su misma instauración, el primer trazado implica la amenaza, porque la divide intrínsecamente en dos bordes, por lo menos (en Misiones nos desborda también la “triple frontera”). Cada frontera se instaura como vigilancia y hay ahí una institución de semejante indivisibilidad (aduana, policía, escuela). Vigía y luz tenue. Brillan y opacan permanentemente la superficie de paso.

El *medirse*, el *vichear*, el *control* mutuo: autoridad del que controla el no paso (la Ley), autoridad del que sobrevive pasando (transgresión), autoridad del que resiste esperando pasar alguna vez (aporía).

Aún en los períodos de máximo control⁶⁹, aquellos en los que se intenta prefigurar la frontera como zona de peligro, como lo “inaccesible”, siempre habrá un movimiento: ya a través de los pasos oficiales, de las aduanas; ya de los pasos clandestinos a lo largo de las orillas (orillas acuosas de los ríos o bordes terrosos de los territorios de frontera seca); ya - no podemos soslayar, puesto que también los hay-, por los pasos aéreos, nuevas autopistas poderosas para birlar controles (o para optimizarlos). Peligro y tentación. Prohibición y atracción fatal. Así configuramos esa frontera que Derrida pone en tensión con la aporía y que Michaelsen y Johnson (2003) identifican con la escritura borgiana, aquella que “nunca

⁶⁹ Históricamente podemos señalar como épocas de preeminencia del control la del proyecto moderno del estado-nación y la de los proyectos de gobiernos militares de facto en que la frontera era un territorio custodiado por las fuerzas armadas en nombre del ser nacional. Diferentes épocas históricas con idénticas políticas lingüísticas que levantan la bandera de la lengua oficial a través del aparato educativo y burocrático. Tan hondo y profundo caló este mandato que aún en períodos democráticos actúa fuertemente la impronta homogeneizante de aquellos violentos atropellos.

puede ser poseída, nunca puede ser determinada cultural, geográfica, lingüística o políticamente” (Op. Cit.:150) porque no tiene localización fija. No se sabe adónde está situado el centro porque cada lugar estará simultáneamente en el límite y el centro.

La experiencia puede ser más o menos amenazante, más o menos conflictiva. Quien habita las fronteras, siempre pasa, franquea la línea y, aún la experiencia de no-pasar (aporía) es vivida como aguante, como pasión, resistencia o restancia interminable para arremeter ese límite poroso, permeable, indeterminado, que no es “ni en *casa propia* ni en *casa del otro*”.

¿De quién?

(Im)posible en este recodo de nuestro tejido textual (no) recurrir a Benveniste –como también lo hace Derrida- para jugar (intento de injerto), columpiados en la diferencia, pronominalmente entre lo propio y lo ajeno y jugarse a la invención de nuevas categorías pronominales. Uno y otro, ellos, formamos en esa vorágine una cuarta persona, un “**otro-nos-otro**” que explota y disemina yoes, túes, ellos. Como una cuarta persona plural (infinitesimal encrucijada) que desencuadra, desenmarca. Un “engendro” para protagonizar cada página de relato, cada cuadrícula de superficie, cada gesto, cual habitantes de espejos, naipes o Aleph borgianos. Obligaciones, prohibiciones, habilitaciones. El margen toca el interior y el exterior. Siempre **estando en**, por llegar, por pasar, cerca de, cruzando, avizorando el hueco, la falla, el intersticio.

¿Cuál es el sentido de todo eso? ¿En qué código se cifran los significantes? ¿Cómo se construyen los interpretantes? ¿Qué lenguaje usar para nombrar en la interzona? ¿Cómo leer ese texto babélico que es la frontera, donde múltiples lenguajes resuenan desensamblados? ¿Es posible derivar a los umbrales escolares estas conceptualizaciones?

La búsqueda de respuestas instala en nuestra cita –una vez más- la necesidad de la *traducción*. Las desconstrucciones de Derrida acerca de la misma, nos llevan a los bordes del borde, a las fronteras de los pliegues de frontera que aquí abordamos.

Borde 4. Tácticas traductoras de bordes

“Con las riberas, el puente trae al arroyo la extensión del paisaje que se encuentra detrás de cada una. Trae el arroyo, la ribera y la comarca a la vecindad del otro. El puente congrega la tierra como paisaje en torno del arroyo.” (Heidegger, 1971:152)⁷⁰

La frontera como sitio de la traducción, rememora nuestras lecturas de Lotman (1996), quien ubica los “traductores filtros bilingües” en la frontera semiótica, haciendo que el pasaje a través de ellos traduzca un texto a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada.

Tales **filtros traductores**, en tanto dispositivo semiótico, llevan adelante una traducción que involucra a las lenguas pero además a toda la significancia cultural de los hábitos, ropas, alimentos, artes, etc. haciendo de ella una práctica entramada y que entrama la textura de la vida cotidiana.

Los dispositivos de una traducción intersemiótica o de transmutación⁷¹ se ponen en juego para desmontar los mecanismos semióticos del medio familiar y vecinal del niño y achicar la brecha con el medio escolar propiciando la circulación de los sentidos culturales de los mundos “otros”, incorporándolos como textos y discursos pertinentes.

Con Babel, Derrida representa la imposibilidad de una traducción especular, el inacabamiento del proceso, las contaminaciones, la imposibilidad de completar, de totalizar, de saturar, de agotar, de terminar algo que pertenece al dominio de la edificación vertiginosa, permanente.

En consecuencia, será el rol del traductor una prioridad en las articulaciones de los pasajes fronterizos para habilitar el pensamiento creativo, la incertidumbre, las incertezas, lo aleatorio, la diseminación (incluyendo su fase polisémica, reproduciéndose indefinidamente).

Traduciendo la metáfora de Heidegger (epígrafe) proponemos las analogías entre el arroyo con la frontera, las riberas son los mundos dados y por venir y el puente que congrega es el espacio de la traducción (necesaria e imposible), lugar de lucha por la “apropiación del nombre... en el intervalo entre dos nombres absolutamente propios” (Babel: 439). El movimiento perpetuo trae la extensión, amplía la superficie, los avances de la vecindad

⁷⁰ Citado por Michaelsen y Johnson (op. Cit. : 156)

⁷¹ Reinterpretando a Jakobson, Derrida distingue tres formas de traducción: intralingual (interpreta signos lingüísticos por medio de otros signos de la misma lengua); interlingual (interpreta signos lingüísticos por medio de otra lengua); intersemiótica o transmutación (interpreta signos lingüísticos por medio de signos no lingüísticos). (*Torres de Babel*: 442)

sobre las riberas desbordan todo territorio. En ese trance del perpetuo movimiento, la traducción, dice Derrida “no pretendería decir esto o lo otro, trasponer tal contenido o tal otro, comunicar tal carga de sentido, sino *re-marc*ar la afinidad entre las lenguas, mostrar su propia posibilidad” (Op. cit: 458) y a la vez su limitación ya que el sentido no se deja transportar sin deterioros; sólo nos permitirá tocar el original de manera fugitiva y luego seguirá su propia marcha “según ley de fidelidad en la libertad del movimiento lingüístico” (Babel: 461), para mostrar otros sentidos, en los cuales destellarán residuos y cenizas, pero nunca la certeza de una representación.

La lengua oficial (español argentino estándar), históricamente determinada en su esencia colonial, impuesta por la fuerza o la astucia del poder a través de instituciones (la escuela, el ejército, los medios) hace funcionar su *speech act*, crea las condiciones para ello, impone su dominio como condición de ciudadanía. Hace la **primera jugada**.

La lengua materna fatal y generosa ha proporcionado las primeras redes dialógicas de sujeción y con desenfadada irreverencia a la Academia exhibe la completitud de sus universos mestizados.

Las aulas de umbral configuran pasajes y paisajes que desbaratan la distinción entre adentro y afuera, entre lo propio y lo ajeno; se llenan de voces seminales. Todo se mezcla: el dictum oficial de la alfabetización, el lenguaje primario y vital de la vida de extramuros, el “deber ser” (vigía de la lengua nacional) del maestro alfabetizador, quien también debate su hablar y su decir con tironeos dialectales. El alfabetizador, instalado como sujeto de la traducción ya endeudado, obligado a un deber, en situación ya de heredero, inscripto como superviviente en esa particular genealogía de la mezcla, experimenta la “indecibilidad” (qué nombres pertenecen a qué lengua), se desencadena una lucha por encontrar nombres y configurar una escena fiel a ese endeudamiento genealógico, es decir infiel a cualquier homogeneidad, a cualquier proyecto de unidad.

La traducción alfabetizadora o la alfabetización traductora se ha de apoyar en el polo de referencia de la lengua originaria, de partida. El niño que aprendió a hablar conoce y domina la lengua porque la usa en las diferentes funciones que las interacciones cotidianas de su grupo familiar y vecinal le demandan (portuñol, guarañol, lengua inmigrante, dialecto oral del español⁷², etc.). Ese conocimiento, ese saber aprendido constituye su memoria, su

⁷² Las formas de la oralidad del español en zonas rurales tiene particularidades tan marcadas que la alejan tanto de la escritura cuanto de las formas orales estándar, y en algunos casos, pareciera que es *otro* idioma.

punto de partida. El nuevo hábitat del territorio escrito, los surcos de la alfabetización que empezará a andar serán caminos hospitalarios si traducen la memoria de esas lenguas de llegada re-marcando la diferencia del exilio y la nostalgia y si ofrecen la adquisición de la escritura como una estructura de complementariedad.

Nos preguntamos, antes de arribar al próximo borde:

¿Es posible declamar una política de inclusión que no considere la lengua del otro? ¿Cómo plantear una **segunda jugada** basada en la liberación, la emancipación, la necesaria hospitalidad para el sujeto arribante a las nuevas orillas, una jugada preocupada por mantener las herencias, por sostener la memoria de todas las orillas y evitar esclerosis y necrosis? ¿Cómo recibir a ese “reciénvenido” otorgándole la seguridad y la protección de la lengua de la intimidad y con ella la protección de sentirse como en casa? ¿Qué traducciones de acercamiento en estas nuevas situaciones sociosemióticas podrán aminorar extrañamientos, extravíos, condenas e ignorancias de la otredad? ¿Cómo contrarrestar las vigilancias de políticas nacionalistas del idioma que recaudan impuestos en la frontera de las lenguas, ordenando traducciones que, a pesar de inventar todo en la misma monolingua homogénea, no logra silenciar “molestos” ritmos, tonos y cadencias de otras lenguas?

Borde 5. Montaje de atmósferas trans-bordadoras. Derivas.

Las aulas de umbral son los escenarios de los bordes escolares donde la tensión del paso-traspaso hace estallar todos los sentidos y los sinsentidos de los rituales de iniciación. En esta textualización que sobreborda en pliegues, intentaremos operacionalizar algunas de las categorías derrideanas en el montaje de aulas alfabetizadoras hospitalarias.

.- Bordados conversacionales

El mundo que viene entramado en las redes de la humanidad del niño comienza a deshilar sentidos en los espacios de la *conversación*. La conversación acontece cuando el *otro*, el que espera, sale al encuentro dispuesto a escuchar, a dar la palabra, a poner en el centro la palabra y la experiencia del reciénvenido; apuesta todo al intercambio: cuida el clima, atiende a gestos, miradas, distancias, posturas corporales, olores, procura los más diversos artefactos para instalar disímiles voces y compensar asimetrías, *caza* enunciados vitales, prioriza la potencia de la oralidad, suspende prudentemente el grafocentrismo, al centro trae las orillas.

La conversación entonces, instala el escenario propicio de la hospitalidad, ensambla, articula movimientos y cruces de discursos. Instaure textos-enunciados, entrecruzamientos, confrontaciones, contradicciones, convergencias, etc., una puesta en escena de la diversidad, las variaciones, las diferencias, las similitudes y las repeticiones infinitas. Prolifera en diversas direcciones, abre alternativas y sostiene la creatividad continua. Tácticas alfabetizadoras diseminantes la pondrán en (des)articulaciones con la ambigüedad y la potencia indexical de las imágenes (gráficas y audiovisuales), de la música, de los cuerpos, del juego.

Desde el momento en que la vida cotidiana se apropia del escenario áulico para exponer los mundos propios en enunciados dialectales, cada enunciado se pluraliza, “tiembla en esa inestable multiplicidad mientras no lo detenga un contexto”. Pero, el mismo Derrida advierte a modo de axioma que ningún contexto es absolutamente saturable o saturante, ningún contexto determina el sentido hasta la exhaustividad ni garantiza fronteras infranqueables. (Aporías: 26). La conversación pone a funcionar “como loca” la máquina de traducir. Comprender que el valor del traducir se mide según ese resto de sentido... ese plus de lo irrecible implica asumir también la intraducibilidad.

.-Encrucijada: Escribir en los bordes de la oralidad.

Escribir la oralidad, tal la propuesta paradójica que planteamos, mecanismo paradójico en tanto moviliza el pensamiento, debilita blindajes formales y exhibe enunciados del mundo en el que transcurrimos nuestras vidas.

Pensar la escritura como un complemento, un suplemento de la voz, socava cristalizaciones y prácticas sostenidas en el apostolado deóntico de otorgar la herencia cultural de la lengua escrita, lengua oficial, estándar, la que marca el canon, el documento curricular, el recorte editorial.

Derrida nos ofrece una caja de herramientas conceptuales para derivar procedimientos operativos en los bordes. Así, entender a la escritura como juego de la diferencia, posibilita la oposición entre presencia y ausencia, entre vida y muerte, hace posible los dos lados opuestos de la frontera. Si nos situamos como alfabetizadores en el horizonte del fonema y del gramma, la desconstrucción de esos acercamientos nos ponen ante la práctica autorizada y legítima de: mezclas, cortes, injertos, trabajo de bordado y sobrebordados, hilados, insistencia, huellas, marcos abiertos, explicitaciones, microscopio, borradores,

tachaduras, demora en los márgenes, interpretación como suspensión de certezas, oscilación entre posibilidades. Escribir como experiencia de entramado textual donde “todo artificio vale”: impresiones en cualquier superficie donde puedo dejar marcas o huellas (el pizarrón, tablillas, el piso del patio, papeles de todo tipo, arena húmeda, tierra, masa, cáscaras, etc.) con materiales que permitan trazos: tizas, los dedos, palitos, tintas vegetales, materiales en contraste -plastilina, papel, recortes, telas, lanas-, además de los clásicos y habituales de la tecnología de la escritura-, y los sentidos expandiéndose en constelaciones, diagramas, números, dibujos, primeras letras –hechas por el docente y por los niños-. La superficie marcada no es otra cosa que huellas, vestigios, pliegues de otras telas y otros sentidos.

.- Lector en los bordes, intérprete-traductor

Desconstruido el objeto “primeras escrituras”, cuya adquisición postula un dispositivo *que va de paso*, corresponde una entrada aunque más no fuera tangencial al rol del alfabetizador en el encuentro con esos primeros textos.

El niño se va familiarizando con el mecanismo de construcción de sentido de la escritura en la medida en que se entrena en la práctica desde su decir oral hacia los intentos, pruebas, ensayos, reiteraciones. Y frente a esos primeros textos balbuceantes, una buena interpretación festeja, contrafirma y refrenda. No le teme a la traducción del sentido, prohíbe la censura. Es testigo alegre de la *atestación* de quien está escribiendo, dejando huellas de memoria. Acepta la invitación de cada texto a desbordar y bordar de nuevo. Destapa, busca lo que respira por debajo. Suplementa. Apuesta a la sobrevivencia errante de los primeros trazos. Raspa, injerta en la superficie escrita, reescribe. Y lo hace sobre el riel de la conversación con el niño. Es lector, intérprete, traductor. Va tras la sobrevivencia errante de acontecimientos de lengua que se presentan como enigmas (atestación) donde sobrevienen otras inclusiones: geográficas, históricas, culturales, que aseguran el clima, que traen olores de otros bordes instaurando un cara a cara, un cuerpo a cuerpo, un voz a voz y letra a letra con (la lengua de) el otro.

.- Cartografía. Estrategias. Tácticas.

Moverse y accionar en la cronotopía del ingreso escolar desde las ambiguas –cuando no anacrónicas- prescripciones de programas de alfabetización sistemática, requiere de quien

juega el rol de alfabetizador, habilidad para “dar la palabra”, ceder turno al otro y permitirle su tiempo de hablar en nombre propio; habilidad para moverse, presto y suspicaz, en la contingencia temporal; para detectar y cazar lo inesperado, lo discontinuo, la diferencia.

El análisis y la comprensión de las maneras semióticas de actuar, según apostemos sobre el lugar o sobre el tiempo, se ven enriquecidos con las diferencias entre “estrategia”⁷³ y “táctica” que propone Michael de Certau (2000).

Así, el teórico llama “táctica” a las especulaciones y cálculos que no cuentan con un lugar propio, ni tienen una frontera visible, discreta y homogénea que permita separar al otro y visualizarlo como una totalidad. En ese “lugar del otro” se desdibuja el dominio panóptico, se socava el poder, todo se insinúa fragmentariamente y se vuelve necesario hacer de los acontecimientos, “ocasiones” para enseñar a jugar el azaroso juego del lenguaje escrito.

El docente alfabetizador 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 manera de “aprovechar” la ocasión, se traduce en inteligencia para combinar elementos disímiles y heterogéneos, moviéndose con los azares del tiempo, tomando al vuelo las posibilidades que ofrece el aquí y ahora.

El instante preciso de una intervención táctica se caracteriza, como ya lo expresáramos, por la rapidez de movimientos, la capacidad para leer “rayas, brillos, cascaduras y hallazgos” (De Certau, Op. Cit), instantáneas, parpadeos; por el cambio organizacional del espacio, las relaciones entre momentos sucesivos y simultáneos, los cruzamientos posibles de duraciones y de ritmos. El alfabetizador táctico conoce jugarretas para sacudir cimientos instituidos, para desherrumbrar viejas bisagras, para andar por atajos donde aparece la diferencia, circulan subrepticamente, van y vienen, se desbordan y derivan en relieves sobrepuestos, modifican contornos, inauguran territorios sobre mapas no autorizados, como las crecientes de nuestro litoral cuando desdibujan paisajes y amenazan certidumbres. Aguas amenazantes que erosionan, desplazan, cubren, descubren, modifican a pesar de las rígidas regulaciones. Desarrolla y alimenta una sensibilidad especial, una capacidad de tolerancia y de captación de los emergentes lo que le va dando una aptitud para moverse en

⁷³ “Llamo “**estrategia**” al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un “ambiente”. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar *propio* y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta”.XLIX-L

la contingencia. Tácticas alfabetizadoras oportunas aguzan la mirada, la escucha y la intuición para situarse junto al otro, aprender con él y mostrarle los recodos amigables del terreno.

El tiempo de la táctica supone dar tiempo al tiempo, robarle tiempo a la prisa y a las aceleraciones, al chantaje de la urgencia, al tiempo institucional; supone permitir que el otro capitalice, expanda, controle, permitir que se fortalezca el débil 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 y diseminar sentidos.

El niño inaugura la escritura mediante un ingreso balbuceante y de pruebas así como ingresó en el diálogo primario y familiar. En la intimidad de esos primeros intentos era un festejo cada posibilidad de nombrar en media lengua, con predominio absoluto de lo fático, del contacto indicial, de lo gestual y corporal; de igual modo, consideramos que tal actitud amigable, íntima, paciente y estimuladora ayuda a crear un clima productivo para la alfabetización inicial.

Las propiedades de las movidas tácticas presentadas para el alfabetizador pueden aplicarse a los distintos agentes que tienen injerencia en la toma de decisiones. Sólo una inteligencia sutil comprometida ética y políticamente con las dinámicas planteadas podrá colaborar en un proyecto plural que incluya voces, intereses, fuerzas, deseos “desde un inexcusable punto de partida: conocer, comprender e interpretar la población a la que se dirigen”. (Camblong, op.cit: 24) y quizás podamos contar un relato donde el débil gana, donde los desplazados encuentran otros recursos, aprenden otros juegos, donde el poder se invierte y los habitantes de las fronteras paradójicas podamos festejar que la tortuga (con infinitesimales ventajas) le gana la carrera al veloz Aquiles.

.-Juego de Artefactos. Condensar/ diseminar.

¿A qué tácticas recurrir para negociar un “tiempo para dar tiempo” a la voz del otro, para poner en archivos de la memoria cultural “oficial” los saberes aprendidos y validados en otros mundos con otros lenguajes?

Las tácticas oportunas, escaramuzas en el espacio del otro, son operaciones con artefactos móviles en posiciones que insinúan asomos de puntas de hilos entramados, pedazos de

teselas de un mosaico que incita a descubrir bifurcaciones, que provoca, que convoca a los protocolos de la vida cotidiana.

Imposible prescribir un recetario de actividades traducidas en numerosas y numeradas fichas con ejercicios graduales y secuenciados día a día, semana a semana. Destierro definitivo de “recetas mágicas para aprender a leer y escribir en 20 días”, desconfianza de la disminución milagrosa de los índices de repitencia por analfabetismo. Todo por armar.

Sostenemos la experiencia sobre postulados de base que se disponen como encuadres o marcos abiertos. Sin leyes de decomiso. Jugadas de artefactos que despliegan el lenguaje de mundos a mundos, que pasan fronteras sin peajes y sin aduanas; contrabandos de sentidos escondidos en la fraseología, en los tonos y cadencias dialectales. Transgresión del orden instituido.

Por eso, el dispositivo de montaje del aula alfabetizadora privilegia –sin desechar otras alternativas- el uso de la **imagen** –preferentemente audiovisual-, el **relato** en tanto práctica identitaria y placentera y el **juego** como experiencia cultural, vital. Estos se mueven en el tiempo indicial de las escaramuzas, en la hibridez de los signos, y –puestos y dispuestos tácticamente- potencian su carácter de habilitantes de pasajes y favorecedores de expansiones.

Las imágenes que ponemos en correlatos, cuidadosamente preparadas, recrean semiosferas o protocolos de la vida de todos los días: trabajos en la chacra, aprendizajes de lenguajes y de formatos en diálogos familiar y vecinal, los caminos, los alimentos, las fiestas, las mujeres, el río, los pasajes fronterizos, etc.

En cuanto a los despliegues lúdicos, las operaciones combinan canciones, movimientos, objetos, símbolos, ofrendas, cuerpos. Y el relato oral semiotiza toda la instalación como trasfondo de un complejo tapiz. Tanto unas como otros condensan y diseminan significados y sentidos hacia zonas de desarrollo potencial. El universo del aula alfabetizadora estará preparado para los im-previstos, para lo no pre-decible, para rebelarse a plazos pre-fijados; es decir que dejará en suspenso aquellos componentes clásicos de la agenda escolar: objetivos, metas, expectativas de logro, lineamientos, mediciones, planificación.

El docente alfabetizador es un entrenado en la *caza* del enunciado alfabetizador inicial. Para aprisionar bajo la ley escritural las formas discursivas y lingüísticas con la fuerza del contexto de producción, tendrá que convertirse en una “máquina de escuchar”; habrá perdido el temor a la desfachatez de la oralidad y permitirá que la ley del estándar se

doblegue a la fuerza del decir cotidiano. Si las escrituras iniciales atrapan y dan formas a textos alfabetizadores pregnados del *index appeal* de nuestro dialecto misionero, las aulas serán atmósferas de mezclas fronterizas, sintaxis desordenada, mestizaje lexical, increíbles formas de exponer lo propio.

Esta propuesta requiere alfabetizadores entrenados en lectura de la imagen, en la comprensión de los códigos no verbales y en cómo poner en circulación sus sentidos para conectar mundos y para establecer relaciones cada vez más complejas. En relación con el aspecto lúdico, a la par que los marcos teóricos que lo sostienen, ha de ser un especialista en juegos teatrales y corporales, en el manejo de herramientas para acompañar procesos de enseñanza incorporando el juego como contenido de los mismos. Poner en valor la conversación supone ser un gran conversador lo que inicia con ser un gran y atento escucha. La formación teórica y metodológica del docente otorga a las experiencias áulicas la consistencia y la originalidad de una metodología cuyos resultados nos hacen apostar al valor de un abordaje semiótico de la alfabetización.

.-Instalación. Montaje. Diagrama

¿Cómo se prepara el docente que espera al niño en los umbrales? ¿Qué previsiones tomará?

¿Con qué herramientas contará?

En este apartado pretendemos dar cuenta de dos categorías teóricas y metodológicas que hemos desarrollado y puesto a funcionar en aulas de umbral: ponemos la lupa sobre **los artefactos** y las maneras de combinarlos para conseguir **instalaciones** alfabetizadoras productivas. Instalación y artefacto, son conceptualizaciones en absoluta conexión con las que se plantearon anteriormente. Una **instalación** es un ambiente que se diagrama de manera flexible, no fija, con posibilidades de presentarse siempre de otra manera en nuevas articulaciones y ensambles. En ese ambiente se disponen diversos **artefactos** que serían todos los recursos materiales y simbólicos que adquieren valores y sentidos diferentes según la situación, el momento, el modo y la intención con que sean presentados y resignificados. La instalación y los artefactos eluden la linealidad y recuperan el sentido de clima, de semiosfera, de ambiente respirable en el que la palabra–conversación, la palabra–relato, la palabra–juego se integran en dimensiones plurales y movedizas. Cada semiosfera supone una particular instalación que vive y respira en los pensamientos y acciones de quienes la portan, no la podemos pensar despojada de entorno o de contexto, no la podemos

resumir en la linealidad de una descripción llana. Entonces, si cada uno de nosotros y cada niño somos el soporte de una instalación a la vez que somos soportados/sostenidos/protegidos por ella, cuando diseñamos y damos forma a una instalación áulica, ésta adquiere un “volumen”, devenido de la levadura que en ese clima se permite fermentar, levar, crecer dinámicamente.

El docente dispondrá de una caja de herramientas a la que podrá recurrir para crear instalaciones, pero difícilmente podrá controlar toda la cartografía puesto que sus estaciones móviles y cambiantes le exigirán tomar de acuerdo con las circunstancias y los distintos momentos del proceso alfabetizador, aquellos elementos que habiliten más y más correlatos para que los niños vayan montando en relatos, descripciones, juegos, los trazos de una nueva, siempre nueva y distinta cartografía familiar con límites desdibujados, dispersos, abiertos pero con aires de familia, con resonancias amigables, con guiños hospitalarios.

El desarrollo de estrategias para la contingencia basadas sobre permanentes ocasiones de traducción y sobre operaciones discursivas dialógicas, implica la elaboración material y simbólica de **artefectos alfabetizadores** pensados para instalaciones de ámbitos de aprendizaje donde el **conocimiento situado** en cada instalación se re-sitúe en nuevas posibilidades.

Los artefactos alfabetizadores no son meros recursos instrumentales sino que son componentes que actúan sobre textos y contextos, recortan significaciones, ejercen funciones en posiciones y en articulaciones diversas permitiendo construir variados escenarios. Debido a su carácter elástico, vacío, incompleto, inacabado, no cerrado y a su movilidad, indefinición y múltiple combinabilidad entran en la dinámica del azar y de impensadas relaciones; inician secuencias de movimientos con ritmos variados, juegan al son de la música de cada grupo; son propiciadores de fenómenos de traducción.

Cualquier elemento simple o elaborado se constituye en artefacto a partir de la intención del docente que lo pone en escena: cajas o bolsitas con elementos domésticos, dispositivos lúdicos, colgantes y móviles, textos en los más variados soportes y formatos (rimas, adivinanzas, canciones, relatos, publicidad, historieta), disfraces, fotografías, tarjetas, elementos concretos o figurados, etc. Cada uno de ellos podrá ubicarse y entrar en juego en diversas combinaciones recuperando nuevos sentidos en cada nueva aparición y posibilitando la expansión de **instalaciones** diversas.

Una buena instalación funciona como escenario donde se despliegan y expanden constelaciones, diagramas, números, gestos, dibujos, escrituras –hechas por el docente y por los niños- en diferentes soportes: el pizarrón, tablillas, el piso del patio, papeles (de todo tipo), arena húmeda, tierra, masa, cáscaras; superficies sobre las cuales se imprimen signos con materiales que permitan trazos: tizas, los dedos, palitos, tintas vegetales, materiales en contraste -plastilina, papel, recortes, telas, lanas-, además de los clásicos y habituales de la tecnología de la escritura. Es decir que los tradicionales cuadernos y lápices son también **artefectos** que se van combinando estratégicamente en los momentos del proceso que el docente considere conveniente. **Artefactos** variados, multicombinables y creativos para instalaciones propicias que andamien textualidades y sentidos.

Cajas con elementos del hogar, objetos económicos y fáciles de armar, pueden funcionar como un “artefacto” que contiene en sí otros inesperados “artefectos”: herramientas de trabajo, utensilios de cocina, juguetes, envases de productos comestibles o de consumo en general, elementos que remiten a escenas conocidas de mundos no escolarizados y acicatean la memoria para rememorar en las aulas las instalaciones familiares.

De igual manera, podemos utilizar cualquier objeto: piedras, pañuelos, palitos, semillas, hojas naturales, huesos, etc. y transformarlos en “otra cosa” por medio de algún juego simbólico: el *dale que* funciona como embrague de la ficción *este palito era tu cuchillo*. A veces recursos muy sencillos, sin mucha sofisticación ni elaboración remiten a zonas de sentidos impensadas, conectan mundos y se transforman en artefactos potentes de nuestra instalación alfabetizadora. Nunca sabemos exactamente qué va a provocar y cómo se modificará la constelación semiótica cuando movemos o colocamos una nueva pieza en el teatro de operaciones.

No podemos dejar de señalar otro artefacto clave de una instalación alfabetizadora: la presencia de los **cuerpos** moviéndose, la *performance* de los sujetos, es decir la serie de intervenciones y de actuaciones, exhibiciones y ocultamientos de docentes y de alumnos. En este sentido, los artefactos que inviten a jugar, se convierten en muy buenos aliados para la movilización y el desplazamiento corporal. El juego, como dijimos, desautomatiza los cuerpos, desafía contactos y puede ser impulsado desde cualquier artefacto.

La incorporación de la **imagen audiovisual** por medio de películas y de cortos que muestran recortes de la textualidad cotidiana trae a escena la potencialidad del lenguaje de la imagen y la convierte en “artefacto” para visualizar y analizar en los espacios escolares

la contundente presencia de la diversidad tanto en las representaciones de los maestros cuanto en las de los alumnos.

Si buscamos **imágenes** cuidadosamente preparadas que pongan en correlatos protocolos de la vida de todos los días podremos recrear las semiosferas conocidas: trabajos en la chacra, aprendizajes de lenguajes y de formatos en diálogos familiar y vecinal, los caminos, los alimentos, las fiestas, las mujeres, el río, los paisajes fronterizos, etc. Su movilidad y dinamismo nos permiten utilizarlas ya como disparadores de conversaciones, ya para iniciar y ampliar diagramas de significaciones, generar campos semánticos, disparar asociaciones y diseñar estrategias situadas de traducciones permanentes entre imagen, oralidad, escritura. Cualquier signo puede convocar al otro en una semiosis sin fin pero en la instancia del umbral apostamos a la potencia sígnica de la imagen audiovisual ya que la hibridación de códigos permite recuperar la música, las voces, los colores, el movimiento, los planos. Por ello, recomendamos que el maestro cuente en su mochila con cortos, segmentos de películas, imágenes de propaganda audiovisual, todos ellos, móviles y sonoros artefactos que presentan aspectos de mundos cotidianos a partir de los cuales es posible empezar a construir con los niños, en el aula, tejidos colectivos ensamblándolos en el desarrollo de una secuencia de trabajo, usándolos como síntesis o evaluación y a la vez como apertura de nuevos relatos. Lo mismo podemos sugerir con otros **textos no verbales** como las fotografías, los dibujos, la publicidad gráfica, las viñetas, las historietas.

Radio, televisión (y en algunos casos Internet) son también elementos de la cotidianeidad y sus formatos particulares abren la posibilidad de constituirse en un lenguaje común cuyos mecanismos pueden ser enseñados e incorporados como artefactos en todo proceso alfabetizador. Para ello se vuelve necesario que el docente estudie y aprenda los modos de comprender y producir en estos lenguajes.

Ante los dibujos de la tele, la publicidad o la computadora los interpretantes construyen significaciones desde subjetividades y procesos sociohistóricos particulares y diversos. Cualquier texto –oral, escrito, audiovisual, musical, de los medios- enriquece las interacciones orales y ayuda a entender y a vivenciar la escritura como una manera más de significar en ese continuo.

El lenguaje verbal semiotiza la instalación recurriendo a formatos discursivos propicios para mostrar y contar la vida cotidiana en un revoltijo de relatos, instrucciones, dramatizaciones, juegos. Con las canciones, las adivinanzas, las retahílas, las rimas, los

piropos, las jitanjáforas, los refranes, las leyendas tradicionales, etc. se cuelan rastros de un universo rural (“la colonia”) o de los modificados paisajes suburbanos (“barrios de viviendas en serie”, “relocalizados”, junto a los incipientes “complejos privados” y *country*s) con sus rutinas y ritmos particulares donde adquieren sentidos especiales el tiempo, el espacio, los vínculos.

Por su parte, los **rituales y rutinas de la escena escolar** cotidiana nos llevan al encuentro de conocidos y desgastados guiones estereotipados, recitados hasta el cansancio y hasta el desdibujamiento total de los sentidos. Creemos que vale la pena resignificarlos, aprovechar su carácter reiterativo y predecible para volverlos ámbitos de aprendizaje para enseñar a leer y escribir. La desnaturalización y desautomatización del lenguaje de lugares comunes (tanto que los podemos repetir de memoria) como la entrada, la salida, los saludos, las tareas, las consignas, las fechas, las canciones patrias, el canon del cancionero, el registro del tiempo, el comedor, los actos, los recreos, las efemérides, las reuniones, etc. los convertirían en lugares protegidos para animarse a **poner otro** color, en intersticios por donde podría colarse la vida cotidiana con sus símbolos para explicar y entender la **otra** historia, la **otra** patria, la que se cuenta con la lengua materna y con el dialecto de los vecinos. No para desplazar ni reemplazar, sino para ver cómo se articulan y se transforman historias ancestrales. Se trata de operativizar el estatus performativo de estos textos y recuperarlos como zonas de aproximación a otros diálogos y como bisagras entre los desempeños orales y los escritos.

Las fronteras del aula no son determinantes de las instalaciones, se aprende en todos los espacios que la escuela conceda para intentar una estrategia: el patio, las veredas, las galerías, otras aulas, la cocina, el comedor, el gimnasio, la biblioteca. Cada uno de ellos proporciona extraños y seductores artefactos y agrupamientos no convencionales tanto con pares cuanto con adultos. Con ellos y sobre ellos la conversación será un fluir y fluir de textualidades que irán abriéndose como un polifónico delta lingüístico y semiótico. El establecimiento del sentido desdibuja sus límites en multitud de potenciales e infinitas asociaciones. Textos que se inician y se suspenden en los lugares y momentos más convenientes colaboran en un **abordaje recursivo**: los tópicos no se agotan, siempre es posible volver y expandir; el aprendizaje de los contenidos de la lectura y la escritura se da de manera simultánea –no lineal–; las interacciones se sostienen en un ir y venir de la

oralidad a la lectura y escritura, de un código a otro, del sentido al sistema, de la teoría a la práctica; uno alimenta al otro.

Vista la importancia nodal de la construcción y el mantenimiento del clima en los procesos alfabetizadores, será importante que el docente recurra a los más variados y potentes artefactos para montar instalaciones flexibles, dinámicas, particulares, situadas, pasibles de modificación al contacto con instalaciones diferentes donde hablar y escuchar sea la rutina más esperada, natural y cuidada.

En la semiosis de las instalaciones se colarán tanto el azar como la posibilidad de fugas lo cual hará imposible un control absoluto de resultados. Estamos advirtiendo que el Programa no será infalible. Los diagramas de las cartografías presentan zonas inciertas. Considerar nuestro trabajo en la dinámica de las instalaciones y de los procesos nos da cierta tranquilidad para capitalizar logros parciales, revisar errores y volver a intentarlo de otro modo. El docente que atiende y valora el proceso a medida que observa y escucha va tomando nota, registra, configura gráficos espaciales con el léxico clave, el fraseo, las expresiones particulares, y textualiza en escritura el dialecto de los niños. De ahí en más, estos insumos, valiosa cosecha del docente, serán materia prima para los textos alfabetizadores.

Y nosotros consideramos que hemos cosechado una nutrida mochila para entrar pertrechados en las contingencias de los cronotopos alfabetizadores y sus relatos, desde donde habremos de volver una y otra vez a revisar y modificar las disposiciones de esta instalación.

VI. INSTALACIÓN CARTOGRÁFICA

Trazados

La dinámica de esta instalación pondrá en relieve el recorrido experimental en el contexto de validación desde la materialidad de los fenómenos empíricos mediante un proceso sistemático de procedimientos que nos lleven progresivamente a resultados parciales y a algunas respuestas generales para el problema que nos convoca. Las experiencias a las que nos acercamos y analizamos nos exigen un profundo conocimiento y comprensión de la teoría y del fenómeno en determinados contextos y condiciones de producción de prácticas alfabetizadoras medianamente controladas desde ciertas abducciones que permiten leer los datos y ponerlos en correlatos de manera diversa.

A medida que nos fuimos adentrando en el proceso hemos acordado presupuestos teóricos y metodológicos que sostendrían una construcción semiótica de la alfabetización. Así, los debates conceptuales se iniciaban a veces en los autores que desarrollamos en la instalación teórica y otras, íbamos en sus búsquedas o volvíamos a ellos porque los problemas de la empiria nos los demandaban. Estos disímiles caminos fueron pautando los trazados y las decisiones metodológicas.

A modo de advertencia, para no perder el rumbo, permanentemente tuvimos presente que los recortes y las conexiones están delimitados por el **foco de análisis**: las instalaciones de **aulas alfabetizadoras** que aseguren la continuidad semiótica en los espacios de iniciación mediante mecanismos de **traducción** basados en la **conversación** sobre la vida cotidiana y la posibilidad de generar **climas** de donde surjan **textos/ enunciados** amigables para favorecer el pasaje a la cultura gráfica. De modo que, la información disponible la vamos a empezar a organizar según etapas o momentos de tales procesos.

La trama semiótica se deja escrutar en tanto objeto material proveniente de un sistema productivo (Verón) a través del análisis de los textos y sus sentidos. Si entendemos que los mismos poseen restricciones según las condiciones de producción, circulación y reconocimiento, este esquema puede aportarnos un modelo para develar en los textos que constituyen nuestro corpus de datos, qué recortes de la realidad material nos ofrecen y qué relaciones tienen éstos con el objeto de investigación.

Dice Dalmasso, citando a Angenot que:

Todo lo que puede detectarse como tipos de enunciados, verbalización de temas, modos de estructuración o de composición de los enunciados, gnoseología subyacente a una forma significativa, todo eso lleva la marca de maneras de conocer y de representar lo conocido que no son evidentes, que no son necesarios ni universales, que comportan apuestas sociales, expresan intereses sociales, ocupan una posición en la economía de los discursos sociales. (1999:18)

“Es decir” –continúa Dalmasso- “que ni lo que se dice ni el modo en que se lo dice pueden sustraerse a las marcas de las condiciones de producción” (Ibídem.), por lo que todo enunciado -tanto en sus rasgos específicos como en aquellos que no lo son- nos puede remitir a las condiciones y al proceso que los produjeron a través de un rastreo de las huellas. Llegamos así, en términos de Verón, a la dimensión de lo **ideológico**.

¿Cómo aproximarnos las prácticas y descubrir los sentidos que engendran? ¿Cómo descubrir los mecanismos de base del funcionamiento social? ¿De qué modo, por medio de qué procedimientos indagar en la topografía social a través de los discursos que coagulan en textos? ¿Cómo analizar las dimensiones de la ideología y el poder?

Describir el trabajo social de inversión de sentido en materias significantes es lo mismo que analizar operaciones discursivas. Estas operaciones son reconstruidas a partir de marcas que se encuentran en la materia significativa. (Verón, 1980: 150)

Encontramos aquí algunas puntas para comenzar a desarmar la madeja de los datos, para intentar sistematizaciones, tomar decisiones y perseguir sentidos.

Redes

El tiempo y los espacios andados por los caminos de esta investigación nos depararon estancias de vínculos e interacciones muy variadas entre las cuales queremos señalar especialmente las experiencias de **trabajo en redes**.

(...) red es una expresión que sirve para verificar cuánta energía, movimiento y especificidad son capaces de capturar nuestros propios informes. (...), es un concepto, ... una herramienta para ayudar a describir algo, no algo que se está describiendo.(...) una red no es lo que está representado en el texto, sino lo que prepara al texto para tomar la posta de los actores como mediadores. (Latour, 2008: 191)

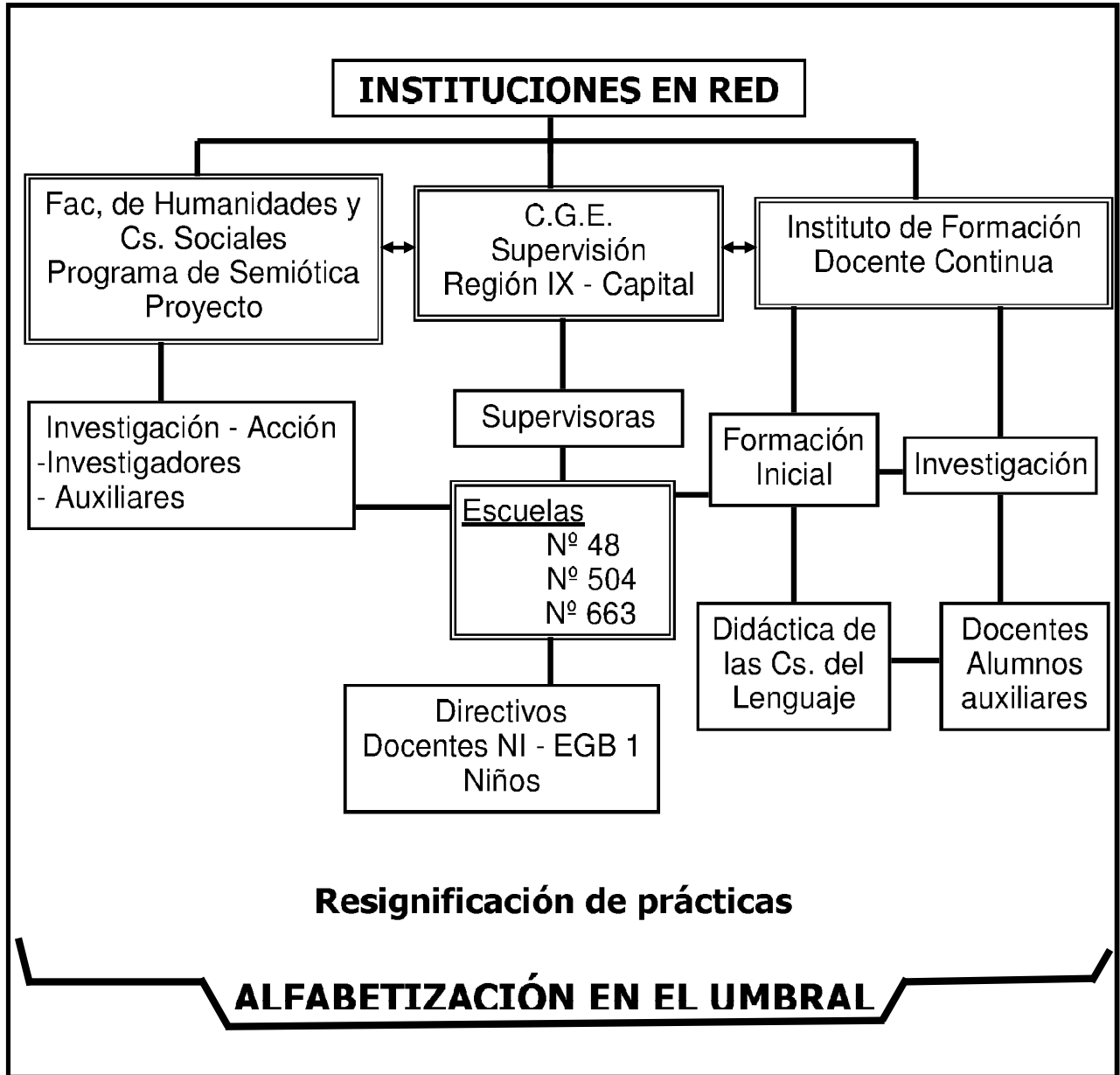
La “sociología de las asociaciones” de Bruno Latour aporta conceptos clave en estas consideraciones desde la advertencia acerca de que “Tenemos que volvernos capaces de seguir la continuidad fluida de entidades heterogéneas y la completa *discontinuidad* ente participantes que al final siempre serán inconmensurables. (Op. Cit.:114; cursiva del autor) Es tarea de la “red de mediaciones” desplegar las fuerzas que operan en y desde cada “actor-red” para transformar, traducir, distorsionar, bifurcar, modificar significados donde entran en juego pasiones, opiniones, actitudes. (Op.cit.: 63)

Metodológicamente nos sitúa ente la naturaleza heterogénea de los vínculos sociales para entender que “cada entrevista, narración y comentario, por trivial que parezca, proveerá al analista un conjunto desconcertante de entidades para dar cuenta de los cómo y los porqué de cualquier curso de acción”(ibídem.: 75), acción que ésta se presenta dislocada como “un conglomerado de muchos conjuntos sorprendentes de agencias que tienen que ser desenmarañados lentamente” (ibídem: 70).

Nuestra incursión en las redes ha seguido trayectorias diversas: en algunos casos se dio a partir de la iniciativa de los investigadores (una vez logrados los objetivos propuestos, continuaron funcionando como red o tomaron nuevas configuraciones); en otros, nos encontramos con redes ya constituidas y en funcionamiento de las cuales pasamos a formar parte con propósitos y funciones delimitados. Ofrecemos un panorama a partir de dos casos que representarían estas distintas operatorias: “Red-Posadas” y “Red-San Javier”, nominación que da cuenta del emplazamiento geográfico de ambas.



Red "Posadas"



El trabajo con esta red se diseñó a partir de un pedido de la Supervisora escolar -quien se integró al grupo como investigadora adscripta- para orientar los proyectos alfabetizadores de las escuelas.

Entre los resultados esperados de la intervención en el emplazamiento empírico del proyecto de investigación-acción se consignaba la necesidad de “consolidar una red colaborativa entre la Universidad y las dimensiones del sistema educativo involucradas”⁷⁴ y precisamente, la construcción y consolidación de la red interinstitucional que encuadra tanto el trabajo de campo cuanto las elaboraciones teóricas, han sido un sustento importante para asegurar su real inserción en las escuelas y los resultados de la implementación de la misma.

La complejidad de la red (Cfr gráfico “Red-Posadas”) articuló: escuelas destino (directivos-docentes- niños- contexto); supervisión escolar (nexo entre escuelas y Consejo de Educación); formación docente (IFDC- alumnos avanzados- docentes- formación inicial) y a la vez, todos ellos en conexión con la investigación a través del proyecto particular del Programa de Semiótica.

Espacios y roles diferenciados

El trabajo en redes presupone una dinámica que apunta a diferentes dimensiones y propósitos según competencias y roles diferenciados de los intervinientes y contempla la delimitación de los problemas y su tratamiento a partir de momentos de reflexión teórico-metodológica, momentos de trabajo *in situ* e instancias de articulación de ambos (“reflexión en la acción”).

La **supervisora**, al formar parte de los niveles de decisión, se ocupó de las adecuaciones institucionales para implementar la experiencia y acompañó el proceso en todas sus etapas. Su presencia y participación activa en esta red contenedora ha sido fundamental, ya que desde su rol se hizo cargo de organizar los circuitos de información y comunicación. El sistema educativo es una organización con un alto grado de formalización y rituales de control, de manera que desde el conocimiento burocrático y administrativo gestionó los trámites para darle a la acción el marco pertinente a través de actas de acuerdo intra e interinstitucionales, protocolos de trabajo conjunto, resoluciones y notas de comunicación,

⁷⁴ Cfr. Objetivos de Proyecto 16H199 SECINyP, FHCS

informes, autorizaciones para la realización de los talleres en días hábiles, acompañamiento permanente a las escuelas, etc.; a la vez que integró el equipo de investigación como investigadora adscripta del Proyecto cumplimentando funciones específicas.

En relación con los abordajes teóricos de la acción participó de todas las instancias de formación, habiendo aprobado ella misma un postítulo de Actualización en Alfabetización Intercultural, con lo cual refuerza su perfeccionamiento en este campo y las posibilidades de un acompañamiento más consistente y comprensivo.

En un informe de avance del primer año de implementación manifiesta que:

La propuesta de alfabetización logró generar compromisos, adhesiones e innovaciones en el ámbito institucional y áulico y si bien los resultados son diferentes en cada institución, ha observado coincidencias en la implementación de la propuesta en cuanto a que:

Se instaló en cada aula un espacio de conversación, con la finalidad de constituirse en ayuda oportuna, adecuada, necesaria y sistematizada para superar el umbral. (...) espacio (donde) tomaron relevancia... otros códigos no verbales: silencios, miradas, gestos, posiciones, tonos de voz, expresiones de léxicos propios de los niños... que fueron detectados y considerados por los docentes.

Por otra parte, en el mismo informe señala que los docentes realizaron intervenciones específicas para mantener la coherencia de la conversación con estrategias discursivas adecuadas.

Las conversaciones permanentes con docentes, la lectura exhaustiva de los informes de las escuelas y sus visitas a las aulas le permiten dar cuenta en una descripción y análisis, de la dimensión disciplinar de la alfabetización y de las adecuaciones didáctico pedagógicas de su enseñanza, destacando la articulación teoría –práctica en las propuestas y desempeños áulicos.

La articulación con el **Instituto de Formación Docente** (IFD) se concretó administrativamente en el marco de la firma de un protocolo de trabajo entre el Instituto y el Programa de Semiótica y operativamente, a través de la intervención de las alumnas de 3ra instancia y docentes de las Cátedras afines. La experiencia de planificar acciones con las escuelas y el Programa de Semiótica de la Universidad, puso a prueba un dispositivo de formación docente inicial que consideramos eficaz y adecuado para el desarrollo curricular de los Institutos formadores en sus tres funciones básicas: formación, capacitación e investigación.

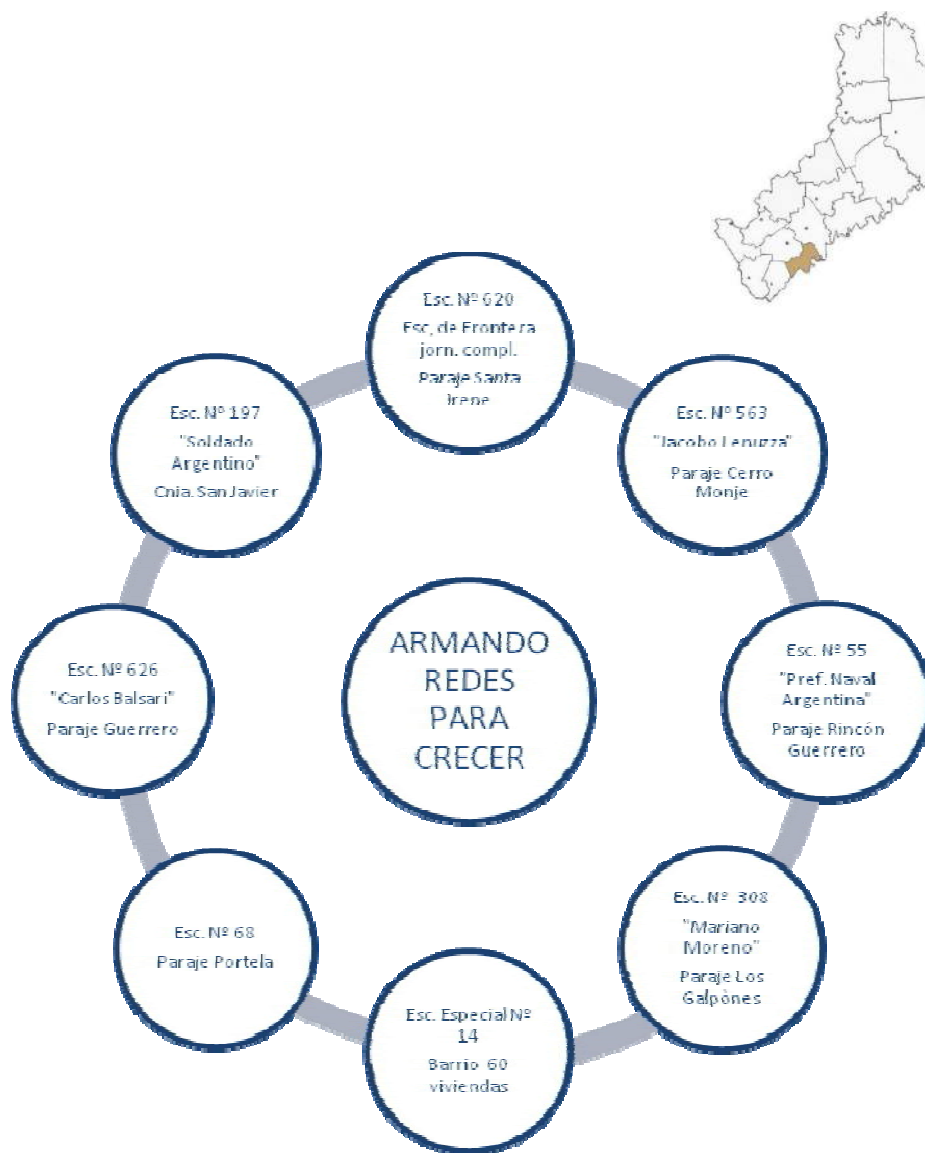
El encuadre teórico y metodológico planteado para la alfabetización inicial es transferido por la docente de los espacios curriculares de Ciencias del Lenguaje y su Didáctica y Práctica de la Enseñanza y hemos advertido que en la planificación de estas cátedras se propone un tratamiento particular y situado para la alfabetización inicial.

Las **alumnas** avanzadas que actuaron como **auxiliares** se integraron al equipo de trabajo de manera efectiva y comprometida. Participaron de los talleres de formación y junto con los demás docentes aprendieron modos de interpretar la información recogida y fortalecieron su formación profesional inicial. Realizaron visitas áulicas como asistentes de las docentes que voluntariamente aceptaron su incorporación para observar y registrar. Los registros de clases permiten un seguimiento sistemático de los procesos de enseñanza aprendizaje, constituyéndose en insumos para la discusión grupal, para el análisis de los momentos y las intervenciones en el proceso alfabetizador y para las instancias de reflexión y revisión. Igual tarea desarrollaron **becarios** del Proyecto -con quienes ya veníamos trabajando en procesos de observación en aulas-La red está constituida además por las tres **escuelas públicas** que se involucraron con sus equipos de directivos y docentes, quienes –junto con los niños- configuraron las aulas y nos permitieron tomarlas como foco de análisis para mirar y explicar las complejas dinámicas de un modelo de alfabetización semiótica.

Las **maestras de NI y de 1er año EGB** y los **directivos** recibieron, por un lado una formación sistemática en marcos teóricos, en lineamientos metodológicos y en estrategias de recolección de información y registro de procesos y reflexiones; y por otro, realizaron las experiencias alfabetizadoras en aulas, a partir de las cuales se enriquecieron reflexiones y se reajustó el trabajo.⁷⁵

⁷⁵ Cada etapa contó con un riguroso proceso de formación profesional llevado a cabo en el marco de sendos proyectos de perfeccionamiento que fueron aprobados por el CD de la Facultad con los cuales los docentes pudieron acreditar el estudio, el trabajo y el esfuerzo en sus valoraciones (puntajes) profesionales. Ver Proyectos de formación en Anexo

Red “San Javier”



El segundo caso de funcionamiento en Red lo constituyen ocho escuelas rurales públicas de la localidad de San Javier (Cfr. Gráfico “Red San Javier”) agrupadas bajo el lema “Armando redes para crecer”.

En la instalación metodológica hemos anticipado las razones de nuestro interés en esta zona del Alto Uruguay por el porcentaje de niños “demandantes” y las particularidades del

“horizonte familiar intercultural” (P. 28). Por otra parte, desde el año 2004 comenzamos a establecer vínculos con un grupo de docentes rurales del lugar a través de jornadas de perfeccionamiento (Especialización en Alfabetización Intercultural) que devinieron en la elaboración de propuestas alfabetizadoras situadas en el marco de la metodología semiótica. Estos trabajos particulares nos permitieron configurar una semiósfera con protocolos cotidianos de la zona y diseñar un dispositivo apropiado para trabajar la alfabetización en las escuelas de frontera lindantes con el río Uruguay⁷⁶. Nuestro primer acercamiento a la Red e intervención puntual en ella se dio por solicitud de asistencia técnica pedagógica por parte del director coordinador de la red. A partir de entonces, el intercambio se ha hecho más fluido y contamos en las escuelas y su contexto con un prolífico campo de actuación. Leemos en el Proyecto fundacional de la Red, elaborado por las ocho escuelas:

El propósito de esta propuesta integral de trabajo en redes es establecer acuerdos para articular acciones con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza, optimizar los aprendizajes de los alumnos e integrar a las escuelas, teniendo en cuenta la formación integral del niño en el contexto cultural y la localización geográfica en una zona fronteriza que limita con el Brasil”. (Documento: Proyecto general “Armando redes para crecer”, San Javier, 2006)

Luego de una precisa descripción diagnóstica de los componentes socioculturales, políticos, económicos, lingüísticos de la población, señalan como problema convocante la “escolaridad incompleta” de los alumnos. Un plan de acción integral presenta, entre otros objetivos, los siguientes:

Generar espacios de reflexión, participación y producción compartida entre equipos técnicos, directivos y docentes en torno de la práctica de la enseñanza para Nivel Inicial, primario y secundario y la **alfabetización de niños y jóvenes en contextos rurales**.

Considerar el **trabajo en red** como herramienta estratégica para integrar la comunidad, superar la calidad de vida, apoyar a los docentes en la mejora de los aprendizajes y en elevar su autoestima.

Entre las numerosas líneas de acción ya realizadas y en marcha señalamos: talleres de capacitación, talleres de planificación conjunta, “talleres compartidos destinados a todos los alumnos apuntando a un solo objetivo: **complementar la Alfabetización inicial y**

⁷⁶ Esta síntesis se tradujo en una ponencia que se comenta más adelante, cuyas tramas diagramáticas forman parte del Anexo.

avanzada”; talleres de recreación (danza, teatro, reciclados, comunicación); miniemprendimientos (carpintería, huerta orgánica, fabricación de escobas). (Proyecto Red “San Javier”, destacados nuestros)

Al inicio de cada ciclo lectivo los directores de las escuelas asociadas se reúnen y a partir de una síntesis evaluativa⁷⁷, plantean las líneas de trabajo para todo el año. En este entramado, nuestra intervención tenía que adquirir un carácter integral y situado.

“La metáfora de la red nos ubica en que las singularidades no son las partes que se suman para obtener un todo sino que construyen significaciones en la interacción, en que una organización compleja es un sistema abierto de altísima interacción con el medio, donde el universo es un entramado relacional. El conocimiento ya no busca certeza sino la creatividad, la comprensión antes que la predicción, revaloriza la intuición y la innovación” (Dabas, 1988: 29)

Comunicaciones

Una particularidad que fortalece a las redes es la posibilidad de comunicación que se instaura, tanto hacia dentro de las mismas puesto que se constituye en un foro para escuchar todas las voces, cuanto a la posibilidad de socializar públicamente acciones y logros.

En este caso podemos comentar que los representantes de las diferentes dimensiones de la “Red-Posadas” pudieron mostrar una síntesis de la operatividad de la misma en cuanto a experiencias y reflexiones incipientes en una Ponencia presentada en el “Segundo Encuentro de Investigación Educativa” (REDINE)⁷⁸. La participación permitió una construcción colectiva que sirvió como evaluación general del proceso a la vez que cada uno de los miembros pudo revisar reflexivamente su lugar en la tarea común y el grado de logros de su propio itinerario formativo articulado con el proyecto. Por otra parte, la supervisora invitó en varias oportunidades a las escuelas involucradas a socializar la experiencia con otras escuelas de la ciudad.

Conocidos los trabajos particulares de cuatro docentes de la localidad de San Javier, vimos la posibilidad de utilizar (previo acuerdo con ellos) las tramas que cada uno había propuesto para su grupo de niños y conectarlas en un diagrama más complejo. Le dimos forma de

⁷⁷ Síntesis que archivan celosamente en registros escritos, fotográficos, audiovisuales.

⁷⁸ Ponencia colectiva: “Alfabetizar en el umbral del primer ciclo. Voces de una experiencia de articulación”, de la cual participaron integrantes de las distintas dimensiones de la red. (Posadas, Mnes, junio 2006)

propuesta teórica metodológica en una comunicación/ponencia⁷⁹ validada por los mismos docentes. A partir de entonces, la trama construida es utilizada como “caso” o “modelo operativo” en instancias de encuentro con docentes alfabetizadores.

Por otra parte, las mismas acciones pedagógicas y recreativas se constituyen en eventos de socialización de los logros: feria de ciencias sobre productos de la zona; feria de platos sobre la base de productos de la chacra, fiesta de la familia y los hijos del colono, competencias sobre la historia de escuelas de la red, padrinzgo rotativo de familias de los niños a cada grado o año, participación en programas radiales y televisivos, etc.

En el despliegue de esta instalación irán conjugándose de modo diverso los movimientos que subyacen a las descripciones y a los gráficos visuales esquematizados, los flujos de traducciones de cada agente-red en movimiento, los envites de su potencialidad hacia el campo de la alfabetización; in-sistiendo porfiadamente en ese intento de trasladar la fuerza de los eventos sociosemióticos a una escritura de acción performativa que logre, en algún aspecto, ciertos eventos arriesgados de lectura.

Sistematizaciones

Para la construcción de esta instalación tomamos como eje ordenador de descripción, explicación e interpretación, los resultados de la investigación-acción (2006-2007) enmarcada en la “Red-Posadas” y ya comentada en “Antecedentes”, puesto que su potencial nos habilita a hacer conexiones múltiples, sobre-bordados abiertos con datos recogidos en otras instancias de acercamiento al objeto; nos permiten integrar procesos previos, disparar nuevas experiencias y/o ponerlas en articulaciones inesperadas para que vuelvan a generar preguntas y dudas en un pensamiento continuo.

Recordemos que en toda situación de investigación-acción se pretende que las personas reflexionen sobre el propio trabajo y las propias situaciones en busca de mejoras, mediante procesos tendientes a: interconectar firmemente reflexión y acción, compartir públicamente las experiencias, mediante actividades de recolección de datos (a veces con ayuda de otros), participación en la toma de decisiones, autoevaluación, autogestión, el aprender progresivamente haciendo y cometiendo errores, en una espiral autorreflexiva de planificar,

⁷⁹ Ponencia: “Alfabetización: Una (a)puesta en los umbrales. Nuevos sentidos para la enseñanza en espacios interculturales” Simposio de Formación Docente – SIFOD- Facultad de Artes- UNaM – Oberá, Mncs., 2005
El grupo docente autor de las tramas originales presente para comentar, ampliar y enriquecer la experiencia.

actuar, observar, reflexionar, volver a planificar. (Altrichter et al, 2002 citado por Carlino, 2005)

El proceso de participación activa que tomamos como núcleo convocante en esta red de escuelas, trató de mantener en todo momento el foco de análisis en las **dinámicas de los montajes áulicos**, delimitado por el universo de trabajo, cuyo “quantum” puede apreciarse en el siguiente cuadro:

secciones	Escuela N°	Niños	docentes	directivos	TOTAL
9	504	216	9	3	237
9	48	241	9	2	261
5	663	115	5	2	127
23		532	23	7	562

GRAFICO: Población escolar involucrada en la Red-Posadas.

Si sumamos a la población escolar el grupo de investigadores involucrados, el conjunto humano que interactuó durante los dos años de desarrollo fue de 575 (quinientas setenta y cinco) personas. La experiencia nos permitió: ampliar y consolidar el marco teórico, construir y poner a prueba categorías específicas del campo de la Semiótica para el abordaje alfabetizador, al mismo tiempo – por el acercamiento a terreno y la observación directa de los procesos áulicos- contar con un prolífico y abundante material empírico para el análisis y la interpretación y nutrir nuestras discusiones y reflexiones.

El recorte material obtenido y las asociaciones con datos de otros universos, adquirirán una sistematización y un orden aleatorio para dar cuenta de: el funcionamiento de las redes interinstitucionales y su importancia en la sustentación de proyectos alfabetizadores, el rol y los perfiles del docente alfabetizador en servicio y en formación, la experiencia de los niños en la apropiación de la lectoescritura, las particularidades de la dinámica institucional de la escuela alfabetizadora y las propiedades de las producciones escritas en cada momento por los grupos de niños como portadoras de sentidos que cada uno intenta construir en su contexto y desde su historia. Estas dimensiones corporizan sus sentidos en los procesos que se experimentan/ se viven en las aulas de umbral, cronotopo donde la alfabetización se manifiesta como “práctica-objeto” semiótico de nuestras indagaciones.

Cartografías y diagramas

Las intervenciones focalizadas nos proporcionan insumos discursivos desde las voces de los niños, los maestros, los alumnos en formación, los formadores y los supervisores – protagonistas del día a día de los procesos que nos interesan- que retroalimentan los marcos referenciales, demandan ajustar los diseños metodológicos y desafían nuestras búsquedas heurísticas e imaginativas en experiencias de interacción y recursividad permanente. Las líneas discursivas de dichas voces se constituyen en directrices para el análisis y la interpretación del problema.

Según Verón los textos presentan huellas de sus “condiciones (gramática) de producción” y de reconocimiento, pero no de las “condiciones de circulación”. Estas estarían configuradas en ese espacio o distancia entre ambos polos. Si utilizamos estos parámetros para explicar los procesos (conversacionales, lúdicos, corporales, etc.) en las aulas, podríamos decir que nuestro observatorio/laboratorio semiótico se sitúa precisamente en la **dinámica de circulación**, en el “entre” de las fronteras que favorecen el pasaje de la oralidad a la escritura y viceversa.

Las tramas discursivas cotidianas que se despliegan conversacionalmente proporcionan enunciados orales con todas las marcas de sus gramáticas de producción; cuando el docente selecciona los enunciados más apropiados que presentará como primeros textos escritos para enseñar el mecanismo del engranaje de la escritura, los está derivando y presentando en una nueva forma, bajo las reglas de una gramática y condiciones de producción y de reconocimiento muy particulares porque conllevan el movimiento, los desplazamientos, el *perpetum mobile* de la circulación..

Si el sentido es engendrado por un sistema productivo y el enunciado es un fragmento del proceso semiótico, es decir, del sentido producido, ese enunciado ha de permitirnos –en sus derivas de circulación- recuperar la atmósfera, el eco, el halo de su contexto de producción. ¿Cómo opera el docente para lograr esta traducción, para realizar el proceso de **inversión**, esto es, la colocación del sentido en el espacio - tiempo bajo la forma de procesos discursivos (materias significantes) con tales particularidades? Este planteo se ve fortalecido con nuestros postulados en relación con: continuidad/ discontinuidad; traducción semiótica; fronteras interdiscursivas; desclausuramientos, lenguaje, creencias, hábitos, conocimientos primarios, experiencia y acción.

Tratamos de operativizarlos metodológicamente en dispositivos de interpretación para lo cual recuperamos el **proceso alfabetizador** y lo deslindamos en etapas, cada una de las cuales pivotea su dinámica en prácticas semióticas en las que se priorizan⁸⁰ formatos, géneros, diálogos específicos. Este deslinde constituye una decisión metodológica operativa y arbitraria, ya que en la concreción de las apropiaciones hay zonas difusas y una recursividad permanente que se relaciona con ritmos y estilos de aprendizaje antes que con tiempos cronológicos.

En general podemos decir que las experiencias lectoescriturarias de los niños atraviesan tres etapas o momentos donde se priorizan determinadas estrategias sociodiscursivas para el ingreso en el desempeño gráfico, con los cuales nos atrevemos a trazar la siguiente cartografía.

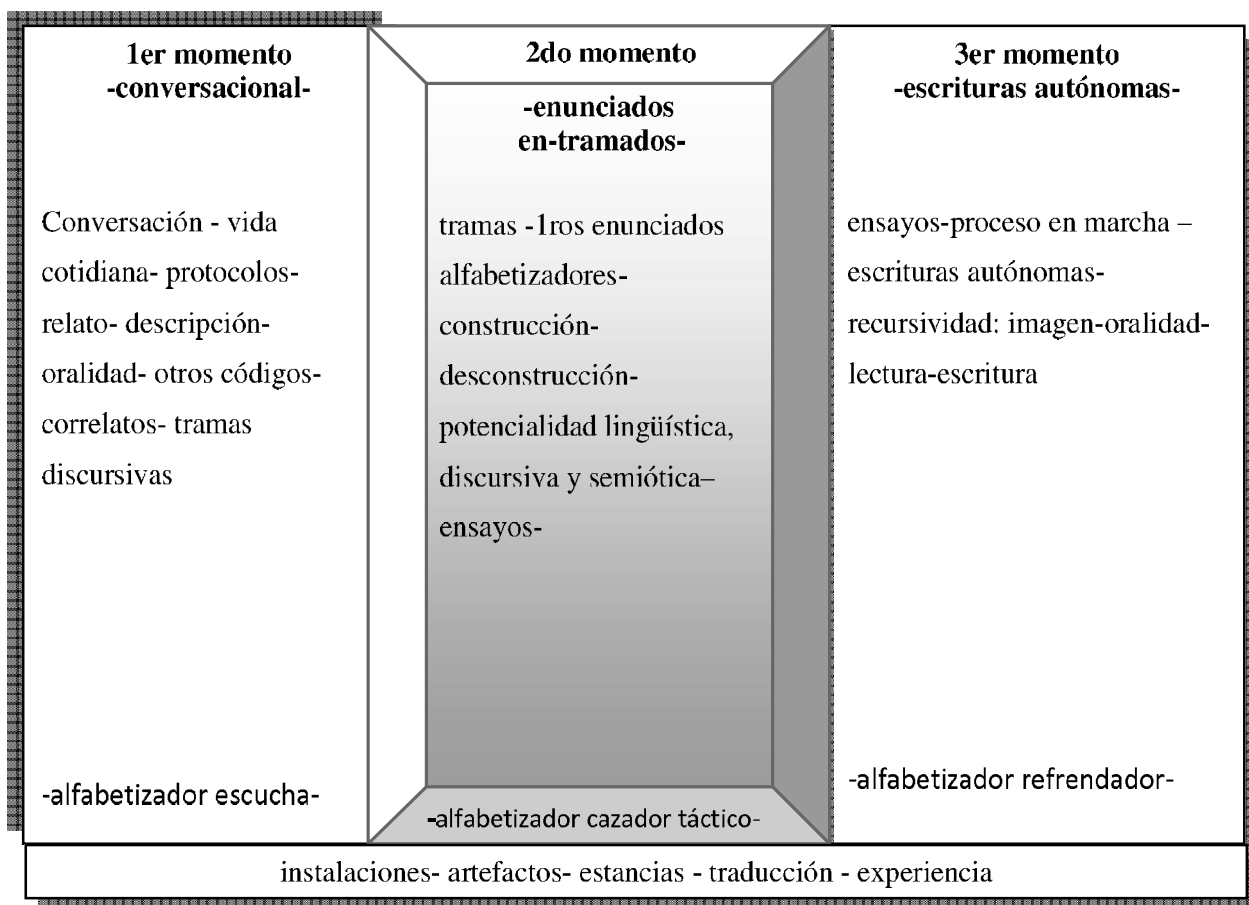


Gráfico: Cartografía de umbral. Momentos de los procesos alfabetizadores

⁸⁰ Se enumeran y describen los procesos discursivos predominantes –no los únicos- sobre los que ponemos el interés en cada etapa.

Con este tríptico gráfico queda ilustrado que el **enunciado** –con toda la potencia semiótica que explicitamos en la instalación teórica- se transforma en la bisagra, en el pasaporte amigable que nos lleva sobrevolando bordes desde los pliegues de la oralidad y nos deposita suavemente en las orillas de la letras y sus juegos combinatorios, para volver a cruzar, deslizándonos en cintas y en empalmes cada vez distintos y modificar en algún aspecto trazos, trazados y sentidos.

La globalidad de las secuencias estratégicas que muestran el proceso de docentes y de niños nos va a permitir llegar a los primeros enunciados alfabetizadores y a las producciones autónomas en el continuo de los tres momentos. Por otra parte, este recurso operativo nos proporciona insumos para, en primer lugar, analizar de modo general el comportamiento de los alfabetizadores y de los niños en relación con la lectura y la escritura y luego, tomar algunos **casos** específicos, describir las configuraciones de dichos itinerarios e interpretar las movidas o jugadas semióticas que sostienen y las sostienen.

1er momento. Conversacional

El propósito de la primera etapa del umbral es desarrollar una política de la hospitalidad para construir, montar, instalar, un aula en la cual se respire la atmósfera de los contextos dados de los niños por medio de operaciones que se ocupen y pre-ocupen por recibir; tomar a su cargo, en sí, en casa de uno, consigo; acoger, aceptar, admitir la otredad. Experiencia de la hospitalidad para que ese niño que irrumpe munido de su lengua materna, del diálogo aprendido en el nicho familiar y en los vagabundeos vecinales, pueda enfrentar la indefensión del umbral y no quedarse paralizado en el límite de sus desempeños semióticos (Cfr. Instalación teórica 8. “Bordes, pliegues, derivas”).

La dinámica hospitalaria requiere de un docente **conversador** que maneje herramientas teóricas y metodológicas para hacer del umbral el hábitat, la estancia de la conversación fluida, del **estar como en casa**.

Las maestras alfabetizadoras fueron asumiendo el rol de traductoras permanentes en los modos de significar, de constructoras de puentes de **continuidad** entre semiosferas., entre maneras de hacer y de decir, de decir y de mostrar, de exponer y de callar; ofreciendo andamiajes en Zonas de Desarrollo Próximo (Vigotski). Para hacerlo, recurrían a operaciones del lenguaje que permiten superar el predominio de las simples preguntas

cerradas: reformular, ordenar, cohesionar, repetir, expandir, ampliar, interrogar, completar información, pedir más datos, etc.; además del uso táctico y estratégico de artefactos potenciadores de la función fática y conativa. 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/enunciario como índices de una “tónica” del mundo real.

La conversación como materia prima del tejido de tramas adquiere formas de textos que portan y soportan nuestras experiencias histórico-culturales (relatos, descripciones, instrucciones, canciones, argumentaciones, etc.). La observación y el análisis de los modos de conversación familiares y espontáneos, de las dinámicas de interacción más horizontales, de las relaciones de los niños con los adultos, del tratamiento de los tópicos, esto es, del modo práctico de aprender en la casa, fueron los ejes de los primeros talleres de formación, en los cuales los docentes pasaron por experiencias vitales similares, lo que favoreció la trasferencia al aula de intervenciones que permitieron generar situaciones conversacionales organizadas en relación con los turnos, continuación en los temas, escucha del otro, intervenciones pertinentes y habilitar un clima “caótico y desordenado” pero vital.

En las aulas vamos montando experiencias sobre un trabajo sistemático y progresivo con la oralidad: la conversación y los relatos sobre la vida cotidiana nos permiten desplegar tramas discursivas de las que extraemos los primeros textos alfabetizadores. (Maestra Teresita)

Las conversaciones se enriquecen y se expanden sobre la base de interacciones con textos lingüísticos y no lingüísticos: retahílas, coplas, adivinanzas, canciones, objetos, imágenes, audiovisuales, juegos, cuerpos.

Observación y escucha atentas permiten al docente tomar nota, recoger enunciados, bosquejar diagramas, conocer el ritmo del grupo, familiarizar el diálogo escolar, a partir de lo cual opera, elige, se detiene, avanza, toma decisiones, incluye significativamente “lo que va apareciendo” en el fluir conversacional, aquello que no estaba planificado ni era esperable, en fin, “ha lugar” y acompaña.

... un día de lluvia había planificado una conversación sobre las mascotas, pero los niños llegaron y empezaron a hablar y hablar de la lluvia y sus efectos divertidos: mojarse, chapalear en el barro, hacer barquitos de papel, etc. etc.(...) al final nos pasamos todo el tiempo con la lluvia y tuve que suspender mis mascotas por ese día. (Maestra Mabel)

El umbral como paso que sucede es la experiencia de la diferencia, de la traducción, de la travesía. Su pasaje está esperando el acontecer de un *continuum* coextensivo con el “devenir” deleuziano. ¿Qué despliegue de lenguaje operará a lo largo de este límite, de esta superficie de frontera?

El arribante llega a la frontera y el anfitrión lo recibe. 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.

Traducir implica un entrenamiento en la escucha, en la observación, en nuestro deseo de conocer y legitimar las semiosferas familiares y comunitarias; implica un esfuerzo por resignificar algunas rutinas escolares; traducir es preocuparse por ofrecer los primeros peldaños para la enseñanza de la lectura y la escritura en continuidad, lo cual instala en el mismo momento, simultáneamente, la diferencia y la discontinuidad.

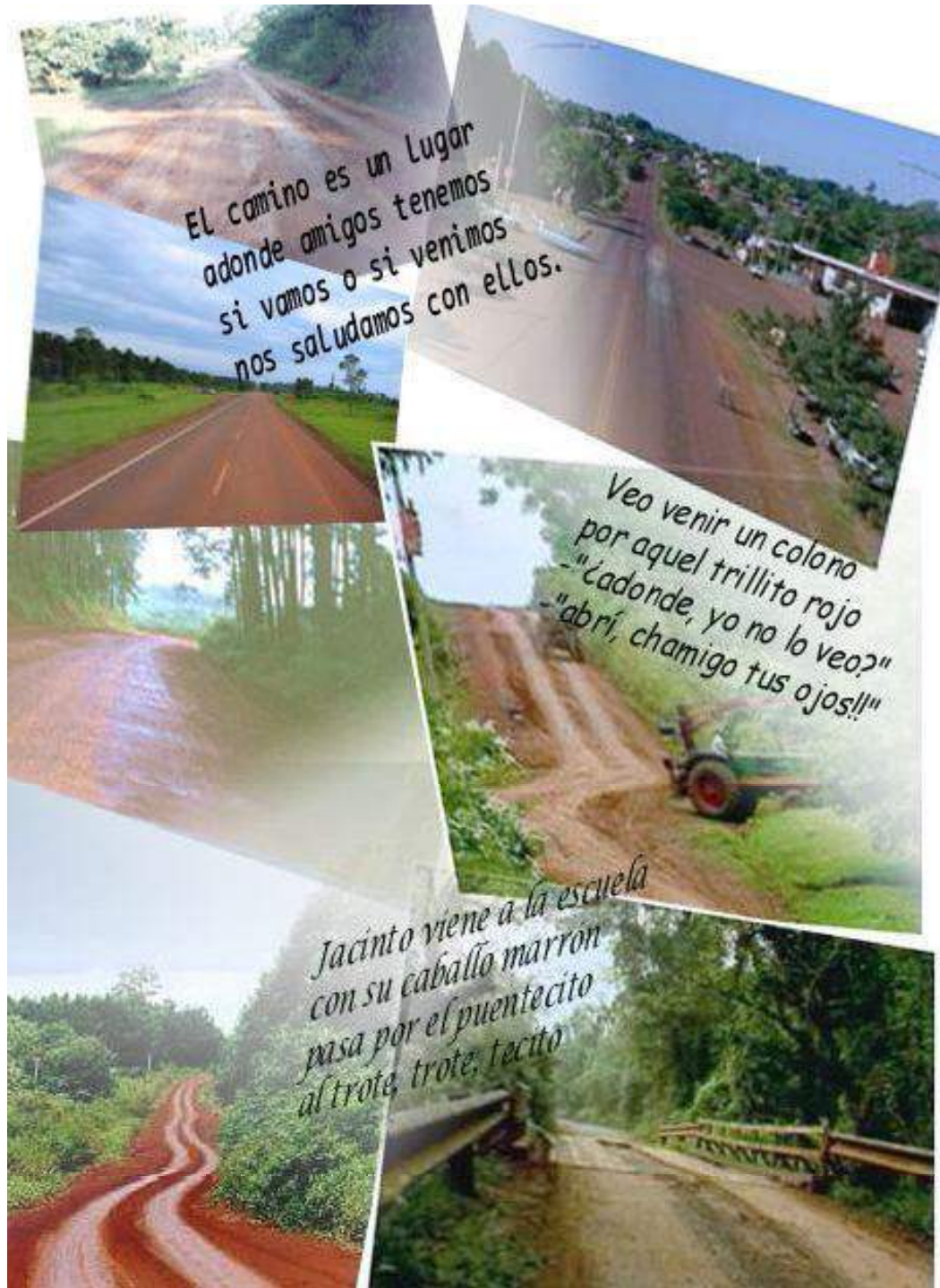
Traducir será otorgar soportes para entrar en la continuidad de la semiosfera; para potenciar significancias en conexiones complejas no siempre lógicas, de gesto a palabra, de frases a dibujos, de esquemas a relatos, de imagen a movimiento, de cuerpo a canción, de voces a silencios, de oralidad a escritura..., con artilugios estimuladores de la sagacidad semiótica que los niños desarrollan desde la completitud de sus mundos, conexiones que permitan superar los silencios, los mutismos, las indefensiones, los miedos - modos de estar, de permanecer, de sobrevivir-. Traducir será otorgar soportes para desanudar poco a poco los amarres a los relieves fáticos de la umbralidad⁸¹, que el niño se empeña en sostener como modo de comunicar su incertidumbre y de resistir la asimetría.

⁸¹ Relieves fáticos alude a la relevancia que adquiere la función fática, de contacto, en los estados de umbral (Cfr. Instalación teórica)

Tácticas alfabetizadoras diseminantes ponen a la palabra en (des)articulaciones con la ambigüedad y la potencia indexical de las imágenes (gráficas y audiovisuales), de la música, de los cuerpos, del juego.

El hecho alfabetizador entendido como un acontecimiento socio semiótico por excelencia se sostiene en la escucha y la traducción como operaciones básicas de las intervenciones del alfabetizador situado en la interfaz. Si comprendemos que en cada situación de interacción, en cada oportunidad de diálogo está presente la traducción, estaremos atentos a que nuestros esfuerzos colaboren para ampliar los horizontes de los niños y los nuestros haciendo que en el espacio de conversación áulica **nadie se quede afuera** ni se sienta excluido. No quiere decir que todo el mundo estará hablando todo el tiempo, podemos intervenir con un silencio y una mirada atenta, con un gesto o una postura corporal, una simple inclinación de cabeza, una sonrisa tímida o una carcajada espontánea. El docente instala su presencia y su estilo en el aula sin temer ni escamotear los **contactos**: el palmoteo o un abrazo a tiempo, el gesto o la mirada convidantes, las esperas a los ritmos y tiempos extraños del otro, los permisos, las preguntas, el interés, en fin, toda la maquinaria de la traducción se pone en escena al servicio del mejor clima. Táctica y estrategia traductora.

Caso: "el camino"



Entre las múltiples experiencias llevadas a cabo con las maestras alfabetizadoras en los talleres de formación tomamos casos modélicos de instalaciones para vivir con ellas el proceso que luego sería replicado en las aulas con las adecuaciones, variantes y particularidades pertinentes, entendiendo a las instalaciones como estructuras abiertas, con inimaginables despliegues, articulaciones, correlatos, semiosis.

Así, tomemos “el camino” como **semiósfera** espacio temporal donde el estar o el transitar adquiere formas o da lugar a **protocolos** potentes, a partir de los cuales se despliegan tramas polisémicas.

Iniciamos con la observación del corto audiovisual “El camino”⁸² el cual nos permitió desandar una secuencia conversacional flexible, conectar artefactos de modo diferente, dejar entrar otros textos y sugerencias que le dieran al desarrollo matices muy particulares.

La proyección del corto audiovisual permite sensibilizar y ejercitar los sentidos; las impresiones, sensaciones, resonancias, conectan, ponen en contigüidad la imagen con los trayectos que realizan habitualmente para ir de sus casas a la escuela y/o para regresar. Reconstruirlo y graficarlo es una experiencia de **marcar** el espacio o lugar transitado (de Certau), particularizando el itinerario habitual con: hitos, señales, signos, objetos, marcas, personas, viviendas, sonidos, movimientos, sentimientos, formas, colores, olores, etc. Esta actividad provee insumos para compartir y relatar a los demás las propiedades de cada espacio construido.

El ejercicio- replicable con los niños desde NI- destaca la importancia del **espacio** para la alfabetización puesto que la **espacialidad** constituye un aspecto basal de la escritura en tanto impresiones en el espacio (de la hoja, del papel, del suelo, del pizarrón, de cualquier superficie donde puedo dejar marcas o huellas); soportes materiales de los que no necesita la oralidad y que contribuyen a la cualidad de recursividad y también de estabilidad y permanencia.

El mapa recorrido por cada uno es un espacio compartido cuando da pie a la irrupción del relato configurando itinerarios que conectan con otros juegos de espacialización como la rayuela, adentro y afuera, la soga, las carreras, las escondidas, rondas- etc., que son acompañados por movimientos, canciones, coplas, retahílas, rimas.

El camino se convierte en un mundo donde además podemos “hacer como si” nos desplazáramos sobre él: caminamos, nos saludamos con frases, con gestos, con

⁸² Micro audiovisual que se adjunta en Anexo digital.

movimientos, según con quien nos encontremos. Surgen así, modos de saludar asociados con costumbres y tradiciones del lugar. Esta es una buena instancia para recuperar las canciones y los juegos que mostramos en el capítulo anterior.

El **artefacto** de cajas o baúles con indumentaria y disfraces siempre tienta a algunos a jugar y ensayar otros saludos no convencionales imaginando ser o encontrarse por ejemplo, con un marciano, con personajes de cuentos, con una viejita muy viejita y muy sorda, con un monstruo, con algún personaje de la tele, con la directora, con el cura del pueblo, con un amigo de la infancia, con el diariero, el chipero⁸³...

Otra caja-artefacto con imágenes de caminos diversos -de montaña, de selva, de agua, de nieve, desértico, etc- habilita a cada grupo la posibilidad de tomar una imagen y reconstruir “El mundo de nuevos caminos” llenándolo de cosas, de sonidos, de personajes, de miedos, de sorpresas; para realizar luego, conexiones entre estos y los caminos propios o el de la niña del audiovisual.

Cuando venimos a la escuela nosotros venimos por el campo para acortar, solo ponemos cuidado de los teros, hay muchos teros, son malos porque cuidan sus nidos. A veces venimos con los grandes a juntar yuyos de remedio. (...)Pasamos por la casa de la abuela de ...,por lo de mi tío, mi padrino y lo de doña Lidia”. (Relato de un niño sobre “su” camino)

La conversación va dando referenciales para el armado de campos semánticos con el vocabulario que entre todos van aportando. Elementos que abren nuevas posibilidades de trabajo con carteles, tarjetas, colores, juegos, correlatos, diagramas. Se traen a escena cantos, coplas y adivinanzas sobre el camino; rimas con los nombres, juegos con los saludos, etc.⁸⁴.

⁸³ Vendedor ambulante de chipas, pancitos elaborados sobre la base de harina de almidón.

⁸⁴ Ejemplos de Coplas del camino

Un grupo de niños, luego de observar con la maestra el corto audiovisual intentó hipotetizar sobre algunas situaciones particulares: *¿cómo habrá hecho la nena del “corto” para cruzar el arroyo?* las ocurrencias que encontraron fueron: *por piedras, por un puente, con una liana o isipó, con un tronco, en bote, en caico o en canoa, etc.*

Como se trata de un camino rural, paisaje no familiar para la mayoría de los niños de las escuelas involucradas, la maestra Andrea señala en su informe que un niño venido del interior encontró resonancias con su contexto y se animó a romper su mutismo con comentarios sobre el camino visto, con lo cual se enriqueció la conversación trayendo comparaciones con paisajes urbanos. Así se derivó en el espacio de “la plaza”, semiósfera que se convirtió en generadora de nuevos despliegues conversacionales para configurar otros protocolos cotidianos: los juegos, los miedos, las reuniones de vecinas, los paseos.

También el camino es espacio de encuentros, de miedos, de juegos, de búsquedas, de apuros, de letargos, de acompañar o de ser acompañado, de fríos, de calores. El camino es posibilidad de posesión y permanencia, delimitación de propio y ajeno. “*Mi camino es así*” dicen los niños al tiempo que dibujan en un plano sobre la hoja o sobre el suelo unas líneas que representan el espacio recorrido, el lugar propio. En el camino se viven diferentes tiempos: los de venir a la escuela (acelerados) y los de volver a la casa (más distendidos). Cuando es necesario “acortar”, el campo se vuelve camino. Y entonces la aventura puede ser con los teros que cuidan sus nidos o la competencia para ver quién junta más yuyos (*marcelita, para el estómago; paico o caa-ré para los bichos; verbena, para el hígado; cedrón para el corazón; burrito, para la presión* y así “de seguido” siguen enumerando sus saberes sobre la medicina natural). Una cosa es el camino lleno de rocío a la mañana, otra el luminoso y soleado del mediodía y la siesta y otro lleno de peligros el de la noche oscura.

Allá por el caminito
don Pedro, el panadero,
viene gritando muy fuerte
“pancito, pan calentito”.//
Por el puentecito
María viene a la escuela
a veces viene solita
otras viene con su abuela//
Jacinto viene a la escuela
con su caballo marrón
pasa por el puentecito
al trote, trote, tecito...//
Allá por aquella loma
está asomando Alejo,

cansado, muy agotado,
porque viene de muy lejos.//
Veo venir un pastor
por aquel trillito rojo
-“¿adonde, yo no lo veo?”
-“abrí, chamigo tus ojos!!”//
En su bici bien pintada
Julito viene a la escuela
viene diciendo piropos
y las pone coloradas.//
El camino es un lugar
adonde amigos tenemos
si vamos o si venimos
nos saludamos con ellos.

Y cuando llueve, se hace intransitable, “*con un barro que parece chocolate, entonces no vamos a la escuela*”. El camino es re-descubierto como una infinita posibilidad de difuminar sentidos.

Este fresco del recorrido por lugares habitados por sujetos sociales nos permite detectar algunas marcas de la cotidianeidad que los constituye. “El camino” puede representar una semiósfera donde se configuran protocolos públicos y de la intimidad; pero también es factible que en un contexto mayor recortemos al camino como el “protocolo de ir/volver a algún lugar”: la escuela, la casa, el almacén, lo del vecino, la iglesia, las fiestas; o el de quedarse/estacionarse para: jugar, esconderse, comer moras, trabajar, tirar piedras, cazar pájaros, encontrarse, conversar o quedarse en silencio. Es un **espacio** que concentra diferentes desplazamientos, plurales y únicos en **tiempos** también diferentes, en **ritmos** y sensaciones propias del mundo, del *oikos* de los niños, considerando particularmente cómo ellos significan en las creencias y en los hábitos de sus vidas cotidianas.

El fluir conversacional, el dejarlos ir y venir con el relato permitió a niños y docentes configurar interesantes donde se visualizan algunos correlatos siempre abiertos a nuevas conexiones.

Poner en movimiento “el camino” como signo articulador en esta instalación nos llevó a derivas reflexivas que recalaron en la revisión y en un deslinde conceptual más ajustado de categorías fundantes en nuestra propuesta como lo son “semiósfera” y “protocolo”.

Así, el mismo recorrido topográfico y las experiencias situadas en la ubicuidad “camino”, lo fueron exhibiendo como “bisagra” con propiedades de umbral entre esferas de la interioridad (intimidad/ lo privado) y de la exterioridad (el afuera/ lo público).

Nuevamente el pensamiento tríplico viene en ayuda de nuestras explicaciones. Podríamos graficar el movimiento de la siguiente manera:

SEMIÓSFERA	FAMILIAR	EL CAMINO/ EL TRAYECTO	ESCOLAR
PROTOCOLOS⁸⁵	las comidas preparación de alimentos la medicina casera los juegos los trabajos los rituales los festejos/ aniversarios los recuerdos los secretos	los recorridos las compañías los saludos los encuentros la vecindad los rincones/ los secretos los momentos los hitos lo habitual y lo extraño los miedos	de aula de recreo de salidas y paseos de actos y efemérides de reuniones
CRONOTOPOS	dinámicas de domesticidad, privacidad, intimidad	dinámicas de paso// “bisagra” entre ambos mundos	dinámicas de lo público

Las distintas estrategias que hemos llevado adelante han posibilitado que, instalados en “el camino”, la conversación, los juegos y los relatos generen una atmósfera de aula donde se respire –por los poros de los protocolos- la materialidad y toda la constelación simbólica de “la casa”, semiosfera donde se experimentan maneras de vivir y expresar los afectos, los contactos, los tonos, las pasiones y los modos de compartir objetos, rituales, comunicaciones, prácticas (Arfuch, 2005).

Coincidimos con Arfuch en el valor de la narrativa (relato oral, escrito, visual, audiovisual) como una de las formas adecuadas para tales apariciones y para “...dar cuenta, poner en forma, en sentido, la propia experiencia” (Op.Cit.: 243). Así también, la fuerza indexical de un detalle (artefacto): pañuelo, lata, utensilio, valija, fotografía, lazo, cofre, caja, ropa, envase, etc. “trae” a la memoria el trazado sensible de la intimidad: la mancha de humedad,

⁸⁵ Cada uno de estos protocolos enunciados de manera general pueden volver a delimitarse con fronteras que los particularizan. Por ej.: los trabajos despliegan: lavado de ropas, cuidado de hermanos, ayuda en la cocina, siembra y cosecha, cuidado de animales, limpiar la casa, el patio o los corrales, etc.; las comidas abren abanicos protocolares como: el desayuno, los almuerzos diarios/festivos/ especiales, el asado del domingo, las comidas preferidas, las rutinas de higiene. A la vez pueden superponerse, entrar en conjunción, conectarse entre ellos puesto que refieren a la trama de la vida misma.

el goteo de una canilla, las hendiduras de las paredes, los sonidos familiares, desgastes, marcas y huellas cómplices, gestualidades, la luz de una lámpara, olores, suavidades, vacíos, fastidios, amontonamientos, melancolías, meditaciones. Y aparecen en una temporalidad simultánea, desordenada, dislocada, a contracorriente del empecinado ordenamiento escolar.

El camino comienza y termina en el borde de experiencias heteróclitas, en la **puerta** conocida que separa el reino de la domesticidad y nos arroja al mundo exterior: calle, vereda, trillos, multitud, desconocidos, amigos, vecinos, extranjeros, pueblo, paraje, gran ciudad. Paisajes amenazadores o tranquilizadores donde se viven intrigas, comentarios, complicidad, sensaciones conocidas, develamientos, chismes, amores, peleas... Escenarios de efectuación. Tendencia hacia otras puertas.

En el derrotero del camino y sus protocolos atisbamos en “plano detalle” ciertos pasajes y paradas más públicos y ciertos rincones y atajos de experiencias más íntimas. Con la “figura del fractal” explica Arfuch la relación público/privado:

...cada espacio, lejos de ser definido de antemano, irá *tornándose* más o menos público o privado, según contextos interaccionales, indexicalmente, esto es, en relación con posiciones enunciativas, gestuales, corporales. (Op. Cit.: 262)

Que toman formas en relatos híbridos enunciados según pautas de los diálogos familiares y vecinales, pero ya con asomos del “nuevo lenguaje” que derivará en escritura. Aprender será aprender a habitar diferenciando esferas protegidas de no protegidas,

diferenciación [por la cual] la endosfera se desmarca de la exosfera, es ella también la que decide lo que va dentro y lo que son las circun-stancias. Ella hace que el lugar propio, clarooscuro, no-indiferente se recorte en la extensión indiferente o encantada del espacio inexplorado de ahí fuera. Esa zona pacificada, cercada, autoprotégida, autocobijante contrasta a menudo con cercos de demonios y ladrones. (...) en el lugar adecentado, urbanizado y liberado, el mundo se despeja como nuestro. ... En tanto que lo habitamos, el lugar elegido, centrado interiormente, se convierte en el mundo relevante y se distingue como una región de superior densidad y claridad más familiar, pero también de mayor peligro. (...) Aquí sabemos lo que pensamos cuando decimos *en el mundo* como en casa. El recorte es la embajada, la esfera es el sentido del ser. (Sloterdijk, 2006: 181; cursivas del autor)

El camino en su función articuladora moviliza experiencias de habitar- esperar – avanzar- retroceder- estar- pasar...; es escenario de sucesos heteróclitos según los “habitantes” vayan, vengán, se detengan o avancen hacia y desde otros espacios:

...por un lado, caminos que conducen de los campos a la casa de las provisiones y que sirven para la cosecha, para la recolección, el almacenaje; por otro, caminos de retorno de las provisiones a la casa, que se utiliza para el reparto, la dispersión, la consumición. En los primeros se produce lo público y común (...), en los segundos, lo doméstico y privado. A ello se añaden **terceros caminos**, que conducen de las casa a los campos y de los campos a las casas; se trata de aquellos que después serán los que conduzcan al lugar de trabajo y traigan de vuelta, caminos ingratos que sirven, con otros medios, a la prosecución de la espera de los ingresos. (Sloterdijk, op. cit: 393; resaltado nuestro)

La proximidad de “el camino” con los bordes de las semiosferas colindantes y la gran ductilidad de sus límites colabora en la creación de “endosferas”, en la producción de un nicho ecológico cuyo clima estará siempre marcado por “el recuerdo de otro haber-sido-o-estado-dentro y por la anticipación de una última [próxima] envoltura” (ibídem: 183), es decir, en términos bajtinianos que el mundo dado se respira en el creado.

Para que esto suceda, es importante que en el montaje de cada instalación se dispongan artefactos que actúen con la fuerza hipnotizadora del índice que “agarra nuestros ojos”, atrapa la atención, sorprende, contacta, conecta con la experiencia, arrastra los sentidos del afuera y la identificación/ recreación –a partir de objetos, lugares y hechos- de referenciales familiares que se vuelven compartidos y conocidos para todos. En el entramado colectivo cada uno instala los hilos de su trama.

Cosechas en la 1ra etapa

La sistematización flexible en esta etapa del proceso, acompañada por la reflexión en los talleres, de los momentos de interacción puso a las escuelas ante la necesidad de plasmar los logros de los niños en evidencias a través de ítems o indicadores que permitieran su ponderación:

- Habla o entiende otro idioma o dialecto- Cuál/es
- De qué temas prefiere hablar
- Su lenguaje es inteligible
- Uso de códigos no verbales (descripción y frecuencia)
- Se hace entender
- Narra historias cotidianas respetando secuencia (registrar alguna)
- Conoce relatos ficcionales: cuáles
- Tiempo que mantiene la atención.
- Emplea fórmulas de tratamiento social en el ámbito escolar (saludo, pedido, agradecimiento).
- Realiza acciones guiadas por instrucciones (juegos).
- Participa fácilmente en la conversación con sus pares.
- Traduce verbalmente los gestos y señas.
- Interpreta y reproduce juegos con el lenguaje.
- Formula preguntas y respuestas adecuadas a la situación comunicativa.
- Propone temas de conversación.
- Manifiesta procedimientos/mecanismos metalingüísticos

El registro de estas competencias se realiza en una hoja particular por cada niño.⁸⁶

Con estas decisiones, comenzaron a modificar una práctica tan rígida, controladora y unilateral como lo es la evaluación, dándole entidad en articulación con los procesos de los niños.

Instalar la conversación y la vida cotidiana en el flujo discursivo tuvo como **obstáculos** más frecuentes, con los que tuvimos que lidiar en esta etapa:

⁸⁶ Ejemplo de grilla elaborada por una escuela. Integra el corpus de instrumentos de evaluación diseñados por los docentes.

- falta de entrenamiento para intervenir en un trabajo sistemático con la oralidad y para detectar astuta y oportunamente el léxico, el fraseo, los dichos, el estilo conversacional de los niños;
- resistencia a habilitar el dialecto natural en los ámbitos escolares;
- hegemonía del canon en la delimitación de temas y/o escolarización de lo cotidiano: la higiene, la salud, los alimentos, el cuerpo humano;
- dificultad para la traducción de los lenguajes no verbales y de los aspectos suprasegmentales;
- necesidad de encontrar formas prácticas para el registro de los relieves fáticos y la interpretación de la pertinencia del silencio y las distancias en las constelaciones de umbralidad.

Los soportes teóricos, las estrategias de intervención, los análisis de registros y las reflexiones fueron proporcionando cada vez más seguridades y competencias para el desarrollo y cuidado de climas amigables y el control relativo de obstáculos.

No obstante, queremos señalar que, al interior del grupo de investigación insistimos en leer con una **prudente distancia** las valoraciones que los maestros y directivos expresan respecto del nuevo modo de alfabetizar. El seguimiento sostenido de los procesos y la dinámica contenedora de la red nos daban cierta tranquilidad y, si bien festejamos con ellos cada logro de los niños, cada éxito de alguna estrategia, nos detuvimos especialmente en indicios, actitudes, señales de resistencia, sospechas de fugas, atentos y cautos ante el entusiasmo irreflexivo y la posible sobre-reacción al fracaso. El riesgo de la rutinización, la cristalización, la tendencia a modelizar las prácticas, a correr tras resultados cortoplacistas y aplaudir efectos inmediatos, es un fantasma que sobrevuela y acecha en los recorridos escolares de todas las etapas. Tenerlo en cuenta forma parte del problema que estamos investigando. Por eso la duda, la sospecha fundada, el razonamiento lógico, el pensar escribiendo nos remiten recursivamente a los postulados de la instalación epistémica.

2do momento. Enunciados en-tramados



Una vez que el espacio se ha teñido de un halo propio del mundo de los niños, que la semiosfera escolar del umbral se ha apropiado del “olor” a semiosferas conocidas y el niño se siente a gusto, reconocido, acogido, escuchado, valorizado en su lenguaje, entonces podemos decir que el terreno está abonado para el ingreso en/de la escritura a partir de lo que él sabe del lenguaje por su experiencia previa, fundamentalmente oral, a la que se ha sumado la experiencia colectiva de las primeras conversaciones. Desde el momento en que la vida cotidiana se apropia del escenario áulico para exponer los mundos propios en enunciados dialectales, cada enunciado se pluraliza, “tiembla en esa inestable multiplicidad mientras no lo detenga un contexto”. Pero, recordemos la advertencia de Derrida acerca de que ningún contexto es absolutamente saturable o saturante, ningún contexto determina el sentido hasta la exhaustividad ni garantiza fronteras infranqueables. (Aporías: 26).

La conversación puso a funcionar la máquina de traducir los sentidos de las esferas íntimas multiplicados en diversos anclajes cronotópicos: los protocolos y sus configuraciones típicas. El arco sógnico restableció contactos con momentos altamente significativos a través de fotografías o dibujos de fiestas, aniversarios, conmemoraciones, hasta anécdotas impregnadas de “esencias caseras” como el humo del fogón en la mañana, el olor de la leche ordeñada, lo “banal y perturbador de la ropa colgada” (Arfuch, 2005: 256), las voces que se aquietan tras las puertas. Y junto a ellos la presencia omnímoda de una “intimidad pública” que enseñoera desde múltiples pantallas.

El despliegue se desparrama en el aula en complejas tramas⁸⁷ de discursos hereroglósicos y el “alfabetizador conversador y escucha” se transforma en **cazador de enunciados**. Otro desplazamiento traductor. Siempre basado en la comprensión de que el valor del traducir se mide según ese resto de sentido, ese plus de lo irrecibible que implica asumir también la intraducibilidad.

El espacio alfabetizador se inunda de abanicos de **enunciados** particulares, únicos, individuales, propios de cada grupo de niños, y con intervenciones del maestro de esa aula, se transformarán en escritura. Entramos entonces al mundo de la escritura, no de la mano de la lengua como sistema, sino de la mano de los **enunciados** entramados en la lengua en uso. Esos **textos-enunciados** dialectales atrevidos se expanden en cadenas sonoras cargados de tonalidades, ritmos y señales paraverbales que arrastran lo cotidiano junto a los

⁸⁷ Llamamos “Tramas discursivas” a los diagramas que tratan de representar de alguna manera el discuirir conversacional y los nodos aleatorios de sus derivas.

modos y estilos de la oralidad. En dicho magma/clima los alfabetizadores se conviertan en estrategias tácticas para la detección y la **caza del texto-enunciado**, que podrá además, ser expuesto en los formatos habituales con el dialecto de todos los días.

Los textos son signos que amarran las significaciones en tanto constructos de la acción; son potencialidades, virtualidades para decir lo que hacemos primariamente, para contar lo que vivimos, para jugar a “como si”. Con ellos y por ellos entramos en interacción dialógica, hablamos con otros acerca de cómo trabajamos, cómo comemos, cuáles son los hábitos y costumbres de las culturas que nos constituyen, en qué creemos a “pies juntillas”, en qué no creemos, cuáles son nuestros miedos y nuestras certezas.

El fluir de tales procesos discursivos nos permitirá –tras un estudiado y estratégico diseño operativo- poner en **texto escrito un enunciado** que funcionará como andamiaje semiótico para el ingreso en el mundo de la escritura, un texto que será un aliado en el pasaje del umbral, un apoyo para traducciones favorecedoras de la adquisición de los pasos iniciales, de los primeros ensayos en el juego traductor del alfabeto.

Reflexionamos acerca de la importancia de las propiedades de simpleza y de amigabilidad que presentan estos primeros textos con los que ingresaremos en el mundo de los sentidos gráficos, además de insistir en la importancia de que el maestro proponga andamiajes para mostrar cómo volver a tejer nuevos sentidos.

En la etapa inicial de los aprendizajes se vuelve nuclear el acuerdo sobre la **textualidad**: ¿cuáles serán los textos alfabetizadores iniciales más eficaces?, ¿cómo construir significados en el umbral para favorecer la apropiación de esta nueva forma?, ¿qué interacciones propiciarán el encuentro del dialecto escolar con los lenguajes rurales? ¿de qué manera articular el potencial productivo de la vida cotidiana para atenuar discontinuidades? ¿cuáles son las características de estos textos? ¿cuáles son las propiedades semióticas, discursivas y lingüísticas que lo transforman en un texto amigable para aprender el código escrito?

Finalmente, elaboramos un listado de características de los textos enunciados aptos para el umbral:

- Carácter de enunciado.
- Pertenencia a una trama discursiva.
- Fuerte impronta conversacional.
- Brevedad.

- Posibilidad de reinsertarse y resignificarse en nuevas tramas.
- Secuencia fónica y fonológica simple.
- Secuencia grafemática sin problemas de paralelismo (evita poligrafías).
- Seleccionado – adoptado o adaptado - de una batería de enunciados conocidos por los niños.
- Potencialidad semiótica, capacidad de conexión en múltiples correlatos.
- Relación abierta hacia otros textos.
- Posibilidad de entrar y salir en redes de sentidos, de quedar en suspenso y volver a conectarse.
- Expresión de acciones vitales (comer- trabajar- jugar- trasladarse- saludar- conversar, etc.).
- Facilitadores del trabajo con la memoria auditiva y visual (conciencia fonológica y gráfica).
- Propios de las interacciones de cada grupo de niños con su maestro alfabetizador.
- Resultado de la intervención suspicaz del docente preparado y situado en la frontera de la umbralidad.

Estas son algunas de las propiedades que le otorgan un alto grado de amigabilidad, ingrediente necesario en esta etapa de asomo a la alfabetización, de ingreso en el universo gráfico, de pasaje en continuidad. Los primeros textos nos permitirán diseñar secuencias de aproximación a la lectoescritura de manera reflexiva, gradual y en continuidad con las discursividades orales. Su cercanía a las semiosferas familiares nos ponen cerca de los modos en que aprendieron y se entrenaron en los lenguajes nativos, en las operaciones básicas de la cultura que sobre la continuidad va marcando fronteras, deslindes, diferencias por medio de unidades o segmentaciones que se correlacionan infinitamente.

Derivando hacia los grafos

¿Qué enunciados fueron elegidos de las tramas conversacionales para ser puestos en escritura y operar como el puente o la entrada a la reflexión grafológica? ¿Cuáles serán los primeros textos-enunciados alfabetizadores? ¿Qué rasgos de amigabilidad traductora tienen? ¿Qué características los hacen aptos para el umbral?