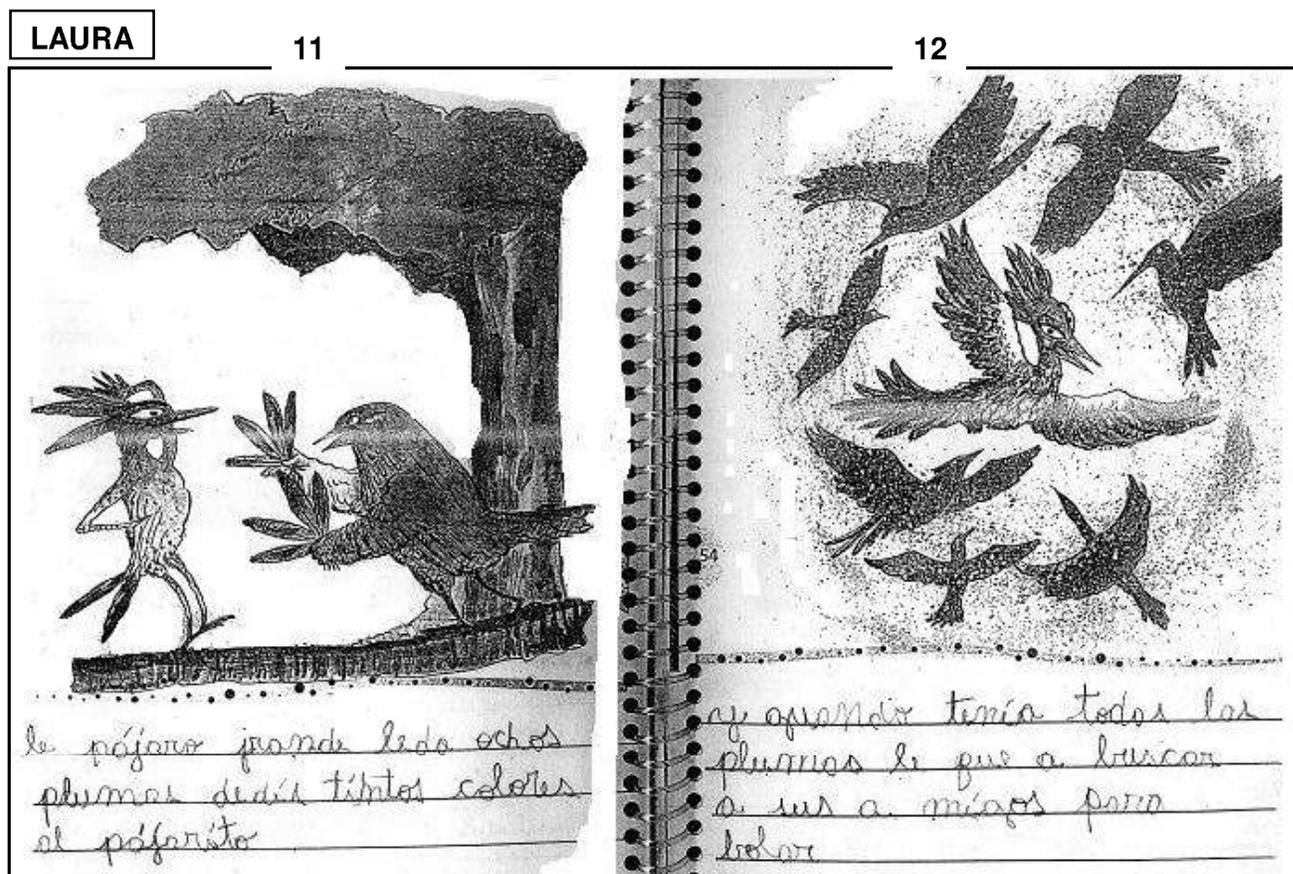


<p>(dos, tres, etc.) en una acción continuativa con gerundio: <i>sig(u)e pidiendo plumas</i>, y con repetición léxica y frástica acompañando la reiteración de secuencias.</p> <p>Diferencia a los protagonistas, designándolos como <i>el pájaro/ los pájaros</i> (el que pide y los que ayudan).</p>	<p><i>luego de un largo rato, consigue tres.</i></p> <p>El pajarito <i>se pone contento</i>, y luego <i>muy contento</i>, con lo cual expresa el aumento de alegría en consonancia con cantidad de plumas conseguidas.</p> <p>La situación de conversación lo lleva a explicitar la posición de los interlocutores: (se) <i>paro enfrente.</i></p>
<p>La búsqueda de plumas en ambas versiones da cuenta de que los niños tienen similar comprensión de las imágenes. Esteban no advierte que los ayudantes son distintos pájaros.</p> <p>Interesante el modo en que cada uno plantea la conversación y negociación entre los pájaros para lograr el objetivo.</p>	

El orden de la secuencia 11 no coincide en las versiones de los dos casos analizados, pero sí en la número 12 con la cual cierra el cuento original. Luego, la docente incorporó algunas imágenes más para que las utilicen libremente. Laura continúa el relato tomando dos secuencias y Esteban decide utilizar una más con la cual cierra el conflicto con el rey.

Veamos el caso de Laura



Laura

Laura sigue la secuencia lógica: el pajarito consigue ocho plumas – *le pájaro grande le da ochos-* y cuando tuvo todas *le fue a buscar a sus a migos para bolar*. Recupera las plumas y con ellas la capacidad de volar y a su grupo de amigos.

Cierra así el relato y, para concluir el problema con el rey, agrega dos secuencias donde expresa que: le asustó al rey y el rey no apareció más.

En estos cuadros finales, se acentúan los errores en aspectos notacionales que surgen de la falta de correspondencia paralela de la cadena oral con la fonética de las graffas. O en los casos de sinalefas “naturales” en la oralidad.

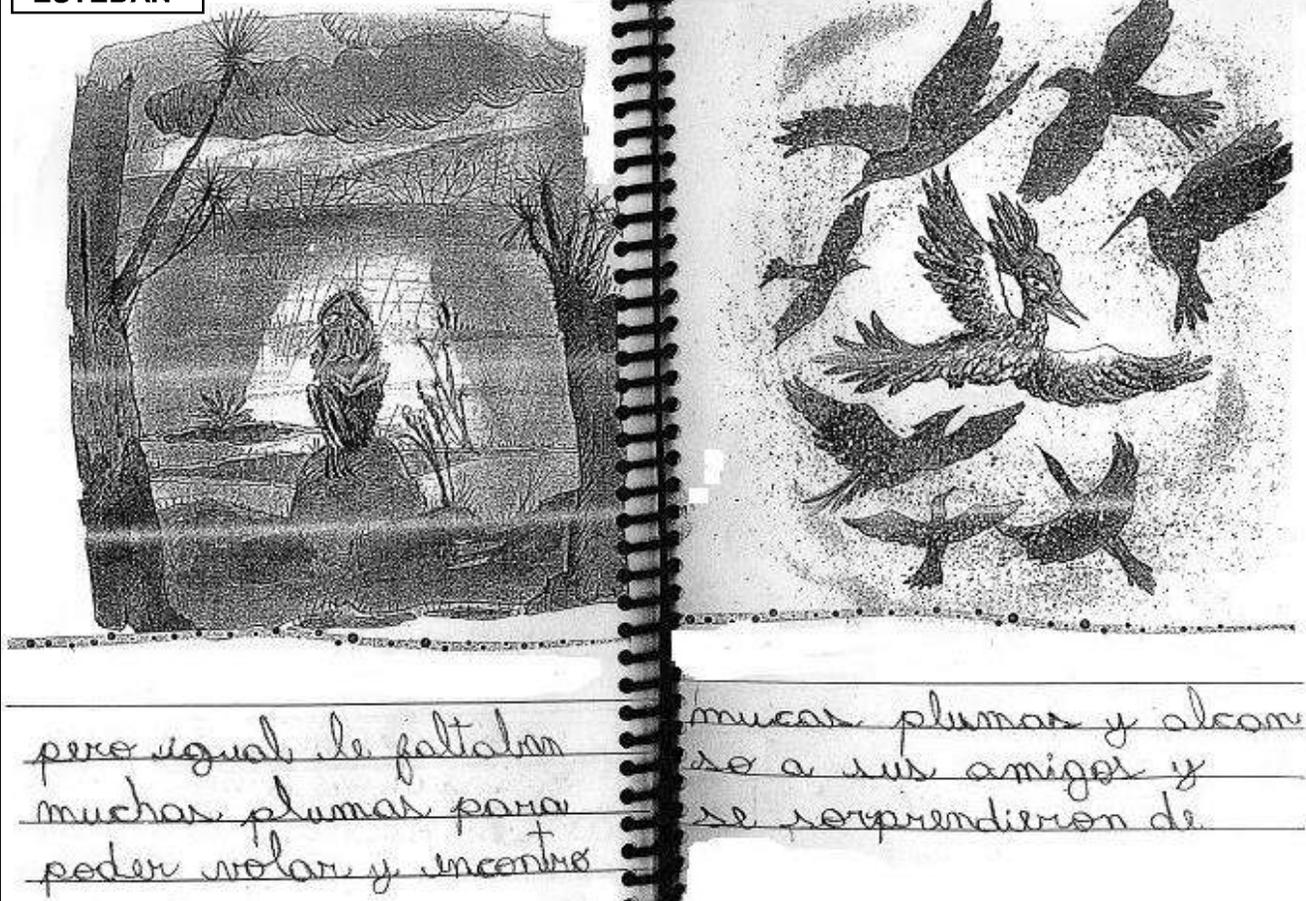
Escribe *le* por el (en espejo); *j* por *g* (*jrande*), *b* por *v* (*bolar*), acento en *pájaro* y *pájarito*, *guando* por *cuando*; pluraliza *ochos*, esperable por representar cantidad mayor que uno.

Segmentaciones: *leda*, *dedís- tintos*, *alpájarito*, *a- migos*,

11

12

ESTEBAN



Esteban

Como Esteban tiene las secuencias en otro orden, aquí el pajarito sigue estando sin plumas. Usa la adversativa para continuar el conflicto, y resolverlo parcialmente, porque la imagen que continúa le obliga al siguiente enunciado: *pero igual le faltaban muchas plumas para poder volar*. La necesidad de cerrar el relato se resuelve rápidamente: “*y encontro muc(h)as plumas*” con lo cual, está listo para el desenlace: “*alcanso a sus amigos*”, quienes lo reciben con sensación de sorpresa: “*se sorprendieron de ver al pajarito de nuevo...*”. Expresión que conecta este cierre con la secuencia de apertura que había planteado.

Y en la última secuencia –que agrega– cierra también la historia con el rey: “*y voló y el rey lo vio y se asustó mucho*”.

En ambos casos olvidan recuperar la conexión con la bolsa de monedas del inicio.

Esta rica experiencia de escritura se complementa con la lectura por parte de cada niño, de su texto propio y luego la escucha de la versión original, leída por la maestra.

Como síntesis de estos procesos alfabetizadores vividos por los niños, apelamos a las palabras de una directora:

“La escritura tiene sus grandes logros porque los niños son los propios productores de enunciados y textos y manifiestan una verdadera conexión afectivo-emocional, de sentido real con lo que van aprendiendo.”

“...las aulas, poco a poco, se van textualizando significativamente; esto significa reemplazar palabras sueltas, aisladas, por enunciados y textos significativos producidos por los propios alumnos.” (Direct Gladys)

La significatividad lograda y la comprensión de la escritura como proceso integral que supera el trabajo suelto y aislado considera al niño desde su subjetividad –conciencia semiótica- capaz de comunicar sus experiencias en textos enunciables y compartibles y concretar encuentros intersubjetivos.

En el proceso de textualización citado por la docente, ubicamos a las experiencias de conversación sistemática, de lectura y de escritura que se complementan en todo el proceso con una postura de un docente lector intérprete y de una escuela preocupada por ofrecer buenas prácticas.

F: Empalmes 2

Experiencias de lectura sostenida (reconstrucción desde la relatoría de docentes)

En el segundo año de la experiencia las escuelas fueron tomando decisiones de acuerdo con las posibilidades de cada grupo y de cada contexto. Destacamos aquí tres instalaciones que resultaron sostenidas en el tiempo y exitosas en sus logros: la lectura diaria de un cuento a la hora del desayuno, la biblioteca áulica en reemplazo del libro único y la lectura pública en escenarios variados.

La maestra Lidia manifiesta en el grupo de discusión que

“sentía que el momento del desayuno diario era un tiempo en que no hacíamos nada y me preguntaba qué podía hacer, entonces se me ocurrió que mientras ellos tomaban la leche yo podía leerles un cuento o algo. Así comencé con la lectura de cuentos, luego fábulas,

todos los días un texto. Hasta que en julio les dije que yo ya había leído mucho y si ahora se animaban ellos”.

Y así, el momento del desayuno se convirtió en la hora de la lectura diaria. Actividad que los entrenó en el reconocimiento de formatos textuales, de géneros narrativos a la vez que amplió horizontes y reconfiguró el mundo de todos.

Los momentos de lectura se complementaron y enriquecieron con la visita asidua a la Biblioteca escolar, espacio que, en una escuela en particular, colabora con los procesos alfabetizadores en todos los sentidos: el mobiliario, la cantidad y variedad de textos, la ambientación especial (libros al alcance de las manos, música suave, atención seria y delicada, frecuencia y asiduidad de visitantes, actividades permanentes con participación de padres, escritores, docentes, etc).

La evaluación de lectura consistió precisamente en un encuentro con los padres en la Biblioteca donde los niños elegían un libro cualquiera y, en ronda de lectores, lo leían públicamente en voz alta. Demostraron una capacidad de escucha y de atención que sorprendió a las directoras, a las docentes y a los padres.

Estas evidencias convocaron también la confianza de los padres en el método de trabajo ya que a principio de año, la escuela tomó una importantísima decisión curricular en relación con el libro de texto obligatorio. Decía la directora: *“Los padres, el primer día lo primero que preguntan es ¿qué libro van a usar este año?”*. Como habían decidido no pedir ningún libro en particular, sino abrir el juego a los enunciados de la vida cotidiana, a los libros de cuentos, a los juegos, etc. les sugirieron a los padres que vieran la lista de títulos que armó la bibliotecaria o que compraran libritos de cuentos que fueran de interés de los niños. *“Así armamos una biblioteca del aula de más de 50 libros”*, concluye la maestra Lidia. De esta manera el corrimiento del libro como objeto del poder grafocéntrico da lugar a otros textos, junto a los cuales él puede seguir permaneciendo y proponiendo otras entradas.

Desde los talleres de formación se sugirió instalar en la escuela espacios para lecturas públicas que consistieron en eventos en los cuales los niños leyeron fuera del aula para distintos destinatarios. Los informes finales de los directivos y los registros fotográficos dan cuenta de situaciones en las cuales los niños realizan lecturas legítimas en actos escolares, en ferias, en bibliotecas, en otras aulas, en estudios de medios masivos, etc.

frente a directivos, padres, pares, en fin, ante oyentes no habituales; situaciones que fueron tomadas entusiasta y gratamente por los niños.

La pregunta que orientó la discusión grupal de cierre del proyecto, en noviembre '07 apuntaba a que cada escuela, a través de directivos, docentes y prácticas áulicas pudieran dar cuenta de **cómo enseñan a leer y a escribir**. Si bien las experiencias se encuadran en un marco común y compartido, las particularidades en cuanto a la toma de decisiones mostró un proceso cuya fuerza reside precisamente en la diversidad de caminos.

El acto de escritura se transforma poco a poco en un protocolo que levanta un decorado rodeado de un aparato de hábitos: horarios, soportes, motivaciones, movimientos, y los protagonistas preparados para jugar sus roles: significar con las marcas alfabéticas en textos cuya legibilidad aunque dudosa anticipa la coartada referencial de los significantes.

La cinta escrituraria es un relato, una sucesión de antes y después, de presencias y ausencias. “Escritura como resquebrajadura”, diría Barthes (op.cit.:110). El niño va pudiendo controlar el movimiento discontinuo de dividir, de oscilar entre lo compacto lo aireado, la marca de la no marca en la materialidad del plano: hoja, piel, placa, arcilla, muro, piso, pared, gestos dibujados en el aire. Agrupamientos, enlaces, encabalgamientos junto con cesuras, hiatos, rupturas.

Valor de la productividad discursiva antes que de la traza estructural. Habitarse al “ductus”, estado vivo de la inserción del cuerpo en la letra y de ésta en el cuerpo, “el gesto humano en su amplitud antropológica, el lugar donde la letra manifiesta su naturaleza manual, artesanal, operatoria y corporal” (Barthes,:125) como movimiento que engarza el pensamiento y lo instala con fuerza proyectiva en el devenir de la estancia colectiva.

El acompañamiento del día a día de la tarea en las aulas fue exigiendo al grupo de investigación, la producción conjunta de material de lectura, la creación de artefactos alfabetizadores móviles y potentes, el relevamiento de las experiencias exitosas de las maestras, las ocurrencias institucionales, etc. El trabajo llevado a cabo nos permitió contar con un gran número de artefactos que se diseñaron, se analizaron y se pusieron en práctica en los talleres de formación -con guías, sugerencias, fundamentaciones teóricas- y luego los docentes pudieron adecuar y transferir en sus aulas.

Este proceso, que no cierra para el niño, merece una continuidad en el 2do año con el mismo docente, por lo que proponemos un proyecto alfabetizador institucional que

sostenga la propuesta alfabetizadora y contemple la permanencia de docentes especializados en el ciclo.

Hemos tratado de traducir en esta instalación nuestra pre-ocupación por encontrar destellos, atajos, claroscuros en un **otro** que hace posible la existencia de mundos con otras distribuciones, con modificación de parámetros de lo que se permite y lo que se impide, trazando nuevas líneas sobre las que nos vienen marcadas históricamente por las luchas sociales. En estos bordes, acompañamos las prácticas y desempeños socio-semióticos de leer y escribir de niños y alfabetizadoras que en escuelas concretas encontraron pasos, habilitaron travesías, fueron y volvieron, llevaron y trajeron, y lo más importante, generosamente nos permitieron andar con ellos en una dinámica en **continuidad**.

En este recodo hacia el próximo apartado de esta instalación nos preguntamos:

¿Cómo instrumentar al docente alfabetizador para que tome decisiones a partir del conocimiento de metodologías y de sus bases teóricas? ¿Qué perfil formativo persiguen los proyectos de formación de docentes alfabetizadores en relación con las necesidades de una jurisdicción con alto porcentaje de ruralidad y con horizontes culturales mestizos? ¿Cómo delinear políticas lingüísticas que consideren estas líneas en sus definiciones? ¿Es factible diseñar/diagramar/ modelos operativos estratégicos que apoyen sus desarrollos sobre deslizamientos tácticos en todas las dimensiones que constituyen la compleja y paradójica dinámica de la alfabetización semiótica?

Alfabetizadores. Perfiles y desempeños



Si bien en lo desarrollado hasta acá podemos advertir la importancia de la intervención del maestro alfabetizador en cada momento del proceso, consideramos oportuno dedicarle un apartado a la configuración de los perfiles que requieren los desempeños en umbralidades.

La historia de la formación docente se ha visto sometida a las mismas discontinuidades y crueldades que las de los niños. Entre las dificultades más comunes y por ello más difíciles de modificar podemos señalar, entre otras: la falta de continuidad de planes y proyectos debido a sus ajustes a los tiempos de mandatos políticos; la centralización en la toma de decisiones; la lógica tecnoburocrática cuya impronta se traduce en formularios, planillas, informes, etc que llenar y cumplir en tiempo y forma; la moda cortoplacista y de alto impacto de la que las escuelas no pudieron escapar; falta de un curriculum integral situado; planes y paquetes aplicacionistas atomizados; todas ellas decisiones erráticas que caen sobre una profesión en un contexto cada vez más empobrecido (en todos los aspectos) y descalificado.

No obstante queremos destacar el esfuerzo y la responsabilidad con que los maestros sostienen el trabajo cotidiano y llevan adelante procesos de estudio y dedicación cuando las propuestas los involucran desde sus intereses y desde el reconocimiento de sus experiencias y saberes.

Nuestra investigación centró la mayor parte del trabajo en docentes alfabetizadores en servicio. Sin embargo los contactos y acercamientos a los Institutos de Formación Docente (IFD) nos permitieron compartir acciones, reflexiones y bosquejar líneas de acción relación con las políticas de formación inicial, que es el lugar donde cada aspirante a maestro alfabetizador debería empezar a estudiar y aprender los postulados teóricos para cartografiar, mapear, diagramar estratégicamente y desplazarse en el campo de la alfabetización como especialista capaz de jugar el mejor juego para que los niños y las niñas resulten ganadores.

En este acercamiento a perfiles y desempeños vamos a deslindar dos momentos: la formación permanente o continua (en servicio) y la carrera de formación inicial.

Alfabetizadores en terreno

El trabajo formativo experimentado con el grupo de maestras del proyecto de investigación-acción incluyó actualización y estudio de marcos teóricos, entrenamiento en técnicas y

procedimientos investigativos y en el diseño de estrategias didácticas con lo cual el grupo empezó a tener un lenguaje común para modelar, explicar y fundamentar las prácticas.

La primera etapa de formación se llevó a cabo a través de un diseño de perfeccionamiento con encuentros mensuales del grupo total donde se actualizaron marcos teóricos y se capacitó a los docentes en la observación y registro de prácticas. Los ejes temáticos de esta etapa fueron, en síntesis: marco referencial de la propuesta - la alfabetización como cuestión institucional - la construcción del aula de alfabetización - procesos alfabetizadores y estrategias - textualidad cotidiana - evaluación de procesos.

Por otro lado, el seguimiento del trabajo áulico fue también sistemático y continuado con registros verbales, fotográficos y fílmicos que nos permitieron análisis y valoraciones de las intervenciones de docentes y niños.

La maestra Teresita expresa:

“No es fácil estar en esta posición, al comienzo en mayor o menor medida hubo resistencias y temor a ser ‘miradas’. En los talleres de formación construimos los marcos teóricos y metodológicos de la propuesta, recibimos orientaciones para el diseño de estrategias y el registro de los procesos. Así como también estímulo y libertad para poner en marcha nuestra creatividad.

Hemos hecho consciente que nuestra intervención es clave en los momentos de umbral ...Vamos acostumbrándonos de a poco –los niños y nosotras- a la rutina de ver instaladas en el aula a las directoras, a las auxiliares o a las investigadoras.

También es un aprendizaje vernos en los registros –escritos o filmados- que son usados como textos de análisis y reflexión de nuestras prácticas. Se toman también como elementos de cotejo nuestros guiones de clase y los cuadernos de los niños.

Es interesante ver como en el tiempo de implementación del Proyecto se van redireccionando y reajustando los procesos de enseñanza a partir de las orientaciones que recibimos de los investigadores y de lo que vamos construyendo”. (Ponencia REDINE, 2006)

Se puede advertir en el relato de la maestra la inserción procesual de la dinámica de trabajo en las escuelas y las aulas y la apropiación discursiva de la propuesta. Modificaciones que no fueron fáciles de asumir y que tuvieron su dosis de resistencia. Por otro lado, destacamos el protagonismo en la toma de decisiones que sostuvieron las maestras a partir

de una actitud abierta y flexible a las orientaciones, las que son consideradas como “estímulo y libertad para poner en marcha nuestra creatividad” pese a que explicita “resistencias” y que “no es fácil estar en tal posición”.

En el 2do año de trabajo con el dispositivo ya instalado se evaluaron los primeros resultados de la experiencia y se decidió fortalecer los aspectos metodológicos y procedimentales del trabajo en las aulas, de modo que la formación se hizo más focalizada y particularizada según demandas de cada escuela y cada grupo. No obstante, la continuidad de los talleres en conjunto, de manera más espaciada, siguió poniendo atención a los aspectos relacionados con estrategias de instalación del aula alfabetizadora: conversación y vida cotidiana - tramas discursivas - primeros enunciados - la escritura como objeto de aprendizaje - artefactos alfabetizadores: la imagen- el cuento- el juego- objetos- la evaluación: cuadernos de clase, otros instrumentos de evidencia pública. Los registros más trabajados en esta etapa fueron las escrituras en proceso de los niños.

Los informes escritos y los comentarios orales en los espacios de reflexión dieron pautas de cómo las maestras iban apropiándose de los postulados y comprendiendo los modos de operativizarlos en las aulas. Ambas acciones de formación sistemática contó con un programa de capacitación teoría-práctica que permitió acreditar –certificaciones mediante- en las valoraciones profesionales, las horas dedicadas al proyecto.

En los encuentros de taller, se exponían trabajos de escritura de los niños que eran sometidos al análisis crítico del estado de aprendizaje que se ponía en evidencia a partir de una mirada positiva de logros orientada por la pregunta: ¿qué sabe este niño de la escritura? ¿qué le falta revisar o aprender? ¿qué se espera del alfabetizador?

El análisis en conjunto y detenido de los casos elegidos al azar, nos llevaban a ver los diferentes niveles de complejidad de la práctica escrita y los distintos caminos y ritmos por los que van los sujetos en el aprender. Este estudio ponía el interés en cómo operar para ayudar a superar los problemas y lograr una escritura aceptable.

Proporcionamos a los docentes un amplio repertorio de estrategias planteadas como líneas muy generales de trabajo, de modo que ellos pudieran operar flexiblemente según las necesidades de sus grupos y los intereses particulares. Esto permitió el avance por diferentes caminos en cada escuela, en cada aula y ante cada texto. Las maestras entendieron que su rol es decisivo en el acompañamiento y pilotearon la contingencia desde sus habilidades para escuchar y animar conversaciones, para detectar los enunciados

potentes, para instalar en el aula un mundo en el cual se priorizan los sentidos de la vida cotidiana del grupo.

“La propuesta ayudó a que los niños encuentren en la escuela un espacio donde desenvolverse cómodamente. Los alumnos se instalaron en el aula reconociendo esa semiosfera, lograron cruzar el umbral en el ir y venir, montando relatos, diálogos y descripciones que conjugan lo cotidiano del hogar, del barrio y de la escuela.”(Maestra Cristina)

“A partir de cada texto y de las conversaciones ... surgen nuevas palabras ... nuevos enunciados.” (Maestra María del C.)

Entre todos fuimos superando los análisis superficiales y centrados en las “faltas” y comenzamos a complejizar el objeto comprendiéndolo como nuevo aprendizaje que supone nuevas operaciones, explicación de procesos, advertencia de logros y obstáculos, aceptación de diferencias, hipótesis arriesgadas, intervención innovadora sin desechar lo habitual, sugerencias, permisos para sorprenderse y emocionarse ante ocurrencias y avances de los niños.

Las maestras aprendieron a ganar ocasiones, a jugar con la disposición de artefactos y a caminar por itinerarios indiciales e icónicos. Son tácticas.

También los directivos implicados en el trabajo en los umbrales informan desde sus posiciones:

“En un comienzo, se observa y se siente una cierta resistencia a la aplicación del nuevo enfoque. Existen ciertas dudas, incertidumbre. Los docentes reconocen la existencia de un esquema preconcebido y consolidado a través del tiempo. Sus prácticas áulicas que de alguna manera u otra resultaron, se enfrentan con una nueva propuesta: ‘el enunciado’. Pero el desafío estaba y se les permitió la libertad de ir incorporando lo nuevo en forma progresiva, sin desechar lo adquirido. Tuvimos que darnos un tiempo de acomodamiento y reajuste sin perder el rumbo”. (vicedirectora Gladis Informe julio’07)

Y continúa evaluando la experiencia en el grupo de discusión de cierre 2007:

“...me gustaría hacer referencia al paso previo... al impacto que provocó... Pude observar preocupación, tensión y temor al desafío, en especial en las de primer año, no así con las docentes de nivel inicial quienes desde el comienzo sentían y demostraban muy buena predisposición y cierta familiaridad con la propuesta.”

“Luego comenzó una etapa de acomodamiento a la nueva situación y aceptaron el desafío. Esto llevó a confrontar la propuesta con sus propias prácticas, resaltando puntos de coincidencia y diferencias o aspectos novedosos. Ya en la práctica áulica se vio el entusiasmo y dedicación, donde tuvieron la gran satisfacción por las respuestas de alumnos y padres.”

“Todavía se puede observar que el cambio se va dando en forma gradual, progresiva con estrategias y propuestas tradicionales pero interactuando con la nueva propuesta. Ya se las ve relajadas y más seguras...dado que los logros obtenidos le van marcando la continuidad del proceso.” (Vice directora Gladis)

La directora Ivone manifiesta:

“Resulta muy interesante el acompañamiento al trabajo en el aula con los niños de NI y de 1º año de la EGB para observar, registrar, monitorear y reflexionar sobre la implementación de propuestas alfabetizadoras y a partir de allí andamiar para superar déficits y acordar principios alfabetizadores que garanticen un proyecto coherente, articulado y significativo.

Cada uno de los participantes vamos realizando, desde nuestros roles, funciones diferenciadas, registros de procesos y resultados e informes apreciativos parciales de los desempeños escolares en las aulas de 1º año y en la institución en general. Del compartir de éstas experiencias observadas por nosotros, los directivos, en sus instituciones detectamos similitudes en cuanto al temor de los docentes a enfrentar el cambio y dificultades en la sistematización con la oralidad. Consideramos que tanto las debilidades detectadas como los logros son datos que enriquecen a la hora de evaluar el funcionamiento y avance de la propuesta.” (Ponencia REDINE)

En el grupo de discusión de diciembre de 2007 las maestras y directoras de las escuelas muestran logros y debilidades del proceso de escritura y lectura de los niños y expresan la novedad de innovación curricular en el primer año: *“ya no pedimos libro de texto. Los padres vinieron a preguntar qué libro íbamos a usar este año y les dijimos que les compren libritos de cuentos.”*

“Así, -agrega la maestra-, llegamos a tener una biblioteca de aula con más de 50 libros.”

Las lecturas públicas que experimentaron los niños de primero, como experiencia de evaluación constituyó para las escuelas una modificación importante en los modos de evaluar.

Las voces de las docentes ponen en evidencia la complejidad del proceso: por un lado incertidumbre, miedos, resistencia, pero también la seguridad con que fueron apropiándose -a partir de lo que sabían y hacían- de esta posibilidad de modificar sus prácticas y arriesgar alternativas. La contención institucional dada por los equipos directivos fue un elemento clave como así también la posibilidad de llevar los problemas a los espacios de discusión en equipo que posibilitaba la investigación de la cual todos formábamos parte.

Volvemos a explicitar la importancia de contar con una red interinstitucional que contenga a los equipos institucionales y una **escuela alfabetizadora** sostenida en un proyecto compartido¹⁰¹.

Estamos en condiciones de trazar algunos vectores para considerar el acontecimiento del ingreso escolar como un momento delicado y único merecedor de toda la atención.

.- Un **equipo directivo o un directora/a** capaz de liderar y de coordinar los procesos alfabetizadores de manera coherente y fundamentada, apoyado en el trabajo de las maestras .

“El cambio se fue dando en forma gradual, progresiva, con estrategias y propuestas tradicionales pero interactuando con la nueva propuesta”.

“El trabajo con la oralidad se realiza a conciencia y en forma sistemática (...) no existe la improvisación pero tampoco la rigidez”(B. Quintana)

Y agrega en el grupo de discusión final (nov. '07):

“Lo interesante es ver cómo aun estando dentro de las mismas teorías y el mismo método, cada maestra propuso estrategias diferentes: una eligió trabajar con el cuento de “El pajarito remendado”, la otra con una serie de historietas y Mabel, con las imágenes del paseo a la granja.”

.- **Equipos docentes** especialistas en la atención del umbral¹⁰².

¹⁰¹ Cada escuela se propondrá como parte importante de su Proyecto Institucional acuerdos acerca de cómo atender especialmente la etapa de umbral, definiendo: objetivos, tiempos, equipos de trabajo, estrategias, evaluación, modos de comunicación, etc., de manera que el recibimiento y el acompañamiento a los ingresantes sea una pre-ocupación y una responsabilidad de toda la comunidad escolar, es decir un proyecto colectivo común.

Las escuelas con las que hemos trabajado comenzaron de modo flexible con esta práctica que significa un cambio de ritmo y de acompañamiento al niño en el umbral.

.- Un **diagnóstico** flexible y continuado para conocer las semiosferas de la población atendida desde un acercamiento a las costumbres, hábitos y haceres de las cotidianidades.

.- Estos dispositivos colaboran en la instalación de **innovaciones en el desarrollo curricular** producto de la operación sobre los documentos oficiales y la toma de decisiones reflexiva, es decir, de un des-encorsetamiento del curriculum oficial:

*La oralidad, práctica que se sistematiza en las aulas en la conversación sobre protocolos de la vida cotidiana para trazar las formas de los primeros enunciados alfabetizadores.

*La evaluación como parte del aprendizaje requiere una incorporación de manera reflexiva en todas las etapas preparando instrumentos adecuados y cuidadosamente diseñados.

*La implementación de un **cuaderno de hojas para el umbral** donde la escritura se dé ciertos permisos que el “cuaderno único” no autoriza.

*Revisar el lugar sacro del **libro de lectura**, producto del afán del mercado editorialista.

*Entender los espacios alfabetizadores como instalaciones de artefactos que entran en conexiones para expandir y diseminar sentidos.

.- La propuesta alfabetizadora hace evidente el recorrido y el proceso del que participan los actores desde diferentes roles y con aportes diversos, resultado de reflexiones y consensos que funcionan como matriz abierta.

El **curriculum** como **matriz abierta** supone un marco relativamente estable desde donde se generan las transformaciones. Ni pura inestabilidad ni pura determinación, (...) puede dar lugar a un proceso de enseñanza y de aprendizaje que sea productivo y enriquecedor, que permita la construcción de una autoridad pero que habilite para la crítica y la oposición (Caruso y Dussel, 1996; destacado nuestro).

El documento como matriz abierta deja lugar al maestro, es una invitación a *nuevos decires* que se entamarán con lo ya dicho y que reforzarán la idea de continuidad y de diálogo, a

¹⁰²“Integrar equipos de docentes para desempeñarse en el primer ciclo de EGB, constituido por un par de docentes que acompañan la misma cohorte, en 1º y 2º grado, de manera rotativa y un docente especializado en evaluación del Primer Ciclo y articulador con el próximo Ciclo en 3er. grado”. (Camblong 2005:70)

postulados semióticos que sostienen los procesos de enseñar a leer y escribir, forma parte del perfil profesional que estamos tratando.

“El sentido último explota, se disemina en cada retoño, en cada pliegue de lo social, en cada aula y hasta en cada banco” (Ibidem) haciendo que, el formal y acartonado “PEI” deje de ser un documento “para cumplir con mandatos” instituidos y empiece a transformarse en una muestra dinámica de lo que acontece cuando la escuela enseña y entre todos aprendemos.

Postítulos para alfabetizadores

Finalmente, otra alternativa para colaborar en los perfiles y desempeños semióticos de los alfabetizadores es el dictado postítulos de alfabetización semiótica como programa formativo específico destinados a docentes de NI y 1er ciclo (recién egresados y maestros en servicio). En tal sentido podemos comentar la experiencia del Programa de Semiótica que propone un postítulo como transferencia de las investigaciones en una propuesta modular que lleva un desarrollo de seis cohortes en la provincia de Misiones.¹⁰³

Formadores y Alfabetizadores en formación

Consideramos que la articulación y el trabajo sistemático en conjunto con los Institutos de Formación Docente es un punto estratégico para pensar la formación inicial de los maestros alfabetizadores. En tal sentido, ya hemos explicado el funcionamiento de la red que enmarcó el proyecto de intervención en las escuelas donde el Instituto articuló sus tres funciones a partir del problema de la alfabetización.

Por otra parte con la intención de estrechar vínculos y de instalar la propuesta de una alternativa semiótica para la formación docente, hemos iniciado en noviembre de 2009 conversaciones con colegas docentes para la lectura y el análisis del nuevo curriculum de formación docente, en el marco de un proyecto de articulación entre universidad y formadores de alfabetizadores.¹⁰⁴

¹⁰³ Cfr. En Anexo, propuesta de recorrido modular del Postítulo en Alfabetización Semiótica

¹⁰⁴ En el marco del PROYECTO DE ARTICULACION E INTEGRACION DE LA FORMACION DOCENTE. *Desarrollo y Fortalecimiento de la Investigación Educativa para el mejoramiento integral de las instituciones de formación docente de la provincia.*(2009), hemos formado parte de la Comisión “Contextos rurales y plurigrado”.

Hemos compartido tres jornadas de trabajo con docentes de Institutos de formación docente de las localidades de Aristóbulo del Valle, Oberá, San Ignacio, Montecarlo, Eldorado y Puerto Rico en un taller sobre la problemática de ruralidad y plurigrados.

En la provincia hay 870 escuelas rurales, sobre el total de 1270 escuelas públicas y como campo laboral de los egresados sabemos que el 70% de los maestros inician su primer cargo en una escuela rural. Los marcos teóricos que hemos construido ayudan a comprender la importancia del lenguaje en la conformación de los mundos niños y de la ruralidad en particular. La propuesta de un curriculum para formar a alfabetizadores que se desempeñen en contextos rurales ensambla con una pragmática para la alfabetización.

(...) para atender a la diversidad, se requiere una organización de la enseñanza que permita al maestro trabajar simultáneamente con alumnos que poseen diferencias entre sí. Por eso se precisa tener en cuenta dos cosas: la primera es agrupar a los niños de acuerdo con sus disposiciones comunes de aprendizaje, y la segunda, proporcionarles oportunidades para que trabajen cooperativamente y con una autonomía relativa.

La atención simultánea se refiere a la atención que el docente brinda a los niños y niñas al mismo tiempo, pero asegurándose que estén involucrados en la actividad de aprendizaje y haciendo uso efectivo del tiempo. Sepúlveda (2000:17)

El punto de partida de la conversación con los formadores fue acerca de las prácticas investigativas llevadas a cabo en relación con la ruralidad y la modalidad de plurigrado. Los relatos de los profesores de IFD desde los distintos roles y funciones (la cátedra de asignaturas específicas, espacios diversos de la práctica, la gestión directiva, la capacitación, la investigación, etc.), pusieron en evidencia un panorama diverso, heterogéneo, múltiple de situaciones de los contextos rurales y de las escuelas en dichos espacios. Asimismo expusieron experiencias innovadoras muy interesantes –ya realizadas o en proceso- (pasantías, redes, trabajo en espacios no formales, acompañamiento a practicantes y maestros de escuelas destino, documentos de práctica: *Escuelas de picada*, experiencias piloto en comedores comunitarios, espacios curriculares específicos, experiencias de postítulos dictados por docentes de los IFD, etc.) que denotan la preocupación por atender las demandas particulares de formación que no son contempladas de modo explícito, sistemático, transversal en la oferta curricular de la formación docente. Sin embargo, estas experiencias se debilitan por las mismas razones que mencionamos antes y así, las prácticas de formación docente y el curriculum forman maestros para modelos

urbanos de grupos monogrados quienes cuando inician sus trabajos en los plurigrados de las escuelas rurales implementan modos de enseñar a leer y escribir “aggiornando” el plurigrado al monogrado y la urbanidad a la ruralidad.

Sobre la base de dicho diagnóstico y necesidad, el grupo propuso realizar una lectura crítica del curriculum de formación docente que ha entrado en vigencia en el año 2009¹⁰⁵ y proponer la inclusión de la problemática ruralidad y plurigrado de manera transversal en el texto del documento. De modo que desde la prescripción político cultural –oficial- que el mismo representa, el docente (formador y en formación) encuentre una configuración de un contexto misionero más próximo a sus prácticas y consecuentemente, un dispositivo flexible que le permita operar para buscar respuestas contingentes y pensar procedimientos para un aula de plurigrado.¹⁰⁶

El momento de redacción de la versión final de esta tesis nos encuentra en proceso con este trabajo de lectura, estudio y reflexiones conjuntas con colegas formadores de alfabetizadores y con perspectivas de darle nuevas vueltas, rulos y derivas a nuestra propuesta semiótica de intervención en los umbrales.

Suspendemos provisoriamente esta instalación de la cartografía de aulas alfabetizadoras acompañando los momentos de avance, detención, retrocesos, descubrimientos y destellos experimentados por niños y maestras en estancias hospitalarias. Cada movimiento, cada rasgo en la cronotopía es fruto de la articulación con los desarrollos teóricos que sustentan e impulsan nuestros intentos de explicaciones semióticas.

Cada momento o estadio expuso los discursos de los actores que protagonizan las escenas de aprender y enseñar las prácticas de la alfabetización, tratando de restablecer efectivamente vínculos con el mundo cultural que traen los niños y las niñas a través de su

¹⁰⁵ Res 448/junio '09 del Ministerio de Educación Provincial aprueba el Curriculum para la Formación Docente.

¹⁰⁶ El documento de producción colectiva da cuenta de los vacíos en relación con una atención a la ruralidad y proporciona una descripción de la diversidad de agrupamientos en plurigrados: La situación más favorable parecería ser la de las escuelas de 3 docentes, con un docente por ciclo. Sin embargo, la forma de organizar los grados es variable y, aunque usualmente encontramos que las aulas plurigrado se organizan por grados consecutivos, otras veces, vemos que se combinan grados no consecutivos (por ejemplo 1° y 3° en un aula y 2° y 4° en otra, o 1° y 7°, etc.) o, que se mantiene primer grado como aula monogrado agrupando a 2° con 3°, etc. Estas combinaciones algunas veces se hacen para: balancear el número de alumnos que cada maestro debe atender; que no les cierren el grado (*se preserva la fuente laboral del maestro*); mantener diferenciadas las lecciones para grados no consecutivos; otorgar mayor dedicación a los alumnos de primer grado.

experiencia y su lenguaje, con el mundo político profesional de la formación de los alfabetizadores para restablecer así un compromiso moral con la alfabetización.

Hasta este borde llegamos, seguimos conversando en las orillas de los textos. Orillando búsquedas. A veces retrocesos. Firmes e inestables en el umbral de nuestros des-velos por bosquejar una pragmática alfabetizadora para un niño/a que no está *en* la escuela, sino que está *pasando* por ella.

VII. RE-INSTALACIÓN. Pliegues finales

La producción de este documento discurrió por despliegues teóricos, epistemológicos, empíricos interconectando voces, experiencias alfabetizadoras y ecos de otros decires que atraviesan fronteras e intentan instalarse en el centro de nuestras reflexiones, sin dejar de ser por ello, habitantes de los bordes.

La trama escritural dispone ahora sus hilos en los pliegues finales configurando otra orilla que vuelve a invitar a cada cual a dibujar sus gestos, a traducir selectivamente la pluralidad de asociaciones, a continuar pensando.

Nuestros estudios e inquietudes podrían resumirse/aglutinarse en el objetivo de **configurar una pragmática alfabetizadora** para experimentar **semióticamente** los procesos de aprender a leer y escribir en los universos interculturales mestizos, sostenidos en la continuidad de las interacciones dialógicas de la vida cotidiana.

La propuesta entreteje un abordaje **transdisciplinar** desde la Semiótica y su capacidad heurística de favorecer el estudio de los entrecruzamientos discursivos insertos en las tramas socioculturales e histórico-políticas, mediante la construcción de matrices epistemológicas, conceptuales y metodológicas que dan forma a un desarrollo de múltiples atravesamientos.

Fuimos enhebrando **pensamientos** en un movimiento **tríptico** que permite penetrar las fronteras de mundos complejos insertos en complejidades mayores, a la vez que, posibilitar ininterrumpidos y próximos ensambles conocidos-conociéndose-por conocer.

El objeto-problema “alfabetización semiótica” va configurándose en torno de una ingeniería de conceptualizaciones, dispositivos, preguntas, recursos, artefactos, modelizaciones, operaciones cuya conjunción y especial disposición se constituyen en postulados de base que queremos re-instalar en este pliegue de provisoria conclusividad.

El diseño y montaje de ambientes alfabetizadores para y en los umbrales escolares de espacios mestizos, se constituye en potencia que moviliza nuestra acción, colocándonos en un escenario *inter*, de mezclas, desclausurado, movedizo, cambiante, desconcertante y paradójico. Ahí nos instalamos para escuchar, interpretar y aprender los sentidos de los diálogos familiares y vecinales, con una pretensión no siempre lograda, de atrapar y de adueñarnos un poco de la fuerza exotópica para que el encuentro del niño con los lenguajes que ostentan las semiosferas escolares no lo exponga a violentas limitaciones de sus desempeños semióticos.

Los principios de **integralidad** y **continuidad** orientan la comprensión y el análisis de los múltiples universos que se conjugan en nuestros andares como mundos particulares, delimitados, diferenciados, pero también articulados, en conexión, con sus fronteras encontradas, difuminadas, alteradas, ensambladas en cuyas liminares superficies se activará el dispositivo estratégico de la **traducción** a partir de los movimientos de la **diferencia** que se ponen en escena.

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

Ponemos en correlato con la concepción global e integral de los universos, la de **continuidad semiótica** por la cual los movimientos socioculturales son vistos como un flujo perpetuo, continuo, infinito de la significación y del sentido, donde es plausible el establecimiento de límites, marcas, deslindes, operaciones de discontinuidad.

El punto de arranque –que se transformó en una línea continua- ha sido la necesidad de construir una **instalación epistémica** adonde poner en conexión las dudas sobre el conocimiento, la posibilidad de conocer y el orden del discurso apropiado para pensar con claridad. Sin pretensiones de profundizar en un ensayo filosófico ni epistemológico, el pragmatismo peirciano, la lógica spinoziana de la relación conativa y el giro lingüístico wittgensteiniano hacia las formas de uso cotidiano, fueron dándole asidero a conjeturas e inferencias probables, a sospechas indiciarias. Barruntamos líneas de pensamiento para dilucidar en encrucijadas y hallar la forma discursiva material de pensar escribiendo (cuerpo **epistemológico**), asegurar los pasos con categorías de un marco conceptual transdisciplinar (**teorías**) y un permanente embrague en la experiencia (rigurosidad **metodológica** para zambullirse en la **empiría**).

Investigar el carácter semiótico de los procesos alfabetizadores implica entrar con nuevas lentes en un terreno que tiene un prolífico estado del arte, cuyo conocimiento es el paso insoslayable propuesto como des-instalación. Un escrutinio de las prácticas mediante los cuadernos y libros escolares, las escrituras de niños alfabetizados (durante un ciclo escolar)

y las voces de maestras alfabetizadoras fueron un buen anclaje para traer al ruedo la historia de los métodos y su vigencia en los modos de enseñar y aprender en las escuelas. Esta aproximación recurrió a los antecedentes de las investigaciones en el campo y a sistematizaciones y resultados de nuestros propios trabajos.

Para cartografiar operativa y discursivamente la cronotopía de la umbralidad alfabetizadora, configuramos un aula como **instalación**, categoría que por su carácter polisémico, móvil y cambiante, resulta apropiada para la creación de una atmósfera, clima o ámbito que se potencia con **artefactos** estratégicos dispuestos oportuna y tácticamente. De modo que interpretamos la continuidad de los sucesos a partir de deslindes o estadios de las dinámicas semióticas de la alfabetización: conversacional, de enunciados entramados, de escrituras autónomas; cada uno de estos momentos con montajes y operaciones particulares.

Tomaremos los ejes de este tríptico cartográfico para sistematizar la propuesta.

1) **Momento Conversacional**

Llamamos así al estadio inicial del proceso alfabetizador, al ingreso, a la entrada en el ámbito adonde el niño empieza a instalarse. El reciénvenido es recibido con todos los caminos de la conversación abiertos y un conocimiento y aceptación –de parte del alfabetizador- de las reglas básicas de su juego: actitud y capacidad de escucha; consideración del otro y sus diferencias; atento cuidado del clima; apertura a las formas de la vida práctica y cotidiana: expresiones dialectales, sentido común, acento coloquial, humor; vigilancia atenta a lo no verbal: movimientos, cuerpos, desplazamientos, gestos; relevancia de la pertinencia de los silencios; atención a las variaciones sutiles de la dimensión indicial de los signos; aceptación y acompañamiento a los ritmos desacostumbrados; alta valoración del relieve fático de las constelaciones (contactos, palmoteos, guiños, sonrisas).

Conversar es en esta etapa la opción para traer y poner en el centro el interés por el otro, priorizar los bordes menos atendidos, orientar la atención hacia la vida cotidiana del universo niño. Universo organizado y aprendido a través de protocolos vitales: comer, trabajar, jugar, celebrar, desplazarse, colaborar, cocinar, escuchar radio, mirar la tele, cuyo conocimiento lo envuelve en la lengua en que el grupo lo entrenó permeada por las culturas contemporáneas complejas, fragmentarias, heterogéneas y dispersas de los medios y las tecnologías. En esa lengua y en sus mixturas ellos podrán conversar. Desde esa lengua el

alfabetizador podrá traducir si está preparado en estrategias que tengan en cuenta el acervo semiótico-lingüístico de los niños que acceden al umbral escolar.

Las experiencias que mejor responden a la creación de ámbitos impregnados de fluir conversacional son precisamente aquellas que exhiben su potencialidad sígnica en las fronteras: los dispositivos **lúdicos**, gráficos y **audiovisuales**. Juegos e imágenes se vuelven **artefactos** que ayudan a sostener la semiosis, la continuidad de los relatos que atraviesan y desdibujan lindes.

La teoría triádica del signo (Peirce) justifica nuestros itinerarios tras la **fuerza indexical** de los índices en tanto coacción o fuerza compulsiva que une dos porciones de experiencia; agita la conciencia semiótica de una imagen o rasgo del objeto o suceso; produce sensación de acción, choque, colisión; “shock” (*haecceittas*); su acción depende de la asociación por contigüidad; pone en contacto con los sentidos y la memoria; predomina en algunos géneros y formatos de los diálogos familiares y vecinales; desde su condición de segundidad contiene rasgos que lo conectan con la primeridad y potencia relaciones fenoménicas de terceridad.

Priorizar la presencia y la acción de la fuerza “hipnotizadora” del índice en el montaje de las instalaciones conversadoras mediante la disposición de artefactos que asocian con la experiencia, que arrastran 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, supone la detección en los entramados colectivos de los **protocolos**, esto es, los modos y ordenamientos de las dinámicas de supervivencia de la vida cotidiana. Los protocolos se aproximan con la conversación, hacen colindar sus bordes con las semiosferas del aula y al volverlos blandos, dúctiles, porosos, colabora 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” (Sloterdijk, 2006: 183), es decir, en términos bajtinianos que el mundo dado imprime huellas y hace sonar ecos en el creado.

La invasión del lenguaje dialectal y el fluir conversacional se hace rutina bajo la meticulosa y atenta escucha del docente, quien le da cierta organización a los recorridos materializándolos en diagramas, en esquemas expandidos, en tramas discursivas bajo las que se respiran los mundos recreados. Y el halo que semiotiza la instalación es el lenguaje cotidiano dicho en las formas más o menos habituales de sus praxis. El entrenamiento en el

desempeño conversacional mejora poco a poco la cooperación interpretativa para navegar cada vez más hábilmente en el agitado mar de la significación y acompañará en la base de todo el proceso de aprendizaje.

2) **Momento de enunciados entramados**

Una práctica de la enseñanza basada en “**textos–enunciados**” difícilmente pueda adquirir los pasos de un “método” en el estricto sentido de la didáctica formal. Por esta razón en las experiencias trabajadas en la investigación se modelizan o delinean alternativas abiertas para la observación y el estudio de este momento.

La necesidad de apropiarnos de la materialidad y la encarnadura de los enunciados, encuentra sustento y rigurosidad en los desarrollos de Bajtín acerca de la problemática de los géneros discursivos. De él devienen los siguientes postulados:

.- Si compartimos la premisa de que “aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados”, vamos a comprender alfabetizarse como **aprender a leer y escribir enunciados en formas genéricas típicas.**

.- Acceder a las marcas de **tipicidad** de los géneros (situaciones, temas, contactos, circunstancias) que cada esfera ha estabilizado a partir de los usos que el lenguaje tiene en las interacciones que la constituyen, demandará una observación y escucha atenta de los enunciados en sus recurrencias temáticas, estilísticas y composicionales, lugar de ecos, reflejos y matices de otros enunciados con los cuales se relacionan por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva.

.- 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., el amplio espectro de las **experiencias cotidianas** en las cuales adquieren forma géneros como: saludos- despedidas- felicitaciones- deseos de toda clase- preguntas- comentarios acerca de la salud, de los negocios, del tiempo- consejos- alabanzas- aprobaciones- fórmulas de admiración- reprobaciones- injurias- maldiciones- advertencias- insultos- pedidos- recomendaciones- órdenes- invitaciones-blasfemias- frases o exclamaciones de función fática- onomatopeyas –interjecciones - gritos etc.; y sus estilos van desde la seriedad y la preocupación hasta el sarcasmo, la ironía, el humor y el “hablar por hablar”.

.- Si los enunciados por medio de los cuales habla la gente se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua, tomar el enunciado “como unidad real de la comunicación discursiva” permite la comprensión (conciencia) de la naturaleza de dichas unidades en tanto sistema movilizado por el uso.

.- Un alfabetizador entrenado en el rol de **traductor de sentidos** desarrollará criterios para justificar la potencialidad de un enunciado en sus dimensiones lingüísticas, discursivas y semióticas.

En las complejas tramas de discursos heteroglósicos se enredan los enunciados que las constituyen y el “alfabetizador conversador y escucha” se transforma en **cazador de enunciados**. Otro desplazamiento de traducción cuyo valor se mide según ese resto de sentido, ese plus de lo irrecible que implica asumir también la intraducibilidad.

La elección del **enunciado alfabetizador** devenido en **primer texto escrito** que los niños habrán de manipular, experimentar hasta el detalle, desarticular y volver a componer para insertarlo en cadenas discursivas tiene características que lo hacen propicio para el umbral:

.- carácter de enunciado por su pertenencia a una trama discursiva en relación con protocolos cotidianos (comer- trabajar- jugar- trasladarse- saludar- conversar, etc.);

.- fuerte impronta conversacional;

.- brevedad sintagmática en secuencias fónica, fonológica y grafemática simples;

.- posibilidad de reinsertarse y resignificarse en correlatos con nuevas tramas;

.- sujeto a adaptaciones y adecuaciones de simplificación formal (lingüística):

.- perteneciente a un corpus o batería de enunciados conocidos por los niños, en contigüidad con semiosferas familiares y con capacidad de apertura hacia otras;

.- posibilidad de entrar y salir en redes de sentidos, de quedar en suspenso y volver a conectarse;

.- propio 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.

Los niños se familiarizan con ellos, ya sea por el trabajo reiterado, por la repetición de sus sonidos, por las combinaciones múltiples que pueden encontrarles, por los juegos o los diagramas expandidos y precisamente, por ser partes de una arquitectura de sentidos generados desde los entramados conversacionales y puestos en texto escrito.

Su cercanía a las semiosferas familiares ponen cerca del alfabetizador los modos en que aprendieron y se entrenaron en los lenguajes nativos, en las operaciones básicas de la cultura, en las manera de marcar deslindes y diferencias, en las dinámicas de los aprendizajes que sin duda traen instalados en sus universos.

Los primeros textos-enunciados reciben un tratamiento cuidadoso, exhaustivo, meditado a través del diseño de secuencias de aproximación sistemática, reflexiva, metarreflexiva a la lectoescritura, tendientes a:

- .- manipular el texto-enunciado en su forma oral y escrita, descomponiéndolo en sus elementos lingüísticos constitutivos (palabras- sílabas- fonemas- grafemas);
- .- insistir en la discriminación y la toma de conciencia de cada elemento/unidad por medio de tareas de repetición, comparación, contraste (trabajo sobre la semejanza y la diferencia);
- .- volver a recomponer el enunciado y restituirlo en la cadena de sentidos apelando a su propiedad discursiva;
- .- buscar, proponer, sugerir, provocar correlatos y variantes en despliegues semióticos.

En estas experiencias las conceptualizaciones de frontera desplazan los sentidos cósmicos y globales a la acepción de frontera detalle en la separación de palabras, en el encuentro de sílabas y letras, en los permisos y las restricciones de las reglas del juego.

Empezar a escribir ha de ser entonces, **continuar diciendo**, significando, simbolizando, con un nuevo y sofisticado **mecanismo** que tiene sus propias reglas lingüísticas, discursivas y semióticas. Cada usuario de este nuevo lenguaje impondrá sus ritmos inestables, demorados, inseguros, intermitentes, agitados, pautando la paradójica alternancia de los aprendizajes en continuidad y discontinuidad.

3) Momento de autonomía para las primeras escrituras

En este momento recurrimos a las categorías del cuerpo conceptual derrideano para sostener el montaje y desmontaje de aulas alfabetizadoras hospitalarias donde la textualización comienza a tomar forma de escritura en los bordes de la oralidad. La tensión del paso- traspaso hace estallar todos los sentidos y los sinsentidos de los rituales de iniciación en la corporización máxima de la relación saber-poder.

Extraemos de la “caja de herramientas” conceptuales algunas derivas para proceder operativamente en los bordes de la escritura incipiente que se instala en este tercer momento del proceso. Entender a la escritura como juego de la diferencia, como oposición

entre presencia y ausencia, hace posible abarcar alternada o simultáneamente los dos lados (o más) de la frontera; las primeras escrituras nos sitúan en el horizonte del fonema y del “gramma”, del índice y del símbolo, del escribir y del leer, en acercamientos que autorizan y legitiman mezclas, cortes, injertos, sobrecortados, 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 se pueda 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, 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 es huellas, vestigios, pliegues de otras telas y otros sentidos.

El niño va ingresando en esta práctica desde su decir oral hacia los intentos, pruebas, ensayos, reiteraciones. Se vislumbran estos movimientos en las escenas de las instalaciones analizadas: escrituras titubeantes en los trazos pero fuertemente apoyadas en el sentido de las imágenes seleccionadas por ellos; historietas mudas a las que logran ponerles letra (en los globos) interpretando las situaciones de enunciación y asumiendo discursivamente el lugar de otro/s; fotografías de experiencias compartidas (un paseo) disparan descripciones y relatos desde la memoria y las sensaciones de alegría recuperadas; empalmes con otros textos que invitan a escribir o con escrituras de otros que desafían a leer, primero en la intimidad del aula y luego en escenarios públicos escolares y comunitarios.

Pieza clave en estas operaciones es el alfabetizador-intérprete, traductor que refrenda, lector que interpreta lo no dicho, anfitrión que va ansioso a la cita y encuentro con las “primeras escrituras”, cuya adquisición postula un dispositivo “que va de paso”. Frente a esos primeros textos balbuceantes, una buena interpretación festeja y contrafirma; 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. Raspa, injerta en la superficie escrita, reescribe. Apuesta a la sobrevivencia errante de los primeros trazos. Y lo hace sobre el riel de la conversación con el niño. Va tras la sobrevivencia

errante de acontecimientos de lengua que se presentan como enigmas adonde 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.

El acontecimiento de aprender se sostiene en **inteligentes operaciones alfabetizadoras** en cada momento del itinerario y del paso por el umbral: atenta **escucha**, suspicaz **caza de enunciados**, amorosa **refrenda**.

La escritura como lenguaje que complementa y enriquece no es un instrumento que el niño monitorea o maneja desde fuera, sino algo que empieza a constituirlo y que le concierne desde el momento en que se ha convertido en experiencia de vida. La **estancia en escritura** enriquece su **estancia en lenguaje**, su **estancia semiótica** en el mundo. Los umbrales comienzan a transitarse con pasos más seguros porque el estar con los otros, en lenguaje, en pensamiento, en insistente potencia avizora mayor productividad semiótica del discurso y un ejercicio democrático del saber compartido.

No es casual que el término *ethos* se traduzca **estancia**, lugar donde se mora, asociado a lo cotidiano, habitual, al círculo de lo ordinario, al mundo donde estamos con los otros. Ámbito abierto que deja aparecer - contiene y preserva - el advenimiento de aquello que le toca al hombre y en su venida se detiene en su proximidad, alentando la potencia y la acción.

La propuesta de alfabetización semiótica que planteamos moviliza el pensamiento, debilita blindajes formales, exhibe enunciados del mundo de la vida cotidiana, postula a la escritura como un complemento o suplemento de la voz, socava cristalizaciones y prácticas sostenidas en el mandato histórico de priorizar la herencia cultural de la lengua escrita estándar y oficial, desconfía de los absolutos del canon, del documento curricular y de los recortes editoriales, pero no proponemos “dar vuelta la página” (sería cometer la misma imprudencia que criticamos) sino reescribir, re-instalar una política hospitalaria que habite en los bordes de los mapas geopolíticos, de las ciencias y las disciplinas, de la oralidad y la escritura, de lo público y lo privado, del que aprende y el que enseña. Desde este laboratorio donde todo está pasando todo el tiempo, aun en la quietud aparente, explicitamos nuestra intención política de contribuir al debate en la definición de líneas de Políticas lingüísticas y a la toma de decisiones tendientes a procurar modificaciones en algún aspecto, especialmente en el ámbito de la alfabetización inicial.

El mundo-flujo de los signos y el murmullo de voces de un “gran tiempo” nos permitieron generosa pero trabajosamente investigar por estos territorios, familiarizarnos lo más posible con un amplio número de casos del problema que nos interesa, aumentar nuestro conocimiento de su naturaleza, descubrir y reconocer los hábitos generales de desempeño que una creencia en él desarrollaría, lo pudimos buscar, rebuscar, interpretar e inventar en sus **efectos de sentido** y nos queda la inquietud de que en ese acercamiento infinitesimal siempre habrá espacios para un pensamiento más. La **cita** está instalada. Los **sitios** esperan experiencias de **estancias**.

Bibliografía

Achilli, Elena Libia (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Rosario, Homo Sapiens.

Agamben, Giorgio (1995) *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*, España, Pre-textos.

Alarcón Raquel (2007) “Sentidos y tiempos del aprender a escribir”, Ponencia en Mesa temática *Temporalidades alfabetizadoras* – Programa de Semiótica, U.Na.M.- VII Congreso de la Asociación Argentina de Semiótica, Rosario, Argentina

----- (2004) “Estrategias didácticas para la alfabetización: instalaciones y artefactos de la vida cotidiana. Dinámicas de la traducción. Expansiones protegidas” Ponencia en Mesa temática especial *Políticas lingüísticas. El caso Misiones, trabajo intensivo en los umbrales escolares para la alfabetización*, Congreso Internacional “Políticas Culturales e Integración Regional”Bs.As. -

----- (2003) “La vida cotidiana y las rutinas en los umbrales alfabetizadores” Ponencia en III Congreso Internacional y VI Congreso Nacional Aula Hoy, Rosario, Arg.

Alegre J. “Giro lingüístico y corrientes actuales de la filosofía. Influencias wittgensteinianas” Informe Proy. Inv. Inst.de Filosofía, UNNE, Resistencia s/f

Alvarado Jiménez, R (1991) “Géneros y estrategias del discurso” en Rev. *Versión* N° 1, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

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

----- (2006) “O signo indicial na representação televisiva do real” En *Os mundos da mídia. Leituras sobre a produção de sentidos midiáticos*. A. F. Neto (org.) João Pessoa: Editora Universitária.

----- (2005) “Duas variantes da representação do real na cultura mediática: o exorbitante Big Brother Brasil e o circunspeto Edifício Master, Contemporânea. Revista de Comunicação e Cultura. vol. 3, 1

----- (2005) “Elementos semióticos para abordar la comunicación indicial de cada día”, D. Djukich (ed.) *Semióticas Audiovisuales* Maracaibo: Colecc. Semiót.Latinoamericana,

----- “Formas documentarias da representacao do real na fotografia, no filme documentario e no Reality show televisivo actuais” s/f

- (1996): "El lugar de la imaginación en la semiótica de C. S. Peirce", Anuario Filosófico XXIX/3, 1265-1290. <http://www.unav.es/gep/>
- (2003) "Uma aproximação analítica do formato televisivo do reality show Big Brother" Galáxia No.6,
- Angenot, M** (1989) "El discurso social: problemática de conjunto" en 1989. *Un 'etat du discours social. Le Préambule, Montreal* –Trad. Gay A. y Weller G.
- Apel, K.O.** (1997) *El camino del pensamiento de Charles S Peirce*, Madrid, Visor
- Arán, P y otros.:** (2006.) *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba, Ferreyra edit.
- Arfuch Leonor** (2005) "Cronotopías de la intimidad" en *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Bs. As. Paidós.
- Arnoux, Elvira** (2006), *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, Buenos Aires, Santiago Arcos editor.
- Alvarado, Maite** (2003) "*La resolución de problemas*", Rev. Propuesta Educativa Nro. 26, Bs. As., Ediciones Novedades Educativas, julio 2003
- Ayer A. J.** (1986) *Wittgenstein*, Barcelona, Editorial Crítica, Trad. Joaquim Sempere
- Bas, Alcira y otros** (2000) *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Cátedra Pampillo. BsAs EUDEBA
- Bello Reguera, Gabriel** (2006). *El valor de los otros*, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva.
- Bhabha Homi K.** (2002) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial. (1994) Tr. César Aira.
- Bajtín, M.** (2000) *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. Madrid, Taurus.
- (1997) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores*. Barcelona, Anthropos.
- (1982) *Estética de la creación verbal (ECV)*. México, Siglo XXI, [1920-1924]
- Bajtín/Voloshinov.** (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje (MFL)*. Madrid, Alianza edit., [1929]
- Barthes, Roland** (2003) *Variaciones sobre la escritura*, Bs. As., Paidós.
- Bauman Zygmunt** (2005) *Identidad*, Buenos Aires, Losada. Tr. Daniel Sarasola
- (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Buenos Aires, S XXI Editores. (2001) Tr. Jesús Alborés
- Bernstein, Basil** (1993) *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Edit Morata.

Bodei Remo (1995) *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político*, México, FCE.

Borges J. L. (1977) *Obra Poética*, Bs. As., EMECE.

Borzone de Manrique (2000) *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Bs. As. Aique

----- (1998) *Leer y escribir a los 5* Bs. As. Aique

Borzone de M. y Rosemberg (2004) “De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?” en *Infancia y aprendizaje*

----- (2000) *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*, Bs. As. Aique

Borzone de M. y Marro M. (1990) *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica* Bs. As. Kapelusz

Borzone de M. y Granato de Grasso (1995) “Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social”, *Lenguas Modernas* N° 22

Brand Berd (1987) *Los textos fundamentales de Ludwig Wittgenstein*, Madrid, Alianza Editorial, Trad. Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera

Braslavsky, Berta (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, México, FCE

----- (2004) *¿Primeras letras o primeras escrituras? Una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, FCE.

Bruner J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata,

(1996) *El habla del niño*. Bs. As. Paidós

(1995) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza,

Caillois, Roger (1986) *Los juegos y los hombres*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Camblong, Ana María (2009) “Habitar la frontera”, en *Rev de Signis* N°13 *Fronteras* Coord. Teresa Velázquez, Bs. As, La Crujía.

----- (2006) “Argumentaciones Semióticas” – Módulo de la Especialización en Alfabetización Intercultural.

----- (2005) *Mapa Semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. UNAM, Secretaría de Investigación y Posgrado, Programa de Semiótica, Posadas, Mnes.

----- (2004) *Macedonio. Retórica y Política de los discursos paradójicos*. Bs. As, EUDEBA

----- (2003) “Palpitaciones cotidianas en el corazón del Mercosur” en *AQUENÓ*, Rev. de Letras N° 1, Posadas, Mnes

----- (1997) “Políticas lingüísticas en zona de frontera –Prov de Mnes –Argentina”, en *Políticas lingüísticas para América Latina*. Actas del Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas para América latina, Conferencias Plenarias, Bs. As. UBA

----- (1996) “Consideraciones generales acerca de la situación lingüística en la Provincia de Misiones. Aportes para la discusión de las políticas educativas en el marco de la elaboración del DCJ” Doc. Fac. H y C.S. UnaM

Cook- Gumperz (1988) *La construcción social de la alfabetización*, Bs. As., Paidós,

Cooper Robert (1997) *La planificación lingüística y el cambio social*, Universidad de Cambridge. Barcelona, Ed. Española -

Caruso, Marcelo; Dussel, Inés (1996), *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.

Campos, M.D. e Jaqueline Sanz (2004), *Antropología Educacional*, Núcleo de Eaead – UFES, Vitória (ES).

Campos, M.D. (2002) “Etnociencia o Etnografía de Saberes y Técnicas” en *Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas*, UNESP/CNPq, Río Claro.

Cardoso de Oliveira R. (2000) *O trabalho do antropólogo*. Sao Paulo, Editora UNESP/ Brasília

Charaudeau, Patrick y Dominique Maingueneau (dir.) (2005), *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu

Chauí M. (2004) *Política en Spinoza*. Bs.As.: Ed. Gorla.

Dabas, Elina Nora (1998) *Redes sociales, familias y escuela*, Bs. As. Paidós

----- (1993) *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*, Bs. As. Paidós

Da Matta, R. (1981). *Relativizando: Una Introducción a Antropología Social*. Petrópolis, Editora Vozes Ltda.

Dalmaso, M.T. (1999): “Del ‘conocimiento de la realidad material’ ”, en Dalmaso, M.T. y Boria, A., *El discurso social argentino I. Memoria 70/90*, Córdoba, Edit. Topografía.

----- (2001) “Imágenes de un imaginario”, VIº Congreso de la Asociación Internacional de Semiótica Visual- Québec. Canadá- 15 al 21 de octubre de 2001.

Davini, María Cristina (1997) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs. As. Paidós.

Daviña, Liliana: (2004) “Algunos postulados”, Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Políticas Culturales e Integración Regional" Bs.As.

De Certau M. (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Univ Iberoamericana. Inst Tecnol y de Est Sup de Occid

De Certau, Michel (1992). “Creer: una práctica de la diferencia” en Descartes, Rev. Internac., Bs. As., Anáfora editora.

De Grandis Rita (2006) “IncurSIONES en torno a hibridación. Una propuesta para discusión: de la mediación lingüística de Bajtín a la mediación simbólica de Canclini” en <http://lanic.utexas.edu/project/lasa95/grandis.html>

De Ipola, E. (2005) “Sociedad, ideología y comunicación” en *La Bemba. Acerca del rumor carcelario y otros ensayos*, 1º ed. Bs. As. Siglo XXI Editores

De Ípola E. (1997). *Las cosas del creer*, Bs. As., Espasa Calpe

De Sousa Santos Boaventura (2003) *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. VOL I, España, Desclée de Brouwer.

Deleuze, Gilles (2003) *En medio de Spinoza*, Bs. As., Ed Cactus

----- (2001) *Spinoza: filosofía práctica*. Bs.As.: Tusquets

----- (1989) *Lógica del sentido*. Barcelona, Paidós,

----- (1987) *Foucault*, Bs. As., Editorial Paidós,. (Tr. José Vázquez Pérez)

Deleuze Gilles y Foucault Michel (2005) “Un diálogo sobre el poder”, en Rev de Pensamiento y Cultura Año V N° 7 / Invierno-Primavera 2005, del libro *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Alianza Editorial.

Derrida, J. (1972) *La diseminación*, Madrid, Fundamentos, 1997.

- (1996a) *Aporías. Morir-esperarse (en) los “límites de la verdad”*, Barcelona, Paidós, 1998
- (1996b) *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*, Bs. As., Manantial.
- (1987) “Torres de Babel”, en Larrosa y Skliar (comp.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, 2001
- Di Módica, Rosa María** (2007) “Tiempo de jugar, tiempo de aprender”, Ponencia en Mesa temática *Temporalidades alfabetizadoras – Programa de Semiótica*, U.Na.M- VII Congreso de la Asociación Argentina de Semiótica – 7 al 10 de nov. 2007, Rosario, Argentina.
- Fasold Ralph**, (1996) *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid, Visor Libros
- Ferrero Emilia** (2006) *Cultura escrita y educación*, México, FCE
- (comp. 2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa editores
- (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Bs. As. FCE
- (coord.-1998-5° edición [1989]) *los hijos del analfabetismo. propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México, Siglo XXI editores
- (1997) *Alfabetización, teoría y práctica*. México, Siglo XXI,
- Ferreiro, E. y C. Díaz** (1998) Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético. *Revista Latinoamericana de Lectura* 19, 3, 5-14.
- Foucault, M** (2000). *Vigilar y castigar*, México, S XXI Editores.
- (1993) *Microfísica del poder*, Madrid, Ediciones La Piqueta.
- (1992) *El orden del discurso* Tusquets editores
- (1983) *El discurso del poder*, Bs. As., Folios eds.
- Fumagalli, Armando** (1996) “El índice en la filosofía de Peirce”. Anuario Filosófico XXIX/3 1291-1312. - <http://www.unav.es/gep/AF/AFIndice.html>.
- Freire P. Campos, M.D.** (1991), “Leitura da palavra... leitura do mundo”, o Correio de a UNESCO, 19, fevereiro, 1991
- García Canclini, Néstor** (1997), Fronteras multiculturales en su *Cultura y Comunicación: entre lo global y lo local*. La Plata (Bs. As). Univ. Nac de La Plata, Fac Periodismo y Comunicación Social.

- Geertz, C.** (1994) *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós
- Gerbaudo, A.:** (2007) *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Universitas y Santiago Editor.
- Giarraca, Norma** (Comp.) (2001) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*. Bs. As., Clacso. Asdi.
- Ginzburg, Carlo** (1999) “Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales”, en *Mitos, emblemas, indicios*, Barcelona, Gedisa.
- Giroux, Henry** (2003) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI editores.
- (2003) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Giddens, A.** (1993) *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- Glanzer, Martha** (2000) *El juego en la niñez*. Bs. As., Edt. Aique,
- Greimas, A. J.** (1973) *En torno al sentido. Ensayos Semióticos*, Madrid, Fragua
- Golluscio, Lucía A.** (comp.) (2002), *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Bs.As., Eudeba,
- González H.** (Comp.) (1999) *Cóncavo y convexo. Escritos sobre Spinoza*. Bs.As.: Altamira
- Grimson A.** (2000) (comp.) *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*, Bs. As. CICCUS – La Crujía.
- Gruzinski, Serge** (2000). *El pensamiento mestizo*, Bs.As., Paidós.
- Habermas J.** (1998-1995) *Más allá del Estado Nacional*, México, FCE
- Halliday, M.A.K.** (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, FCE
- Heidegger Martín** (2008) *Estancias*, España, Pre-textos
- (2000) *Carta sobre el Humanismo*, Madrid, Alianza Editorial
- Huizinga, J** (1972).: *Homo Ludens*. Madrid. Ed. Alianza.
- Jost, F.** (2007) “Propuestas metodológicas para un análisis de las emisiones televisivas”, en *Oficios Terrestres*, año XIII, N° 19, Universidad Nacional de La Plata
- Kaminsky G.** (1990) *Spinoza: la política de las pasiones*. BsAs.: Gedisa.

- Kaufman, Ana María** (1988) *La lecto-escritura y la escuela. Una experiencia constructivista.* Bs. As., Santillana
- Kutschera, Franz von** (1979) *Filosofía del Lenguaje,* Madrid, Gredos.
- Laplantine Francois- Nouss Alexis** (2007), *Mestizajes. De Archimboldo a Zombie,* Argentina FCE.,
- Larrosa, Jorge** (2001) "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión", en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia,* Larrosa y Skliar (comp.), Barcelona, Laertes, 2001
- Latour Bruno** (2008) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red,* Bs. As. Manantial. Tr.gabriel Zadumaisky [2005]
- Lerner Delia** (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario,* México, FCE
- Litwin, Edith,** (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior,* Bs. As. Pidós,
- Lotman Iuri M.**(1996) *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto.* Madrid, Cátedra. Tr. Desiderio Navarro.
- Lyons, J.** (1981) *Lenguaje, significado y contexto,* Bs. As., Paidós
- Lytard, J.F.** (1986) *La condición posmoderna,* Madrid, Cátedra.
- Marafioti, Roberto** (Comp.) (1998) *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación.* Buenos Aires, Eudeba.
- Michaelsen Scout y Jonson David** (2003). *Teorías de la frontera,* Barcelona, Gedisa
- Montes, Graciela** (1999) *La frontera indómita. En torno de la construcción y defensa del espacio poético,* México, FCE
- Moll L.** (comp.)(1993) *Vygotsky y la educación,* Bs. As. Aique
- Nadin Mihai** (2002) "La alfabetización en proceso de cambio" y otros textos, en Rev. Anthropos N° 197, España, Anthropos editorial.
- Ong, Walter** (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra,* México, FCE.
- Parret, H.** (1993) *Semiótica y pragmática. Una comparación evaluativa de los marcos conceptuales,* Bs. As., Edicial
- Peirce, C. S.** (1988) *Escritos lógicos,* Madrid, Ed. Alianza
- "El icono, el índice y el símbolo" (c. 1893-1902). Tr. Sara Barrena. Orig en CP 2.274-308. <http://www.unav.es/gep/Peirce-esp.html>

- (1894) "¿Qué es un signo?". Tr. Uxía Rivas Orig en: *CP*
- (1988) *El hombre, un signo*. Barcelona: Ed. Crítica. Tr. José Vericat.
- (1978) *Lecciones sobre pragmatismo*, Buenos Aires, Ed. Aguilar.
- Pompei Marcelo** (2006) "Algún día Foucault será deleuzeano", en *La máquina Deleuze* (Tomás Abraham & Seminario de los jueves), Bs. As., Editorial Sudamericana.
- Prigogine, I** (1991) *Entre el tiempo y la eternidad*, Bs. As., Alianza.
- Ratier, Alejandro** (2003) *Lenguaje y sentido común*, Bs. As. Biblos.
- Ricoeur, Paul** (1995), *Tiempo y narración*. Vol I, II, III. Madrid, Siglo XXI.
- (1999) *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós.
- Rinaudo, María Cristina** (2006) *Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Textos en contexto 8, Bs. As., Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida
- Rodríguez, María Elena** (comp) (1996) *Alfabetización por todos y para todos*. 15º Congreso mundial de alfabetización, Bs. As., Aique,
- Rorty, Richard** (1998) *Pragmatismo y política*, Barcelona, Paidós.
- (1998) *El giro lingüístico*, Barcelona, Paidós.
- Rocha, E.** (1996). "As invencoes do cotidiano", *Jogo de espelhos. Ensaio de cultura brasileira*. Mauad. Rio de Janeiro: 11-28
- Sepúlveda, G.** (2000), *Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuesta metodológica*. GTZ y Min. Educ. Perú.
- Schön Donald** (1994) *La formación de profesionales reflexivos* Bs.As. Paidós
- Silvestri, A. - Blanck, G.** (1993): *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, Anthropos.
- Skliar C. y Frigerio, G.** (2005) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Bs. As.: Del estante Editorial.
- Skupieñ, Inés**, (2006) "Alfabetizar en los tiempos que corren", Conferencia en cierre postítulo Especialización en Alfabetización Intercultural, Posadas, Mnes.
- Sloterdijk, Peter** (2003). *Esferas I. Burbujas*, Madrid, Ediciones Siruela.
- (2004) *Esferas I. Globos*, Madrid, Ediciones Siruela.
- (2006) *Esferas III. Espumas*, Madrid, Ediciones Siruela.
- Spiegel, Dixie Lee** (1999) "La perspectiva del enfoque equilibrado" - en Williams Kathryn A. y Blair-Larsen Susan, Editores. (1999). *El programa equilibrado de lectura. Ayudar a*

todos los estudiantes a alcanzar el éxito, Delaware, Reading Association. (Traducción de Servián J. para uso interno del Programa de Semiótica)

Spinoza, B. (1985) *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: Fondo de Cult. Econ.

----- (1989) *Tratado político*. Sgo de Chile: Ed. Universitaria

----- (1988) *Tratado de la reforma del entendimiento/ Principios de filosofía de Descartes/Pensamientos metafísicos*. Madrid: Ed. Alianza

Vasilachis de Gialdino Irene (1993). *Métodos cualitativos I*. Los problemas teórico – epistemológico, Bs. As., CEAL

Vattimo, G. (1990) *El fin de la modernidad*, Barcelona, Gedisa

Verón, E. (1987) *La semiosis social*, Bs. As., Gedisa

----- (1980) “Discurso, poder, poder del discurso” Anais de primeiro coloquio de Semiótica, Río de Janeiro, PUC/ Edicoes Loyola.

Vigotski, Lev S (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica grupo Editorial Grijalbo.

Voloshinov, Valentín (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Winnicott, D. W. (2005): *Realidad y Juego*, Barcelona, Ed. Gedisa.

Wodak, Ruth (2003), “El enfoque histórico del discurso”, en Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa.

Wittgenstein, Ludwig (1988) *Investigaciones Filosóficas*, Barcelona, Crítica.

----- (1993) *Los cuadernos azul y marrón*, Madrid, Tecnos.

----- (2003) *Tractatus Logico-philosophicus*, Madrid, Tecnos.

Zizek, Slavoj (1998) “Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional” en *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, 137-188.

Documentos

- Material audiovisual de base: micros de Ana M. Zanotti
- Diseño curricular jurisdiccional para NI y EGB, Ministerio de Educación Prov. Mnes., 1994
- Documento Curricular para formación docente (Res 448 del Ministerio de Educación Prov. Mnes., junio 2009)
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Área Lengua, para Nivel Inicial, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Bs. As., 2004
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Área Lengua, 1° Ciclo EBG/ Nivel primario, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Bs. As., 2004
- Propuestas y proyectos de alfabetización nacionales y jurisdiccionales
- Libros de lectura para 1er año y primer ciclo