

INFORME FINAL

Proyectos acreditado en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO: Trabajo intensivo en los umbrales para la alfabetización en Misiones- Parte II (16H205)**3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO:** DESDE: 01-01-2006 HASTA: 31-12-2008**4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME:** DESDE: 01-01-2008 HASTA: 31-12-2008**5. EQUIPO DE INVESTIGACION**

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación S - NoS
CAMBLONG, ANA MARÍA	PTI ex	20	01-01-2008	31-12-2008	S
DAVIÑA, LILIANA	PTI ex	20	01-01-2008	31-12-2008	S
ALARCÓN, RAQUEL	PAS ex	10	01-01-2008	31-12-2008	S
GALEANO, ISABEL	INI	5	01-01-2008	31-12-2008	S
SCHÖNINGER, LIDIA	INI	5	01-01-2008	31-12-2008	No S
ANDRUSKEVICZ, CARLA	PAD si/INI INV	5	01-01-2008	31-12-2008	S
DI IORIO, ALEJANDRO	AY1 si/INI ah	5	01-01-2008	31-12-2008	S
FERNÁNDEZ, FROILÁN	JTP si/INI	5	01-01-2008	31-12-2008	S
WINTONIUK, MARCELA	AUX b	5	01-01-2008	31-12-2008	S
DI MÓDICA, ROSA	PTI ex/PRI INV	5	01-01-2008	31-12-2008	S

Se consignan primero los datos del Director de Proyecto y luego los de otros investigadores que trabajaron efectivamente en la investigación.

En 'Cargo / Beca' se anotarán las iniciales de la categoría docente y dedicación, o de investigación:

PTI	Profesor Titular
PAS	Profesor Asociado
PAD	Profesor Adjunto
JTP	Jefe de T. Prácticos
AY1	Ayudante de 1ª
AY2	Ayudante de 2ª

ex	Exclusiva
se	Semiexclusiva
si	Simple

AUX	Auxiliar de Investigación
INI	Investigador Inicial
ASI	Asistente
IND	Independiente
PRI	Principal

b	Becario
ah	Ad honorem
ADS INV	Adscripto Invitado

Firma Director de Proyecto

Aclaración: CAMBLONG ANA MARÍA

Fecha de presentación del Informe Final: 29/06/09

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

La noción de umbral ha sido planteada en etapas anteriores de nuestros trabajos de investigación. Sus definiciones y aplicaciones han sido publicadas y contrastadas en numerosas reuniones de la especialidad. Su formulación, que cubre un amplio espectro de caracteres semióticos y de prácticas socioculturales, se centra en este caso en la crítica transición de los diálogos cotidianos (familiares, vecinales, comunitario) a los diálogos escolares (nivel inicial y educación general básica I), en virtud de las singularidades que presenta en zonas rurales e interculturales en nuestra provincia.

El alto porcentaje de población rural, sus migraciones laborales transversales y hacia los asentamientos suburbanos, adquiere para este proyecto una relevancia singular que se articula con las dinámicas interculturales. Los diagnósticos sobre fracaso escolar insisten en señalar dos indicadores agravados en el primer ciclo: deserción y repitencia, configuraciones cuantitativas en las que quedan solapadas las tensiones semióticas de la grave crisis del sistema educativo.

La experiencia acumulada en trabajos de campo, diagnósticos, encuestas, entrevistas, cursos de transferencia, contrastes de resultados y propuestas en diversos foros nacionales e internacionales con investigadores de distintas orientaciones, se constituye en la base de sustentación para postular este **proyecto de alfabetización intercultural**, con miras a obtener una formación **específica y adecuada a las necesidades de los niños de la región**.

La **topología del umbral** configura una red conceptual estratégica que prolifera en múltiples alternativas para intervenir en la contingencia, a fin de emprender procesos alfabetizadores equilibrados con un instrumental teórico y metodológico basado principalmente en la textualidad de la vida cotidiana.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

En el transcurso de la última etapa de este proyecto, el grupo mantuvo la continuidad de una reunión semanal del equipo completo en el que se planificaba, se intercambiaba información y se distribuían las tareas tanto en pequeños grupos como individuales. Esta dinámica de trabajo se ha cumplido a lo largo de todo el proyecto con flexibilidad de acuerdo con las necesidades y las exigencias del trabajo. El inconveniente de siempre ha sido la recarga de tareas para los investigadores, quienes se ven obligados a asumir muchas responsabilidades y responder a obligaciones de muy diversa índole, dispersión y cansancio que atenta contra la regularidad de los ritmos, la dedicación al estudio y a la escritura. No obstante, se han cumplido con los objetivos y metas que el equipo se había propuesto.

En la ejecución de este proyecto se consolidó y optimizó el dictado del postítulo de Especialización en "Alfabetización intercultural", transferencia en la que se ponen en práctica elaboraciones, modificaciones y ajustes de conceptos teóricos y metodológicos. El dictado se cumplió en la misma Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en Posadas, de acuerdo con los datos y evaluaciones que se consignados en el presente informe.

Cada miembro del equipo se dedicó a temas específicos de la propuesta alfabetizadora, los desarrolló, los fue perfeccionando y los compartió con el equipo. Estas dedicaciones individuales se inscriben al mismo tiempo en la formación de grado y postgrado en la que están comprometidos algunos miembros según se detalla más adelante en el registro de las tareas individuales en el apartado "producción del equipo".

Se han realizado reuniones destinadas al estudio, discusión y lectura de ponencias, artículos o conceptos que se han ido elaborando. Estas reuniones han sido de máxima utilidad y rendimiento, pero su regularidad se ha visto constantemente interferida por la sobrecarga comentada anteriormente. A partir de estos encuentros se han establecido las pautas generales para la escritura de un libro colectivo en el que se despliega la propuesta alfabetizadora; cada miembro del equipo ha escrito un capítulo que ha sido revisado y compatibilizado por la dirección del proyecto. Este texto será publicado en el transcurso de 2009 y será utilizado para próximas acciones de perfeccionamiento en el sistema educativo.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Incluir aquí eventualmente las explicaciones referentes a las razones por las cuales determinadas actividades no han sido realizadas o lo han sido en diferente medida que lo previsto. También fundamentar, si es el caso, cualquier otro tipo de modificación que haya sufrido el proyecto.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

1. Publicaciones

CAMBLONG, Ana:

-“Capacitan a maestros para evitar el fracaso escolar”, reportaje a la Dra. Ana Camblong, diario *El Territorio*, Posadas, 20/abril/2008, p.12.

-“Habitar la frontera – rapsodia paradójica en los umbrales” en Revista *De signis*, volumen dedicado al tema FRONTERAS, en prensa, autora Ana Camblong, se acompaña texto en punto 2.

-“Cronotopías en los bordes mestizo-criollos”, en Revista *De signis*, volumen dedicado al tema CRONOTOPOS, en prensa, autora Ana camblong, se acompaña texto.

-“No me hallo mismo...” Revista *Conceptual*, Año 8, N° 9, aep/2008, 102-106, autora Ana Camblong, se acompaña texto.

FERNÁNDEZ, Froilán:

Las formas del desequilibrio. A propósito del realismo y la narración en M. Cohen en Actas del III Congreso Internacional Debates actuales. Las teorías críticas de la Literatura y la Lingüística. Universidad de Buenos Aires, FFyL, Departamento de Letras. (En prensa).

Oficios de narrador: continuidades y (des)tiempos del relato cotidiano. Actas del II Congreso Internacional y VII Nacional de la Asociación Argentina de Semiótica. Frutos, Susana; Martínez de Aguirre, Elizabeth; Valdetaro, Sandra. (Compiladoras). Rosario, UNR Editora, 2009. ISBN: 978-950-673-723-8

ANDRUSKEVICZ, Carla:

- Publicación del *Libro de Cátedra Procesos Discusivos* (Carreras de Letras). Coautoría con la Prof. Silvia Carvallo. Posadas, Editorial Universitaria, 2008. ISBN 978-950-579-111-8

2. Vinculación y Transferencia

Postítulo: *Especialización en alfabetización intercultural.*

Durante el año 2008 el dictado de la Especialización en Alfabetización Intercultural se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la ciudad de Posadas. El número de inscriptos en esta sexta convocatoria ha ascendido a 121 (ciento veintiuno) y los docentes cursantes fueron de diferentes departamentos y localidades de la provincia de Misiones como Apóstoles, Concepción de la Sierra, Montecarlo, Aristóbulo del Valle, San Javier, Jardín América, Leandro N. Alem, El Soberbio, Bernardo de Irigoyen, San Pedro, Pto. Iguazú, y de la provincia de Corrientes como Capital, Ituzaingó y Santo Tomé. Los perfiles de los alumnos fueron heterogéneos entre los cuales se destacan Docentes de EGB, Profesores de Nivel Inicial, y Profesores y Licenciados en Letras.

Los docentes e investigadores responsables de cada uno de los Módulos han desarrollado las siguientes actividades específicas: preparación de material bibliográfico, organización y dictado de los módulos y talleres, corrección de los trabajos de evaluación, asistencia tutorial.

El seguimiento académico - administrativo de las acciones estuvo a cargo de la coordinadora Mgter. Raquel Alarcón y los profesores Carla Andruskevicz y Alejandro Di Iorio.

Para el dictado de la Especialización en el año 2008, nuevamente se tomó la decisión de estimular la formación de recursos humanos a través de 10 (DIEZ) becas de arancel totales y 38 (TREINTA Y OCHO) parciales. Por otra parte, el Ministerio de Cultura y Educación también ha destinado 6 (SEIS) becas totales de arancel.

Cabe destacar que la selección de docentes efectuada, se realizó en función de un criterio primordial: las extensas distancias de sus respectivas localidades.

Por otra parte, se continuó atendiendo a los alumnos de las cohortes anteriores (Posadas, 2004; Eldorado, 2005; Alem y Posadas 2006; Oberá 2007) acompañando el proceso de elaboración de los trabajos con tutorías personalizadas y virtuales, de modo que de manera progresiva un grupo interesante fue concluyendo y certificando sus procesos. También se puso en marcha un proceso de “recuperación” de alumnos de estas cohortes, fundamentalmente de aquellos que se encontraban más avanzados en la elaboración y aprobación de los trabajos prácticos correspondientes a los diferentes módulos.

Esta dinámica propicia un ritmo particular de cada cursante y un permanente trabajo administrativo-pedagógico de tutorías, correcciones, confección de actas, elaboración de los certificados correspondientes, etc. tareas específicas desarrolladas por miembros del equipo.

Por otra parte, se han completado y sistematizado los cuadros estadísticos (ver anexos) presentados en el informe de avance anterior, los cuales exhiben la información (recogida hasta el mes de abril del corriente año) respecto al seguimiento académico de los alumnos pertenecientes a las diversas sedes de dictado de la especialización: número y perfiles de alumnos inscriptos, módulos entregados, módulos aprobados y totales de egresados.

Dra. Ana Camblong:

-Conferencia de apertura de las actividades en el Programa de Articulación en Educación, Dra. Ana Camblong, en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Posadas, 01/marzo/2008. Se acompaña texto en punto 2.

-Asesoramiento técnico, jornada taller, “Umbrales interculturales”, en el Instituto de Formación Docente de San Vicente, en el marco del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza, 25/abril/2008, a cargo de la Dra. Ana Camblong.

-IV Encuentro Educativo-Cultural del MERCOSUR, Países asociados e Invitados “Feria de Ciencia, Cultura e Innovación Tecnológica”, realizado en Posadas, set-2008, Resol. 571 SE/jul/08. Expositora-ponente, Camblong Ana y Coordinadora de taller, Alarcón Raquel.

-Seminario de Posgrado, “Dinámica interpretante de umbrales semióticos”, en el Doctorado en Semiótica, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, 26 al 28/marzo/2008, dictado por la Dra Ana Camblong.

Mgter. Liliana Daviña:

- CO-DIRECTORA DE PROYECTO “Trabajo intensivo en umbrales interculturales para la alfabetización en la Provincia de Misiones”. Parte II (16 H/ 205) Programa de Semiótica. Dra. Ana M. Camblong) (Programa Incentivos 2006-08)

- DIRECTORA DE PROYECTO “Las voces del discurso crítico en la escuela” Parte II (16 H/227), desarrollado por la investigadora Rosa M. Di Módica (Programa Incentivos 2004-05, 2006-08)

- DIRECTORA DE PROYECTO “Las prácticas lectoras y los modos de mediación de los docentes en la provincia de Misiones”, Parte I (16 H 209) desarrollados por la Investigadora Meter.Claudia Santiago, y la investigadora Inicial Lidia Schoninger (Programa Incentivos 2006-08).

- Responsable del dictado de Módulo II y co-responsable del Módulo V, en la Especialización en Alfabetización Intercultural. (Resol. CD N° 204/03 - Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia N° 185/04)(Posadas (2008).

- Proyecto de Transferencia de la Investigación *GRUPO “Estudios del lenguaje”* para alumnos avanzados en planes de tesinas. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Cs. Sociales. UNAM. (Marcela Wintonuik, Alejandro Di Iorio, Gabriela Domínguez, Silvia Sánchez, Karina Banach, María Eschapch, Elizabeth Wodniouw).

- Docente responsable del Seminario *Discursos de frontera. Lecturas de Bajtín*, Maestría en Semiótica Discursiva (Resol. CONEAU No.337/03, Resol. Ministerio 0085/04). Facultad de Humanidades y Cs. Sociales. UNAM. (Junio 2008) (50 hs.)

Mgter. Raquel Alarcón:

- Cierre Proyecto “Alfabetizar en el umbral de primer ciclo. Una experiencia de articulación” (Cód. 16H199) – Elaboración de documento de Informe Final

- Presentación nuevo proyecto de investigación (marzo)

“Aportes semióticos para la alfabetización en umbrales” (Cód 16H246) - Ambos con dictamen satisfactorio por parte del comité evaluador.

- Ponente y coordinadora de taller en IV Encuentro Educativo- Cultural del Mercosur, países asociados e invitados, Feria de ciencia, cultura e innovación tecnológica, sept. 2008, COPRACYT - Posadas, Misiones

- Disertante y coordinadora del Taller “*Los sentidos de la evaluación*”, Red de escuelas rurales, San Javier, Misiones
2008: Prof de la cátedra Curriculum de las carreras de articulación Prof y Lic en Educación de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales.

- Coordinadora académica de la Especialización en alfabetización Intercultural, sede Posadas.

- Responsable de los Módulos: “Procesos alfabetizadores” y “Estrategias alfabetizadoras”, “Seminario de integración y práctica”

- Integrante Comisión de elaboración del Curriculum para formación docente en el área Lengua y Literatura, nov dic 2008

Lic. Isabel Galeano:

- Disertante y coordinadora del Taller “*Los sentidos de la evaluación*”, Red de escuelas rurales, San Javier, Misiones

- Prof de la cátedra Curriculum de las carreras de articulación Prof y Lic en Educación de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales.

- Responsable de los Módulos: “Procesos alfabetizadores” y “Estrategias alfabetizadoras”, “Seminario de integración y práctica”

- Integrante Comisión de elaboración del Curriculum para formación docente en el área Lengua y Literatura, nov dic 2008

Lic. Froilán Fernández:

- Responsable junto a la Dra. Ana Camblong del Módulo I y IV de la *Especialización en alfabetización intercultural*. Posadas, 2008.

- *Integrante del equipo docente de elaboración del Diseño Curricular para la Formación Docente Continúa en el área de Lengua y Literatura. Universidad Nacional de Misiones y Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones. Diciembre 2008-Marzo 2009.*

- Disertante. Taller de perfeccionamiento docente *Sentidos de la evaluación*. Duración 30 horas. Aprobado por resolución del CD de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, N° 197/08.

- Jefe de Trabajos Prácticos Interino, con dedicación Simple, en la Cátedra *Semiótica I* correspondiente a las carreras de Letras y Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM. Fecha de Inicio: Junio de 2005. Designado por Registro de Antecedentes, Resolución CD N° 116/05.

Prof. Alejandro Di Iorio:

- Responsable del seguimiento académico administrativo del cursado de la Especialización en Alfabetización Intercultural.

- Integrante del equipo responsable de los Módulos: “Sujeto y Lenguaje,”y “Textualidad Cotidiana”, correspondientes al desarrollo curricular de la Especialización

- Responsable de la lectura y evaluación de los trabajos finales correspondientes a dichos módulos.

- Asimismo realiza tareas de tutorías y acompañamiento, para los cursantes de la Especialización en los módulos ya indicados.

- Desarrolla actividades académicas como Ayudante de Primera en la Cátedra Lingüística II del Profesorado y la Licenciatura en Letras.

- Presentación plan de tesina de grado de la Licenciatura en Letras. “Propuestas Alfabetizadoras actuales: un análisis discursivo”

- Responsable de la capacitación en el área de lengua para docentes de escuelas rurales del Programa de Mejoramiento de escuelas rurales (PROMER) y Plan provincial de lectura (PPL). Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Misiones.

Lic. Carla Andruskevicz:

- Responsable del seguimiento académico-administrativo del cursado de la especialización.

- Participación como Investigadora Inicial en el Proyecto Autores territoriales. Primera etapa (16 H 217), dirigido por la Dra. Carmen Santander.

- Docente responsable del dictado Curso de Ingreso 2008 del Instituto de Formación Docente– Escuela Normal Superior N° 10.

- Integrante del equipo de elaboración del Diseño Curricular para la Formación Docente Continua en el área de Lengua y Literatura. UNAM – Ministerio de Cultura y Educación de la Prov. De Misiones. Diciembre 2008.

3. Formación de Recursos Humanos

Cabe destacar que se intenta que la formación de recursos humanos abarque las siguientes dimensiones:

1) académica: consistencia, precisión, idoneidad, manejo adecuado de la bibliografía y de las propuestas del proyecto;

2) transferencia: elaboración y ejecución de programas, inserción efectiva en el campo de estudio, prácticas participativas, realización de tutorías, entrenamiento en diversas estrategias docentes, procesos de tutorías y evaluación.

3) gestión: polifuncionalidad en el desempeño administrativo, agilidad y práctica en los requisitos de gestión que las diferentes instituciones universitarias y del sistema educativo en general requieren;

4) grupal: integración solidaria, trabajos colectivos e individuales en simultaneidad; toma de posiciones (epistemológicas, éticas, políticas) ante los acontecimientos socioculturales del contexto. Esto último como un requisito que intenta neutralizar la escisión de la universidad y la investigación respecto del medio en el que trabaja.

En el transcurso del último año se ha mantenido y aun intensificado la prioridad de la formación de recursos humanos. En todo momento el equipo adaptó su funcionamiento y desempeño a las exigencias implicadas en la culminación de carrera de grado o bien cursado de seminarios para postgrados. El conjunto ha colaborado con solidaridad y responsabilidad para facilitar la dinámica de formación de los integrantes del grupo.

Entre los miembros estables del grupo se registra el siguiente estado de la formación:

-la codirectora elaborando su plan de doctorado en Lingüística, en Filosofía y Letras – UBA;

-la coordinadora académica del postítulo, concluyendo el cursado completo del doctorado en Semiótica, Centro de Estudios Avanzados, Univ. Nac. de Córdoba;

-un investigador que ha concluido el cursado de la Maestría en Semiótica discursiva, en este mismo Programa de Semiótica y se encuentra redactando su plan de tesis. Al mismo tiempo, se ha presentado y ha ganado la beca doctoral en CONICET, para iniciar el doctorado en Semiótica, Centro de Estudios Avanzados, Univ. Nac. de Córdoba.

-un auxiliar de investigación ha rendido sus últimas materias de la Licenciatura en Letras, de esta Facultad y ha entregado el plan de tesis para concluir sus estudios de grado.

Todos trabajan temas afines o directamente relacionados con la propuesta alfabetizadora que este proyecto ha ejecutado.

Dra. Ana Camblong:

-Evaluación Académica para la Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste (EUDENE) del libro "Historia y Ficción. La nueva novela Hispanoamericana", del Dr. Héctor Azzetti. Junio/2008.

-Referato para la revista *Tópicos del seminario*, publicación del Programa de Semiótica de la Universidad Nacional de Puebla, México.

-Miembro Titular para evaluar la Tesis de Doctorado en Letras de la Lic. Fabiana Martínez, "Análisis del discurso. Nuevas representaciones en el discurso político argentino", Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Resol. 464/08.

-Miembro Titular para evaluar la Tesis de Doctorado en Semiótica de la Mgter. María Gabriela Simón, "La propuesta semiológica de Roland Barthes", Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Resol. 159/08.

-Miembro Titular del Jurado para el concurso regular, del Área Fundamentación Psicopedagógica, en la asignatura Competencias Lingüístico-comunicativas, Departamento de Humanidades, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura, Universidad Nacional del Nordeste, Resol. N° 466/08, C.S.

Mgter. Liliana Daviña:

- Dirección Becaria de investigación: Wintoniuk, Marcela. Auxiliar investigación "Trabajo intensivo en los umbrales alfabetizadores en la Misiones" (2007-08). Programa de Semiótica.

- Co-directora del Proyecto de Tesis de Posgrado "Discurso Crítico y voces escolares", de la maestranda Rosa María di Módica, Maestría en Educación con orientación en Psicología Educativa, Universidad del Centro (Tandil, Prov. Bs. As.) (Director Hugo Russo) (2007 y continúa).

- Integrante Tribunal Lector de Tesis de Maestría en Semiótica Discursiva: Mda. Millán (Directora E. Maidana); Mdo. Javier Chemes (Directora Ana Camblong) (2008).

Lic. Froilán Fernández:

- Co-director de la tesina *La inmigración en el discurso de sus protagonistas. Oberá en su etapa fundacional* de Margarita Wagner. Licenciatura en Letras, FHyCS, UNaM, 2008. Tesina en proceso de evaluación. Directora: Dra. Ana Camblong.

- Co-director de la tesina *La (in)seguridad y sus efectos de sentido en el discurso de Juan Carlos Blumberg* de Ema Lozas. Licenciatura en Letras, FHyCS, UNaM, 2008. Tesina en proceso de evaluación. Directora: Dra. Ana Camblong.

- *Resonancias de la voz discepoliana en el imaginario argentino* de Nelly Curotto. Plan de tesis aprobado. FHyCS, UNaM, 2008.

- *El discurso desde la marginalidad en la narrativa de Fogwill* de Mauro Figueredo. Licenciatura en Letras, FHyCS, UNaM, 2008. Tesis defendida en marzo de 2009.

Lic. Carla Andruskevicz:

- Codirectora de la tesis de grado (Carrera de Letras) de Silvia Zmiak. Directora: Prof. Silvia Carvallo.

- Integrante de las siguientes tesis correspondientes a la Carrera de la Lic. en Letras de la FHyCS de la UNaM:

- *Coherencia y cohesión. Tejer sentidos: ¿arte o trabajo?*, de Isabel Berbergi y dirigida por las Prof. Silvia Carvallo e Inés Skupien.

- *Entre la adolescencia y la posmodernidad. Apuntes de un cronolecto*, de Analía Winzeler y dirigida por la Dra. Ana Camblong y el Lic. Javier Chemes.

- *Un narrador amable*, de Sergio Quintana y dirigida por Carmen Santander.

4. Premios

4.1. Premios Internacionales

4.2. Premios, reconocimientos y menciones, Nacionales

5. Ponencias y comunicaciones

Dra. Ana Camblong:

- Primer Congreso de Educación e Interculturalidad: *educar (nos) en y para la diversidad*, realizado en Gdor. Virasoro – Corrientes, 17-18 de octubre de 2008, en el que integrantes del equipo de investigación (Camblong-Daviña-Alarcón), han tenido a su cargo las conferencias plenarios de dicho evento.
- Seminario de Lenguas y Políticas en Argentina y el MERCOSUR, organizado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en la Ciudad de Buenos Aires, 11 al 13/febrero/2008, expositora en plenario, Dra. Ana Camblong. Se acompaña texto en punto 2.

Mgter. Liliana Daviña:

- Expositora en *Primer Congreso de Educación e Interculturalidad: educar (nos) en y para la diversidad* Instituto de Formación Docente. (Virasoro, Corrientes ,17 y 18 de octubre de 2008). Ponencia: *Lenguaje y vida. Estudios e imaginarios sociales*.
- Expositora en el III CONGRESO INTERNACIONAL *Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística* con la ponencia "Enunciaciones y territorios múltiples de la palabra social (Misiones, Argentina)". UBA. Facultad de Filosofía y Letras (4-6 de agosto/2008).
- Asistente al Seminario *Lenguas y Políticas en Argentina y el MERCOSUR*, organizado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Dpto. Posgrado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 11 al 13 de agosto de 2008.
- Co-expositora con la Dra. Santander en el XI CONGRESO DE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE LINGÜÍSTICA (SAL) con la ponencia "Memorias lingüísticas: cartografías académicas" (09 al 12 de abril de 2008). Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe)
- Expositora en el XI CONGRESO DE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE LINGÜÍSTICA (SAL) con la ponencia "Vestigios y emblemas en territorios de palabras", (09 al 12 de abril de 2008). Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe)

Mgter. Raquel Alarcón:

- Conferencia: "*Claroscuros de la alfabetización en la frontera*", Primer Congreso de Educación e Interculturalidad: educar(nos) en y para la diversidad, ISFD de Gobernador Virasoro, Corrientes, 17 y 18 de octubre
- Ponencias
 - 1) Título: "*Entre lo general y lo específico. Territorio para el profesor de Letras*".
 - 2) Título: "*Orientaciones semióticas para pensar la alfabetización inicial en espacios de frontera*"
 En Congreso Nacional de Formación docente: "La formación docente en el debate pedagógico actual" y VI Encuentro de Egresados de Ciencia de la Educación, 30 y 31 octubre de 2008, UNNE, Resistencia.

(Se adjuntan ponencias en Informe de avance Proyecto Cód. 16H246)

Lic. Isabel Galeano:

- Conferencia de Posgrado: "*Relaciones oralidad/escritura: el problema de las unidades de análisis en los inicios del proceso de alfabetización*" a cargo de la Dra. Emilia Ferreiro, dictada los días 21, 22 y 23 de abril de 2008, Secretaría de Postgrado, Facultad de Psicología, UNC, Córdoba

Lic. Froilán Fernández:

- Participación como expositor en el III CONGRESO INTERNACIONAL "TRANSFORMACIONES CULTURALES": DEBATES DE LA TEORÍA, LA CRÍTICA Y LA LINGÜÍSTICA. Buenos Aires, agosto de 2008. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Asistencia al *1º Congreso de Educación e Interculturalidad: educar (nos) en y para la diversidad*. Gdor. Virasoro – Corrientes, 17-18 de octubre de 2008.

Prof. Alejandro Di Iorio:

- XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL) con la ponencia denominada: “Discurso infantil y Alfabetización en contextos de Interculturalidad y Plurilingüismo” Realizado los días 9, 10, 11,12 de abril de 2008, en la ciudad de Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.

Lic. Carla Andruskevicz:

- Participación como expositora en el Congreso Internacional Transformaciones culturales: debates de la Teoría, la Crítica y la Lingüística, organizado por la Fac. de Filosofía y Letras de la UBA, en la ciudad de Buenos Aires (04 al 06 de agosto de 2008).

Cursos y seminarios:**Mgter. Raquel Alarcón:**

- Seminarios Doctorado (Se adjuntan trabajos presentados)

1. **Seminario de Postgrado** “Análisis del Discurso: el diálogo interdisciplinario”, dictado por la Dra. Elvira Narvaja de Arnoux-Fecha: 22, 23 y 24 de septiembre de 2008- CEA – UNC
2. **Seminario de Postgrado** “La de(s)construcción y el trabajo sobre lo irrecible. Derivaciones para la lectura y la enseñanza de la literatura”, dictado por la Dra. Analía Gerbaudo-Fecha: 26 al 30 de agosto 2008- Maestría en Semiótica discursiva
3. **Seminario de Postgrado** “Charles S. Peirce: lógica, semiótica, retórica”, dictado por la Dra. Graciela Barranco – fecha: 15 a 16 agosto 2008- Maestría en Semiótica discursiva
4. **Seminario de Postgrado** “*La creación filosófica. Foucault/Deleuze*”, dictado por el Dr. Tomás Abraham -21 al 23 de abril 2008- (40 hs)

Cursos, seminarios, conferencias de postgrado asistidos

Seminario: “La dimensión política de las teorías de la acción colectiva”, dictado por el Dr. Emilio de Ípola, 4, 5 y 6 de junio de 2008, UNC, Córdoba

Conferencia de Posgrado: “*Relaciones oralidad/escritura: el problema de las unidades de análisis en los inicios del proceso de alfabetización*” a cargo de la Dra. **Emilia Ferreiro**, dictada los días 21, 22 y 23 de abril de 2008, Secretaría de Postgrado, Facultad de Psicología, UNC, Córdoba

Curso “*Cultura escrita y literatura: Siglos XVI-XIX*”, dictado por el Prof. Roger Chartier, 22 y 23 de septiembre de 2008, UNC, Córdoba

Lic. Froilán Fernández:

- Presentación del Ante-Proyecto de Investigación *Narraciones de frontera. Las formas del relato en la cotidianeidad del límite misionero*, para formalizar la inscripción de Doctorado en Semiótica en el Centro de Estudios – UNC. Directora: Dra. Ana Camblong.

- Presentación de trabajos de evaluación de Seminarios cursados en el marco de la *Maestría en Semiótica Discursiva* – FHCS – UNaM:

Transformaciones narrativas. Semiosis y Memoria. Dr. Marcelino García (UNaM).

Semiótica fílmica. Dr. José María Paz Gago (Universidad de Galicia)

Memoria y ficción. Políticas de la escritura. Dra. Silvia Barei (UNC).

Política, ética y memoria en la narrativa latinoamericana en el fin del siglo XX

Dra. Ana María Amar Sánchez.

Taller de Tesis. Ante-proyecto de investigación aprobado: *Variaciones narrativas en la frontera. El relato de la vida cotidiana en la semiosfera del límite misionero.*

- Asistencia al Seminario *El giro lingüístico y las nuevas orientaciones en la historia político-intelectual.* Docente responsable: Dr. Elias Palti (UNQ). 17, 18 y 19 de noviembre de 2008. Doctorado en Semiótica, CEA, UNC.

Lic. Carla Andruskevicz:

- Asistencia a los siguientes cursos de posgrado en el marco de la Maestría en Semiótica Discursiva: El devenir de lo sensible, Mgter. Alicia Entel, 30 hs. (24 y 25/10/08); La de(s)construcción y el trabajo sobre lo irrecible. Derivaciones para la lectura y la enseñanza de la literatura, Dra. Analía Gerbaudo, 50 hs. (27 al 30/08/08); Charles S. Peirce: lógica, semiótica, retórica, Dra. Graciela Barranco, 30 hs. (15 y 16/08/09); Crítica Genética o Genética Textual, Dra. Mercedes García Yaraví, 30 hs. (04 y 05/07/08); Problemas de crítica cultural: saberes en diálogos y modos de análisis en polémica, Dra. Silvia Delfino, 30 hs. (15 y 16/05/08); Discursos de frontera. Lecturas de Bajtín, Mgter. Liliana Daviña, 50 hs. (14/05, 02 y 03/07/08); La escritura de la historia, Dra. Cecilia Ames, 30 hs. (07 y 08/03/08 30).

- Asistencia al curso de posgrado y perfeccionamiento Escritura, transparencia y opacidad a cargo de la Dra. Alma Bolón y organizado por el Proyecto de Investigación GAEP II (Géneros Académicos y Escritura Profesional, FHyCS – UNaM. 26 al 28/06 y 21 al 23/08 de 2008.

6. Trabajos inéditos

(Se adjuntan capítulos en revisión del libro “Alfabetización semiótica en las fronteras”).

7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

Se espera que sintetice en forma breve y accesible para la difusión los avances y resultados del proceso de investigación, a fin de que estén disponibles para exhibirlos en la página web de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS y de la SGCyT de la UNaM.

Firma Director de Proyecto

Aclaración: Dra. Ana Camblong

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final: 29/06/09

Presentar dos copias en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.

Especialización en Alfabetización Intercultural													
Trabajos - Módulos													
Sede/ año de dictado	Inscriptos	Mód. I Entregados	Mód. I Aprobados	Mód. II Entregados	Mód. II Aprobados	Mód. III Entregados	Mód. III Aprobados	Mód. IV Entregados	Mód. IV Aprobados	Mód. V Entregados	Mód. V Aprobados	Trab. Final Entregados	Trab. Final/ Egresados
Posadas 2004	170	131	107	115	112	101	90	82	79	80	75	69	68
Eldorado 2005	143	105	98	71	63	63	54	51	46	47	41	36	33
Posadas 2006	114	60	52	41	40	37	34	31	32	32	29	31	28
Alem 2006	108	60	48	49	43	51	46	39	33	38	31	27	23
Oberá 2007	171	97	87	90	81	70	62	62	58	51	44	37	36
Posadas 2008	121	80	73	63	56	59	57	42	39	40	33	26	20
Suma TOTAL de Inscriptos	827	Total de Egresados											208

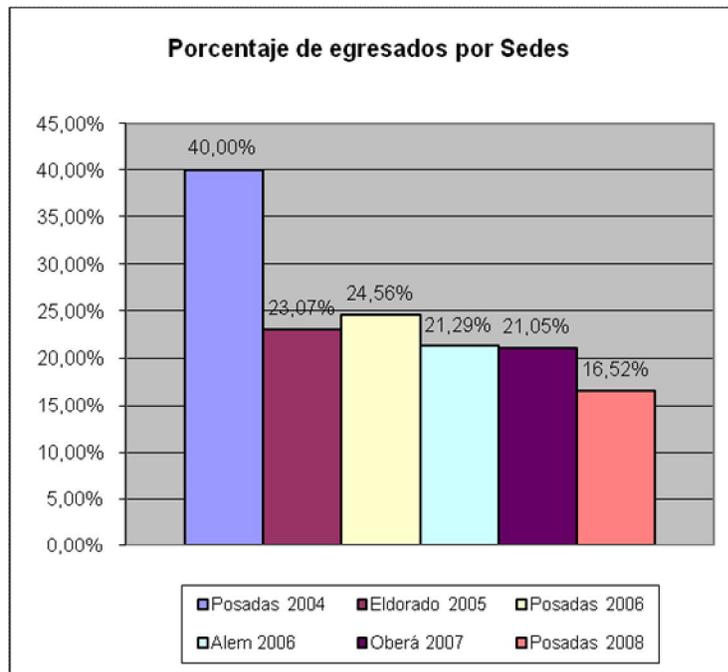
Especialización en Alfabetización Intercultural

Perfiles profesionales de alumnos inscriptos

Sedes	Prof. para la Enseñanza Primaria, para la Enseñanza de 1º y 2º Ciclo, Maestra de Enseñanza Básica, Maestra Normal Provincial	Prof. en Nivel Inicial, Educ. Preescolar y Maestra Jardinera	Prof. y Lic. en Letras, Prof. de Lengua, Literatura y Latín	Psicopedagoga	Prof. en Educación Especial	Otros (Prof. de Psicología, Geografía, Cs. Jurídicas, Portugués, Francés, Hist. y Educ. Cívica, Educ. Plástica, Educ. Tecnológica, Filosofía y Cs. de la Educación, Cs. Religiosas, Matemática e Informática, Técnico en Conducción Educ., Analista Programador, Bibliotecaria, Fonoaudióloga).
Posadas 2004	102	23	34	-	6	4
Eldorado 2005	77	17	30	2	5	11
Posadas 2006	73	6	11	3	4	5
Alem 2006	59	4	11	3	3	7
Oberá 2007	116	20	21	2	2	6
Posadas 2008	63	13	16	1	3	16

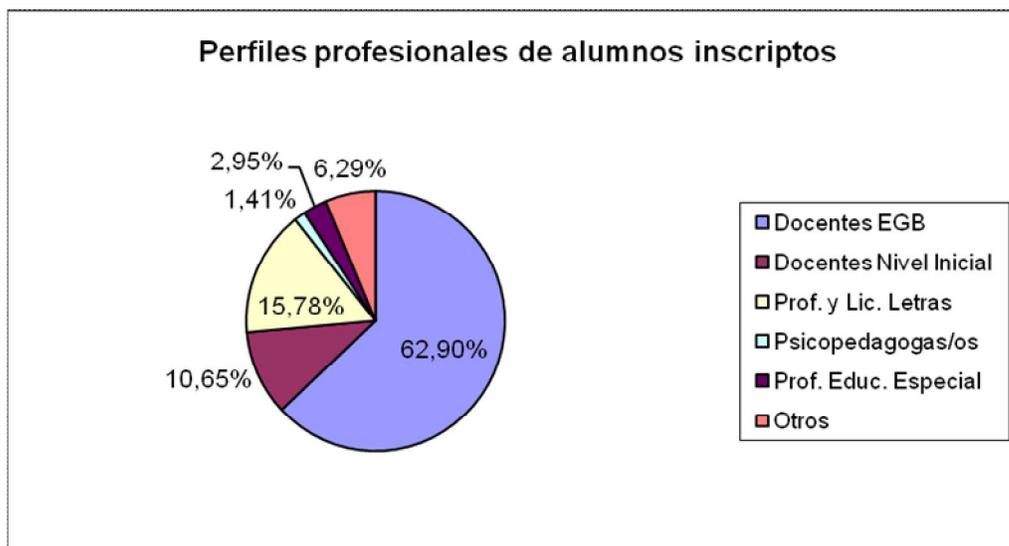
Porcentaje de egresados por Sedes

Posadas 2004	40,00%
Eldorado 2005	23,07%
Posadas 2006	24,56%
Alem 2006	21,29%
Oberá 2007	21,05%
Posadas 2008	16,52%



Perfiles profesionales de alumnos inscriptos.

Docentes EGB	62,90%
Docentes Nivel Inicial	10,65%
Prof. y Lic. Letras	15,78%
Psicopedagogas/os	1,41%
Prof. Educ. Especial	2,95%
Otros	6,29%



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Secretaría de Investigación y Postgrado
Programa de Semiótica

Alfabetización semiótica en las fronteras

-2008-

Inicio de la conversación

Con este trabajo intentamos continuar la conversación con docentes interesados en temas vinculados con la alfabetización. La conversación sostiene y correlaciona los diversos aspectos de la propuesta alfabetizadora, por tanto consideramos que nuestra propia comunicación responde a la dinámica de una dilatada conversación sobre los temas estudiados, las investigaciones realizadas y las experiencias hasta el momento transitadas desde la universidad siempre en relación con los demás niveles del sistema educativo, en particular con aquellos destinados al comienzo de la escolaridad y la alfabetización.

Conversar implica un conjunto de supuestos que se vuelven condiciones rigurosas tanto para los conceptos teóricos, como para los procedimientos y estrategias adoptados en los procesos de investigación, en las transferencias y en las alternativas didácticas planteadas por este equipo de trabajo. Conversar supone entonces, propiciar y aceptar algunas reglas básicas en el gran espectro de convenciones que la complejidad conversadora exige, porque digámoslo en el arranque: conversar tiene su encanto, pero también sus condiciones. Así, habría que considerar al menos los postulados siguientes: 1) salida abierta al/la otro/otra, con gran capacidad de intercambio y de escucha; 2) respeto a la diferencia; 3) cuidado del clima global en el que respira la interacción; 4) valoración del sentido común, de los discursos coloquiales y de las experiencias de vida práctica; 5) vigilia constante sobre la adecuación de discursos, gestos, miradas, distancias, posturas corporales, índices de variaciones sutiles, casi imperceptibles, sin embargo incidentes en la atmósfera, es decir, alerta sobre las significaciones integradas con miras a percibir, ponderar e instalar del modo más idóneo posible estrategias móviles que soporten y compensen las diversas asimetrías de las situaciones dialógicas.

Con esta acotada enumeración podremos plantear la paradoja de nuestro discurso y de nuestra actividad de investigación: por un lado, valorizamos la conversación, el sentido común y la vida cotidiana, y por otro, en esa misma operación, adoptamos reflexiones, lenguajes especializados, teorías y categorizaciones que establecen criterios para el estudio y responden a las exigencias que cualquier disciplina legitimada solicita. No renegamos de esta paradoja, sino más bien la exhibimos, dado que los mecanismos paradójicos movilizan el pensamiento e intervienen con asidua intermitencia en la interacción sociocultural de cualquier discurso que no encierre sus enunciados en un blindaje formal y sustraído del mundo en el que transcurren nuestras vidas. Precisamente, la conversación en tanto práctica semiótica constitutiva, instaura ese gran espacio paradójico en el que los discursos se entrecruzan, confrontan, se tensan, se contradicen, convergen, se complementan, se desarrollan, etc., una puesta en escena de las

variaciones, los cambios, las diferencias, las similitudes y las repeticiones infinitas. La conversación entonces, instala el escenario propicio, ensambla, articula movimientos y cruces de discursos prácticos y especializados.

La conversación prolifera en diversas direcciones, produce alternativas y sostiene la potencia continua de la creatividad para sus participantes, en la medida que exista y que se experimente una participación efectiva de los involucrados. Si los lectores se involucran, contestan, rehacen, discuten, acuerdan, disienten, reformulan, adecuan las propuestas a su propias prácticas, a las situaciones y contextos en los que deben alfabetizar, entonces habremos conversado y logrado nuestro propósito. Pareciera un objetivo tan simple, no obstante resulta el más difícil y el más complicado porque la inercia de nuestras costumbres pedagógicas nos impone rígidas modalidades de intercambio, cómodas repeticiones y falaces actitudes simuladoras de “hacer como si”. El diagnóstico no es un reproche moralizador, sino un despojado registro de las principales características del estado de la cuestión, un condicionamiento cierto del espacio educativo en el que actuamos. Los avatares conversadores tendrán que desenvolverse en esa trama de conductas de vieja data, con resultados variados y a cargo de cada protagonista. La responsabilidad de las prácticas discursivas y lectoras, como la de toda práctica, se halla endosada por el nombre propio y la singularidad intransferible de las acciones que cada cual puede, quiere o procura conseguir.

En este libro se intenta retomar, continuar o iniciar nuestra conversación con docentes vinculados con el trabajo de alfabetización, sin desestimar otros interlocutores. El recorte de los destinatarios responde no sólo al interés compartido de un campo de intervención, sino también a la adecuación específica de nuestro discurso conversador. Cada autor/a integrante del equipo de investigación ha procurado guardar un ajuste a criterios debatidos y acordados previamente con el propósito de lograr un discurso sencillo, directo, con ejemplos de vida práctica y lenguaje coloquial, reduciendo al mínimo indispensable vocabularios técnicos y citas eruditas. Se desplegarán conceptos, categorías y propuestas mencionando el nombre de autores que se podrán consultar de acuerdo con los intereses de cada lector tomando las fuentes bibliográficas que se consignan al final.

Esta decisión no renuncia al rigor teórico, ni a las exigencias disciplinares, sino más bien se impone otro régimen discursivo que demanda un gran esfuerzo a los hábitos consolidados por el desempeño académico, con miras a materializar en la factura misma del discurso, una posición ética y política en las transferencias de la universidad pública. Creemos que habría que bregar con mayor ahínco por una **continuidad consistente** entre los diferentes niveles del sistema educativo y para ello nos parece que lo más idóneo y eficaz es la conversación amplia, cuidadosa e imaginativa. En este sentido, habría que tener en cuenta que nuestra propuesta no

pretende generar “resultados de alto impacto”, por el contrario, descreemos de tales búsquedas inapropiadas para procesos de aprendizaje adecuados al ritmo antropológico de los niños. En el campo educativo no hacen falta “impactos” de ninguna índole, sino continuidad, respeto y conversación para saber qué quiere, qué le pasa, qué piensa la otra/el otro.

El vértigo de las culturas mediáticas contemporáneas, la vorágine de decisiones intempestivas de la política, el desconcierto y la incertidumbre del sistema educativo a la zaga de acontecimientos arrolladores, configuran un dispositivo contradictorio que incursiona en universos rurales y provinciales imponiéndoles reglas inadecuadas y planes diseñados y monitoreados desde el poder concentrado en las metrópolis. El equívoco discurso educativo que “habla” del “respeto a la diferencia”, y, al mismo tiempo, en su imposición avasalladora violenta las diferencias, ha gestado un malestar, un descontento crítico y ha desquiciado la credibilidad de los docentes. Cuesta mucho instalar una conversación serena y una escucha atenta en la atribulada situación docente de cualquier nivel educativo de zonas periféricas en cuyos espacios se experimenta la constante paradoja de pertenecer a un país y estar fuera de él, excluido de resoluciones que contemplen idiosincrasias, economías y dinámicas diferentes. Por supuesto, las víctimas más dolientes y vulnerables de esa cadena incongruente e injusta son los niños, pero también lo son los docentes.

No obstante, persistimos en el esfuerzo por conversar, práctica antigua si las hay, buscadora de posibilidades a explorar y desarrollar relatos, experiencias y experimentos en un clima amigable, honesto, de riguroso trabajo intelectual y con mucho sentido del humor. Conversar en estos términos no es un detalle banal, sino una opción que no puede desentenderse del/a otro/a y una orientación política que desplaza sus estrategias hacia los bordes menos atendidos por el poder concentrado, procurando un ejercicio efectivamente democrático del saber compartido.

Primera conversación

Dinámica de las significaciones, sentidos y sin-sentidos

Autora: Ana Camblong

1. ¡Qué animales!

Muchas veces nos ponemos a pensar en las similitudes que descubrimos entre nosotros y los animales, sean monos, osos o bien el perro que tenemos en casa (“no hay perro que no se parezca al dueño”, dice el refrán), y en las comparaciones nos damos cuenta de cuánto compartimos con ellos y cuánto nos diferenciamos. Quizá las fábulas sean los relatos que amalgamen y a la vez dramaticen con mayor agudeza este delicado deslinde, al poner en escena animales que se desempeñan y argumentan como si fueran humanos. Nosotros y ellos, inmediatamente nuestra reflexión forma conjuntos, distingue y separa, pero también vincula, relaciona, compara, es decir, encuentra parecidos y diferencias. Nos consideramos animales y establecemos diferencias respecto de los minerales y los vegetales. Ahora “nosotros”, somos todos los animales con los que compartimos muchas características y formamos un gran conjunto. Como se podrá apreciar, nuestra capacidad de integrar y excluir componentes del “nosotros” resulta muy flexible y cambiante. “Nosotros” se asemeja a un lazo vacío que puede abarcar y dejar fuera a cuanta cosa, a cuanto bicho, a cuanta historia y a cuanta gente se decida. “Nosotros”, entonces, con nuestro lenguaje distribuimos las incorporaciones y las exclusiones, establecemos límites y diferencias.

Nosotros, los animales, vivimos en movimiento, algunos más otros menos, pero vale la pena reparar en esta necesidad para que podamos comprender el papel que cumple en nuestra supervivencia. Estar en movimiento nos conduce a una interacción continua con otros animales, con las cosas y el entorno en el que habitamos. **Nosotros, los movedizos**, desde que nacemos nos incorporamos a un continuo movimiento para conseguir comida, para construir nuestros refugios, para cuidar nuestros lugares, para organizarnos con los demás integrantes del grupo, para defendernos de los otros animales. Para sobrevivir tendemos a asociarnos, a juntarnos y con-vivimos en sociedades de muy diversa complejidad.

Innumerables especies animales se organizan en sociedades, por ejemplo, las abejas, las hormigas, los delfines, los leones, con distintas características, con distintas estrategias de interacción y funcionamiento, pero aquí tan sólo tomamos nota de esta tendencia, de este impulso a formar comunidades para preservar la vida. **Nosotros, los comunitarios**, somos animales que no podemos sobrevivir sin habitar en grupo, sin compartir nuestros movimientos en sociedad.

Si nos detenemos un instante y reflexionamos sobre lo que hasta aquí hemos dicho, podremos efectuar una serie de consideraciones útiles para interpretar el enfoque con el que

estamos encarando los **postulados básicos** de nuestra propuesta. Pensemos juntos estimado/a lector/a, y registremos las siguientes anotaciones:

En primer lugar, partimos de la condición animal, de las necesidades de supervivencia y de las condiciones sociales de tales exigencias. Somos animales organizados en sociedades en constante movimiento. Subrayamos entonces, tanto el aspecto dinámico de la interacción perpetua, cuanto la necesaria capacidad organizativa. La **dinámica continua** de nuestras interacciones, genera relaciones y cambios, no sólo en lo que nos rodea sino también en nosotros mismos. La vida animal supone transformaciones en devenir perpetuo, su propio modo de “estar en el mundo”. Así entonces, en el principio de nuestra reflexión formulamos el reconocimiento de la **continuidad** entre nosotros, las cosas, los lugares y las necesidades básicas (comer, beber, dormir, protegerse del frío, del calor, de otros animales, etc.).

En segunda instancia, tendríamos que anotar, que el movimiento continuo que desarrollamos para poder sobrevivir, nos inserta en un flujo del acontecer que no necesariamente responde a un único orden determinado, sino por el contrario, nuestra interacción presupone contactos, nexos, encuentros, choques o desencuentros erráticos, casuales, **contingentes**. El **azar**, difícil de definir pero muy fácil de experimentarlo a cada momento en nuestras vidas cotidianas, se aloja como una condición inexcusable, imposible de evitar, en la propia dinámica de la continuidad de nuestra interacción. **El movimiento continuo supone la posibilidad de lo posible.** ¿Y qué quiere decir esto? Esto intenta tener en cuenta que el movimiento conlleva en su propia ejecución la **toda-posibilidad** de que suceda algo aleatorio, cualquier cosa, que acontezca hasta lo más inesperado e imprevisible. Si hay continuidad, en la misma dinámica de sus conexiones, intercambios, correlaciones y mezclas, se supone la injerencia de la toda-posibilidad del azar. En el corazón de los ordenamientos que practicamos anida la potencia del azar, lo que Borges llamaría poéticamente: “las secretas aventuras del orden”. Por otra parte, cuando consideramos las intervenciones del azar en el acontecer, en las cadenas de sucesos en los que estamos inmersos, estamos aceptando la contingencia de nuestras propias vidas. Tengámoslo presente pues, también en nuestras planificaciones y experiencias pedagógicas.

En tercer lugar, volvemos a destacar nuestra tendencia comunitaria. Ya sabemos que estamos involucrados en un continuo movimiento y expuestos a los avatares erráticos del azar, pero además habíamos comentado nuestro impulso y nuestro requisito de **convivir en comunidad**. Se trata de un principio tan consistente y tan básico como los dos anteriores. Repetimos: somos **animales comunitarios**. Entonces, con el fin de llevar a cabo esta exigencia para sobrevivir, actuamos, procedemos de modo tal que procuramos ordenar, organizar y regularizar nuestros movimientos, actividades que además intentan manejar o bien atenuar las

incertidumbres del azar en nuestras vidas asociadas con otros. Dado que orientamos nuestro movimiento vital hacia una interacción asociada en comunidades, hacemos grandes esfuerzos para volver nuestras prácticas compartidas más previsibles, concertadas, repetidas y factibles de organizar en programas que se reiteran y se comparten con los demás miembros del grupo. Los **animales comunitarios** aprendemos y acatamos una serie de reiteraciones ordenadas que facilitan a los componentes del grupo, la participación y coordinación de sus actuaciones. Así, las complicadas actividades de los hormigueros y de las colmenas nos muestran no sólo sofisticadas organizaciones, sino altísimos rangos de acatamiento de regularidades comunitarias. Nosotros, los **animales comunitarios**, nos entrenamos para que nuestras prácticas se ajusten a las pautas que la propia comunidad nos enseña, nos impone y a las cuales debemos responder si pretendemos sobrevivir.

Hasta aquí hemos desplegado una tríada de principios que para algunos lectores podría resultar bastante alejado del tema central que nos convoca: la alfabetización; sin embargo, el trípode que acabamos de instalar se convierte en soporte y sustento de todos los demás conceptos, estrategias y prácticas que emprendamos en adelante, de acuerdo con las teorías “pragmaticistas” de Charles Sanders Peirce¹. En cada pensamiento y en cada paso que demos, tendremos el cuidado de tener presente este tríptico que instaura y sostiene nuestra existencia: **continuidad, azar y vida comunitaria**. Es más, estimado docente, retomaremos, recordaremos y estudiaremos su incidencia, su presencia no siempre notada, tal vez olvidada, y a la vez iremos señalando las variadas distorsiones y violencias que ejercemos sobre tales condiciones primarias de nuestra de existencia.

Hasta ahora mantenemos nuestro discurrir en el vasto campo de la continuidad animal, pero tendremos que plantear cuáles son las diferencias entre la especie humana y los demás animales en general. Se trata, digámoslo con cautela, de un deslinde complejo, con zonas confusas, dificultosas de estipular y que se encuentra en estudio en muchas investigaciones actuales. Dada su complejidad, centraremos nuestro análisis en aquellos aspectos indispensables para encarar los procesos alfabetizadores. Quizá resulte útil indicar aquí mismo que nos aprestamos a establecer diferencias, es decir **discontinuidades** en el marco de la continuidad, actividad propia del pensamiento operando: las discontinuidades, los deslindes, las diferencias, las distinciones, las segmentaciones, las determinaciones suponen en la base una continuidad y no a la inversa. **Las discontinuidades se insertan en el devenir continuo**.

Acaso convenga registrar que los animales en general y los mamíferos en particular, adiestran sus crías durante un tiempo determinado con el fin de entrenarlos para la

¹ El término “pragmaticismo” fue propuesto por Peirce para diferenciar su teoría filosófica y semiótica de otras interpretaciones pragmáticas y de los usos vulgarizados del pragmatismo.

supervivencia. Estos entrenamientos tienen muy variadas duraciones, pero lo que podríamos notar es que ninguna especie necesita un adiestramiento tan prolongado como el de la especie humana. Un cachorro, un pichón, por mencionar cualquier ejemplo al azar, precisa que los adultos lo alimenten y lo entrenen en rudimentos de supervivencia en sus múltiples aspectos (desplazarse, cazar, desarrollar destrezas, etc.), pero en unos pocos meses se encontrará apto para lograr autonomía y sobrevivir. En cambio nuestros “cachorros” necesitan extensos procesos de protección, entrenamiento y aprendizaje.

¿Por qué será así? Por muchos motivos, pero principalmente porque nuestras organizaciones comunitarias son cada vez más sofisticadas, cada vez más complicadas y los niños necesitan mucho tiempo para incorporar tantas habilidades, tantas reglas, tantas exigencias para convivir y sobrevivir en sociedades en las que les ha tocado en suerte (azar) nacer. La contingencia del nacimiento nos incorpora a una continuidad de costumbres que vienen de antes, que exceden lo individual y que se preservan en la **memoria del grupo**. No bien nacemos, ya estamos “meta y meta vivir”, diría Mafalda, o lo que es lo mismo, estamos “meta y meta aprender”. No bien llegamos, nos recibe una acumulación inmensa –infinita- de convenciones-a-aprender. Estamos en constante aprendizaje para sobrevivir, para integrarnos en la comunidad y formar parte de la continuidad de una memoria-histórica grupal. Nuestro “estar en el mundo” configura lo que denominaremos “estancia en aprendizaje”. Toda la vida se aprende. Toda vida se defiende y se salva gracias a los aprendizajes.

El extenso proceso de preparación para un desempeño acorde con la comunidad en la que nacemos, se cumple inexorablemente como un mandato que la especie no sólo acata, sino que también exige con miras a preservar su continuidad y su organización comunitaria. Los grupos se las arreglan de mil maneras distintas para que sus descendientes aprendan todo lo que ese grupo considera adecuado e indispensable para incorporarse a la vida comunitaria. No hay métodos, ni estrategias, ni tácticas establecidas, los grupos experimentan formas y modalidades muy diversas que luego reiteran y a la vez van modificando de acuerdo con las circunstancias, con los gustos, con los deseos y con las interacciones que la dinámica vital supone. No encontraremos un grupo que no sepa enseñar a sus criaturas las estrategias de supervivencia que la memoria grupal atesora. Si esto es así, entonces tendríamos que prestar más atención a la **capacidad pedagógica de la vida práctica** de cualquier grupo (no importa su raza, su condición social, sus niveles de escolaridad, su hábitat, etc.), para llevar a cabo su cometido de iniciar y entrenar a los niños en todo ese tremendo bagaje de convenciones que los pertrechan de habilidades para la vida comunitaria, desde caminar erguidos hasta hablar, pasando por la alimentación, el vestido, las secuencias de acciones y las maneras más idóneas de “hacer las cosas”. Nuestra propuesta alfabetizadora estudia y reflexiona con insistencia

sobre las operaciones, los logros y las capacidades de la **interacción en el cotidiano** de los grupos para que los niños alcancen los entrenamientos que la vida social requiere.

Lo primero que nos enseña este interés por los aprendizajes prácticos, es que no hay un único método, que no hay reglas absolutas, que no hay recetas establecidas, sino que los profesionales de la alfabetización tendremos que adquirir la flexible capacidad de insertar nuestras disquisiciones conceptuales y nuestras prácticas docentes en la dinámica y modalidades de la vida comunitaria de la que provienen los niños. Habrá que volver a los rituales, a los ritmos, a los hábitos semióticos y antropológicos que sostienen los entrenamientos de los niños en su propio grupo de pertenencia. “Volver” no sólo para respetarlos y tenerlos en cuenta como base de la tarea, sino también para aprender nosotros mismos de tales acervos, de las memorias ancestrales y del “sentido común” de los lugares en los que trabajamos. Las ciencias, las disciplinas, los metalenguajes nos han enseñado y nos han entrenado en campos disímiles del conocimiento, pero también nos han exigido tales niveles de abstracción, que nos hacen sentir extraña la vida práctica y nos desvinculan completamente de ese saber mostrenco compartido por generaciones y generaciones. Se ha estigmatizado el “sentido común” tanto desde la ciencia como desde el arte y la filosofía, sin reparar en consecuencias extremas, ni en las paradojas de semejantes exageraciones. Sin enfatizar, ni exasperar posiciones, simplemente se trata de prestar también atención al cotidiano, de atender a las dinámicas de la vida práctica de la que provienen los niños con los que establecemos nuestra conversación alfabetizadora.

La otra gran lección que nos provee la dinámica de la vida práctica reside en mostrarnos el diseño elemental y primario de aprendizajes semióticos en los animales humanos. En rigor, no sólo los humanos sino todos los animales se entrenan a través del mismo recurso: **la repetición**. Parece mentira que un procedimiento tan simple, tan ínfimo, tan trivial tenga semejante incidencia en los ordenamientos del mundo animal en general y del humano en particular. Efectivamente, los cuerpos animales reiteran una y otra vez, acciones que copian de los adultos o bien de otros coetáneos. En cada repetición hay variaciones –errores, cambios, mejoras- hay diferencias, pero la repetición va generando una regularidad, una actuación previsible en distintos grados. El cuerpo comprometido en esta reiteración sin límites precisos, sin cuantificación preestablecida, puesto que **nadie sabe con exactitud lo que cada cuerpo requiere para adquirir un hábito**, aprende y se adiestra en todo tipo de habilidades para la vida comunitaria e individual. Esta distinción de lo “individual” supone el reconocimiento previo de la continuidad compartida en la que nos insertamos. Ahí mismo, en esa continuidad colectiva, en ese magma primigenio en el que nace un/a niño/a o un cachorro, se inicia el arduo

y dilatado proceso de repeticiones infinitas para aprender los hábitos que su comunidad le enseña, le demanda y le impone.

Hasta aquí mantuvimos nuestro discurrir en la continuidad de animales comunitarios, aprendiendo y entrenándose en las repeticiones que su grupo le depara, pero ahora procuraremos, una vez más, introducir alguna diferencia, alguna discontinuidad entre animales humanos y los demás miembros del conjunto. Si bien se podrían desbrozar cadenas habituales que paulatinamente se van diferenciando y estableciendo algunos deslindes entre distintas especies, preferimos seleccionar una característica que defina con máxima nitidez y contundencia a los humanos. En este sentido, se considera que **el lenguaje** instala una discontinuidad definitoria, por ahora: aquellos animales que hablan, aquellos que acceden al lenguaje, forman parte de la especie humana. Ya no definimos nuestra especie utilizando la expresión latina *homo sapiens* –hombre que sabe- sino como animal dialogante. ¿Qué clase de animales somos? Somos **animales comunitarios conversadores**.

El lenguaje entonces, determina una diferencia en la continuidad animal que nos comprende, sin embargo esta discontinuidad no supone negar u olvidar nuestra pertenencia al mundo animal. Por el contrario, dicha pertenencia nos concierne, nos constituye y sus caracteres primarios forman parte de nuestras vidas, de nuestras necesidades cotidianas y de nuestras costumbres preservadas en una memoria atávica. La insistencia en estas nociones, puede resultar un tanto elemental, tal vez innecesaria, pero sucede que nuestra propuesta intenta, por un lado, valorizar la inserción del accionar humano en la **continuidad del universo** con sus avatares y correlaciones, y por otro, tener en cuenta la incidencia de los hábitos en la configuración del lenguaje y del imaginario singular y compartido. El esfuerzo se orienta a sostener estos criterios en la base de las conversaciones entre docentes y con los niños en un constante cuidado de las **continuidades habituales en los mundos de vida práctica**.

Cabe sin embargo, advertir que el hecho de privilegiar el devenir cotidiano y pragmático, no significa abandonar procedimientos de la reflexión crítica que habilita mecanismos y espacios idóneos para investigar esa continuidad práctica. Resultaría inconveniente y poco productivo, estimado docente, que nos mantengamos enredados y sumidos en la inercia anecdótica de la práctica sin poder hacer algunos ejercicios de pensamiento acerca de la vida cotidiana convertida en tema y campo de estudio. Nos involucramos, actuamos y experimentamos en ese continuo devenir que es la vida práctica, pero a la vez, la tomamos en cuenta, investigamos en ella, registramos sus ritmos y características, estamos atentos a sus dinámicas y a sus hábitos lingüísticos con miras a intervenir profesionalmente en nuestro trabajo alfabetizador.

Si retomamos lo dicho en el inicio de este apartado, podríamos insistir en la potencia que conlleva el uso del lenguaje: “de entrada nomás” este dispositivo histórico y social decide quiénes forman parte de “nosotros” y quiénes se convierten en “ellos”; desde nuestra máquina de clasificar vamos distribuyendo, ordenando y operando en el mundo, con el mundo... y con los demás animales.

2. Conversar es humano...

Generalmente, nosotros los docentes, cuando nos referimos al lenguaje, inmediatamente lo asociamos con el “Área de Lengua” o bien, con materias en las que se enseña “Lengua y Literatura” y, en tal sentido, lo primero que se presenta en nuestro recuerdo es la gramática y los ejercicios de análisis gramaticales que hemos realizado en nuestra propia escolaridad y que hacemos realizar a nuestros alumnos. Esta referencia nos muestra cuánto esfuerzo hemos destinado a lo largo de nuestra escolaridad para “aprender lengua”, pero a la vez nos invita a pensar cuánto trabajo y cuánta reflexión han destinado los humanos al lenguaje desde los tiempos más remotos de los que se tenga memoria. Comprendemos entonces, que no hay una única gramática, sino que han existido y existen actualmente diversas gramáticas, enfoques y descripciones distintas con los que se estudia el lenguaje. Estos modelos, categorías y conceptos se denominan **metalenguajes**, precisamente porque se trata de discursos que se refieren al funcionamiento, al orden y a las características formales de las llamadas “lenguas naturales”. Sin embargo, la preocupación y la fascinación por el lenguaje no quedan circunscriptas a la Gramática, a la Retórica y a las llamadas Ciencias del lenguaje, sino que otras disciplinas, tales como la Filosofía, la Historia, la Antropología, la Sociología, la Jurisprudencia y la Semiótica se han ocupado del lenguaje en tanto actividad humana principal, razón por la que tenemos un cúmulo bibliográfico inabarcable y de dificultoso procesamiento cuando decidimos investigar algo sobre el lenguaje. Hacemos esta salvedad para que los lectores tengan presente que nuestras posiciones y propuestas seleccionan sus postulados en una extensa tradición de diversas concepciones disciplinares e interdisciplinarias.

Este primer acercamiento por la vía escolar, no hace más que poner “sobre la mesa” - como se suele decir- los recursos y procedimientos por medio de los cuales pensamos “en el lenguaje”, pero nuestra experiencia cotidiana del lenguaje, la manera en que lo aprendimos en nuestro grupo familiar, los usos y abusos que hacemos de nuestra capacidad lingüística para vivir en interacción social parecen responder a reglas, convenciones y hábitos aprendidos e incorporados con entera efectividad al margen de los sistemas educativos formales. No se conoce ninguna sociedad humana (no importa cuál sea el grado de desarrollo tecnológico, su lugar de asentamiento, su etapa histórica, su tipo de organización, etc.), que no fuera capaz de

enseñar a sus niños los hábitos necesarios para vivir en comunidad y sobrevivir en su propio hábitat, como un acervo ancestral que da continuidad a la especie. Pues bien, en el corazón de dicho legado, de esa memoria atávica anida el lenguaje. El lenguaje en tanto conjunto de hábitos aprendidos está tramado, enredado e intrínsecamente sustentado por todas las prácticas y rutinas que un grupo realiza. Todo lo que una comunidad hace y piensa, sus costumbres y rituales, producciones y consumos, tecnologías y organizaciones, todas sus **prácticas semióticas están presentes en su lengua**. El conjunto heterogéneo, complejo y dinámico de prácticas semióticas y lenguaje configuran ese universo que se denomina **cultura**.

Tal vez convenga intercalar algunas consideraciones sobre el uso que hacemos del concepto **prácticas semióticas** porque forma parte de nuestro vocabulario básico. La palabra “práctica” remite a todo tipo de actividad ejecutada por los integrantes de un grupo humano, incluidos pensamiento y lenguaje, es decir, todos los hábitos que conforman una comunidad. En tanto que “semióticas” refiere a las significaciones y al sentido que ese grupo o bien otros grupos, asignan a los hábitos o prácticas de los diversos grupos. Con esta determinación puesta en la palabra “semiótica” se intenta subrayar que las “prácticas” admiten diferentes interpretaciones, valoraciones ideológicas, éticas, estéticas y políticas. En otros términos: todo lo que hacemos significa y conlleva valoraciones plurales y cambiantes según los niveles sociales, las edades, las épocas, las modas, los lugares, las pertenencias, los gustos, etc. Lo que para algunos resulta muy significativo, con un gran sentido, para otros puede resultar insignificante, sinsentido, desprovisto de valor. Entre esos extremos se despliega una gradación infinita de posibilidades de interpretación con matices, con diferencias mínimas, con variaciones infinitesimales. Dado que los hábitos humanos conllevan significaciones, sentidos y valores, es decir se incorporan a una **trama semiótica** que los relaciona, utilizaremos **hábitos y prácticas semióticas** como sinónimos.

Así, entonces, habrá que tener en cuenta que el lenguaje forma parte constitutiva de esos enredados conjuntos de prácticas semióticas: el lenguaje se aprende, se utiliza, se intercambia y se recepta inmerso en un hábitat cultural. **Donde hay lenguaje, hay cultura**, y viceversa, **toda cultura supone existencia de lenguaje**. Para facilitar la comprensión de este postulado, podríamos decir que el lenguaje “respira” en atmósferas culturales que lo contienen, lo generan y le dan sentido, a la inversa, el lenguaje atraviesa, explica, establece e interpreta toda práctica semiótica que integre un ámbito comunitario-cultural dado. A esta atmósfera en la que se desenvuelven los hábitos semióticos, entiéndase toda continuidad práctica sociocultural de un grupo humano con lenguaje incluido, la denominaremos **semiosfera** según lo postuló el investigador ruso Iuri M. Lotman. Si recordamos lo dicho en el punto anterior, podremos plantear que la semiosfera se sustenta en el **principio de continuidad**, en virtud de que esta

noción intenta integrar de modo global y consistente, la inextricable correlación entre lenguaje y dinámica cultural. Esto implica que el lenguaje no puede auto-sustentarse sino que requiere semiosfera, ese hábitat semiótico que lo habilita y le permite desplegarse, circular y mantener su potencia significativa. Si persistimos en la analogía adoptada, podríamos pensar cuántas veces hemos experimentado situaciones en las que “hablaban poco porque la atmósfera estaba cargada” o en “nadie decía nada, el aire se cortaba con un cuchillo”, dichos del saber popular que captan la exacta concepción integral de la interacción humana, en las que el lenguaje “desfallece” o “tambalea”, pues se ve afectado por una semiosfera adversa, extraña o extranjera en la que se lo utiliza. Con esto estamos indicando que la semiosfera es un concepto flexible y adaptable no sólo a la globalidad de una cultura regional, nacional, cosmopolita, urbana, suburbana o rural, sino también a circunscripciones recortadas y parciales; podremos hablar entonces de semiosferas festivas, familiares, escolares, deportivas, laborales, eróticas, académicas y así al infinito, cada lector pensará en las semiosferas que pueda distinguir en su experiencia cotidiana.

Detenemos aquí nuestro discurrir para volver sobre lo dicho y advertir la paradoja que desata este concepto y el uso que propiciamos. Pensemos juntos, aguerrido/a lector/a: por un lado, concebimos la semiosfera sustentada por la continuidad integral de los ordenamientos semióticos, desde esta perspectiva resulta abarcadora, general, contenedora del todo, configurada en universos, y por otro, a la vez, la semiosfera supone un recorte, una **frontera**, un deslinde que establece los límites de ordenamientos determinados, mundos posibles que se distinguen y se reconocen. Ambas acepciones resultan necesarias en simultáneo para comprender la compleja urdimbre entre lo universal y lo singular, abstracto y concreto, continuo y discontinuo. La semiosfera implica ensamblar categorías binarias en un mismo dispositivo conceptual y práctico, teórico y metodológico con miras a mantenerlas articuladas en un juego paradójico constante de la interpretación.

Si esto es así, entonces la **frontera** se vuelve un límite y un pasaje simultáneamente, una discontinuidad en el continuo, un deslinde en movimiento siempre disponible para el corrimiento, el replanteo y la fusión. Las fronteras no se conciben como límite absoluto, sino como punto de inflexión, zona de tránsito, posibilidad de mezcla, de movimiento, contraste y cambio. Ahí en la frontera emerge la diferencia, se abre la virtualidad de alteración o bien de con-fusión entre uno y otro espacio deslindado. Esto puede parecer muy abstracto e inasible, sin embargo se trata de un mecanismo semiótico que rige las operaciones más elementales de nuestras vidas prácticas. Enfoquemos el cotidiano práctico, p.e. los mundos familiares. Tal como lo define el lenguaje coloquial “cada familia es un mundo”, pues bien en ese ordenamiento básico social, podremos percibir que el sentido común detecta una semiosfera y

sus deslindes, estipula recortes en el continuo sociocultural que aceptamos con “toda naturalidad”. Ahora bien, sabemos por experiencia que esa distinción, esa frontera entre una familia y otra, configura la posibilidad de cotejos, de puntos de contrastes, de acercamientos, de alteraciones, de sutiles variaciones y mixturas. Así, en el encuentro de dos familias “claramente distintas” se producirán infinitos movimientos de comparaciones y replanteos de diversas fronteras que se instalan en el intercambio, en el ajeteo interactivo de sus protagonistas. Las fronteras no son “cosas” construidas de una vez y para siempre, sino presencias semióticas que surgen, relampaguean, desaparecen, están y no están, en la misma dinámica del fragor interactivo de los miembros en cuestión. Lo que para unos resulta una frontera “evidente” (clara y distinta), otros no la consideran pertinente, ni necesaria. Lo que para algunos se trata de un límite inflexible, para otros puede alterarse, puede incluso abolirse. Con esto estamos poniendo en relieve que las **fronteras** de cualquier índole (lingüísticas, sociales, etarias, históricas, éticas, religiosas, estéticas, políticas, etc.), existen, tienen vigencia y son percibidas de acuerdo con las costumbres, con las modalidades, con los gustos, con los valores, con las ideologías que cada grupo sostenga. Retomando nuestro ejemplo, cuando se forman las parejas, cuando dos individuos deciden “vivir juntos”, tendremos un laboratorio semiótico privilegiado para apreciar la dinámica movediza y cambiante de las fronteras. En cada actividad, en cada detalle del accionar de los “recién-encontrados” se hará perceptible la diferencia, algo que hasta el momento había pasado completamente inadvertido, ahora se “nota”, ahora “se dan cuenta” de que lo conciben y lo ejecutan de maneras distintas. En este punto de inflexión se manifiesta la incidencia operativa de las fronteras semióticas. Constantemente “veo” lo diferente pero también lo compartido, “percibo” deslindes pero también lo continuo. En ese punto se tejen y se destejen, se apartan y se mezclan, se alteran y se transforman los hábitos en juego.

Sabemos, sorprendido/a lector/a, que es difícil pensar una noción paradójica porque estamos habituados (los hábitos intelectuales también se aprenden y modelan nuestro pensamiento), a distinguir y seleccionar uno u otro término, una u otra categoría para no “caer en contradicción”. En cambio, resulta muy accesible reflexionar sobre nuestra vida práctica para comprobar a cada paso cuánta contradicción, cuánta paradoja se instala en nuestra experiencia cotidiana, en nuestra memoria, en nuestras decisiones y posiciones cambiantes sometidas a transformaciones del devenir histórico. Pues bien, hagamos el esfuerzo de mantener nuestra investigación, nuestro trabajo de aula, nuestras intervenciones estéticas, éticas y políticas, inscriptas en este dispositivo conceptual que nos mantiene en un equilibrio inestable, en el desacostumbrado lugar de lo discontinuo tramado en lo continuo, de lo singular inserto lo general.

Si bien la plasticidad del concepto **frontera** admite innumerables adaptaciones para estudiar la vida práctica, nos parece prudente volver a insistir en la semiosfera como continuidad respecto del lenguaje y el mundo, **hábitat semiótico** en el que aprendemos a sobrevivir y, por ende, a conversar. Nosotros, los animalitos conversadores, necesitamos aprender a desempeñarnos en esa abigarrada “selva de significaciones” en la que nacemos, llamada cultura. Tal como lo hemos concebido hasta aquí, el lenguaje se convierte en una característica inexcusable y definitoria de la especie humana; en este sentido podríamos decir que el lenguaje comprende al universo humano en su totalidad. Paradójicamente, tendremos que aceptar que nadie aprende y habla un lenguaje universal, sino que aprende y habla una lengua determinada. Lo mismo podríamos decir de la semiosfera/cultura, se trata efectivamente de una condición universal que define la especie, pero nadie habita una semiosfera o cultura universal, sino semiosferas/culturas determinadas. Se nace en un mundo sociocultural dado, en una época determinada y con la vigencia de tal o cual lengua. Nacemos inmersos en un **hábitat semiótico** en el que aprendemos la lengua que nuestro grupo nos enseña, esto implica que la “lengua madre o familiar” no se elige, sino que nos antecede y nos excede sin posibilidad de opción. Puede ocurrir, desde luego, que un grupo utilice más de una lengua, lo que en nada modifica el entrenamiento del/a niño/a, para quien la simultaneidad de más de una lengua se incorpora a un único proceso continuo de aprendizaje simultáneo. La fatalidad de esta condición significa que cada uno tendrá que acatar y responder a la memoria de su propia tribu, de ese grupo que le deparó el azar o la historia o el destino o el plan divino, según las creencias adoptadas con sus diversas interpretaciones, pero lo que aquí interesa destacar es la imposibilidad de desobedecer el mandato del entrenamiento semiótico-lingüístico que cada semiosfera impone a sus miembros.

Correlaciones en continuo, un proceso dinámico que va configurando “mundo” en organizaciones móviles, cambiantes y con diversos grados de estabilidad. El lenguaje se encuentra inmerso en estas correlaciones que van de los objetos, a los olores, al cuerpo, al alimento, a los horarios, a los vestidos, a los lugares, a los contactos, a los ruidos, a la música, a las miradas, a las conversaciones, intervenciones y silencios, es decir, interacciones continuas entre los miembros de un grupo dado. **Nadie aprende su lengua materna de manera autónoma, como un sistema abstracto y congelado, sino instalado en el fragor de las prácticas cotidianas.** De ahí que el lenguaje conlleve en sus propias operaciones, en sus usos e intercambios la presencia efectiva de los mundos socioculturales en los que se ejecuta su experiencia. El pensamiento no es previo, ni va por sus propios carriles, sino por el contrario, se halla directamente involucrado en estos procesos habituales de aprendizajes para

la vida. **Se aprende a significar, a pensar y a conversar en una misma continuidad práctica.**

Los aprendizajes semióticos suponen en su propia dinámica, la inclusión inevitable del lenguaje: correlaciones entre palabras, sensaciones, percepciones, afectos, otros signos y cosas, una continuidad que va volviendo significativo “todo lo que toca” y va conformando un mundo “real” con significaciones, sentidos y sin-sentidos. El lenguaje se constituye así, en el **interpretante de todas las prácticas semióticas**: las comenta, las explica, las instaure, las constituye, las relata, las enseña, etc., pero no las suplanta. Toda práctica semiótica retiene su manera específica de significar aunque el lenguaje hable de ella. Directamente relacionado con esto, habrá que tener en cuenta la potencia semiótica del lenguaje para establecer, modificar, transgredir, transformar las prácticas, los ordenamientos socioculturales de un grupo dado. (E. Benveniste, 1987)

El énfasis puesto hasta aquí en la dinámica práctica, no implica desmentir o desconocer procedimientos analíticos abstractos, metalenguajes que deslinden diferentes ordenamientos semióticos; lo que se enfatiza en este arranque de supuestos semióticos son las modalidades pragmáticas que adoptan los grupos humanos para iniciar a sus miembros. Desde luego, esta perspectiva nos advierte que no existe un individuo que hable desde lo singular, sino siempre desde un conjunto sociocultural, un colectivo semiótico que lo incorpora a su propia continuidad imponiéndole un extenso proceso de aprendizajes semióticos. Si esto es así, entonces nuestra reflexión teórica intenta adoptar categorías y conceptos que contemplen esta posición práctica, esta dinámica y estas experiencias semióticas del niño. En pocas palabras: **en principio está la continuidad en cuya trama nos encontramos enredados-insertos y en la que se incorporan desde el fondo del devenir humano diversas, infinitas discontinuidades móviles y cambiantes.**

Lo dicho hasta aquí parece bastante dificultoso, no obstante la simple consideración de nuestra experiencia cotidiana nos ayuda a pensar en ese hábitat en el que nace un/a niño/a emergiendo de la continuidad con su propia madre para instalarse en el universo/semiosfera del grupo que la contingencia le deparó. Universo/semiosfera que lo entrena, lo adiestra, lo educa y lo prepara en infinitas discontinuidades: horarios, olores, comidas, lugares, vestidos, sonidos y por supuesto lenguaje. Aprender la lengua familiar implica un extenso proceso en continuidad en el que el/la niño/a va ejercitando, va distinguiendo las discontinuidades con las que su grupo interactúa y sobrevive. Éste es el universo semiótico que nos interesa destacar, porque las estrategias continuas adoptadas por el grupo resultan “naturales” en la medida que se ejecutan con miras a la integración y a facilitar la incorporación del vástago. La paradoja del mundo semiótico del hábitat familiar supone que el reciénvenido respira las pautas simbólicas de su

tribu como si fueran naturales, cuando se sabe que son convenciones históricas y socioculturales. Esto habrá que tomarlo así, con su complicada inscripción de contrarios igualmente pertinentes: es “cultural”, en tanto producto de la memoria ancestral del grupo, y es “natural” porque se trata de las estrategias de supervivencia, o sea, la continuidad de la especie. De ahí que cuando se menciona una “lengua natural” se refiera al lenguaje practicado por un grupo, aunque tal denominación resulte una contradicción en sus términos, ninguna lengua es natural sino histórica, pero sucede que los hablantes la experimentan como parte de su naturaleza.

¿Y por qué insistimos en este ensamble entre semiosfera y lenguaje? ¿Por qué subrayamos la fatalidad de la lengua familiar con la que el/la niño/a tendrá que incorporarse a la condición humana, ordenar el mundo y desempeñarse en la interacción de su grupo? ¿Qué implicaciones tiene esto para la alfabetización escolar? Pues bien, contestando la última pregunta estaremos respondiendo las anteriores, de ahí que nos apresuremos a decir que para nuestra propuesta esta conjunción de semiosfera y lenguaje, este universo predeterminado de lengua familiar, supone una significación definitoria y principal. Lo primero que tendremos que comprender y aceptar para trabajar con niños recién-llegados al ámbito escolar es que vienen investidos de las respectivas semiosferas en las que respiran desde su nacimiento, conversando en la lengua, la **única lengua posible para el/la niño/a**, en la que los entrenó el grupo que los crió. Si aceptamos esto, entonces los que tendrán que adaptar, transformar y buscar diferentes estrategias para comunicarse con los niños, somos los docentes, los profesionales de la educación tendremos la responsabilidad y la posibilidad semiótica de implementar diferentes prácticas que tengan como eje, como punto de partida el acervo semiótico-lingüístico de los niños que acceden a la escuela. Más de uno estará pensando que esto es obvio y que se ha vuelto una letanía hartamente repetida en los discursos del sistema educativo. En efecto es así, pero la distorsión se produce cuando la reiteración desaprensiva y vacua, provoca una evanescencia de este sustento básico y lo convierte en un **supuesto trivializado**. Tanto se repite aquello del “respeto a la diversidad cultural” o bien aquello de la “articulación con los contextos” que lo pasamos por alto, creemos que va de suyo, por tanto los postulados tan repetidos saturan las interpretaciones y quedan circunscriptos al orden declarativo.

Por otra parte, cuando los niños provienen de semiosferas que responden a los cánones urbanos, de clase media y a la lengua oficial estándar, soportes de la propuesta escolar también estándar, no hay tanto que reflexionar sobre el bagaje semiótico y lingüístico de los niños, en muchos casos ya alfabetizados en el propio hábitat familiar. En cambio, cuando la semiosfera del/la niño/a responde a pautas diferentes, semiosferas suburbanas, rurales,

aborígenes, fronterizas, inmigratorias, la cultura escolar se muestra consternada, no sabe qué hacer y responde con incertidumbre, se crispa, se refugia en los procedimientos más consolidados, recurre a estereotipos muy duros para descalificar los desempeños semióticos y lingüísticos de los niños. El/la niño/a diferente deviene “extraño/a” para el espacio educativo, estos niños se convierten en la “otredad escolar” sobre la que se descarga persistentes valoraciones que nos llegan desde el fondo de la historia: vestigios racistas (“el negrito” “la gringuita”), vestigios clasistas (“son tan pobres”), vestigios xenófobos (“Y qué querés con la paraguayada?”), vestigios de ideologías científicistas (“para saber hablar bien hay que saber gramática, no hay otra”), vestigios de posiciones absolutistas (“se habla como se debe, o se habla mal”), vestigios conmisericordiosos (“pobrecitos qué les podés pedir?”). Los “vestigios” resultan bastante tranquilizadores dado que se vuelven justificables por el peso de repeticiones en inercia. Cuando se escucha “pobrecitos, cómo les cuesta aprender”, o bien “pobres niños, no saben expresarse” (frases reiteradas, casi siempre pronunciadas con ternura, con afecto), experimentamos esa impronta de condescendencia y desorientación acerca del conflicto.

¿Cuál es el problema? En primer término, convertir al niño en problema, y, en segundo lugar, no poder dilucidar en qué consiste el problema. Traducido al buen criollo: el problema es nuestro, del sistema educativo, de los docentes, de los investigadores agobiados de supuestos que confunden, condicionan y dificultan nuestra posibilidad de volver a pensar. En rigor, este desconcierto provoca rigidez y opera con severidad sobre lo que se califica como “deficiencias” o “falencias” de los niños. Pongámonos de acuerdo en algo nodal para iniciar nuestro trabajo alfabetizador: **ningún mundo semiótico resulta deficiente para los niños, quienes respiran y viven en su mundo entero y completo.** Ningún/a niño/a experimenta falencias en su mundo semiótico hasta que desde “otro mundo”, por ejemplo el escolar, le señalan sus carencias y diferencias. Entonces, si pretendemos tomar lo que los niños traen consigo, acervo que podríamos denominar **mundo-niño**, si intentamos recibirlos aceptando su semiosfera/universo, tendremos que convencernos, tendremos que creer que ese bagaje familiar es válido, tiene vigencia y constituye la única alternativa ordenadora de supervivencia que poseen los/as niños/as para iniciar una conversación alfabetizadora.

Aquí entramos, vapuleado/a lector/a, en un espacio muy complejo y exigente por su delicada factura y sutiles incidencias: el **diálogo**. Parece muy simple, sin embargo al analizarlo con más detenimiento notamos, no sólo la abigarrada trama de múltiples condiciones, factores y aspectos intervinientes, sino también su papel básico en la dinámica de la semiosfera. El diálogo, en acepción semiótica, admite abarcar todo tipo de interacciones devenidas en prácticas semióticas por medio de las que una comunidad intercambia constantemente información, significación y sentido. Los movimientos interactivos dialógicos se instalan en la

base de la dinámica semiótica, la generan, la sostienen y la transforman en continuidad. Se podría decir metafóricamente que el diálogo es una **máquina semiótica interpretante, generadora y transformadora de significaciones y sentidos**. Se dialoga con el cuerpo (miradas, risas, posturas, tonos, etc.), con los objetos, con la ropa, con las comidas, con los horarios, con los trabajos, con los discursos. Este proceso continuo, sostenido por la energía del diálogo en perpetuo movimiento, se denomina **semiosis infinita** (Peirce). Las interacciones dialógicas de una comunidad dada no tienen un límite absoluto y eterno, sino que tal como lo mencionamos antes, sus fronteras estarán siempre disponibles al corrimiento, al replanteo, a la modificación, por tanto siempre se podrá volver a cambiar o transformar las interpretaciones, significaciones y sentidos. **Semiosis infinita** y **diálogo** configuran un horizonte constante de operaciones e intervenciones multivalentes, de orientaciones plurales y correlatos variados para la conversación alfabetizadora. No sólo el lenguaje “habla” y “dice” algo, en algún aspecto, sino todas las prácticas semióticas de los/las niños/as en incesante intercambio con el docente y con los/las demás niños/ñas, lanzan infinitas informaciones, infinitas significaciones que habrá que aprovechar, incorporar y utilizar para establecer el mejor diálogo posible.

En la frontera entre “tú” y “yo”, entre mundo-niño y mundo-escolar, entre lengua oficial y lengua familiar se produce un **encuentro-desencuentro** que solicita diversas condiciones para su tratamiento, pero ante todo, requiere **traducciones**. La traducción semiótica opera con todos los signos, no sólo con el lenguaje, constantemente estamos interpretando y traduciendo las significaciones que intercambiamos en la vida práctica. Las situaciones del inicio escolar demandan traducciones integrales y particulares, por tanto habrá que contar con un “olfato semiótico” bien entrenado, cada vez más sofisticado y cada vez más flexible en el manejo de correlaciones semióticas. No sólo las diferencias lingüísticas provocan desencuentros, muchos otros modos de significar también requieren interpretaciones traductoras; a pesar de que la mayoría de los/las niños/as ingresantes en el sistema escolar hablen español (generalmente una variante mestizada, a veces llamada “variante regional”), los desencuentros culturales también requieren procesos de traducción que colaboren con la conversación alfabetizadora.

3. Animales de costumbres...

De acuerdo con lo hasta aquí conversado, obstinado/a lector/a, hemos insistido en recordar nuestra pertenencia al mundo animal y a la vez, nuestra diferencia semiótica a partir del lenguaje, límite de definiciones difusas y nítidas a la vez, que en el futuro podrá alterarse o modificarse. Por ahora habría que tener siempre presente la plasticidad, la complejidad y la capacidad interpretante del lenguaje en los procesos de intercambios de las prácticas semióticas inmersas en procesos socioculturales de la semiosfera. En dicho marco, la “lengua natural o primaria”, la que aprendemos en nuestro grupo familiar, la que utilizamos en la vida

práctica, ensambla sus distribuciones semióticas infinitas con otro lenguaje primario: el espacial. El animal territorial humano posee especial sensibilidad, una gran preocupación y singular habilidad para incorporar espacios investidos de significaciones y sentidos a su vida práctica. Semiotizamos el espacio, lo distribuimos, le asignamos valoraciones y lo incorporamos a la semiosis infinita como un componente constante en nuestra vida colectiva e individual. La movilidad animal traza recorridos, marca sus espacios, establece límites, deslinda extensiones, inventa y diseña signos espaciales (geometría, mapas, diagramas, dibujos, etc.) en una actividad incesante que muestra y demuestra las incidencias privilegiadas de la dimensión espacial.

Nuestro afán espaciador determina fronteras de países, de regiones, de provincias, de zonas urbanas y zonas rurales; diseña ciudades con trayectos por calles y veredas, lugares públicos y privados, espacios verdes, centro y periferia, márgenes y orillas, adentro y afuera, arriba y abajo, interior y exterior, izquierda y derecha, etc. En nuestras viviendas se distinguen espacios para la intimidad y para las visitas, para comer y para cocinar, el frente y el fondo, por mencionar unos pocos criterios distributivos materializados en el espacio que, por supuesto, dependen de la cultura, de la clase social, de la edad de sus moradores, de la época en que se ha diseñado la casa o departamento. Esta incompleta enumeración no tiene otro fin que ejemplificar la omnimoda presencia de lo espacial en nuestros ordenamientos.

Aunque hoy vivamos en culturas cibernéticas que nos transportan a redes electrónicas y nos permitan “despegar” de nuestros propios lugares, no obstante nuestras vidas transcurren, por ahora, en tales o cuales lugares, a los que asignamos diversos sentidos de **pertenencia**. La pertenencia opera en ida y vuelta, no sólo decimos “pertenezco a este barrio”, sino también “este barrio me pertenece”, o bien “soy de estos pagos”, “este es mi lugar”, es decir se establece un vínculo territorial que sella sus pactos semióticos de apropiación con afectos, con pasiones y con experiencias concretas del transcurrir cotidiano. Basados en este apego a configuraciones espaciales, se habla, se argumenta y se siente el desarraigo, la no pertenencia, el destierro, el exilio, conceptos que suponen intereses y juegos espaciales, no como una esencia, sino como un conjunto de hábitos incorporados que pueden ser transgredidos, violentados o bien transformados.

La habitación del espacio transcurre en proceso, esto es en el tiempo: recorrer el espacio, implica tiempo. También ordenamos y distribuimos el tiempo, también aprendemos a diferenciar horarios, estaciones, edades, lo nuevo y lo viejo, lo antiguo y lo moderno, pasado, presente y futuro, cumplimos años, etc. Aprendemos a pensar nuestra vida en tiempo-espacio. De ahí que utilicemos estos componentes de nuestra vida cotidiana encastrados en una categoría que permite un tratamiento más preciso y simultáneo de tales dimensiones: tiempo-

espacio, lo que Bajtín (1989) ha denominado “crono-topo”. Desde luego mucho se puede aducir sobre este tema, pero inventemos una fórmula simple que facilite la comprensión integral del ensamble semiótico, planteada en los términos siguientes:

comunidad + hábitos + espacio-tiempo + lenguaje.

Esta condensación conceptual permite diagramar componentes de semiosferas en las que respiran desde el nacimiento, los aprendizajes primarios con los que tendrá que conversar la alfabetización inicial. El hecho de que el espacio-tiempo forme parte de los aprendizajes más tempranos y constituya un basamento del armado semiótico, no significa que tengamos que obviarlos o darlos por supuesto, al contrario, nuestra propuesta va en busca de este bagaje primario, con el fin de auscultar la continuidad de correlatos semióticos plurales, estables e inestables, incorporados al imaginario en acciones y discursos del mundo-niño. El tiempo-espacio, en tanto lenguaje primario, sustenta la pertinencia efectiva de las **instalaciones**, tanto en aspectos teóricos, cuanto en operaciones metodológicas e intervenciones didácticas. Por una parte, entendemos que los niños **se encuentran instalados** en semiosferas definidas, consistentes y reconocibles, luego, son portadores de sus **propias instalaciones** semióticas. Por otro lado, consideramos que las unidades alfabetizadoras se conciben como **instalaciones** que articulan, ensamblan y/o mezclan componentes de la semiosfera familiar con la semiosfera escolar. Más adelante se despliega un tratamiento específico de las instalaciones, pero aquí se indica su inscripción principalmente (no exclusiva) espacio-temporal en el universo semiótico.

Los niños aprenden junto con el lenguaje, distribuciones espacio-temporales básicas que se vuelven cada vez más complejas y se plasman en el discurso como metáforas que por el intenso uso resultan normalizadas, es decir, completamente “naturalizadas” en la base de la oralidad primaria. El lenguaje coloquial viene con su saber práctico a ilustrar con unas pocas “frases hechas”, la presencia diseminada del espacio-tiempo en nuestros ordenamientos simbólicos. Por ejemplo, decimos “¿qué hubieras hecho en mi **lugar?**”; “sigamos **adelante**”; “¡qué **desubicado!**”; “**arriba** el ánimo”; “fue un golpe **bajo**”; “es un **retardado**”; “eso está **fuera** de discusión”; “lo llevo muy **adentro**”; “viene del **interior**”; “a **buena hora** te acordás”; “**demasiado tarde** para lágrimas”; “vamos a comer **afuera**”; “es tu **lado** flaco”; “fuiste demasiado **lejos**”: “no me quedo **atrás**” y así podríamos seguir agregando frases cristalizadas que utilizamos en nuestra conversación con significaciones y sentidos expandidos, desplazados o sustituidos pero que interpretamos con seguridad y solvencia porque forman parte de nuestro acervo semiótico más conocido y de ejercitación cotidiana.

La repetición de prácticas cotidianas va gestando regularidades que a pesar de sus variaciones continuas, resultan recurrentes en cadenas de acciones de alta estabilidad y de previsible cumplimiento, redes de **hábitos** o **costumbres**. Retomamos este concepto porque

la continuidad de correlaciones habituales, trama en su misma ejecución los aprendizajes básicos que anudan, enredan y ajustan el lenguaje a las experiencias espacio-temporales de acuerdo con las pautas comunitarias con las que se aprende a **estar en el mundo con otros**. Este intenso entrenamiento de aprendizajes va entramado con percepciones, sensaciones, afectos y pasiones de un cuerpo material y sensible que actúa, interviene y modifica sus acciones a lo largo de toda su vida. Cuando hablamos de **conciencia semiótica** nos referimos a esta experiencia consistente, urdida en comunidad, encarnada en aprendizajes que modelan y determinan las percepciones, pensamientos, imágenes, afecciones, comportamientos, significaciones y lenguaje, se trata pues de una configuración continua de tramas sígnicas. La conciencia semiótica se constituye en producto de los aprendizajes, instaurada e instalada por la **estancia con otros en lenguaje**. Estamos con otros en el mundo habitual, semiótico y esto implica lenguaje. La **estancia semiótica** indica una conciencia comunitaria-individual que se establece, que se experimenta en el tiempo-espacio con infinitas variaciones; la conciencia semiótica no está ni antes ni después, no está ni dentro ni fuera, sino en **continuidad de hábitos aprendidos en estancias diversas en perpetuo cambio**. Sería conveniente evitar interpretaciones psicológicas para no tergiversar las definiciones y las prácticas que proponemos. No estamos invalidando el campo disciplinar de la Psicología, ni los enfoques psicolingüísticos, sino desbrozando una vía que pone el acento en la interacción y la experiencia semiótica sociocultural e histórica de lo aprendido. Para alfabetizar colocamos el lenguaje en la dinámica práctica de los intercambios cotidianos y ponderamos lo más meticulosamente posible, los deslindes semióticos que constituyen la conciencia cultural, lingüística y temporo-espacial de los/las protagonistas de este proceso.

El clima de costumbres en el que se practica el lenguaje facilita los entrenamientos y deviene en aprendizajes “naturalizados” que se afianzan en permanencias de largo aliento. Las experiencias que van ordenándose en la repetición más o menos estable del trajinar cotidiano, conllevan entrenamientos del olfato, del gusto, del tacto, del ritmo corporal, de la mirada, del oído, en fin de la sensibilidad perceptiva, en tanto capacidad multiforme de **estar en el mundo** y **estar con otros** en interacción continua de aprendizaje. Nuestra percepción que parece abrirse indiscriminadamente a todo aquello que la afecte, en rigor, se va educando, se va entrenando en hábitos perceptivos que responden a diversos ordenamientos; así pues, tenemos hábitos olfativos, táctiles, visuales, auditivos y gustativos; no existe capacidad corporal que resulte excluida de la semiotización que impone el grupo cultural al que pertenecemos y en el que nos criamos. Este “caldo de cultivo” nos muestra cómo vamos incorporando hábitos lingüísticos inmersos, “ensopados”, en olores, sabores, distancias, ritmos, contactos, sonidos y ruidos, silencios y resonancias, que se repiten y se repiten en experiencias de vida

irreversibles. No aprendemos palabras, ni gramática, aprendemos segmentos significativos, plenos de sentido, bloques semióticos que se relacionan, por ejemplo, con horarios de comida, con olores, con sensaciones de calor o frío, con alegría, enojo, tristeza, miedo, con lugares, con presencias o ausencias de “otros” (padres, hermanos, abuelos, tíos, todos con vínculos simbólicos que aprendemos a vivirlos y a nombrarlos desde la más temprana infancia). Mencionamos la comida tan sólo como una manera de ilustrar (la parte por el todo), es decir, enfocamos una de las tantas prácticas de supervivencia, pero este mecanismo complejo, plural y dinámico se replica en todas las demás experiencias de aprendizajes.

Quizá sea oportuno pensar en los hábitos que involucran las prácticas semióticas específicas del lenguaje, porque no siempre se interpreta la **fuerza persistente** que tiene este entrenamiento que se mimetiza con un clima familiar, no sólo para aprender una lengua determinada, sino también para la pronunciación, para los tonos, para la cadencia del discurso, para los turnos de habla, para los ritmos de conversación, para los temas, formatos, frases hechas, y por supuesto un emergente que condensa y delata el clima semiótico más singular: el sentido del humor. Los chistes, los guiños, la complicidad, el “doble sentido” (el multi-sentido habría que decir), las risas y las sonrisas se experimentan en la dinámica cotidiana como una clave y como una llave de los universos semióticos en los que se lleva a cabo la conversación. El niño no habla en abstracto, sino instalado en su propio caldo, en su propia “sopa semiótica”, llega a la escuela completamente entrenado, “empapado” en modalidades de profunda estabilidad simbólica que le sirven para vivir y para ordenar el mundo, para defenderse, para amar, para cuidarse, para temer y desconfiar, para interpretar las circunstancias que las contingencias de la interacción le depare. Así como la alimentación recibida no puede estar en otro lugar que no sea su propio cuerpo, su propio olor, su propia piel, sus propias sensaciones, el lenguaje que ha aprendido, que ha incorporado en su grupo, que “ha mamado” en el ámbito que lo crió, no es algo que esté afuera, no es un instrumento que monitorea o maneja desde fuera, sino algo que lo constituye y le concierne, se ha convertido en su propia experiencia de vida. Parafraseando el versículo bíblico, podríamos afirmar que “el verbo se hace carne” no en un sentido religioso, sino en un sentido estrictamente semiótico y antropológico. Cada uno está aquí y ahora instalado en lenguaje, su **estancia semiótica** en el mundo implica su instalación en lenguaje. Si hablamos de **conciencia semiótica, hablamos de estancia en lenguaje.**

Habrá entonces, que comprender la dimensión y los alcances que este bagaje semiótico supone, para que la alfabetización evite una extraña intervención y salga al encuentro del otro, intentando recibirlo como un huésped bienvenido al que se invita a degustar, a experimentar nuevos aprendizajes, otras habilidades que no tienen por qué despreciar, descalificar o desperdiciar lo ya aprendido hasta ese momento. Esto último parece redundar en un “lugar

común” de la pedagogía alfabetizadora. Precisamente, ubiquémonos en ese “lugar” (he aquí el espacio rigiendo nuestras prácticas), y aceptemos que si lo denominamos “común” es porque la sabiduría de las generaciones lo ha convertido en una estrategia consensuada, en una habitual manera de persistir en lo que la experiencia vuelve y vuelve a demostrar como insoslayable.

Estos hábitos no son conductas robóticas, mecanizadas, que atañen exclusivamente a los rendimientos musculares, sino complejos dispositivos semióticos que suponen **valoraciones** y van incorporando **creencias**. Así como se aprende a entrenar los sentidos y las percepciones, así aprendemos a **evaluar**. Con cada conjunto de costumbres, con cada ritual de la vida práctica, se aprende un mundo de apreciaciones, de valores, de gustos, de rechazos, de fidelidades, de confianzas, de desconfianzas, de temores, de esperanzas, de alegrías, de tristezas, de tensiones, de crispaciones, de esfuerzos, de certidumbres e incertidumbres, en fin, un cúmulo abierto de experiencias semióticas inscriptas en la movilidad corporal interactiva con otros. Por esta vía arribamos a una regla de oro: **todo aprendizaje semiótico conlleva valores y creencias**. A la inversa, **todas las valoraciones y creencias suponen y se articulan en la continuidad de prácticas semióticas o semiosis infinita**. (V.Voloshinov y Ch.S. Peirce)

4. Poder conversar...

Muchas veces resuena en nuestra memoria la frase “querer es poder”, un aforismo que vuelca todo su peso en la voluntad individual y nos orienta a emprender acciones o tomar decisiones no siempre a nuestro alcance, quizá imposibles para tal o cual situación. Con esfuerzos y exigencias nos lanzamos a la práctica confiados en los consejos del sentido común, pero he aquí que la experiencia en múltiples oportunidades nos demuestra que esta consigna resulta inadecuada, excesiva y comprobamos así que la sabiduría comunitaria también exagera, y por supuesto también se equivoca. En efecto, con este mínimo ejemplo podremos ejercitar la reflexión y plantear algunas consideraciones generales: en primer lugar, tomar nota acerca de las falencias del sentido común, no se trata entonces de un reservorio de recetas infalibles, sino por el contrario, se comprueba que el **pensamiento humano es falible por definición**, comete errores por la parcialidad y limitación de sus alcances y efectos, tanto en la ciencia como en la filosofía, tanto en las abstracciones como en las prácticas. Segundo, esta frase tendrá sentido mientras la comunidad considere entre sus **valores** preciados la “voluntad”, esto es, tendrá efectiva existencia mientras las prácticas de ese grupo la considere como válida (a un griego de la antigüedad clásica no se le hubiera ocurrido sostener esto, a un aborigen guaraní, tampoco, por dar dos ejemplos muy distintos y distantes, pero se podría hacer una extensa enumeración de culturas o grupos que no lo conciben de este modo). Tercero, la vigencia de dicho valor está basada en las **creencias** que la comunidad tenga del ejercicio de la voluntad; en efecto, si gran

parte de los miembros de un universo determinado, de una semiosfera dada, cree que la “voluntad” es un valor, entonces tendrá sentido, de lo contrario resultará irrelevante. Cuarto, las creencias y los valores provienen, emergen y circulan en procesos históricos socioculturales, hay un tipo de sociedad, un universo cultural que considera la “voluntad” como un motor de la actividad, pero esto no siempre fue así, ni lo es para toda la “humanidad”, por tanto tendremos que tener en cuenta que los **valores tramados y sostenidos por las redes de creencias** dependen de la historia, de las jerarquías socioculturales, de los discursos filosóficos, éticos y políticos. Quinto, ni querer, ni poder dependen del individuo, sino del proceso histórico-social de **valores y creencias** sustentados por su comunidad.

Todo este rodeo, para atenuar o relativizar el énfasis que gobierna esta consigna tan fuerte y tan reiterada en nuestra cultura en general y en la educativa en particular, (“querer es poder”), dado que no hacemos lo que queremos sino lo que podemos, no creemos lo que queremos, sino lo que podemos, no hablamos como queremos sino como podemos. Desde luego, también estas contra-frases resultan fórmulas simplistas, no obstante el procedimiento argumental adoptado intenta poner en escena algunas condiciones de la base semiótica de nuestras decisiones voluntarias, por no decir “voluntaristas”. No se intenta invalidar los recursos, los efectos y los logros de la voluntad en busca de sus metas, sino de enfocar **las incidencias de las relaciones de poder en nuestras vidas, interacciones y discursos**.

Generalmente pensamos y sentimos la presencia del poder en los dispositivos más consolidados y más evidentes de nuestras organizaciones y experiencias sociales. Así entonces, lo percibimos en las distribuciones jerárquicas de los ordenamientos gubernamentales, institucionales o jurídicos. Efectivamente, a nadie escapa las diferencias de poder entre el director y el profesor, entre el juez y el ciudadano, entre el gobernador y el agente administrativo, entre el médico y el enfermero, entre el maestro y el alumno, entre padres e hijos, en fin, se podrían mencionar infinidad de relaciones de poder establecidas, instaladas por un dilatado proceso histórico en una red de asimetrías, dominios y diferencias organizativas que todos aprendemos a respetar, a cuestionar y/o soportar. Sin embargo, pasan más inadvertidas las relaciones de poder en nuestra vida cotidiana que involucran y afectan nuestra actividad práctica. Las interacciones de los distintos grupos y circunstancias en los que cada uno participa suponen complejas relaciones de poder y de valoraciones que ponen en tensión constante nuestro accionar respecto de los demás. El poder no se ubica exclusivamente en los “cargos”, en las “estructuras” y “organigramas”, sino que se halla disperso, en tensión y en juego en todas las relaciones, en cualquier iniciativa, en cualquier acción, en cualquier trabajo, en cualquier conversación, en cualquier intercambio de significaciones y sentido. Las redes móviles de las tensiones del poder y las valoraciones semióticas están intrínsecamente

correlacionadas pues los grupos procuran sostener, imponer, convencer a “los otros”, a “los demás” de sus propias posiciones valorativas. Nadie habla, dialoga, opina o discute desde la asepsia, la objetividad absoluta, sino desde valores socio-históricos que no responden a inventos individuales, sino a procesos comunitarios. Las valoraciones semióticas son el producto de las creencias colectivas, nadie valora desde la singularidad sino desde su pertenencia a grupos, desde su adhesión a posiciones tomadas por diferentes integraciones comunitarias. (Foucault)

¿Qué relación tendrán “poder” y “valoración” con la tarea de alfabetizar? En primer término, alfabetizar como toda práctica semiótica está directamente concernida por las relaciones de poder y las valoraciones que de ella hacen los grupos involucrados. En segundo lugar, el docente alfabetizador tendrá que tener en cuenta en cada estrategia, en cada gesto, en cada palabra el ejercicio del poder sobre el aprendiz, poder que habrá que controlar constantemente con miras a evitar desmesuras o énfasis que recargan las tensiones de una situación de por sí crítica. En general, el discurso y las prácticas pedagógicas conllevan un refuerzo del poder consentido por una extensa tradición sociocultural, pero en los procesos de alfabetización este aspecto se enfatiza y habrá que estar atentos/as a los efectos potenciados en el desempeño docente. Finalmente, consideremos que para “poder conversar” se requiere una meticulosa vigilancia de las asimetrías entre docente/niño/a, porque de lo contrario no se logra estimular la participación, aunque sea intermitente, entrecortada y escueta de los/las niños/as. Una táctica que atenúa o alivia las crispaciones del diálogo que “no arranca” consiste en proponerse “escuchar”, una actitud de **atenta escucha** hacia lo que el niño pueda/quiera contar, contestar, decir, abre un espacio más distendido y con infinitas alternativas de acercamiento, de encuentros cambiantes y amigables. El mero escuchar “instala” un clima de **respeto**, de **consideración** y de **interés** hacia el relato que el niño logre producir para traer noticias de “su mundo-niño”, su propio discurso será el encargado de “instalar” actividades, sucesos, objetos, lugares, recuerdos, valores y creencias de sus hábitos más firmes y familiares. La **atenta escucha docente** ejerce el poder para “dar lugar” a la voz del/a niño/a, disipa la crispación que supone la sentencia “no ha lugar”, y utiliza su dominio de la escena para convertir al niño en protagonista de sus propios discursos. Este poder operativo y a la vez difuminado, genera semiosferas propicias y protegidas para las voces infantiles materia prima del trabajo alfabetizador. Por supuesto, estimados/das amigos/gas lectores/as, si no **creemos** en lo que hacemos, si no **valoramos** lo que el niño dice, es imposible “hacer como si” se ejerciera el poder para facilitar al otro su entrada a los protocolos de la cultura escolar.

En estos “enganches” de correlatos conversadores se exponen, entrecruzan y friccionan valoraciones en tensión respecto de gustos, lenguajes, ropas, hábitos “del/la otro/a”. La

escolaridad no es un tránsito neutro, por el contrario es un pasaje en el que se exasperan diferencias y diversidades, luego, se ponen en tensión valores “naturalizados” para los diferentes grupos. Pero el que no puede darse el lujo de “naturalizar” valoraciones es el docente en el “uso” del poder que le delega la sociedad. Para “poder conversar” habrá que controlar “el poder” en todas sus formas de ejercicios, incidencias y determinaciones. Las creencias valorativas del docente y sus alumnos/as entran en contacto, en conflictos y fricciones, en convergencia o divergencia y esto sucede, no como una discusión argumental, sino en el mero intercambio de miradas, roces, gestos, tonos, olores, posturas corporales, palabras, cadencias discursivas, en fin, todos los componentes semióticos de los que venimos hablando. Las creencias no son exclusivamente religiosas o supersticiosas, sino de toda índole (políticas, científicas, éticas, estéticas, etc.), se podría aseverar que cada configuración de prácticas conlleva una maraña de creencias y valoraciones socioculturales que responden a los complejos juegos de poder.

Todas las relaciones de poder presentes en el ámbito escolar son relevantes y dignas de cuidado, pero en esta propuesta centramos la atención en los dificultosos detalles y vericuetos que exige el “poder conversar”. Si las prácticas de aprendizajes antropológico-semióticos “naturales”, basan sus recursos en dinámicas de conversación, entonces registraremos con meticulosa dedicación las tremendas inhibiciones que introducen las relaciones de poder desbordadas, naturalizadas y abusivas en el ámbito escolar en general y en los procesos alfabetizadores en particular. El docente, que detenta un poder reforzado en esta relación tan asimétrica, tendrá que comprobar en sus propias experiencias que **si no aprende a escuchar, le resultará imposible entablar una conversación con el/la niño/a.**

No resulta práctico ni conducente incursionar en teorías y abstracciones sofisticadas acerca de las relaciones multiformes y cambiantes del ejercicio del poder, simplemente pongamos en relieve nuestros desempeños, nuestros discursos y nuestras intervenciones en la vida cotidiana del aula, en el patio, en el comedor, en galerías y pasillos. El análisis se cierne sobre acciones y discursos que cada uno/una estime más atendibles y críticos, al tiempo que se interroga constantemente: ¿Cómo me dirigí al/a la niño/a? ¿Cuánto lo/la escuché? ¿Qué le dije? ¿Escuché qué me dijeron ellos? Y así podríamos continuar preguntándonos sobre los diversos aspectos, temas y maneras en que nuestros desempeños profesionales pueden afectar, facilitar o dificultar el clima escolar en el que “respira” la conversación alfabetizadora.

Capítulo:

Cartografías del aula alfabetizadora

Autora: ALARCÓN M. Raquel

INDICE

1. Continuidades

2. El maestro alfabetizador en el umbral: estrategia, táctico, traductor.

3. Operaciones. Conversación, relatos, juegos.

4. Instalaciones y artefactos. Imágenes, objetos, cuerpos, textos.

5. Protocolos y Tramas discursivas. Enunciados alfabetizadores

6. Posibilidades: instalaciones, protocolos, artefactos, secuencias...

7. Anudando...

1. Continuidades

Este capítulo continúa la conversación tanto con los docentes formadores de maestros cuanto con los mismos maestros alfabetizadores que se desempeñan en los espacios de *umbral* y reciben a los niños en ese tramo iniciático de ingreso en el mundo de la cultura gráfica.

Vamos a entender al **sistema educativo** como una **forma política** de mantener o de modificar la adecuación de los **discursos** de acuerdo con la dinámica que implican los **saberes** y los **poderes** que juegan en ese **campo de luchas**. A partir de este principio iremos arrojando a nuestra caja de herramientas los conceptos semióticos que se desgranarán en los otros capítulos de este libro para relacionarlos en reflexiones en torno de los fenómenos del aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita en los umbrales escolares y de las interacciones que estas prácticas conllevan.

La **alfabetización inicial**, como **práctica semiótica**, como lenguaje parecido pero diferente de las prácticas orales, se aprende en **una atmósfera** dinámica de **interacciones tácticas**, donde es imprescindible instalar un **dispositivo estratégico** de **modalidades** y **operaciones** para actuar en zonas de pasaje signadas por la vulnerabilidad de las cadenas signicas y de la continuidad de las significaciones y los sentidos.

Mostraremos, en una lógica recursiva, los modos de **montaje de un aula alfabetizadora** en la cual se privilegian los modos de significar aprendidos antes del ingreso escolar, cuyos formatos los niños portan en sus mundos-niños: los desplazamientos, los olores, los silencios, los gestos, las miradas, y un lenguaje verbal con particulares tonos, brevedad de los fraseos, cadencias, en fin, el desempeño de una oralidad con estilo contextualizado, en los géneros y funciones que aprendieron y saben usar en las interacciones familiares y vecinales habituales, formas de actuar aprendidas en los protocolos de la vida cotidiana. Estos protocolos, sostenidos en **tejidos** o **tramados discursivos** abigarrados, vitales y cambiantes, se constituyen en el punto de partida sobre el cual instalamos el desarrollo de nuestra propuesta.

Traer al aula los significados de tales tramas será el desafío de la tarea docente, poner de relieve esos universos y procurar su exhibición, no para mirarlos como extraña novedad sino para hacerlos familiares para que formen parte del **clima** áulico. El lenguaje natural de la **oralidad** y las prácticas de **conversación** serán nuestros aliados en los procedimientos de trazados de cartografías ecológicas donde los universos diversos hagan sentir sus voces.

Y usted, **maestro alfabetizador**, está ahí, atento y dispuesto para entrenarlos y entrenarse a la vez, para hacerles un guiño y acompañarlos en el pasaje de ese *crono-topo* de sus vidas de niños, en los umbrales de la escuela, institución a la cual ellos concurren para encontrar la mejor oferta. Estas conversaciones apelan a su **intervención profesional** reflexiva, preparada, especializada ofreciéndole una batería de conocimientos teóricos y metodológicos que adquirirán su pleno sentido cuando usted los articule en cada propuesta estratégica, cuyas características principales son la flexibilidad y la capacidad de adecuación a diferentes contextos, sujetos y currículos. Un docente pertrechado para el umbral evitará improvisaciones en el desempeño de la compleja tarea de enseñar a leer y escribir y podrá tolerar y sostener una práctica que conjugue la planificación con la novedad, lo previsible con el azar, la seriedad con el humor.

Asumir una **posición mestiza** en los umbrales del inicio escolar supone ver, escuchar, reconocer, dar valor a los **mundos de saberes** que ingresan con los niños en el Nivel Inicial y en el 1er Ciclo.

¿Cómo re-conocer estos universos de niño en un programa de alfabetización inicial? En primer lugar, le proponemos **descubrir, describir y comprender** las **operaciones semióticas** de los intercambios cotidianos en los cuales los chicos *dicen* en forma verbal y no verbal lo que les resulta interesante o indiferente, lo que los sorprende o los aburre, lo que los alegra y lo que les da temor; todo ello se convierte en un capital para que en segundo lugar, usted pueda **pensar, diseñar, rediseñar cartografías alfabetizadoras** para favorecer la intercomprensión y el aprendizaje de la lengua oficial escrita a la cual los niños asoman e intentan acceder a partir de las posibilidades comunicativas aprendidas en las comunidades en las que han usado la lengua y han significado durante cinco, seis o más años ininterrumpidamente.

El interés por los significados de sus universos cotidianos y por los particulares modos en que se tejen los entramados de sentidos en cada territorio vivido por los niños, no se resuelve sólo con una postura curiosa por desentrañar tales textualidades; hace falta un sustento de conocimientos específicos que se consigue a fuerza de investigación, de estudio y de lecturas sistemáticas, de perfeccionamiento continuo, de intercambios con los otros, de conversaciones en las cuales el amasado de una postura y de un ejercicio ético y político dan forma a la **profesión de alfabetizar**. Un entrenamiento duro y sostenido como el que moldea los cuerpos en el gimnasio. “Transpirar la camiseta”, exigir al intelecto y al cuerpo, insistir con la constancia, estudiar, proponer, probar, imaginar. Es una tarea creativa pero no milagrosa. Le proponemos, precisamente, recorrer una alternativa de articulación entre investigación, formación docente y didáctica de la alfabetización. Está lejos de nuestra intención plantear una metodología de cómo enseñar paso a paso a leer y escribir, las modas de los métodos no han contribuido mucho en el destierro del analfabetismo, de modo que apostamos a la especialización de maestros y formadores en este campo tan crucial y delicado, para que usted, junto con la institución, tome las decisiones más convenientes acerca de los tiempos, los intereses y los ritmos de sus alumnos y acerca de la elección de los “textos-enunciados” alfabetizadores que resuenen convidantes y con-sentidos para los niños de cada escuela, facilitando un ingreso seductor en el universo de la alfabetización temprana. Esperamos contribuir a ello, en algún aspecto.

2. El maestro alfabetizador en el umbral: estratega, táctico, traductor

En el caso del sistema educativo, cuanto más alejado le resulta al docente el mundo cultural del niño que ingresa, tanto más violenta puede ser la invalidación de esos mundos otros, al ser negados, rechazados, prohibidos, censurados o ignorados en “este lado de la frontera” donde los sentidos se sostienen en prácticas fuertemente pautadas por ritualizaciones del habla, por determinaciones de funciones para los sujetos que hablan, por la constitución escolar de un grupo doctrinal y por el cumplimiento de un mandato alfabetizador donde la escritura suele ser concebida como un nuevo sistema de sumisión del discurso.

Tratemos de desnaturalizar algunos rituales escolares e imaginemos el espacio del aula como lugar donde *suceden cosas*, donde se despliegan *acciones* que forman parte de un plan pergeñado por usted, docente especialista, para prever recorridos hacia una meta. Usted sabe bien que en el trayecto acechan imprevistos, el azar está agazapado, listo para ingresar en ese territorio, para desafiar a su saber *táctico* y obligarlo a una reorientación de los pasos ante las contingencias y a una repotenciación de las *estrategias* con las fuerzas de lo imprevisto.

Usted es, en ese lugar, una *máquina de escuchar, de traducir y de facilitar*, e irá moviendo piezas que incentiven y alienten las conversaciones, que despierten ganas de contar, de explicar, de mostrar, o simplemente, de escuchar callada y atentamente; ganas de poner parte de sus hilos discursivos en esa construcción colectiva que habla de cosas, de seres, de sucesos que cada niño conoce muy bien porque pertenecen a su mundo vital: a la casa, al barrio, a las costumbres, a los miedos, a los sueños, a lo de todos los días, a lo habitual -o a lo habitualmente extraño-, a la vida cotidiana. El aula será entonces un lugar donde *acontece la vida* o mejor, donde la vida *sigue aconteciendo* y la intervención del maestro alfabetizador ha de cuidar el clima de la instalación.

El alfabetizador estratega toma decisiones en función de un amplio conocimiento de las características de su grupo de niños, de cómo se aprende en las etapas iniciales y de cuáles son los principios teóricos de lo que enseña y de las estrategias diseñadas. Estamos diciendo, saberes sobre el niño que aprende, sobre teorías del aprendizaje y sobre cuestiones disciplinares de la alfabetización para pensar de manera integrada el desempeño áulico.

Entendemos por **estrategia**, las *previsiones* que el docente toma antes de entrar en el terreno de la enseñanza, es decir, qué se propone enseñar, cómo lo planteará, a través de qué modos de comunicación, qué dinámicas supone que los alumnos le permitirán establecer, cuáles serán

los itinerarios o pasos que irá presentando en cada momento de la clase, qué preguntas podrán surgir, cuáles son las cosas que no puede olvidar ni dejar de plantear, cómo irá chequeando el proceso y los avances de cada uno de los niños, de un grupo en particular o de toda la clase; podemos decir que el docente estratega pre-figura el lugar, se prepara, nunca improvisa. Tiene un plan con el cual entrar en el campo de operaciones, un mapa dibujado de manera más o menos precisa con un itinerario en el cual se apoyará cuando las interrelaciones dejen entrar a lo aleatorio, a las contingencias, a las multidirecciones no pautadas, no esperadas. Ante cada resquicio de oportunidad, el maestro habrá de operar con la táctica que crea conveniente, se volverá **alfabetizador táctico** que agudizará su astucia, su perspicacia, su atenta mirada y su oído sensible, prestos a cualquier asomo de la diferencia. Moverse y accionar en la cronotopía del ingreso escolar – desde las ambiguas y a veces anacrónicas prescripciones de programas de alfabetización sistemática-, requiere de quien juega el rol de alfabetizador, habilidad para *dar la palabra* y *ceder turnos* permitiéndole al otro su tiempo de hablar en nombre propio; sensibilidad para detectar y cazar lo inesperado, lo discontinuo; habilidad prestidigitadora para moverse, rápido y suspicaz, en la contingencia temporal.

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 estrategia² y táctica que propone Michael de Certeau (2000), categorías éstas que desde el campo de la Semiótica amplían y complejizan las conceptualizaciones de estrategias que tomamos de la Pedagogía³. Así, de Certeau 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 (que todo lo ve y lo controla), se socava el poder, todo se insinúa fragmentariamente y se vuelve necesario transformar los acontecimientos en *ocasiones* para enseñar a jugar el azaroso juego del lenguaje escrito.

El docente táctico habilita la entrada de los saberes cotidianos que bullen exacerbados, caóticos, enmarañados en las vecindades de los niños, alejados de toda determinación curricular ordenada, organizada, prescripta. En tal clima, la vigilancia del poder propietario ya no es posible, entonces utilizará las fallas intersticiales de las coyunturas particulares, alerta, listo para la caza furtiva, para las sorpresas, para el cambio de rumbo. El antiguo orden

² “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”. (de Certeau, M. 2000, XLIX-L)

³ Los autores dedicados a la Didáctica coinciden en definir las estrategias como aquellas acciones premeditadas y planificadas por el docente para lograr ciertas metas. En dicha configuración se entrelazan: tiempo, contenidos, aspectos comunicacionales, evaluación, posturas teóricas y epistemológicas, etc. (Cfr. Litwin, Bixio, Monereo Sanz, otros)

establecido en la cuadrícula de un sistema se llena de extraños brillos, rayaduras, instantáneas, parpadeos y hallazgos; todos ellos *buenas pasadas* para el instante preciso de una intervención táctica que se caracteriza por la rapidez de movimientos, el cambio organizacional del espacio, las relaciones entre momentos sucesivos y simultáneos, los cruzamientos posibles de duraciones y de ritmos, combinación de elementos disímiles y heterogéneos moviéndose con los azares del tiempo, tomando al vuelo las posibilidades que ofrece el aquí y ahora. Esfuerzo de decisión y de actuación, de maneras inteligentes de aprovechar la ocasión. Jugarretas que introducen sacudidas en los cimientos instituidos. Las trayectorias tácticas van por atajos no previstos, atrapan la diferencia, circulan subrepticamente, van y vienen, se desbordan y derivan en relieves sobreimpresos, modifican contornos, inauguran territorios sobre mapas no autorizados, 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.

Cada situación/ instalación condensa y disemina fuerzas, genera pliegues sobre pliegues, impone un clima de voces seminales, de vibraciones, acomodamientos, enredos, desarmes, acoples, y el alfabetizador es un detector, un radar cuyas antenas o terminales captan la menor diferencia, los temblores, el espacio infinitesimal del cambio, para detenerse ahí en el momento justo y ofrecer la oportunidad al otro. Cuando usted opera con estas tácticas alfabetizadoras seguramente podrá evitarle al otro, al niño, las parálisis de los terrenos desconocidos y extranjeros, podrá allanar pasajes, tirar salvavidas y configurar entre todos nuevas orillas más hospitalarias.

El tiempo de la táctica supone dar tiempo al tiempo, robarle tiempo a la prisa y a las aceleraciones, al chantaje de la urgencia de los tiempos institucionales para permitir que el otro capitalice, expanda, controle, se fortalezca y *saque provecho* en ese momento de la alfabetización como tiempo de aventura, de indagación, de espera, de disfrute, de transformación. Es un tiempo que se necesita para diferir resultados, lanzar al porvenir algunas conjeturas y diseminar sentidos. En fin, podríamos sintetizar diciendo que la táctica del juego alfabetizador consiste en *ganar ocasiones*, en no perder tiempos ni oportunidades.

Planteada entonces, la importancia de cultivar habilidades alfabetizadoras para el diseño de planes de estrategias y de “movidas” tácticas, pasemos a conversar un poco sobre la actividad del **alfabetizador traductor** y su articulación con ambas operaciones.

En varios pasajes de este libro, usted se encontrará con nuestra concepción acerca de que la falta de continuidad entre la cultura nativa y la de la escuela constituye para niños y maestros, un obstáculo y serias dificultades, porque los modos de intercambiar significados y sentidos son a veces muy remotos y otras

opuestos, en ciertos aspectos; de ahí la importancia de subrayar continuidades, de hacer explícitas las particularidades del medio ajeno a la escuela para pensar maneras de construir sobre esa base nuestra cartografía de enseñanza.

¿Cómo conocer esos patrones culturales de tramas semióticas, de esquemas cognitivos, de contenidos formales, textuales y lingüísticos, aprendidos en el contexto primario de la familia y la vecindad más cercana? ¿Es posible incorporarlos en los formatos de socialización secundaria que supone la etapa alfabetizadora escolar? ¿Cómo encontrar la vía para que ese mundo vital de ahí afuera, que ya penetra con los niños que lo portan, permee el espacio del aula y se distribuya en él?

Recordemos el concepto de umbral como “aquella situación configurada por los primeros contactos del niño con la escuela, en la cual un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos” (Camblong, 2005).

Tal configuración es un borde riesgoso y asegurar la permanencia digna del maestro en el primer ciclo es asegurar –paradójicamente- la movilidad de los niños en el sistema.

Queremos pensar con usted el problema a partir de una serie de movimientos de piezas y articulaciones de la teoría y la práctica, como eslabones cuyos engarces adquirirán plenos sentidos cuando los ponga a funcionar en un aula concreta y conecte el problema con nuevas preguntas. Por ahora son meros trazados de senderos en este texto, andariveles que constituyen señalamientos de **prudencia** antes que imperativos metodológicos.

Las dinámicas de las complejidades que se tensan en los contactos fronterizos en relación con espacios, tiempos, hábitos, agrupamientos, objetos, ritos, ritmos, estilos, viviendas, alimentos, acciones, géneros, valores, lenguajes, nos llevan a comprender esta frontera como **límite semiótico**. El niño, quien se ha semiotizado en el diálogo familiar y vecinal, trae consigo los saberes de su mundo en una trama discursiva tejida con la urdimbre de una particular oralidad dialectal. La escuela lo somete a una confrontación donde está en juego el sentido. Él sabe –y la escuela también- que los nombres no son neutros, tienen valor, energía y ponderación para calificar, apreciar, despreciar, vehiculizar beneficios y perjuicios, diseccionar a los unos y los otros, censurar, legitimar, oficializar, recordar, ocultar, olvidar.

Será entonces la frontera, el límite, el umbral, una especie de laboratorio *ínter* donde las pujas se exacerban; un lugar de privilegio para mirar, detectar y analizar el juego de relaciones móviles no igualitarias a través de *filtros traductores* (Lotman). Un lugar donde el alfabetizador necesita sumar a su carácter de estrategia y táctico, un tercer atributo que consideramos fundante del rol: el de **traductor**. En su rol de traductor semiótico, se vuelve necesario

entonces traer a la conversación un *concepto instrumental de la traducción*, para operar en las articulaciones que requieren los momentos y lugares de pasaje, los crono-topos, los umbrales. Encontrar tal dispositivo -o intentarlo al menos- constituye otro desafío para colaborar en la formación de docentes que tienen a su cargo la enseñanza de la lengua oficial en un espacio de culturas que se encuentran, se contactan, se mestizan. Hacemos referencia a la traducción como un dispositivo que habilita posibilidades al pensamiento creativo, que incorpora en sus consideraciones a la incertidumbre, a las incertezas, al azar, a lo aleatorio; que promueve una actitud docente preocupada por ceder turnos a las diferencias, por conceder moratorias y por atreverse con las polifonías.

Acordamos en que la traducción es *la operación sociocultural por excelencia* y que la misma está involucrada en la vida cotidiana como una procesadora de nuestros pensamientos que nos permite articular “mundos semánticos, imaginarios, lingüísticos, de valores y creencias” (Camblong); en el comando polivalente de la misma podemos encontrar y decidir funciones para “transformar, tergiversar, desplazar, invertir, amalgamar, metaforizar” la abigarrada vida de los signos.

En el mundo escolar le corresponde a usted, docente de los primeros grados, el esfuerzo deliberado para que el otro, el recién venido a estas fronteras entienda, comprenda, interprete, le encuentre sentido a lo novedoso y navegue en continuidad en la cadena semiótica; usted se vuelve un facilitador de pasajes. La clave en todo proceso de traducción es la toma de postura frente a la necesidad del otro, primaria necesidad de sentirse aceptado, contenido, reconocido, escuchado, mirado, atendido. Entre estos diversos mundos instalados en los niños y entre todos ellos y el mundo de las letras escolares, en el entre-mundos se ubican los *filtros articuladores, los movimientos traductores*. La operación de *traductibilidad* procura intervenciones y andamiajes para cooperar en la construcción de un *continuum de sentidos*. Es la actividad procesadora necesaria para aprender, modificar las estructuras del pensamiento y el ordenamiento de mundos, para enriquecer las operatorias de significar, incorporando -en el caso de la alfabetización- el juego de la escritura a su bagaje de cultura predominantemente oral.

La dinámica de los procesos traductores nunca es lineal ni signo a signo, no se da una relación especular pues en el desplazamiento de un tipo de discurso al siguiente algo se modifica, el sentido se difumina, o se entremezcla o se complejiza.

Cuando preguntamos *¿Qué querés decir?* y el otro hace un esfuerzo que arranca pausado con un - *a ver...a ver cómo te explico...*, acompañado de pausas, gestos y señalamientos corporales como reforzadores de deícticos, cada aporte explicativo abre, expande, provoca asociaciones de sentidos que nos llevan más allá del sentido inicial. En la actitud interesada y amorosa del maestro por entenderlo y hacerse entender, están puestos en juego todos sus ardides de

traductor, todas las posibles maneras que encuentra para decir y decirle al otro a la vez que le muestra los detalles, el paso a paso de los mecanismos, el cómo funciona el proceso de negociación de significados.

¿De dónde partir para que el niño converse con confianza? Ya lo anticipamos y lo venimos reiterando: será la vida cotidiana vital, plural y sus haceres, constituidos históricamente y reconstituidos en situaciones también plurales e inestables, el lugar privilegiado, el *caldo de cultivo* donde nos sumergiremos para aprender con ellos cuáles son las operaciones, los actos y los usos prácticos de objetos, reglas y lenguajes que configuran sus hábitos y costumbres, sus maneras de hacer y de utilizar, de dar y de guardar, de decir y callar, de aprender y desaprender. Legitimar en el aula y en la escuela esos modos de decir la realidad, recuperar, valorar e incluir sus saberes es ayudarlo a comprender los sentidos del nuevo universo que se abre con enormes interrogantes, como el espacio desconocido que inquieta y se teme; a comprender los nuevos sonidos y ruidos, los silencios y las voces, los usos del espacio, los rituales, las maneras de estar y de moverse de los cuerpos, los sentidos de los tiempos; ¡estos son los contenidos que adquieren relevancia en el umbral! Todo su mundo, su única y segura manera de entender el mundo, colapsa en la más grande indefensión de la extrañeza. Aprender a situarse en el nuevo universo, a equilibrar en los bordes e ir poco a poco haciéndose familiar del mundo escolar, es un *proceso de traducción* donde el trabajo del maestro se vuelve invaluable.

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. Sí, leyó bien, las iniciaciones producen la irrupción de las diferencias con un acentuado carácter atributivo, cualitativo y accidental; habilitan múltiples correlatos e inauguran múltiples ensayos incoativos por medio de la fluctuación del sentido; se interrumpe la cadena de significaciones, estallan sinsentidos y como equilibristas buscamos el hilo de cierta tranquilidad en el perpetuo movimiento.

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 y que les 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 umbralidad⁴, que el niño se empeña en sostener como modo de comunicar su incertidumbre y de resistir la asimetría.

Recuperamos, en consecuencia, al hecho alfabetizador como un acontecimiento socio semiótico por excelencia y a la traducción como la operación básica 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, con 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, en fin, toda la maquinaria de la traducción se pone en escena al servicio del mejor clima. Táctica y estrategia traductora.

Usted puede recurrir a usos del lenguaje que ayudan discursivamente a estas intervenciones, por ejemplo: reformular, ordenar, cohesionar, repetir, expandir, ampliar, interrogar, completar información, pedir más datos, sintetizar, etc. todas formas de practicar y enriquecer las traducciones⁵.

Esta perspectiva nos sitúa en contextos relacionales, en fronteras permeables y en lugares de tránsito absolutamente movedizos, en **interzonas** adonde cobran pertinencia los hábitos del singular y de sus grupos, ya que el aprendizaje de los diálogos primarios y familiares otorga un marco de conducta y de regulación, de instrucción y de interacción personal desde los cuales nos permitimos pensar en posibles -no infalibles- alternativas metodológicas críticas para situar la tarea de enseñar en las escuelas. Como se habrá dado cuenta, su rol, estimado colega, es fundamental en esta tarea. El perfil alfabetizador supone mucho de actitud personal para construir/ aprender algunas operaciones y procedimientos, algunos modos complejos de desplazamientos en el umbral, algunos pasos de cornisa para tolerar las incertidumbres que caracterizan nuestro desempeño profesional.

Postulamos que a partir de la *recuperación de la textualidad de la vida cotidiana* como territorios de continuidades es posible disminuir la brecha entre la cultura escolar y familiar y convertir las rutinas y los modos y estilos de aprendizaje no formales/no escolares en anclajes y ensamblajes para transformar la textualidad de la escuela.

⁴ Relieves fáticos alude a la relevancia que adquiere la función fática, de contacto, en los estados de umbral.

La intervención de alfabetizadores tácticos, estrategias y traductores en el umbral de los primeros años redonda en un proceso tranquilo y feliz de desarrollo de los aprendizajes. No hay una única manera. No hay reglas infalibles. Las recetas también trastabillan en las turbulencias de los bordes. Por eso es imprescindible la presencia de maestros especializados tanto en el Nivel Inicial como en el 1er ciclo, comprometidos con un **Proyecto Alfabetizador Institucional**⁶ que los contenga y los oriente. El docente ubicado en las estancias de umbralidad ha de ser un profesional contenido y acompañado por toda la institución escolar preocupada también por sustentar un pasaje, un puente que invite a pasar y que proyecte hacia una alfabetización sostenida.

3. Operaciones. Conversación, relatos, juegos.

El dispositivo de montaje del aula alfabetizadora privilegia –sin desechar otras alternativas- las operaciones de la conversación, los relatos y los juegos. No vamos a explayarnos en el desarrollo conceptual de las mismas puesto que son tratadas específicamente en otros capítulos de este libro, en éste las tomaremos en relación con el aula alfabetizadora.

El propósito de nuestras *jugadas* en el umbral consiste en instalar un mapa/un diagrama/una cartografía que habilite el pasaje de mundos a mundos, que el lenguaje pueda pasar fronteras sin aduanas y sin peajes; contrabandos de sentidos escondidos en la fraseología, en los tonos y cadencias dialectales. Sin leyes de decomiso. Traducción permanente. Jugadas para ganar sentidos, para perder vacíos.

Las tácticas oportunas del docente recurren a movimientos en el espacio del aula para provocar e insinuar asomos de sentidos plurales, pedazos de teselas de un mosaico infinito, rituales que convocan a los protocolos de la vida cotidiana e incitan a descubrir bifurcaciones.

La operación básica para este movimiento es la **conversación** que funciona como desencadenador de un flujo de hilos que se van entramando en enredos y desenredos que no siempre forman figuras acabadas, que no siempre arman una tela terminada, sino que su férvida dinámica hace y deshace, ordena y desordena constantemente permitiendo el asomo, precisamente, del bullicio de las rutinas cotidianas. Y en ese entramado conversacional se desgranar **relatos** asombrosos, increíbles, sobre hechos que ocurren a extramuros de la escuela, y con el relato las **descripciones** de lugares, de seres, de fenómenos. Cuando los

⁵ En el anexo encontrará un ejemplo de interacción donde se visualizan estas intervenciones del maestro para expandir la conversación sobre el camino.

⁶ 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.

compañeros y el maestro solicitan datos y detalles de las tareas que son habituales en el mundo de cada uno, la precisión de los pasos a seguir para llegar a buen fin, toma forma en las más detalladas y especializadas **instrucciones** (cómo preparan el pan, cómo alimentan a los animales, cuáles son los pasos para la cosecha de determinados productos, para ensillar los caballos, para preparar la tierra y el arado, etc.)

Estos formatos discursivos (la instrucción, la narración, la descripción) introducen en el aula los géneros primarios de los intercambios orales primigenios. Recordemos que en el amplio espectro de las experiencias cotidianas conviven una variedad de géneros según factores como: posiciones en la trama social, relaciones personales y de parentesco, roles familiares, actividades laborales, rutinas, rituales, intenciones en las interacciones, espacios y lugares. La praxis de la comunicación se concretiza en géneros como: saludos- despedidas- felicitaciones- deseos de toda clase- preguntas- comentarios acerca de la salud, los negocios, el tiempo- consejos- alabanzas- advertencias- insultos- aprobaciones- chistes- el doble sentido- fórmulas de admiración- reprobaciones- cachadas- injurias- maldiciones- 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”. Estas formas propias de los ámbitos familiares y vecinales se animan a entrar en el aula cuando ésta es un espacio seductor y convidante para la conversación espontánea, los comentarios, la risa.

En cuanto al **juego**, lo consideramos una operación estratégica que combina de modo aleatorio canciones, movimientos, objetos, símbolos, ofrendas, cuerpos; combinación excepcional para ayudar a desautomatizar el cuerpo, correr los telones de la rutina, entrar en otro tiempo-espacio donde las reglas se combinan hasta el absurdo. El **juego** como experiencia cultural vital se une al **relato** y refuerza su valor de práctica identitaria y placentera. La pedagogía del juego nos permite hacer un desvío en la ruta de los modelos rígidos, repetitivos, estereotipados para diseñar caminos alternativos en el acceso a la alfabetización. En el tiempo-espacio lúdico siempre es posible *hacerlo de otro modo* o *hacerlo como si*, desafiar las fijezas y encontrar un nuevo *atajo*. El maestro podrá construir un sentido estratégico del juego desde las muy buenas fuentes teóricas y metodológicas sobre dinámicas corporales, escénicas y lúdicas, además de las aproximaciones que encontrará en este mismo libro⁷.

El juego con-vida y con-valida procesos y fluctuaciones, actualiza acontecimientos posibilitando que nazcan otros universos en un tiempo donde se juegan y solapan varios tiempos, el de cada conciencia intersubjetiva, el de cada memoria, el de cada colectivo; un tiempo que sólo puede ser recogido por la hibridez de los enunciados donde ningún signo queda aplazado ni

desplazado, donde los significados y sentidos se deslizan hacia zonas de desarrollo potencial y se producen efectos que escapan a toda previsión, predicción o proyección en plazos prefijados; aspectos que la prolija debilidad de las escuelas acentúa en objetivos, metas, expectativas de logro, lineamientos, mediciones, planificación, control. En el juego podemos encontrar estos mismos aspectos, pero *al revés*.

El acontecimiento de conversar también pone en suspenso el tiempo lineal, borra fronteras, atraviesa, simbiotiza a medida que teje una trama heterogénea, plural, escurridiza, polisémica, imposible de pensar desde la racionalidad cuadrículada. Desafía nuestro saber táctico para negociar un *tiempo para dar tiempo* a la voz del otro, para poner en diálogo una memoria escolarizada con la memoria de saberes aprendidos y validados en otros mundos con otros lenguajes; con la expectativa de que al hacerlas entrar en intercambios, se modifiquen en algún aspecto.

Con los relatos, los juegos y la conversación entrarán los chistes, las cachadas, las bromas, los dobles y múltiples sentidos, la picardía. En un aula donde se recupere el humor el aprendizaje será una fiesta. Atmósfera polifónica donde se ponen en contacto y en pugna el conjunto de las voces sociales: los discursos oficiales de la alfabetización, encriptados en formato pedagógico, arropados naturalmente de autoridad y poder; junto a ellos las voces plurales de los niños que no le escamotean las ganas al fluir conversacional cuando la invitación los considera, los tiene en cuenta, los “echa de ver” con sus temas, sus estilos y sus formas propias de significar y haciendo bisagra entre mundos, la voz autorizada del maestro alfabetizador traductor, constructor de nuevos textos. Procuramos que los *mundos otros* sean considerados por medio de textos que se instalen como caminos para acceder a la escritura con la suficiente fuerza para abolir –en parte- las convenciones y prohibiciones instaladas canónicamente; para volver posible un enfoque capaz de liberarse –si fuera necesario- del mandato libresco unilateral, aún cuando éste venga disfrazado con ropajes etnográficos⁸; para relativizar la hegemonía del dialecto estándar y proponer un juego de lenguaje – no necesariamente en oposición- al menos cuestionador de las homogeneidades. Si el maestro alfabetizador se vuelve especialista en las **operaciones de montaje** desde una sensibilidad para *acercarse* al niño como escucha y traductor, estaremos restableciendo vínculos con el mundo cultural que viene instalado a través de su experiencia, y estaremos restableciendo así el compromiso ético con la alfabetización.

En un clima de confianza y reconocimiento, el niño puede describir, contar, explicar, cantar, relatar en su lengua, en los géneros primarios en los cuales aprendió a usarla y las intervenciones traductorales ensancharán el universo simbólico en múltiples asociaciones, corrimientos, repeticiones, comparaciones, sin más

⁷ Cfr. El capítulo sobre Juego, de Rosa di Modica, incluido en este volumen.

dirección que la multivocidad, la polifonía, la polisemia: *así lo decís, y cómo más?, puede ser también de esta otra manera? ¿te parece que no..., probemos... ¿y en la casa de tus abuelos, es igual?, ¿de qué otra forma lo escucharon? A ver, escuchemos cómo lo dicen él/ella? es lo mismo expresarlo así...?*

Y acá, seguramente, a usted apasionado alfabetizador, a esta altura de nuestra conversación, ya se le estarán ocurriendo otras formas de andamiar la traducción...

Discurrir sobre la vida es discurrir en nuestra propia lengua, con las palabras más propias y apropiadas, palabras usadas y gastadas, renovadas y recuperadas, también inventadas, entre las cuales - la mayoría de las veces- el nombre propio⁹ no resulta la palabra más propicia para empezar a aprender a leer y escribir.

El continuum conversacional siempre habilita turnos para uno más, siempre y cuando ese *uno, único*, sienta que ahí, sobre esos temas, con esa gente, *tiene algo que decir*, algo que será tenido en cuenta. Un maestro entrenado sabrá montar escenarios en los cuales los niños se sientan en confianza para decir los acontecimientos -cosas y sucesos- de sus universos cotidianos, como puedan, con una verbalización entrecortada por largos -y a veces, para el oyente, incómodos- silencios, con tartajeos, con gestos, con la torpeza de una media lengua, con movimientos corporales, con recursos paralingüísticos propios de la oralidad. Y si el niño siente que su forma de expresar es aceptada, que la diferencia de sus maneras enriquecen el entramado plural, cada vez serán más los hilos dialectales de la madeja que volverá a entramarse en texturas variadas, polimorfas, variopintas, heteroglósicas e irán concatenando retazos de la vida que fluye y que trae lo más común y simple pero también lo más abigarrado y desopilante de los eventos y acontecimientos que no son otra cosa que acciones primarias del andar cotidiano: moverse- deambular- trasladarse- alimentarse- jugar- trabajar- celebrar; sentidos inaugurados absolutamente en la acción previa al ingreso escolar, y por lo tanto, con la fuerza y la impronta de tales inauguraciones, construidos sobre la base de las matrices dialógicas que preceden al diálogo escolar.

Recomendamos instalar la *rutina de tiempo-espacios de conversación* apoyados en el carácter pragmático del lenguaje, en tanto modelador de esquemas de acción y modos de operación, para que las acciones primarias, ordenadoras del universo cotidiano, desplieguen en el aula una gran trama de sentidos que niños y docentes irán produciendo a medida que desteejen sus tramas particulares en torno de lo que conocen mejor que nadie: los recorridos a la escuela/ a la casa/ al almacén, la preparación de las comidas de todos los días y de los días de fiesta, los trabajos rurales y su colaboración en ellos; las fiestas familiares, patronales, religiosas,

paganas; los paseos, las ceremonias, las catástrofes, en fin los protocolos de todo el ancho mundo que acontece dentro de las fronteras de sus nichos íntimos.

En el discurrir el hablante se expone y expone su cultura por medio de procedimientos que exhiben los modelos de acción, los formatos aprendidos y la pluralidad de relaciones, determinaciones, correlatos, cuyos guiños y ardidés sólo pueden traducirse en la interacción.

El rol del maestro se vuelve sumamente delicado y cuidadoso, para conducir la conversación, para orientar sentidos, para mantener la distancia, pulsar el momento de suspender y pasar a otra cosa, como así también aprender a controlar metadiscursivamente las intervenciones. Su involucramiento se da no sólo desde el *saber*, sino fundamentalmente desde el *pensamiento*, acción que le permitirá meditar día a día acerca de sus **estrategias** y de la toma de decisiones **tácticas** en cada contingencia.

El lenguaje es la práctica semiótica que permite amalgamar toda **la instalación**, de ahí la importancia de reflexionar sobre los modos de su realización y sobre nuestra implicancia en él. Las actividades de **metarreflexión** se vuelven una constante en las instancias formativas ya que permiten al docente, por un lado observar, analizar y decir sobre su práctica propia; por otro, estimular esta misma práctica (la metarreflexión) en los niños, favoreciendo los mecanismos naturales de metalengua que éstos desarrollan en los procesos de adquisición. Por medio de la función metalingüística describimos y explicamos la actividad cognitiva, lingüística, discursiva y semiótica que nos permite ajustar los mecanismos de traducción, evaluar el proceso de los alumnos y controlar los avances de la propuesta de enseñanza.

Se habrá dado cuenta que las operaciones alfabetizadoras (conversación, relatos, juegos) se conjugan, se imbrican y funcionan en una articulación muy estrecha con el rol alfabetizador (estratega, táctico, traductor).

4. Instalaciones y artefactos.

Imágenes, objetos, cuerpos, textos.

¿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

⁹ Advertimos sobre el riesgo del contenido curricular “escribir el nombre propio” puesto que en los espacios interculturales de nuestra región los nombres son palabras que presentan irregularidades en el paralelismo del código escrito lo cual no es recomendable en textos iniciales.

productivas. Instalación y artefacto, son conceptualizaciones en absoluta conexión con las que se plantearon anteriormente. Desde nuestra propuesta resulta imposible prescribir un recetario de actividades consignadas en numerosas y numeradas fichas con ejercicios graduales y secuenciados día a día, semana a semana. Decretamos el destierro definitivo de “recetas mágicas para aprender a leer y escribir en 20 días”, la desconfianza en la disminución milagrosa de los índices de repitencia por analfabetismo. Todo por armar. Tal el sentido de una **instalación**, 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 de sentido en el que las palabras –conversación- 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 **artefactos 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 tomar posiciones 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 **artefactos** que se van combinando estratégicamente en los momentos del proceso que el docente considere conveniente. **Artefactos** variados, multicombinables, 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 **artefactos**: herramientas de trabajo, utensilios de cocina, juguetes, envases de productos comestibles o de consumo en general, elementos que remiten a escenas conocidas, a mundos no escolarizados y acicatean la memoria para rememorar en las aulas, las instalaciones conocidas.

De igual manera, podemos utilizar cualquier objeto: piedras, pañuelos, palitos, hojas naturales, huesos, etc. y transformarlos en “otra cosa” por medio de algún juego simbólico. A veces recursos muy sencillos, sin mucha sofisticación ni elaboración remiten a zonas de diseminación 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 de sentidos cuando colocamos o movemos 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 la contundente presencia de la diversidad en los espacios escolares, 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 utilizarlos 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.

Consideramos que 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 tejidos colectivos con los niños en el aula, ya ensamblándolos en el desarrollo de una secuencia de trabajo, ya usándolos como síntesis o evaluación y a la vez como apertura de nuevos relatos, o como todas las posibilidades en distintos momentos.

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 códigos.

Ante los dibujos de la tele, la publicidad, 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 continuum.

El lenguaje verbal semiotiza las instalaciones 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, relocalizados*) 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, 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, 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 códigos orales y el código escrito.

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, pero considerar nuestro trabajo en la dinámica de las instalaciones y de los procesos nos da cierta tranquilidad para capitalizar logros parciales, para revisar errores, para 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.

5. Protocolos y Tramas discursivas. Enunciados alfabetizadores

Antes de avanzar en este punto, donde conversaremos sobre otro de los aspectos operativos clave de este programa de alfabetización, queremos volver a insistir –lo que abunda, cuando es bueno, no daña- en que cuando hablamos de estrategias y tácticas, de operaciones prácticas y de instalaciones nos preocupa evitar caer en la tentación de creer que *todo es práctica* desentendida de teorías, o que una y otra van por carriles separados; reiteramos, en cada propuesta que planteemos, en todas las recomendaciones prácticas que pongamos en juego se supone la base del encuadre teórico que venimos desarrollando tanto en este capítulo cuanto en todos los que integran este libro. Por otra parte, cada vez que la teoría se empapa en la práctica, cuestiona sus principios, se modifica.

La elección de los **protocolos cotidianos** sobre los que va a trabajar exige al docente un cuidadoso y respetuoso diagnóstico de la realidad contextual, tanto familiar cuanto vecinal, conocimiento que se logra por medio de una actitud de involucramiento mediante la **observación** detenida y la **escucha** atenta de los sucesos que están, se dan, asoman, apenas se insinúan, o se acallan en los muros escolares. Sólo ubicándonos del **lado de la frontera de los sentidos del otro** podremos aproximarnos a tales contenidos, podremos saber cuáles son esos contextos significativos con y en los que construye la completitud de su cotidianidad: el río, la chacra, el puerto, el barrio, los trabajos, los juegos, los mitos y creencias, las fiestas, las comunicaciones, los intercambios y los desplazamientos, los hábitos de higiene, de comida, de salud. Y a partir de ahí, los niños nos irán enseñando sus particulares concepciones sobre el tiempo y el espacio –categorías primarias de ordenamiento- y las acciones vitales de sus universos, acciones que se configuran en **protocolos**, en modos de hacer, de pensar de sentir y de producir sentidos.

Estas configuraciones encarnadas en los cuerpos y en los lenguajes se exhiben mediante hilos de conversación –continuum discursivo- que van tejiendo **tramas** y dando relieve a cada uno de los micromundos instalados en las redes semióticas de los niños y del maestro. La construcción/el armado de este tejido se dispara, se alimenta y se enriquece por medio de **artefactos** variados (imágenes, relatos, mímicas, trazos, fotos, objetos, cajas, canciones, gestos, textos); los cuales alientan el contacto con mundos conocidos, ponen en contigüidad el

signo que el docente coloca en la instalación del aula con toda una serie de signos asociados que les son familiares en el hacer cotidiano.

Los protocolos de la vida cotidiana irrumpen entramados en los hilos de la conversación y se instalan entonces en el aula,. Ese relato colectivo y vital está armado/configurado con enunciados que se transformarán en los primeros textos alfabetizadores permitiéndonos recuperar el “gran diálogo de la comunicación discursiva” como un proyecto con base en el pensamiento dialógico y en la filosofía de la acción participativa.

El espacio alfabetizador se inunda de abanicos de **enunciados**¹⁰ particulares, únicos, individuales, propios de ese grupo de niños que, 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**, de la lengua en uso. Esos textos-enunciados dialectales atrevidos se expanden en la cadena sonora cargados de tonalidades, de ritmos y de señales paraverbales. En ellos recuperamos y valorizamos lo cotidiano junto a los modos y estilos de la oralidad, lo cual intenta plasmarse en un modo de trabajo donde los alfabetizadores se conviertan en estrategias tácticos para la detección y la **caza del texto-enunciado**.

Ellos, los textos, son signos que amarran las significaciones en tanto constructos de la acción; son potencialidades, virtualidades para decir lo que hacemos primariamente, contar lo que vivimos, jugar a *como si*, y podrán además, ser expuestos con el dialecto de todos los días, en los formatos habituales. 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 ideal 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.

¿Cuáles serán los primeros textos alfabetizadores? ¿Qué rasgos de amigabilidad traductora tienen estos textos que el maestro decide presentar como enunciados salidos de las tramas discursivas del tejido colectivo?

El alfabetizador **cazador** sale a la caza de tales particularidades, atento, sensible, interesado y entrenado en las matrices dialógicas primarias, lo toma haciendo una interrupción en la

¹⁰ Utilizamos el concepto en el sentido bajtiniano como “unidad de la comunicación discursiva”, tal como se desarrolla en el capítulo de Liliana Daviña

expansión oral y los transforma en escritura conversacional. La **caza** del enunciado alfabetizador inicial termina aprisionando bajo la ley escritural una forma discursiva y lingüística con la fuerza del contexto de producción. La sacra Ley del texto escrito estándar se dobliga al vuelo pagano de lo dicho. La escritura atrapa y da formas a textos alfabetizadores amigables que conservan las particulares maneras de decir y de hacer con el habla de nuestro dialecto misionero que recoge mezclas fronterizas, sintaxis desordenada, mestizaje lexical, lo propio de cada uno que lleva la impronta de lo propio del lugar. Pese a su brevedad, arrastran consigo la fuerza del contexto en el cual surgieron y pueden volver a él, produciendo siempre renovadas conexiones, desde nuevas posiciones.

Nuestra propuesta de ingreso sistemático, reflexivo y metarreflexivo al territorio de la lectura y la escritura considera que las primeras traducciones, los primeros gestos de enseñanza del texto impreso ante el cual el maestro traduce “*aquí dice...*”, o “*lo que dijimos se escribe así*”, además de ser enunciados generados en las tramas discursivas propias, serán piezas clave concienzudamente elegidas por el maestro para mostrar una secuencia de aproximaciones en continuidad, graduales, reiteradas, recursivas. Los niños se familiarizan con ellos, ya sea por el trabajo reiterado, por la repetición de sus sonidos, por las combinaciones que pueden encontrarles, por los juegos o los diagramas expandidos y precisamente, por ser eslabones de una cadena de sentidos que pueden recuperar y ponerlo en combinaciones múltiples con nuevos textos emitidos oralmente o dictados por ellos al maestro. Resuenan familiar y amigablemente en las redes de sentidos de los niños en tanto productos de los protocolos cotidianos, generados desde los entramados conversacionales y lúdicos, y descubiertos exclusivamente por la capacidad y la actitud de escucha inteligente del maestro.

Hablamos de expresiones sencillas que permiten percibir las relaciones transparentes o biunívocas entre fonema (unidad o pieza mínima de la cadena hablada) y letra o grafema (unidad mínima de la escritura), la distinción progresiva de las unidades o piezas lingüísticas menores (sílabas, palabras); que permiten jugar con las palabras, con las rimas, con la sonoridad. Entran a formar parte de la instalación, se integran a ella como un puente en la frontera de esa nueva práctica semiótica en la cual comenzarán a desempeñarse: la práctica y el dominio de otra manera de simbolizar sus mundos.

A modo de síntesis, podemos decir que los textos alfabetizadores umbraleros poseen las siguientes características:

- Carácter de enunciado.
- Pertenencia a una trama discursiva.
- Fuerte impronta conversacional.
- Posibilidad de reinsertarse y resignificarse en nuevas tramas.
- Brevedad.
- 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- etc.).
- Facilitadores del trabajo con la conciencia fonológica y gráfica (memoria auditiva y visual).
- 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.

Estas características de los enunciados devenidos en los primeros textos nos permitirán diseñar secuencias de aproximación a la lectoescritura de manera reflexiva, gradual y en continuidad con las discursividades orales. Su misma cercanía a las semiosferas familiares nos permite pensar en 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.

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?

Los riquísimos mundos a los que intentamos asomar, facilitan la contextualización del curriculum escolar alentando la toma de decisiones de las instituciones escolares -directivos y equipos de docentes- en propuestas de enseñanza que recuperen esa visión de mundo que portan los niños. Es importante que cada grupo de docentes y directivos encuentre respuesta en el diseño de una propuesta en su particular Proyecto Alfabetizador Institucional, fruto de acuerdos y consensos de los equipos escolares.

6. Posibilidades: protocolos, instalaciones, artefactos, secuencias...

A esta altura de nuestras conversaciones y del desarrollo del modo de encarar la alfabetización, queremos compartir con usted, nuestra duda acerca de llamar método a esta propuesta que ha ido tomando forma en otras conversaciones con numerosos maestros de la provincia de Misiones y cuyos resultados han sido probados en trabajos de campo con seguimiento sostenido. Pretendemos plantear la advertencia de no tomarlo “recetariamente”, como una prescripción de un paso a paso. De ahí que preferimos presentarlo como una posibilidad, una opción creíble que, por un lado recibe aportes de otras metodologías y por otra parte, da lugar a múltiples entradas, formas, conexiones, creaciones.

La improvisación y el descuido quedan desestimados por un plan del itinerario alfabetizador en el cual se plantean orientaciones para los tránsitos de acceso estratégicos para cada niño, cada grupo, cada escuela, en los momentos apropiados. Plan que demanda la presencia de un docente especialista en alfabetización inicial, especialidad cuya construcción se inicia en el profesorado y continúa de modo permanente en la práctica cotidiana donde ha de tomar decisiones a partir de un núcleo sólido de saberes epistemológicos, teóricos y metodológicos.

Intentaremos plantear algunas posibilidades de instalaciones, no sin antes advertir –una vez más- que estas son estructuras abiertas, con inimaginables despliegues, articulaciones, correlatos, ensambles, donde la conversación monitoreada por el docente va articulando las piezas de un relato que se cuenta con las voces, los gestos, las canciones, los silencios de los niños trayendo al aula lo que cuenta la vecindad de sí misma y a sí misma, trayendo piezas que establecen vínculos polivalentes, nuevas plurivocidades en constelaciones que ponen a conversar en cercanía aquellos mundos con el de la escuela.

Cada maestro descubrirá cuáles son las escenas habituales, los protocolos más potentes en las cotidianeidades de su grupo para tomarlos como motor de conversaciones estratégicas. Así, a los niños les resultará convidante compartir los sentidos que tienen en su vida, por ejemplo: los trayectos que recorren día a día (el camino), los juegos aprendidos en sus casas o en la vecindad, las comidas habituales y las especiales de algunos días, los trabajos en la chacra (siembra, cosecha), en el río o arroyo (pesca, lavado de ropas), en el puerto (balsas, ayudantes de carga), en la feria, el supermercado, el kiosko o en el almacén (compra- venta de productos), las fiestas, los paseos, los viajes, las creencias, etc.¹¹

¹¹ En anexo encontrará algunos ejemplos de gráficos o diagramas elaborados a partir de estos protocolos.

La elección del protocolo queda definida por la importancia que el mismo tiene en la vida familiar y vecinal de los niños. La conversación va desplegando en el aula un flujo vital que como un río va llevando en su fluir las vidas y las voces del pueblo, de la historia, de las creencias, trazando con todo ello, una cartografía por todos conocida. En dicho trazado entra en juego la habilidad estratégica del alfabetizador para disponer cada artefacto y decidir cada intervención dando luz verde a un discurrir que destierre las barreras en las fronteras del aula, así como se desdibujan en los pasajes mestizos incesantes. La instalación del aula adquiere dimensiones extraordinarias, volumen, densidad, al albergar en su diseño/montaje/armado los mundos/ las instalaciones configurados en las tramas semióticas de los niños, habitantes reciénvenidos a las aulas, a los patios y a otras posibles estancias escolares.

A continuación tomaremos algunos protocolos de ese entrecruzamiento –a veces encrucijada-vital e iremos destejiéndolos en tramas por medio de estrategias y tácticas para llegar a los *textos-enunciados* y plantear secuencias de tareas de lectoescritura en el umbral.

Los protocolos que enunciarnos antes, así como otros que usted reconoce importantes y habituales en las rutinas de los niños con los cuales trabaja, pueden constituirse en **instalaciones** en las que se entretujan sentidos accesibles, puesto que se trata de protocolos (eventos, hechos, interacciones, roles, funciones, espacios, tiempos) comunes en prácticamente todas las cotidianidades.

Una vez decidido cuál será el mundo re-creado, ideamos múltiples diseños para su instalación. Recomendamos que se centre la atención en un solo protocolo (que siempre será complejo y en relación con otros) para asegurar la detección de la mayor cantidad de detalles y particularidades que dicha práctica tiene en el hacer cotidiano.

Así, podríamos pensar en: el camino que transitamos de la casa hasta la escuela (el de ida y el de regreso), los trabajos en la casa, en la chacra, en el puerto, en la feria, etc. (las características y dinámicas, los roles que los niños cumplen en ellos), las fiestas y los paseos (los asados del domingo, los cumpleaños, aniversarios, kermeses patronales, partidos de fútbol). A su vez, en cada uno de ellos podemos establecer nuevas fronteras y volver a recortar micromundos, lo importante es que constituyen memorias y experiencias de las que todos los niños podrán conversar. Todo el esfuerzo estará puesto es arrastrar/ acarrear al aula, los significados y los sentidos que esos *munditos* tienen en el amplio mundo de cada niño.

Pensemos juntos algunas secuencias que no necesariamente han de ser respetadas paso a paso, sino que usted podrá modificarlas según criterios situacionales.

.- Invitada de honor: la conversación. Un disparador cualquiera puede traer su inicio: un cuento, una imagen (audiovisual o gráfica), una pregunta, un comentario banal. El punto de arranque dependerá del modo en que el docente decida conectar los **artefectos**. Lo importante es que se activen las ganas de conversar, luego un punto lleva al otro y los niños van sugiriendo matices muy particulares.

.- Sensibilizados y ejercitados los sentidos por las impresiones, sensaciones, resonancias, etc. que les produjo el artefacto o los artefactos que decidamos utilizar para remitirlos a la representación/memoria familiar, invitamos a los niños a reconstruir, en forma individual o grupal, los modos, las formas en que ese protocolo acontece en su experiencia. El recuerdo y la materialización pueden ser plasmados en gráficos, planos, dibujos con marcas o hitos que nos muestren las apropiaciones que cada uno tiene o hace de tales prácticas. Habrá detalles, señales, gestos, signos que lo transforman en espacio propio o lugar transitado. Podrán pensar en objetos, personas, viviendas, planos, sonidos, movimientos, rituales, formas, olores, colores, sensaciones. Estos trazados se podrán efectuar en la tierra, en el pizarrón, en papeles, no importa el soporte, se trata simplemente de iniciar el correlato entre el grafo, lo que se dice, el cuerpo, otros cuerpos, objetos y vehículos, lo que se vivió, ahora se recuerda y se sigue viviendo. Atención: no se procura una “representación”, ni exacta ni aproximada, el niño imprime la huella con toda libertad, sin ajustarse a las convenciones establecidas, la operación consiste en poner en práctica la continuidad-discontinua de diversos signos.

.- Instalaremos luego, espacios para compartir los diagramas realizados: mostrarlos, describirlos, explicarlos, relatar anécdotas prestando atención a las semejanzas y diferencias de las construcciones propias con las de sus compañeros. Si los trazos, o bien huellas, se hicieran en el patio todos podrían caminar por el trazado, cada uno podría hacerlo simultáneamente “salgo de aquí, paro en este lugar, después sigo, cruzo la calle, cruzo el arroyo, cruzo la ruta, acá hago esto o aquello, esta acción es así” etc., podrán hablar de los cuidados, los riesgos, hablar de las recomendaciones familiares, de las costumbres, de lo que se dice y se hace en las situaciones típicas, tópicos que el maestro puede incentivar con alguna pregunta, algún comentario, tratando de que sus intervenciones sean breves, precisas, que no interfieran las decisiones de los niños, en síntesis que deje fluir.

Estas estrategias – factibles de hacerlas con los niños desde NI- nos permiten ejercitar el importante concepto del **espacio**. La **espacialidad** constituye la materia basal de la escritura: impresiones en el espacio, en soportes materiales - la hoja, el papel, el suelo, el pizarrón, cualquier superficie donde puedo dejar marcas o huellas-, elementos que contribuyen a la cualidad de permanecer, lo que la diferencia de la oralidad.

Sugerimos en esta etapa otros juegos de espacialización en relación con los diferentes protocolos: la rayuela, adentro y afuera, la sogá, los escondites, las carreras de obstáculos, acompañando los movimientos con canciones, coplas, retahílas, juegos con rimas en torno del eje de la trama y sus alrededores.

.- Otra secuencia para recuperar los escenarios y sus escenas y traerlos a la escuela es el juego dramático que nos permite *hacer como si*: con frases, con gestos, con movimientos, con saludos, según con quien/es nos encontremos e interactuemos. Otras veces se introducen mímicas, voces que responden en coro, piropos, rimas, las variaciones pueden ser infinitas.

Alimentamos la instalación con múltiples artefactos o con los ya conocidos pero en nuevas combinaciones. El juego entrará con indumentaria o disfraces con los cuales ensayamos saludos, diálogos breves, simulacros. Y la trama discursiva crece con preguntas: ¿Cómo lo hacen? ¿Quién les enseña? ¿Conocen otros modos de hacerlo? ¿Y si los inventamos? Enriquecemos el juego imaginativo ensayando formas no convencionales. Suponemos que nos encontramos con otras personas o seres, a quienes les mostramos, les explicamos, les enseñamos: un marciano, el personaje de los cuentos conocidos, una viejita muy viejita y muy sorda, un monstruo, algún personaje de la tele, la directora, el cura del pueblo, el chipero, un amiguito nuevo de la escuela, el diariero, un vendedor de la feria... y todos los personajes que fueron apareciendo en los diferentes momentos o los que surjan de las ocurrencias de los niños.

Ensayamos formas de caminar, trabajar, comer, comprar, cosechar, jugar, cuando estamos apurados, cansados, felices, preocupados, enojados, con sueño, con hambre. Siempre es posible expandir un poco más.

.- Un buen día, en la instalación del aula introducimos otro artefacto: una imagen (dibujo, fotografía, collage, audiovisual) que habilitará la continuidad de nuestros conocimientos sobre lo que veníamos conversando: ¿qué vemos? ¿quién/es aparecen? ¿qué nos gusta y qué no de este lugar o esta situación? ¿cómo es o cómo sería en otro momento: de día, de noche, con sequía, cuando llueve, en verano, en invierno? Las respuestas, los comentarios, los asombros de los niños serán insumos para elaborar la constelación del nuevo “universo” creado a partir de los saberes dados y traídos. Las palabras que los chicos nombran pueden ser escritas en tarjetas por la maestra y prendidos o pegados sobre la imagen por los mismos niños. De este modo diferencian y asocian dibujos y palabras. Los niños pueden nombrar por ejemplo los elementos más chiquitos y los más grandes que podrían encontrarse u otras cosas que podrían estar en esta escena y que agregarían a la imagen. Cada niño podrá dibujar, recortar, sugerir elementos que completarían la imagen inicial.

La enumeración de los objetos y sus descripciones dará lugar a una constelación de palabras, el maestro registra, toma nota ya que en otro momento del proceso serán escritas en tarjetas de distintos colores para juegos de agrupamientos y armado de colecciones diversas: por colores, por función, por tamaños, por relaciones varias, etc. Este primer corpus de “*palabrerío*” se irá enriqueciendo a medida que nuestra trama crezca y se expanda.

.- En un primer momento los niños pueden armar tarjetas o carteles con dibujos de los distintos elementos, artefactos que pueden ser utilizados en actividades de clasificación según reglas inventadas por los niños. Estas mismas tarjetas o cartas en otro momento del proceso se combinan con dibujos, colores, letras, para reconocer palabras que empiezan o terminan con los mismos sonidos, que tienen igual o distinta cantidad de letras y/o sílabas. Pueden entrar en correlatos con otros textos como las adivinanzas, los acertijos, los chistes.

.- Los textos verbales (canciones, adivinanzas) que se introdujeron desde la oralidad comienzan a aparecer lentamente en formatos escritos. El alfabetizador los sorprende con la propuesta: “¿Se acuerdan de la coplita que cantamos el otro día? Hoy se las traje escrita (en un afiche y en papelitos para cada uno)”. Mientras lee el texto expresivamente, los chicos siguen la lectura con la vista, repiten la copla, la aprenden de memoria, bailan, la cantan, hacen como si leyeran, juegan con la rima, buscan asociaciones.

.- Recibimos visitas: el profesor de música o algún padre o alumno que viene con la guitarra a cantar les propone improvisar un coro. Todos cantan. Pueden proponer otras canciones. Otro día una abuela nos cuenta anécdotas de su niñez o alguna mamá enseña la receta de las comidas que mejor le salen.

Permanente, el docente traductor facilita el avance natural de la conversación, con un adecuado y mesurado manejo de estrategias discursivas¹² para alentar el hablar y el escuchar. Tiende puentes entre un tópico y otros. Él sabrá en qué momento suspende la charla y pasa a otra cosa para retomar en cualquier momento, repetir, traducir, expandir. De la polifonía desplegada surgen los enunciados que serán los primeros textos. Luego de mucho, mucho juego con la oralidad sobre la base de rimas, palmas, números, sílabas, dibujos, relatos, decidimos presentar el primer texto para proponer la entrada a los primeros ensayos reflexivos con la letra escrita.

TITULO? Trabajo con enunciado alfabetizador

La cartografía que fuimos instalando tomó forma en los discursos que discurrieron entramándose en la instalación eslabonando enunciados como:

vengo a la escuela, vuelvo a casa, camino rápido, paso el puente, miro a todos lados, espero el semáforo, saludo a mi tío, salgo temprano, me pesa la mochila, pelea en el camino, juntamos moras, me canso, me trae upa, con la lengua afuera, el perro me sigue, le tiro piedra, me lastimé el pie, pongo la mesa, puedo solito, dame más sopa, tomo mate, etc.

El alfabetizador elegirá aquellos que respondan con más fidelidad a las características que mencionamos en el apartado anterior. Podrá tomarlos tal cual lo produjeron los niños o realizará operaciones de simplificación lingüística recortándolos, proponiendo equivalencias, reformulando. Aquellos cuyas formas no son apropiadas para la enseñanza en los primeros momentos del proceso, se reservan para más adelante. Es de suma importancia tener en cuenta las propiedades de simpleza y de amigabilidad de estos primeros textos con los que ingresaremos en el mundo de los sentidos gráficos.

En este primer acercamiento reflexivo nos proponemos mostrar el mecanismo básico del sistema y su funcionamiento para construir enunciados escritos. Aprovechamos la característica de la lengua española que posee un alfabeto de simetrías bastante estables en la correspondencia de las letras con los sonidos o fonemas¹³. **CONEXIÓN?**

Por ello insistimos en una cuidadosa selección del texto-enunciado para evitar aquellas zonas con dificultades de paralelismo (poligrafías: *v-b, s-z-ce/ci*; polifonías: *g- y*, etc.), que generan dudas y producen distracciones y obstáculos no recomendables en las primeras experiencias.

Recordemos que para el niño es el ingreso a un territorio novedoso que tiene sus propias reglas de funcionamiento y que es mucho más riguroso, más reglado que la oralidad. Por eso, no dude en detenerse, en repetir, volver a mostrar, anudar, volver de nuevo, repetir otra vez. Las primeras aproximaciones a la escritura tienen por objetivo, la comprensión del funcionamiento del engranaje: cuáles son los principios de movimiento y de combinación de las piezas o componentes de ese mecanismo de simbolización y de producción de sentidos.

Intentemos ejercicios o tareas, algunas secuencias de enseñanza para visualizar posibles abordajes de los textos-enunciados alfabetizadores surgidos de las tramas que instalaron nuestros protocolos, sin perder de vista que es una alternativa no prescriptiva ni absoluta.

De la inmensa cantidad de enunciados surgidos, usted opta por el que considera más apto, más adecuado, más migable. Le recordamos que estamos trabajando con un solo texto por grupo de niños.

Mostramos en el pizarrón cómo se escribe el texto; mientras lo hacemos, explicitamos o hacemos evidente la **direccionalidad**, la **linealidad**, la **orientación** de nuestra escritura (“vamos de acá para allá, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo”). En este momento del proceso, la enseñanza explícita es un buen soporte para el aprendizaje. Descubrimos el mismo enunciado ya impreso –junto a otros- en láminas, frisos, afiches o tarjetas. Estamos sacándolo del continuum, ponemos fronteras.

Si bien usted puede decidir presentar el texto-enunciado en los distintos tipos de letra (cursiva e imprenta), focalice sobre una de las formas por vez para no interferir la atención en el desarrollo de la secuencia.

Explicitamos la meta de la tarea: vamos a desarmar el texto en sus partes y luego volveremos a armarlo.

.- Identificamos las piezas léxicas (unidades lingüísticas) que componen el texto-enunciado: el espacio de separación entre ellas nos permite contar la cantidad de **palabras**. Como una de las características es la brevedad, seguramente contaremos entre dos y cuatro palabras.

¹² Cfr. ejemplo de conversación sobre el camino en ANEXO

¹³ Cfr. Cuadro de correspondencias fonema (sonido)- grafema (letra) en el capítulo de Liliana Daviña. *¿¿¿Va a estar???*

Para fijar el concepto podemos comparar con otros enunciados de similar estructura que ya estén impresos en el aula o reescribiendo el mismo con el cual estamos trabajando pero cambiando una parte (una palabra), por ejemplo: PASO POR / EL PUENTE

/TU CASA

/EL POTRERO

TOMO SOPA/

MATE/

TÉ/

TERERÉ

Es importante marcar el *valor* del espacio vacío como separador de las piezas o elementos para ayudarlos a construir el concepto de palabra.

.- Luego nos detenemos en cada palabra y tratamos de descubrir en cuántos segmentos o pedacitos es posible separarlas, lo podemos señalar con un golpe, un palmoteo, un palito, etc. Habremos demarcado las **sílabas**. ¿Cuántas sílabas tiene cada palabra? ¿esta, y esta otra, y aquella?

Operar con las sílabas resulta relativamente fácil y placentero para el niño puesto que su emisión sonora constituye una unidad naturalmente diferenciable y enunciable. El reconocerlas en la cadena sonora y en la correspondiente cadena gráfica, ayuda a reflexionar acerca de la extensión de las mismas: las más largas, las más cortas, las medianas (relacionándose con la extensión de las palabras: monosílabas, bisílabas, trisílabas cuatrisílabas).

Desafiamos a jugar diferentes operaciones con este componente que acaban de descubrir: qué otras palabras comienzan o terminan con la misma sílaba, qué ocurre si a una palabra le sacamos la primera sílaba, y si eliminamos la última, y si cambiamos el orden en alguna de ellas. En fin, busquemos posibilidades de jugar con ellas alternando o modificando posiciones.

.- Finalmente, llegamos a la unidad menor: las **letras** o **grafías**. Indicamos cada trazo a la vez que pronunciamos exageradamente, prolongamos el sonido de cada una¹⁴. Nos aseguramos de que todos prueben la pronunciación y comprendan las diferencias entre ellas. Volvemos a contar cuántas letras tiene cada palabra y de nuevo comparamos para advertir las variaciones. Cuando nuestros principiantes aprendices de la letra escrita pueden decir: “esta tiene cuatro y esta otra tiene dos”, estarán incorporando el principio de **cantidad** en la construcción de sílabas y palabras.

Ya en estos primeros acercamientos pueden aparecer casos con problemas de paralelismo. Por ejemplo: ante el grafema o letra S, los mismos niños podrán traer el paralelismo sonoro con la C; letra que comparte el sonido /s/ cuando aparece junto a la E y la I (por ejemplo, en el nombre

¹⁴ Este juego ya lo habremos practicado en la oralidad con los sonidos de distintos fonemas (conocimiento conocido como *conciencia fonológica*)

de CECILIA). Podría aparecer también la Z en este caso de poligrafía. Para ejemplificar buscamos otros nombres del grupo u otras palabras que ya fueron apareciendo a lo largo de la trama. En este momento del proceso, será suficiente con señalar estas particulares situaciones, sobre las que volveremos a detenernos más adelante. Por ahora, a estas letras les ponemos lucecitas o llamados de atención.

Usted chequeará permanentemente el proceso: los avances, las demoras, las respuestas del grupo y de cada uno de los niños. Las operaciones de *zoom* suponen una detención prudente pero exhaustiva en la comprensión de cada aspecto sin perder de vista al texto en su integralidad.

.- Un ejercicio interesante y recomendable sería detenerse un poco en algunas sílabas orientando la reflexión: cuántos sonidos, cuántas letras; Por ejemplo, supongamos que focalizamos las sílabas “ME” y “SA” (mesa), reflexionamos entre todos: cómo sonarán la M (eme- /m/) y la S (ese –/s/) si le agregamos otra vocal en lugar de E /A. Probamos. El alfabetizador escribe las opciones a medida que lee:

MA - MI - MO – MU SE - SI - SO - SU

Luego probamos invertir el orden de las letras: qué dice acá, cómo se lee:

AM - IM - OM – UM - EM ES - IS - OS - US -ES

Incorporamos así el principio de la **diferencia** y la **oposición** en la construcción de sílabas y palabras por medio de movimientos de permutación y conmutación.

Cuando consideramos que reconocen y diferencian las formas alfabéticas y sus correspondencias fonológicas, el desafío será formar otras sílabas y otras palabras combinando de modo distinto las letras del texto-enunciado trabajado.

Para jugar con las letras, será de gran ayuda el artefacto “caja de letras”, que contendrá –al principio- solamente las letras que forman las palabras del enunciado¹⁵ inaugural. Para ver las distintas maneras y posibilidades de combinar estas letras para formar palabras, las desparramamos sobre la mesa o sobre el piso y jugamos a buscar combinaciones. También resultan muy efectivos los pizarrones magnéticos con las letras imantadas.

Las primeras alternativas las muestra la maestra con intervención espontánea de los chicos. Podrán escribir todas las ocurrencias que surjan. Mientras los niños intentan hacerlo solos la maestra observa los modos de construcción que van hipotetizando y planteando. De esa manera advertirá qué aspectos del mecanismo, de ese juego del lenguaje, deberá reforzar cuando retome sus explicaciones. Luego de que todas las mesas o equipos lograron construir al menos una palabra, la leen, la copian, la dictan y la maestra las escribe. Si se considera oportuno, transformamos el ejercicio en un juego y armamos una lista o tabla donde consignar

los logros de cada grupo en las diferentes tareas¹⁶. Tomar al azar alguna de las nuevas palabras y repetir el ejercicio de segmentaciones hecho anteriormente, dando lugar a más intervenciones de los niños.

Cada uno de los pasos tendrá la secuencia que el docente estime adecuada, pero toda operación didáctica requiere la inserción efectiva en el flujo de conversaciones que retoman y retoman el ejercicio constante de la oralidad. Y en esa vuelta al fluir discursivo, volvemos a reconstruir el texto-enunciado original, a partir del cual jugamos con otras alternativas de construcción. Los niños recuperarán sentidos de la trama colectiva que hemos venido tejiendo para proponer otros enunciados paralelos que enriquecerán nuestras primeras escrituras. Cada nueva construcción dará pie a la reiteración, al refuerzo, a la expansión, a las explicaciones.

.- Procuremos que nuestro texto no quede aislado como una oración suelta sino que vuelva a insertarse en la trama discursiva de la cual emergió y que recupere el sentido de continuidad. ¿Cómo lo hacemos? Como siempre, con la conversación, con andamiajes que vamos proponiendo para que el enunciado que hemos desarmado y diseccionado analíticamente vuelva a tejerse en nuevos sentidos, por ejemplo:

- * como réplica en un diálogo;
- * en una viñeta con la imagen de situaciones similares a las del protocolo;
- * como enunciado de una persona escrito en un globo de diálogo;
- * en una adivinanza o un colmo inventado por ellos, adonde aparece el enunciado resignificado.

.- Su pertenencia a la cadena discursiva posibilita que lo dejemos en suspenso por un tiempo y cualquier día lo volvamos a tomar, barajamos y damos de nuevo, haciéndolo reaparecer como intruso en un cuento, como pieza de un trabalenguas, como palabras en una tarjeta, como contexto de otros textos.

Procure usted inventar nuevos caminos y otros tejidos que su sagacidad le insinúe a partir de cualquiera de los textos expuestos en este desarrollo u otros que se le ocurran como posibles y amigables para su grupo de niños.

En la búsqueda de la mejor manera de enseñar a leer y escribir priorizamos la continuidad de sentidos a partir de la vida cotidiana, pero no dudamos en equilibrar¹⁷ el uso de metodologías que atiendan a las distintas dimensiones que se conjugan en la complejidad de estas prácticas.

Recordemos, los textos alfabetizadores son enunciados que surgen de las tramas discursivas o textuales tejidas con sentidos por los niños para actualizar protocolos de sus contextos

¹⁵ Cada niño o grupo de niños tendrá una caja con –por lo menos 10 o 12 unidades de cada letra.

¹⁶ Este mismo artefacto de registro podrá ser utilizado por el maestro como instrumento de evaluación para chequear los avances del grupo y tomar decisiones.

cercanos; y como tales siempre vuelven a alimentar y alimentarse en nuevas tramas. Las instalaciones que configuremos en las aulas volverán recreadas a formar parte de los universos infantiles y de los protocolos cotidianos desde donde han sido convocadas, para proporcionarnos los primeros textos en nuestra propuesta alfabetizadora. El aula pudo recuperar y decir lo que estaba articulado allá lejos o silenciosamente acá cerca; nuestra cartografía habrá logrado activar ese motor de multiplicidad abierta, de retorno del acontecimiento, de generación de series y regularidades, de posibilidades. No hay creación, no hay unidad, no hay originalidad ni hay significación inmanente. *Empezar a escribir* ha de ser entonces, *continuar diciendo*, significando, simbolizando, con un nuevo aparato que tiene sus propias reglas lingüísticas, discursivas y semióticas.

Usted irá monitoreando el proceso, evaluando los avances y decidirá cuánto tiempo le dedicamos a pasar el umbral, lo cual dependerá de los ritmos y particularidades del grupo de niños, de las distancias entre su mundo y el de la escuela, pero fundamentalmente, de la calidad de las intervenciones y estrategias docentes. Cuando el niño ha comprendido el sofisticado funcionamiento de la tecnología escrituraria y puede combinar las unidades de la lengua para formar enunciados o puede tomar cualquier enunciado y jugar con sus componentes de las más variadas maneras, cuando comprende que leer y escribir son prácticas semióticas distintas de hablar y escuchar y que tienen sus propias dinámicas y leyes, cuando se sienta seguro frente a un texto escrito porque puede descubrir sentidos, cuando se dé cuenta que puede escribir lo que piensa y pensar con la escritura, estará en marcha en su proceso alfabetizador. Será el momento de ir retirando algunos andamios y desafiándolo con nuevos problemas.

El sistema escolar prevé, además del Nivel Inicial, tres años para completar el primer ciclo. No les tengamos miedo a las demoras, seamos pacientes en las esperas. Reiteramos: de la calidad de las propuestas que ofrezcamos en estas primeras franjas del sistema dependerá en gran medida el éxito de los aprendizajes posteriores y seguramente habría menos necesidad de plantear acciones compensatorias o programas para atacar “mágicamente” el fracaso escolar y la repitencia.

¹⁷ El enfoque equilibrado es un programa de alfabetización que recurre a métodos tradicionales (que hacen hincapié en los aspectos fónicos y unidades menores) y a metodologías que priorizan la lengua en uso en los textos (lenguaje total).

8. Anudando...

Hasta aquí el discurrir de esta trama, en la cual hemos intentado insinuar un camino para hacer más amigable el proceso alfabetizador de los niños y los maestros que interactúan en el cotidiano de las escuelas. Si podemos construir un lenguaje que considere y contenga los hilos dialectales, bilingües, plurilingües que se mezclan en la vida de todos los días, seguramente los umbrales no serán tan escabrosos y el resultado de nuestra tarea alfabetizadora se vislumbrará más alentador.

Este programa apuesta a la presencia de un maestro especialista en alfabetización capaz de desarrollar un trabajo intensivo –en el marco de un proyecto institucional- en los primeros años escolares, espacios de pasaje donde aminorar brechas y discontinuidades es aminorar riesgos de fracaso.

En los espacios de frontera, bordes y límites ponen en jaque a todos los discursos, atraviesan paisajes y pasajes turbulentos, trastocan racionalidades y nacionalidades, el control se dificulta, los sentidos no caben en los diccionarios, se escabullen, aparecen y desaparecen, quedan como a medio construirse y nos obligan a trazar cartografías incompletas, mestizas e híbridas. Nos mueve la pre-ocupación de 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, leer y escribir son prácticas socio-semióticas y desempeños que merecen nuevas y renovadas contribuciones de las investigaciones para que las escuelas encuentren pasos y habiliten travesías, permitiéndose ir y volver, llevar y traer, desde y con los dialectos sociorregionales, los modos de significar y de construir sentidos de cada una de las culturas. En fin, intercambiar y cambiar, instalando en el umbral una dinámica “inter” que conjuga un pasaje en *continuidad* de la oralidad a la escritura, de una orilla a otra.

En ese marco cada maestro alfabetizador puede cartografiar, mapear, diagramar estrategias que se conviertan en desplazamientos y apropiación espacial, lo cual orienta a analizar el campo de estudio como un juego múltiple y móvil de relaciones de fuerzas, donde los efectos de dominación no son totalmente estables. Planteamos una **pragmática alfabetizadora** que privilegia los modos de saber-poder que el niño trae a la semiosfera escolar; que considera a los ingresantes como portadores de idiosincrasias, de reglas que su tribu le enseñó a acatar, a las que una escuela hospitalaria “ha lugar”, da permiso, haciendo que el murmullo se materialice en enunciados que se instalan como textos para aprender a leer y escribir.

Poner en el centro de la escena la palabra del recién-venido a los territorios escolares, significa arrimar otras fuerzas a las fuerzas operantes históricamente; significa encontrar otras maneras

de darle sentido a los sinsentidos de algunas prácticas alfabetizadoras que devienen en fracasos y abandonos, en umbrales no resueltos, en heridas que no cicatrizan y en individuos que arrastran como marca de una alfabetización no lograda, el debilitamiento de sus desempeños socio semióticos.

Entonces los textos de lo cotidiano permiten andamiar continuidades, habilitar pasajes no traumáticos, evitar trastabilleos y caídas que pueden resultar irreversibles. El movimiento continuo de la vida, del lenguaje, del río discursivo que no se detiene, dibuja el proceso intercultural que sigue aconteciendo en las mezclas, en los cruces, en los entreveros, en un espacio de relaciones donde se juegan paradójicamente la conservación junto a la posibilidad de modificación, en *condiciones de inestabilidad y dinamismo* a las que *la lengua oficial no escapa*¹⁸. En tal movimiento sólo es posible pensar un *modo mestizo* de comprensión y realización del fenómeno alfabetizador. Por ello, intentamos instaurar una *conversación* sobre posibles búsquedas para pensar junto con los docentes alfabetizadores y con usted, lector interesado en el tema, los *núcleos potentes y significativos* de un programa de lectura y escritura para las tan particulares semiosferas fronterizas que nos habitan.

El juego de las relaciones de poder se ve modificado en virtud de su ejercicio mismo: refuerzo de ciertos términos, debilitamiento de otros, revisión de algunas prácticas instaladas y de algunos soportes: estado, escuela, editoriales, textos, bibliotecas, reglamentos, leyes, métodos, perfeccionamiento, etc. Permisos para correr límites, redistribuir roles y funciones, modificar rituales, innovar procedimientos, en la multiplicidad del devenir, en la variación continua, en la superación del pensamiento binario. El trazado de la cartografía se va delineando en un entramado donde el **poder escribir** se pliega sobre el **saber escribir** a partir del acontecimiento de **aprender** y de **enseñar** a hacerlo, práctica alfabetizadora entendida como acción vital, en el marco de una **política para el tiempo del habla y de la escucha**, el tiempo del silencio y los sonidos subterráneos, el tiempo-niño de las fronteras vulnerables, alternativa que no puede quedar librada a la voluntad del maestro o de la escuela, sino que supone un **plan ético y político de decisiones** sobre esta crucial cuestión.

¹⁸ (Camblong: 2004).

ANEXO

Ejemplo de conversación sobre el protocolo del camino

Fragmento de conversación	Intervenciones discursivas
<p>M.- Clara, ¿Querés contarnos algo del camino a la escuela?</p> <p>C.- Cuando yo salgo de mi casa está oscuro y vengo con mi hermano, el de 5º.</p> <p>M.- Así que cuando salen es muy temprano por eso todavía está oscuro. ¿ves cuando sale el sol? ¿cómo es?</p> <p>C.- Sí! Cuando está saliendo por atrás del montecito es rojo y grande. Parece que uno le puede tocar, pero después, no...</p> <p>M.- Claro! De lejos nos da esa impresión y nos parece que el cielo está cerquita. Qué lindo debe ser el paisaje a esa hora, con el sol arriba y el viento fresquito...</p> <p>Pedro (levanta la mano).- Yo, yo...</p> <p>M.- Si, Pedro, ¿querés decir algo?</p> <p>P.- Cuando el sol sale así grande y colorado, dice mi papá que va a haber sequía y que <i>apeligra</i> la cosecha.</p> <p>M.- Ah, sí? Qué interesante! Después que Clara termine de mostrarnos su camino, le damos el turno a Pedro y nos cuenta un poco más sobre eso del sol y la sequía, dale. Qué más ves por el camino cuando venís con tu hermano, Clara?</p> <p>C.- El Cambá nos sigue hasta el puente y ahí juntamos algunas piedritas para tirar en el arroyo y después le tiramos una piedrita a él y él vuelve para la casa. (todos ríen).</p> <p>M.- ¿Quién es Cambá?</p> <p>C.- Mi perro, sin ser el más nuevo, el otro. Es todo negro por eso le llamamos así.</p> <p>M.- A ver tu dibujo del recorrido, ¿pusiste el puente? Ah sí acá están, miren, y también está Cambá, el perrito.</p> <p>¿Y después de jugar tirando piedras al agua, qué más hacen en el camino?</p> <p>C.- Cuando hay moras comemos un poco o tapamos con unas ramas y ya sabemos que a la vuelta vamos a juntar. Una vez yo guardé en el guardapolvo y me manché todo (señala los bolsillos).</p>	<p>Fórmula de apertura. Habilita turnos.</p> <p>Reformula. Amplía. Pregunta para dar continuidad.</p> <p>Amplía. Explica. Expande.</p> <p>Habilita otras voces. Da pie.</p> <p>Valora saberes y experiencias. Ordena turnos. Reorienta. Retoma el hilo del relato.</p> <p>Pregunta.</p> <p>Integra las secuencias de tareas en la conversación. Pregunta para continuar, expandir, sumar.</p> <p>Ordena. Traduce gestos. Cohesiona.</p>

<p>M.- Me imagino cómo habrá quedado tu guardapolvo si pusiste las moras en el bolsillo. Bueno, pero aprendiste y ahora las comés o las reservás para la vuelta. ¿y llegás muy cansada a la escuela?</p> <p>C.- Un poquito nomás. Ahí en lo de Eli ya aparecen Juani y eso, y venimos corriendo todos juntos por la bajada.</p> <p>M.- Ah! En el cruce se juntan con los chicos de las otras chacras y llegan todos juntos. Muy bien, Clara, ahora podés poner tu dibujo acá, en el pizarrón, para que todos podamos verlo.</p>	<p>Da cierre parcial a la conversación.</p>
---	---

Bibliografía de referencia

Alarcón (2004) *Estrategias didácticas para la alfabetización: instalaciones y artefactos de la vida cotidiana. Dinámicas de la traducción. Expansiones protegidas* Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Políticas Culturales e Integración Regional" Bs.As.

Alarcón (2005) *El universo cotidiano. Instalaciones. Tramas. Estrategias. Traducciones.*

Ponencia presentada en el I Congreso del MERCOSUR “Interculturalidad y Bilingüismo” - 8 y 9 de septiembre 2005, Posadas, Mnes.

Bajtin, M. M.: *Estética de la creación verbal* (ECV). México, Siglo XXI, [1920-1924] 1982 y 1995.

Bajtin/Voloshinov: *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (MFL). Madrid, Alianza edit. [1929] 1992.

Bauman Zygmunt (2001) En busca de la política. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico. (1999) Tr. Mirta Rosenberg.

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

----- (2000) “El fracaso escolar entre niños de sectores pobres: un alternativa pedagógica intercultural” (mimeo)

Braslasky Berta (2003): *¿Primeras letras o primeras escrituras? Una introducción a la alfabetización temprana*, Bs. As., FCE

Camblong Ana (2005) *Mapa Semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones UNaM, Fac Hum y Cs. Soc.- Secretaría de Investigación y Posgrado- Programa de Semiótica*

----- (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”. Ponencia en Plenario. Actas del Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas para América latina, Bs. As. UBA

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

De Certau M. (1994) (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Univ Iberoamericana. Inst Tecnol y de Est Sup de Occid

Foucault, M (2000). *Vigilar y castigar*, 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.

Garton Alison F. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición.*

Halliday M.A.K. (1978) *El lenguaje como semiótica social. México. La interpretación social del lenguaje y del significado.* Fondo de Cultura Económica, México *FCE*

Lotman (1996) *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto.* Madrid: Cátedra. Tr. Desiderio Navarro.

Nadim Mihai (2002) “Autobiografía intelectual”, en Rev ANTROPOS, Huellas del conocimiento, Barcelona

Schön, Donald (1987) *La formación de profesionales reflexivos*, España, Paidós.

Skljar C. y **Frigerio** G. (2005) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Bs. As., del estante editorial

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.

PALABRAS EN JUEGO.

Autora: Liliana Daviña

Punto de vista translingüístico. Conversación.

*“- ¿Por qué palabra ´ ?
- Porque nos gusta y creemos en su utilidad conceptual.”*

La ciencia moderna recomienda eludir nociones que se prestan a confusiones entre el uso común y el uso especializado, pero en este caso recuperamos el signo-Palabra como puente semiótico entre saberes sociales y reflexiones lingüísticas pues las lecturas nos indican que posee cualidades válidas. En relación con las referencias institucionalizadas sobre la lengua, el Diccionario de la Real Academia Española reconoce al menos siete acepciones para *palabra*, de las cuales destacamos: a) la facultad humana para la comunicación verbal, b) el gesto de compromiso con lo que se dice, el derecho a participar por su intermedio en la política, c) la habilidad oratoria. Este recorte de aspectos de su significado nos permite indicar que **palabra** designa todo **lenguaje verbal articulado**, todo **signo** que se intercambie en diversas formas de vida social: de intimidad o confianza, y de expresión pública (política y polémica). Este capítulo expondrá cómo se puede sostener esta afirmación teórica desde diversos puntos de vista lingüísticos, semióticos y de análisis del discurso.

Al repasar la historia de los estudios sobre el lenguaje, se advierte que fue la disciplina lingüística la que se impuso entre las Ciencias del Lenguaje modernas, al instituir un giro epistemológico a principios del siglo XX. Postuló que la Lengua es un sistema estructurado de signos, y así se deslindó de la tradición de la Filología y las Gramáticas comparadas, abocadas a estudios más particularizados e históricos de las lenguas particulares, y así inspiró nuevos intereses investigativos sobre las lenguas en general. También varió el enfoque pues dejó de convalidar a la lengua meramente como conjunto de reglas normativas particulares de tal o cual idioma, o de historias comparadas entre ellas, sino como un nuevo Objeto que diera cuenta de su funcionamiento como sistema estructurado y cuya descripción tuviera validez para todas las lenguas humanas conocidas.

El esfuerzo fundacional de F. De Saussure, en consonancia con las visiones positivistas de la época, logró persuadir a varias generaciones posteriores de algunas postulaciones que aún poseen interés en el campo: a) que las unidades-signo no son entidades ideales sino reales y bifásicas –Significante/Significado–; b) que conformaban un sistema de relaciones, cuyo funcionamiento se articula en dos ejes (selección y combinación de elementos), y c) que la dinámica sistémica de signos está basada en la distinción opositiva entre elementos (no en la sustancia de cada entidad), y en la articulación de varias dimensiones analíticas jerarquizadas

entre esas formas: dimensiones morfosintáctica, fonológica y semántica de la lengua. (Cfr Cap. *Di lorio*). En este modelo luego denominado estructural de la lengua, los signos- palabras pueden ser tanto unidades léxicas cuanto sintagmas (frases) de diversa extensión.

Como imagen elocuente del objeto de estudio, De Saussure escogía al juego de ajedrez (lengua), donde todos los jugadores participan de la misma partida en distintos momentos sincrónicos. En esa imagen, el analista comprende el estado del sistema según como estén dispuestas las piezas (efectos de la innumerables jugadas habilitadas en el momento del juego; y las piezas-signos valen por su posición y capacidad de moverse en el tablero (no por su forma concreta de simbólicos ejércitos reales) y se mueven según reglas específicas. Los jugadores disponen de elementos y reglas que se juegan diversamente en estados sincrónicos del juego; ni ellos ni las piezas gozan de espontáneas iniciativas fuera del marco del juego pues la institución social de la lengua los conmina a moverse en los lindes del tablero. El conjunto de reglas estructurantes que comprende a la lengua termina por dominar toda imagen posible de lengua; en ella, las palabras gozan de una autonomía relativa sometidas a relaciones intrasistémicas. Solamente el paso del tiempo, otras jugadas y jugadores podrían alterar algunos aspectos formales pues las lenguas cambian históricamente; pero la estructuralidad del funcionamiento deberá continuar y conservarse para que la lengua siga en juego.

Sin pretender poner en entredicho las mencionadas postulaciones, ni olvidar que también el mencionado autor reconoció la condición institucional, social e histórica de todo sistema lingüístico, queremos destacar algunos aspectos desatendidos por esta tradición teórica.

El modelo descriptivo y explicativo enfatiza cierta unilateralidad conceptual, no sólo por separar el habla de la lengua, como parte de la oposición positivista entre individuo/sociedad, sino porque sostiene consiguientemente que toda la dinámica sígnica (alternancia, combinación, distinción y asociaciones de signos) se aloja en la mente de los locutores. Y aunque no las separe del pensamiento, las palabras quedan comprendidas en un juego que resguarda sus límites, que pospone la consideración de la actividad de los sujetos (sociales) y que ve la historia como una serie de estados de lengua que cambian sistemáticamente, sin estipular cómo los afectan la historia social misma de los hablantes.

Frente a la contundencia de esta tradición dominante, rescatamos otros postulados de principios del siglo XX, relegados ante la fuerza inaugural del movimiento estructural. Se trata de la **cualidad dialógica** del lenguaje humano, y de este modo trazamos otro recorrido a partir de la **actividad social del sentido** a través de la lengua en la vida histórica y social de sus miembros.

En primera instancia, la dialogicidad se realiza en **la conversación** cotidiana; allí la palabra acompaña el modo cíclico e histórico de nuestras vidas, con intermitencias de palabras y silencios,

con otros códigos semióticos (gestos, distancias corporales, modos de hacer) y en el vaivén de voces que significan con tonos a suaves y otros ásperos. La charla combina percepciones múltiples en sinestesia a través de índices y modos corporales de significar: timbres vocales; gestos y ademanes, indicios olfativos y visuales; también se ajusta a convenciones sociales: turnos en la toma de la palabras, fórmulas de cortesía –saludos, despedidas–, convenciones de distancias y contactos, modos de solidaridad o elusión, etc.

En el terreno conversacional se expresa en toda su amplitud el valor de la palabra como **experiencia** cifrada en **signos**; éstos están envueltos en la realización de acciones (indicar, demandar y pedir, apelar a otro de manera amistosa o imperativa), y de otras operaciones sobre el mundo social, natural y de los objetos que integran la vida humana.

En el día a día, la conversación es oralidad primaria practicada por todos en vínculo directo con las artes del hacer (quehaceres domésticos, encuentros con conocidos y desconocidos en espacios familiares y públicos, intercambios y adquisiciones de consumo y comunicación sociales). Al conversar, los sujetos construimos sentidos diversos, decimos y hacemos cosas con palabras, entre los que se cuenta la acción lúdica e imaginaria. Nos entretenemos y “matamos el tiempo” ocioso charlando, los breves relatos o los chismes nos enteran de acontecimientos íntimos ajenos, o nos cuentan sucesos verídicos o inventados. “*Hablemos, total, soñar despiertos no cuesta nada*”, suele escucharse.

Los actos conversacionales retoman y construyen unos efectos de memoria social de tono familiar y conocido, que remiten permanentemente al horizonte semiótico de la comunicación social amplia. Por eso conversar no es mera repetición, pues volver a hablar, a contar a otro aquello que nos dijeron, es reconstruir versiones, con variaciones, énfasis y comentarios propios de cada locutor. Se trata cada vez de un evento singular que inaugura abanicos de sentidos intercambiados, con una dinámica semiótica que dibuja ciclos nunca idénticos de reiteraciones y novedades; allí la memoria cotidiana se encuentra y confronta con otras regiones de la memoria social.

Al conversar con otros fundamos lugares propiciatorios para su existencia y duración: un balcón, la mesa del comedor, algún banco de plaza, las silleas en la vereda, el mostrador de un bar. Ellas son la ocasión (espacio-tiempo cifrado por el conversar), el motivo y el fin mismo; y no sólo para intercambiar informaciones, sino para estar con otros, dirimir sentimientos y proyectos, cruzar una que otra mirada y sonrisas al sesgo. Por eso, conversar cara a cara como **hecho primario de la vida del lenguaje** se muestra, en el origen mismo de su palabra, vinculado a *convivir* y sirve de sustento al sentido común, ese territorio colectivo, amplio, palpable y simbólico que orienta habitualmente nuestras percepciones, nuestros argumentos y modos de razonar, nuestras repuestas sentimentales a los hechos: una realidad simbólica segunda, orientadora de los

procedimientos del hacer singulares, que religa dinámicamente saberes, sentimientos y labores cotidianas. Las palabras conversadoras participan de la constitución semiótica –relativamente estable pero inacabable- de nuestras identidades, identificaciones y vínculos con la alteridad dialogante. Son un susurro interrumpido de nuestros devenires biográficos e históricos con otros.

Retórica y escritura.

*“- Ahora no, después...
- ¿Porqué?
- Acá no...nos pueden escuchar.”*

El terreno de la vida social se configura en esferas de comunicación variadas, por las que transitamos diversamente. Es desigual y desparejo, y los recorremos a fuerza de palabras. Existen lugares propiciatorios para ellas; encuentros ritualizados de manera ceremonial, con atribuciones de roles y lugares para el intercambio: la iglesia, el tribunal, la oficina pública, la escuela, entre tantos, asignan lugares de autores y configuran espacios de auditorios o público para otros. El diseño social de tales espacios suele hacerse con mayor o menor rigor prescriptivo en relación con turnos, registros temáticos y de tonos; las observancias de tales exigencias aumentan o disminuyen según la vida cotidiana nos depare situaciones habituales o extraordinarias (un reportaje, una audiencia judicial, etc.) Los momentos pautados para la palabra en los tribunales, las consultas médicas o las aulas, muestran un convivir ordenado de las palabras, con maneras premeditadas y calculadas. En esos espacios, la palabra hablada asume **formas elaboradas o secundarias**, unas maneras de exposición, de selección terminológica y de estrategias convenientes a los objetivos sociales en juego, desde aprobar un examen hasta dirimir opiniones y ganar votos en una asamblea.

En la historia humana, los intercambios verbales han participado y creado modos y usos que alteraron las prácticas antiguas de la palabra, transformándolas al menos, doblemente: primero, la ampliación necesaria de su uso público más extendido por intercambios vitales y culturales complejos (villorrios y ciudades, con mercados, gobiernos, iglesias); el convencer a otros, el estar expuesto a miradas ajenas y ante auditorios distintos, propició nuevas tácticas y maniobras premeditadas con las palabras para orientar los efectos de su acción. Así nació la retórica antigua, ejercida en las plazas públicas de la antigua Sicilia por quienes requerían tierras para sus ovejas y cultivos, dirimiendo entre sí y frente al poder de los señores (tiranos) que decidían su suerte. Luego pasó a Grecia y de allí a la Roma imperial, y debido a sucesivas expansiones culturales, políticas y

militares en Europa y el mundo, de la plaza pública pasó a ser cultivada de manera más restringida y letrada en salones filosóficos, literarios, en escuelas y foros políticos, como arte y ciencia Retórica. Desde sus inicios públicos, fue política y parte de un modo táctico de argumentar, relatar, persuadir y ordenar la vida social, que no cesa de reinventarse en el mundo moderno global e hipertecnologizado de la palabra, que tendremos presente más adelante.

Simultáneamente, de modo más incierto y lejano en el tiempo, podemos identificar otra transformación convergente con la anterior: la invención de la escritura, como manipulación gráfica e invención tecnológica antiquísima de inusitadas consecuencias para la cultura humana. Su aparición se registra en un largo y lento proceso histórico que recorrieron sociedades antiguas y arcaicas; sus momentos de creación también dieron lugar a dispares de modos escriturales antes de alcanzar la forma alfabética que actualmente practicamos. Los antepasados de este registro escrito están en las inscripciones de imágenes pictóricas en cavernas, en notaciones con incisiones, marcas y huellas hechas en paredes, tablillas portantes o en tatuajes corporales; esta profusión demuestra que ya alrededor de 35.000 años antes de nuestra era cristiana, los hombres hablaban, dibujaban, danzaban, cazaban o recolectaban, hacían la guerra y celebraban fiestas. Pero los especialistas coinciden que recién en tiempos de los reyes de la Mesopotamia asiática – sumerios (lengua de origen desconocida) y acadios o semitas-, quienes ocuparon, respectivamente, el sur y el norte de esa región entre los 4.000 y 2.000 años a.c., se conformaron los primeros sistemas escriturales. Las expansiones de modos alfabéticos diversos se desplegaron prolíficamente, siguiendo las líneas históricas griega, egipcia, india, china y árabe; éstas se mantienen hasta el presente, mientras otras fueron poco consideradas o desarrolladas debido a múltiples factores histórico-políticos: las líneas escriturales de América central, de África, y las transposiciones alfabéticas producidas por acción colonial y evangelizadora en pueblos con lengua vernácula.

El impacto cultural de este desarrollo no puede descontarse en la historia conocida de la humanidad hasta el presente, y conviene saber todo lo recorrido para repensar la tarea alfabetizadora que nos desafía contemporáneamente. Aunque los soportes e instrumentos cambien, frecuentar la palabra escrita es un gesto de extensión premeditada de la subjetividad; un ir más allá de sí mismo a través de palabras escritas. A la deriva de sentidos in-agotable, incalculable, sin fin.

La vida propia y la ajena reciben los efectos de esta productividad escritural. Poder incluirnos en los universos discursivos comunes de la palabra escrita es también participar –aunque sea de manera desigual y conflictiva- del ejercicio de derechos sociales y políticos convenidos como básicos; disponer de la habilidad de escribir y leer nos abre puertas de entrada a vínculos sociales amplios, a redes textuales y oportunidades de gestión que muestran el enlace entre palabra y

poder. Poder como efecto de unas acciones que afectan la vida de la gente; acciones de coacción y de resistencia, de avasallamientos y reclamos, de pujas por las condiciones en que transcurren nuestras existencias.

Configuraciones conceptuales I:

Palabra-Pensamiento. Ideología. Metalenguaje. Lo no dicho.

*“- Qué quiso decir?
- No sé, pero colijo que nada bueno....”
- “Y qué significa ‘colijo’?”.*

Las mencionadas transformaciones de la palabra (la invención de la Retórica y su convergencia con la transformación de sistemas gráficos a sistemas escriturales alfabéticos) revisten enorme importancia preliminar.

En primer término, la invención de la escritura aportó fijeza a la volatilidad de las voces humanas; liberó la dependencia de la memoria personal con el apoyo de re-lectura; aumentó la capacidad cultural de memoria social y facilitó el archivo de producciones especializadas en temas diversos; transformó también las prácticas orales de conversación primaria a modos secundarios (de la charla a la entrevista, de los recitados a los poemarios, de los juicios orales a la instrucción sumarial, etc.). En consonancia, la imprenta sumó la reproducción técnica en serie y este modo de multiplicación maquina de proporciones industriales amplió la circulación y las posibilidades de acceso social, así como promovió la creación de nuevas esferas especializadas (ciencia, educación, periodismo, etc.).

Las mencionadas condiciones también acarrearón numerosos cambios sociales y políticos en las prácticas comunicativas mismas. La predominante impronta ideológica moderna de los Estados-naciones, de índole liberal e iluminista, puso en el centro de sus acciones transformadoras la creciente alfabetización de las masas populares, al tiempo que los estudios científicos buscaban fundamentos generales para esa nueva era, donde palabra oral y escrita se confrontaban con creciente y desigual magnitud social (al respecto, la institucionalización de la Lingüística).

En segundo término, retornaron los debates entre posiciones filosóficas y científicas respecto de un tema antiguo: el vínculo estrecho entre pensamiento y lengua. De los términos del debate, que exceden esta mención, retomamos los siguientes:

- los signos de la lengua fueron reconocidos por unos, como a) expresiones de un potencia espiritual subjetiva, y por otros como b) formas articuladoras del pensamiento. En ambos casos, la conciencia individual y sus leyes psicológicas eran el sustento natural para el pensamiento, ya sea

como órgano biológico o psicofísico que proveía de capacidad al acto de habla individual. Así cobraban las lenguas humanas, como unos productos estables y organizados de experiencias.

Y ellas son, para la tendencia a) el resultado de la sensibilidad creativa individual como motor del pensamiento, expresado en manifestaciones estilísticas singulares; en cambio, b) si bien reconoce que cada expresión del habla es un acto particular e idiosincrático, lo relevante es la institución social de la lengua, su sistema de reglas y funcionamiento sígnico específico, en conjunción con los procesos mentales de oposiciones distintivas y relaciones sintagmáticas y asociativas de construcción. Un legado cultural, un acervo social común que tendría que ser estudiado como algo general, como principio de organización estructural que todas y cada una de las lenguas se dan de modo similar; formula así la teoría del sistema lingüístico que unificaría la visión científica para considerar la diversidad, y de modo positivo, objetivo y abstracto, estudiaría de la Lengua (en general). Más allá de su desarrollo académico moderno, son las gramáticas particulares de índole estructural las que mejor ilustran la aplicación de estos principios que han dominado las versiones escolares sobre el estudio de la lengua. Asimismo, las sucesivas variantes de esta tendencia se hicieron cada vez más especializadas en aspectos y niveles internos del sistema, y de este modo se fue desdibujando la relevancia de otros aspectos lingüísticos, como las áreas semánticas, subjetivas y sociales de la actividad verbal.

Recién en la segunda mitad del siglo XX, se retomaron las preocupaciones por el sentido y la significación, como dinámicas más complejas que el significado unidimensional y estable, para prestar atención a los cambios, ambigüedades y usos metafóricos de las palabras en la vida lingüística. Del mismo modo, se pusieron en foco a las variedades dialectales y variaciones de usos en los grupos sociales diferenciados, así como también a las producciones más extensas que la oración. Luego veremos cómo cobraron relevancia los textos y discursos como objetos de estudio.

Antes de proseguir entonces, resulta ineludible revisar y reformular, para nuestros fines investigativos y prácticos del aula, algunos términos respecto de esa relación entre signos, pensamiento y vida social, que está parcialmente entrevista en las corrientes dominantes, y que sin embargo cobraron otros relieves cuando fueron los enunciados, los discursos y los textos los que cobraron relevancia en este campo. A saber:

- 1) los signos son unidades verbales y semióticas tanto de la lengua cuanto del pensamiento. No se expresan nunca aislados sino encarnados en hábitos (modos de decir, hacer y significar) disponibles y variables en sus usos cotidianos y especializados. Todo su complejo movimiento se despliega de modo dialogal (pregunta/respuesta en conversaciones cara a cara; en solicitudes o demandas, en informes que circulan en esferas formales con fórmulas genéricas propias de las escrituras especializadas -saludos/despuestas, formularios de datos, etc.); y van siempre en espera de respuestas directas o mediatas. En cada instancia, son

efectos que tienen lugar en el terreno de la intersubjetividad nunca simétrica ni equilibrada: quien dice, no siempre recibe como respuesta lo que quiere o desea oír; es posible inventar y trastocar las imágenes sociales de quienes están ausentes, hablando de “terceros”, carentes de la oportunidad de intervenir y contestar, y esto no se circunscribe al género del chisme o la difamación. Tratar al otro como un “tercero” excluido de la comunicación también es usual en relatos cotidianos o literarios, y en muchas prácticas de las ciencias modernas (sociológicas, estadísticas, entre otras). Esta asignación de lugares posibles, dentro o fuera del diálogo, muestra que **la enunciación** – tomar, ejercer y ceder la palabra– está vinculada no sólo con el ejercicio de unas reglas del sistema, sino del **poder social en juego en las situaciones de la vida ideológica de los sentidos**.

- 2) Lengua y pensamiento son mediaciones en la actividad de significar y vivir en sociedad, e inseparables de las relaciones de fuerza (de poder) que se ejercen directa o indirectamente a través de la palabra. Como dimensión de intercambio y tensiones, las relaciones de poder buscan reorientar la vida entre sus miembros según los espacios, los fines e intereses que dominen al dirimir el rumbo de la vida de la gente. **El poder se juega en la arena política e ideológica social cotidiana, además de las esferas públicas del estado y de las organizaciones civiles**. Al decir y hacer, reacentuamos los signos, nos situamos en posiciones para hacer valer los sentidos (entre lo bueno y lo malo, lo justo e injusto, lo propio y lo ajeno, lo bello y lo feo, etc.). Los efectos de poder amplían o atenúan los impactos de los enfrentamientos, divisiones, alianzas, solidaridades e indiferencias en los vínculos humanos. En ellos, las palabras no son en sí, ni por sí mismas, las que originan estos efectos ideológicos; son mediadoras de unas valoraciones y de su ejercicio práctico; actúan como fuerzas orientadoras de las acciones humanas acordadas y discordantes, solidarias o antagónicas; incluso, indiferentes. Sus valores y proyecciones simbólicos también se materializan corporalmente, de manera manifiesta y con diversa magnitud de afectación en sus consecuencias (un diagnóstico médico, un presupuesto de gastos, una sentencia judicial, hasta una proscripción política o una declaración de guerra, como ejemplos). Palabra y poder no emanan de ninguna fuente específica; se ejercen conjuntamente en la existencia mediadora de sentidos recolocados entre los sujetos, donde también se muestran como posibilidad de resistencia y respuesta; ambas realidades (discursivas y de poder) no se poseen hasta que no se ejercen, de alguna manera, con algunos sentidos, para algunos.
- 3) Una vez que crecemos y estamos en plena posesión de nuestros recursos lingüístico-funcionales para comunicarnos, que intervenimos en forma coloquial y textual en los

encuentros con otros, (*Cfr. Cap. A.Di Iorio*) los sujetos nos vemos progresivamente envueltos en el diverso mundo de las esferas sociales y reinauguramos de distinta manera nuestros contactos con las palabras de diferentes **universos de discurso**. Las organizaciones transfrásticas de las palabras (enunciados-textos) son parte una actividad situada en tal o cual **universo discursivo**, que comprende todo lo dicho/leído/comprendido que puede deslindarse en esas áreas de experiencias semióticas (más o menos institucionalizadas); los hay domésticos, barriales pero también mediáticos, artísticos, religiosos y aleatorios, en los azarosos encuentros con desconocidos. Los discursos se asocian en nuestro caudal vital a saberes situados y en intercambios, ligados por formas genéricas y por constelaciones semánticas de **Signos-Enunciados** que suscitan memoria y comprensión.

- 4) Los **universos** no son entes físicos de existencia empírica cuantificable, sino **dimensiones simbólicas materializadas que actúan como posibilidades reales de re-conocer sentidos entre lo dado y lo nuevo**. En ellos reconocemos referencias, ecos y vínculos entre lo ya dicho y lo que puede ser respondido y comprendido de otro modo (afirmativo, hipotético, incierto). Los sentidos reconocidos no sólo pertenecen al orden del presente inmediato; en ellos hay expresiones de lo imaginado, lo soñado, lo deseado o lo temido. Es decir, reservan y abren procesos de significaciones ficcionales, hipotéticas, posibles que impulsan los deslindes entre lo desconocido, lo casual y lo ignoto hacia nuevas maneras de significar en continuidad de vida y semiosis con otros. De este modo, toda subjetividad discursiva queda expuesta al permanente flujo de alteridades que portan los discursos ajenos, en universos de discurso compartidos, y en las movi­lidades por sus bordes e intersecciones. Como cuando recodificamos nuestro modo de escribir y leer cartas y mensajes a partir de las nuevas tecnologías disponibles.

Si calificamos a los universos como familiares o especializados es únicamente para orientar nuestra comprensión (teórica y práctica) en la vida social; tampoco sirve de mucho ensayar catalogaciones estables pues se trata de zonas de sentido a veces estables y otras cambiantes, según deslindes epocales, espaciales y hasta azarosos que se efectúan en las experiencias posibles de la palabra social. En realidad, son útiles evidencias analíticas para concebir las continuidades y reinven­ciones de los sentidos discursivos en relación con lo que sabemos y comprendemos la externalidad del mundo. Al tenerlos en cuenta, se intenta superar la restricción clásica del análisis sujetado a las formas oracionales como unidades gramaticales (monológicas y técnicas) que ha dominado el estudio de la lengua, sobre todo en las esferas escolares. Nos señala que, más allá de esas estructuraciones canónicas y de los

efectos normativos, está el incesante movimiento de la vida discursiva y del pensamiento, acompasado por los tonos y los entornos de poder social en juego.

Los universos discursivos constituyen caudales de memorias vitales sobre infinitos temas y también sobre las convenciones de uso de **géneros discursivos** (ver punto siguiente); los enunciados los invocan y evocan para atravesar tiempos y espacios, situarse crónotópicamente, e incluso para atravesar límites lingüísticos, a través de otro procedimiento verbal inigualable: **la traducción**. Escogemos asociar esta noción a la **actividad metalingüística** y no únicamente a la profesión especializada (traducciones literarias, científicas, etc.), pues su amplitud la excede. Desde un punto de vista estructural y funcional de la lengua, tempranamente R. Jakobson señaló el interés lingüístico de esta potencia especial que permite a la lengua volver sobre sí misma, analizándose e interpretándose por medio de sus propios recursos. Ya los tratados gramaticales medievales hindúes y griegos se ocuparon de distinguir entre hablar sobre el mundo y **hablar sobre el hablar mismo**, pero fueron los lógicos modernos quienes revitalizaron la noción para distinguir una doble dimensión de la palabra: por un lado, la de ser un lenguaje-Objeto (lógico) que tematiza asuntos ajenos al lenguaje (el mundo, la realidad), y hace posible la verificación o falsificación referencial o nocional; y por otro, esta dimensión **metalingüística** que describe y explica la realidad peculiar de la lengua con sus propios términos. Al ejercer dicha función, la lengua dirige su poder de significación respecto de sí misma, de su código u ordenamiento de formas, de sus extensiones de significado. Se distingue de la función referencial en que ésta significa aspectos-objetos del contexto (realidad-mundo) pues el metalenguaje abarca productivamente numerosos aspectos de la vida comunicativa a través de signos verbales. Su ejercicio no sólo es notable en la gramática o el diccionario, sino que su práctica espontánea se registra en los hablantes más expertos que enseñan y corrigen los usos infantiles y en muchas de las inquietudes de estos iniciados; en ciertos chistes sobre malentendidos semánticos, en los modos del comentario de textos, en las glosas sobre textos o situaciones comunicativas, etc. Su funcionamiento es de orden semiótico pues el valor diferencial que la lengua denota respecto de sus formas y significados (“*ola* de mar no es *hola* de saludo”) también abarca la comprensión de existencias discursivas imaginarias (“*las hadas son seres fantásticos que protagonizan tradicionales cuentos infantiles*”) y virtuales (“*la humanidad está compuesta por todos los seres humanos del planeta*”). La glosa metalingüística comenta discursos y formas simbólicas existentes como efecto redoblado de la propia actividad de significar; se desarrolla en distintos terrenos de cada lengua particular (metalenguaje o traducción intrasistémica) y puede trasponer su alcance a otra lengua (metalenguaje o traducción intersistémica). Y además, ejerce su tarea de **interpretante-traductora de otros sistemas de signos** (las

artes, las ciencias, las señales de tránsito o circulación, los símbolos rituales y emblemáticos, etc.) Activa correlaciones de equivalencias entre términos de una a otra lengua, entre modos o giros transpuestos de manera literal o creativa (libre), pues la actividad de la traducción escrita se complejiza en relación con los estilos elaborados de los autores artísticos o técnicos).

Esta potencia reflexiva del **funcionamiento metalingüístico** no es mera recursividad en espejo ni otro modo de decir lo mismo. Las fórmulas-ecuaciones más simples (p.e. definiciones: “*vaca: madre del ternero*”) realizan enlaces de sentidos entre las palabras, y puede desplazarse entre universos discursivos distintos, pues no es lo mismo invocar la ecuación antes mencionada que decir: “*la vaca de tu madre*”, enunciado que, aunque similar, ya se vincula con situaciones y otra serie de respuestas interpretativas, propias del artificio expresivo del humor o de la injuria y la ofensa. La ampliación semiótica del metalenguaje se produce al estipular su consonancia con el principio de semiosis infinita, esa potencia de los signos (verbales y no verbales) de afectarse entre sí, para ampliar o restringir los significados léxicos pero sobre todo para seguir el curso y el devenir de los sentidos dialógicos en la vida misma. Con esto, no hay limitaciones ideológicas definitivas (lo correcto, lo inadecuado, lo increíble) sino la pura posibilidad de lo existente y su evolución plena de leyes precarias e incertidumbres azarosas.

- 5) Junto a esa actividad que expande y reformula, los signos-enunciados también significan a partir de lo implicado, **lo implícito o no dicho**. Y no se trata de algo así como un influjo inmaterial o fantasmático; son los efectos o ecos de sentido presupuesto que articulan la precaria incompletud del decir. En particular, en el caso de enunciados que requieren relaciones de sentido con los entornos situacionales para ser comprendidos, ya sea porque indican algo o porque invocan ciertas valoraciones presupuestas y compartidas entre los participantes del diálogo. Ese aspecto extraverbal **presupuesto** en lo verbal se hace evidente, por ejemplo, cuando desmentimos la afirmación de alguien simplemente con un gesto de displicencia, con una interjección (“*ba!*”), o con una respuesta de sentido implicado: “*Como te parezca*”. Los aspectos pragmáticos de esta dimensión permiten indicar la acentuación tonal e ideológica respecto de los enunciados que proviene de diversos campos discursivos y semióticos de la experiencia. Lo compartido y lo polémico, lo que se comparte como sentido común o lo que nos aparta de él, actúa en la palabra cotidiana en forma de sentido presupuesto entre los participantes de la comunicación. Se requiere compartir una experiencia de intercambio situada, el sentido social de dicha actividad y el horizonte de valoraciones implicadas; entonces “*no es necesario explicar todo*”, “*se puede pasar por alto*” ciertos dichos o, en caso contrario “*cantar las cuarenta*”, “*decir de frente, derecho viejo*” lo que se piensa, o

“*sincerarse*”. Y en ella, el valor semiótico extraverbal actúa como sentido conclusivo, casi siempre de orden valorativo e ideológico. Por eso no puede afirmarse que lo extraverbal sea ajeno al enunciado, como mero marco o contexto exterior mecánico; **los presupuestos remiten a sentidos sociales compartidos y convocados para asistir al sentido expreso en la comunicación**. Los tonos valorativos son evocados para religar la peculiar resonancia del sobreentendido en un enunciado; se requiere de esa dimensión de universo discursivo – ideológico verbal y pasional- para ser comprendido. En esas idas y vueltas por sus territorios coetáneos, las palabras se potencian con sentidos provenientes de otros signos no verbales presentes en el acontecimiento comunicativo: el silbido de una canción mal ejecutada, la carcajada que suscita en alguien y el dicho intercalado de un tercer participante: “*Mejor, andá a lavar la ropa!*”. Ellos cifran la sinestesia plural articulada de los sentidos (lo silbado/oído y lo recordado en común –la versión original de la canción como supuesto-; lo dicho como síntesis de lo supuesto entre los participantes: sabemos que está desafinado). Por eso este enunciado no significa meramente una orden de acción; en consonancia con las otras expresiones, su efecto de “cargada” es una evaluación social. Su sentido figurado es una elaboración pragmática responsiva al acontecimiento; sin embargo, el giro indirecto no es tan único o irrepitible como para que nuestra experiencia o memoria no lo comprenda aún sin haber estado allí, y podamos reponer ese contexto social para comprender. Las experiencias propias y ajenas constituyen la vida social de las palabras, y nos permite interpretarlas aún sin ser autores o destinatarios empíricos, sino como testigos o terceros, -en este caso, nosotros, como lectores-. Compartir no es sólo “estar ahí” sino tener registro de experiencias comunes, un acervo de escenas cotidianas cambiantes pero más o menos habituales de acciones, relaciones sociales y posibilidades de maniobrar creativamente con los sentidos compartidos. De otro modo, acontece el malentendido, la disidencia o la inquietud del desconocimiento. Y esto pone de manifiesto **la irreductible multivalencia de sentidos de la palabra dialógica en su propia constitución y en todos los enlaces semióticos de los que participe**.

Configuraciones conceptuales II:

Géneros discursivos. Lenguas e idiomas. Las palabras en la escuela.

- “*Es mejor dejarlo por escrito*”
- *Bueno, pero cómo lo hago?*

Desde su forma compacta y ceñida al cuerpo (grito, exclamación, índices) o desde su amplitud expansiva (conversaciones banales, jugosas anécdotas, interminables reseñas periodísticas de la prensa oral o escrita), la palabra arma y desarma los sentidos que mueven la existencia. Componer discursos con palabras implica reconocer modelizaciones apegadas a las maneras de interacción social reconocidas y practicadas en distintos tiempos y lugares: saludos, notas de pedidos, oficios religiosos, conversaciones telefónicas, novelas, noticias periodísticas en la televisión o en los periódicos, son algunos de los tantos géneros discursivos practicados como acuerdos para componer y comprender la comunicación a través de signos. Desde las esquelas a los piropos verbales, de los graffittis, a las entrevistas de trabajo, el amplio arco de posibilidades de los géneros discursivos es una zona de creatividad comunicativa y de hábitos semióticos para conformar e interpretar discursos. La experiencia social los forja sin cesar porque a través de ellos se facilita producir textos. No se escribe ni se habla porque sí, de cualquier modo; todo lo contrario, se habla según ciertas convenciones y ocasiones (una conferencia pública se distingue de una confesión ante un tribunal; un pedido de colaboración entre vecinos no es igual a un petitorio ante la autoridad. Y no se trata de contenidos o sentidos, sino también de formas genéricas que sostienen y trasladan el sentido, indicando como tales también qué se quiere decir, para qué y para cuáles auditorios.

Puesto que las palabras son experiencias convertidas en signos, para circular se sostienen en el orden social, habitual y aprendido de esas formas semióticas llamadas géneros discursivos: indican cómo producir distintas textualidades con sus composiciones de inicio y desarrollo (no es lo mismo una nota administrativa que una declaración amorosa), de temas escogidos y propios de la situación (no se requieren de comentarios biográficos personales cuando se escribe un instructivo técnico para reparar autos, pero sí cuando se escribe un discurso de homenaje a cierta situar pública, p.e.). Y también presuponen ciertos estilos o modos tonales de decir y de responder (con entusiasmo alentador para una felicitación, con severidad en una demanda judicial, con mesura en un pedido ante una persona desconocida, etc.).

Los géneros modelan los enunciados, entonces, y no pueden considerarse de manera separada en una perspectiva discursiva y semiótica del lenguaje. Ambos –enunciados y géneros – son formas de funcionamiento que sostienen y determinan las combinaciones de palabras-signo en el flujo incesante de la comunicación.

Insistimos en estas relaciones porque la experiencia social del lenguaje nos indica que las palabras no andan solas y sueltas; ni ordenadas alfabéticamente con facilidad de diccionario. Brotan a borbotones en bocas diversas; van ensambladas en los dichos, frases o enunciados que traman nuestros intercambios, se modelan en textualidades disímiles según las convenciones de géneros discursivos usuales y disponibles. **Texto es unidad pragmática de diversa extensión:**

puede ser desde una simple palabra hasta un conjunto de frases. Lo que lo define no es su extensión sino el hecho de que es **una unidad de significación en relación con la situación.** Si se piensa el texto en el proceso de interlocución, podemos tomarlo como un centro común, la unidad que se hace en el proceso de interacción entre hablante y oyente. En términos de interacción, por lo tanto, podemos decir que el dominio de cada uno de los interlocutores, en sí, es parcial y sólo tiene unidad en/del texto. Esa unidad -el texto- es **unidad del proceso de significación, es la totalidad de la cual se parte en el análisis de estructuración del discurso.**

Estas cualidades formales de portentosas potencias modeladoras, se condicen con la dinámica semiótica de los sentidos conjugados. Las palabras no se contentan con un significado asignado por la tradición especializada; salen al encuentro de otros signos, que vienen de la vida, de otros, y reciben sus efectos: polisemia que acoge varios significados; desplazamientos metafóricos, roces metonímicos, ensambles mixtos con la imagen. Una polivalencia translingüística de significaciones móviles en los usos, los acentos, las innovaciones y los olvidos, en los que nuestra vida social se elabora a sí misma a través de la palabra viva.

De este modo, podemos ver el entrelazado de caracteres que ostenta la palabra-enunciado en la dinámica discursiva:

- a) su condición sígnica material diversa: las palabras-enunciados son expresiones verbales de distinta extensión (interjecciones, exclamaciones, frases, textos), dichas o graficadas por distintos medios (vocales u orales, gráficos, por canales audiovisuales o mediáticos);
- b) su principio relacional: 1) **sistémico**: son unidades en el orden gramatical de la lengua, conformadas y vinculadas según reglas las que rigen; 2) **discursivo**: los locutores ejercemos la producción verbal como acto de enunciación al pronunciar/escribir en frases-enunciados, siempre teniendo en cuenta y postulando al interlocutor(es) a quien van dirigidos sus dichos (presentes o distantes). Su enlace intersubjetivo entre yo-tú (singular y plural) presupone también el tercero (él/ellos), y el entorno dialógico de la situación y de la memoria social

Las palabras enunciadas en cada ocasión son una disposición práctica de los usos lingüísticos, y siempre inacabadas (o dispuestas a recomenzar); las palabras son **una acción verbal** integral que condensa las iniciativas, las respuestas y las interpretaciones que intercambiamos sin cesar. Lo que hacemos con las palabras y por su intermedio es mover el **sentido socio-verbal** como un corriente activa entre-sujetos que se comunican en determinados contextos, algo, para algo y para alguien.

Por eso el enfoque es translingüístico y semiótico: dialógico y en continuidades materiales e históricas diversas.

“- ¿Cómo se relacionan las palabras y los sujetos?

- *Son inseparables, pues somos también lo que decimos y llamamos.* “

Las palabras de nuestra comunidad nos esperan al venir al mundo, y por ellas asistimos a un segundo nacimiento en nuestras vidas: ni bien culmina nuestra gestación y somos paridos como animales humanos, arribamos al mundo de los que nos esperan, nos arrullan, nos cuidan, nos conminan a que los reconozcamos y registremos lo que nos rodea, nos cantan y nos hablan. Y nos dan algún nombre. Los sonidos humanos, y en particular, las palabras familiares e íntimas nos dan la bienvenida, con modos y tonos peculiares de hacernos sentir parte de algo ajeno que se vuelve propio.

Como siguen integrando nuestra corporeidad a través de la voz articulada, nuestro tono varía con los años, nuestros modos aprendidos y adoptados de decir creativamente según los entornos y las otras personas, por lo que escuchamos y respondemos en cada circunstancia vital. Por eso mismo, las palabras-Signo no llegan sueltas ni las aprendemos una por una; son parte de un enunciado-palabra como totalidad que intermedia los sentidos con el mundo humano y con otras palabras que lo pueblan. Se repiten, se modifican y así circulan en un vaivén irregular; permiten configurar los sentires y los pensamientos, los modos prácticos de convivencia, las relaciones con nuestro pasado y las prefiguraciones del porvenir. Las palabras ajenas ya estaban ahí cuando llegamos a la vida, y hacen posible una apropiación necesaria para incluirnos en los senderos y caminos de la historia humana que nos contiene.

Igual que nosotros, las palabras aprendidas tampoco andan solas y sueltas ni meramente ordenadas alfabéticamente –sucede deliberadamente en el diccionario-; brotan a borbotones desde las bocas de la gente; van ensambladas en los dichos, frases o enunciados que traman nuestros intercambios. Aunque titilan por su insistencia (ésas que reaparecen porque nos gustan, nos resultan cómodas, o las muletillas); otras, en cambio, nos toman por sorpresa y resuenan interrogativamente en el mar de formas verbales que nos habita. Nos desconciertan y hasta pareciera que alguien las acabara de inventar para nosotros, pues no todas exhiben sus orígenes tan claramente. Llegaron: las comprendemos, las tomamos o las dejamos seguir su camino.

Y así podríamos seguir por los senderos de todas la tonalidades sociales de las palabras, sus pasajes huidizos, engañosos o traicioneros, tal y como somos capaces de comportarnos o tal y cómo ellas permiten que tramemos algo. Ser liberados por la palabra oportuna o hallarnos atados a las trampas verbales que tienden, son apenas unas posibilidades desatadas al tomar la palabra.

Es entonces cuando la palabra entra al terreno de luchas (íntimas o públicas) por el sentido entre posiciones valorativas entre los sujetos, por sus intereses y orientaciones de preferencias, de acciones y modos de intervenir en la vida social a través de los signos.

Una lucha que no siempre debe imaginarse a través de la metáfora del campo de batalla, sino también puede prefigurarse a través de las disputas por “*tener la razón*”, “*por convencer a otro*”, “*por acordar una actividad conjunta*”, entre otros modos de estar en contacto y convivir.

En estos siglos recientes, se ha amplificado ese diálogo y esas luchas a través de las palabras con la ayuda tecnológica manual de la escritura (a pulso o por teclados). Este cambio material es también simbólico, pues aumenta la posibilidad de intercambiar palabras con más personas, con mayor velocidad y permite que la palabra se desplace a grandes distancias y se archive a raudales. No sólo se inventaron modos domésticos coleccionables de lo audiovisual, sino reservorios especializados a gran escala para conservarla. Una vez capturada su fugacidad podrá quedar guardada y a disposición de quienes deseen volver sobre sus pasos y ver/escuchar lo que ya fue dicho/escrito. Para algo, seguramente.

Sin embargo este protagonismo tecnológico no debería hacernos olvidar que es voz y tono; es corporeidad cultural extendida desde la corporeidad física. Incluso cuando se calla. Si no son dichas, provocan un eco interior (en la garganta, el pecho o la cabeza), y barruntamos con ellas interminables diálogos a solas con nosotros mismos. No se pierden del todo y para siempre; viejos memoriosos y poetas suelen devolver algunas a la circulación, o nos topamos con ellas en textos de generosas bibliotecas. Muchas tienen largas y complejas memorias y otras se van abriendo paso con ímpetu juvenil.

Nos movemos en distintos tramos de este mundo palpable y también en los de ensoñación en alianzas sustentadas con palabras, o de ellas con nosotros –los sujetos de palabra-. Al acudir a ellas, damos espacio a los sentidos que albergan y contagian a otras, concomitantes, cercanas o evocadas. Palabras que conjuran a otras, que las convocan para reiniciar siempre la ida y vuelta conversacional.

Las palabras quedas, de voz baja en el susurro, están presentes en los ecos interiores en nuestra memoria intelectual, corporal o sentimental. Sus resonancias mudas o no dichas, nos permiten lucubrar con ellas interminables diálogos a solas con nosotros mismos. No se pierden del todo; las evocaciones las rescatan de su ostracismo temporal y vuelven abrirse paso con ímpetu, retornan inesperadamente para alegría y sorpresa.

Al vivir, nos movemos a través de trayectos extensos o breves con las palabras. Puesto que ellas no se contentan con un significado único y estable, siempre idéntico a sí mismos –más que por alguna regla obligada que así lo dispones-, las palabras salen al contacto con otras para desplegar sentido, para recibir los efectos que vienen de otros signos. Y así acogen varios significados, en forma de desplazamientos metafóricos, de roces metonímicos o de ensambles mixtos con las imágenes. Una polivalencia de usos, acentos e invenciones en la que nuestra vida común se despliega a través de la palabra viva.

Las palabras nos permiten convocar a otras personas, y asimismo, a otras palabras; en sus enlaces, se pliegan y repliegan contagios de sentido (como las retahílas y otros juegos de palabras), se evocan opiniones y argumentos sobre la vida (como un refrán que afirma y convoca a otros: “*No está muerto quien pelea*”; “*Soldado que huye, sirve para otra batalla*”, “*Más vale maña que fuerza*”, etc.). Eslabones plurales que sostienen y reinician la cadena ininterrumpida, siempre en ida y vuelta dialogal, del flujo creativo de nuestra vida en común.

Territorios sociales e interpersonales de palabras pueblan con sus ecos nuestro territorio íntimo: interioridad semiótica habitada, entre otros sentires, por palabras semipropias con las cuales reelaborar singularmente lo compartido. Y esas primeras palabras familiares con sus pronunciaciones peculiares, sus temas y modos preferidos de conversar, nos alimentan y alientan nuestros primeros pasos lingüísticos.

Y así podríamos seguir describiendo los infinitos caminos y senderos abiertos y recorridos a través de las palabras con todas sus tonalidades sociales, entre las que no se pueden dejar de mencionar también los cortes y quebradas, los pasajes huidizos, los engaños y las traiciones de que somos capaces con ellas –o de que ellas son capaces de tramar con nosotros-. Ser liberados por la palabra oportuna o hallarnos atados a las trampas que se tienden en los laberintos verbales, son apenas unas posibilidades desatadas al tomar la palabra.

*“- Maestra, paso al baño?
- Sí, alumno, pero antes pregunte en oración.”*

Hay momentos en que las palabras cubren de tonos serios las relaciones a través de ciertas palabras. Cuando funcionan como mediadoras de sentidos oficiales, y cuando son agrupadas imaginarias y disciplinadamente en los marcos las lenguas, quedan implicadas en otro territorio simbólico. Esta construcción postulada como una institución social sólida, pretende servir de espejo y referencia de una cierta comunidad de personas que se figura homogénea por compartir ese lazo común lingüístico como principio que debemos aceptar.

En realidad, lengua y comunidad nacional son entidades simbólicas imaginarias, y permiten que se afirmen deslindes sistémicos y regulares que las separan de otros territorios lingüísticos; se presentan como emblemas o estandartes que diferencian poblaciones, historias y territorios: los modernos “idiomas nacionales e internacionales” (el español, el inglés, el portugués, el francés, el chino, el guaraní paraguayo, el quechua, y así otras cinco mil). Las palabras pasan a disputar

presencias simbólicas por antonomasia con sociedades, Estados y otros agrupamientos afines por inclusión/exclusión idiomática nacional.

Así nos volvemos “hablantes de” y este rasgo social se incluye en los engarces identitarios de familia, clase social, sexo, edad, etc. que nos caracterizan ante los formularios sociales. Y nos asigna también un puesto en el mapa global de las lenguas del mundo, con todas las implicancias valorativas de prestigio o estigmatización ya conocidas. De este modo, toda palabra-Lengua corre la suerte de los grupos y de las comunidades que las hablan, según continúen su itinerario cultural e histórico en el planeta o perezcan en sus intentos por supervivencia (como tantos pueblos originarios).

Las palabras oficiales locales reconocen a Misiones como porción de un diagrama contemporáneo, cuya forma es la de un ángulo territorial de una triple frontera nacional. Este diseño de mapa es el resultado de una compleja historia de demarcaciones anteriores: los espacios selváticos de los pueblos originarios antes y luego de la colonización española, el proyecto misional de la Compañía de Jesús, el nomadismo de los pueblos criollos forzado por guerras imperiales, independentistas y civiles, como recuento incompleto de los últimos siglos. Lo que nos precede es un complejo movimiento de re-territorializaciones, que ha dejado marcas monumentales y poblacionales. Es posible suponer, entonces, que convivieron por largo tiempo, y con otros modos fronterizos, las voces guaraníes, tobas, charrúas, españolas, portuguesas, entre tantas. De los triunfos y pérdidas en los campos de batallas, en las cancillerías y en los arreglos de las fuerzas internacionales imperiales, las transformaciones modernas de las naciones nos trajeron hasta aquí. Incluso la irrupción del Mercado Común del Sur hacia fines del siglo XX, como proyecto acordado por gobiernos de la región, sigue insistiendo en las rearticulaciones sociales de las fronteras políticas consagradas.

El espacio local y regional refleja y refracta tensas versiones identitarias de todos esos movimientos históricos indicados. ¿Cómo se vincula el devenir misionero-argentino con la región mercosureña, con la transnacionalización creciente de los mercados más poderosos de los centros mundiales?. Seguramente los diálogos cotidianos y las palabras autorizadas que intervienen y toman decisiones políticas puedan discordar en intereses, en valoraciones prioritarias, y así se va tramando un estado complejo de tensiones en la vida social. Los riesgos de malentendidos, de discordancias sordas, de enfrentamientos y hasta de violencias, suelen expresarse como gestos sociales en pugnas por influir o tomar decisiones en nombre de lo colectivo, de lo grupal o de grandes estamentos ciudadanos en la dimensión política del poder. En otras formas, el secreto y los acallamientos sellan saberes que no se comparten entre muchos, y que mueven las piezas socio-económicas de la vida social.

Así también acontece, pero con más indiferencia, respecto de las políticas sobre las lenguas en la comunidad. En esta zona discursiva de experiencias, deseos, obstáculos y decisiones prácticas, la tensión histórica entre lengua oficial (práctica monoglótica estandarizada) y otros usos verbales se renueva y sostiene sin cesar.

Las voces no oficializadas, o no legítimas, aparecen como formas no canónicas, mezcladas entre memorias lingüísticas de inmigración o de vecindades, mixturas que contradicen el complejo procedimiento de sentido que caracteriza a la frontera cultural y geopolítica que se intenta sostener unívocamente, en un movimiento re-fundacional doble. Primero, asume la delimitación previamente asignada del “ser nacional”, que “delimita”, “diferencia” respecto del “afuera”, del “extranjero”, y constituye una unidad territorial y colectiva: **ser argentinos = hablar español**. Y en segunda y simultánea instancia, se determina como lengua fundacional ‘nacional/lugareña’ que religa esa deixis discursiva imaginaria con otros modos semióticos que lo legitiman fronteras adentro.

En ese espacio amplio y diverso, disputa la homogeneidad lingüística frente a una pluralidad difícil de reducir a un modo único de “*ser misionero*”. Se multiplica en ideogemas tales como “crisol de razas”, “tierra de pioneros”, “la patria de Andrés Guacurarí”, entre otros; actualmente, repite: “Misiones, corazón del MERCOSUR”. Estas cronotopías consagradas escenifican las gestas heroicas misioneras (el pasado) y las postales turísticas, (el presente) - íconos distintivos que capturan la Naturaleza y los monumentos como mercancías culturales-.

Las voces siguen sonando. Sin embargo, hay **acontecimientos de taciturnidad**, como respuesta o efectos de orden discursivo que también significan la lucha en la frontera. La palabra en retirada por valoraciones estigmatizantes, amenazas de ilegitimidad puede ser interpretada como una forma de respuesta semiótica a situaciones saturadas de xenofobia. Es una palabra en retirada, una síntesis cifrada en el silencio que la resguarda en determinados momentos. Su poderosa presencia también le permite significar por ausencia. O también por engarces semióticos con el suspiro, la mirada lejana, la sorpresa, el llanto y otras tantas emociones. Dice Bajtín que en el silencio (natural) nada suena, pero que en la taciturnidad, alguien deja de participar con su palabra en el mundo humano.

Del orden de las pasiones, la taciturnidad es la ausencia de la voz, es indicio semiótico de algo distinto a una mera ausencia o carencia lingüísticas. Es funcionamiento semiótico que se constituye en los intercambios dialógicos con el discurso oficial en ejercicio de Autoridad legítima, cuando un Locutor está allí pero no habla, no puede, no desea, no ejerce la toma de la palabra. Se ha “extrañado” y no responde verbalmente, porque el lugar de destinatario asignado está desvalorizado. Su corporeidad enmudecida atestigua la retracción de la voz cuando la locución oficial implanta la xenitud lingüística. Réplica semiótica, que incomoda tanto como los tartamudeos, los balbuceos y los cuchicheos polifónicos discurriendo en la(s) frontera(s).

Quienes hemos pasado por el sistema educativo, y seguimos vinculados a él respecto de las políticas lingüísticas, conocemos sus desvelos y su arraigado mandato por “argentinar por la lengua”, sin revisión institucional. Y sobre todo, sin reflexión conjunta desde el campo de la tarea alfabetizadora con otros discursos científicos y políticos que debatan los límites y limitaciones de tan arraigada vocación de “fracaso”.

*“- Qué tienen que ver las palabras con la ideología y el poder?
- Mucho, para acordar, disentir, transformar lo real en posible, o para huir por la tangente.”*

Todo sentido posee una reserva valorativa respecto de lo que significa: según los itinerarios culturales, históricos y personales, por ejemplo, la muerte es temida o venerada, o según contextos y momentos distintos, asumimos distintas valoraciones ante las manifestaciones de la vida natural o social, entre lo que creemos y practicamos. Coexisten en nosotros, y entre nosotros, valoraciones como **acentuaciones simbólicas** que indican preferencias y puntos de vista predilectos de alcances éticos, estéticos y prácticos, respecto del mundo y de las acciones humanas (propias y ajenas).

Las palabras-enunciados reflejan y refractan lo que conocemos y sabemos, lo nuevo que se abre paso, lo que se descarta y se aparta del sentido establecido, ensanchando ese sentido con valoraciones ideológicas. En todas direcciones, se irradian sobre el tema que despliegan (por ej. hablar o no a favor del aborto), los modos y maneras de decirlo (términos médicos, feministas o religiosos), la oportunidad de hacerlo (en el aula o la reunión familiar), y la pertinencia respecto de sus destinatarios (padres o adolescentes). Y de igual modo, las respuestas que damos a lo oído o leído, conllevan posturas valorativas de adhesión y de consentimiento, de polémica o confrontación con tales sentidos (temáticos y contextuales).

Antes que la formulación científica de la Lingüística moderna, que mencionamos al inicio, la palabra estuvo en el centro de atención de filósofos e intelectuales de diversas culturas; de su extenso debate, rescatamos sólo algunos puntos de condensación e inflexión de sentidos para comprender algunos **ideologemas** dominantes en los estudios del lenguaje. Ideologemas-signos con orientación argumental que sustentan posiciones valorativas definidas en las polémicas sobre la lengua (en relación con el pensamiento, con la acción social, con las representaciones legítimas del mundo).

La imagen y el relato bíblicos de la *torre de Babel*, por ejemplo, condensa apreciaciones religiosas sobre el castigo divino al atrevimiento humano de llegar a los cielos; el desafío soberbio fue castigado -dice el relato- con la diversidad de lenguas y la mutua incompreensión del género humano. Sin embargo, en otro capítulo bíblico, esta historia se encauza hacia otro evento de fe

reparador: el Espíritu Santo del dogma cristiano obra el milagro de dotar a los Apóstoles con el *don de lenguas* para propagar la verdad revelada en todas las lenguas conocidas de entonces. Y así, la finalidad de catequización universal reconvirtió la diversidad culposa en amplitud ecuménica: la palabra de Dios podía decirse en múltiples lenguas, es decir, se dejaba traducir para ser planetaria.

Siguiendo la historia, mencionamos otro ideograma fuerte en la cultura en los órdenes políticos, ya no místico. Se trata de la **palabra extranjera**: efecto histórico no sólo de atávicas diferencias entre grupos humanos distintos que entraban en contacto y se reconocían **ajenos** unos a otros, sino principalmente unido a las constituciones del Estado (*antiguo*, imperial o monárquico; *moderno* y nacional, capitalista, o socialista). Incluso las naciones emergentes de procesos post-coloniales como las latinoamericanas, adoptamos el esquema organizacional de un Estado-nacional, con un territorio con fronteras definidas, un aparato de administración política común y una lengua oficial. De allí, el efecto de una lengua oficial (el español, en nuestro caso) que deslinda sus términos, respecto de todas las demás, extranjeras: las de otras nacionalidades vecinas (guaraní paraguayo, portugués brasileño), las propias de los grupos de inmigración (alemán, sueco, polaco, ucranianos, italianos, rusos, japonés, entre tantas). Y lo hace más firmemente en su propio territorio cuando demanda lealtad a sus ciudadanos, les impone la lengua de la educación y de la administración.

Este efecto ideológico se ha naturalizado a tal punto que ni siquiera el texto de la Constitución nacional registra explícitamente esta condición. Se ha ampliado a todo el universo emblemático del Estado Nacional y sus restantes símbolos, a sus relatos oficiales de la historia y a sus contradicciones por educar al pueblo con una identidad que se cree sustancialmente simple en su definición, porque niega la pluralidad de los procesos sociales y lingüísticos que marcan su existencia. Es en los textos curriculares mismos donde la zona de reflexión y prefiguración de acciones aúlicas es donde más se nota la ausencia de una propuesta acorde para tratar las variedades lingüísticas (del español y de otras lenguas) con la justeza que requiere.

Los hábitos tradicionales de las rutinas escolares y sus preferencias por recorridos canónicos de textos, por operaciones pedagógicas estabilizadas por la previsión planificadora, sofocan el aluvión de estos discursos que llegan con formatos tecnologizados. La dosificación curricular para estudiarlos y analizarlos criteriosamente apenas se abre paso, no encuentra suficiente consenso y avanza dubitativa, desconcertada de sí misma.

También es cierto que la avanzada tecnológica no se derrama por igual, pródiga y generosa como la lluvia, sobre todos los hombres en los diversos espacios de la vida social; en lugares donde no hay luz eléctrica, caminos transitables y dignas fuentes de trabajo, las nuevas tecnologías parecen alardes ostentosos de todo lo que sigue faltando y se exhibe como impúdica marca de las desigualdades. Sin embargo, una que otra antena satelital alimenta la caja televisiva

que lleva y trae porciones de otros mundos a la más alejada aldea. Conectividad tan popularizada como sin precedentes históricos, dicen algunas voces que la T.V. es la única forma cultural capaz de competir en efectividad masiva con la legendaria escuela pública. Mediadora audiovisual activada las 24 hs., en flujos ininterrumpidos de relatos imaginarios, de versiones corporativas y gubernamentales de opinión pública, la televisión exhibe escaparates de entretenimientos, de transmisiones en tiempo real de dramas colectivos e individuales, de vendedores de ilusiones encarnadas en productos de todo tipo y para todos los gustos y bolsillos. Esta nueva propaladora de discursos que capturan por igual la vista y el oído, que demanda atención focalizada, se instaló en la trama intersticial de la vida privada y pública, enlazando y renovando creencias, saberes, sentires y reflexiones tan disímiles como volátiles. Es que la devora la necesidad de no repetirse, aunque sea reciclando lo viejo, reenvasando en formatos distintos la misma noticia del día. Trabaja intensamente la imagen y la palabra, lo suficiente para haberse ganado nuestra atención como estudiosos de la palabra en la historia. Porque esa palabra televisiva, aunque recortada y volátil, también se alimenta de imaginarios creativos, de experiencias indagadoras y reflexivas, de la materia sígnica del mundo.

Vuelven, porque el consumado ejercicio escolar de la lengua, abocado a la práctica –a veces poco lograda- del registro estandarizado del discurso escrito, ha expulsado y mantiene a raya a muchos discursos sociales. En particular, a los modos conversacionales y dialectales del habla de los estudiantes y de los mismos docentes. Su voluntad de mantener excluidos los modos informales y desliñados del decir cotidiano se contrapone de manera insoslayable, con el elogio consagrado de los estilos artísticos de algunos poetas o narradores que cultivan esas voces como parte de sus propuestas ficcionales y creadoras.

En la esfera separada de la literatura, Sí; pero en los textos de estudio y en las prácticas de escritura escolar, NO. Resuena en la memoria y en los ecos de las aulas de hoy la retahíla perdurable de la faena escolar, que lleva siglos esmerándose por mantener separados los usos verbales, por confirmar sus tipologías estáticas de textos, por borrar las huellas inconvenientes de la palabra hablada. ¿Será porque su indómita ingenuidad (como resabio infantil que nos constituye, aunque olvidado)? ¿Será su repentina ocurrencia de asociaciones libres e ilícitas? ¿Será esa inoportuna interrogación que deja sin respuestas convincentes a los discursos escolarizados?

Y quizá por eso se abra algún espacio y permita la ocasión de que puedan colarse en sus transmisiones la vivacidad de la palabra de la gente, de sus devenires actuales. Decires con realces tonales y dialectales del discurso cotidiano, diversos en sus caprichos expresivos y singularidades idiomáticas, que surgen de algún guión escrito para ciertos personajes de telenovelas o de series y películas; o que traen a la pantalla algunos entrevistados por notas periodísticas de calle. Las voces encarnadas de la gente, en personajes o en sus testimonios y

denuncias, llegan nuevamente para poblar nuestro mundo de esas otras voces, conocidas o lejanas.

Entonces, seguimos preguntándonos ¿cómo conversar lo suficiente para que la escuela nuestra de cada día abra paso a la resonancia plural de nuestras voces, para que las palabras sean nuestra más certera moneda de cambio simbólico, así como la práctica de la escritura que se necesite para vivir? Porque será que la vida escolar no se puede contagiar del clima vital de los trueques simbólicos, de la proliferación de mercados y plazas –*ferias francas*- por la fluidez y hermosura de sus intercambios sociales y lingüísticos.

Capítulo:**Soportes lingüísticos para la alfabetización semiótica:**
*De la adquisición del lenguaje al aprendizaje de la lengua-escrita***Autor: Alejandro Di Iorio****1. Consideraciones preliminares**

En este capítulo que nos ocupa proponemos continuar la reflexión sobre la alfabetización semiótica pero atendiendo en esta oportunidad a los aspectos lingüísticos involucrados en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, es decir, en los soportes lingüísticos que constituyen la base necesaria del proceso alfabetizador. Tomar esto como punto de partida para nosotros significa, reorientar la discusión sobre el aprendizaje de la lecto-escritura entendida como una práctica lingüística y semiótica vital para los sujetos en su entrada al mundo social más complejo que constituye el ingreso al universo escolar. Destacando así el lugar fundante que tiene el lenguaje para los seres humanos, y su especial relevancia para las prácticas escolares en general. De esta manera postulamos una continuidad de aprendizajes de la oralidad a la escritura, porque la habilidad de leer y escribir no puede sostenerse en el vacío, sin relación con la vida lingüística del niño, sino que requiere una continuidad de funciones y sentidos con su lengua hablada, que le sirve como soporte y saber previo.

Con esto nos permitimos dejar de lado la orientación mentalista y cognitiva de otros marcos disciplinares como la psicología, o la pedagogía, que sin desestimar estas disciplinas y sus aportes a la problemática, explican la cuestión desde una teoría del aprendizaje o de alguna teoría pedagógica general. Obturando así una reflexión más amplia sobre el tema y reduciendo el lugar del lenguaje en los procesos de aprendizaje a mero instrumento de comunicación o de competencia. Porque el énfasis está puesto en otro lado, en la caja negra de la mente o en hipótesis psicogenéticas que establecen etapas madurativas que determinan la posible actividad del niño de acuerdo a un desarrollo cognitivo no siempre evidente. Por esto consideramos pertinente partir de otros presupuestos teóricos y conceptuales, los de un marco lingüístico y semiótico que de cuenta de una integralidad vital del niño y construir sobre esta base una propuesta alfabetizadora más integra y adecuada a las particularidades de los niños que van a ser alfabetizados, y a los diversos contextos de intervención educativa.

.Hoy frente a la complejidad que supone la tarea educativa, y en particular la alfabetizadora, en nuestros espacios fronterizos culturales y lingüísticos en los que nos toca intervenir. Evidenciado esto en los altos índices de repitencia y deserción en el primer grado de la escolaridad básica ¿podemos entonces dejar de lado estos saberes sobre el aprendizaje

lingüístico si pretendemos realizar una tarea alfabetizadora responsable que tenga en cuenta las singularidades del contexto y a los niños, respetando sus tiempos de aprendizaje y los saberes lingüísticos que traen consigo antes del ingreso escolar?

La respuesta, es sin duda negativa, porque pensamos que si se incorporan los saberes sobre el aprendizaje lingüístico a través de los distintos procesos que se ponen en marcha en el momento de aprender la lengua materna, podemos establecer una continuidad entre la oralidad que el niño trae consigo y el aprendizaje de la escritura. De este modo podemos tender puentes que habiliten pasos menos traumáticos, y evitar así la brecha semiótica que se establece cuando el niño hace el ingreso escolar y realiza el paso de la lengua oral hacia la escritura. Ya que esto supone operar sobre una base más sólida y segura, en términos pedagógicos, para iniciar otro aprendizaje lingüístico más complejo como el que supone la escritura. (*Ver Umbra*)

Por otro lado, los saberes sobre la lengua nos aportan aspectos que nos parecen relevantes para ayudarnos a pensar el aprendizaje de la escritura. Por un lado la posible postulación de un modelo explicativo de entrada en la lengua oral que de cuenta de los elementos y los procesos que intervienen en el mismo, lo cual no implica que el modelo pueda ser replicado sin más para otro aprendizaje. Sino de tener en cuenta con claridad qué aspectos y conceptos surgidos de la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua oral pueden ser luego utilizados en el aprendizaje de la escritura. Además debemos reconocer la existencia de un lenguaje infantil que es necesario conocer en sus distintas funciones y a través de sus usos cotidianos los que constituyen un bagaje de saberes lingüísticos que el niño posee y el docente debe potenciar e incorporar al mundo escolar.

Por último, posicionarnos desde este lugar también nos permite no reducir la alfabetización a una cuestión instrumental, es decir, a un conjunto de técnicas o métodos que pueden utilizarse independientemente de los saberes lingüísticos puestos en juego por el niño. De hecho estos procesos siempre participan de algún modo en el aprendizaje de la lengua escrita por parte del niño, independientemente de si son tenidos en cuenta por el docente, ya que los niños deben sostenerse semióticamente de alguna experiencia previa que resulta ser su lengua hablada. En suma, es probable que si estas experiencias de la lengua son consideradas por los docentes en el aula van a ser elementos favorecedores del aprendizaje del niño. De lo contrario, la ausencia de una adecuada reflexión sobre la lengua oral por parte del maestro podría ser un obstáculo más en el aprendizaje del niño requiriéndole un esfuerzo que tal vez no esté a su alcance superar.

2. ¿Lenguaje, Pensamiento, Sociedad?..

Una discusión epistemológica

Este apartado es, si se quiere, la antesala del tema que nos convoca, y nos referimos a la compleja dinámica que se establece entre el lenguaje, el pensamiento y eso que a veces se da en llamar de manera imprecisa “la sociedad” o “contexto socio cultural”. El problema se plantea cuando queremos explicar en términos teóricos cómo se determinan o condicionan estos conceptos en su mutua relación al momento de su desarrollo: ¿cuál es el grado de incidencia o de determinación que tiene un correlato sobre otro? En esta disyuntiva, de acuerdo a cómo se jerarquice un término en relación al otro, se ponen en perspectiva las distintas posturas con respecto a la problemática.

Desde nuestra perspectiva semiótica estos correlatos se encuentran inextricablemente relacionados y se desarrollan en continuidad, por esto no podríamos pensarlos por separados. Cuando aprendemos la lengua nunca lo hacemos en soledad, como un aprendizaje aislado porque el lenguaje sólo vive y respira en una atmósfera social, surge y se desarrolla en los distintos grupos, y es a través de éste que lo social encuentra su realización en tanto materializa las distintas formas de comunicación intersubjetiva. A su vez el aprendizaje del lenguaje se convierte en el medio más eficaz para transmitir a un sujeto todo lo que un grupo considera significativo que aprenda, comportamientos hábitos, valores, etc. En paralelo con la entrada del niño al flujo del lenguaje se generan las condiciones de surgimiento y desarrollo del pensamiento, en tanto éste necesita para realizarse del soporte material de los signos. (*Ver Camblong Cap. I*).

Sin embargo, esto que puede parecer una realidad incontrovertible, o por lo menos que no ofrece lugar a demasiadas dudas, históricamente ha sido motivo de tenaces y sostenidos debates por las distintas ciencias y corrientes epistemológicas que se ocuparon del tema. Esta preocupación por explicar la dialéctica entre el lenguaje y la actividad de la conciencia (*Ver Daviña Cap.*) pone también en escena un tema central en la discusión sobre el desarrollo del conocimiento, es decir ¿cómo los sujetos construyen el conocimiento y las distintas representaciones de la realidad, en interacción con el medio y en relación con otros? Problema que luego deriva en la dimensión pedagógica al pensar la relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje.

En las primeras décadas del siglo pasado surge el interés por explicar la génesis de la dinámica de estos problemas dando un impulso fundamental a los estudios sobre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento infantil. En este sentido los estudios pioneros de Piaget y Vigotsky constituyen el marco de referencia inexcusable para pensar esta compleja dinámica ya que muchos de sus planteos y postulados teóricos mantienen plena vigencia en la actualidad. En reiteradas oportunidades se ha hecho un uso indiscriminado de los conceptos y postulados

de estos autores, sobre todo en el marco de la discusión pedagógica actual, en particular la corriente constructivista, que asimila e intenta conciliar con ligeras diferencias a ambos dentro de un marco común. Sin embargo, no se trata únicamente de diferencias de énfasis en los planteos efectuados por los autores (lo social o lo individual por ej.) sino de profundas distancias tanto en los postulados teóricos y supuestos epistemológicos, como en la finalidad de sus investigaciones.

Por nuestra parte, consideramos fundamentales los planteos y los aportes de Vigotsky al tema de la dinámica del lenguaje y el pensamiento, ya que puso el acento en el origen social y cultural de los procesos mentales y lingüísticos señalando la importancia de la interacción social en su proceso de aprendizaje. Para éste, la dimensión social de los procesos psicológicos es primaria en sentido estricto, mientras que la dimensión individual es derivada y secundaria con respecto a la primera. Pero, esto no significa que los aprendizajes individuales sean una mera réplica de las formas externas, sino que implican distintos procesos de internalización por parte del niño. Este proceso o transformación de la acción a la representación se realiza a través de la mediación semiótica. Es por la mediación de los signos que el niño tiene la posibilidad de internalizar su actividad y de constituir un nuevo plano de funcionamiento mental interno, el cual es posterior y dependiente del plano de interacción externo, social y semióticamente mediado por el adulto.

Por el contrario, para Piaget en relación a la dinámica planteada anteriormente, el desarrollo de las estructuras psíquicas se desenvuelve en función de la interacción del niño con la realidad. Sin embargo, el factor de cambio y de progreso no es social, sino que es de naturaleza individual, el lenguaje y las interacciones sociales son necesarias para el desarrollo cognitivo pero no dejan de ser factores secundarios. La actividad interpsicológica está subordinada a los progresos de la actividad operatoria y a los mecanismos de regulación de la coordinación de acciones que son mecanismos individuales de naturaleza endógena.

¿Qué papel juegan entonces el lenguaje y los signos en el proceso de interiorización por parte del niño? Para Piaget los signos cumplen un papel relevante en tanto reposa sobre ellos la capacidad de representación, sin embargo no dejan de ser subsidiarios y dependientes de la coordinación de esquemas, en ningún momento del desarrollo de los procesos mentales juegan un papel estructurante, ya que el lenguaje es un subproducto del desarrollo cognitivo, es un fenómeno que hace su aparición posteriormente en la etapa de "Inteligencia representativa"¹⁹, junto con el juego simbólico y otros signos no verbales. Esto evidencia que para el autor el lenguaje no cumple un papel fundante en la actividad cognitiva del niño, sino que su progreso

¹⁹ Para Piaget el desarrollo cognitivo tiene cinco estadios, el de Inteligencia representativa corresponde a la segunda etapa entre el estadio sensomotriz y el pre-operatorio.

está condicionado por mecanismos biológicos que en su proceso de maduración empujan hacia fuera la actividad individual.

2.2 *Pensamiento y Lenguaje infantil*

Una vez realizadas estas consideraciones generales pasemos a explicar más en profundidad estos planteos, pero en función de la sostenida crítica que Vigotsky realizó a los postulados piagetano sobre el lenguaje y el desarrollo del pensamiento infantil. Esta discusión posee un significativo interés en la medida en se ponen en juego las diversas formas de concebir ambos procesos y los planteos de Vigotsky se contrastan más claramente a partir de las críticas que realiza al maestro ginebrino. Ahora bien, para Piaget el desarrollo del pensamiento y el lenguaje infantil posee en sus primeros años tres etapas claramente delimitadas dentro del marco genético-evolutivo que propone. Si bien no concibe un inicio absoluto, sí considera que al comienzo del desarrollo se sitúa **a-** el pensamiento autista, como forma primaria del psiquismo infantil, cuya modalidad posee la función de satisfacer las necesidades y deseos del yo, por ello desconoce la adaptación a la realidad, ya que está regulado únicamente por un principio de satisfacción (principio del placer en la teoría psicoanalítica) por tanto desconoce cualquier adecuación a la misma.

b- La segunda etapa se encuentra marcada por el desarrollo del pensamiento egocéntrico, eje fundamental sobre el que se centra la teoría del egocentrismo infantil, y del cual deriva una de sus tesis más conocidas sobre el lenguaje egocéntrico en tanto reflejo del egocentrismo constitutivo del psiquismo infantil. En este sentido, el autor no otorga ninguna importancia sustancial a este tipo de lenguaje, como tampoco alguna función particular. Para Piaget, el lenguaje egocéntrico del niño es un lenguaje dirigido hacia sí mismo, por tanto no sirve a los fines de la comunicación interpersonal, sirve tan sólo para acompañar la actividad y las sensaciones del mismo. Su universo de sentido se limita únicamente al juego.

Asimismo, el rasgo más característico de ésta forma de pensamiento, es su carácter sincrético, el cual se refleja en las manifestaciones verbales y entremezcla elementos irreales u oníricos propios del pensamiento autista (subconsciente) con elementos de la realidad. Por ello, este sincretismo es entendido en su carácter deformador de las influencias sociales que son resistidas por el psiquismo del niño, que tiende más a la fantasía propia, a los pensamientos interiores confusos, a la satisfacción de los deseos que a su adaptación a la realidad. Es por esto que el lenguaje egocéntrico sólo constituye un momento de transición, ya que tiende a desaparecer al entrar en la fase del lenguaje dirigido, orientado hacia otros (social).

c- El pensamiento realista constituye la tercera etapa del desarrollo del pensamiento infantil, momento caracterizado por el ingreso a las formas lógicas del pensamiento. Sólo cuando el

lenguaje es dirigido puede ser considerado como social, es decir, cuando cumple una función predominantemente comunicativa. Éste en efecto, constituye la forma lógica del pensamiento adulto, si bien de un modo precario todavía en lo que respecta a su forma estructural, pero ya completo en lo referente a su funcionalidad. En suma, para Piaget, el desarrollo del pensamiento infantil sigue una determinada trayectoria: del autismo al lenguaje socializado, del universo onírico y fantasioso al mundo de las relaciones lógicas.

Por el contrario, para Vigotsky, este desarrollo sigue una dirección diametralmente opuesta a la teoría piagetiana del egocentrismo infantil. El lenguaje inicial del niño es social desde un comienzo, y los sucesivos desarrollos, en sus diferentes etapas, son consecuencia también de la influencia del entorno social tanto la fase del lenguaje egocéntrico como el lenguaje interno que deviene del anterior. Lo que distingue a un lenguaje del otro son sus diversas funciones, pero de ninguna manera existe un pensamiento y un lenguaje egocéntrico individual que derive, posteriormente en un lenguaje dirigido o social. Además, el lenguaje egocéntrico no es un reflejo del egocentrismo infantil, tal forma de pensamiento como estructura primaria del psiquismo del niño no tiene ninguna existencia objetiva. En cambio, éste lenguaje posee un origen distinto y desde muy temprano comienza a tener funciones diversas y significativas en cuanto al desarrollo posterior del lenguaje verbalizado y su relación con el pensamiento adulto. En efecto, el lenguaje egocéntrico surge en el curso de un proceso social cuando las diversas formas de comportamientos, la experiencia socialmente compartida y los distintos modos de intercambio social se desplazan a la esfera de las funciones psicológicas individuales del niño.

Esto planteo tiene luego importantes consecuencias a la hora de pensar el modo en que se desarrolla la conciencia individual y el lenguaje interior, que a diferencia de lo que sostiene Piaget²⁰, ésta comienza a modelarse desde los primeros meses en contacto con el adulto y en un medio social determinado. Lo cual significa que, son los procesos externos los que construyen desde afuera los procesos internos y cooperan en el desarrollo de la propia interioridad. Asimismo es la necesidad del niño de adaptarse a la realidad, desde el momento de su nacimiento, la que lo induce a interactuar con el medio y superar las dificultades que se le presentan.

Por otro lado, en el plano de las funciones que comportan el lenguaje egocéntrico, éste no es independiente de la realidad del niño, antes bien posee la cualidad fundamental de acompañar las actividades prácticas del mismo y facilitar la resolución de las dificultades que se le presentan, ya que permite una toma de conciencia de la situación problemática, con lo cual

²⁰ Para Piaget, el proceso de socialización del pensamiento infantil constituye algo externo, ajeno al niño, que debe confrontarse con su egocentrismo constitutivo, pero al cual debe adaptarse, ya que según el autor el pensamiento lógico deriva únicamente, del lenguaje adulto, por ello desestima los aprendizajes, y la experiencia previa (social y práctica del niño), en el desarrollo de las formas lógicas del pensamiento.

se sostiene, en sentido estricto, que este lenguaje sirve para pensar y evidencia la actividad racional del niño. Por último, el lenguaje egocéntrico constituye la transición de la forma exterior del lenguaje a su transformación interna, y con ello, se inicia el ingreso a las formas lógicas del pensamiento. De esta manera, también queda desestimada, en el plano del desarrollo evolutivo, la supuesta división de dos formas de pensamiento, el autista y el realista (o también, la oposición de lo biológico y lo social) en la que ambos se contraponen tanto por su naturaleza estructural como funcional, en la que uno se ocuparía de la satisfacción interna, sin ninguna vinculación con la realidad, y el realista originado a partir de la interacción con los adultos.

2.2 Ésta dinámica tiene luego importantes consecuencias en lo que respecta al modo en que se concibe la compleja relación entre el *desarrollo* y el *aprendizaje* del pensamiento y del lenguaje, en el marco de la discusión pedagógica y en el momento de llevar adelante experiencias de enseñanza y aprendizaje. Se evidencia en la crítica de Vigotsky a la teoría piagetiana la diferencia en el modo de concebir tal relación y la dinámica que se establece entre ambos procesos. Lo que deduce de la postura de Piaget es que el desarrollo de los procesos cognitivos está vinculado intrínsecamente a factores biológicos, y por ende, es en cierto modo independiente de los condicionamientos externos (sociales, físicos etc.); a los que se les podría atribuir una importancia relativa en tanto no depende de los mismos para su regulación, ni tampoco de los aprendizajes que el niño pueda construir previamente.

De este modo, se concibe el aprendizaje como un proceso puramente externo, que no participa de forma activa en el desarrollo cognitivo, es decir, que no incide significativamente en el mismo. Más bien, se produce lo contrario, el aprendizaje utiliza los logros del desarrollo en términos de maduración en lugar de proporcionar nuevas fuentes de estímulos para modificar el curso del mismo. Por ello, desde este punto de vista, cuando se piensan llevar a cabo experiencias de aprendizaje se los hace suponiendo el desarrollo previo de algunas facultades ya completas.

Vigotsky concibe esta relación de un modo sustancialmente opuesto. En primer lugar el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño en la interacción con los adultos y con el medio que lo rodea; en sus primeros acercamientos comunicativos y lingüísticos el niño ya ingresa en el aprendizaje social y cultural. Vigotsky postula que el aprendizaje del lenguaje proporciona un modelo ejemplar para entender cómo se produce la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, ya que explicar de qué forma el sujeto adquiere la lengua, implica también poder explicar de qué forma se internalizan los procesos externos convirtiéndose en funciones internas en el desarrollo de las facultades cognitivas. Lo

cual nos permite pensar sobre una base empírica cómo es en realidad la dinámica que se establece entre ambos y cómo pueden llevarse a cabo nuevos aprendizajes.

De esta manera, podemos considerar al aprendizaje como un aspecto central y necesario del proceso de desarrollo; se establece con ello la unidad de ambos procesos aunque no su identidad. Desde esta perspectiva, es el aprendizaje el que antecede y promueve el desarrollo de las facultades cognitivas y lo que en última instancia lleva a suponer que sin aprendizaje previo no habría desarrollo posible. Así Vigotsky a la hora de definir esta relación sugiere la existencia de dos niveles de desarrollo. Un nivel de desarrollo real definido por la capacidad del niño de resolución de algunos problemas de forma independiente; y por otro, un nivel de desarrollo potencial establecido por la posibilidad de resolver situaciones con la ayuda y el acompañamiento de un adulto. Esto es lo que denomina *Zona de Desarrollo Próximo*, la cual define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que posteriormente van a alcanzar su madurez pero que se encuentran en estado embrionario. Para el autor esta zona de desarrollo es un rasgo esencial del aprendizaje, es decir, que éste despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Posteriormente una vez que se han internalizado estos procesos se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

En conclusión, de esta compleja polémica podemos extraer algunas conclusiones relevantes de los planteamientos Vigotskianos para los aprendizajes escolares y en particular en los procesos alfabetizadores, en la instancia de umbral. En primer lugar, el lenguaje desde sus más tempranas manifestaciones colabora en el orden del pensamiento, en un proceso en el cual el niño es siempre asistido por otro, que colabora y alimenta con él un continuo flujo de diálogo y acciones. No se parte de la nada, entre ambos hay algo que invita a ser tomado y modificado, y el lenguaje tiene un papel primordial en ese conocimiento del mundo, que está también constituido por procesos simbólicos y no solamente físicos. No hay esquema de acción o proceso lógico alguno que no esté investido de sentido, desde su existencia misma entre los sujetos, y llega hasta nosotros por la colaboración y la presencia constante de las palabras de otro hablante desde de la madre, del padre, o los hermanos, y luego de maestros y profesores. (Cfr. Daviña, 2000, 31)

En segundo lugar, el niño que ingresa a la escuela lo hace con un bagaje importante de experiencias sociales y lingüísticas de diversa índole, por las distintas instancias de diálogo social en las que ha participado en presencia de otros interlocutores. A su vez cuando el niño inicia la escolaridad lo hace con un funcionamiento completo de su lengua, sea cual fuere, coincidente o no con la lengua oficial escolar, con el manejo pleno de sus funciones básicas,

con modelos previos de aprendizaje a través de los usos cotidianos que fue construyendo en su breve pero significativa historia vital. Por ello, si estos aprendizajes no son posibles sin la acción dialógica y cotidiana con otros, cómo podemos considerar ese aprendizaje posterior más sofisticado y complejo de la lecto-escritura, sin la presencia protagónica de un hablante adulto ya alfabetizado. y sin tener en cuenta el bagaje de experiencias que constituyen al niño. Es sin duda el docente el que debe recuperar su rol protagónico como profesional de la enseñanza y aprovechar todos los saberes previos que el niño posee y en particular el uso de la lengua, estimulando todo *el potencial de desarrollo* para promover y guiar al otro en sus primeros pasos hacia el mundo escrito.

Bibliografía:

Bruner Jerome: (1996) *El habla del niño*. Paidós. Buenos Aires.

-----:(1995) *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid

Halliday, MAK.: (1986) *El Lenguaje como Semiótica Social*. FCE. México

Daviña Lila: *Adquisición de la Lecto-escritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Homo Sapiens. Bs.As.

Vigotsky, Lev. : (1988) *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. Crítica Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona.

A. Garton y C. Pratt: (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós. Barcelona

Peirce, Charles S.: (1986) *El hombre, un signo* Ed. Crítica. Barcelona

Cook-Gumperz, Jenny: (1988) *La construcción social de la alfabetización* Paidós. Barcelona

Tercera Conversación - Matrices y Umbrales

Autora: Ana Camblong

Interpretaciones semióticas

Retomamos la conversación, estimados/as lectores/ras, con mucha información compartida ahora nuestros esfuerzos se orientan hacia el propósito de ofrecer algunos ordenamientos e interpretaciones que, por un lado, permitan organizar el enorme y dinámico flujo de prácticas semióticas que constituyen la vida cotidiana, y por otro, faciliten la posibilidad de pensar, planificar e intervenir en ese complejo y farragoso proceso de alfabetización inicial. Las interpretaciones que ensayamos y proponemos han sido concebidas por investigaciones realizadas a través de experiencias y experimentos en el ámbito de la vida escolar, con participación activa de maestros, directores y docentes-investigadores universitarios. Los diseños organizativos están siempre en vías de revisión y replanteos, por tanto ninguna propuesta tiene carácter definitivo; cada concepto, cada propuesta podrá resultar más o menos estable de acuerdo con su efectividad práctica para la tarea alfabetizadora. La flexibilidad de sus deslindes admite variaciones múltiples dado que están destinadas a la pluralidad de problemas que surgen en la interacción con población escolar muy diversa. Las interpretaciones entonces, son cambiantes, contingentes y habría que utilizarlas en tanto colaboren con la tarea docente, si esto no es así, habrá que modificarlas, transformarlas o desecharlas.

Lo primero que tendremos en cuenta para estas interpretaciones será **la complejidad heterogénea y dinámica de prácticas en coexistencia** conformando intrincadas semiosferas que la escuela alfabetizadora tendrá que atender y a las que tendrá que responder. En efecto, las infinitas formas y modalidades con que los grupos se relacionan, nos advierten acerca de las complicadas diferencias entre unos y otros, los cambios continuos de tales diferencias y la constante posibilidad de mezclas semióticas de toda índole. Al mismo tiempo que percibimos diferencias, percibimos movimientos y mixturas. Distinguimos fronteras entre una lengua y otra, entre clases sociales, entre miembros de grupos, entre vecinos de tales o cuales barrios o regiones; fronteras a veces muy marcadas, muy evidentes, pero también fronteras difusas, equívocas o alteradas; fronteras económicas, geopolíticas, religiosas, éticas y estéticas, en fin, el trabajo semiótico de los animales conversadores opera en continuidad introduciendo todo tipo de discontinuidades. ¿Cómo se instala semejante dispositivo en nuestras vidas? ¿Cómo aprendemos a segmentar, deslindar y distinguir? ¿Cómo aprendemos a interpretar desde la infancia? Para responder estos interrogantes inmensos e inabarcables en todas sus dimensiones, planteamos la posibilidad de bosquejar una secuencia de “matrices dialógicas” cuya sencilla configuración permita dar cuenta de los principales componentes y aspectos de

los aprendizajes semióticos relevantes para el trabajo de alfabetización. Vale la pena acotar que no se trata de un modelo, ni de un esquema modelizador, sino de “matrices operativas” concebidas como dispositivos potentes, constitutivos de la semiosis, procesadores de alternativas y variaciones lanzadas a los diversos desarrollos que los aprendizajes puedan/logren materializar. El cuerpo de cada uno/a, está completamente involucrado e instalado en “matrices dialógicas”: se vive en ellas, se forma parte de ellas y con-forma sus significaciones y sentidos interpretantes. Las “matrices dialógicas” no están ni afuera, ni adentro, de los individuos, de los grupos o conjuntos, sino configurando un real-semiótico integrado en paradójica simultaneidad de componentes externos-internos, de continuidades-discontinuas y en infinito proceso de operaciones semióticas. El diálogo, máquina de significar en continua marcha, envuelve, involucra con sus intercambios a los habitantes de las estancias semióticas.

El diseño de las matrices dialógicas intenta poner en relieve **algunos componentes y algunos aspectos** que intervienen con diversos grados de incidencia en los procesos de aprendizajes semióticos útiles para encarar estrategias alfabetizadoras. El sentido pragmático de estas propuestas conceptuales no aspira a postulados universales, ni a coberturas exhaustivas, sus alcances pretenden operar en el campo de la alfabetización, circunscripción que no invalida otros contextos, otros desplazamientos y usos. Con estas salvedades se desestiman interpretaciones absolutas, para trabajar con nociones teórico-metodológicas que responden con precisión operativa al planteo del problema en estudio: alfabetización semiótica en las fronteras.

Cada “**matriz**” retoma en su misma configuración, un gran espectro teórico que se ha venido desplegando hasta aquí y que tal vez convenga recoger en apretada e incompleta síntesis: 1) supone en su constitución la continuidad y el aprendizaje perpetuo en semiosis infinita; 2) escenifica el habitar con otros, el sentido comunitario y las disposiciones e imposiciones semióticas del grupo; 3) materializa el sentido de cobijo, de pertenencia y habitación en todos sus efectos y alcances; 4) conforma el dispositivo generador, las modalidades de su dinámica y las claves principales del universo semiótico; 5) pone en juego una noción de potencia presente y virtual de alternativas a desarrollar, a desplegar y significar; 6) no esconde ni exhibe sus sentidos metafóricos y analógicos religados con la maternidad, lo biológico y las experiencias primarias de supervivencia biosemiótica de los animales conversadores; 7) asume en su operatividad productiva conjuntos semiósfericos generando e instalando ámbitos, climas y modalidades tangibles, diversificadas y cambiantes. Las matrices son conceptos interpretantes parciales, falibles y modificables, por tanto sería prudente no convertirlas en moldes o modelos rígidos de “aplicación” mecánica, nada más distorsionado y

distante de esta propuesta. La matriz en su potencia generadora, pone en disponibilidad y movimiento componentes semióticos destinados a las operaciones pragmáticas del pensamiento, comunicación, significaciones y sentido en el campo de la alfabetización.

Con el fin de facilitar las consideraciones y el acceso lector a esta compleja continuidad semiótica, adoptamos la perspectiva secuencial de un/a niño/a que nace y crece en su hábitat donde emprende ese dilatado proceso de aprendizajes semióticos que transita toda su vida, pero aquí lo acotamos en su arribo a la escolaridad y a la alfabetización inicial. Las interpretaciones toman entonces este rumbo vectorial por una cuestión práctica y con fines descriptivos, no porque sea inexcusable, ni porque se desestimen otras perspectivas analíticas e interpretativas.

Primera matriz

La primera matriz se estatuye con la emergencia del “diálogo primario” instaurado desde el nacimiento del bebé. Muchos investigadores documentan un diálogo pre-natal que refuerza nuestro enfoque pero que no abordamos en esta ocasión. A partir del nacimiento la criatura se incorpora a intercambios con las cosas, con el ambiente y con la madre o sustituta/o. La interacción del diálogo primario se concentra en rituales alimentarios (frecuencia, horarios, cantidad, diversificación), la repetición con variaciones múltiples, establece paulatinamente las cuerdas rectoras de los demás aprendizajes; lo primero en la supervivencia consiste en aprender a comer de acuerdo con los criterios de la tribu. Simultáneamente se inicia la “gran comilona” de contactos, indicios y afecciones en general que denominaremos metafóricamente “sopa semiótica” con miras a facilitar la comprensión y la mención de esta estancia.

Si bien el complejo de sensaciones y afecciones se presenta de modo irregular y en simultaneidades intermitentes, el orden de la exposición obliga a una mención sucesiva de componentes. En primer término, habrá que ponderar las sensaciones olfativas cuyos radares perceptivos traen información a raudales con disipadas precisiones en una continua acumulación de reiteraciones experimentales. El recién nacido ingresa en una esfera de olores que lo envuelven, lo penetran y lo involucran en la conformación de una memoria primigenia que acompaña la fuerza vital de los alimentos. Estos índices olfativos plantan un dispositivo de discriminaciones elementales apegadas a una biosemiótica de la mera supervivencia; se trata pues, de constelaciones difusas que permanecen, se estabilizan y emergen en las experiencias más disímiles en otros trances de desempeños socioculturales posteriores y de la vida adulta. La memoria olfativa gestada por dinamismos primarios sella configuraciones de **intimidad** cuyas pregnancias afloran y flotan en la evanescencia de recuerdos difíciles de asir o precisar.

Las movedizas discontinuidades primigenias van entrenando/educando sensaciones, afecciones y percepciones. En este laboratorio se opera en continuidad con ingentes, brumosas

y proliferantes experiencias. El cuerpo comprometido en todas sus dimensiones, inmerso completamente en este “caldo de cultivo”, en esta bruma tangible y experimental que lo asedia, siente y registra, percibe y distingue: frío, calor, suavidad, dolor, placer, se distiende, se crispa, llora, sonrío, gorjea, etc. **Todo el cuerpo** recibe constantemente señales, contactos, sensaciones en continuo ejercicio de repetición. **Todo el cuerpo** está afectado, está disponible a infinitas posibilidades de conexiones con otros cuerpos y cosas. La “sopa semiótica” alimenta el cuerpo y se corporiza en memoria primaria.

En dicho flujo de afecciones emerge un impulso básico de aprendizaje al que denominaremos “conato”²¹ -fuerza vital, potencia primaria y capacidad de aprendizaje- lanzado al diálogo intensivo con el mundo y con los demás animales conversadores. Diremos entonces que el diálogo primario se caracteriza por su nítida impronta **conativa**, no para complicarnos con otro término más, sino para resaltar la intervención de esta **potencia primaria** que se mantiene con diversos grados de intensidad a lo largo de una vida: siempre se podrá encarar otro aprendizaje, otro emprendimiento. Esto no implica alentar un optimismo pedagógico a ultranza, sino atender la relevancia de esta fuerza que no se mantiene inalterable, sino que modifica sus intensidades de acuerdo con las infinitas variables que intervienen en las diversas circunstancias vitales. Importa sí registrar **el relieve y la injerencia conativa** en la instalación inaugural del diálogo primario.

Sumidos en este diálogo sin palabras madre/bebé, ponen sus cuerpos en contacto continuo y discontinuo. Demás está aclarar que no sólo “madre”, sino todos los que viven en torno del bebé lo tocan, lo alzan, lo estimulan, pero lo que se intenta indicar es que los cambiantes interlocutores se amalgaman en una fuente proveedora de alimento, sensaciones y contactos que se denomina “madre” sin especificar quién cumple con esta función primaria protectora y envolvente. La experimentación de múltiples contactos coloca al bebé en vías de comunicación, en un presente procesador de informes, de registros e incipientes determinaciones. La pluralidad e intensidad de contactos instalan un presente constante de indicios, infinitos indicios de “estar con otros” o estar en soledad, en descanso, en aislamiento. Los aprendizajes y la instalación del nuevo-habitante dependen de la **intensidad** de estímulos, entrenamientos, encuentros y desencuentros en tanto ejercicio elemental y básico de límites y adquisición de hábitos. El aluvión indicial de contactos (los contactos dan indicios de los otros y del mundo), va instalando lindes difuminados y temblorosos de la “estancia semiótica primaria”; **los indicios del contacto** le “dicen” de mil maneras distintas que “está con otros” y lentamente la criatura inicia sus respuestas diversificadas también de contactos y conexiones indiciales. Como se podrá apreciar, los contactos adquieren máxima pertinencia en el diálogo primario,

característica a la que denominaremos **relieve fático**.²² La función fática del lenguaje ha sido definida por el énfasis en el hecho mismo de estar en contacto, p.e. saludos (“Hola” “Buen día”), frases (“¿Cómo va?” “¿Qué tal?”) o gestos (dar la mano, guiñar un ojo, palmear el hombro), que se reiteran en tanto fórmulas de mero contacto. Nuestra interpretación desliza el concepto de lo funcional hacia la caracterización de configuraciones fáticas del diálogo primario. En efecto, la matriz dialógica primaria conlleva atmósferas fáticas en las que respiran entrenamientos y aprendizaje de deslindes que van segmentando y distinguiendo en el continuo de reiteraciones habituales, miríadas de discontinuidades y correlatos cada vez más estables. Las operaciones semióticas de intercambios despliegan constelaciones de “toques” (olfativos, auditivos, corporales, visuales) cuyo sentido se juega en infinitas **discontinuidades indiciales** de eminente carácter fático.

Impulso conativo y toques indiciales fáticos enredan sus consistentes operaciones poniendo al bebé en disponibilidad, en apertura al mundo y a los demás animales conversadores.

El lenguaje no está ausente, dado que el entorno y la interlocución privilegiada de la madre, conversan entre sí y con el bebé. En el diálogo primario el lenguaje se constituye en una presencia evanescente, difuminada, pero material y consistente. Es decir, la criatura no “entiende” esa continuidad del discurso que lo llama, lo interpela y contacta, pero habita experiencias auditivas concretas; en este sentido podríamos mencionar cadencias, tonos discursivos, timbres de voces, cantos, ruidos y silencios, que lo sumergen en perpetuo **entrenamiento-base** para los aprendizajes específicamente lingüísticos. El lenguaje se pliega completamente a las exigencias del **relieve fático** y no busca otra finalidad que acceder a la experiencia primaria que significa para la cría: **aquí estamos y aquí estás para nosotros**. Esta traducción grosera y directa del complejo diálogo primario, no pretende simplificar, sino destacar aspectos que luego serán de enorme utilidad para la alfabetización en las fronteras. ¿Por qué decimos esto? Porque el diálogo primario instaura condiciones y dispositivos básicos de la **estancia semiótica** cuya conformación instala diseños incipientes, bosquejos discontinuos de lo que se denomina **conciencia semiótica**. El conjunto irregular, versátil y difuso en determinaciones, no pierde sin embargo consistencia e incidencia en el proceso vitalicio de aprendizajes en general y lingüísticos en particular. La **conciencia semiótica** define sus tramas infinitesimales en corrientes continuas de lo externo-interno, del afuera-dentro, del

²¹ Este concepto se basa en los postulados del filósofo B. Spinoza (s. XVII).

hacerse carne en la **repetición intensiva** de los aprendizajes primigenios, sustento de hábitos de pensamiento y lenguaje.

¿Cuánto dura esta estancia? Establecer una frontera temporal exacta resulta poco productivo para nuestros fines. Diremos que la matriz del diálogo primario abarca las primeras experiencias semióticas de la cría y que sus duraciones oscilan de una cultura a otra, de un grupo a otro, de un individuo a otro. Se podría afirmar que el aprendiz se tomará todo el tiempo que necesite para entrenarse, para experimentar y para incorporar los esbozos básicos de su estancia/conciencia semiótica. Interesa más catar la envergadura y características de la estancia que determinar límites temporales.

¿Qué destacamos en esta matriz? En primer lugar, la **disponibilidad del cuerpo** habitando el mundo; en segundo término, la **potencia conativa** abierta a los encuentros, a los contactos, a las infinitas alternativas de aprendizajes y experiencias; en tercer lugar, la **intensidad** de contactos que introducen determinaciones, discontinuidades que se van instalando en el magma continuo de sensaciones y afecciones y que van determinando confines del externo-interno del cuerpo; en cuarto lugar, el **clima fático** en tanto bruma global, en tanto continuo semiosférico en el que respiran las afecciones y contactos; finalmente, la instauración básica e incipiente de la **conciencia semiótica**. Los componentes, la dinámica, la configuración semiótica del diálogo primario vuelven a emerger con nítida intensidad en los primeros tramos de la alfabetización inicial.

Segunda matriz

La segunda matriz comprende lo que llamaremos “diálogo familiar”, en la que adquieren máxima pertinencia y preponderancia los entrenamientos lingüísticos. El ensamble de matrices no implica el cierre de una etapa para pasar a otra, sino la evolución continua en la que no se marca un corte sino un continuo devenir, un proceso que supone la presencia activa y desarrollada de los componentes antes descriptos. La memoria semiótica va acumulando esa infinitud de experiencias corporales instaladas por el diálogo primario, soporte y condición necesaria para los aprendizajes de la segunda matriz. Distinguimos matrices para facilitar estudio y argumentación pero el proceso vital mantiene la continuidad de sus ejecuciones.

El tema de la “adquisición del lenguaje” posee una extensa tradición en el campo de estudios lingüísticos específicos, cuyo tratamiento se ha encarado en conversaciones anteriores de este trabajo. Aquí circunscribimos las reflexiones al encastre (inserción,

²² Tomado de las categorías propuestas por R. Jakobson en su famoso artículo “Lingüística y poética” sobre las funciones del lenguaje.

articulación y correlatos) de hábitos lingüísticos en el dispositivo de la conciencia semiótica en desarrollo. En este sentido, lo primero que habría que destacar es que los hábitos lingüísticos se ajustan a los mismos procedimientos de aprendizaje de otros hábitos: repetición y regularidades de variable estabilidad. Las repeticiones no son meras reiteraciones automáticas, sino el ejercicio constante de variaciones en la imitación, la copia, la analogía (parecido a) de acciones que en el propio ensayar van configurando un acervo semiótico-lingüístico. Así se incorpora el lenguaje, este saber, esta habilidad y así se sostiene, se incrementa o se debilita a lo largo de toda una vida. No se aprende a hablar por otra vía, con otros mecanismos diferentes, sino en el mismo fárrago continuo de adiestramientos intensivos de los demás hábitos. En la estancia de la conciencia semiótica anida el ejercicio del lenguaje íntimamente inmerso en este devenir de experiencias prácticas cotidianas.

Entonces, por un lado, se asimila los hábitos lingüísticos a los dispositivos y al flujo de los demás hábitos semióticos, y por otro se insiste en los grados de sofisticación semiótica a los que accede el lenguaje en sus desarrollos y complejas relaciones con procesos de pensamiento y abstracción. Paradójicamente, ambas características alcanzan equiparable destaque a la hora de encarar la alfabetización semiótica: **el lenguaje no se desvincula de los procesos habituales de aprendizaje semiótico, ni se descuida la relevancia semiótica específica concerniente a los hábitos lingüísticos.**

Esta inserción en el ajeteo habitual de los aprendizajes permite comprender el entramado inextricable del lenguaje con la adquisición integral de una conciencia semiótica, al tiempo que lo amarra a la dinámica infinita de la vida práctica. Los grupos familiares no estipulan horarios ni espacios especiales para “enseñar” el lenguaje, sino que lo están haciendo en todo lo que hacen, en todo lo que conversan, en todo lo que intercambian. Las estrategias antropológicas destinadas a instalar la conciencia semiótica con lenguaje incluido, se diseñan “naturalmente”, es decir, de acuerdo con una memoria ancestral que “sabe” cómo hacerlo. La primera lección que nos da la eficacia de este método atávico consiste en lo siguiente: 1) no desarraigar la palabra de los demás hábitos que le confieren sustento; 2) mantener el habla en la semiosfera de la vida cotidiana del niño para lograr producciones orales en el inicio escolar.

En esta matriz se movilizan los actores del hábitat inmediato, la casa o si se quiere el hogar, en el nicho protector del niño. La **esfera íntima** configurada por el diálogo primario se expande a “espacios caseros”, abiertos por los recorridos del cuerpo del aprendiz. Sus conexiones y correlatos con el mundo y con otros animales conversadores, se entrenan intensivamente en espacios protegidos. El diálogo familiar pone en escena interlocutores que constantemente lo ayudan, lo provocan y lo corrigen en sus acciones, pero principalmente en el

infinito continuo de sus conatos lingüísticos. Las inestables intervenciones lingüísticas de la criatura reciben la comprensión cooperativa de estos interlocutores privilegiados. Ellos lo “entienden” más allá de las reglas estrictas de un idioma y en ese diálogo balbuceante, equívoco, y sin embargo, entero y consistente, el/la niño/a se lanza al aprendizaje vitalicio del lenguaje. Los interlocutores familiares no estudiaron semiótica, sin embargo, resultan expertos estrategias que interpretan las prácticas del/a inminente hablador/a, y a la vez, lo/a adiestran en la interpretación de todo lo que se encuentra en su entorno. El aprendiz experimenta que el “dedo señalador” tiene alguna relación en algún sentido, con el “objeto”, con la situación, con tal o cual lugar, en tal o cual momento y con algunos sonidos, p.e. “tate” (por mencionar cualquier combinación), palabra/frase/texto con significados múltiples y cambiantes según las necesidades y los contextos, es decir: experimenta fehacientemente que sus actos tienen alguna interpretación posible por parte de sus interlocutores. Este micro ejemplo no tiene otro propósito que plantear el ensamble del lenguaje con el conjunto semiosférico y notar que no se aprenden palabras o vocabularios aislados, sino textos con sentido integral. La conciencia semiótica memoriza redes de relaciones, correlatos que se inscriben en significaciones plurales y movedizas. Los textos de aprendizajes semiótico-lingüísticos nos demuestran que una palabra o una frase o un conjunto de enunciados constituyen armados semióticos, artefactos textuales que se usan, se modifican, se intercambian y se interpretan en diversos contextos prácticos de la vida cotidiana.

El diálogo familiar se constituye en el “teatro de operaciones semiótico-lingüísticas” por excelencia, un ámbito de confianza y cooperativo para los aprendizajes con la activa intervención de interlocutores que circulan por la casa hablándole de diversos “temas”, con diferentes tonos, en distintos lugares-horarios, con variaciones gestuales y corporales. Si en la matriz anterior utilizamos la analogía de la “sopa semiótica”, ahora introducimos la metáfora obvia del “nido semiótico” en el que crece, del que se apropia y memoriza una conciencia semiótica. Esta paulatina composición, este habitáculo semiótico deviene en esfera de máxima **intimidad**. Ambas matrices, primera y segunda, encastran sus continuidades y discontinuidades conformando un hábitat protector, confiable, polifónico y constituyente de eso que denominamos **esfera íntima**.

En tal configuración oscilante entre la “sopa” y el “nido” se aprende y se incorpora nada más ni nada menos que la **lengua materna o familiar**. Este aprendizaje fatal, inexcusable, imprime en el mundo-niño una marca irreversible que podrá expandirse con el aprendizaje de otras lenguas, que podrá dejarse “abandonado” en otros momentos o por el resto de una vida, pero que en la infancia y para formar parte del grupo humano habrá que acatar y aprender. Los aprendizajes en el espesor de la sopa semiótica y en la intimidad del nido, alimentan las

experiencias primigenias del orden simbólico y no se eligen, ni se rechazan, se viven y se aceptan en tanto condiciones de supervivencia. El sello semiótico fundante del desempeño sociocultural proviene de la memoria grupal y cada cual tendrá que aprender a sujetarse a tales imposiciones, tendrá que apropiarse de hábitos o lo que es lo mismo, de prácticas semiótico-lingüísticas que le permitan integrarse a la vida comunitaria.

El gran relieve que le conferimos a la segunda matriz finca en la adquisición, ya no del lenguaje en abstracto y con sentido genérico, sino más precisamente de la **lengua materna/familiar** concreta y específica en la historia singular de cada uno. Para los fines que aquí perseguimos corresponde enfatizar la presencia omnimoda de la lengua materna/familiar organizando y sustentado las tramas semióticas del universo con el que emprenderá la escolaridad y la alfabetización cada niño/a. La situación más generalizada y común es la de una lengua familiar cuya continuidad se materializa en un proceso alfabetizador que retoma los hábitos lingüísticos que trae el/la niño/a. Sin embargo, el punto conflictivo de la cuestión reside en los casos en que la lengua familiar no coincide con la “lengua oficial” que la escuela “debe” enseñar.

Es factible encontrar “nidos semióticos” en los que se hablan dos o más lenguas de manera simultánea y el niño aprende ese complejo enredo lingüístico en una continuidad que “naturaliza” sus desempeños habituales cambiando de lengua según los interlocutores, según las situaciones, los temas, las ocasiones, en fin, lo que aquí interesa registrar consiste en la potencia y la eficacia de las operaciones ejercidas por el “nido semiótico” en la incorporación de una o más lenguas familiares. A la inversa, muchos grupos familiares inmigratorios prefieren no utilizar la lengua de origen y despliegan un montaje de procedimientos destinados al aprendizaje de la “lengua oficial” por parte del/la niño/a como una estrategia de integración y principalmente para facilitar la alfabetización. Estos niños hablantes de la “lengua oficial”, no obstante conllevan una experiencia primaria de compartir la escucha y el uso habitual en su entorno, de otra/s lengua/s, otros estilos, otras comidas, otras costumbres. En este tipo de hábitat encontramos la vigencia de la “lengua oficial” inmersa en **un continuo entremezclado, entretejido y/o mestizado** con otras lenguas y con otros hábitos provenientes de diferentes modalidades semióticas. Hemos reunido tales configuraciones bajo la denominación de **horizonte familiar intercultural**, simplemente como una manera de volver pertinente este aspecto alternativo de la segunda matriz. Las semiosferas interculturales se caracterizan por la coexistencia de lenguas y culturas en interconexión, en intercambios y mezclas de simultánea vigencia practicada por sujetos que comparten este pasaje de una a otra lengua, de una a otra modalidad, de una a otra costumbre alternando, mixturando y mestizando hábitos en continuidad sin que tales desplazamientos, ensambles o mezclas se experimenten como

extraños o distintos, sino como propios, familiares e íntimos. La diversidad no viene de afuera, está instalada en la intimidad de sus vivencias más tempranas y cotidianas.

En el caso de semiosferas culturales mestizo-criollas convendría percibir que el nido semiótico memoriza y practica la “lengua oficial” (español-argentino) pero con notables marcas de mestizajes regionales en su cadencia discursiva, en sus tonos, en su vocabulario y fraseos. Ésta sería la situación más generalizada y compartida por los universos escolares de las diferentes provincias del país. Si bien es cierto que hay comunidades aborígenes que conservan su lengua ancestral; si bien es cierto que existen grupos inmigratorios que mantienen sus lenguas de origen en la esfera íntima familiar; si bien es cierto que la presencia lenguas vecinales (guaraní y portugués) extienden su presencia desentendidas de las fronteras geopolíticas de los Estados-Naciones; si bien todo eso es cierto y corresponde atenderlo, no es menos cierto y destacable que la mayoría de la población escolar responde a la configuración mestizo-criolla con sus variaciones diversas. ¿Cuál es el problema? El problema consiste en que dichas variantes dialectales reciben contradictorio tratamiento: por un lado, se da por supuesto que el niño habla la lengua oficial, y por otro se ejerce sobre su acervo semiótico-lingüístico una constante descalificación, una “naturalizada” discriminación del habla familiar. Cuando los sistemas educativos proponen planificaciones de “alfabetización bilingüe”, no están respondiendo a esa gran masa de población escolar mestizo-criolla, esa gran mayoría de niños que habla la lengua oficial pero proviene de semiosferas mestizas en sus diversas variantes. Quizá la evidente y masiva presencia de las variantes mestizo-criollas se haya vuelto “invisible” e “irrelevante” por las fuertes presiones que ejerce la búsqueda de homogeneidad nacional, la corrección normativa del idioma y las desvalorizaciones ideológicas de la tradición escolar hacia “las deformaciones vulgares” del habla cotidiana. Generalmente la cultura escolar incorpora “lo regional” como tópicos o contenidos, en particular leyendas, mitos, literatura y refraneros, pero se detecta una gran incomodidad e incertidumbre pedagógicas ante el habla corriente y coloquial que practica la población escolar en sus hogares. Digamos también que la censura sobre tales desempeños semiótico-lingüísticos con-funde variaciones regionales con marcas de clase social y grados de escolaridad, por esta vía incorrección, localismo y marginalidad sociocultural se convierten en fuentes productoras de dialectos inaceptables para la escuela. He aquí un espacio resbaladizo, pleno de prejuicios, saturado de equívocos sobreactuado con actitudes represivas, despectivas, inseguras, un espacio de profundo desconcierto a la hora de intervenciones concretas.

Nuestra propuesta argumenta al respecto lo siguiente: así como se comprende y se fundamenta la tesis de aceptabilidad para justificar la “alfabetización bilingüe” en casos de grupos inmigratorios o aborígenes, con los mismos postulados bregamos por la atención

semiótica y lingüística de la población escolar mestizo-criolla que constituye la mayoría de las matrículas para la alfabetización. **La lengua familiar del ingresante debe ser respetada y aceptada por el docente alfabetizador como una condición necesaria para entablar una conversación amigable que permita la instalación del aprendiz en el ámbito escolar.**

Para retomar la dinámica propia de la segunda matriz, apuntemos que en el seno de la intimidad familiar de aprendizajes, la lengua materna/familiar configura el mundo-niño en un proceso de tiempos muy variados cuyas duraciones no modifican el estatuto semiótico de esta matriz, no importa cuánto tiempo dure sino ponderar la dimensión de su incidencia en el pensamiento, en el imaginario, en el desempeño semiótico-social del aprendiz. Este nicho semiótico se puebla de voces, de olores, de disposiciones espaciales y horarias, de ordenamientos de toda índole que la palabra hogareña va señalando, ordenando, indicando, reglando y disponiendo en un juego constante de acompañamientos de los aprendizajes. En el ámbito intimista circulan -como otro interlocutor más- los medios de comunicación, radio y televisión, cuyas presencias eminentemente públicas devienen intervenciones directas en la conformación más íntima del mundo-niño. Si los medios masivos coinciden con la utilización de la lengua familiar, no hacen más que reforzar el entrenamiento y las variaciones de una misma lengua. Pero puede suceder que los discursos mediáticos no coincidan con la lengua familiar, por tanto tendremos aquí una variante a considerar: el aprendiz se “familiariza” con la incidencia activa de otra lengua, diferente a la familiar. No estamos afirmando que la “aprende”, sino que su temprana vivencia de la intimidad registra y experimenta la emergencia material y consistente de otra lengua. A esta altura del desarrollo tecnológico, se podría decir que las sociedades complejas actuales ponen en circulación generalizada presencias de otros grupos étnicos, otras costumbres, otras lenguas “extrañas” o “diferentes” en la propia intimidad del hogar, instalando experiencias interculturales típicas de sociedades mediáticas, globales, cosmopolitas y urbanas. Tanto en el caso de lenguas inmigratorias, vecinas, en contactos y mixturas constantes propio de un “horizonte familiar intercultural”, cuanto la incursión cotidiana de medios masivos que usan distintas lenguas, configuran en su conjunto **estancias semióticas interculturales** tanto por su inscripción local como global.

Ahora bien, las aseveraciones anteriores resulta útiles para reflexionar acerca de los siguientes aspectos: 1) continuidad y potencia conativa del “nido semiótico” operan intensivamente en la instalación de la lengua materna/familiar; 2) la presencia de más de una lengua no altera la continuidad de los aprendizajes; 3) a la inversa, discontinuidades semióticas y lingüísticas se integran en ordenamientos continuos de flujos semióticos en el universo familiar; 4) el “nido semiótico” podrá procesar en continuidad más de una lengua y entrenar en deslindes y cambios de acuerdo con diversos criterios; 5) la lengua materna/familiar se

constituye en sello fundante de las tramas y andamiajes semióticos del mundo-niño; 6) el hecho de que se aprenda una lengua materna/familiar no implica un “monolingüismo absoluto”, por el contrario, toda lengua supone variaciones continuas que el aprendiz ejercita en simultáneo como si hablara más de una lengua; 7) la estancia semiótica intercultural habilita familiaridad con lo diverso y cambiante.

Estimado lector, seguimos pensando “en paradojas” cuyas tensiones se mantienen en equilibrios inestables entre la continuidad hegemónica de la lengua materna/familiar y las infinitesimales discontinuidades dinámicas que ejercitan al aprendiz en flexibles prácticas instaladoras de conciencia semiótica. La conciencia semiótica no es previa a la vida comunitaria, sino que se configura en la interacción sociocultural, por tanto diremos que no está dentro ni fuera, sino en una continuidad fuera-dentro de infinitas experiencias semiótico-lingüísticas de cada cual.

Tercera matriz

Nuevamente diseñamos en continuidad un pasaje de la segunda a la tercera matriz en cuya configuración se instala lo que nominaremos “diálogo vecinal”. Se supone que en esta matriz el aprendiz ha alcanzado cierto grado de aceptabilidad en su desempeño lingüístico de modo tal que pueda ser entendido por “otros interlocutores” que no pertenecen a su intimidad, es decir, del límite de su casa hacia afuera se abre un espacio dialógico en el que los interlocutores no ejercen la colaboración interpretante que le brindaban sus íntimos conversadores. Así, vecinos, parientes, porteros, docentes, interlocutores de encuentros casuales en la vida cotidiana entrenarán al aprendiz en experiencias habituales para afrontar diálogos con “extraños”: cambios de temas y producciones lingüísticas con disímiles tonos, ritmos y cadencias discursivas. Estos interlocutores no sólo constituyen con su mera presencia una concreta experiencia de “otredad” respecto de la esfera íntima, sino que además le exigirán que hable comprensiblemente, lo interpelarán directamente “¿qué dijiste”, “no se dice así”, “hay que decir así”... Este asedio social al que generalmente no se le brinda suficiente atención, adquiere bajo nuestra lupa semiótica singular significación. El entrenamiento con los “otros”, con “los demás” no queda restringido al ejercicio del lenguaje, sino principalmente diagrama fronteras movedizas pero muy consistentes que bosquejan una cartografía de la estancia semiótica dirimida entre: yo/nosotros/ellos, propio/compartido/ajeno, íntimo/vecino/extraño, continuidades discontinuas que se encuentran en constante movilidad y cambio. Tal vez convenga remarcar que cuando se menciona “familia” o “familiar” no aludimos al grupo canónico de padre-madre-hijo-hermanos, sino a un elenco de interlocutores que de acuerdo con los distintos casos, estará conformado por los miembros cercanos que **habitan la intimidad**

(abuelos/las, tíos, padrino/madrina, padrastro/madrastra, primos/primas, según la constitución del grupo familiar).

El desplazamiento del “nido semiótico” hacia el “vagabundeo vecinal”, embarca al aprendiz en una salida semiótica que le permite experimentar en “carne propia” la aventura de lo desconocido, riesgos y exigencias de lo extraño que, por un lado, lo excitan, lo ponen en vilo, lo abren al mundo y por otro, lo intimidan, lo envuelven en una bruma de pudores difíciles de superar. Este dispositivo contradictorio, este **conato paradójico** planta la experiencia propia de los aprendizajes que lo esperan en la escolaridad y en la alfabetización. Sólo la reiteración intensiva de experiencias habilita desempeños dialógicos vecinales que logren atenuar timidez e inhibiciones, y a la vez, brinden un soporte de hábitos suficientemente ensayados en la diversidad de situaciones, de encuentros, de variantes discursivas (temas, tonos, cadencias, léxico). Muchas salidas, muchos viajes exploratorios de sus propias posibilidades de relacionarse con otros, de recorrer espacios vecinos y de experimentar gradualmente sus actuaciones semióticas en ámbitos extramuros de su nido pero a la vez cercanos, lo/la vinculan de distinto modo a su pertenencia. El “vagabundeo vecinal” aporta un bagaje semiótico de experiencias y de tránsitos que oscila entre lo adquirido, lo ya procesado y lo nuevo, lo distinto, no obstante vinculado y cercano, impregnado de afecciones y sensaciones que además de entrenamientos, comportan una memoria perseverante de arraigos sostenidos que permanece a lo largo de toda una vida.

¿Por qué interesa tanto el “diálogo vecinal”? Por muchos motivos, pero al menos mencionaremos los más destacados para nuestra interpretación: 1) el “vagabundeo vecinal” enfoca la salida del “nido”, el pasaje de lo íntimo a lo extraño, de lo protegido al mundo y concatena experiencias semióticas básicas que siguen abonando y fortaleciendo sentidos de pertenencia, apropiación y correlación que la conciencia semiótica deslinda, mezcla, transforma y traduce en continuidad. Algo que se vive como completamente extraño, algo que se experimenta como lejano, deviene vecino y hasta propio. Por ejemplo, ese vecino que resultaba “extranjero” y al que no se podía responder por intimidación, con el trato asiduo podrá convertirse en protector de máxima confianza, en refugio e interlocutor privilegiado para tales aprendizajes.

2) Estos pasajes vecinales configuran la diferencia semiótica entre niños/as de zonas urbanas, suburbanas y rurales. En efecto, el “vagabundeo vecinal” de aprendices urbanos se inicia muy temprano con evidente intensidad y reiteraciones suficientes como para consolidar hábitos fuera de la intimidad: sea porque los aprendices viven en departamentos y sus movimientos habituales enfrentan todo tipo de encuentros e interlocutores; sea porque habitan barrios en los que salen al vecindario para jugar, para hacer mandados, para estar con amigos,

etc.; sea porque los llevan a guarderías o bien establecimientos preescolares, ámbitos propicios para ejercitar la pluralidad de encuentros e incursionar en otros territorios. En cambio los aprendices de zonas rurales, de viviendas aisladas, de accesos dificultosos y de paisajes naturales o agrarios, tienen escasas salidas al encuentro con “otros”, tienen pocas oportunidades de entrenarse en estas experiencias y experimentos de lo extraño y de lo ajeno. Las salidas esporádicas, para comprar la provista, para visitar parientes, para ir al médico, para hacer algún trámite, resultan insuficientes para instalar la **habitualidad de afrontar lo extraño**. Esta diferencia fundamental en la estancia semiótica del aprendiz en universos rurales, adquiere máxima consideración a la hora de iniciar la vida escolar y los procesos de alfabetización. Para los aprendices del mundo rural, la escolaridad inicial tendrá que ejercitarlo y brindarle la intensidad de entrenamientos con miras a fortalecer las redes de su conciencia semiótica y de hábitos lingüísticos en bosquejos proliferantes de lo propio/compartido/ajeno, lo habitual/distinto/desconocido, lo íntimo/familiar/extraño, lo cercano/vecino/lejano y así podríamos seguir enhebrando constelaciones de correlatos. En tanto que la población suburbana puede albergar tanto niños/as criados/as en ámbitos barriales con enorme experiencia de “vagabundeo vecinal”, cuanto aprendices reciénvenidos de zonas rurales a los que habrá que asistir de manera distinta. El aprendiz rural desarraigado de su hábitat e inserto en una dinámica que lo excede, lo confunde y lo abruma, requiere un acompañamiento especial que, como se podrá apreciar, no se limita a un problema de lenguaje, sino al tratamiento de una semiosfera que le resulta extranjera. En rigor de verdad semiótica, para el aprendiz rural el desarraigo de su hábitat reviste experiencias de exilio que vuelven exóticos y diferentes los diversos componentes del mundo urbano.

3) La puesta en valor del “vagabundeo vecinal” intenta volver pertinente la salida del nido, la transposición de los confines de la intimidad y las experiencias de la “otredad” en su plural variación. A la inversa, pondera la cercanía, las significaciones un tanto olvidadas o desatendidas de los amarres afectivos, de las sensaciones de pertenencia que implican las semiosferas vecinales. No se trata de una melancólica “vuelta al barrio”, sino de tomar el pulso y el sentido constituyente de experiencias semióticas cuyas significaciones están enteramente vigentes y conformando el acervo de nuestras prácticas cotidianas. Muchas veces la escuela forma parte de la configuración vecinal y se integra como otra posta más de los recorridos experimentales, mientras que en otros casos la escuela se ubica en espacios alejados, desconocidos y extraños, en consecuencia, implica desplazamientos que requieren viajes, caminatas o traslados de diversa envergadura. Los derroteros para arribar al territorio escolar se transforman entonces en experiencias primarias del viaje a lo otro, de la salida a lo desconocido. Estas cartografías vecinales, primigenias y perseverantes trazan contornos y

deslindes en la conciencia semiótica de singular alcance tanto en las incidencias experimentales del aprendiz en trance de escolarización, cuanto en la conformación de una memoria potente cuya virtualidad siempre disponible, interviene con intermitente continuidad en nuestras vidas.

4) Si restringimos la interpretación de esta matriz a la producción lingüística, habrá que tomar nota de aquellos “horizontes familiares interculturales”, es decir, “nidos semióticos” en los que se habla “otra lengua”, no importa cuál, diferente a la “lengua oficial”. Se abre por esta vía un conjunto de alternativas que, sin pretender agotar el registro, permitirían desplegar algunas variantes en la dinámica de los acoplamientos y articulaciones del “diálogo vecinal”. Así, entonces, mencionamos:

-aprendices que en el nido privilegian una lengua familiar en la esfera íntima y otra lengua en el diálogo vecinal. Por ejemplo, niños/ñas que hablan alemán en su hogar y portuñol con el vecindario. O bien, niños/ñas que hablan guaraní en la casa y español en sus vagabundeos vecinales. Esta articulación no significa que la lengua vecinal esté completamente ausente en el hogar, al contrario, lo que generalmente se detecta es la coexistencia y el cambio constante de una a otra lengua en el nido y el ejercicio continuo de la otra lengua en el vecindario.

-aprendices que usan la misma lengua en el diálogo familiar y en el vecindario, lo que afianza sus competencias y confirma sus vínculos afectivos de pertenencia. Pero esta lengua puede no coincidir con la “lengua oficial” del ámbito escolar. Por ejemplo, niños/ñas que hablan “portuñol” en su casa y en el vecindario, y aprenden español en la escuela. Esta articulación demanda máximo cuidado y una batería de estrategias específicas para la incorporación de la “lengua oficial” y posterior alfabetización.

-aprendices que mantienen continuidad lingüística a través de la configuración de ambas matrices, diálogo familiar y vecinal, en vigorosa concatenación de logros semióticos con las experiencias escolares. Este afianzamiento del sentido de pertenencia contrasta con las dificultades y riesgos que suponen los casos anteriores. No obstante, tengamos en cuenta la siguiente consideración: el hecho de que un aprendiz hable la “lengua oficial” en su nido y en su vecindario, no le garantiza desempeños escolares aceptables para el sistema educativo. Las variantes mestizo-criollas y de distintos estatus sociales, funcionan como “otras lenguas”, diferencia que el aprendiz “recién” percibe y padece cuando ingresa en el territorio escolar. En esta controvertida articulación se gestan confusiones, deslices, prejuicios y estigmas que resultan simultáneamente, evidentes y escurridizos, resaltados y solapados, corregidos con tenaz insistencia y disimulados con resignada impotencia. Las producciones lingüísticas de universos mestizo-criollos generan un campo minado de desconcierto, de incertidumbre y de

actitudes contrapuestas acerca de posiciones y procedimientos, componentes infaltables en los debates educativos. Un mismo docente no siempre mantiene una única posición sino que oscila, duda y comprueba a cada paso que se trata de una frontera semiótica de difícil deslinde, de delicadas definiciones dado que la contundencia de los aprendizajes previos gestados y sostenidos por una semiosfera familiar y vecinal, supone una potencia de singular vigor.

En síntesis, la tercera matriz configurada por el diálogo y vagabundeo vecinales merece atención y estudio en virtud de sus determinaciones en la conciencia semiótica y la estancia en lenguaje que recibirá la alfabetización.

Cuarta matriz

Finalmente, diseñamos la cuarta matriz denominada “comunitaria” porque se privilegia abarcamientos y deslindes geopolíticos del Estado-Nación con las consecuentes implicaciones de la “lengua oficial” en la inscripción civil ciudadana del aprendiz que demanda alfabetización. Es decir, si en las matrices anteriores se efectuaron interpretaciones semióticas que configuran una conciencia implantada por los correlatos más directos de experiencias primigenias y cercanas, centradas en las marcas antropológicas de la tribu imponiendo sus condiciones biosemióticas para la supervivencia, ahora insertamos esa continuidad matricial en la globalidad de una “comunidad” definida por fronteras nacionales a partir de una historia social, económica y política. El diálogo comunitario instala referencias amplias, abstractas y con miras a la integración del aprendiz a un imaginario nacional. El inicio de este itinerario que va de lo local (pueblo, provincia, región) hacia una configuración de “lo nacional”, supone el largo plazo del proceso escolar en continuidad de rituales, imágenes y profusos asedios discursivos con miras a referenciar de mil modos diferentes la pertenencia a un país, a una ciudadanía y a un colectivo “patrio” en el que la “lengua oficial” rige y modela los aprendizajes. Aunque el sentido de pertenencia comunitaria nacional resulte evanescente, casi inasible para un aprendiz de nivel inicial o del primer ciclo primario, la interlocución escolar practica con obstinada persistencia la tarea de materializar, poner en escena y en discurso los emblemas del imaginario nacional. Entre los múltiples cometidos que se impone la cultura escolar, la presentación y representación de la comunidad nacional constituye un propósito principal.

En efecto, se trata de una memoria de extensa tradición a partir del proyecto moderno (1870) y de los festejos del centenario (1910), se exige y se enfatiza la escolarización con la finalidad de enseñar la “lengua oficial” y homogeneizar la ciudadanía. Este legado persiste, tiene vigencia y sus incidencias no pueden estar ausentes de una interpretación actual de la vida escolar. La planificación orientada al logro de una población homogénea capaz de hablar un mismo idioma y responder a convenciones socioculturales semejantes, preparaba

condiciones básicas de disciplina para el trabajo, para organizaciones de diverso tipo y reforzaba el sentido de pertenencia a una nacionalidad que respondía a la consigna modernizadora “orden y progreso”.

Los conceptos metafísicos convergentes en el “ser nacional” plasmaron una definición identitaria de “argentinidad” cuya “lengua oficial” es el español (paradoja histórica: la nación independiente se identifica con la lengua colonial), y provocaron infinitos estigmas simbólicos en aquellos que se habían criado en “nidos semióticos” con hábitos diferentes y lenguas distintas. Este ejercicio del poder a través de todas las instituciones, pero en particular a través del sistema educativo, arrasó idiosincrasias y lenguas inmigrantes y variantes mestizo-criollas regionales. En tal sentido, la contradicción más doliente y absurda se ejecutó sobre comunidades autóctonas, dado que en nombre de la “unidad nacional” se operó una implacable devastación de costumbres y lenguas pre-coloniales de memorias ancestrales, desconocidas por el Estado-Nación. La resistencia de estas comunidades libró y sigue librando una lucha desigual, con resultados muy diversos, no obstante la pervivencia actual puede atestiguar su vigencia, el maltrato y las estrategias de borramiento soportadas.

Se podría también, tomar nota de las concepciones incorporadas a partir de la década de los noventa a fines del s. XX, con la denominada “transformación educativa”, en cuyo dispositivo ideológico, el foco se corre de la homogeneidad hacia la atención de otros criterios, tales como: “diversidad”, “multiculturalidad”, “bilingüismo” y otros tantos planteos sustentados por el respeto a “las diferencias” (sociales, culturales, étnicas, etc.). En dicho contexto, la documentación oficial, el perfeccionamiento y actualización de los docentes batalló para implantar, sustituir o al menos desplazar el sentido cristalizado de una identidad compacta y homogénea. Cada uno de estos conceptos merece un conjunto de salvedades y reparos tanto por sus implicaciones ideológicas, cuanto por su implementación práctica. No obstante, como no podemos desarrollar este análisis, tan sólo indicamos la vigencia de posiciones encontradas en el sistema educativo, respecto de los planteos que conciernen a la pertenencia comunitaria. Por un lado se privilegia la pertenencia nacional y por otro, se enfatiza la diversidad de pertenencias (regionales, étnicas, socio-culturales); entre ambas orientaciones contrapuestas, vacila la decisión cotidiana del docente en el aula a la hora de tomar decisiones para trabajar y conversar con los/las niños/as. La incertidumbre docente crispada entre una tradición de antigua data y la reciente pertinencia de lo diverso, de lo excluido o inexistente para el sistema, afecta la escolaridad completa, pero se acentúa con notoria incidencia en los procesos de alfabetización inicial.

Por supuesto que esta tardía corrección de las políticas educativas resulta atendible, pero no es menos cierto que encarnan un remedo colonizado de “obediencia de vida” impuesto

por las modas académicas de centros del primer mundo y canalizadas por las exigencias y chantajes financieros del Banco Mundial para las reformas educativas. Hay que decirlo: los supuestos ideológicos y políticos de la transformación educativa no provienen de nuestros propios diagnósticos, ni de nuestra propia producción intelectual, se impusieron desde los préstamos (económicos, políticos y académicos) de las decisiones imperiales necesitadas de abolir ahora, las molestas fronteras de los estados-naciones y la circulación tecnológica acelerada de lo diverso (poblaciones, idiomas, costumbres).

Retomando la reflexión sobre el tránsito del aprendiz de un espacio matricial a otro, nos daremos cuenta de un curioso y a la vez común acontecimiento concerniente a niños/as provenientes de **estancias semióticas interculturales y/o mestizo-criollas**: el aprendiz que hasta ese momento encuentra su mundo íntimo y vecinal en continuidad, por tanto en proceso de pertenencia consistente, al ingresar en el mundo escolar se convierte en un extraño, en la “otredad” de lo esperado por la escuela, su perfil semiótico-lingüístico, su mundo-niño no responde ni a lo que la escuela le pide, ni a lo que la escuela ha preparado para recibirlo y alfabetizarlo. El punto de inflexión de este encuentro-desencontrado configura lo que hemos denominado **umbral**, sobre el que conversaremos más adelante pues antes tratar ese tema, convendría desplegar otro conjunto de consideraciones relevantes en el vasto espacio de interpretaciones posibles.

La cuarta matriz configurada por diálogos comunitarios privilegia interpretaciones **institucionales, éticas y políticas**. Es decir, nos preguntamos ¿qué tipo de interlocutor es la escuela? ¿Qué necesita el aprendiz semiótico en el arranque de su escolaridad? ¿Qué demandas hace un/a niño/a en tanto ciudadano a las instituciones del Estado-Nación? En el caso de aprendices cuyos “horizontes familiares interculturales” lo han provisto de “otra lengua” (no importa cuál) distinta de la “oficial”; o bien, comprende la lengua oficial pero no la habla; o bien comprende y habla la lengua oficial, pero sus hábitos mestizo-criollos, rurales o de fronteras, no responden a los prototipos urbanos, de clase media, hablantes de español-argentino estándar y escolarizado, decimos que estos/as niños/as se constituyen en “**demandantes**” ante la institución escolar de un tratamiento diferente, de una metodología y de un tiempo escolar distinto. Elegimos “demandar” porque su amplitud semántica, desde las más antigua etimología latina, abarca una pluralidad de significaciones y pone en escena paradójicos acentos que se vienen modelando en el devenir secular del idioma: *confiar, encomendar, solicitar, suplicar, petitionar, preguntar, buscar, intentar, defender, hacer cargo, encargar, hacer oposición a otro*, etc. En rigor de verdad, la riqueza del vocablo permite recorrer un espectro que va del ruego a la exigencia, de lo subalterno a la dignidad enaltecida por el derecho, de la duda al aserto enfático, de la búsqueda del otro a la increpación del reclamo. La

calificación “demandantes” alude a valoraciones semióticas diversificadas y en controversia, entre las que podríamos mencionar:

-De orden semiótico-antropológico, paradoja de pertenecer a una comunidad que lo interpela en lengua oficial como miembro incorporado a ella y en esa misma retórica lo convierte en “extraño”, en “otro”; lo excluye con violentas demandas socioculturales y lingüísticas, requiriendo un acervo al que su propia matriz familiar no responde.

-De orden jurídico, paradoja de poseer documentación –Documento Nacional de Identidad- que lo acredita como ciudadano de un Estado Nación cuya Constitución lo ampara, tanto por sus postulados, cuanto por adhesión a tratados internacionales - Derechos del niño- y comprobar, *en carne propia*, una discriminación ejecutada por el Sistema Nacional-Provincial Educativo al que estos ciudadanos se presenta, año tras año, a reclamar el trato inclusivo que legalmente lo asiste. Cada niño en el umbral se constituye en el *cuero del delito* que la institución educativa comete con métodos alfabetizadores improcedentes y a la vez ineficaces, por tanto nuestra investigación presenta un *habeas corpus* por cada uno de ellos ante la inculcación de los derechos básicos de estos ciudadanos.

-De orden ético, paradoja provocada por el accionar de una escolaridad que interviene para integrar, para proveer de instrumentos de inserción laboral y sociocultural, cuyo soporte inexcusable finca en la alfabetización, se convierte en la gran máquina discriminatoria. Estos niños interpelan y demandan, es decir: **solicitan** y a la vez **denuncian** la falta de respuesta. **Responsabilidad** y **responder** comparten raíces etimológicas y refieren a compromisos éticos de los involucrados en tanto investigadores, docentes, funcionarios de un sistema público cuyos postulados de igualdad de oportunidades y equidad educativa quedan desmentidos por las acciones.

-De orden biopolítico: el entramado de ordenamientos y planificaciones de la población, configura sus ajustes terminales en la propia vida de las gentes, en el cotidiano devenir intransferible de “esta vida” que cada uno transita en la flecha irreversible del tiempo histórico que la contingencia le deparó: de ahí la perentoria urgencia de la demanda, de ahí el irreparable daño infringido, de ahí las marcas vitalicias de una política desaprensiva y negligente.

-De orden lingüístico: puesto que el discurso hace mundo con su potencia semiótica constructiva y demoleadora, teórica y pragmática, nos preguntamos, por un lado, ¿cómo hacen estos niños para demandar al Estado-Nación en “otra lengua” que no se entiende o bien se descalifica?, y por otro, investigamos la manera de interpretar, comprender y actuar sobre tal proceso ante semejante estado de cosas injusto y doliente.

Como se podrá apreciar, estimados/das lectores/ras, los dispositivos paradójales en juego afectan los significados y sentidos en remolinos contradictorios que intentamos escenificar con la calificación “demandantes” en sus múltiples dimensiones. Si utilizamos el “participio activo de presente: demandantes”, es porque esta morfología instala en nuestro propio discurso y en nuestra investigación, la necesaria actitud activa y un **mientras-tanto de perpetuo reclamo**, de constante preocupación, de irrenunciable compromiso ético con el “objeto de estudio”.

Umbrales

En una primera incursión de carácter empírico, podríamos decir que la **situación de umbral** se configura en lo primeros contactos del niño con la escuela, sea en el Nivel Inicial, sea en el Primer Grado del Nivel Primario. El conflicto que se plantea en el umbral resulta evidente en el caso de niños monolingües de otra-lengua o sesquilingües (comprenden pero no hablan la lengua oficial), sin embargo, también afecta a niños mestizo-criollos o habitantes de zonas rurales o suburbanas, cuyas matrices dialógicas familiares y

vecinales no responden a las expectativas de la cultura escolar. Se trata pues de un tránsito de dificultosos avatares cuyas peripecias y tensiones despliegan disímiles alternativas; los procesos de umbral exhiben grados e intensidades de variaciones constantes en los aprendizajes y en la estabilidad de los hábitos semióticos. La investigación centra el máximo esfuerzo en este punto neurálgico y focaliza el estudio en este trayecto con el propósito de contar con sustento teórico, instrumentos metodológicos y propuestas didácticas adecuadas.

El umbral es un tiempo-espacio de pasaje; un crono-topo de crisis en la que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular.²³

Los **umbrales semióticos**, en tanto concepto teórico, se definen sintéticamente en los siguientes términos:

- 1) **Crono-topo:** amalgama en su ensamble un proceso de tránsito y transitorio, un pasaje de cronicidad efímera.²⁴ Se supone que hay que recorrer determinadas pruebas, ejercicios, circunstancias cuyas duraciones son muy difíciles de estipular *a priori*, pero que se sabe, deben ser superadas para acceder a los aprendizajes escolares. En este tiempo-espacio toda la actuación posee un fuerte sesgo de **modalidades incoativas**: múltiples inicios convergentes, múltiples comienzos inconclusos, inacabados. Tanteos, vacilaciones, dudas, ensayos. Se empiezan muchas variaciones a la vez y se abandonan muchas alternativas. Pluralidad y contingencia ponen en escena el devenir indiscriminado, el movimiento continuo en tanto base semiótica del sentido. Emergencia de factores característicos del “diálogo primario” con variadas alternativas e incidencias.
- 2) **Sustentación lingüística:** notable debilitamiento del lenguaje en tanto práctica semiótica estructural y estructurante de las redes socioculturales. Hay severas dificultades para la producción lingüística, o bien, una anulación de tal posibilidad. Las producciones semióticas refuerzan sus articulaciones y correlatos con los demás componentes de las redes de significación. El lenguaje abandona su centralidad y su capacidad integral tanto para generar, cuanto para sustentar los universos semióticos.
- 3) **Crisis de los interpretantes:** lo señalado en los puntos anteriores provoca una laxitud en los correlatos interpretantes que se ven comprometidos en movimientos inestables, turbulencias disipativas, vorágines o torbellinos que afectan profundamente las polivalencias de redes semióticas

²³ “Citaremos aquí un cronotopo más, impregnado de una gran intensidad emotivo-valorativa: el umbral. Éste puede ir también asociado al motivo del encuentro, pero su principal complemento es el cronotopo de la crisis y la ruptura vital.” (Bajtín; 1989; 399).

²⁴ “Vamos a llamar *cronotopo* (lo que en traducción literal significa ‘tiempo-espacio’) a la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura. Este término se utiliza en las ciencias matemáticas y ha sido introducido y fundamentado a través de la teoría de la relatividad (Einstein). A nosotros no nos interesa el sentido especial que tiene el término en la teoría de la relatividad; lo vamos a trasladar aquí, a la teoría de la literatura, casi como una metáfora (casi, pero no del todo); es importante para nosotros el hecho de que expresa el carácter indisoluble del espacio y el tiempo (el tiempo como la cuarta dimensión del espacio). (Bajtín; 1.989; 237).

y los encadenamientos habituales. Conmoción integral de la *semiosis* -proceso infinito de significación (Peirce; 1.988).

- 4) **Relieves fáticos:** el debilitamiento de las prácticas lingüísticas y la crisis de los interpretantes promueven un refuerzo de las significaciones sustentadas por gestos, distancias, contactos, olores, miradas, posturas corporales, circulación de objetos (ofrendas y afrentas, dar, no-dar, aguardar, defraudar). Todas estas prácticas se vuelven notablemente potentes a la hora de establecer un incipiente vínculo que permita atar, amarrar la *semiosis*, para iniciar procesos de investimento de sentido y atisbos de comunicación.
- 5) **Pertinencia del silencio:** con frecuencia se detecta mutismos o taciturnidad, cuyas significaciones oscilan entre: a) marcas de indefensión o vulnerabilidad semióticas; b) marcas de resistencia ante la situación crítica, conflictiva y dificultosa. La ambigüedad paradójica mantiene sus términos contradictorios vigentes y el silencio incuba resoluciones o desarrollos que se plasman en los procesos posteriores al umbral.
- 6) **Configuración de riesgo:** el umbral supone componentes de riesgo para la *semiosis*. La permanencia desmesurada en situación crítica afecta severamente los procesos de aprendizaje y la continuidad escolar. Las experiencias que conllevan diversos grados y aspectos de violencias simbólicas devienen en umbrales irresueltos, en memoria de crisis que se arrastra como una **estela** a lo largo de las diferentes etapas escolares. Con muy diversa frecuencia y variada intensidad, el umbral vuelve a dejar sus huellas en distintos momentos y con distintas manifestaciones en los desempeños del sujeto escolar. También se podría considerar la posibilidad de definir el umbral como una catástrofe semiótica, lo que implica un estallido del sentido que afecta y compromete las organizaciones semióticas integrales con desequilibrios y búsquedas de un reordenamiento, recomposición y reconfiguración que transforma lo anterior. Los rangos de organización y equilibrio son variados e inestables.

Como se podrá apreciar, cuando se indica la emergencia del “diálogo primario” nos referimos a la presencia irregular, inestable y turbulenta de sensaciones, afecciones, crispaciones y tensiones que acentúan los efectos sobre el cuerpo, el relieve de los contactos, los remolinos de silencios, la fuerte incidencia de los espacios, de los olores, de las miradas, de los rostros y gestos, las posturas, las interpretaciones erráticas y cambiantes de los intercambios semióticos. El vigor de la **fuerza conativa** crece y decrece en intempestivas variaciones, pero su presencia omnimoda refuerza los impulsos de aprendizajes, el alerta de riesgo y la necesidad de resolución de acciones en estrategias prácticas. No podríamos confundir la matriz primaria con el umbral, sencillamente, estamos indicando convergencias útiles para atender y registrar las marcas y los efectos, una impronta primaria que vuelve y vuelve en diversos y plurales aspectos.

Si bien resulta ejemplar el inicio escolar, tanto para una descripción teórica y metodológica del concepto umbral, cuanto para implementar una batería de procedimientos tendientes a su acompañamiento y resolución, no es menos cierto que la “umbralidad” no es exclusiva de esta etapa. En efecto, nuestra hipótesis se extiende a otras alternativas de la *semiosis* en un espacio intercultural y mestizo-criollo, es decir, tanto los niños a lo largo de su escolaridad, como los jóvenes y adultos en muy diversos ámbitos, permanecen afectados por configuraciones de umbral. Esto significa que entre las infinitas situaciones semióticas de intercambio sociocultural que transita cualquier sujeto, los protagonistas podrían encontrarse involucrados en turbulencias semióticas que alteran sus desempeños y sus interpretaciones con las mismas dificultades del umbral, a lo largo de toda su vida.

Contar, ¿no cuesta nada?**Notas sobre el relato cotidiano y la semiosfera escolar.****Autor: Froilán Fernández**

Si de alguna manera la narración actúa, no es por influencia educativa o emoción, sino mediante el choque que es el reconocimiento: la recuperación de lo que se perdió al pasar, en la vigilia o el sueño.

M. Cohen: *Como si empezáramos de nuevo. Apuntes por un realismo inseguro.*

La trama de nuestra reflexión semiótica acerca de la alfabetización destaca la importancia de la conversación en la cultura como un mecanismo necesario para insertar al ser humano en la red social de signos que le permiten pertenecer a una comunidad. Pensemos nuevamente a la conversación como una práctica cotidiana en la que se involucran el cuerpo y el lenguaje, los gestos y los movimientos, facilitando nuestra inserción en el mundo y la continuidad de los hábitos aprendidos a lo largo de nuestra historia. Cuando conversamos no sólo emitimos sonidos y palabras, al mismo tiempo hacemos gestos, arrojamos miradas, nos movemos pero también estamos atentos a los gestos, movimientos y miradas de nuestros interlocutores; allí, en esa atmósfera continua importan las palabras que se dicen pero también los signos que la acompañan, esos detalles -el movimiento de las manos, una mueca, una mirada cómplice- que sostienen, transforman o amplían los sentidos. Destaquemos entonces, estimado lector, a la conversación como un clima donde habita el sentido, un hábitat de signos correlacionados de formas múltiples y continuas en el que respiran las costumbres y valores comunitarios. Podríamos repetir aquí, parafraseando a Iuri Lotman, uno de nuestros postulados de base, el de la preeminencia del diálogo como principio del sentido y mecanismo sin el cual el lenguaje no sería posible.

De esta manera insistimos en un principio que sirve de arranque a nuestras reflexiones alfabetizadoras: la continuidad, la repetición incesante, con sutiles variaciones y diferencias, de prácticas habituales que se encuentran en la memoria comunitaria. Así, a través de esos hábitos que “mamamos” -observemos en esta palabra colegas, la *continuidad* entre el mundo natural y el mundo de los signos creados por los hombres- desde pequeños y que modificamos según las circunstancias históricas que nos atraviesan, la comunidad organiza nuestra experiencia cotidiana en el tiempo y en el espacio. Horarios, movimientos, vestimentas, gestos, olores, abrazos, distancias, ceremonias, paseos, entre otros, forman parte de ese inmenso amasijo en el que vivimos, sumidos en una continuidad de signos que nos configuran y a partir de los cuales valoramos, interpretamos y determinamos el mundo, tratando de entender esas otras continuidades semióticas que también poseen sus propios hábitos y creencias, mediante

las cuales sobreviven en el tiempo y el espacio. Cada semiosfera organiza el mundo de una manera particular, mediante modalidades históricas de disponer, interpretar y contar sus experiencias de vida. Hemos observado las formas a través de las cuales los seres humanos organizamos nuestras prácticas mediante hábitos y creencias, destacando la singularidad de cada grupo humano, definido, no en sí mismo, sino en contraste con otras tribus, comunidades o grupos sociales y, en primer lugar, sustentado en la repetición de protocolos, costumbres, convenciones, hábitos y rituales, desarrollados y perfeccionados a través del tiempo, pero también olvidados y vueltos a recordar con una destreza envidiable. A esa trama compleja y dinámica que agrupa lenguajes y prácticas diversas y por lo tanto, permite que los sentidos y las significaciones se muevan a diferentes velocidades, provocando cambios inesperados y dando lugar a interpretaciones múltiples y contradictorias, la denominamos, ajustando la terminología a nuestro marco teórico, *semiosfera*.

Si algo hemos resaltado a lo largo de esta conversación es el carácter comunitario del sujeto, definiéndolo una y otra vez como un ser social que se configura en la relación con otros y se encuentra atravesado por lo que la comunidad le enseña y le exige. No existe un sujeto ajeno a un grupo social, sin costumbres y hábitos comunitarios, ya que el requisito primordial para poder “pertener” consiste en aprender y repetir los hábitos constitutivos de la cultura en la cual *fatalmente* estamos inmersos. El hombre se constituye como un *animal comunitario*, habitual y habituado, eminentemente *conversador*, pensando nuevamente que la conversación es una práctica y un dispositivo que excede las reglas lingüísticas e involucra gestos, olores, miradas y contactos, un modo de relacionarse con los otros, de establecer correlatos múltiples sin el cual el lenguaje no podría desarrollarse como un bien mostrenco.

Esta insistencia en la primacía del diálogo que, además, privilegiamos como nuestra forma de comunicarnos con los lectores, se encuentra intrínsecamente relacionada con la práctica alfabetizadora pues consideramos que el paso inaugural para introducir al niño en el universo escolar, donde aprenderá los complejos mecanismos de la lectura y la escritura, consiste en generar un clima conversador donde se dialogue con confianza y soltura, teniendo en cuenta los hábitos que el alumno trae de su mundo familiar, vecinal o comunitario. En la atmósfera del aula la conversación puede fluir abordando temas diversos desde puntos de vista variados que permitan establecer una continuidad entre la *semiosfera* de la cual proviene el niño y ese universo escolar con reglas novedosas y desconocidas para él. De esta forma, conversando - *hablando se entiende la gente*, arriesga el dicho popular- podemos evitar una ruptura abrupta que haga más difícil la inserción de ese sujeto en un mundo que, al mismo tiempo, se le presenta como extraño y novedoso. También el diálogo habilitará al alumno como un interlocutor válido, con autoridad para hablar de su vida cotidiana, explicar en qué consiste su

mundo y qué hábitos construyen su experiencia. En este sentido, podemos destacar al relato como una de las estrategias y prácticas presentes en el aula alfabetizadora, elemento fundamental dentro la conversación y mecanismo que habilita la posibilidad de seguir dialogando.

¡Qué me contás!

Matices del relato como dispositivo semiótico

El interrogante inicial que mueve nuestras indagaciones sobre la narración subraya la importancia del relato como mecanismo semiótico presente en las más diversas culturas. Cada comunidad ha sabido construir y repetir una mirada de narraciones a través de las cuales rememora hechos importantes de su historia, destaca personajes y transmite valores ideológicos. Recordemos, lector, los relatos que conforman la sagas familiares, esas narraciones donde se cuentan los orígenes de nuestros clanes, las dificultades y peripecias que pasaron sus integrantes o los personajes pintorescos que circulan en el ámbito filial; en la semiosfera familiar podemos encontrar una considerable red de narraciones que engrosan la memoria tribal y le atribuyen sentido a los hábitos y las costumbres que se repiten todos los días. Así, una de las funciones preeminentes de la narración consiste en sostener las costumbres comunitarias mediante historias que invistan de sentido al mundo en el que vivimos, para generar creencias en esas prácticas, protocolos o rituales que se narran. Al mismo tiempo que creemos esas historias, reforzamos nuestra visión del mundo ya que encontramos un andamiaje de sentido a partir del cual podemos explicar lo que hacemos cotidianamente. Sin embargo, considerar a la vida como un entramado de relatos no implica definir a la narración como un discurso preconcebido de antemano, sino como un mecanismo cultural donde la tensión entre la memoria y el olvido produce, a partir de determinadas reglas narrativas formales que la cultura privilegia y enseña, un repertorio heterogéneo y simultáneo de relatos, donde emergen las valoraciones semióticas colectivas y, por lo tanto, las concepciones que una semiosfera tiene de lo propio y lo extraño. De alguna forma, el relato traza una diferencia con lo extranjero sustentada en las asimetrías comunes del diálogo. Por otro lado, las reglas formales sobre las que se fraguan las narraciones en una cultura son un permanente juego de convención y contravención que pone en evidencia concepciones del tiempo, actualiza debates sobre los géneros y tipos de discurso, explicita un modo de concebir la realidad narrada y privilegia un punto de vista particular acerca de los acontecimientos que se cuentan. La sutil complejidad de la narración reside en la práctica de “hacer creer”. Más allá de la funcionalidad de los relatos, la narración exige un reconocimiento del otro con el que sella un contrato que habilita las vicisitudes del universo narrativo.

Siguiendo este razonamiento, podemos plantear una estrecha relación entre la narración y la mimesis, ese mecanismo semiótico que toma del mundo los elementos para edificar universos narrativos. Para Paul Ricoeur, la mimesis es el proceso que habilita la posibilidad de narrar a partir de tres articulaciones fundamentales: en primer lugar, considerando las diversas mediaciones simbólicas presentes en una cultura, en particular las establecidas por la lengua, esa “fatal ley” a la que estamos atados para movernos en un espacio cultural determinado. Luego de las mediaciones simbólicas dispuestas por la lengua, un segundo proceso mimético se da a partir de las configuraciones narrativas que ponen el mundo en relato. Esta mimesis incluye a todo lo que un grupo humano considera posible de ser narrado –lo narrable- y a las fórmulas –*había una vez hace mucho tiempo en un reino muy muy muy lejano o vení que te cuento-* o géneros narrativos –chismes, novelas, cuentos, leyendas, mitos, refranes...- que privilegia. Finalmente, una tercera mimesis destaca la interacción que se produce entre el mundo narrativo y el de los destinatarios que, atados a las mediaciones simbólicas de la lengua y conociendo las configuraciones narrativas privilegiadas por la comunidad, interpretan, explotan y ponen en circulación los sentidos del relato.

Las narraciones no sólo pueblan el espesor de la memoria cultural, no sólo forman parte del pasado o son relativas a acontecimientos y personajes de la historia, también circulan en nuestra actualidad cotidiana y surgen a partir de ella. Hay expresiones que acreditan esta persistencia narrativa, decimos: *No me vas a creer lo que te voy a contar o No sabés lo que le pasó a fulanito* y, desde ese enunciado, desplegamos una trama narrativa fundamentada en un pasado reciente y ubicada en nuestro aquí y ahora como cuando decimos *No sabés... hay tuve un día de esos... primero...* Observemos el adverbio de negación que precede estas construcciones como un giro que en nuestro dialecto afirma en vez de negar, e introduce al relato en el territorio de la creencia. El “No sabés” da lugar a un pacto narrativo entre narrador y destinatario, un contrato en el cual se refrendan los hechos contados generando una creencia narrativa. También podemos destacar, estimado lector, la pertenencia de estos ejemplos al territorio del chisme, esa pequeña y solvente máquina narrativa con la que nos codeamos cada día, comunicando novedades y secretos. Si pensamos en nuestra preocupación inicial por el diálogo, el chisme puede definirse como el género discursivo que reúne en un mismo territorio a la conversación y el relato. Además, en la base del chisme se encuentra la acción de llevar y traer (*corre, ve y dile*), raíz filológica de la palabra relato. Por otra parte, ese mecanismo narrativo de relojería, le atribuye “autoridad al chismoso” como aquel que conoce acerca de lo que cuenta y sabe contarlo al mismo tiempo.

Insistimos entonces en ponderar el valor práctico de la narración: por un lado, como un saber hacer con el lenguaje y con el mundo; por otra parte, como una actividad semiótica que

se inscribe en la vida cotidiana y comunitaria. Ya Walter Benjamin señalaba a la “experiencia que corre de boca en boca” como la fuente en la que abrevan los narradores; experiencia que, al mismo tiempo, circula de boca en boca en forma de relato. Siguiendo estas palabras podemos destacar que una experiencia adquiere esas características cuando los hechos fueron mediatizados por el lenguaje, la mayoría de las veces a través de la práctica narrativa que genera universos de sentido. Además de comunitarios, conversadores y habituados, somos sujetos narrativos pues ponemos en relatos -múltiples y heterogéneos- nuestras experiencias para justificarlas, tramalarlas y atribuirles significaciones.

La dimensión práctica de la narración está fuertemente asociada con los saberes que posee el narrador acerca del mundo que lo rodea o con las experiencias vividas fuera de los límites de su propia comunidad. Estas dos fuentes del relato, la experiencia de los otros - nuestros antepasados, personajes legendarios, etc.- y la propia ha sido motivo de una interpretación que clasifica dos tipos de narradores. Por un lado, podemos mencionar al *narrador sedentario*, aquella voz que se interna en las profundidades de la memoria y recupera los hechos destacados por la comunidad. Este narrador se encuentra posicionado en su lugar, permanece en su propia estancia, pero se mueve en el tiempo actualizando el pasado en cada uno de los relatos que decide contar. Como el cocinero que le agrega agua a la masa muy lentamente para que adquiera la consistencia que desea, el narrador pone y quita elementos de sus historias según las circunstancias y el auditorio al que se dirija. Sentados a la mesa escuchamos una y otra vez la misma historia de nuestros parientes y, sin embargo, nunca es la misma, pues según el narrador que la aborde, los acontecimientos se traman de otro modo y desde un punto de vista distinto. También el otro modelo de narrador actúa de esa manera, privilegiando un punto de vista y determinando una trama particular, pero la fuente de su materia narrativa es su propia experiencia. Así, este *narrador nómade*, sale, anda y recorre el espacio para volver y contar sus experiencias. Es el narrador viajero, como Ulises o el Quijote. Su movimiento se produce en el espacio y el tiempo pero privilegiando el primero, a diferencia del narrador sedentario que recorría grandes distancias temporales incluso efectuando conexiones y saltos de una a otra. Mientras el narrador sedentario recorre el campo del tiempo, el narrador nómade vagabundea por el mundo para narrar sus recorridos. Cabe destacar que en ambos tipos narrativos, la experiencia no es de índole estrictamente individual, al contrario, se fundamenta en el encuentro y el intercambio con otros, esa interrelación que conmueve y sacude el orden del mundo que habitamos para abrir nuevas posibilidades de sentido.

Ampliando estas ideas, Michel de Certeau considera que todas las narraciones son similares a un relato de viaje, ya que se caracterizan por ser *prácticas* del espacio que forman parte de la vida cotidiana. De esta manera no sólo efectuamos recorridos que luego contamos -

de nuestro hogar al trabajo o la escuela, etc.-, también transitamos durante cada día por diferentes escenarios narrativos constituidos en y por el hogar, el trabajo, los medios de comunicación y las instituciones sociales. “Los relatos, explica De Certeau, cotidianos o literarios, son nuestros transportes colectivos”, una experiencia que nos permite viajar y recorrer mundos disímiles y que “hacen el viaje, antes o al mismo tiempo que los pies los ejecutan” (De Certeau, 1996).

Cabe destacar que la dimensión de ese viaje que hacemos con y a partir de la narración no se circunscribe al mundo de la literatura o a los grandes recorridos de los héroes épicos o históricos; las narraciones pueblan la vida cotidiana: viajamos al trabajo o al almacén tanto como cuando salimos de paseo o de vacaciones, nos movemos en diferentes espacios que son configurados por el relato y, al mismo tiempo, lo configuran (*Yo todos los días tomo el colectivo para ir al trabajo... El fin de semana vamos con mis amigos a la cancha y después... Todos los días salgo temprano, me levanto a las siete, tomo un mate y me voy...*). También los niños viajan mediante el juego: inscribiendo sus prácticas en mundos imaginarios, asumiendo personalidades distintas, cumpliendo roles, están en movimiento (*Ahora, estamos en el supermercado y yo voy a comprar y vos me atendés...*). El relato es una expedición a la que nos aventuramos cada día con perspectivas insólitas o predeterminadas. De esta forma, el niño posee esa capacidad semiótica que le permite poner en relato su experiencia cotidiana y *contar* aquello que considera relevante en su vida: sus quehaceres diarios, sus juegos preferidos, sus conocimientos sobre el trabajo o la naturaleza, las historias familiares o vecinales, emergen en esos discursos que con paciencia o celeridad van edificando a partir del sentido común que los atraviesa. Saquemos al relato entonces, estimado docente, de su amurallado palacio de letras, sacudamos el bronce mítico y literario con la palabra oral, el habla caprichosa, la conversación contingente y el diálogo irreverente del niño que cuando cuenta lo hace sin reparos, siempre para adelante en un flujo que cuesta entender pero, ¡ay! ¡cuánto se disfruta! ¡Que nos cuente su vida con balbuceos e intermitencias! ¡Que nos diga lo que sabe y nos meta en su mundo, arriesgándonos a los peligros de lo desconocido! ¡Que sacuda nuestra modorra letrada con sus tonos extraños y sus asociaciones insólitas! Después de esa práctica, gracias a la libertad que le da el relato, su experiencia lingüística puede ser más placentera y enriquecedora, y superar las barreras impuestas por documentos curriculares para navegar en el mundo con soltura y, sobre todo, seguir narrando con herramientas más complejas.

Consideremos entonces el mestizaje constante entre el linaje de narradores sedentarios y nómades: los relatos que hacemos y escuchamos son una amalgama de experiencias ajenas y propias, de recorridos del espacio y acervos de la memoria comunitaria. Teniendo en cuenta esta condición podemos destacar algunas características que hacen de la narración una

práctica ineludible en la atmósfera alfabetizadora y así intentar una respuesta al ancestral interrogante de por qué narramos, cuáles son las razones de este proceso antropológico que las culturas desarrollan, con ritmos múltiples, hace cientos de años.

En primer lugar, resaltemos la “orientación hacia lo práctico” que atañe a todo proceso narrativo (Benjamin). De alguna forma u otra, el relato posee siempre alguna utilidad. Esto no significa atribuirle al dispositivo narrativo exclusivamente una finalidad, sino señalar que en ese proceso de construcción de una trama, selección de un punto de vista y puesta en escena de la experiencia, existen elementos relacionados con las propias prácticas de la vida cotidiana. La utilidad de la narración abarca diversos campos del conocimiento: el relato puede dejar un consejo relacionado con los valores éticos y morales de la comunidad en concomitancia con un deber ser en la cultura, puede enseñar determinadas habilidades prácticas relacionadas con el mundo laboral, festivo, lúdico, culinario, esos protocolos que atraviesan y configuran la vida cotidiana. De esta forma, las narraciones despliegan una panoplia de conceptos inherentes a la vida práctica, ya que la propia experiencia es la fuente donde abrevan los narradores: así, mediante el relato, podemos saber qué camino seguir para llegar a determinado lugar, cómo elaborar alimentos o actuar ante situaciones particulares. El narrador, explica Benjamin, brinda consejos mediante el relato, no tanto como la respuesta a una pregunta sino como una propuesta ligada a la propia historia que va contando. En el discurrir del relato anida un saber acerca del mundo que el narrador construye mediante su experiencia, siempre comunitaria. Destacamos entonces, la sabiduría del relato entrettejido en la propia vida del narrador. Pensemos, estimado docente, en los diálogos que mantenemos con nuestros alumnos, en sus micronarraciones relacionadas con sus vidas: mediante sus relatos esos niños nos enseñan cómo trabajar la tierra, cómo jugar y cómo relacionarnos con sujetos ajenos a nuestra propia realidad cotidiana. Sus narraciones mensuran el mundo, destacando aquello que consideran verdaderamente importante y desplegando un saber hacer en las propias experiencias que viven día a día.

La sabiduría de las narraciones abarca un amplio campo de saberes que se sustentan en la interacción cultural. De esta forma, el relato también es un soporte de la memoria colectiva, un mecanismo de selección, almacenamiento y reproducción de esos valores, creencias y hábitos que la comunidad privilegia en determinados momentos de su historia. Como la memoria, los relatos poseen un carácter dinámico que permite introducir cambios dando lugar a múltiples versiones; por otra parte, las narraciones se mueven en el interior de la memoria cultural, sufren corrimientos y se desplazan, permaneciendo en el ostracismo o resurgiendo cuando los valores socio-históricos se modifican.

Estas características realzan aún más la importancia de la narración de la vida cotidiana en los procesos alfabetizadores. La memoria cultural del niño late en esas narraciones a través de las cuales conforma y confirma su pertenencia comunitaria, que se construye en relación con la otredad, primero en su propio entorno y luego en las constantes salidas hacia otros universos semióticos, como el vecinal y el comunitario, donde la escuela está presente con sus propios protocolos y narraciones. En este sentido, indagar los relatos orales de los niños supone aceptar y legitimar la autoridad que poseen para poder contarlos y desplegar aquellos elementos que consideran indispensables para su vida. Los universos narrativos que construye el niños son andamiajes semióticos donde asienta sus sentidos acerca del mundo y desde donde, con particular seguridad, interpreta esos universos extraños con los que se va relacionando. Debemos destacar entonces que, así como la narración invoca una autoridad en la figura del narrador, sustentada en su conocimiento de la semiosfera en la que vive y actúa - con sus saberes, rituales, hábitos, etc.-, también puede evocar una dimensión “extraordinaria” – de elementos fantásticos o maravillosos-, verosímil para su mundo. Allí, en ese universo mestizo de la narración, tan mestizo como su experiencia cotidiana, el narrador se instala cómodamente gracias a la posibilidad de convivir también con lo que los otros, esos que escuchan e interpretan su relato, consideran “improbable”.

Acentuemos juntos la importancia del relato en la vida humana, como esa práctica que al ejecutarse nos permite involucrarnos en el mundo y establecer continuidades entre nuestro cuerpo y nuestro entorno. Si la especie humana narra, lo hace con un objetivo fundamental: sobrevivir. Nosotros, los animales narrativos, organizamos el espacio y agujoneamos el tiempo, mediante esos dispositivos heterogéneos que cuentan, cada día, nuestros avatares: la casa y el trabajo, el encuentro con amigos, la vida escolar, el tiempo libre, la vida en el barrio o en la chacra, el juego del niño y el de los adultos, cada hábito o protocolo se encuentra atravesado por una experiencia narrativa: el chisme, el chiste, el cuento, el refrán y otros mecanismos “fabuladores” surgen en esos espacios donde nos movemos y emergen a partir de esas prácticas con un fin primigenio, investir de sentido a nuestros desplazamientos por el mundo. Como las estanterías que pueblan un mercado, organizando el tránsito de los clientes, los relatos amueblan nuestro mundo estableciendo cartografías que nos permiten recorrer los múltiples universos por donde transcurre diariamente la vida. También narramos, no lo olvidemos, por *divertimento*. Ante el aburrimiento de la rutina, contamos historias que involucran una variada gama de temáticas y misturan lo biográfico, lo ficcional, lo fantástico y lo humorístico. De esta manera, somos contadores de chismes, chistes e historias familiares; narramos lo que vemos, leemos y oímos en los medios de comunicación; relatamos nuestras experiencias festivas, comerciales o deportivas; explicamos, mediante historias, las complejas

tramas de nuestras relaciones con los otros o nuestros hábitos diarios, muchas veces excéntricos. Walter Benjamin declara que el aburrimiento es una de las causas del relato: si contamos historias lo hacemos para aminorar ese estado que nos perturba. En la “aldea global contemporánea”, ante el sopor del aburrimiento, la cultura reacciona fragmentando las prácticas y promoviendo cada vez más, una mayor cantidad de actividades. ¿Acaso será ésa la causa de la crisis narrativa señalada por Benjamin a principios del siglo XX? ¿Será porque no nos aburriríamos que siempre narramos de la misma manera, siguiendo las pautas que disponen los medios de comunicación? No lo sabemos con absoluta certeza. Sabemos, sin embargo, porque lo decimos, que el niño se aburre en el aula, que no habla, que ante los hábitos escolares y sus ritmos, prefiere hacer otra cosa. Sucede que allí donde el sentido se esfuma, el niño se pone a hablar con sus pares: conversa, cuenta, narra, relata, fabula. Sobrevive. Se zambulle en universos narrativos que circulan con múltiples correlatos y desplazamientos. Aprovechemos esta cantera interminable de narraciones como un puente continuo entre el mundo cotidiano de los alumnos y la *semiosfera* escolar considerando que “relatar historias es el arte de seguir contándolas, y se pierde cuando las historias ya dejan de ser retenidas”.

Nuestra condición de *homo narrans* nos permite tender puentes entre mundos tan disímiles como el escolar y el cotidiano; mediante la conversación movilizadora conectamos esos universos estableciendo una continuidad que hace más hospitalario el ingreso a la escritura, esa red de convenciones sofisticadas que a veces abrumba y pone distancia. Porque aunque para el relato sea imprescindible establecer fronteras, poner límites y demarcar mundos donde la experiencia suceda, se desarrolle y adquiera sentido, también los trebejos narrativos extienden una mano y conectan lo que, sólo en apariencia, está totalmente descohesionado. Frente a la solemnidad de los horarios y las disposiciones que la escuela le *requiere* al niño (tomar distancia, sentarse, pararse, saludar, etc.), prácticas que pueden presentarse como hostiles, la conversación narradora *suelta, mueve y le da esplendor* a su propia vida. Una pregunta amistosa libera, a través de heteróclitas narraciones, las redes del mundo en que viven: ¿Y qué hicieron el fin de semana? ¿Alguien conoce la feria? ¿Dónde van a pescar? ¿Quién sabe hacer el pan? ¿Cómo vienen a la escuela? Entonces, los sentidos de su mundo fluyen en el aula, se comparten con los otros y anudan universos semióticos, construyendo una puerta de entrada al espacio del saber oficial y sistemático.

Los relatos de la vida cotidiana involucran al mundo del niño en una red de sentidos que la escuela puede aprovechar. Esas narraciones destacan la importancia de un universo de experiencias cotidianas que sus narradores conocen y afirman al contar, asignando e invistiendo sentidos a las prácticas que llevan a cabo en el marco de una comunidad: la familia, la chacra, el barrio. Queremos destacar entonces la condición colectiva de la identidad que

emerge en cada una de las narraciones que cuentan los niños; en esos relatos, brilla un mundo repleto de hábitos, rituales, protocolos, saberes, valores con los que se identifican y a partir de los cuales, invariablemente, se constituyen como “personas”: su identidad no se funda en una conciencia individual sino en una serie de interrelaciones con los otros de su semiosfera, con una red de aprendizajes que se dan en ese mundo y que su relato contiene y reafirma. La propia práctica narrativa se encuentra mediada por estos aprendizajes comunitarios: el niño aprende no sólo hábitos relacionados con la vida práctica sino también protocolos narrativos, formas de hacer y comunicar relatos, modos de narrar que están instaurados, mediante repeticiones y reformulaciones constantes, en el interior de su semiosfera. Estas maneras de hacer y deshacer relatos, estas estrategias del contar, constituyen la continuidad histórica de ese grupo en el que el narrador vive y aprende, y sostienen concepciones del tiempo que pueden ser disímiles a las de otros universos culturales. Si “cada familia es un mundo”, cada mundo es una trama articulada de relatos que se construyen y lo construyen a su imagen y semejanza. Es cierto que existen organizaciones sociales donde la narración de la vida cotidiana no es un modo primordial de presentación y construcción de la identidad en la relación con otros universos culturales, es decir que la narración no puede pensarse como un dispositivo universal homogéneo, al contrario, para nosotros es una práctica con valores y modalidades heterogéneas, una experiencia dinámica que cambia de comunidad en comunidad, como cambian los hábitos, las costumbres y los sentidos: la importancia del relato reside en ese dinamismo que pone en evidencia las fricciones culturales y los conflictos semióticos y, al mismo tiempo, tiende lazos comunicantes entre mundos aparentemente disímiles, estableciendo traducciones y revitalizando continuidades. El arte de narrar comporta una concepción de la experiencia narrativa que fluctúa de cultura en cultura. Aunque desde diversas disciplinas se destaca el carácter prácticamente universal del hábito de narrar, cada cultura valora los relatos y la manera de contarlos de una manera particular, tal como concibe el tiempo, organiza los espacios, viste al cuerpo, practica la sexualidad o prepara los alimentos. Las huellas del narrador impregnan los relatos que narra, explica Benjamin, y las huellas de la tribu, en especial la fatal asignación de la lengua, atraviesan ese cuerpo que cuenta.

Con las manos en la masa. La vida en el taller narrativo.

El verbo narrar conjura una actividad ancestral habitada por las voces de las colectividades y los individuos. Narrar evoca el juego de la memoria y el olvido, el arte de seguir contando historias, la supervivencia y el entretenimiento. Las narraciones cotidianas configuran relaciones entre el discurso y el mundo que ponen límites y los evaden, determinando y anudando, simultáneamente, los sentidos de la experiencia cotidiana. De esta forma, el relato,

en sus múltiples versiones, pero con mayor énfasis el relato oral, adquiere suma relevancia en los procesos de adquisición del lenguaje escrito, desplegando tramas que representan, configuran e interpretan experiencias. El niño elabora relatos que invisten de sentido su vida cotidiana y funcionan, por un lado, como andamiajes semióticos organizadores de la experiencia del tiempo y el espacio, y por otra parte, como sustento dinámico de una pertenencia cultural, en ocasiones socavada al ingresar a otras semiosferas comunitarias. En la organización de la temporalidad, siguiendo a Ricoeur, estructura de la existencia humana, participan los recursos retóricos y estrategias discursivas de la narración. De esta forma, la pertenencia comunitaria emerge como una configuración narrativa de la experiencia diaria con su organización espacial y su concepción particular de la temporalidad. La experiencia cotidiana y la narración forman una asociación móvil en la que fluyen los sentidos de una comunidad: el relato hace mundo y al mismo tiempo el mundo puede pensarse como una cadena continua de relatos. Vamos transitando la vida como una experiencia narrativa (Augé) en la que emergen múltiples relatos cotidianos (De Certeau) que establecen una continuidad entre las diversas *semiosferas* que habitamos. La actividad ancestral de contar, con sus variaciones contemporáneas, dispone de una *cronotopía*, a la vez que estipula y justifica la reiteración de hábitos, convenciones y rituales comunitarios estableciendo creencias a través de la narración.

Podemos recordar de esta manera, estimado lector, a modo de síntesis, los correlatos que establecimos en el apartado anterior para luego reflexionar acerca de la narración en el proceso alfabetizador. Consideremos las siguientes relaciones conceptuales:

- **relato-práctica-experiencia:** al mismo tiempo que consideramos a la narración como un tipo de discurso que se reitera de cultura en cultura, con múltiples y disímiles formas, definimos al arte de narrar como una práctica antropológica y semiótica con convenciones y valores particulares de acuerdo a los momentos históricos y los espacios socioculturales en los que se desarrolla. La narración supone un *saber-hacer* con el lenguaje y con el mundo en el que se cuenta, explotando los sentidos que circulan en la comunidad a través de hábitos y protocolos cotidianos. En este aspecto, el relato abreva en diferentes técnicas y se actualiza de distintas maneras o formas, también convencionales para la comunidad. El oficio de narrar requiere de un aprendizaje cultural y semiótico en el que se involucran modelos, recursos y formatos narrativos. De este modo, cada *semiosfera* posee una panoplia de estrategias narrativas que va transmitiendo a lo largo de la historia como un modo ineludible de amasar los lenguajes y los sentidos colectivos.

La dimensión práctica del relato se completa si consideramos la propia “utilidad” de la narración. En este aspecto, el discurso narrativo conlleva una función pragmática relacionada con diferentes esferas culturales: cotidianas, políticas, laborales, pedagógicas, estéticas. Cada relato está imbricado en una red de saberes que se relacionan con el mundo desde el que emerge; una suerte de “enseñanza” práctica atraviesa la narración como un modo de transmitir valores semióticos que serán de utilidad en determinadas situaciones. Al estar arraigada en una comunidad con sus hábitos específicos, la narración puede funcionar como un recurso pedagógico a través del cual la tribu enseña cómo actuar en el mundo.

- **narración-creencia-verosímil:** la raigambre cultural y el carácter pragmático de la narración están asociados con la creencia a partir de dos aspectos. En primer lugar, todo relato supone para su desarrollo un pacto de credulidad entre el narrador y sus interlocutores. Tanto el narrador como aquellos que oyen su historia deben creer en lo que están escuchando para instalarse en ese mundo narrativo. El arte narrativo explota este intersticio de la creencia atendiendo aquello que se considera verosímil dentro de la semiosfera de los participantes; creer significa zambullirse en el mundo narrativo y bucear allí con soltura o dificultad, para oír la polifonía de la cultura e internarse en los resquicios de la memoria comunitaria.

Esta condición alude a la segunda característica de la relación creencia-relato. Dijimos que el relato se funda en los pormenores de la vida cotidiana; no sólo el acontecimiento extraordinario permite la narración, también la experiencia diaria constituida de hábitos domésticos o comunitarios edifica relatos de diversa índole y, simultáneamente, es contada por un espectro de narraciones. Es decir que la narración se fundamenta en las creencias comunitarias de la semiosfera, esos correlatos continuos que generan hábitos para sustentar la vida. *Te dije que eso iba a pasar* o *Mirá, te lo digo por experiencia* dan cuenta de esta articulación necesaria para hacer el cuento. Las creencias y los rituales comunitarios que habilitan la posibilidad del relato, suponen un cruce complejo, en el terreno narrativo, de elementos ficcionales y realistas que se mixturán en los abigarrados mundos posibles de la narración. Al mismo tiempo, si consideramos que narrar es un saber-hacer con los signos de la cultura, la narración también es un hábito cultural que se aprende y, como todo hábito, se sustenta en las creencias colectivas del mundo donde se desarrolla. La creencia, explica Peirce, instala reglas de acción que se cristalizan en diferentes hábitos: la narración como actividad cultural, no escapa a esta condición.

- **relato-desplazamiento-personaje:** consideramos que la actividad de narrar supone un movimiento constante en dos dimensiones, el tiempo y el espacio. Siguiendo una idea de Michel de Certeau, podemos decir que día a día transitamos diferentes relatos, vamos saltando de un relato a otro según las diferentes actividades que realizamos y atendiendo la considerable miríada de narraciones que conforman la vida contemporánea, donde los medios de comunicación y las nuevas tecnologías tienen una injerencia considerable. De esta forma, el relato supone un recorrido, un desplazamiento que organiza las variables del espacio y el tiempo. Al mismo tiempo, la narración define un mundo en el cual se urden los acontecimientos, una trama que requiere poner límites para su desarrollo. Toda narración recorta un universo en el que se mueven los personajes y suceden los hechos, en un devenir continuo. Entonces, lector, podemos destacar un doble tránsito narrativo: en el mundo, donde vamos y venimos habitando diversos relatos, y en la propia narración que limita su mundo para que los eventos que se van a contar entren en movimiento.
- **narración-continuidad-pertenencia:** una de las formas de configuración de la identidad se da a través de la forma narrativa. La puesta en relato de la experiencia, en la que se presentan concepciones de la temporalidad y la espacialidad, configura una pertenencia que se funde en el andamiaje de la cultura. Como explicamos anteriormente, en el relato refulgen los hábitos y las creencias comunitarias, esos saberes que se transmiten de generación en generación; de esta forma, la voz que narra se encuentra atravesada por las voces de la cultura que supo enseñarle las estrategias y los mecanismos del contar. Un narrador se inscribe siempre en un marco comunitario, del cual aprendió protocolos narrativos y valores semióticos que le permiten construir una pertenencia comunitaria. No hay entonces una “identidad” predeterminada, sino continuidades fundadas en los hábitos y los relatos alojados en la memoria comunitaria, de los que el narrador se apropia y reformula cada vez que cuenta.
- **relato-autor-autoridad narrativa:** en estrecha relación con la *identidad narrativa* (Ricoeur) planteamos aquí, estimado lector, el problema de la autoría y la autoridad en el relato. Suena paradójico reivindicar un concepto como el de autor, asociado con la individualidad y la subjetividad humanas, cuando venimos destacando la condición comunitaria de la narración, sin embargo, nuestra perspectiva teórica despeja la resonancia meramente subjetiva de la definición de autor, considerando a esta figura como una construcción semiótica y discursiva atravesada por el acervo

de la cultura. Más adelante observaremos las diferencias entre la narración oral que oculta el nombre propio privilegiando la anonimidad del narrador y el relato escrito, que destaca el nombre autoral. Creemos que, más importante que la discusión sobre el autor en el relato, es plantear el problema de la autoridad, en tanto cada narración se encuentra asociada, como mencionamos antes, a las creencias y los valores comunitarios. Cuando una voz cuenta su experiencia cotidiana resuenan los saberes de la tribu, y en esa práctica de contar y en el mundo que edifica el relato, el narrador se encumbra como una palabra autorizada que se hunde en la memoria de su semiosfera. Cuando el niño narra se presenta como responsable de su discurso, respondiendo, con y a través de sus palabras, por un mundo en el que vive, pero al que también interpreta e inviste de sentidos.

Nuestros correlatos dan cuenta de la complejidad inherente al arte de contar historias pero, ante todo, nos muestran cómo la narración no se agota en un tipo de discurso, sino que se plantea como una práctica cultural heterogénea y dinámica. Ya mencionamos las dos variables con las que se imbrica esta práctica, el tiempo y el espacio. En los relatos hallamos una organización del espacio consistente en poner límites al mundo narrativo y establecer recorridos a través de él; en asociación con el espacio que delimita y recorre los hechos, la narración navega en el tiempo. Para Paul Ricoeur, la narración estructura la experiencia del tiempo situándola en territorios concretos pero a la vez dinámicos; en el relato encontramos diversas formas de experimentar la temporalidad: rápidamente, lentamente, a partir de grandes saltos temporales, yendo hacia adelante o hacia atrás, etc. En este sentido podemos retomar nuestras palabras y afirmar, colegas, que la identidad emerge como una configuración cotidiana del tiempo y el espacio, a través del relato. Instaladas en el presente de la enunciación y en una oscilación permanente los relatos se proyectan hacia el futuro o, como canta el tango (*te acordás hermano que tiempos aquellos*), actualizan las voces del pasado instaladas en la memoria colectiva. Infinitos relatos se internan en el pasado, no sólo para recuperar acontecimientos de una historia tanto individual como comunitaria, también para interpretar el presente a partir de los saberes y valores que ese relato contiene: “En mi época para ir a la escuela teníamos que levantarnos bien temprano y caminar bastante, ahora es más piola porque hay muchos colectivos a muchas horas distintas”, “En mi época las visitas eran una vez por semana y con toda la familia, nunca estábamos solos, ahora se encuentran cuando quieren en cualquier lugar”. Estos relatos nos muestran la inscripción del recuerdo individual en la memoria colectiva (con sus valores determinados social e históricamente) y la evocación de una experiencia del pasado que sirve para interpretar el presente.

La relación entre tiempo y narración es sumamente compleja y requiere una reflexión extensa que no desarrollaremos aquí. Vale remarcar algunas características de esta relación y luego indagar las diferencias entre la organización del tiempo escolar y la que podrían proponer los relatos de la vida cotidiana que realizan los niños. Una consideración inicial nos lleva a tener en cuenta que el tiempo no se experimenta siempre de la misma forma. Aunque la cultura occidental propone una manera lineal de vivir a través del tiempo, sustentada en el calendario y el reloj, la temporalidad puede medirse y experimentarse de múltiples formas. Estas experiencias y mediciones no están ceñidas a lo que vive el sujeto individualmente, no son acontecimientos subjetivos, sino que se relacionan con diferentes prácticas regladas por la comunidad. Cada actividad humana experimenta el tiempo de una manera particular y esa experiencia le imprime un ritmo al cuerpo del que la vive y al relato que la atraviesa. Existe entonces un tiempo de la naturaleza, asociado con las estaciones y las cosechas; un tiempo del juego, con grandes saltos temporales; un tiempo histórico; un tiempo mítico; un tiempo científico; un tiempo de las nuevas tecnologías, etc. (cf. Contursi-Ferro, 2000). Cada actividad supone, al igual que cada relato, una medición y una experiencia del tiempo. Al estar soldada a una semiosfera, la narración estructura y se encuentra atravesada por el modo de concebir el tiempo que esa semiosfera esgrime y los ritmos de vida que la temporalidad le va imprimiendo a la experiencia. En muchas ocasiones, las “grillas” narrativas de la vida escolar disponen una experiencia fragmentaria sustentada en un modelo narrativo que presenta una discontinuidad entre el tiempo y el espacio de la experiencia institucional y la vida cotidiana del niño, sostenida en un relato oral y fluido. Ese relato dinámico de los alumnos es entonces horadado por la organización institucional, atada a cierta rigidez en lo que respecta a la medición y la experiencia temporal.

La experiencia del *sentido común* presente en los relatos orales de los niños que cuentan la rutina de la vecindad, el juego, el trabajo, la familia –con una dimensión simbólica y emotiva que en ocasiones involucra violencias culturales– es, en determinadas ocasiones, objeto de la desconfianza institucional, ligada a la hegemonía de la escritura y a la definición de los relatos orales como un muestrario de mitos y leyendas folclóricas. Este repertorio de relatos da cierta comodidad institucional a la escuela: establecidos en un tiempo fundacional y confirmados por la rigidez de la letra escrita –obviando, en este caso, el origen oral y anónimo de muchos de ellos–, confirman una forma de entender la experiencia ligada a una economía del tiempo narrativo donde todo es legendario y donde los conflictos se resuelven mediante giros y certezas heroicas. Privilegiando ese catálogo de relatos folclóricos, la escuela dispensa un *bioritmo* narrativo sujeto a reglas casi siempre desligadas de los hábitos rutinarios del niño, que en su propio lenguaje, a veces tartajeo, propone un ritmo narrativo –el *bioritmo* de su

experiencia– en ocasiones sintético, en otras dilatado, disgresivo o zigzagueante. El poder de la letra escolar tambalea ante estos enunciados, prefiriendo enflaquecer los relatos de la vida cotidiana que cuenta el niño y que administran el tiempo como si las medidas del calendario no existieran, ya que reformulan la linealidad temporal cuando el sujeto narra. También se encuentran en colisión el saber sistematizado en el libro y la escuela, y esa trama de saberes prácticos que exponen los relatos orales de la vida cotidiana. En este sentido, hallamos una diferencia entre el arte de narrar tal como lo plantea la escuela, y el relato artesanal y *amateur* del niño que conjuga la voz y el cuerpo para construir mundos donde explota los vínculos semióticos que considera imprescindibles para su vida (*En mi casa yo me levanto y ayudo limpiando o haciendo el pan y cuando hay vacaciones nos vamos a pescar o a la tarde dormimos la siesta...*).

Podemos destacar aquí, estimado lector, en relación con nuestras reflexiones acerca del tiempo y el relato, una experiencia de la narratividad que, en general, se encuentra en oposición a la estructura del tiempo institucional escolar. En la escuela hallamos una fragmentación del tiempo para organizarlo en discontinuidades que, sin embargo, guardan un estrecho vínculo con una concepción lineal del mismo y con la repetición, año tras año, de rutinas similares. En esta organización, el tiempo se desplaza hacia un objetivo final que confirma la articulación de experiencias y relatos. También el tiempo se sufre, como una carga pesada que vamos aliviando cuando nos acercamos a la meta y que mudamos año a año, como si cambiáramos la piel. Sin embargo, podemos destacar otra forma de experimentar el tiempo: el placer. La experiencia del placer es una experiencia completa y que no se mide con los cánones usuales de la linealidad, sino que se levanta como un espacio donde el sujeto interpreta y configura su propia historia, deteniéndose en un acontecimiento que articula sentidos (voces, miradas, ruidos, olores) y sentidos (hábitos, creencias, rutinas, saberes). Consideramos entonces que el relato oral y cotidiano experimenta el tiempo placenteramente, narrando acontecimientos donde la continuidad semiótica de la vida se ramifica y adquiere nuevas significaciones. Para las planificaciones burocráticas, tan arraigadas en la escritura, esta experiencia entraña recelo, para el niño es un modo de entender la vida y confirmar que se encuentra montado en una cultura particular con sus lenguajes, saberes y valores específicos. De esta manera, el relato oral narra el placer de la experiencia vivida y, al mismo tiempo, se sostiene como una práctica placentera que destaca la autoridad del narrador como participante activo de la vida comunitaria.

No podemos soslayar en esta reflexión, la tensión constante que se presenta entre los discursos y relatos de los medios de comunicación y los universos semióticos heterogéneos de los que provienen los niños con sus propias narraciones: en la semiosfera escolar emergen

fricciones entre los discursos mediáticos globales y las experiencias cotidianas de los niños. Los medios de comunicación son actores protagónicos de la dinámica global contemporánea que, jugando con los imaginarios sociales, mediante estrategias discursivas y redes simbólicas, estipulan formas de narrar. Como otros universos culturales, la escuela es un espacio de compleja y tensa fricción entre esas modalidades narrativas de los medios y la heterogeneidad de relatos que los protagonistas de las comunidades van desplegando. Los relatos de los niños también se encuentran atravesados por esos modelos mediáticos que en mayor o menor medida son reformulados por ellos. En este sentido, cada niño en particular explota en sus narraciones los horizontes culturales con los que entra en contacto, generando una narración que se caracteriza por su condición mestiza: con notable libertad, el niño se mueve por distintos universos que hurgan lo mediático, lo ficcional, lo mítico, lo fantástico. Así, el relato de su vida cotidiana le ofrece un nicho de sentidos múltiples y convincentes desde el cual presenta su resistencia cultural y retórica, proyectándose hacia un futuro posible –como cuando responde al interrogante de qué será en su adultez-, profetizando acontecimientos a partir de su experiencia de vida –*si me hubieras escuchado no te hubiera pasado eso*, decimos los adultos cuando queremos corroborar nuestros enunciados; también el niño puede advertirnos lo que sucederá, mediante sus relatos, con determinadas prácticas– y hundiéndose en el pasado –al relatar experiencias que considera significativas. Mecanismo de defensa y corrosión, la narrativa cotidiana circula subrepticamente, susurrada entre pares, cuando se la socava. El problema de la indiferencia institucional ante estos relatos se agudiza cuando la resistencia consiste en “hacer silencio” y no narrar; en ese momento, el hiato crece, la continuidad narrativa comienza a tambalear y la pertenencia cultural, ese derecho del sujeto que va a la escuela, peligra.

Destaquemos nuevamente, avisado lector, la importancia del relato oral en los procesos alfabetizadores. Narrar la propia vida cotidiana, con sus vicisitudes y contradicciones, se erige como una actividad artesanal que combina la voz, el cuerpo, el lenguaje y el pensamiento. En este aspecto, la narración varía considerablemente de acuerdo al lenguaje que la materializa. En el terreno de la escritura escolar, las convenciones y formas del relato se encuentran marcadas por reglas discursivas que borran los *timbres* personales propios de la oralidad; la escritura escolar, generalmente se convierte en un territorio de normas estandarizadas que van minando el estilo personal o que, incluso cuando permiten edificar un estilo particular, lo hacen a partir de un catálogo normativo del cual el escritor no puede salirse. Al narrar en el terreno de la escritura, los giros dialectales y las marcas corporales de la enunciación –movimientos, gestos, miradas- ingresan en modelos predefinidos que los amenguan o los borran.

Recurriendo a una analogía económica, podríamos afirmar que la narración escrita, más allá de sus variaciones estéticas y literarias, supone reglas de producción industrial. Como en una fábrica donde se ensamblan productos, la escritura aminora las huellas personales para que todos los discursos se parezcan. Pensemos, colegas, en nuestras propias prácticas: si hacemos una lectura del concepto de narración en diferentes manuales escolares, encontraremos un modelo que resume la práctica narrativa en una fórmula precisa que el alumno debe reiterar – introducción, nudo con sus respectivos conflictos, desenlace- y una miríada de géneros específicos que debe producir.

Paradójicamente, la escritura alienta la nombradía del autor por sobre el anonimato. Ese discurso que pule y borra –no juzgamos aquí ese mecanismo, al contrario creemos que la repetición del hábito desarrolla el lenguaje escrito, en tanto técnica que el alumno necesita aprender para ingresar a una mayor cantidad de esferas culturales; en todo caso aquí ponemos en cuestión la primacía de la escritura en la escuela, en tanto privilegio que “taladra” la oralidad primaria– destaca el nombre propio del autor como una marca de originalidad y pertenencia, debido a ese valor primordial que la cultura occidental le atribuye al individuo como amo y señor de sus propios actos. Además, el acto de narrar por escrito está fuertemente ligado a la esfera de lo privado: el sujeto que escribe lo hace en soledad. Sin embargo, la escritura, a pesar de actualizarse una y otra vez como una práctica individual, está atravesada por la memoria comunitaria que late en ese bien mostrenco del lenguaje y que modela la propia actividad de escribir.

El relato oral del niño adquiere relevancia no sólo porque se presenta como un diagrama de la vida comunitaria del narrador, una mapa con los recorridos y las relaciones semióticas presentes en su experiencia diaria, producto de una selección que privilegia acontecimientos y dispone un punto de vista particular, sino también porque es una actividad artesanal y amateur –ante la estandarización casi profesional de la escritura- donde refulgen las huellas de la tribu y la historia colectiva. Frente al privilegio de la privacidad que dispone la escritura –también es privado el acto de leer el texto escrito–, el relato oral se plantea como un acontecimiento público y colectivo, donde la voz circula por los oídos de un auditorio que, simultáneamente, recuerda sus experiencias, piensa sus propios relatos, interrumpe con preguntas, agrega comentarios, se mueve, suspira, ríe... El relato oral crea una atmósfera donde respira el sentido común y donde resuenan otras narraciones. Además, en la puesta en escena de la narración está involucrada la corporeidad del que cuenta: el narrador se mueve, hace gestos y ademanes, susurra o grita, cambia el tono de la voz, arriesga miradas. Como el alfarero que va dejando su huella en esa pieza que moldea, el narrador oral marca a fuego al relato a partir de sus aprendizajes comunitarios; un buen narrador no es aquel que sólo cuenta buenas historias, sino

aquel que sabe cómo contarlas. En distintas dimensiones, el relato del niño se empeña en estas características y se posiciona como una actividad que puede tender un puente, en el umbral de la alfabetización, entre su mundo semiótico y la escuela.

Juegos, fotografías, dibujos, objetos, canciones, comidas, pueden constituirse en artefactos y tópicos disparadores de narraciones, puntos de partida que permitan la circulación de los más diversos relatos, y su fuga hacia espacios insospechados por los narradores. En la trama de la conversación alfabetizadora, la narrativa adquiere una relevancia primordial que hace entrar la contingencia de los mundos más disímiles en la rigidez de los hábitos escolares. Relato y conversación se entrelazan en un espacio donde los sentidos se mezclan y comparten, no sólo por los saberes y valores diversos que los narradores van manifestando, también por las reacciones colectivas que la narración alimenta, en especial las relacionadas con el humor y la risa.

Consideremos, colegas, a la escuela como un lugar privilegiado para hacer el cuento, un escenario donde, a partir de la forma-narración, transita la vida. La escuela es un espacio en el cual pueden explotar diferentes narraciones orales sobre la vida cotidiana, donde las experiencias pueden compartirse con soltura para que el camino de entrada a la lectura y la escritura sea menos espinoso. Hacer que los niños narren su vida con todos los matices que quieran imprimirle, significa recuperar en la escuela ese espacio que la rigidez del conocimiento hizo a un lado, al privilegiar el trabajo individual con el lenguaje. Si la cultura es un entramado de signos continuos que establecen múltiples relaciones, la narración oral del niño pondrá en escena esos correlatos, evidenciando, una vez más, que ningún discurso ni ninguna práctica cultural pueden pensarse o producirse de forma aislada. Las historias que narren los niños serán un punto de partida para lograr esos enunciados alfabetizadores, instalaciones de entrada a la compleja práctica de la escritura. Pero también serán discursos que se compartan y muestren las diferencias y semejanzas de las identidades culturales de cada narrador. De esta manera, la institución escolar se presenta como un espacio que excede su función de transmitir conocimientos sistemáticos para configurarse como un resonante lugar donde los sentidos confluyen porque cada actor tiene algo que contar.

Bibliografía consultada:

AGAMBEN, G. (2003): *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

AUGÉ, M. (1999): “La vida como relato” en *La dinámica global/local. Cultura y comunicación: nuevos desafíos*. R. Bayardo-M. Lacarriu (Comps.): Buenos Aires, La Crujía: 173-184.

BENJAMIN, W. (1984): “El narrador” en *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Barcelona, Planeta-Agostini.

BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

CONTURSI, M. E. y FERRO, F. (2000): *La narración. Usos y teorías*. Buenos Aires, Norma.

DE CERTEAU, M. (1996): *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.

----- (1992): “Crear: una práctica de la diferencia” en *Descartes. N° 10*. Buenos Aires, Anáfora Ediciones: 49-63.

KLEIN, I. (2008): *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida*. Buenos Aires, Prometeo libros.

RICOEUR, P. (2006): *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México, Siglo XXI.

----- (2004): *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México, Siglo XXI.

----- (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Siglo XXI.

¡ A JUGAR SE HA DICHO!

El juego como estrategia alfabetizadora

Autora: Rosa Di Módica

Algunas consideraciones iniciales

¡ Qué mayor placer poder traer a nuestra memoria de adulto escenas de la infancia pobladas de cuentos y de juegos!. Entre la familia y la escuela, los mismos habitan una zona que va en busca de un mundo propio, entretelado artesanalmente en las tramas de la vida de todos los días: poesías, cantos, rimas, canciones – juegos, resisten el paso del tiempo sin otra finalidad más que el puro placer del “como si”.

Aunque es conocida por todos la intensidad de los procesos imaginativos de los niños, la escuela sigue privilegiando modos de aprendizaje que excluyen el juego, la creatividad, la fantasía. Está claro que los docentes nos ocupamos de los procesos cognitivos, pero es necesario recurrir a una visión más ampliada de los mismos; en este sentido cuando hablamos de inteligencia, no estamos haciendo referencia a una función aislada ni a un receptáculo orgánico, sino más bien a la influencia de la cultura sobre un modo específico de razonar. Esto hace a las diferentes particularidades de representarnos la realidad que los humanos tenemos a nuestra disposición, y también a la variedad de estrategias¹ cognitivas que se materializan en diversas prácticas: percepción, memoria lógica, imaginación, análisis, síntesis, etc.

Ahora bien, el juego nos convoca siempre a transitar una realidad ficticia, comparable para algunos autores a una esfera mágica y transparente²⁶ que cobija a los jugadores y despliega un espacio-tiempo potencial que confiere a los participantes la libertad de imaginar otros mundos (Glanzer M 2000).

Puede entenderse al juego como una experiencia fáctica capaz de reinventar secuencias en un aquí y ahora, en donde circulan tiempos simultáneos, instantáneos, superpuestos, persistiendo en un reordenamiento independiente, despreocupado y libre del orden convencional. El espacio lúdico delimita un territorio ficcional o imaginado con otros, que avvicina la posibilidad de construir complicidades pasibles de echar a andar las tramas de un juego acordado. Además, la experiencia lúdica pone en escena gestos, movimientos y la implicancia integral del sujeto en un territorio propio que agota su curso y sentido dentro de sí mismo (Huizinga 1972). Quizás

²⁵Tomaremos la definición de **estrategia** que aporta J. Bruner: “Una estrategia hace referencia a un patrón de decisiones en la adquisición, retención, y utilización de la información que sirve para lograr ciertos objetivos, es decir, para asegurarse de que se den ciertos resultados y no se produzcan otros” (Bruner, J. 1995:130). De hecho, las estrategias una vez dominadas pueden ser trasladadas a una extensa variedad de circunstancias.

²⁶“(…) Esfera, no en el sentido geométrico del término, sino en su significado de contenedor, que encierra en su interior a personas que despliegan una actividad compartida, que los hace cómplices de un entendimiento común. (...) Transparente, pues no se ve, solo se siente. El clima de juego que se va formando en ella, la sensación lúdica, es captada y sentida sólo por quienes intervienen. (...) Mágica, porque en ella todo se puede transformar por su poder animista y simbólico: conferir a las personas participantes y a los elementos circundantes otras funciones de las que comúnmente desempeñan, ligadas a la imaginación y que nacen de consignas establecidas de común acuerdo”. (Glanzer, M. 1986: 133)

resida allí el núcleo placentero esencial del juego, no como simple estado afectivo, sino como energía vital no previsible.

Así, mientras la lógica instrumental expone prácticas de enseñanzas centradas en la repetición anquilosa desprovista de significado y sentido, el juego pone en evidencia la importancia del entrenamiento del niño en acciones reguladas como base del hábito y de todo aprendizaje.

¡A jugar se ha dicho!

Esta expresión nos remite al carácter histórico y cultural del juego; basta volver a la memoria de nuestra infancia para reconocer que el juego “*se ha dicho*” en todos los tiempos y lugares.

Ahora, podemos seguir jugando un poquito más con nuestro enunciado/título y sumar otros sentidos; por ejemplo: como una apelación a la acción.

¡¡A jugar se ha dicho!!

Entendiéndose como una apelación que invita en tono juguetón a pasar de lleno y sin rodeos a la acción; el juego se expone y expresa siempre en un hacer concreto.

Y además cuando de jugar se trata sabemos que el sujeto, el lenguaje y el deseo están siempre presentes.

¡¡Que sea dicho!!

Este último enunciado nos invita a recuperar el deseo de jugar para que en nuestras aulas se reitere, tenga eco, se haga oír, se instale la potencia de la imaginación como lenguaje y acción.

Como habrán visto la propuesta de alfabetización semiótica otorga un papel central a la recuperación de las significaciones aprendidas en las tramas de la vida cotidiana antes del ingreso escolar. Obviamente, en dichas tramas se instalan las experiencias lúdicas vividas; el jugar forma parte de las construcciones de sentido usadas por el niño en las interacciones familiares, vecinales y amistosas. Los juegos en la escuela entrelazan las voces cotidianas con la especificidad de los lenguajes escolares, generando una nueva red de sentidos. Desde la citada perspectiva, el juego incursiona en una zona de frontera que garantiza continuidades,

especialmente en tres sentidos: como experiencia cultural, como acción y lenguaje y como herramienta didáctica.

Entonces, partimos de la memoria discursiva y social del juego para asegurar el complejo pasaje de la experiencia cultural a la estrategia alfabetizadora, tratando de no perder en el camino la fuerza de sus motivos y significados. Recordemos además la estrecha relación entre las prácticas lúdicas, la función imaginativa y el desarrollo de la inteligencia de los niños y adultos (Bruner J.:1995).

Pero sobre estos aspectos volveremos más adelante. Por el momento conviene no perder de vista los ejes estructurales que guían nuestras reflexiones; nos referimos a la convicción de que el juego instalado en la trama de la vida escolar facilita el pasaje hacia los códigos específicos para el aprendizaje de la lectoescritura.

Zarpamos con viento a favor

¿Qué intentamos decir cuando anunciamos un comienzo con “viento a favor” ? ¿Por qué el juego habilita el pasaje hacia otros universos de significación? ¿Cuál es su mayor aporte?.

Evidentemente estas preguntas nos conducen al meollo de nuestro problema: la relación entre el juego y los procesos alfabetizadores en situación de umbral.

A propósito del “viento a favor”, Michel de Certeau establece puntos de encuentro entre los términos Memoria-Cotidianeidad-Vecindad. Para el autor, la vida cotidiana es un conjunto lleno de tensiones ideológicas, teóricas y prácticas; entiende a la cultura (en plural) como un espacio complejo de encuentros y desencuentros, en donde se juegan poderes prácticos discursivos polivalentes (M. De Certeau: 1996).

La Memoria no remite únicamente al pasado, sino que se entrelaza con lo Vecinal y se hace presente en una pluralidad de tiempos, prácticas espaciales y modos de hacer. En este sentido, el juego es un lugar actuado, que evidencia y entrelaza memorias, experiencias acumuladas y significados contruidos. Así, el placer y la alegría propios de los juegos exceden los meros estados afectivos, y exponen las marcas y señales de la energía vital siempre presente.

De esta manera se suma a las múltiples voces que convergen, conviven y permanecen en la memoria corporal, afectiva y cognitiva de las personas. La multiplicidad de manifestaciones que el niño asume al jugar, configura la compleja trama de los modos de significar previos al ingreso escolar. La Memoria es un arte que se revela en el momento oportuno y del que es bueno sacar provecho (M. de Certeau: 1996).

Sabemos que el capitán responsable de su tripulación estudia el terreno, la velocidad de los vientos y los movimientos del mar antes de anunciar la partida; así nosotros “docentes capitanes” podemos sacar provecho a nuestra memoria lúdica para asegurar un viaje divertido y amigable. Seguramente allí encontraremos las puntas de una trama que nos ayudará a materializar situaciones de enseñanza-aprendizaje que incluyan a los niños y sus modos peculiares de interpretar el mundo.

¡¡¡Acción vital que nos señala el inicio de un recorrido con “viento a favor”!!!

Estaba la blanca paloma sentada en un verde limón....

Ya instalados en el territorio del juego, se hace necesario buscar una definición que nos permita comprenderlo en su complejidad. No obstante, el carácter polisémico de la experiencia lúdica sólo nos conduce al encuentro de sus múltiples interpretaciones y sentidos.

¿Qué significa esto? En principio considerar que dichas prácticas se insertan en espacios culturales que explican su significado, es decir son sus usos sociales (en sentido amplio) los que definen las formas y las modalidades del juego.

Veamos, por ejemplo las infinitas maneras de nombrarlo en la vida cotidiana:

Mi honestidad esta en juego y de aquí no me muevo.

Me jugué el honor.

Me juego por vos.

El amarillo y violeta hacen juego.

No te enojés fue un simple juego.

¡Por fin! Entendió la importancia de lo que se estaba jugando.

Estos modos de usarlo en el acontecer diario, ponen en evidencia algunas condiciones de esta actividad, asociada tanto al movimiento como a la entrega y la imprescindible implicancia integral del jugador.

¡ Qué increíble! Es “un como si” que se vuelve juego, si se juega de verdad.

Como lugar actuado o practicado, pone en escena la dinámica corporal que incluye el reconocimiento del propio esquema, su valoración, el registro de las posibilidades de movimientos y ritmos. Agrega además, el carácter funcional y expresivo de la voz, la dicción, la modulación, la intención del hablante, matices, volumen, velocidad; siempre en relación con otros y tan necesarios para promover los aprendizajes escolares. Cabe aclarar que la Voz entendida como una proyección y extensión corporal, se juega permanentemente en los procesos lúdicos.

Pero no sólo en la vida cotidiana hablamos del juego, también autores, teóricos y estudiosos de la condición humana se dan cita en múltiples versiones y enfoques sobre el mismo.²⁷

Si bien observamos tanto en el lenguaje cotidiano como en los desarrollos científicos una gran diversidad de modos de entenderlo, es bueno acordar algunas cualidades que lo caracterizan. Por ejemplo, su particular referencia a un espacio vital e imaginario asociado al placer y a la

²⁷ Presento a continuación una breve referencia de autores clásicos y sus maneras de comprender el juego en el marco de las teorías que despliegan.

J. Huizinga: el juego entendido como una acción o actividad voluntaria realizada dentro de ciertos límites fijos de tiempo y lugar, con reglas libremente consentidas pero absolutamente necesarias, con un fin en sí mismo, acompañada de una sensación de tensión y de alegría, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real.

A. Aberastury: se ocupa de los orígenes de los primeros juegos específicamente la expresión de las pérdidas y recuperaciones, encuentros y separaciones.

Schiller: nos recuerda la condición lúdica como esencial para el desarrollo pleno del ser humano.

Henri Wallon: plantea el juego como una experiencia que habilita la exigencia y la liberación de cantidades mucho más considerables de energía que le que en otro tipo de tareas.

S. Freud: nos recuerda que cuando el hombre juega se comporta como un poeta, ya que crea un mundo propio, o mejor dicho, reordena las cosas de su mundo en una nueva forma que le agrada. A pesar de toda la emoción que caracteriza al mundo lúdico, el que juega establece bien su diferencia y experimenta placer al unir sus objetos y situaciones imaginarias con las cosas tangibles y visibles del mundo real. Esta unión es lo que diferencia el juego de la fantasía. Entre las peculiaridades del juego se destacan: a) se basa en el principio del placer, b) logra la transformación de lo pasivo en activo, c) satisface la compulsión a la repetición por el placer derivado de la repetición misma.

Jean Piaget: desde el punto de vista cognitivo el juego es el producto de la asimilación que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanentes.

posibilidad de alterar libremente los límites convencionales de la realidad. La experiencia lúdica despliega necesariamente un territorio potencial y compartido que abre espacios a infinitas transformaciones establecidas de común acuerdo y asociadas a la fantasía.

En este sentido, tiene estrechas vinculaciones con la Zona de Desarrollo Próximo²⁸, porque el sujeto que juega participa de las significaciones construidas y a la vez produce un espacio dialógico y transformador. ¡ Y... esto es muy importante para nosotros, los docentes!.

Sabemos que L. Vigotski habilita la entrada a las relaciones interpersonales como vía de acceso para la comprensión de los procesos evolutivos del niño; es allí donde se anida la génesis de la inteligencia. Por ello, este autor se ocupa específicamente de analizar el interjuego dinámico entre el Desarrollo de la inteligencia Real y Potencial; aquí no importa tanto lo que el niño pueda hacer solo, sino lo que intente realizar con la ayuda de otros. En este sentido, la inteligencia humana es una creación cultural producto de los procesos de internalización, a partir del cual el niño hace suyo lo recibido en los diversos contextos de interacción.

Para L. Vigotski, los procesos evolutivos de la inteligencia no dependen exclusivamente de lo heredado biológicamente, sino también de las posibilidades que tienen los sujetos de participar en vínculos significativos. Como vemos, invierte la manera tradicional de considerar la relación entre desarrollo y aprendizaje: aquí son los adultos en contextos dialógicos los que acarrear a los niños hacia zonas de conocimiento cada vez más complejas.

Y es el juego, como experiencia cultural, quien habilita este espacio.

En relación con lo tratado hasta aquí, observamos que los juegos no sólo son artefactos materiales y simbólicos habilitantes de ciertos modos de conocer disponibles, sino que además

²⁸ “(...) la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (L. Vigotsky: 1978: 133)

guardan una estrecha relación con la progresión gradual de los procesos de desarrollo cognitivo. Así, los juegos con distintos objetos, los juegos constructivos y aquellos reglados, los motrices o funcionales, el juego simbólico y el dramático; son nada más y nada menos que experiencias vitales encarnadas en nuestra historia y a las que, por suerte, podemos regresar tantas veces como nuestro deseo así lo indique.

En la actividad mental más primitiva encontramos el juego funcional, centrado en el ejercicio y la repetición de formas, movimientos y acciones, que están en vías de adquisición. Si bien estos juegos son propios de los inicios de la actividad intelectual, podemos encontrar a lo largo de la infancia y en la adultez, experiencias lúdicas que buscan tan solo recrear el placer funcional del puro movimiento.

Aquí valen algunos ejemplos de enunciados lúdicos y sus movimientos:

En este caso el placer está en el “cosquilleo”

**Andaba una hormiguita
Juntando una leñita
Cayó una lloviznita
Y corrió y se metió en su casita.**

Otra forma de juego funcional lo encontramos en el siguiente enunciado en donde se invita al niño a incrementar la intensidad del movimiento:

**Al paso, al paso, al paso
Al trote, al trote, al trote,
Al galope, al galope, al galope.**

También el mero placer funcional permanece en el adulto y se evidencia por ejemplo, en el gusto por bailar con la única intención del disfrute del movimiento por el movimiento mismo.

Por su parte, el juego simbólico pone en evidencia la potencialidad imaginativa del niño, en donde es posible construir una situación ficticia separada de lo real y regida por reglas propias.

Cabe aclarar, que desde la perspectiva Vigotskiana, la imitación también es juego, porque no sólo se encarga de reproducir lo existente, sino también combina y crea impulsando el pensamiento hacia adelante.

La instalación del “dale que”, sin censuras ni sanciones, despliega temporalidades no convencionales permitiendo establecer entre los sujetos un vínculo que excede el orden cotidiano. Para D. Winnicott (1971), el juego es una experiencia cultural que habita una zona intermedia entre lo compartido culturalmente expresable y lo inefable de la interioridad individual. La libertad imaginativa del juego y la posibilidad que ofrece de establecer infinitas combinaciones, despliega una serie de procedimientos cognitivos que, sin dudas, facilitan el camino hacia la adquisición de procesos psicológicos cada vez más complejos y sofisticados. Pensamiento y lenguaje se entrelazan, entonces, para materializar con diversos matices las posibilidades creativas del juego simbólico.

En esta conversación entre una niña tres años y su mamá se expresan las marcas más distintivas del juego simbólico:

“Mañana...cuando sea grande voy a subir al cielo y te voy a traer una estrella

Voy a subir en una mesa y a un banquito.

Voy a bajar una estrella y te la voy a regalar.

Pero... vos la tenés que cuidar mucho. Tenerla con las dos manos, porque si no se cae y se rompe. Y ponerla en la heladera para que esté fresquita como si fuera un alfajor.

¿Si? ...

Bueno ... entonces voy a bajar una estrella para vos...”

En la trama conversacional presentada, podemos observar algunas de las condiciones del juego simbólico en donde la representación de la situación imaginada transforma al objeto poniendo en evidencia el poder del lenguaje en la construcción del pensamiento del niño. De este modo, el jugar en contextos de interacción, regula el dominio creciente de la actividad cognitiva. Recordemos que para L. Vigotski el aprendizaje es un proceso asistido gracias al cual el sujeto accede a niveles crecientes de complejización intelectual.

En estrecha vinculación con el juego simbólico, se desarrollan los juegos de construcción en los cuales la asimilación lúdica está al servicio y consideración de nuevos problemas y espacios imaginarios. En estos modos de jugar, los niños encuentran placer en la exploración ingeniosa de los objetos para materializar construcciones reales o inventadas. Vale recordar, entre otros, **el juego con plastilina**, los **Ladrillos** y el **Mekano**: acompañantes fieles de largas horas de nuestra infancia.

Por otra parte, los juegos reglados expresan grandes progresos sociales y cognitivos, ya que están supeditados a reglas convencionales o creadas explícitamente por los jugadores. Es verdad que resulta imposible hablar de juego sin hacer referencia a los acuerdos que lo sustentan; pero a diferencia del juego simbólico, el cumplimiento de las reglas es la condición necesaria para la realización de la experiencia. El juego reglado no excluye el placer funcional y simbólico, pero su diferencia está en la necesidad de establecer acuerdos de antemano entre los participantes.

Las formas pueden ser muy variadas, incluyendo en este tipo de juegos tanto los regulados por los propios jugadores, como aquellos cuyas reglas se transmiten socialmente de generación en generación.

La lista de estos juegos es interminable, recordemos algunos:

La rayuela, el juego de las bolitas, la capichuá o la payana, el ladrón y policía, la mbopa, la escondida, el elástico, Martín Pescador, el juego de la oca, los naipes.

Sumamos también las canciones - juegos: **arroz con leche, saltar y brincar, la Farolera Tropezó, Zapatito de Charol, Muy buen día su señoría.**

Transcribimos a continuación algunos enunciados de juegos-canciones:

El juego de la sogá

Los niños saltan a la cuerda de unos por vez mientras cantan:

Que una, que dos, que tres, que salte, que vas a perder.

Otra: **tengo, tengo, tengo/ tu no tienes, nada/tengo tres ovejas/en una cabaña./**

Una me da leche,/ otra me da lana/otra me mantiene/toda la semana.

El tira y afloja

El grupo está agarrado de una sogá sostenida en los extremos por dos participantes. Uno de ellos se ubica en el centro y es el encargado de dar las siguientes órdenes:

A la tira y afloja/ perdí mi dedal; /cuando yo diga TIRA/ tienes que tirar, o cuando yo diga AFLOJA/tienes que aflojar.

Por otro lado, consideramos que el juego dramático merece una especial atención, dada la complejidad y riqueza que despliega. Aquí los participantes van construyendo secuencias que se entretajan y conforman una trama, valiéndose para ello de la actividad simbólica - funcional y reglada. Este tipo de juego se define a partir de la representación de una historia para ser contada con el cuerpo. Cuando jugamos a la mamá y al papá, al doctor, a la maestra o a los animales del campo, ponemos en escena un hacer que combina lo dicho y lo actuado; la narración y el drama. L. Vigostky hace referencia al juego de simulación, considerándolo una

herramienta fundamental para el desarrollo intelectual y afectivo de los niños. Para Roger Calloias el juego de simulacro es una variedad del simbólico, que además plantea al actor la posibilidad de asumir un papel imaginario, convirtiéndose así en un personaje que simula ser otro.

De manera que en el juego dramático resulta imprescindible la existencia de un lugar (entorno), de acciones (no es lo mismo que movimiento), y una situación conflictiva que motorice el desarrollo de la acción, juntamente con un texto capaz de sustentar la estructura dramática.

Si pensamos en el uso de este juego en las aulas, nos conviene reconocer claramente sus condiciones de producción para evitar confusiones. En este sentido, es necesario que presente un drama o historia, que existan objetos reales o imaginarios, sujetos y personajes dando vida a un texto. Se requiere por lo tanto la dramatización de una situación ficticia y la resolución de un conflicto.

Hasta aquí hemos visto distintas modalidades de juegos asociadas a los procesos de construcción cognitiva y afectiva de los sujetos. Es cierto que el juego expone sus modos y variedades, pero no se agota en ellos.

Es importante reconocer que la experiencia lúdica puede ir más allá de los juegos concretos y aludir tan sólo a un hacer placentero que admite la libertad de poner en tensión la fijeza de los sentidos conocidos.

Para ilustrar lo mencionado, recordemos estos dichos lúdicos:

Sana, sana, colita de rana; si no sana hoy... sanará mañana.

Pajarito tan bonito, ¿a dónde va? A la acera verdadera... pin pon fuera!

Me llamo Rosa María y tengo la panza fría

Estos tres enunciados nombran lúdicamente acciones cotidianas: el alivio de un dolor; decidir quién queda fuera de la situación o dar a conocer un nombre. No aluden a un juego concreto, sino que recurren a las múltiples posibilidades del lenguaje y no expresan más que la pura intención de decir jugando.

Esta visión más abarcativa, nos permite jugar sobre el juego mismo. Por ejemplo, podemos aprovechar la riqueza del enunciado:

Estaba la paloma blanca sentada en un verde limón.

Y transformarlo en otro:

Estaba el grillito negro comiendo un dulce limón.

En esta transformación podemos observar la modificación conciente del sentido original y la creación de nuevas combinaciones asociadas al jugar. En este caso particular, lo que interesa es resguardar la musicalidad y el ritmo de las palabras liberadas del orden convencional.

Este permiso lúdico nos abre un espacio a la imaginación libre de censuras y a la recuperación de numerosas experiencias aprendidas en la infancia y encarnadas en nuestra historia.

En fin, demos rienda suelta a nuestra libertad creativa para que la **Blanca Paloma** entre al aula y en su vuelo arrastre cantos y juegos, como pretexto y texto para los aprendizajes escolares.

Se ha dicho.

Mi imaginación está en juego y de aquí no me muevo.

Ya nos hemos referidos en varias oportunidades a la experiencia lúdica como un lugar de movilidad continua, asociada a la participación imaginaria del jugador en un mundo ficcional. La imaginación, la imitación y el juego, son zonas potenciales que garantizan la construcción de procesos cada vez más avanzados de pensamiento y lenguaje.

Podemos decir, que la capacidad creadora es una forma de actividad autoconciente originada en las interacciones sociales y en estrecha relación con el desarrollo de la inteligencia. L. Vigostki observa su aspecto dinámico en tanto posibilidad de pensamiento y acción; no la entiende como una medida fija, sino que considera el aspecto potencial de la actividad cognitiva. Gracias al intercambio dialógico, el niño puede reconocer las claves y accesorios de la cultura, aún antes de ser totalmente conciente de su significación. De allí la importancia de la palabra del maestro en los aprendizajes escolares.

¡Es con otros, pensando, hablando, jugando, que los seres humanos avanzamos hacia la complejización de los procesos psicológicos superiores!

Cuando invitamos a nuestros alumnos a ir más allá de la información dada o a usar la imaginación para inventar mundos posibles, estamos promoviendo el desarrollo de procesos cognitivos intelectuales. Ya en la imitación se preanuncia esta potencialidad imaginativa, debido a que el niño no se limita a repetir lo que ve y conoce, sino que en ese proceso también reelabora, crea, y construye nuevas combinaciones.

El siguiente diálogo da cuenta de esta posibilidad:

- **Niña: Corazón, corazón, corazón de limón porque te quiero me caso con vos.**
- **Maestra: Pero, ¿cómo corazón de limón? ¿Si el limón es ácido?**
- **Niña: Ah!...pero los limones de mi casa son dulces!!!,**

Como podemos observar, la asociación Limón - Dulce es una libre combinación creada por la niña que solo le pertenece a ella: es su creación.

Tiempo de jugar, tiempo de aprender.

En el título de este apartado se deja entrever la convicción de que es posible tender puentes entre la vida, el juego y la escuela. Es más, para los maestros alfabetizadores ubicados en el **umbral** la presencia del juego asegura la continuación en las aulas de las construcciones de sentidos aprendidas. Tratemos entonces de tejer una trama posible entre el tiempo de jugar y el tiempo de aprender.

Al respecto, conviene recordar que el juego recupera el sentido dialógico de la producción, transmisión y recepción del conocimiento, y en consecuencia pone en cuestión la matriz monológica propia de la racionalidad tecnocrática. Desde este enfoque, el pensar y el jugar son prácticas colaborativas. Así, la presencia de la experiencia lúdica en el espacio escolar

prefigura la posibilidad de generar una tercera zona²⁹ que evidencia una variedad de procesos discursivos, cognitivos y prácticos, aprendidos en la historia vital del niño.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos: ¿Es posible conjugar la libertad imaginativa del juego, con la intencionalidad de los procesos de aprendizajes en el aula?.

Aunque estamos convencidos de que el juego es una estrategia alfabetizadora privilegiada, resulta conveniente realizar algunas acotaciones conceptuales con el fin de no desvirtuar su condición esencial.

Fuera de toda duda, sabemos que existen muchas razones que argumentan su inclusión en las aulas; ya hemos hablado sobre la importancia de la función imaginativa en el desarrollo mental, o el valor de la repetición y el ejercicio placentero en la consolidación de los procesos cognitivos, específicamente como oportunidad de ensayar con libertad nuevas combinaciones. Así, la inclusión del juego en el aula no es natural ni espontánea, sino que requiere niveles sucesivos de abordajes.

En el siguiente esquema, proponemos un **camino lúdico** hacia las estrategias alfabetizadoras.

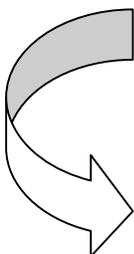
El juego: recorridos y postas

1) Como experiencia cultural: facilita el paso hacia otros universos de significación



2) Como acción y lenguaje: aporta contenidos y textos

alfabetizadores potentes



3) Como herramienta: el uso instrumental del juego en las aulas para promover un buen aprendizaje, como instancia significativa de mediación docente.

²⁹ Para D. Winnicott el jugar es una experiencia cultural que señala un lugar y un tiempo. No se encuentra *adentro*, tampoco está *afuera* sino que está en el lugar del *hacer*, no sólo se trata de pensar y de desear sino que jugar es hacer en un espacio potencial.

Como podemos observar, dicho esquema hace referencia al uso instrumental del juego en tanto punto de llegada; mientras que en la partida se ubica la recuperación de las significaciones lúdicas construidas por los niños en la vida cotidiana. En este sentido, el pasaje del Puro Juego³⁰, al juego como estrategia de enseñanza, estaría dado por la recreación conjunta de experiencias que vivifiquen los juegos aprendidos en las historias de las correspondientes comunidades.

Empecemos entonces por recuperar los textos lúdicos de mayor significación; cuando hablamos de texto, estamos haciendo referencia a la materialización concreta de una actividad comunicativa junto con la variedad de códigos que despliega. Sabemos que no sólo nos expresamos por medio de las palabras, sino que también utilizamos gestos, imágenes, tonos y músicas.

Como movimientos semióticos del discurso, los juegos exponen experiencias vitales aprendidas antes del ingreso escolar, y a la vez se proyectan hacia adelante en la búsqueda de otros significados.

En este sentido, **el Arroz con leche, la Blanca Paloma, el Martín Pescador, el Muy Buen Día Su Señoría** y tantos otros juegos - canciones aportan textos y enunciados alfabetizadores de alta significatividad. Pero además, el carácter imprevisible y potencial el Puro Juego, habilita la creación de nuevas experiencias lúdicas facilitadoras del aprendizaje de la lengua escrita.

Es fundamental poner en escena los propios alfabetos y sus textualidades para multiplicar nuevos sentidos hacia adelante. Por ejemplo, podemos combinar los nombres personales para armar rimas y acciones; recuperar los saludos cotidianos jugándolos de múltiples maneras y tonos.

Es bueno también, traer al aula refranes, trabalenguas, dichos y hacerlos circular en forma de juegos dramáticos.

En estas situaciones de juego intentamos recuperar saberes lúdicos:

Juguemos con los refranes

Reunidos en grupo elegir un refrán. Una vez elegido deberán improvisar alguna situación que lo represente sin nombrarlo en ningún momento. El grupo total tendrá que adivinar de qué refrán se trata.

De historias y ruidos

Reunidos en grupo elegir no más de seis o siete onomatopeyas. Luego deberán inventar una situación dramática que contenga y justifique esos sonidos y representarla.

Entredichos cotidianos

Seleccionar diferentes dichos de uso cotidiano que exponen diversos modos de expresar saberes, emociones, estados de ánimo, enseñanzas, consejos, etc. Por ejemplo: “Si te he visto no me acuerdo” o “pillín, pillín”. Luego deberán crear una situación dramática que contenga los dichos elegidos y representarla.

Del hacer al contar

Reunidos en grupo tendrán que elegir tres acciones de la vida cotidiana, para luego crear una historia que contenga y articule dichas acciones y representarla. Dicha representación se realizará sin palabras, apelando al lenguaje corporal. Si el grupo lo desea puede incorporar solo algunos sonidos.

La rayuela camino

En grupo elegir en un lugar o evento vital (una fiesta, casamiento, un bosque, etc). Luego imaginar el recorrido hacia esa meta como si fuera una rayuela. El grupo elige como iniciar y las postas que los obligará a detenerse. Cuando llega a cada una se detiene (congela) la acción y el grupo expresa un enunciado relacionado con la meta buscada y el momento del recorrido. En el final del mismo se encontrará con la meta (como el cielo en la rayuela) en donde expresarán el enunciado final. Este juego puede proveer ricos enunciados alfabetizadores.

³⁰ “(...) De hecho, es Puro Juego. Pero el juego, todos lo sabemos, es el libre ejercicio de nuestras capacidades. El Puro Juego no tiene reglas, más allá de la ley misma de la libertad. Es imprevisible. No tiene proyecto, más allá de la recreación”. (Ch. Peirce. 1908: 191)

Al comienzo de este apartado hicimos referencia a la necesidad de tender puentes entre el aula y la vida. Así lo expresa una docente en el trabajo de evaluación final para acreditar la Especialización en Alfabetización Intercultural:

“Este tomar prestado el juego y llevarlo del patio al aula, nos permitirá acercar los elementos del lenguaje que les son significativos a los niños para llevarlos a producir emisiones más complejas, trasformando la acción de jugar en pensamiento y escritura”. (Posadas, 2005)

Esta maestra construye su propuesta alfabetizadora a partir de la recuperación de un juego observado en el recreo: **Buenos días su señoría, mantantiru liru la.**

Esta decisión abre un diálogo entre el aula y el patio, en donde el placer y la alegría se conjugan en un espacio vital de enseñanza que involucra el cuerpo y abre un espacio a las tramas discursivas cotidianas.

“(…) Volverán al aula para seguir jugando”.

Es decir, para seguir explorando nuevos sentidos y sobre todo, para poner al jaque los límites convencionales de la realidad.

Así proponemos un camino que articule los propios alfabetos lúdicos con las actividades de enseñanza, sin excluir la libertad y la alegría del Puro Juego. Esta recuperación resguarda su condición esencial: el placer, la libertad y la imaginación.

¡¡Piedra libre!! para los juegos que **hemos dicho** , que nos **han dicho**.

¡¡Piedra libre!! para que la palabra, el cuerpo, el movimiento y el deseo **sean dichos** una y mil veces en nuestras aulas.

En fin, ¡¡ Piedra libre!! para que la pulsión vital ocupe el lugar de la prescripción y el control.

Bibliografía:

- **Alarcón, Raquel:** *Propuesta estratégica de alfabetización en los umbrales.* Módulo: estrategias alfabetizadoras. Especialización en Alfabetización Intercultural. Programa de Semiótica. Universidad Nacional de Misiones. 2005
- **Bruner, Jerome:** *Acción, pensamiento y lenguaje.* Ed. Alianza. Madrid.1995
- **Caillois, Roger:** *Los juegos y los hombres.* Ed. Fondo de Cultura
- **De Certau, M:** *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer.* Universidad Iberoamericana. México.1996
- **Di Modica, Rosa:** *Conversaciones en torno del discurso crítico en la escuela.* Artículo. Estudios Regionales. Revista de la Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de humanidades y Ciencias sociales. Universidad Nacional de Misiones. 2005.
- **Glanzer, Martha:** *El juego en la niñez.* Edt. Aique. 2000
- *Económica.* México. 1986
- **Huizinga, J.:** *Homo Ludens.* Madrid. Ed. Alianza. 1972
- **Peirce, Charles:** *Un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios,* en *The Hibbert Journal.* Octubre- 1908
- **Vigotski, Lev S:** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica grupo Editorial Grijalbo. Barcelona 1988.
- **Vigotski, Lev S:** *La imaginación y el arte en la infancia.* Red Federal de Formación Docente Continua. Material de distribución del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. 1997
- **Winnicott, D. W.:** *Realidad y Juego.* Ed. Gedisa. 2005

