

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE SEMIÓTICA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 16H246**

Alfabetización semiótica en los umbrales

Directora: ALARCON, Mirta Raquel

Co-Directora: CAMBLONG, Ana María

**INFORME FINAL
2010**

INFORME FINAL 2010

Proyecto acreditado en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO: **Alfabetización semiótica en los umbrales (16H246)**

3.FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO:
DESDE:1/01/2008
HASTA:31/12/2010

4.PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME:
DESDE:01/01/2010
HASTA:31/12/2010

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación
ALARCON, Mirta Raquel	PAS eX	10	enero	diciembre	
CAMBLONG, Ana María	PTI ex	10	enero	diciembre	SATISF

Firma Director de Proyecto

Aclaración:

Firma Co- director de Proyecto

Aclaración:

Fecha de presentación del Informe de Avance.

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Este proyecto problematiza los procesos de alfabetización en los umbrales escolares sobre la base de un enfoque semiótico a partir de conocimientos construidos en investigaciones anteriores. La profundización y sistematización de aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos apuntan a configurar un método de adquisición de la lengua escrita mediante el montaje/la instalación de atmósferas conversacionales en torno de protocolos de experiencias de la vida cotidiana. Considera la configuración pluriétnica y multilingüe de la jurisdicción de Misiones y las metas apuntan a resultados de interés teórico, metodológico y de incidencia en políticas públicas.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

Las actividades realizadas en el marco de la investigación, según lo planteado en el plan inicial comprendieron:

- 1.- Presentación de la versión final del trabajo de tesis “Alfabetización semiótica en los umbrales. Cita en sitios de borde”, en marzo de 2010 (Se adjunta ejemplar).
 - 2.- Defensa de la misma el 24/09/2010 (se adjuntan dictámenes del tribunal)
 - 3.- Gestiones editoriales y adecuaciones para la publicación de la tesis.
 - 4.- Producción de material didáctico para la socialización de resultados.
 - 5.- Asistencia a Congresos y jornadas con presentación de ponencias e intercambios con pares de la comunidad científica.
- .- Participación en el I Congreso Internacional sobre Lenguas y dinámicas identitarias en el Bicentenario- Resistencia, Chaco, 19 al 22 de julio de 2010, en una mesa temática del Ministerio de educación provincial con la ponencia: “La EIB en Misiones. Aportes para la formación docente. Constelaciones semióticas para una propuesta pedagógica en contextos de interculturalidad”.
- .- Asistencia al I Seminario Internacional “La infancia, el juego y los juguetes”, FLACSO, Bs. As., 20-22 de octubre 2010.
- .- Participación en la organización del VIII Congreso Nacional y III Internacional de la Asociación Argentina de Semiótica. Cartografías de investigaciones semióticas- 6 al 8 de octubre 2010- Posadas, Misiones. Presentación de ponencia “Alfabetización Semiótica. Instalaciones en los umbrales” en la mesa temática sobre Alfabetización, coordinada por la Dra. Ana Camblong.

- .- Coordinación de talleres en el 2º Congreso Provincial de Filosofía y Ciencias de la Educación “Educación y violencia, un enfoque antropológico”- Aristóbulo del Valle, Misiones (Res McyE- N° 359/10 – Aristóbulo – 13 y 14 de agosto 2010)
- .- Participación como Talleristas investigadoras en Proyecto de Articulación en Investigación IFDC-Universidad con equipos de docentes en las sedes Posadas y Montecarlo (octubre- noviembre- diciembre).
- .- Panelista sobre: “Lectura y análisis del fracaso escolar. Diferentes perspectivas”, invitada por la cátedra Política Social y Educación (Carreras de Articulación en Educación)

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Las tareas se llevaron a cabo según lo pautado en el plan inicial habiendo culminado en tiempo y forma con el propósito de la producción de la tesis de posgrado.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

Se adjuntan como Anexo: Ejemplar de Tesis (cuerpo principal y anexo)

Ponencias referidas.

Vinculación y Transferencia

Dictado del Módulo “Procesos alfabetizadores” correspondiente a la *Actualización en alfabetización semiótica en las fronteras* en las sedes Caleta Olivia y Río Gallegos, de la provincia de Santa Cruz

Formación de Recursos Humanos

Asesoramiento a los docentes cursantes de la Especialización en Alfabetización intercultural para realización del Trabajo Final Integrador.

Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

Este proyecto de investigación culminó con la producción de la tesis del Doctorado en Semiótica (CEA-UNC) “Semióticas de la alfabetización. Aportes para la alfabetización inicial en espacios fronterizos”, la cual fue aprobada y defendida en septiembre de 2010.

En la misma se problematiza los procesos de alfabetización en los umbrales sobre la base de un enfoque semiótico a partir de conocimientos construidos en investigaciones anteriores. El trabajo teoriza sobre aspectos de la adquisición de la lengua escrita mediante el montaje/la instalación de atmósferas conversacionales en torno de protocolos de experiencias de la vida cotidiana en los espacios pluriétnicos y multilingües de Misiones, y plantea una metodología de enseñanza apoyada en enunciados cotidianos que aseguran la continuidad semiótica en los umbrales. Por otra parte, aporta insumos y reflexiones en el marco de las redefiniciones políticas en la formación de maestros alfabetizadores para el sistema educativo.

Firma Director de Proyecto

Aclaración:

Firma Co- director de Proyecto

Aclaración:

Fecha de presentación del Informe de Avance.....

INFORME FINAL 2010

PROYECTO DE INVESTIGACION

Título: Alfabetización semiótica en los umbrales (2008-2010)

Código: 16H246

Directora: ALARCON, Mirta Raquel

Co-Directora: CAMBLONG, Ana María

ANEXO

Ponencias:

“La EIB en Misiones. Aportes para la formación docente. Constelaciones semióticas para una propuesta pedagógica en contextos de interculturalidad”.

“Alfabetización Semiótica. Instalaciones en los umbrales”

Tesis: “Alfabetización semiótica en los umbrales. Cita en sitios de borde”.

VIII Congreso Nacional y III Internacional de la AAS. Cartografías de investigaciones semióticas- 6 al 8 de octubre 2010- Posadas, Misiones

Ponencia: ALFABETIZACIÓN SEMIÓTICA. INSTALACIONES EN LOS UMBRALES

Autora: Raquel Alarcón

randi1@arnet.com.ar

Proyecto de investigación: **Alfabetización semiótica en los umbrales (16H246: 2008-2010)**

Institución: Programa de Semiótica- FHyCS- UNaM

Directora: Alarcón Mirta Raquel

Co-directora: Camblong Ana María

Palabras clave: umbrales escolares- alfabetización semiótica- experiencia cotidiana- continuidad- oralidad- instalaciones y artefactos indiciarios- intervenciones docentes- traducciones- enunciados alfabetizadores

Resumen

La problematización de los procesos de aprender y enseñar lengua escrita comprendidos como semiosis, nos lleva a preguntarnos acerca de cómo abordar la alfabetización inicial en los espacios de umbrales escolares mestizos con métodos/ estrategias/ intervenciones que propicien la continuidad entre el universo escolar y las semiosferas familiares y sociocomunitarias a partir de la descripción y el análisis de sus dinámicas en tanto proceso y producto de tramas de intercambios semióticos. Aplicación empírica al caso Misiones.

Esta investigación se configura como tesis del doctorado en semiótica (CEA) y en esta ponencia se presentará una síntesis de los resultados logrados.

Desarrollo

Encuadre del proyecto

Nuestra experiencia investigativa en el campo de la alfabetización inicial cuenta con un extenso y sostenido recorrido en sucesivos proyectos de investigación y de transferencia, compartidos con equipos dirigidos por Ana María Camblong. Este proyecto en particular, que lo propusimos para el lapso de 2008 a 2010, tenía como objetivo final la producción de la tesis doctoral en semiótica, la cual ha sido presentada, evaluada y defendida el 24 de septiembre (a 12 días de esta presentación) con el título: “Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Cita en sitios de borde.” Desde el título podemos advertir la inscripción del problema en la semiótica, en los espacios escolares de iniciación y el carácter de invitación/apelación a situarnos en las dinámicas fronterizas.

Experiencias en torno de la tesis

La producción de la tesis discurrió por despliegues teóricos, epistemológicos, empíricos interconectando voces, experiencias alfabetizadoras y ecos de otros decires que se atraviesan y entrecruzan instalándose en el centro de nuestras reflexiones, sin dejar de ser por ello, habitantes de los bordes. Intentamos invitar-nos en cada pliegue a configurar otra/s orilla/s que vuelven a invitar a cada cual a dibujar sus gestos, a traducir selectivamente la pluralidad de asociaciones, a continuar pensando.

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

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

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

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

Tres conceptos clave en el enhebrado de nuestros **pensamientos** han sido: **instalación** – **artefacto**- movimiento **tríptico** que permiten penetrar las fronteras de mundos complejos insertos en complejidades mayores, a la vez que, posibilitar ininterrumpidos y próximos ensambles conocidos-conociéndose-por conocer.

En la instalación teórica los artefactos conceptuales que recortamos son: **integralidad** y **continuidad** como orientadores de la comprensión y el análisis de los múltiples universos que se conjugan en nuestros andares como mundos particulares, delimitados, diferenciados, pero también articulados, en conexión, con sus **fronteras** encontradas, difuminadas, alteradas, ensambladas. El concepto teórico de **frontera**, en su más amplia acepción, permite asociar la problemática que nos interesa con otras esferas: geopolíticas, ideológicas, disciplinares, tecnológicas, teóricas, locales, globales, prácticas, éticas, estéticas, etarias, de género, etc. y suponer a los bordes como espacios de permanente conversación, negociación, corrimientos de sentidos, virtualidad de cambios, replanteos, transgresiones, resolución diferente del problema de lo correcto, trazos de nuevos límites; en fin, la posibilidad de ensayar “otro” u “otros” modelo/s. En las superficies fronterizas se activará el dispositivo estratégico de la **traducción** a partir de los movimientos de la **diferencia** que se ponen en escena, donde es plausible el establecimiento de límites, marcas, deslindes, operaciones de **discontinuidad**.

El punto de arranque –que se transformó en una línea continua- ha sido la necesidad de construir una **instalación epistémica** adonde poner en conexión las dudas sobre el conocimiento, la posibilidad de conocer y el orden del discurso apropiado para pensar con claridad. Sin pretensiones de profundizar en un ensayo filosófico ni epistemológico, el pragmaticismo peirciano, la lógica spinoziana de la relación conativa y el giro

lingüístico wittgensteiniano hacia las formas de uso cotidiano, fueron dándole asidero a conjeturas e inferencias probables, a sospechas indiciarias.

Investigar el carácter semiótico de los procesos alfabetizadores implica entrar con nuevas lentes en un terreno que tiene un prolífico estado del arte, cuyo conocimiento es el paso insoslayable propuesto como des-instalación. Un escrutinio de las prácticas mediante los cuadernos y libros escolares, las escrituras de niños alfabetizados (durante un ciclo escolar) y las voces de maestras alfabetizadoras fueron un buen anclaje para traer al ruedo la historia de los métodos y su vigencia en los modos de enseñar y aprender en las escuelas. Esta aproximación recurrió a los antecedentes de las investigaciones en el campo y a sistematizaciones y resultados de nuestros propios trabajos.

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

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

1) **Momento Conversacional**

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

Conversar es en esta etapa la opción para atraer, traer y poner en el centro el interés por el otro, priorizar los bordes menos atendidos, orientar la atención hacia la vida cotidiana del universo niño. Universo organizado y aprendido a través de protocolos

vitales: comer, trabajar, jugar, celebrar, desplazarse, colaborar, cocinar, escuchar radio, mirar la tele, cuyo conocimiento lo envuelve en la lengua en que el grupo lo entrenó permeada por las culturas contemporáneas complejas, fragmentarias, heterogéneas y dispersas de los medios y las tecnologías. En esa lengua y en sus mixturas ellos podrán conversar. Desde esa lengua el alfabetizador podrá traducir si está preparado en estrategias que tengan en cuenta el acervo semiótico-lingüístico de los niños que acceden al umbral escolar.

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

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

Priorizar la presencia y la acción de la fuerza “hipnotizadora” del índice en el montaje de las instalaciones conversadoras mediante la disposición de artefactos que asocian con la experiencia, que arrastran los sentidos del afuera y la identificación/ recreación –a partir de objetos, lugares y hechos- de referenciales familiares que se vuelven compartidos y conocidos para todos, supone la detección en los entramados colectivos de los **protocolos**, esto es, los modos y ordenamientos de las dinámicas de supervivencia de la vida cotidiana. Los protocolos se aproximan con la conversación, hacen colindar sus bordes con las semiosferas del aula y al volverlos blandos, dúctiles, porosos, colaboran en la producción de un nicho ecológico cuyo clima estará siempre marcado por “el recuerdo de otro haber-sido-o-estado-dentro y por la anticipación de una última [próxima] envoltura” (Sloterdijk, 2006: 183), es decir, en términos bajtinianos que el mundo dado imprime huellas y hace sonar ecos en el creado.

La invasión del lenguaje dialectal y el fluir conversacional se hacen rutina bajo la meticulosa y atenta escucha del docente, quien le da cierta organización a los recorridos

materializándolos en diagramas, en esquemas expandidos, en tramas discursivas bajo las que se respiran los mundos recreados. Y el halo que semiotiza la instalación es el lenguaje cotidiano dicho en las formas más o menos habituales de sus praxis. El entrenamiento en el desempeño conversacional mejora poco a poco la cooperación interpretativa para navegar cada vez más hábilmente en el agitado mar de la significación y acompañará en la base de todo el proceso de aprendizaje.

2) **Momento de enunciados entramados**

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

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

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

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

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

gritos etc.; y sus estilos van desde la seriedad y la preocupación hasta el sarcasmo, la ironía, el humor y el “hablar por hablar”.

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

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

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

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

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

En estas experiencias las conceptualizaciones de frontera desplazan los sentidos cósmicos y globales a la acepción de “frontera detalle” en la separación de palabras, en el encuentro de sílabas y letras, en los permisos y las restricciones de las reglas del juego. Estamos poniendo de relieve los aspectos más lingüísticos de la propuesta, pero sin perder de vista que el enunciado está fuertemente eslabonado en la cadena discursiva de la cual fue cazado.

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

3) **Momento de autonomía para las primeras escrituras**

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

Extraemos de la “caja de herramientas” conceptuales algunas derivas para proceder operativamente en los bordes de la escritura incipiente que se instala en este tercer momento del proceso. Entender a la escritura como juego de la diferencia, como oposición entre presencia y ausencia, hace posible abarcar alternada o simultáneamente los dos lados (o más) de la frontera; las primeras escrituras nos sitúan en el horizonte del fonema y del “gramma”, del índice y del símbolo, del escribir y del leer, en acercamientos que autorizan y legitiman mezclas, cortes, injertos, sobrecortados, hilados, insistencia, huellas, marcos abiertos, explicitaciones, microscopio, borradores, tachaduras, demora en los márgenes, interpretación como suspensión de certezas, oscilación entre posibilidades. Escribir como experiencia de entramado textual donde “todo artificio vale”: impresiones en cualquier superficie donde se pueda dejar marcas o huellas -el pizarrón, tablillas, el piso del patio, papeles de todo tipo, arena húmeda, tierra, masa, cáscaras, etc.- con materiales que permitan trazos -tizas, dedos, palitos, tintas vegetales, materiales en contraste (plastilina, papel, recortes, telas, lanas), además de los clásicos y habituales de la tecnología de la escritura-, y los sentidos expandiéndose en constelaciones, diagramas, números, dibujos, primeras letras –hechas por el docente y por los niños-. La superficie marcada es huellas, vestigios, pliegues de otras telas y otros sentidos.

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

Cuando un niño llega a la escritura autónoma y escribe sus primeros pensamientos dejando impresas huellas, marcas, logros de movidas en el tablero de la significación y del sentido, ella (la escritura) es una invitación, una cita a mirarla con asombro para advertir, sentir o percibir el rumor del proceso previo, el movimiento turbulento, convulsivo, apasionado, insistente pero imparable que se manifiesta en ese producto como continuidad de un sentido que antes de estar instalado en el niño lo estuvo ya en la trama cultural que lo conforma. Y ahora él saca afuera lo que le vino de afuera, pero ya con un nuevo procesamiento y re-ensamble intersubjetivo. La aparición de una idea impresa: dibujo-palabra, comentario, relato, diagrama, injerto, bordado, etc. es decir, todas esas escrituras que hemos atrapado en nuestro análisis (y las que quedaron afuera) son resultado de una potencia aquietada, de una **“previa”** que movilizó instalaciones, que ajustó el propósito y la intención a las reglas del juego apenas aprendidas, **“aprendiéndose”** en ese uso arbitrario, particular, riguroso, reglado y sofisticado. Y así cada niño ante la invitación de escribir libremente pone a funcionar la máquina en su propio ritmo, con la velocidad que puede, en la frecuencia que soporta y con la complejidad única que supone la idea propia. Unos avanzan rápidamente por los renglones de papel, de tierra, del piso o lo que fuere; otros trastabillan, se toman pausas mientras piensan, desisten, buscan ayuda, arremeten una y otra vez, desesperan, y cuando logran ver su propia voz interna (pensamiento-interpretación-conciencia semiótica) puesta en texto (voz gráfica con sentido) buscan la aprobación del maestro, quien hace la contraparte, lee, completa, complementa, ayuda a respirar, festeja, refrenda. Fiel-infiel al mandato de estar acompañando en el umbral.

Pieza clave en estas operaciones es el alfabetizador-intérprete, traductor que refrenda, lector que interpreta lo no dicho, anfitrión que va ansioso a la cita y encuentro con las **“primeras escrituras”**, cuya adquisición postula un dispositivo **“que va de paso”**. Frente a esos primeros textos balbuceantes, una buena interpretación festeja y contrafirma; no le teme a la traducción del sentido, prohíbe la censura, censura la prohibición. Es testigo alegre de la **“atestación”** de quien está escribiendo, dejando huellas de memoria. Acepta la invitación de cada texto a desbordar y bordar de nuevo. Destapa, busca lo que respira por debajo. Suplementa. Raspa, injerta en la superficie escrita, reescribe. Apuesta a la sobrevivencia errante de los primeros trazos. Y lo hace sobre el riel de la conversación con el niño. Va tras la sobrevivencia errante de acontecimientos de lengua que se presentan como enigmas adonde sobrevienen otras inclusiones: geográficas, históricas,

culturales, que aseguran el clima, que traen olores de otros bordes instaurando un cara a cara, un cuerpo a cuerpo, un voz a voz y letra a letra con (la lengua de) el otro.

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

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

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

No proponemos “dar vuelta la página” (sería cometer la misma imprudencia que criticamos) sino reescribir, re-instalar una política hospitalaria que habite en los bordes de los mapas geopolíticos, de las ciencias y las disciplinas, de la oralidad y la escritura, de lo público y lo privado, del que aprende y del que enseña. Desde este laboratorio donde todo está pasando todo el tiempo, aun en la quietud aparente, explicitamos nuestra intención política de contribuir al debate en la definición de líneas de Políticas lingüísticas y a la toma de decisiones tendientes a procurar modificaciones en algún aspecto, especialmente en el ámbito de la alfabetización inicial. Nos hemos encontrado con la factura semiótica de la alfabetización. Instalamos una cita para buscar, rebuscar, interpretar e inventar movilizadas por la convicción de que en ese acercamiento infinitesimal siempre habrá espacios para un nuevo signo, para un pensamiento más.

Raquel Alarcón

Bibliografía

Alarcón M. Raquel (2010) “Alfabetización semiótica en los umbrales. *Cita en sitios de borde*” Tesis doctoral, CEA, UNC, Córdoba.

I Congreso Internacional sobre Lenguas y dinámicas identitarias en el Bicentenario

Resistencia, Chaco, 19 al 22 de julio de 2010

Área temática: Necesidades de formación docente y propuestas pedagógico-didácticas

Grupo Misiones

La EIB en Misiones. Aportes para la formación docente.

TÍTULO: “Constelaciones semióticas para una propuesta pedagógica en contextos de interculturalidad”.

Autora: Mgter ALARCÓN, Raquel

randi1@arnet.com.ar

Universidad Nacional de Misiones. FHyCS. Programa de Semiótica.

Resumen

En el marco general y en articulación con los trabajos sobre la EIB en la Provincia de Misiones, esta ponencia focaliza, los **fundamentos semióticos** de una propuesta pedagógica para escuelas en contextos interculturales, a partir de una experiencia concreta realizada en el año 2009 con maestros y auxiliares docentes indígenas (ADI) *Mbo'eakuéry Mbyarekópy*¹ de las escuelas de EIB de toda la jurisdicción. Nuestros recorridos investigativos en el campo de la Semiótica nos ofrecen categorías y dispositivos flexibles para desarrollar una metodología de enseñanza en general y de la alfabetización en particular sobre la base de la conversación, el relato y la vida cotidiana. Apropriados de esta matrices teórico-metodológicas, los docentes (parejas pedagógicas) de las escuelas bilingües lograron diseñar estrategias recuperando protocolos de la vida familiar y comunitaria, desde los cuales desplegaron tramas discursivas y textos apropiados para el desarrollo de contenidos curriculares en los contextos lingüísticos y sociosemióticos que (los) conforman. La experiencia de concreción de estos diseños en las aulas nos permitió recuperar en las jornadas de evaluación, las voces, los textos, los resultados y las inquietudes en relación con este enfoque transdisciplinar.

¹ Maestros del ser mbya (mbyareko)

Desarrollo de la Ponencia

Seminario de desarrollo profesional en EIB: Prácticas pedagógicas en contextos de Interculturalidad

TÍTULO: “Constelaciones semióticas para una propuesta pedagógica en contextos de interculturalidad”.

Autora: Mgter ALARCÓN, Raquel

En el marco de las políticas de formación y desarrollo profesional del Programa de EIB de la provincia de Misiones, venimos - desde el Programa de Semiótica (dirigido por la Dra. Ana M. Camblong) de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales de la UNaM (al cual pertenezco)- articulando acciones sobre la base de las investigaciones realizadas en el campo de la Semiótica, de las Políticas Lingüísticas y fundamentalmente de la Alfabetización en espacios de interculturalidad. Para el caso particular de este bloque temático queremos compartir algunos postulados semióticos para pensar la enseñanza en contextos de cruce y de hibridación cultural y lingüística, a partir de una experiencia de trabajo intensivo en talleres de formación con 151 docentes provenientes de 27 escuelas bilingües de la jurisdicción provincial, acción para la cual hemos sido convocados por el equipo de Coordinación central.

En primer lugar, queremos aclarar que los talleres (tres de desarrollo y uno de evaluación) se articularon con otros sobre antropología, derecho, historia; de modo que el planteo de nuestra propuesta queda imbricado en una trama interdisciplinar que la complejiza y enriquece.

El primer momento instaló una conversación con los maestros que permitió compartir algunas conceptualizaciones acerca de la construcción de saberes (de cómo se aprende) en los contextos de interacción familiares y vecinales: la centralidad del lenguaje en la organización tanto de las rutinas cotidianas cuanto del pensamiento; las configuraciones de las dinámicas vitales de los individuos en sus grupos primarios (comer, trabajar, desplazarse, hablar, jugar, vestirse, festejar, etc.), es decir el movimiento dialógico continuo en el desarrollo de hábitos y en la fijación de creencias.

Estos “micro mundos” en los cuales nos instalamos a la vez que ellos se instalan en nuestras redes de significación y de actuación, son designados como **semiosferas** (Lotman), concepto teórico (que por restricciones de tiempo no vamos a desarrollar acá), que nos permite describir e interpretar los flujos culturales al interior de estos mundos, cuyas fronteras los delimitan y los conectan con otras semiosferas que poseen a la vez sus propias significaciones, sentidos y valores.

Y son justamente las zonas de paso, de fronteras, de límites, los lugares donde caemos (o solemos caer) en la cuenta de que hay otras maneras, otros sentidos, de que hay “otros” distintos de “nosotros” para quienes pasamos a ser “los otros”. Situarnos en los bordes, en los interregnos de pasajes, en el *ínter* de esa corriente perpetuamente móvil nos pone en contacto con la diferencia y es en el terreno de la **diferencia** adonde plantamos la bandera de nuestros pensamientos; en la distancia entre lo que se tiene y se puede y lo que aun se necesita aprender, en la zona potencial de desarrollo (ZDP) para usar el concepto vigotskiano.

El niño ingresa en el mundo escolar portando su mundo –su semiosfera- tan conocido por él, tan bien aprendido desde que su familia lo recibió y empezó a sujetarlo a las pautas de sobrevivencia de ese grupo primario, donde las cosas se le fueron haciendo familiares, reconocibles, íntimas, seguras, porque ese es SU lugar.

¿Cómo espera la escuela a ese niño que ingresa por primera vez? ¿De qué manera facilita el aprendizaje de los nuevos sentidos para evitar quiebres, interrupciones, discontinuidades, abismos? ¿Cómo puede el maestro vislumbrar, aproximarse, comprender y, por qué no, disfrutar el mundo de los niños y sus particularidades? Se trata de sostener un pasaje en continuidad para evitar que se sienta despojado de sentidos, sin “nada que decir” y todo por callar, ahogado en balbuceos, en trastabilleos corporales y lingüísticos, en silencios y mutismos, como extranjero desconociendo cómo, porqué y para qué está en ese nuevo lugar. Cómo “traer” a los espacios áulicos algunas familiaridades de los mundos conocidos, de los lenguajes dados para empezar a tejer con ellos una trama que permita –a los niños y a los docentes- caminar serenos, establecer correlatos, anudar seguridades, sin que ello implique negar los conflictos ni las tensiones.

Recurrimos entonces al concepto de **protocolos**, categoría que nos resulta muy operativa para focalizar y deslindar escenas potentes del continuum de la vida cotidiana, experiencias vitales habituales en las cotidianidades de los sujetos, como lo son: las comidas, las fiestas, los rituales, los traslados, los juegos, los trabajos, etc., es decir, el amplio espectro del andar diario. A través de estos protocolos nos arrimamos a las maneras en que cada cultura atribuye sentidos a las experiencias, por el “formato” que adquieren las particulares combinaciones de: espacios, tiempos, lenguajes, roles, funciones, acciones, objetos, cuerpos, metas, desplazamientos, olores, vestimentas, distancias, silencios, contactos, participantes, movimientos, momentos, lugares, posiciones, fórmulas, guiones, frecuencias, etc.

Con estas conceptualizaciones –por cierto, básicas- podemos desplegar y compartir lo más interesante del trabajo, del modo en que los maestros se apropiaron y las trasladaron a sus prácticas de enseñanza en general y de la alfabetización en particular.

Protocolos cotidianos de las comunidades

Constituidos en grupos por escuelas y por ciclos, la consigna fue elegir un protocolo de la vida cotidiana y vecinal de sus alumnos para describirlo exhaustivamente teniendo en cuenta las propiedades de todo protocolo y presentarlo al grupo de una manera creativa. Así, a través de relatos, canciones, juegos, dramatizaciones, gráficos, etc., los docentes pudieron recrear en el espacio de la capacitación los mundos de los niños (y de ellos mismos) a través de escenas como:

- “el mundo de la tacuá / tacuara”

Este protocolo permitió recrear el proceso de elaboración de artesanías a través de relatos de los mayores y de simulacros que mostraron los pasos y secuencias del tejido: de la parte al todo y al revés, las traducciones de las medidas de un sistema a otro, las técnicas de teñido y pintura, etc. Las reflexiones posteriores nos llevaron a relacionar las lógicas de la construcción con el sistema de la escritura y encontrar posibilidades de potenciar su fuerza semiótica en el aula.

La tarea de confección de los canastos pudo ser analizada como una continuidad entre el aula, el ámbito familiar y comunitario.

- “la caza del jabalí” y “las comidas sagradas”

El ritual de la caza del jabalí por parte de los varones de la aldea fue desplegado a modo de juego dramático permitiéndonos comprender los momentos de este protocolo desde que se alistan para salir a cazar hasta la preparación de la comida sagrada y comunitaria.

- “los remedios de yuyos”

La sabiduría sobre las “plantas medicinales” fue expuesta en varios correlatos: cómo buscar e identificar las plantas (por color, olor, textura, formas, etc.); los nombres, efectos y propiedades de los remedios; la manera de prepararlos y utilizarlos, etc. Muchas de estas cuestiones fueron presentadas como diálogos entre el *opiguá* y el enfermo.

-el mundo del agua o del arroyo

El arroyo se constituye -como el monte- en un lugar del hábitat donde adquieren forma varias experiencias vitales de la aldea:

.- el “lavado de ropas” y .- la “pesca”

Ambos fueron presentados con muy buenos diagramas de correlatos que abren, despliegan y conectan sentidos: quiénes, con qué, cómo se llevan a cabo las acciones. Nos invitaron a cruzar las fronteras del mundo “real” por medio de relatos fantásticos (mitos, leyendas, creencias) sobre seres acuáticos. Así por ejemplo, la leyenda de un pescado que produce una espuma adormecedora con la cual controla o domina el peligro.

Otros protocolos muy interesantes han sido:

.- **las abejas y la extracción de miel**

.- **el encendido del fuego**

.- preparación de una niña mbya para **ir a la escuela**

.- **paseo en el monte**

Cada uno de estos protocolos abría la posibilidad de hacer nuevos recortes o deslindes ya que dentro ellos asomaron otros: los juegos, los miedos, los cuidados, las fiestas, los paseos, el corte de tacuaras, cuidado de los animales, la siesta, las ventas, el cuidado de los niños, etc.

Estos pequeños complejos mundos se presentan y recrean en el espacio del aula de formación configurando “**tramas discursivas**”, esto es un tejido de correlatos que pone en juego los modos de vida (*ñande reko*) y deja de manifiesto las continuidades, imbricaciones, solapamientos, articulaciones, conexiones y expansiones.

Pudimos observar algunos dispositivos acerca de cómo aprenden en estos contextos: se aprende a hacer haciendo, en contextos de interacción, en un marco de relaciones simétricas, con un estilo de comunicación participativo, siguiendo metas y submetas, etc.

En todos los casos la lengua base de las explicaciones y comentarios fue el *mbya-guaraní* con traducciones simultáneas o posteriores al español del mismo auxiliar o del maestro.

Al mismo tiempo fuimos rescatando entre todos las estrategias que se pusieron en juego para facilitar la expansión de sentidos y hacer entrar ese mundo de los niños en el aula creando el clima/ la atmósfera conocida y amigable. Destacamos la fuerza y potencialidad de: juegos, canciones, dramatizaciones, imágenes, conversación, relatos, textos breves (adivanzas, retahílas, chistes, refranes, frases, coplas, etc.), lo corporal, los objetos (vestimenta, utensilios, juguetes, cajas, envases, piedritas, semillas, palitos, etc.).

El despliegue de las tramas discursivas que configuraron los protocolos familiares favoreció la detección y la “caza” de **enunciados alfabetizadores**, esto es, textos breves con propiedades semióticas, discursivas y lingüísticas que los hagan apropiados para funcionar como los primeros textos de la alfabetización inicial.

Por ejemplo: *cortamos tacuaras, pinté la tacuá de color, los canastos de tacua, etc.// me duele, toma un té de kaare, me sano// la espuma le durmió // dame miel/ me alimento con..., fui al monte a melar*

Por último propusimos pensar en los **aspectos institucionales** que configuran una **escuela alfabetizadora hospitalaria** (en el sentido derrideano) en contextos de interculturalidad, con características particulares como el plurigrado, la población intercultural, la presencia simultánea de las dos lenguas, la pareja pedagógica, etc.

Cada grupo recibió una “pieza” clave: diagnóstico- equipo docente- directivos- comunicación- curriculum (contenidos) – estrategias- aulas – evaluación; focalizó la discusión y el intercambio de opiniones acerca de qué característica tendría esa pieza en una escuela de EIB; propuso ejemplos operativos que luego se comentaron en la síntesis plenaria y un “dibujo” colectivo de escuela que dio como resultado una **organización escolar flexible** donde las piezas admiten distintos modos de encastrés, y dan lugar a los huecos, los espacios en blanco, los lugares de fuga, etc.

Si bien las jornadas habían sido intensas y las producciones de taller productivas y muy bien ponderadas por todos, fue recién en el encuentro de evaluación cuando pudimos apreciar con mayor precisión algunos logros y proyecciones de lo aprendido.

La propuesta de Evaluación consistió en diseñar intervenciones áulicas y/o institucionales para enseñar contenidos curriculares situados poniendo en juego estrategias de conversación, lectura, escritura, otros códigos, adecuadas al año/ciclo/nivel, teniendo en cuenta los fundamentos trabajados en las jornadas.

La implementación de los proyectos contó con el acompañamiento y monitoreo de tutorías y visitas de las profesoras del equipo central. El día dedicado a la evaluación fue una extensa jornada de muestras y relatos de cómo los espacios escolares de enseñanza capitalizaron lo aprendido por los docentes.

A modo de evaluación señalamos algunas limitaciones y logros de la experiencia:

.- Dificultad para introducir la vida cotidiana en las aulas, tendencia a traducirla a cánones o formatos curriculares estándares (por ej: bambú por tacuara; plantas medicinales por remedios de yuyos).

.- Conflicto no resuelto para el tratamiento de contenidos o temas consolidados y estereotipados en la tradición escolar como: la higiene, el cuerpo, la sexualidad, los actos patrios, la identidad, la nacionalidad, las fronteras, la familia, los nombres propios, el otoño, etc.

.- Las maneras de traducir u operativizar los principios teóricos en estrategias didácticas (sin explicitar terminologías a los niños).

Logros:

.- La recuperación de proyectos anteriores o de acciones en marcha a los que dieron “otra vuelta de tuerca” a partir de estos aportes.

.- El aula de formación fue una **instalación** de sentidos entramada en múltiples voces donde cada uno desde su rol y especificidad enriqueció la trama. Experiencia que pudieron replicar en las aulas con los niños.

.- El lugar central de la lengua materna como constructora de sentidos en el mundo y el contexto de la EIB.

.- El rescate de buenos protocolos de la vida cotidiana para avivar conversaciones, seleccionar textos enunciados alfabetizadores y diseñar estrategias de EIB.

.- la recuperación y valoración de las experiencias de los docentes quienes nos enriquecieron en el diálogo fecundo.

Finalmente deseo decir que nuestras investigaciones cuentan con amplios desarrollos, con propuestas de transferencia y resultados empíricos en escuelas del territorio provincial y de otras jurisdicciones, en ámbitos urbanos, periurbanos y rurales.

Es una propuesta educativa interdisciplinaria apoyada en los aportes semióticos que ponen de relieve la vida cotidiana, los diálogos primarios, familiares y comunitarios, el concepto de alfabetización permanente, la instalación de otros lenguajes (el juego, la música, la imagen,), la profesionalización del maestro alfabetizador y fundamentalmente, una consideración ética y política de estos procesos.

El proceso de alfabetización inicial atiende especialmente el momento de ingreso, de los primeros contactos, al que llamamos **umbral** poniendo todo el énfasis en considerar las continuidades y las necesidades del reciénvenido. El método de acompañamiento y de sistematización del aula alfabetizadora en el umbral apuesta a una **alfabetización semiótica** que se sostiene sobre la base de textos enunciados alfabetizadores surgidos de las tramas conversacionales que docente y alumnos van tejiendo/instalando en el aula para configurar los mundos dados y traídos que comienzan de a poco a conectarse con los mundos escolares y los saberes curriculares pautados. Creemos que es una

alternativa válida para contextos donde se mestizan dos o más maneras de producir y de interpretar los sentidos. En este caso particular nos han invitado a compartirla con docentes de escuelas interculturales bilingües (situación inédita para nosotros) y nos ha sorprendido gratamente la apropiación que han hecho de la misma y la adecuación al contexto de la EIB mostrándonos un nuevo entramado donde la práctica una vez más nos hace modificar, enriquecer y expandir las teorías.

Raquel Alarcón

Julio 2010