

INFORME FINAL

Proyecto 16 H 199

1. TITULO DEL PROYECTO:

Alfabetizar en el umbral del primer ciclo. Una experiencia de articulación.

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO: DESDE: 01/01/06 HASTA: 31/12/07

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE: 01/01/07 HASTA: 31/12/07

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación
ALARCÓN MIRTA RAQUEL	PAS se	10	1-1-06	31-12-07	
ANA MARÍA CAMBLONG	PTI ex	5	1-1-06	31-12-07	
MARÍA EVA ZÁRATE	Adscripto	5	1-1-06	31-12-07	S
ANA ZANOTTI	Adscripto	3	1-1-06	31-12-07	S
PAOLA TOLEDO	Adscripto	5	1-1-06	31-12-07	S
CRISTINA ISABEL GALEANO	Adscripto	5	1-1-06	31-12-07	S

Firma Director de Proyecto

Aclaración: Alarcón Mirta Raquel

Fecha de presentación del Informe Final: 09/06/08

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Este proyecto de investigación - acción surge como extensión del proyecto "Trabajo intensivo en los umbrales escolares para la alfabetización en Misiones. Parte II" con objeto y metas particulares en tanto constituye una intervención focalizada en espacios de umbrales de escuelas periurbanas. El foco de análisis es la instalación de aulas alfabetizadoras con mecanismos de traducción intercultural basados en la conversación oral sobre la vida cotidiana, en tanto práctica que asegura la continuidad semiótica en los espacios de iniciación.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

Se adjunta informe final detallado donde constan las actividades realizadas en el marco de los dos años de desarrollo del proyecto.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Una de las Supervisoras escolares que inicialmente integró el proyecto tuvo que abandonarlo por problemas personales lo cual modificó el la población escolar inicialmente planificada; no obstante el universo empírico de tres escuelas periurbanas nos permitió trabajar con un número de aproximadamente 600 sujetos.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

Se consigna en el Informe final que se anexa.

7. SÍNTESIS PARA LA DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS EN INTERNET

Cfr. Conclusiones de Informe final

Firma Director de Proyecto:

Aclaración: Mter. M. Raquel Alarcón

Fecha de presentación del Informe Final : 09/06/08

Proyecto (16H199)

Alfabetizar en el umbral del primer ciclo.

Una experiencia de articulación.

(01/ 01/ 06 - 31 / 12 / 07)

Directora: Mter. Mirta Raquel Alarcón

Equipo de investigadores: Lic. Isabel Galeano –Lic. Ana María Zanotti –Prof. Paola Toledo – Superv. Escolar María Eva Zárate (Inv. Adscripta) –

Asesoramiento general: Dra. Ana Camblong



M
A
R
Z
O

2
0
0
8

🌀 Informe Final 🌀

INDICE

Agradecimientos	1
Introducción	3
I. MARCO TEÓRICO	
1.- Alfabetización semiótica	6
2. Aportes bajtinianos para la comprensión del aula alfabetizadora	9
3.- Fronteras interdiscursivas en la alfabetización inicial	17
4.- Dispositivos indiciales en los procesos alfabetizadores	30
5.- Tácticas del juego alfabetizador	40
II. CAMPO EMPÍRICO	
1.- Investigación acción en aulas de umbral	43
2.- La red interinstitucional	45
3.- Alfabetizadores. Perfiles y desempeños	48
4.- El niño y la escritura. Encuentros cercanos	52
5.- Primeras escrituras. Análisis de casos	60
Escrituras a partir de imágenes	60
Escrituras a partir de historietas de <i>Mafalda</i>	69
Escrituras en torno del protocolo “El camino”	78
6.- Múltiples sentidos el relato. Espacios para la lectura.	92
El cuento alfabetizador. Resignificación	92
Experiencias de lectura sostenida	100
7.- Piezas de un modelo. La escuela alfabetizadora	102
Conclusiones	108
Bibliografía	110
Anexos	113
I.- Proyectos de formación docente	114
II.- Agendas y protocolos	125
III.- Artefactos alfabetizadores	134

Agradecimientos

A la Supervisora de EGB María Eva Zárate

A las directoras: Ivone Lenz, Elodia Zacarías, Ivone Cubas, Carmen Sadaniowski, Gladis Quintana, Marta Matlluk y Noelí Martinelli.

A las maestras:

Escuela N° 48: Norma Bueno, Lidia Lezcano Ríos, María del C. Martínez, Amalia Vera, Mabel Lloret, Griselda Quiroz, Ana María Kipp, Liliana Beatriz Lezcano, Andrea Sandri, Graciela Aurora Enríquez y Lucy Lorenzo,

Escuela N° 504: Andrea Alvez, Mariela Flores, Elisa Hintz, Rita Palacios, Lucrecia Pawluszek, Lucy Roa, Mirta Tavares, Teresita Zatti y Yoly Krujoski,

Escuela N° 663: Julia Taborda, Cristina Cabrera, Zully Ávalos, María del Carmen Villalba.

A las alumnas auxiliares del Instituto Santa María, de Posadas.

Y a través de todas ellas, a los niños que aceptaron la invitación y nos mostraron con entusiasmo contagiante una manera de andar por los caminos del aprender a leer y a escribir.





“Como sea que abordemos a la alfabetización, lo cierto es que el alfabetizar es un nuevo nacimiento, en una dimensión, que si no está alfabetizado no se puede recorrer. Y como docentes cometeríamos pecado mortal si le negamos al otro, a ese otro que la sociedad nos entrega para que alfabeticemos, un recibimiento con fiesta y bandera al mundo de las letras que le permitirá regodearse con cuentos, historietas, poesías, novelas, diccionarios, enciclopedias, ciencia, filosofía, noticias, curiosidades, Internet, Chat y hasta con el mentiroso horóscopo de todos los días” (Skupieñ, Inés, 2006)



INTRODUCCIÓN

Este documento se configura como informe final del proceso investigativo realizado durante los años 2006 y 2007 en el marco del proyecto 16H199, titulado “Alfabetizar en el umbral del primer ciclo. Una experiencia de articulación”. Se considera al mismo como un eslabón en la secuencia continua de nuestras indagaciones en el complejo campo de la alfabetización en los umbrales.

Para la orientación de las construcciones discursivas aquí presentadas, seleccionamos los siguientes objetivos propuestos en el proyecto:

- Contribuir a optimizar los procesos alfabetizadores con intervenciones de formación y de investigación en escuelas de la Provincia.

- Propiciar la instalación de aulas alfabetizadoras interculturales preocupadas por ayudar a los niños a superar los estadios de umbralidad.

- Incorporar categorías teóricas y metodológicas del campo disciplinar de la Semiótica y las Ciencias del Lenguaje como sustentos de estrategias alfabetizadoras situadas.

- Formar recursos humanos que colaboren en la implementación de propuestas de alfabetización intercultural para el sistema educativo.

- Revalorizar la formación y el trabajo de los docentes, directivos, formadores y supervisores en el campo de la alfabetización acompañándolos en dichos procesos.

- Colaborar en la toma de decisiones y en las definiciones de políticas lingüísticas.

El alcance de los mismos se pudo concretar en buen grado en el marco de un riguroso y sistemático proceso investigativo acompañado por propuestas de diseño, implementación, seguimiento y evaluación de estrategias alfabetizadoras. Dichas propuestas se sostuvieron tanto en líneas de trabajo generales cuanto en actividades particulares y diferenciadas que se articularon y potenciaron en los espacios escolares de aprendizaje.

Uno de los pilares de la propuesta fue la alternativa de **capacitación intensiva** para los docentes de Nivel Inicial, de 1er año del primer ciclo y directivos de escuelas y alumnos avanzados de la formación docente de la ciudad Capital monitoreados por la supervisora escolar y los formadores interesados en la temática.

Otro componente importante y decisorio fue la **instalación de ambientes alfabetizadores** (aulas) en los umbrales del NI y de 1er año de EGB, espacios en los cuales se implementaron estrategias y tácticas sostenidas fuertemente en prácticas orales en continuidad de sentidos entre semiosferas.

El proceso de diálogo permanente con los protagonistas de la alfabetización nos permitió configurar un **foro de reflexión crítica** de la enseñanza de la escritura en la etapa inicial,

mediante el incremento de saberes y desempeños exitosos, en una actitud de colaboración, que fue clave en el desarrollo de la propuesta.

Por último, señalamos la dinámica construida y sostenida por la **red interinstitucional** entre: supervisión, Instituto de Formación Docente, escuelas y universidad, con roles y funciones diferenciados de los distintos actores y la habilitación de un espacio propicio para las intervenciones situadas de nuestra investigación.

Este período de trabajo intensivo en campo con permanentes revisiones de los marcos teóricos y metodológicos, nos proporcionó un *quantum* de saberes que en este informe se intentará plasmar en algunas síntesis y recortes, puesto que, como dijimos al inicio, los insumos recogidos, alimentarán próximas articulaciones y relaciones en nuestras búsquedas investigativas.

En el hilván de algunos nodos de este itinerario por los umbrales, intentaremos, en principio, conceptualizar el qué y el porqué de una alfabetización semiótica. Seguidamente presentamos algunas categorías resultantes de una selección de autores (Bajtin, Peirce, Verón, Angenot), cuyas teorías tienen un potencial heurístico para sostener teóricamente la propuesta alfabetizadora y para diseñar metodologías. Llevadas estas teorizaciones al campo de las atmósferas alfabetizadoras nos atrevimos a proponer formas del montaje de instalaciones con artefactos que propician la construcción de sentidos en continuidad desde el predominio de los aspectos icónicos e indiciales del signo. Presentamos entonces, como alternativas altamente amigables, a los juegos, a la conversación, a las imágenes audiovisuales y a las interconexiones entre ellos.

A partir de la construcción de este marco, nos zambullimos en las esferas de la praxis alfabetizadora y analizamos sus dinámicas desde varias aristas: la institución escuela, el maestro alfabetizador, los niños, la escritura como objeto de aprendizaje.

El marco epistemológico adoptado y el carácter de investigación acción hacen que en nuestra propuesta tengan idéntica relevancia las voces teóricas, las voces de los sujetos que están involucrados en el día a día de estos desempeños y los primeros textos escritos que conforman las muestras de producción de los niños en los umbrales de iniciación. Intentamos hacer una descripción analítica de cada dimensión, para encontrar los sentidos en el entramado de múltiples articulaciones y combinaciones de éstos en los diferentes contextos.

Si bien, en la presentación lineal de estos anticipos queda plasmada una secuencia que inicia por el marco teórico y continúa por el campo empírico, entendemos que las tópicas de nuestras comprensiones y elaboraciones se dan recursivamente, en un ida y vuelta, en el moldeamiento recíproco en una dinámica azarosa. En tal sentido, el desarrollo propone un discurrir que va imbricando ambas dimensiones.

El trabajo intensivo en las aulas y en espacios de intercambio con docentes, nos llevó a la elaboración en conjunto de artefactos alfabetizadores innovadores, con los cuales organizamos un Anexo cuya primera sistematización da pie a próximas utilidades de estos insumos.

Este informe colabora en la configuración de una discursividad en torno del objeto y del problema que nos desvela, con la intención perseguida –una vez más- de multiplicar las posibilidades de potenciar el texto -y en él a la otredad-, de des-aplanar, de ver intersticios y contradicciones, buscando no ceder el lugar del sujeto y su participación en el orden cultural con los valores de su cotidianeidad, haciendo de ello objeto de nuestro deseo, de nuestro conocimiento y de nuestra acción.

I. MARCO TEÓRICO

1.- Alfabetización semiótica

Paisajes y pasajes vulnerables

La problemática de la alfabetización inicial en escuelas de espacios fronterizos implica – conjuntamente con las definiciones ético políticas y de gestión institucional- un abordaje sostenido en una constelación que considera: las características semióticas del **niño** en situación de **umbralidad**, la formación específica de un **docente alfabetizador** y la consideración de la **alfabetización** como **práctica semiótica** que se aprende en **una atmósfera** dinámica de **interacciones estratégicas**.

Nuestra investigación pone el foco en los movimientos que supone el **montaje de una instalación** alfabetizadora construida sobre los postulados de continuidad semiótica y traducción permanente de sentidos, con una actitud pre-ocupada por poner en sonoridad significativa las huellas y los ecos del murmullo heteroglósico que acarrear los mundos extra escolares. **Experiencia** y **acción** son los ejes de los encuentros dialógicos entre el que alfabetiza y el que está esperando alfabetizarse y, a partir de la asimétrica relación entre ambos, prestamos especial atención tanto al acontecimiento del aprender, cuanto a la formación teórica y metodológica, a la historia experiencial y a la praxis reflexiva del maestro alfabetizador.

Tales intereses y propósitos se van consolidando en los distintos andariveles de los propios devenires de este equipo: la transferencia, la docencia, la producción de saberes y, en este caso, la investigación. Tales ámbitos nos encuentran indagando, interviniendo, debatiendo, proponiendo, aprendiendo, en la formulación y reformulación de planteos y procesos; experiencias que nos ayudan a bosquejar un dispositivo estratégico de modalidades y operaciones para actuar en zonas de pasajes signadas por la vulnerabilidad de las cadenas sígnicas.

Ingresar en la escuela constituye –para nuestra cultura- un hito en la biografía de cada individuo, ya sea por las implicancias intersubjetivas que conlleva o por el sentido pragmático sostenido en la necesidad social de aprender a leer y escribir, esto es, de ser alfabetizado. Su misma indicación discursiva presupone “pasar un límite”, *ingresar en* un territorio con sus propias determinaciones. Entender a esta frontera como **límite semiótico** supone comprenderla desde las dinámicas de las complejidades que se tensan en los contactos fronterizos: espacios, tiempos, hábitos, agrupamientos, objetos, ritos, ritmos, estilos, viviendas, alimentos, acciones, valores, lenguajes.

La alfabetización supone procesos de aprendizaje y en tanto tales conlleva un ejercicio del poder y cierto grado de presión y de violencia. En el caso del sistema educativo, cuanto más alejado le resulta al docente el mundo cultural del niño que ingresa, tanto más cruenta y violenta puede ser su invalidación al ser negado, rechazado, prohibido o ignorado en “este lado de la frontera”. La intervención en zonas de adquisición del código escrito, supone mirar el terreno de las prácticas profesionales como esa topografía de *zonas variopintas* – al decir de Donald Schön- donde tierras bajas y pantanosas nos ponen ante problemas confusos, poco claros, que se resisten a ser resueltos desde la racionalidad técnica y los estándares predominantes; moverse en ellos demanda de argucias y astucias oportunas, de jugadas y sospechas inteligentes para “ganar ocasiones”.

La alfabetización comprendida como una topografía con tales características, no encuentra respuestas a sus problemas tan solo desde un enfoque lingüístico, ni psicológico, ni sociológico. Creemos que la Semiótica puede proporcionar un cuerpo teórico y metodológico que, actuando interdisciplinariamente con aportes de las Ciencias del Lenguaje, la antropología, la etnografía, la pedagogía crítica, entre otras ciencias, nos permita andar ese territorio con pasos consistentes a la vez que alejados de toda rigidez y estereotipia.

Al problematizar la alfabetización desde la semiótica, entendemos en coincidencia con Halliday (1982) que:

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

Los modelos sociolingüísticos de la comunidad, el lenguaje de la familia, del vecindario y de la escuela, lo mismo que la experiencia personal de la lengua desde la más tierna infancia, están -según Halliday- entre los elementos más esenciales del entorno educativo de un niño, entorno en el cual se concretan los aprendizajes: se aprende a construir una realidad social y se aprenden estilos de significar en ella. La realidad subjetiva de un individuo es creada y mantenida mediante la interacción con los demás, que son “otredades significativas”, y el propósito de la escuela es precisamente contribuir al incremento de ese mundo intersubjetivo poniéndolo en interacción con cada vez más amplias otredades, mediante el dominio del código escrito y el enriquecimiento en el dominio de los códigos primarios. Si decimos que existen distintas maneras de construir y distintos estilos de significar la realidad social asociados a los diversos aspectos de ésta, significa que hay que mirar y comprender el problema del fracaso de la

enseñanza escolar desde *otro lugar*, con otras actitudes ético políticas y nuevas herramientas de significar.

En tal sentido consideramos que la Semiótica constituye un campo disciplinar que favorece el estudio de “los entrecruzamientos discursivos insertos en las tramas socioculturales, históricas y políticas”¹ mediante la construcción de matrices conceptuales y metodológicas que pretendemos configurar en una búsqueda transdisciplinar.

¹ Fundamentación del Programa de Especialización en Alfabetización Intercultural – Programa de Semiótica – Sec.Inv. y Postg.-FHyCS- UNaM (2004-08)

2.- Aportes bajtinianos para la comprensión del aula alfabetizadora²

2.a. Enunciados y géneros discursivos de la vida cotidiana: conceptualización y operatividad metodológica

El potencial heurístico del proyecto transdisciplinar bajtiniano constituye un marco para la toma de decisiones en el camino indagatorio hacia una **comprensión de las semióticas de la alfabetización**.

Apoyados sobre el postulado de continuidad semiótica como andamiaje configurador del umbral³, consideramos que los **enunciados** de la **vida cotidiana** y sus **formas genéricas de realización** constituyen una unidad de trabajo adecuada en la etapa inicial de adquisición del código escrito.

Por otra parte, dada la importancia teórica y metodológica que adquiere en esta etapa la reflexión metalingüística sobre el código y su uso, en un trabajo deliberado con el desarrollo de la **conciencia lingüística** (fonológica y alfabética), las conceptualizaciones de Bajtín acerca del **carácter semiótico de la conciencia**, aportan consistencia a nuestras reflexiones sobre estos contenidos de la alfabetización inicial, al aproximarnos al término *conciencia* deslindándolo de los enfoques psicológicos y cognitivos y a los términos fonología y alfabeto con significaciones más allá del sistema de la lengua.

De modo que, desde la teoría bajtiniana, focalizaremos nuestra atención en la problemática de los **géneros discursivos** orales de la cotidianeidad y sus realizaciones en **enunciados** en relación con la construcción semiótica de la **conciencia**, por considerarlas categorías que brindan aportes a la problemática que nos ocupa.

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

² Alarcón, Raquel: Reformulación del trabajo final de Seminario de Doctorado “Mijaíl Bajtín: una teoría de la discursividad social. Conocimiento, sujeto y lenguaje”. (Dra. Pampa Arán)

³ Camblong A. M. (2005) define al umbral como “un tiempo – espacio de pasaje, un crono-topo de la crisis en que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular” (33). En relación con la situación escolar nos referimos a los niños de los primeros años que ingresan en el sistema formal.

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

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

A partir de esta caracterización podemos decir que el enunciado sería el lugar donde se articulan lo individual y lo social en tanto producción particular de un sujeto histórico y cultural en una instancia dialógica; unidad que “revela una especie de **surcos** que representan **ecos** lejanos y apenas perceptibles de los cambios de sujetos discursivos, de matices dialógicos y de marcas limítrofes sumamente debilitadas de los enunciados que llegaron a ser permeables para la expresividad del autor” (Bajtin, 1982: 284). (negritas nuestras)

La cita precedente alienta dos reflexiones en relación con nuestro objeto: primero, la idea de *surcos* que permiten recuperar *ecos*, podría pensarse como una analogía con las categorías de Angenot de mapa y terreno y la propuesta veroniana de marcas y huellas. En fin modos alternativos para indagar lo dado en el nivel de discursividad de lo creado. Una segunda reflexión nos lleva a revisar el concepto de *frontera*, pensándola ya no sólo como los lindes del cambio de interlocutores, sino que, si atendiéramos a esos surcos que permearon la expresividad del autor, la escucha atenta de un enunciado nos permitiría hallar otras fronteras al interior de cada enunciado, es decir, podríamos detectar fronteras espaciales, dialectales, de género, de clases, laborales, étnicas, religiosas, en fin, huellas o ecos de lo ideológico portados por el sujeto. En la praxis de la vida cotidiana - que nos ocupa específicamente-, las situaciones estables poseen y se producen en determinados protocolos en cuanto a una determinada organización del auditorio y al repertorio de géneros cotidianos que se determinan por la fuerte fricción de la palabra sobre el medio extralingüístico y sobre la palabra ajena. Tal contacto inmediato con lo extra-verbal otorga relevancia a las tonalidades, los gestos, los acentos, la musicalidad, los ritmos, los desplazamientos, los silencios. Recordemos que estos signos no verbales, en el discurso oral, no se limitan a la función expresiva sino que poseen una posición social activa y material; son tan sociales como la palabra y resultan sensibles a las variaciones en el contexto, por ello, en el pasaje a la escritura habría que considerar sus traducciones.

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

1.- el *sentido agotado* del objeto del enunciado, en la esfera cotidiana esa capacidad de agotar el sentido puede ser casi completo en algunos géneros como las preguntas y respuestas de carácter fáctico, los ruegos, órdenes, pedidos puntuales, etc.; pero en la mayoría de las pláticas sobre temáticas cotidianas los cierres son relativos, puesto que las tramas discursivas conversacionales pueden quedar en suspenso y expandirse en correlatos cada vez más complejos.

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

3.- las *formas típicas*, genéricas y estructurales de conclusión; la voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado; elección que se define por la relación con los dos factores anteriores.

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

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

La **comprensión** entendida como un fenómeno dialógico supone comprender los enunciados del otro como proyecto y realización de una **conciencia** ajena que porta con todo su mundo. En tal sentido, los desarrollos bajtinianos⁴ sobre formación de la conciencia implican, por un lado que “el hombre sólo posee una existencia en el lenguaje y a través de él (...) y, en segundo lugar, no puede escindirse de su naturaleza social” (Arán P, 2006: 48). Es decir, en palabras de Bajtín que: “El objeto del discurso de un hablante,..., no llega a tal por primera vez en este enunciado, y el hablante no es el primero que lo aborda. (El mismo) ya se encuentra hablado, discutido, vislumbrado y valorado de las maneras más diferentes; en él se cruzan, convergen y se bifurcan varios puntos de vista, visiones del mundo, tendencias.” (Op. Cit.: 284).

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

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

Adriana Silvestri (1993), interpretando a Bajtín expresa que la experiencia personal forma parte de un territorio social; no existe fuera de su corporización en signos, fuera de algún tipo de forma ideológica y de orientación social. El elemento vivencial “interior” es organizado y formado desde el exterior (52), y agrega: “No existe signo interno en mi conciencia que no se haya

⁴ Voloshinov muestra cómo la comprensión concebida como la actividad específica de la conciencia, “es el proceso de relacionar un signo dado que tiene que ser comprendido con otros signos ya conocidos; en otras palabras, la comprensión responde al signo mediante otros signos”. Es el proceso de comprensión el acontecimiento que hace existir a la conciencia como tal. Se da en el conjunto heterogéneo del plurilingüismo social, habitada por los signos de discurso y palabras ajenas que han impreso en ellos sus acentos y entonaciones particulares. (Arán P. 2006: 43). En este trabajo no abordaremos el tema específicamente desde Voloshinov, pero lo dejamos planteado como una preocupación para continuar indagando.

nutrido, más o menos mediatizadamente, de la trama ideológico-semántica de la sociedad en que vivo.” (54), es decir que la incorporación de un signo a mi conciencia siempre está empapada con la valoración social del grupo de referencia. Es esta valoración, esta aura de identidad que la empapa, la que nos permite detectar isomorfismos.

A partir de esos desarrollos, empezamos a preguntarnos cómo operativizar estas categorías en líneas de acción y de ejecución concretas para nuestro campo o esfera de indagaciones.

2.b. El aula: espacio heteroglosico de circulación de enunciados.

“cada palabra es una pequeña arena de cruce y lucha de los acentos sociales de diversas orientaciones”. (Voloshinov, 1992:70)

Las conceptualizaciones que hemos recortado nos llevan a algunos planteos en relación con el objeto de investigación: ¿cómo estudiar la producción de sentido en los procesos alfabetizadores?, ¿qué características tienen las formas genéricas con que moldeamos nuestro discurso en la vida cotidiana?, ¿cómo desmontar esos mecanismos si los “géneros nos son dados casi como se nos da la lengua materna”, y ellos llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en estrecha relación mutua? ¿Qué implicancias tiene pensar un proceso alfabetizador que se inicie con los enunciados dados y creados como unidad de la discursividad?, ¿de qué modo operar tácticamente para desarrollar una conciencia de las unidades del lenguaje (hablado y escrito) sin acentuar discontinuidades?, ¿cómo hacer que el mundo de la experiencia -lo contingente del acto de la vida- se recupere en el discurso teórico sin convertirlo en algo abstracto y genérico?, ¿qué características tienen los vínculos alfabetizador – alfabetizado en tanto relación pedagógica intersubjetiva productora de sentidos?

Esta batería de interrogantes son eslabones en busca de conexiones para describir y comprender el aula como espacio heteroglosico de construcción semiótica del discurso escrito. Esta postura sitúa la reflexión en una frontera donde se tensan prácticas predominantemente fosilizadas y estereotipadas (basadas únicamente en la lengua como sistema) y una intencionalidad pedagógica de enseñar a leer y escribir como dinámica de construcción de sentidos.

Una metodología de enseñanza basada en **textos – enunciados** difícilmente pueda adquirir la forma de un método en el estricto sentido de la didáctica formal.

Intentemos delinear algunos dispositivos para tal abordaje.

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

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

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

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

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

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

El movimiento dinámico de producción del sentido puede materializarse en lo que llamamos despliegue de correlatos en los *protocolos cotidianos* que se tejen en *tramas discursivas* en torno

de las acciones primarias vitales y los sentidos que ellas pueden generar: desplazarse, alimentarse, jugar, festejar, trabajar, etc.

* La conversación como estrategia que prioriza la palabra del otro significativamente tiene un impacto político ya que el individuo no delega su palabra ni su responsabilidad en los valores del estado, a los absolutos de los valores de la cultura hegemónica, de clase, sino que los ha de someter al tamiz de sus valores particulares. El alfabetizador recupera enunciados vitales y los transforma en textos culturales.

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

* Según Silvestri “entre los fenómenos con base lingüística que forman parte de la conciencia, el plano que se encuentra más próximo a la formulación verbal fue llamado por Luria (1980) ‘habla sin sonido’. Esta es solo una réplica mental del habla exterior pues, exceptuando la emisión sonora, es formalmente idéntica a ella. Transcurre en el mismo tiempo que se hubiera empleado en hablar. Reproduce la prosodia, la entonación, las pausas, del habla exterior. Pero es ya un hecho de conciencia.” (68). Por oposición al fenómeno de “habla sin sonido”, insistimos en trabajar para *hacer consciente la consistencia material del lenguaje hablado* en un proceso que podríamos llamar “*tomar conciencia de los sonidos del habla*” o “*recuperar la memoria sonora*” o “*la comprensión fonológica de los enunciados*”. Así, cada emisión de fonema, cada construcción de correspondencia en las rimas, cada partición silábica o en palabras, cada posición de sonido idéntico o diferente, estará siendo trabajada en la bisagra de los sentidos, en las fronteras de lo inter- intrasubjetivo. La comprensión (conciencia) de los sonidos con los cuales significamos el lenguaje familiar y los sentidos estarán encarnados en los enunciados, por ello elegimos breves construcciones recortadas operativamente de la cadena de enunciados que permiten el juego, la repetición, el palmeteo, las variaciones de entonación, el refuerzo de lo gestual y corporal, etc. Toda ejercitación que implique discontinuidad, como por ejemplo, el

corte en unidades del sistema, podrá recuperar el sentido al volver a restaurar los eslabones de la cadena discursiva en el enunciado.

* “Todo lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia el exterior, está dialogizado, cada vivencia interna llega a ubicarse sobre la frontera, se encuentra con el otro, y en ese intenso encuentro está toda su esencia...” (Bajtín, citado por Silvestri:104). Podemos asimilar esa zona de frontera entre lo interiorizado y lo nuevo con la zona de desarrollo próximo planteada por Vigotski para explicar la relación entre aprendizaje y desarrollo.

* Por otra parte, en dicha Zona se potencia el aprendizaje si disponemos estratégicamente las piezas para reflexionar acerca de la relación entre la diferencia y la identidad con lo cual ponemos en conexión este discursar con las recomendaciones de Wittgenstein en relación con la importancia de mirar los procesos (“No pienses sino mira”) para advertir la red de parecidos que se superponen y entrecruzan, a gran escala y de detalles.

El parentesco es tan innegable como la diferencia, por lo que aprender a jugar (los juegos del lenguaje) será entonces poder mirar y darnos cuenta de tales parecidos y de tales diferencias. Quien entiende el lenguaje, y conoce sus reglas, completa el sentido por comparación y oponiendo diferencias. Por ello, comparación, semejanza y diferencia se convierten en categorías para pensar la comprensión de la escritura. Y es en las fronteras, en los interregnos, donde las diferencias adquieren relieves exagerados y se vuelve atinado pensar formas y dispositivos traductores para incorporarlas a las cadenas semióticas.

En este apartado se han trazado posibles líneas operatorias con las categorías de: enunciado-géneros discursivos y construcción de la conciencia y sus combinatorias para explicar los fenómenos de apropiación del código y los dispositivos para intervenir en los procesos de enseñanza.

El enunciado se instala como texto alfabetizador y recupera ese “gran diálogo de la comunicación discursiva” como un proyecto con base en el pensamiento dialógico y en la filosofía de la acción participativa. El aula se configura como una atmósfera polifónica donde entran en contacto y en pugna el conjunto de las voces sociales: el *dictum* oficial de la alfabetización, encriptado en un discurso pedagógico arropado de autoridad y poder y las voces plurales de los niños que no le escamotean argumentos 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.

3.- Fronteras interdiscursivas en la alfabetización inicial⁵

Avanzaremos en las reflexiones con el propósito de fortalecer el mapa teórico con algunas nociones clave de análisis del discurso en una constelación conceptual que se configurará con los aportes de la teoría del discurso social de Angenot (desclausuramiento, hegemonía discursiva y sus componentes, una pragmática sociohistórica, la construcción sociodiscursiva de identidades); con las conceptualizaciones de Verón en relación con la dinámica del sistema productivo de los discursos sociales y las huellas de las condiciones de producción y reconocimiento en los mismos, y con las construcciones teórico-metodológicas de Dalmasso referidas al conocimiento de la realidad material.

Los aportes de este mapa serán fundamentales como instrumento metodológico para andar el territorio de textos lúdicos y audiovisuales que conforman la base de esta propuesta alfabetizadora de corte semiótico.

Por otra parte, y continuando con la lógica de producción de nuestro trayecto formativo-investigativo, la trama complejizará articulaciones y ensambles con recorridos teóricos ya trazados como así también con los posibles que se avizoran.

Los dispositivos construidos se aplicarán a un corpus de textos audiovisuales -micro documentales de la vida cotidiana en los bordes fronterizos de la provincia de Misiones- y por producciones lúdicas, “juegos-canciones” recogidas por los maestros, pensándolos y proponiéndolos en escenas para el camino a la adquisición de la escritura -proceso de alfabetización-, aspecto que constituye el eje problemático de esta investigación.

En cuanto eslabón de la semiosis, las reflexiones aquí pergeñadas abonan una búsqueda epistémico, teórica y metodológica para pensar la escritura en tanto fenómeno sígnico altamente simbólico a construirse en una zona de negociaciones y de continuidad con aspectos indiciales e icónicos del signo (Peirce), en un umbral semiótico de interdiscursividad y desclausuramiento.

3.a. Bordes e Interdiscursos

Dar cuenta de los sentidos producidos en los cronotopos alfabetizadores supone recorrer una diversidad de materialidades significantes que operan estratégicamente tras el propósito de enseñar y de aprender a leer y escribir, esto es, de apropiarse de un código complejo y producir con él nuevos significados.

La comprensión de las interacciones niños- docente- alfabetización inicial como un umbral conflictivo pone en tensión y en pugna un conjunto de voces, dando forma a una escena

⁵ Alarcón, Raquel: Reformulación del trabajo final del Seminario de Doctorado. “Propuestas para el análisis semiótico del discurso” (Dra. Dalmasso)

heteroglósica donde nuestro interés se esfuerza por dar relieve a los sentidos dados y creados en las semiosferas previas al ingreso escolar fundadas en las tramas de los diálogos familiares y vecinales. La pregunta clave es: ¿qué dispositivos operar y cómo hacerlo para que dichas tramas configuren una pragmática alfabetizadora?

Observar, describir y analizar el discurso social del aula como imbricación de subconjuntos interactivos, requiere de operaciones semiológicas para abordarlo en tanto condensación de “elementos migrantes, metafóricos, donde operan tendencias hegemónicas y leyes tácitas.” (Angenot, citado por Dalmasso, 1998:16)

En la semiosis del espacio alfabetizador trataremos de reconocer y examinar las propiedades de producción, de circulación y de reconocimiento y las funciones sociales, que diferencian y acercan a lo lingüístico –predominantemente oral-, con lo no verbal, constituciones de sentido sincréticas como lo son los discursos lúdicos y audiovisuales. Ensayaremos búsquedas para analizar una materialidad de naturaleza absolutamente heterogénea y encontrar maneras de “examinar las fronteras reconocidas o discutidas, los puntos de intercambio, los vectores interdiscursivos que allí se penetran, las reglas de transformación que ponen en conexión esos diversos sectores y organizan la topología global” (Angenot, citado por Dalmasso, Op. cit: 17).

La realidad material de los discursos es concebida como una red intertextual e interdiscursiva en la cual cada texto es una remisión a otros textos, cada enunciado una conexión con otros que anteceden y suceden, lo cual nos sitúa ante el principio de *desclausuramiento* que nos parece operativo para analizar el juego táctico basado en la potencialidad de lo lúdico y lo audiovisual para la adquisición lectoescrituraria.

A partir de estos principios iniciaremos un camino de análisis de:

- .- las formas discursivas de los juegos y sus combinaciones con objetos, ritmos, cuerpos;
- .- las semiosferas cotidianas audiovisuales, universos semióticos desplegados en los relatos de protagonistas, entramados en paisajes fronterizos y pulsados en las acciones vitales que se muestran;
- .- finalmente, los empalmes de ambos con los enunciados conversacionales que se imponen en dialecto asperón y basáltico⁶ en el espacio–tiempo del niño en el umbral.

Todo ello proporcionará elementos para reconstruir un modo de traducción al mundo simbólico de la escritura.

En relación con la primera conceptualización, trataremos de ensayar caminos para transitar el mapa discursivo y descubrir surcos y marcas que nos habiliten alguna aproximación a ecos

⁶ Camblong (2005) sostiene que el dialecto misionero es asperón y basáltico, en alusión a la piedra guaraníca maleable y al duro basalto y su analogía con el mestizaje de la lengua española con el sustrato aborígen guaraní y otras mezclas que le dan al dialecto una particular forma lingüística, discursiva y semiótica.

lejanos y a huellas de un territorio reconocible. Para ello nos apoyaremos, además, en las categorías de lugar común y hegemonía y contrahegemonía desplegadas por Angenot.

En relación con las fronteras, trabajaremos sobre el carácter permeable de las mismas y su capacidad de operar como filtro traductor semiótico (Lotman, 1996) que genera significados y sentidos.

Así, por ejemplo, en el enunciado de “Tota” (protagonista del micro audiovisual de igual título) se detectan fronteras espaciales y temporales (“*yo vivía en la chacra con mi mamá*”) a través del relato que nos lleva a un mundo pasado, mientras ella desarrolla en el presente su actividad urbana de vendedora de flores y de plantas. Cuando nos comenta que “*Los varones sí se van en la escuela porque ellos se va’ en la guerra, se va al cuartel. La mujer que vaya a carpi’...*” podemos advertir claramente las fronteras de género que configuran el mundo ideológico de Tota. En las marcas discursivas detectamos también el valor de la alfabetización (función de la escuela) al servicio de otras hegemonías estatales como “la guerra” y “el cuartel”, operando metonímicamente. Mundo y valores que se naturalizan y se aceptan casi con resignación: “*como no conocíamos otra cosa, estaba bien, igual*”, apoyada en el conocimiento de la doxa que se alimenta en una gnoseología de los lugares comunes.

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

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

Los chicos hablan acerca de ellos:

Negón: “*En mi casa yo corto pasto para mis chanchos, cuido mi buey, al veces ayudo a mi papá, y al vez en cuando también yo aro*”.

Juliana: “*y cuando vengo tengo que ayudar a mi mamá a hacer todos los trabajos de la casa: lavar la ropa, limpiar la casa, hacer el pan...*”

Las secuencias de la imagen despliegan el cómo de estas actividades. Las tareas se dan en formatos de interacción y colaboración con otro: el papá, el hermano mayor, la mamá; formatos

de aprendizaje de los lenguajes vitales. Los modos sincréticos del lenguaje audiovisual ayudan a recuperar los ecos de las condiciones de producción y nos sitúan en la frontera entre el tiempo del trabajo y el tiempo libre que también se enuncia en las acciones (los hechos) y en el relato verbal, con claras marcas indiciales de lugar, de tiempo y de posesión:

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

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

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

Las marcas dialectales –de contacto con el guaraní en el caso de Tota y con el dialecto portuñol en el de los chicos de la chacra- hacen ingresar: los tonos, los acentos, la musicalidad, los ritmos, las pausas, los silencios, los gestos, las expresiones del rostro, los sobreentendidos, los deícticos, etc., en mayor parte, signos no verbales que, en el discurso oral, no se limitan a la función expresiva sino que poseen una posición social activa y material; son tan sociales como la palabra y resultan sensibles a las variaciones en el contexto; por ello, en el pasaje a la escritura se vuelve pertinente considerar sus *traducciones*, encontrar la manera de hacer visible esa fuerte fricción de la palabra sobre lo suprasegmental, el medio extralingüístico y sobre la palabra ajena.

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

Los enunciados particulares arrastran las marcas de oralidad propias de las esferas familiares donde se iniciaron en los procesos dialógicos y se aprendieron en el uso dialectal del lenguaje. Es

en esa dinámica de la comunicación social oral donde las primeras palabras se originaron y maduraron en la relación entre organismos, “para después introducirse en un organismo y convertirse en palabra interior.” (Silvestri, 1993: 68). Nuevamente aquí recordamos que el sistema genérico al funcionar como modalizador de interacciones constituye la memoria del lenguaje, conformando históricamente horizontes de expectativas, hábitos, rutinas de interacción. La variedad de los géneros se determina por la situación discursiva, las posiciones en la trama social, las relaciones personales y de parentesco, los roles familiares, las actividades laborales, las rutinas, los rituales, los espacios, las fiestas, las catástrofes, los miedos, etc., en fin el amplio espectro de las *experiencias cotidianas*, dichas en géneros extraños a las rutinas áulicas.

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

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

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

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

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

El corpus de juegos que los maestros recuperaron de sus memorias colectivas y que luego llevaron al aula donde entraron en contacto con los juegos de los niños, nos permite ver de qué modo los protocolos se recrean en el escenario de cada protagonista:

“- *Somos los siete enanitos que venimos a trabajar*

- *¿De dónde vienen?*

- *De 25 de mayo (localidad fronteriza con Brasil)*

- *¿Qué oficio traen?*

- *Ya lo verán*

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

“- *Sobre el Puente de Avigñon*

Sobre el Puente de Avigñon

Todos bailan, todos bailan,

Sobre el Puente de Avigñon

Todos cantan yo también.

Y hacen así, así los tareferos,

... así los peluqueros,

... así los naranjeros

... así las lavanderas,

... así nuestras paseras/ etc.

Y hacen así, así me gusta a mí”

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

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

“-*Somos las chicas petiteras, flacas y solteras del 46, del 46*

Usamos medias amarillas, zapatos con hebillas

y hablamos en inglés, okey, okey!

A la lata, al latero, a la hija del chocolatero,

A la lima, al limón, a la hija de don Simón.

-*Somos las chicas misioneras,*

venimos de la frontera, de la frontera

Hablamos en portuñol, o guarañol,

dialecto de la frontera, de la frontera

A la lata, a latera, somos hijas de chocolatera

Y saludamos de esta manera: (saludos en diferentes idiomas de la zona)”

“Los esqueletos” van al monte y vuelven del monte, lugar donde la frontera da paso a la aventura (*buscar moras, cruzar el arroyo*) y al juego (*jugar a la”mbopa”*), a la magia y a los mitos (se asustan del *yaci- yateré*) o simplemente al encuentro ocioso con el otro para tomar *tereré*.

*“Los esqueletos vuelven del monte ...
¿qué hacen en el monte?
Buscan moras
Cruzan el arroyo
Se asustan del yacy
Juegan a la mbopa
Toman tereré”*

Los sentidos no son inmanentes, en sí mismos ni únicos, sino que se van dando en relación con, junto a; es como una sustancia por descubrir y correr, una potencialidad latente dialógica, social, histórica, que se condensa y se disemina; que arremete y se repliega andando por huellas de los discursos periféricos que coalicionan con las hegemonías centrales.

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

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

3.b. La novedad interaccional de los lugares comunes

Recordamos lo que expresa E. Verón (1998) en relación con el análisis del sentido:

“El acceso a la red semiótica implica siempre un trabajo que se realiza sobre fragmentos extraídos del proceso semiótico y que, por lo tanto, se relaciona con una determinada cristalización de las tres posiciones funcionales. De este modo se trabaja sobre estados, que no son sino pequeños trozos del tejido de la semiosis transformadora en productos por recorte practicado. La posibilidad de cualquier análisis de sentido descansa en la hipótesis fundamental de que el sistema productivo deja huellas en los productos;..., se funda en la hipótesis de que el primero puede ser reconstruido (fragmentariamente) a partir de una manipulación de las últimas.” (145)

Los productos alfabetizadores que instalamos resultan absolutamente heteroglósicos y heterofónicos en un campo semiótico discursivo en el cual la escritura –mandada por el emblema académico de “Limpia, pule y da esplendor”- impone históricamente su regío poderío. Nos preguntamos: ¿es posible la presencia de fuerzas centrífugas que interjueguen y socaven un sistema de regulación tan estable, organizado, cristalizado e institucionalizado en las prácticas del sistema educativo?

Consideramos que parte de la respuesta a la pregunta formulada la podemos elaborar desde la operatividad de la detección de los lugares comunes (Dalmasso, 1999) para el conocimiento de la realidad material de los discursos, en tanto conjunto de ideologemas que derivan de cierta formalización de la experiencia y funcionan como recurso interaccional.

“El lugar común permite el despliegue de un mecanismo de deixis instituyente que engendra, en el seno mismo de la interacción, la identidad de los sujetos, las relaciones que los ligan y versiones del mundo que los rodea” (Semprini;1994:7-13, citado por Dalmasso, op.cit.:25) – subrayado nuestro

Desandar en la superficie discursiva de los lugares, será como andar por la tónica de una *reserva* o de *compartimientos* donde reconstruir determinaciones y estrategias para analizar cómo se instituyen las identidades, las relaciones y el mundo de los sujetos que interactúan en el campo social.

Por ejemplo, lo hemos visto en las interrelaciones establecidas entre los niños y los trabajos y la imbricación de ambos con el mundo rural.

Señalamos –siguiendo a Semprini (en Dalmasso, ibidem)- las características del lugar común: creatividad, apertura, negociación, fuerza instituyente.

El lugar común es por lo tanto como una ventana por la cual asoman: el mundo, las fuerzas que se tensan en los modos de interacción, las marcas ideológicas, los procesos identitarios, los lenguajes; un mundo que los actores manipulan para negociar sobre acuerdos y coordenadas que hacen disponible, compartible y enunciable la realidad social.

En relación con nuestras reflexiones acerca de la atmósfera discursiva en las fronteras alfabetizadoras, nos apoyamos en la fuerza instituyente del lugar común y en las posibilidades que ésta otorga de instalar grados de generalidad, de imprecisión, de alta polisemia; articulando sentidos para comprensiones individuales y colectivas. Si entendemos que el lugar común es en la instancia del aula, una dimensión de alquimia microsocia nos proporciona caminos para abordar categorías macrosociales y del orden simbólico ya que cada signo y cada construcción que se ponen a circular en dicho cronotopo, nos remitirá a las condiciones de producción que los engendraron.

Recuperamos también la analogía del lugar común como “máscara de un saber” (Fabbri, en Dalmasso. Op.cit.:26) que permite inferir lo que se quiere decir y lo que se quiere ocultar, dando lugar a los mundos posibles, a la “memoria proyectada”, a las combinaciones aleatorias, a la posibilidad de *hacer las cosas de otro modo*. El lugar común, en tanto *reservorio instituyente* nos posibilita atravesar las fronteras de los juegos, de los audiovisuales y de los enunciados conversacionales para inventar zonas intersemióticas donde aprender la escritura sea un proceso con sentidos posibles.

Así, el marco de interacción de los juegos habilita permisos para entrar en otros mundos y las escenas de la vida en el borde condensadas en los micros muestran formatos de interacción conocidos, amigables, que al posicionarse en el centro de la escena relativizan lo instituido y mueven la doxa y la axiología escolares modificando superficies hegemónicas. La riqueza y potencialidad de tales mundos movilizan otros escenarios que permiten la producción de sentido expandida por un movimiento de exotopía el cual nos permite ir hacia fuera (hacia el otro) y volver hacia nosotros recuperando en esa interacción nuevos discursos sesgados por la parquedad, la brevedad, la palabra escasa, el fraseo cansino, el arrastre exagerado y lento de un dialecto híbrido hasta lo increíble.

Los lugares comunes pueden convertirse en espacios de negociación estratégica donde se potencie el carácter creativo y abierto para remitir a otros estados, situaciones y valores novedosos que son posibles merced a la fuerza instituyente de los mismos; características que los vuelven potencialmente contra hegemónicos.

3.c. Hegemonías y contra - hegemonías

Angenot llama hegemonía al “conjunto de mecanismos unificadores y reguladores que aseguran a la vez la división del trabajo discursivo y un grado de homogeneización de las retóricas, de tópicos y de las doxas transdiscursivas” (Angenot, 1989:7).

Esos mecanismos imponen la legitimidad y la aceptabilidad de los estilos, los temas, los argumentos, las ideas y las ideologías que prevalecen en los distintos sectores y, de acuerdo con posiciones y estatus, predeterminan la producción de las formas discursivas, operando contra lo aleatorio, lo centrífugo, lo desviante, lo diferente. Operacionaliza sus mecanismos de control a través de instituciones sociales, entre las cuales la educación desempeña uno de los roles más activos a través del establecimiento de la lengua nacional, de sus fraseologías y sus retóricas de prestigio; de los temas que se han de tratar, de las metas a lograr, de los roles que se desempeñan y de la distribución del poder.

La producción de la norma lingüística de la lengua legítima –escrita, estándar, literaria, normativa- que forma parte de esta hegemonía comporta igualmente su escala de distinciones en formas más o menos canónicas que cumplen la función de control y coerción, instalando prácticas de reproducción como hemos podido observar y analizar en los currículos oficiales y en los libros de textos escolares de diferentes épocas.⁷

El poder legitimante que define lo visible y lo enunciable marca también su fuerza en las definiciones de qué, cómo y quiénes pueden mostrar/se y enunciar/se y ante quiénes pueden y

⁷ Hemos analizado un corpus de prólogos de libros de alfabetización inicial de diferentes épocas en los cuales se pusieron en escena los mecanismos de control social presentes en las huellas discursivas.

deben hacerlo (Dalmaso, op.cit.:20). Es decir que construye axiológicamente la visión de mundo a la vez que naturaliza y rutiniza la acción.

Si bien la hegemonía constituye un sistema homeostático que pretende alcanzar la homogeneidad, en su dinámica alberga tensiones de fuerzas centrífugas y centrípetas, formas contradictorias que modifican esas dominantes y oponen otras maneras que operan como contradiscursos, movilizan un accionar disidente que lo fisura y lo dinamiza por medio de interacciones que habilitan textos no oficiales, voces polifónicas engendradas en territorios de extramuros.

“Las consideraciones sobre la heteronomía –o contradiscurso-, que está constituida por esos movimientos, esas rupturas donde se cree ver aparecer una lógica distinta en el seno del discurso social, ocupan un lugar importante en la reflexión de Angenot”. (Dalmaso 1999: 19)

Parte de esa lógica, está montada en las tramas cotidianas que se sostienen en un lenguaje predominantemente oral que privilegia prácticas discursivas conversacionales –descripciones y relatos- que enriquecen y expanden la escena del aula sobre la base de interacciones con textos lingüísticos y no lingüísticos apropiados como: retahílas, coplas, adivinanzas, canciones, objetos, imágenes; integrados a los textos audiovisuales y lúdicos. Reiteremos los géneros en que se materializan y legitiman las voces en ‘aquellos’ territorios: 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 y exclamaciones de pura función fática, onomatopeyas, interjecciones, gritos, etc. ¿cómo traducir en la escritura los estilos van desde la seriedad y la preocupación hasta el sarcasmo, la ironía, el humor y el “hablar por hablar”. ¿Cómo traducirlos en la escritura?

Alvarado Jiménez (1991) retoma las nociones bajtinianas de género y la de estrategias del discurso para expresar que “... por la mediación del género todo acto discursivo establece sus propias coordenadas de legitimación y pertinencia tanto en relación con la situación concreta de comunicación como de acuerdo con la esfera o campo semiótico discursivo en el que se inscribe.” (90), mientras que, la noción de estrategia discursiva “lleva aparejada la idea de un cálculo efectuado a partir de una serie de indicios propios del contexto” (91) y poseen una orientación macroestructural y otra pragmática. Aspectos que se observan, por ejemplo, cuando los niños escriben a partir de historietas o fotos familiares.

Traer al espacio alfabetizador estas nociones que juegan en la construcción de las hegemonías acompañando o confrontando puntos de vista e ideologías -tanto de la formación de maestros cuanto de los niños en proceso de adquisición sistemática-, supone moverse en esa zona de encuentro de las doxas y las paradojas, de las hegemonías instituidas y de las heteronomías

instituyentes; supone poner en conexión discursos que hablan de lo visible y lo enunciable en otras semiosferas, más allá de lo aquí permitido.

Coincidimos con Dalmasso en que los componentes de la hegemonía (Angenot) configuran entradas operativas para analizar el discurso social; por ello, recurrimos a los mismos para mirar la alfabetización semiótica en los umbrales como un hecho con característica contra hegemónicas.

La enseñanza sistemática del código escrito privilegia absolutamente la **lengua nacional** como legítima para la transmisión de los saberes escolares con lo cual la norma impone al enunciadador y al enunciatario legítimos. El enunciadador legítimo habla de alteridades determinadas respecto de él como centro, desde una norma sostenida en el **egocentrismo** y el **etnocentrismo**.

El repertorio de lo permitido y lo probable se ajusta también a una **tópica** y una **gnoseología** propia de un estado de sociedad, en la cual están instituidos los objetos marcados como **fetiches** y como **tabúes**. Se establece así una **visión del mundo** vinculada a objetos cuya existencia y consistencia no parecen dar lugar a dudas. Esto produce temperamentos y estados de ánimo colectivos que pasan a ser **el pathos dominante**.

La hegemonía engendra un yo y un nosotros que se otorgan derecho de ciudadanía situándose en el centro y, desde el ejercicio del poder, otorgando derechos a ciertos destinatarios (autoridades, técnicos, capacitadores, editorialistas, supervisores) por sobre aquellos que no tienen derecho a la palabra: desocupados, niños, mujeres, salvajes, primitivos, fronterizos, a-normales, extraños, extranjeros.

Todos estos elementos convergen en un **sistema topológico** de división de tareas discursivas, con aspectos unificadores y de disimilación donde convergen mecanismos unificadores y regulados.

La irrupción de los discursos analizados: juegos, audiovisuales, enunciados dialectales surgidos de la conversación sobre la vida cotidiana, modifican la escena hegemónica del aula y socavan el control panóptico haciendo imposible la vigilancia del poder propietario. El antiguo orden establecido en la cuadrícula de un sistema se llena de “rayas, brillos, cascaduras y hallazgos” (De Certau, 2000), instantáneas, parpadeos; 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. Jugarretas que introducen sacudidas en los cimientos instituidos y dibujan trayectorias tácticas que 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 (Alarcón, 2007).

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

Esos textos dialectales atrevidos hacen una disrupción en la cadena sonora y se transforman en *escritura conversacional* cargada de tonalidades y de señales paraverbales. 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 dobla al vuelo 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 asperón y basáltico que recoge mezclas fronterizas, sintaxis desordenada, mestizaje lexical, lo propio de cada uno que lleva la impronta de lo propio del lugar.

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

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

Las categorías teóricas aportadas por los marcos conceptuales nos permiten el abordaje de corpus de discursos audiovisuales y lúdicos, cuyo criterio de selección se apoya en algunas propiedades del discurso fílmico expuestas por Dalmaso (2001) que las transferimos al discurso lúdico por las

coincidencias en cuanto a su “singular capacidad instituyente” , su fuerza para “suscitar asociaciones relativas a todos los sentidos” y su potencialidad para multiplicar y complejizar efectos icónicos e indiciales; propiedades que consideramos efectivas para relativizar en los umbrales escolares el alto carácter simbólico de la escritura y considerar estrategias de desclausuramiento.

Retomamos una vez más la conceptualización de género discursivo bajtiniano para pensar en aquellos formatos cotidianos que caracterizan el relieve fático y dialectal de las constelaciones y el rol del alfabetizador en la recuperación de enunciados vitales que se transforman en textos culturales ‘oficiales’.

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

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

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

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

Procuramos que los *mundos otros* sean considerados por medio de estos textos que se instalan como caminos legítimos para acceder a la escritura y con la suficiente fuerza para abolir algunas convenciones y prohibiciones históricas, para intentar un enfoque extraoficial que relativice la hegemonía del dialecto estándar impuesto por políticas centralistas y para proponer un juego de lenguaje con reglas por crear.

4.- Dispositivos indiciales en los procesos alfabetizadores⁸

Este capítulo recupera y profundiza conceptualizaciones de la teoría de Charles S. Peirce que nos permiten avanzar en el proceso que venimos construyendo en torno del objeto de indagación. Nuevamente, reforzamos la idea de focalizar las aulas alfabetizadoras como espacios de fronteras semióticas para problematizar los movimientos sígnicos con las categorías peircianas.

4.a. Claves peircianas

Signo y **semiosis**, dos conceptos clave en la teoría peirciana que consideramos oportuno desplegar para la comprensión por un lado, del **modelo** semiótico **triádico** que concibe al **significado** como **proceso lógico** que se da en el tiempo y, por otra parte, de la importancia que el mismo otorga a la **acción** y la **experiencia** del sujeto como alguien que actúa en el flujo autónomo del sentido, imbricándose en él. Articulados éstos con los postulados de **continuidad** y las operaciones de **traducción** en las **fronteras**, poniendo de relieve una textualidad que favorece los pasajes interculturales sobre la base de los **diálogos familiares** y **vecinales**, con predominio de formatos y géneros **orales**, **corporales**, **lúdicos**, **audiovisuales**, permitirán problematizar los procesos de adquisición de la **alfabetización** como dinámica que implica el aprendizaje y el manejo de un **código** de alto grado de **simbolización**, desde un abordaje que privilegie el **aspecto indicial** del signo y sus posibles aplicaciones teórico metodológicas.

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

Proponemos seguir con los ejemplos concretos de artefactos con los cuales trabajamos en los capítulos anteriores para recuperar la **fuerza indéxica** de algunos géneros y de estrategias discursivas: el **corpus** de “**juegos-canciones**”, los micros documentales **audiovisuales** acerca de escenas de la vida cotidiana en las fronteras misioneras y los **enunciados conversacionales**, cuyo análisis y descripción se intentará con las categorías del modelo peirciano. Este ejercicio apunta a plantear algunas huellas o pistas para un **itinerario indicial** hacia el mundo simbólico de la escritura; itinerario que llevado a la práctica de los procesos áulicos, ayuda a resolver interrogantes y conjeturas.

⁸ Alarcón, Raquel: Reformulación del trabajo final del Seminario de Doctorado “Introducción y aplicaciones del modelo Semiótico y Triádico de Charles S. Peirce” (Dr. Andacht)

4.b. Breve introducción al signo triádico y al proceso de semiosis

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

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

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

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

Nuestro subrayado pretende deslindar dos cuestiones a tener en cuenta en el planteo de Peirce. En primer lugar, la superación de la visión diádica del signo (modelo estructuralista saussuriano: significante/ significado), lo cual da lugar a la segunda consideración: la posibilidad –con la incorporación del Interpretante como parte constitutiva del signo- de los correlatos de sentido en una semiosis infinita (“*indefinidamente*”).

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

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

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

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

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

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

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

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

El **dispositivo pragmático de análisis del sentido** creado por Peirce (1878) define el significado de un concepto como el conjunto de sus “*consecuencias prácticas*”, las que a su vez son las “*consecuencias exprienciales*” de los conceptos (ocurren fenoménicamente) y puede ser observado en la experiencia (Andacht). Al concebir al significado como el lado exterior del propio concepto, la pragmática explica el vínculo con lo real.

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

4.c. Acerca del índice

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De nuestro acercamiento a la naturaleza y funcionamiento de los índices podemos consignar como síntesis, las siguientes características:

- .- no tienen ninguna semejanza significativa con sus objetos;
- .- se refieren a individuos, a unidades singulares, a colecciones de unidades singulares o a continuos singulares;
- .- dirigen la atención hacia sus objetos mediante una coacción, compulsión o fuerza ciega. No por similitud o analogía, como el ícono ni por caracteres generales ni operaciones intelectuales como el símbolo.
- .- su acción depende de la asociación por contigüidad;
- .- están conectados de hecho con su objeto;
- .- interfieren con la mente a la fuerza (*forcibly*), más allá de que sea interpretado como un signo;
- .- identifican a su objeto y aseguran su existencia y presencia;
- .- estimulan en la consciencia una imagen de algunos rasgos del objeto, y así dan evidencia del hecho en la realidad;

- .- marcan la unión de dos porciones de experiencia;
- .- conectan con algo externo a través de una sensación de acción/ reacción; choque; colisión; “shock” (*haecceittas*);
- .- ponen en contacto con los sentidos y la memoria;
- .- se asemejan a un dedo que señala con poder *hipnotizador*;
- .- predominan en algunos géneros y formatos de la vida cotidiana, pero se conectan con los otros tipos de signos;
- .- pueden contener en sí rasgos de primeridad y potenciar la concreción de relaciones fenoménicas de terceridad;

Estas categorías analíticas del fenómeno de la Segundidad, apuntan y ayudan al desarrollo de experiencias que prioricen la acción de los índices en la construcción del sentido, entendiendo con Peirce que el sentido de los signos es siempre “**virtual**” (CP 5.289), es decir posee la capacidad y el poder de ser representado en otro signo más desarrollado.

Andacht expresa que:

“El sentido ... no se reduce a una clasificación arbitraria de la mente, a una construcción impuesta desde afuera, sino que es algo que realmente, como propiedad lógica, se encuentra en los signos con los cuales comprendemos el mundo, y con los que podemos, de desearlo así, cambiarlo. Afirmar esto no niega que a menudo los signos necesiten de nuestra cooperación interpretativa, pero esa tarea no es el ejercicio de una voluntad humana omnímoda, sino de la capacidad que ejercemos y desarrollamos como intérpretes, como navegantes más o menos hábiles en el agitado mar de la significación.”⁹

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

4.d. Huellas de un itinerario indiciario para arribar al territorio simbólico de la escritura

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

Plantear el trabajo alfabetizador a partir de la utilización de géneros con predominio o hegemonía de índices, es decir de una representación de lo real donde los signos poseen un

⁹ Fernando Andacht “Elementos semióticos para abordar la comunicación visual e indicial de cada día”, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, UNISINOS, s/f

vínculo fáctico con su objeto, no pierde de vista la perspectiva evolucionista de Peirce de que la acción de los signos involucra su crecimiento; esto es, la integración del ícono y del índice en el símbolo constituyéndose una forma dinámica y cada vez más compleja de relaciones y de construcción de significados y sentidos.

Una segunda advertencia: no nos proponemos mirar las diferencias estéticas ni tecnológicas de los formatos sino su efecto indicial o *index appeal* (Andacht).

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

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

El análisis pragmático de los significados de los formatos indiciales demuestra que “el género indicial está compuesto por el testimonio vivo que emana de una auténtica *transpiración semiótica* de los cuerpos de otros. Los grandes mensajes (...) se manifiestan (...) en la representación de las pequeñas situaciones cotidianas, del encuentro cara a cara con la vida y la muerte”. (Andacht)¹⁰

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

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

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

El predominio de lo indicial determina un efecto de sentido específico ya que la conexión del signo con el objeto o con un aspecto del mismo, nos pone en contacto con la materialidad del fenómeno, con la **existencia**, y, al mismo tiempo, con la **resistencia**, puesto que su

¹⁰ Andacht F. “Formas documentarias da representacao do real na fotografia, no filme documentario e no Reality show televisivo atuais” s/f

reconocimiento implica la aceptación de la diferencia, la ruptura de un orden homogéneo. Es la sensación de golpear y de ser golpeado, la sensación de ‘choque’ o colisión de lo diferencial y particular con lo general y legiferante instituido por la hegemonía de lo simbólico. En el movimiento indicial, los signos son hechos que ofrecen un testimonio del mundo del otro, ya pequeño, ya sublime, que se conecta con la experiencia.

Tal la sensación que producen algunas imágenes que condensan aspectos de la vida fronteriza. Por ejemplo, el audiovisual “En la chacra”¹¹ despliega en poco más de cuatro minutos, un mundo rural que conecta al espectador (maestro y niños) con la experiencia que se muestra y la propia vivencia personal en relación con el protocolo que se percibe.

El paisaje fronterizo que se configura permite completar los sentidos de los breves y únicos enunciados verbales del niño y de la chica¹², dándoles forma a un territorio con una continuidad particular.

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

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

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

¹¹ Disponible en videoteca del Proyecto “Trabajo intensivo en los umbrales escolares para la alfabetización en Misiones”- Programa de Semiótica

¹² Todo el parlamento verbal de los niños se reduce a los sgtes.:

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

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

De igual manera, el juego permite crear una frontera indómita donde “*el como si*” expande los sentidos de las acciones vitales, ya festivas, ya temidas, ya rutinarias, ya extraordinarias. Y tanto el que juega como el que observa recrea los universos diversos, se identifica, agrega - en una atmósfera de condensación y diseminación-, regularidades y divergencias.

El mundo lúdico –a diferencia del real y el ficcional- se construye con signos una “transparencia-con-opacidad” (Jost, op. cit) generando una zona de experiencia cultural donde convergen lo colectivo (culturalmente compartido y expresable) con lo individual subjetivo –a veces inefable-. Colabora en ello la memoria semiótica permitiendo la actualización histórica de tales experiencias y su ingreso en las aulas donde, por medio de estrategias adecuadas, se ponen en contigüidad con otras posibilidades y recrean protocolos encarnados en acciones, personajes, nombres, géneros cotidianos, etc. que cada uno experimenta de manera diferente. Los sentidos se van dando en relación, en contactos carnales por medio de signos –discursos periféricos- que arremeten, shockean, empujan, se repliegan, en fin, luchan en los bordes y coalicionan con las hegemonías centrales.

El acontecimiento de conversar colabora y es central en este proceso porque pone en suspenso el tiempo lineal, borra fronteras, atraviesa, simbiotiza e hibrida, en una trama heterogénea, plural, escurridiza, polisémica, imposible de pensar desde la racionalidad escolarizada. Colaboran fuertemente en ello los textos lúdicos y las imágenes en tanto promueven procesos semióticos y dan lugar a los aspectos indiciales del signo.

Atrapar esos sentidos en la cadena sonora nos lleva a concebir una *escritura conversacional* que aprisiona bajo la simbolicidad escritural un enunciado alfabetizador inicial que posee una forma discursiva y lingüística con la fuerza del contexto de producción y de recepción; que conserva las particulares maneras de decir y de hacer en nuestro dialecto misionero asperón y basáltico (Camblong) que recoge mezclas fronterizas, en una sintaxis desordenada, con mestizaje lexical, donde lo propio de cada uno lleva la impronta de lo propio del lugar. La sacra Ley del texto escrito estándar se doblega al vuelo de lo dicho. **El símbolo se ha indexicalizado.**

A lo largo del tiempo, los encuentros corporales que constituyen el corazón del género indicial tienden a pasar del conocimiento carnal a una experiencia reflexiva, conceptual, tal como acontece en otros géneros (Andacht). El pasaje del efecto hipnótico y compulsivo del índice al convencional que exige ser interpretado, puede ser un cruce amigable, un acarrear sentidos a otras orillas, un intento pedagógico por mostrar el acceso a lo escritural sacando provecho de la fuerza y el shock del movimiento indicial. El símbolo es una ley o concepto general a través del cual comprendemos y ordenamos nuestro entorno, para adaptarnos mejor a él y transmitir ese saber convencional. Entonces, logrado tal propósito, el desafío va a ser, hacer de la

alfabetización una práctica cotidiana, un hábito, una creencia falible, una nueva posibilidad de duda.

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

Concluimos este apartado con el intento de eslabonar algunas ideas claras, convencidas de la potencialidad heurística del pensamiento lógico pragmático de Peirce en tanto lugar insoslayable de buceo de nuestras dudas y búsquedas de ideas claras que nos llevan a nuevas creencias.

Las categorías teóricas peircianas que hemos recortado habrán de resultarnos operativas para el análisis de los textos (artefactos) alfabetizadores en el montaje de las tramas áulicas.

Proponer un umbral como un cronotopo impregnado por el index *appeal*, supone potenciar el componente de atracción del sentido y el alto efecto de transpiración semiótica de los textos lúdicos, audiovisuales y conversacionales para generar atmósferas altamente productivas y poner en marcha un método amigable y teóricamente consistente de acceso a la adquisición de la tecnología de la escritura. Queda mucho por andar en este sentido. Hemos dejado apenas insinuadas algunas huellas de un itinerario indiciario para arribar al territorio simbólico de la escritura.

Cuando entendemos que la traducción no es una equivalencia perfecta de un código a otro, sino un dispositivo o una práctica que se mueve en los intercambios semióticos vertiginosos, advertimos que son los íconos y los índices en complejo ensamble con los símbolos aquellos signos que habilitan un pensamiento abductivo donde se permiten las mezclas y las hibridaciones, los ensambles y los desplazamientos más diversos y extravagantes. Estos caminos sinuosos y movedizos que vienen de la experiencia cotidiana y que recuperan ecos de los diálogos conocidos por los niños se convierten en nuevos signos alfabetizadores, propiciando un aprendizaje de la ley general de la escritura desde particulares y situadas maneras de engendrar sentidos.

5.- Tácticas del juego alfabetizador.

5.a. “Ganar ocasiones”

Moverse y accionar en la cronotopía del ingreso escolar desde las ambiguas –cuando no anacrónicas- prescripciones de programas de alfabetización sistemática, requiere de quien juega el rol de alfabetizador, habilidad para “dar la palabra”, ceder turno al otro y permitirle su tiempo de hablar en nombre propio; habilidad para moverse, presto y suspicaz, en la contingencia temporal; para detectar y cazar lo inesperado, lo discontinuo, la diferencia.

El análisis y la comprensión de las maneras semióticas de actuar, según apostemos sobre el lugar o sobre el tiempo, se ven enriquecidos con las diferencias entre estrategia¹³ y táctica que propone Michael de Certau (2000).

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

El docente alfabetizador prestidigita alternativas de conversación y habilita la entrada de los protocolos cotidianos que bullen exacerbados en las vecindades de los niños, alejados de toda certeza curricular; su esfuerzo de decisión, de actuación, de manera de “aprovechar” la ocasión, se traduce en inteligencia para combinar elementos disímiles y heterogéneos, moviéndose con los azares del tiempo, tomando al vuelo las posibilidades que ofrece el aquí y ahora.

Al debilitarse la vigilancia del poder propietario utilizará las fallas intersticiales de las coyunturas particulares, alerta, presto para la caza furtiva, para las sorpresas, para el cambio de rumbo, para advertir destellos. El instante preciso de una intervención táctica se caracteriza, como ya lo expresáramos, por la rapidez de movimientos, la capacidad para leer “rayas, brillos, cascaduras y hallazgos” (De Certau, Op. Cit), instantáneas, parpadeos; por el cambio organizacional del espacio, las relaciones entre momentos sucesivos y simultáneos, los cruzamientos posibles de duraciones y de ritmos. El alfabetizador táctico conoce jugarretas para sacudir cimientos instituidos, para desherrumbrar viejas bisagras, para andar por atajos donde aparece la diferencia, circulan subrepticamente, van y vienen, se desbordan y derivan en relieves 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

¹³ “Llamo “*estrategia*” al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un “ambiente”. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar *propio* y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta”.XLIX-L

regulaciones. Desarrolla y alimenta una sensibilidad especial, una capacidad de tolerancia y de captación de los emergentes lo que le va dando una aptitud para moverse en la contingencia.

Tácticas alfabetizadoras oportunas aguzan la mirada, la escucha y la intuición para evitarle al otro las parálisis de los terrenos desconocidos y extranjeros, para allanar pasajes, tirar salvavidas y configurar entre todos nuevas orillas.

El tiempo de la táctica supone dar tiempo al tiempo, robarle tiempo a la prisa y a las aceleraciones, al chantaje de la urgencia, al tiempo institucional; supone permitir que el otro capitalice, expanda, controle, permitir que se fortalezca el débil y “saque provecho” en ese momento de la alfabetización como tiempo de aventura, de indagación, de transformación. Es un tiempo que se necesita para diferir resultados, lanzar al porvenir algunas conjeturas y diseminar sentidos.

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

5.b. Tiempo de condensar/ diseminar. Juego de Artefactos

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

Las tácticas oportunas, escaramuzas en el espacio del otro, son operaciones con artefactos móviles en posiciones que insinúan asomos de puntas de hilos entramados, pedazos de teselas de un mosaico que incita a descubrir bifurcaciones, que provoca, que convoca a los protocolos de la vida cotidiana.

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

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

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

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

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

El docente alfabetizador es un entrenado en la *caza* del enunciado alfabetizador inicial. Para aprisionar bajo la ley escritural las formas discursivas y lingüísticas con la fuerza del contexto de producción, tendrá que convertirse en una “máquina de escuchar”; habrá perdido el temor a la desfachatez de la oralidad y permitirá que la ley del estándar se doblegue a la fuerza del decir cotidiano. Si las escrituras iniciales atrapan y dan formas a textos alfabetizadores pregnados del *index appeal* de nuestro dialecto misionero asperón y basáltico, las aulas serán atmósferas de mezclas fronterizas, sintaxis desordenada, mestizaje lexical, increíbles formas de exponer lo propio.

En esta propuesta, los alfabetizadores se entrenan en lectura de la imagen, en la comprensión de los códigos no verbales y en cómo poner en circulación sus sentidos para conectar mundos y para establecer relaciones cada vez más complejas. En relación con el aspecto lúdico, a la par que los marcos teóricos que lo sostienen una especialista en juegos teatrales y corporales, desarrolla con los maestros un taller de formación que les brinda herramientas para acompañar procesos de enseñanza incorporando el juego como contenido de los mismos. Igual abordaje se propone para las estrategias conversacionales.

La formación teórica y metodológica del docente otorga a las experiencias áulicas la consistencia y la originalidad de una metodología cuyos resultados nos hacen apostar al valor de un abordaje semiótico de la alfabetización.

La Parte II de este informe invita a un recorrido por los territorios de la empiria.

II. MUNDO EMPÍRICO

1.- Investigación acción en Aulas de umbral

Adoptamos en esta investigación los supuestos básicos de un paradigma **interpretativo**, por considerar que los supuestos del mismo nos permitirán atender a la “comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes”. (Vasilachis, 1993:73).

Consecuentemente, la metodología ha sido de corte predominantemente cualitativo, en cuanto a estrategias y proceso de investigación. (Op.Cit.:58)

Recordemos que en toda situación de investigación acción se pretende que las personas reflexionen sobre el propio trabajo y las propias situaciones en busca de mejoras, mediante procesos tendientes a: interconectar firmemente reflexión y acción, compartir públicamente las experiencias; mediante actividades de recolección de datos (a veces con ayuda de otros), participación en la toma de decisiones, autoevaluación, autogestión, el aprender progresivamente haciendo, y cometiendo errores, en una espiral autorreflexiva de planificar, actuar, observar, reflexionar, volver a planificar. (Altrichter et al, 2002 citado por Carlino, 2005)

Los instrumentos utilizados han ido variando de acuerdo con las intenciones de búsqueda y con las demandas de los sujetos implicados: observaciones y registros (verbales orales, fotográficos, audiovisuales), encuestas, entrevistas en profundidad, biografías, notas etnográficas, análisis de casos, grupos de discusión, rastreo documental y de cuadernos, etc.

No desestimamos el uso de relevamientos cuantitativos de acuerdo con las necesidades de nuestra búsqueda y el principio de intentar la convergencia de “múltiples e interdependientes fuentes de conocimiento”. (Vasilachis, Op.Cit:64)

La recolección de datos trató de mantener la vista en todo momento en el foco de análisis del proyecto, delimitado por el universo de trabajo, cuyo “quantum” puede visualizarse en el siguiente cuadro:

Escuela N°	secciones	Niños	docentes	directivos	TOTAL
504	9	216	9	3	237
48	9	241	9	2	261
663	5	115	5	2	127
	23	532	23	7	585

GRAFICO N° 1 - Población escolar involucrada en la propuesta.

El recorrido llevado a cabo en estos dos años de desarrollo nos permitió: ampliar y consolidar el marco teórico, construir categorías específicas del campo de la Semiótica para el abordaje

alfabetizador y, al mismo tiempo – por el acercamiento a terreno y la observación directa de los procesos áulicos- nutrir nuestras discusiones y reflexiones con un prolífico y abundante material para el análisis y la interpretación. Conscientes de que en este documento no podemos agotar su lectura, decidimos realizar un recorte de aspectos relevantes de la propuesta, cuya sistematización habilitará próximas búsquedas y correlatos. En este sentido, decidimos dar cuenta en la segunda parte de: la conformación de la red interinstitucional y su importancia en la sustentación del proyecto, el rol y los perfiles del docente alfabetizador, la experiencia de los niños en la apropiación de la lecto escritura y las particularidades de la dinámica institucional de la escuela alfabetizadora. Estas dimensiones coagulan sus sentidos en los procesos que se vivencian en las aulas de umbral, espacio tiempo donde la alfabetización se manifiesta como objeto de nuestras indagaciones. Nos detuvimos especialmente en diferentes producciones escritas de los grupos de niños e intentamos un análisis global de las mismas como portadoras de sentidos que cada uno intenta construir en su contexto y desde su historia. Las interpretaciones a las que arribamos en primera instancia fueron revisadas, completadas y validadas por directivos y maestras quienes en una lectura detenida y comprometida sugirieron modificaciones y articulaciones que forman parte de la versión definitiva del documento.

2.- La red interinstitucional

En el primer informe de avance (2006) le dedicamos considerable espacio al desarrollo de este aspecto del proyecto que consideramos fundamental para asegurar su real inserción en las escuelas y los resultados de la implementación del mismo. Retomamos aquí algunas consideraciones respecto de la construcción y funcionamiento de la misma que constituyen basamento para los aspectos que focalizamos en el segundo período.

La presencia y participación activa de la Supervisora escolar en esta red contenedora ha sido fundamental, ya que desde su rol se hizo cargo de las tareas de organización de los circuitos de información y comunicación. El sistema educativo es una organización con un alto grado de formalización y protocolos de control, y María Eva Zárate gestionó los trámites para darle a la acción el marco pertinente a través de actas de acuerdo intra e interinstitucionales, protocolos de trabajo conjunto, resoluciones y notas de comunicación, informes, autorizaciones para la realización de los talleres en días hábiles, acompañamiento permanente a las escuelas, etc.; a la vez que integró el equipo de investigación como investigadora adscripta del Proyecto.

En relación con los abordajes teóricos del proyecto acompañó todas las instancias de formación, habiendo aprobado ella misma, el postítulo de Actualización en Alfabetización Intercultural, con lo que refuerza su formación en este campo y las posibilidades de acompañamiento desde un marco comprensivo.

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

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

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

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

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

La articulación con el IFDC se concretó administrativamente en el marco de la firma de un protocolo de trabajo entre el Instituto y el Programa de Semiótica; operativamente, a través de la

intervención de las alumnas de 3ra instancia y docentes de las Cátedras afines. La experiencia de planificar acciones con las escuelas y el Programa de Semiótica de la Universidad, puso a prueba un dispositivo de formación docente inicial que consideramos muy potente y adecuado para el desarrollo curricular de los Institutos formadores en sus tres funciones básicas: formación, capacitación e investigación.

El encuadre teórico y metodológico es transferido por la docente de los espacios curriculares de Cs. del Lenguaje y su Didáctica en la planificación donde se propone un tratamiento particular para la alfabetización inicial.

Las alumnas avanzadas que actuaron como auxiliares se integraron al equipo de trabajo de manera efectiva y comprometida. Sus registros de clases permiten un seguimiento sistemático de los procesos de enseñanza aprendizaje, constituyéndose en insumos para la discusión grupal y para el análisis de los momentos y las intervenciones en el proceso alfabetizador. Por otra parte, participaron de los talleres de formación y junto con los docentes, aprendieron modos de interpretar la información recogida y fortalecieron su formación profesional inicial.

La red está construida además por las tres escuelas públicas que se involucraron con sus equipos de directivos y docentes, quienes –junto con los niños- configuraron las aulas y nos permitieron tomarlas como foco de análisis para mirar y explicar las complejas dinámicas que configuran un modelo de alfabetización semiótica.

Una síntesis de la operatividad de esta red fue expuesta en el Encuentro de Investigación Educativa (REDINE) en la ponencia titulada: “Alfabetizar en el umbral del primer ciclo. Voces de una experiencia de articulación”, de la cual participaron integrantes de las distintas dimensiones de la red (Cf. Informe de Avance 2006 Anexo – Ponencia en Encuentro)

El esquema de la red (Gráfico N° 2) permite visualizar los grupos institucionales y las conexiones estrechas establecidas en relación con las metas.

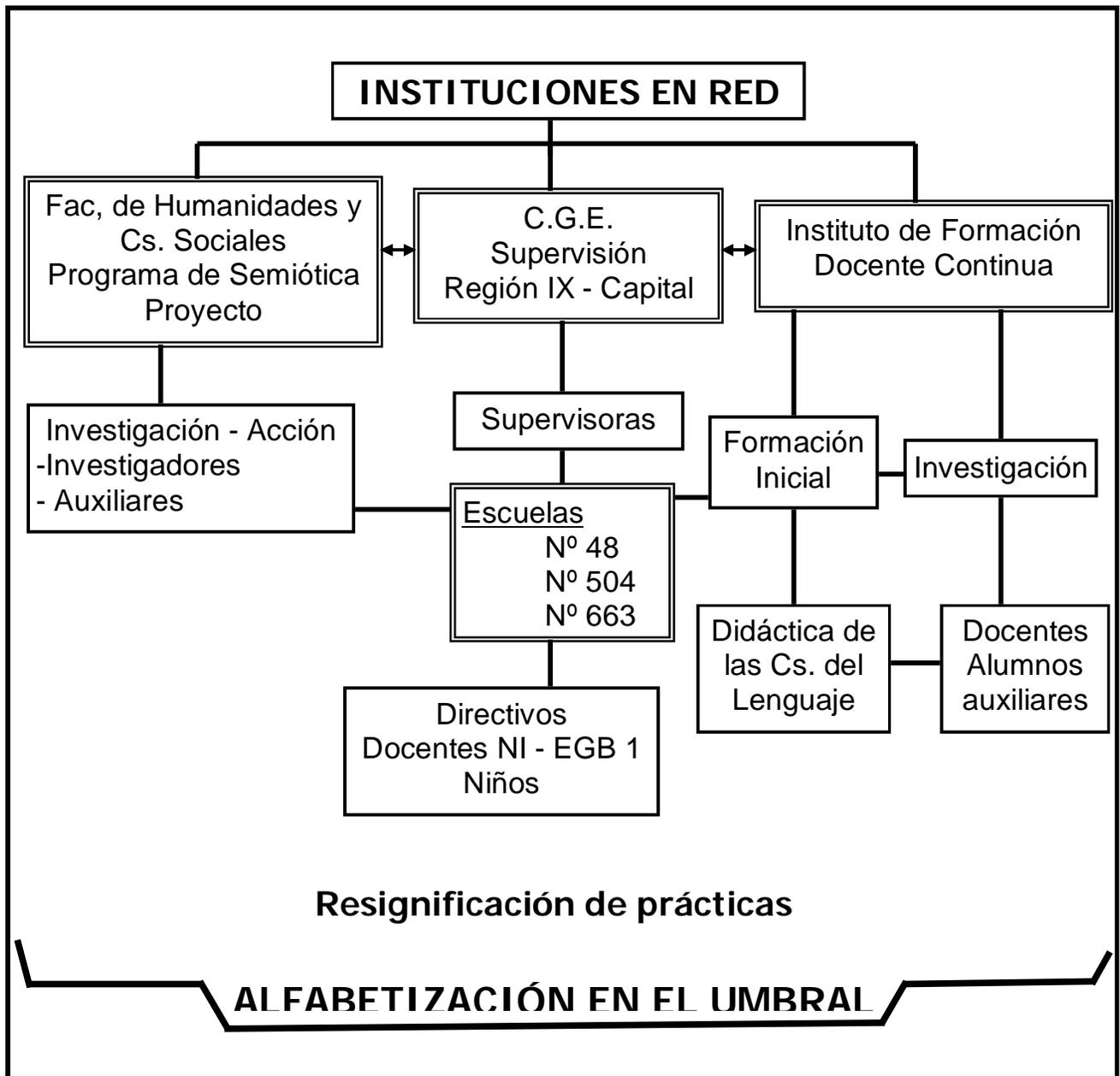


GRAFICO Nº 2

3.- Alfabetizadores. Perfiles y desempeños

La formación intensiva en marcos teóricos, en técnicas y procedimientos, en desempeños investigativos, fortaleció a un grupo que empezó a tener un lenguaje común para modelar y explicar las prácticas.

La primera etapa de formación¹⁴ se llevó a cabo a través de un diseño de perfeccionamiento con encuentros mensuales del grupo total donde se actualizaron marcos teóricos y se capacitó a los docentes en la observación y registro de prácticas. Los ejes temáticos de esta etapa fueron, en síntesis: marco referencial de la propuesta - la alfabetización como cuestión institucional - la construcción del aula de alfabetización - procesos alfabetizadores y estrategias - textualidad cotidiana - la evaluación de procesos.

Por otro lado, el seguimiento del trabajo áulico fue también sistemático y continuado puesto que contamos con la asistencia de cuatro alumnos avanzados del IFDC, y dos auxiliares egresados de Letras, quienes luego de una primera visita a la totalidad de las aulas, seleccionaron una escuela y realizaron el seguimiento de una maestra y sus interacciones con un grupo de niños en particular. Los registros de clases con que contamos tienen, en varios casos, una secuencia semanal.

La maestra Teresita, de la escuela N° 504 expresa:

“No es fácil estar en esta posición, al comienzo en mayor o menor medida hubo resistencias y temor a ser ‘miradas’.

En los talleres de formación construimos los marcos teóricos y metodológicos de la propuesta, recibimos orientaciones para el diseño de estrategias y el registro de los procesos. Así como también estímulo y libertad para poner en marcha nuestra creatividad.

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

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

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

Se puede advertir en el relato de la maestra la inserción procesual de la dinámica de trabajo en las escuelas y las aulas. Modificaciones que no fueron fáciles de asumir y que tuvieron su dosis

¹⁴ Cfr. ANEXO I: Proyecto de Formación - 2006

de resistencia. Por otro lado, destacamos el protagonismo en la toma de decisiones que en todo momento sostuvieron las maestras a partir de una actitud abierta y flexible a las orientaciones, las que son consideradas como “*estímulo y libertad para poner en marcha nuestra creatividad*”. En la 2da etapa, cuando ya el dispositivo de trabajo estuvo instalado y evaluamos los primeros resultados de la experiencia, consideramos que teníamos que fortalecer los aspectos metodológicos y procedimentales del trabajo en las aulas, de modo que la formación se hizo más focalizada o particularizada según demandas de cada escuela. No obstante, continuamos con los talleres en conjunto, de manera más espaciada, poniendo atención a los aspectos relacionados con estrategias de instalación del aula alfabetizadora: conversación y vida cotidiana - tramas discursivas - primeros enunciados - la escritura como objeto de aprendizaje - artefactos alfabetizadores: la imagen- el cuento- el juego- objetos- la evaluación: cuadernos de clase, otros instrumentos de evidencia pública.¹⁵

Ambas acciones de formación contaron con la aprobación del Consejo Directivo de la Facultad lo cual permitió que los docentes acreditaron –certificaciones mediante- en sus valoraciones profesionales, las horas dedicadas al proyecto.

Los informes escritos y los comentarios orales en los espacios de reflexión dieron pautas de cómo las maestras iban apropiándose de los postulados y comprendiendo los modos de operativizarlos en las aulas.

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

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

Proporcionamos a los docentes un amplio repertorio de estrategias planteadas como líneas muy generales de trabajo, de modo que ellos pudieran operar flexiblemente según las necesidades de sus grupos y los intereses particulares.

Esto posibilitó el avance por diferentes caminos en cada escuela, en cada aula y ante cada texto. Las maestras entendieron que su rol es decisivo en el acompañamiento y pilotearon la contingencia desde sus habilidades para escuchar y animar conversaciones, para detectar los enunciados potentes, para instalar en el aula un mundo en el cual se priorizan los sentidos de la vida cotidiana del grupo.

¹⁵ Cfr. ANEXO I: Proyecto de Formación - 2007

“La propuesta ayudó a que los niños encuentren en la escuela un espacio donde desenvolverse cómodamente. Los alumnos se instalaron en el aula reconociendo esa semiosfera, lograron cruzar el umbral en el ir y venir, montando relatos, diálogos y descripciones que conjugan lo cotidiano del hogar, del barrio y de la escuela.”(Maestra Cristina, Esc N° 663)

“A partir de cada texto y de las conversaciones ... surgen nuevas palabras ... nuevos enunciados.” (Maestra María del C. Esc. N° 48)

Las maestras fueron superando las miradas ingenuas y pueden ahora observar conductas de alfabetización, explicar procesos, advertir logros y obstáculos, aceptar diferencias y valorarlas, arriesgar hipótesis, intervenir de manera innovadora, sugerir, sorprenderse y emocionarse ante los avances de los niños.

Son tácticos, aprendieron a ganar ocasiones, a jugar con la disposición de artefactos y a caminar por itinerarios indexicales e icónicos.

También los directivos están implicados en el trabajo en los umbrales. Sus informes dan cuenta de ello:

“En un comienzo, se observa y se siente una cierta resistencia a la aplicación del nuevo enfoque. Existen ciertas dudas, incertidumbre. Los docentes reconocen la existencia de un esquema preconcebido y consolidado a través del tiempo. Sus prácticas áulicas que de alguna manera u otra resultaron, se enfrentan con una nueva propuesta: ‘el enunciado’. Pero el desafío estaba y se les permitió la libertad de ir incorporando lo nuevo en forma progresiva, sin desechar lo adquirido. Tuvimos que darnos un tiempo de acomodamiento y reajuste sin perder el rumbo”. (Informe julio’07 de Gladis Quintana, vicedirectora Esc N° 48)

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

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

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

“Todavía se puede observar que el cambio se va dando en forma gradual, progresiva con estrategias y propuestas tradicionales pero interactuando con la nueva propuesta. Ya se las ve relajadas y más seguras...dado que los logros obtenidos le van marcando la continuidad del proceso.” (Gladis Quintana – Vice directora Esc. N° 48- Inf. Dic ‘07)

La directora Ivone Lenz, de la escuela. N° 504 manifiesta:

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

Cada uno de los participantes vamos realizando, desde nuestros roles, funciones diferenciadas, registros de procesos y resultados e informes apreciativos parciales de los desempeños escolares en las aulas de 1° año y en la institución en general. Del compartir de éstas experiencias observadas por nosotros, los directivos, en sus instituciones detectamos similitudes en cuanto al temor de los docentes a enfrentar el cambio y dificultades en la sistematización con la oralidad. Consideramos que tanto las debilidades detectadas como los logros son datos que enriquecen a la hora de evaluar el funcionamiento y avance de la propuesta.” (Ivone Lenz, Directora Esc. N° 504- Ponencia REDINE)

En el grupo de discusión de diciembre de 2007 las maestras y directoras de la escuela N° 48 muestran logros de escritura y lectura de los niños y expresan la novedad de innovación curricular en el primer año: *“ya no pedimos libro de texto. Los padres vinieron a preguntar qué libro íbamos a usar este año y les dijimos que les compren libritos de cuentos.”*

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

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

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

4.- El niño y la escritura. Encuentros cercanos

El Informe de Avance 2006 propone un deslinde del proceso alfabetizador en tres etapas, las que consideramos pertinente retomarlas para un análisis en profundidad de los fenómenos lecto-escriturarios de los niños de 1er año que vivieron esta experiencia de alfabetización. Este deslinde constituye un dispositivo metodológico operativo y arbitrario, ya que en la concreción de las apropiaciones hay zonas de frontera y una recursividad permanente que se relaciona con ritmos y estilos de aprendizaje antes que con tiempos cronológicos.

Las etapas propuestas son:

1ra etapa	2da etapa	3ra etapa
conversación- vida cotidiana- tramas discursivas- relato- descripciones- redes o correlatos dialógicos- artefactos- instalaciones- lenguaje oral: características. otros códigos- enunciados alfabetizadores	1ros enunciados - propiedades lingüísticas- discursivas y semióticas - trabajo intensivo con el código escrito- 1ras escrituras	el proceso de lecto-escritura en marcha – 1ras escrituras autónomas- recursividad: oralidad- lectura-escritura evaluación del proceso
mecanismos de traducción –vida cotidiana - experiencia		

GRÁFICO N° 3 – procesos discursivos priorizados en cada etapa alfabetizadora

Sintetizaremos aquí, de modo muy breve, cada una de ellas, para tomar algunos **casos** específicos y describir las configuraciones de dichos itinerarios.

Ira etapa del proceso alfabetizador:

El propósito de la primera etapa del umbral es construir, montar, instalar, un aula en la cual se respire la atmósfera de los contextos dados de los niños.

La estrategia discursiva básica es la *conversación* y los tipos textuales predominantes serán el *relato* y las *descripciones*.

El docente necesita manejar herramientas teóricas para instalar y monitorear la conversación en el aula. Así observamos que en esta etapa las maestras fueron asumiendo el rol de traductores permanentes en los modos de significar, en modos de construcción, en las maneras de hacer y de decir, andamiando en la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotski) con puentes de *continuidad* entre semiosferas. Para hacerlo, recurrían a operaciones del lenguaje que les permitían:

reformular, ordenar, cohesionar, repetir, expandir, ampliar, interrogar, completar información, pedir más datos, etc.; todas formas de practicar la traducción que permitieron superar el predominio de las simples preguntas cerradas.

La conversación como estrategia básica para tejer las tramas y la importancia del relato en su construcción como materia que porta y soporta nuestra experiencia histórico – cultural fueron los ejes de los talleres de formación, en los cuales los docentes pasaron por experiencias vitales similares; estrategia que favoreció intervenciones que permitieron luego a los niños pasar de situaciones “caóticas y desordenadas” a conversaciones más organizadas en relación con el uso de turnos, continuación en los temas, escucha y registro del otro.

“En las aulas vamos montando experiencias sobre un trabajo sistemático y progresivo con la oralidad: la conversación y los relatos sobre la vida cotidiana nos permiten desplegar tramas discursivas de las que extraemos los primeros textos alfabetizadores con los cuales proponemos una entrada “amigable” al código gráfico.” (Maestra Teresita – Esc. N° 504)

El fluir conversacional, el dejarlos ir y venir con el relato permitió a los docentes configurar interesantes tramas que permiten visualizar los correlatos posibles siempre abiertos a nuevas conexiones. Cada grupo de niños pudo graficar tramas que se tejieron a partir de conversaciones sobre protocolos cotidianos: el camino, las comidas, los juegos, los paseos, los trabajos, los miedos, las fiestas, los cuidados, otros; considerando particularmente cómo significan en ellas los conceptos primarios de espacio y tiempo. Como puede observarse, todas ellas constituyen la base de **acciones**, de **haceres**, de **experiencias** de todos los días, ya ordinarias ya extraordinarias. De ahí la importancia que le damos al **verbo** en tanto categoría lingüística que los designa.

(...) y comprobamos la importancia de poner a disposición de los niños, y de los aprendizajes, una batería de artefactos que abre nuevas posibilidades en la utilización de recursos”. (Maestra Cristina- Esc. N° 663)

Uno de los registros fílmicos (’07) de una clase de Cristina muestra de qué manera, mientras ella trabaja en el pizarrón guiando reflexiones sobre el código escrito (por ejemplo: diferencia entre PAN – PIN - PON-PISO- PISA), cada niño, en su pupitre, con la caja de letras intenta escribir “Como pan/ polenta/ mamón/ etc.”)

Las conversaciones se enriquecen y se expanden sobre la base de interacciones con textos lingüísticos y no lingüísticos apropiados como: retahílas, coplas, adivinanzas, canciones, objetos, imágenes, canciones, audiovisuales, además de estrategias lúdicas y corporales.¹⁶

Obstáculos señalados en esta etapa: falta de entrenamiento docente para intervenir en un trabajo sistemático con la oralidad; resistencia a habilitar el dialecto natural en los ámbitos escolares;

¹⁶ Se ha implementado un “Taller de juego y trabajos corporales” en la etapa de formación de los docentes, a cargo de la investigadora invitada Rosa di Mónica, especialista en Didáctica y técnicas lúdicas y teatrales.

escaso entrenamiento para recuperar astuta y oportunamente el léxico, el fraseo, los dichos, el estilo conversacional de los niños; predominio de los temas hegemónicos del canon y/o escolarización de los temas cotidianos: la higiene- la salud- los alimentos- el cuerpo humano-; dificultad para volverlos familiares en la conversación; dificultades tanto para la recuperación significativa de los códigos no lingüísticos y aspectos suprasegmentales, cuanto para el registro de los relieves fáticos y la pertinencia del silencio y las distancias en las constelaciones de umbralidad.

La escucha y el cuidado atentos del docente en esta etapa es fundamental porque permite tomar nota y recoger los enunciados básicos que subyacen a la trama, a partir de los cuales opera y toma decisiones para elegir los primeros textos alfabetizadores que se constituirán en el eje sobre el cual ha de montarse la dinámica en la segunda etapa. Este diagnóstico nos llevó a reforzar el trabajo en la construcción de una “mochila para la contingencia” que les permitiera incluir significativamente “lo que iba apareciendo” en el fluir conversacional, aquello que no estaba planificado ni era esperable para el docente.

Por ejemplo, un día de lluvia la docente había planificado una conversación sobre las mascotas, pero el interés de los niños derivó la charla hacia la lluvia y sus efectos divertidos: mojarse, chapalear en el barro, hacer barquitos de papel, etc. etc.

La reflexión en los talleres sobre la importancia de la oralidad y sistematización en esta etapa del proceso, ayudó a que cada docente lograra plasmar los logros de los niños en evidencias a través de ítems de evaluación que fueron compartidos en los boletines de calificaciones como comunicación a los padres.

Para evaluar lenguaje oral e interacción, consideraron por ejemplo:

- Habla o entiende otro idioma o dialecto- Cuál
- De qué temas prefiere hablar
- Su lenguaje es inteligible
- Uso de códigos no verbales (descripción y frecuencia)
- Narra historias cotidianas respetando secuencia
- Conoce relatos ficcionales: cuáles
- Tiempo que mantiene la atención.
- Emplea fórmulas de tratamiento social en el ámbito escolar (saludo, pedido, agradecimiento).
- Realiza acciones guiadas por instrucciones (juegos).
- Participa fácilmente en la conversación con sus pares.
- Traduce verbalmente los gestos y señas.

- Interpreta y reproduce juegos con el lenguaje.
- Formula preguntas y respuestas adecuadas a la situación comunicativa.

El registro de estas competencias se realiza en una hoja particular por cada niño.¹⁷

2da etapa del proceso alfabetizador:

Una vez que el espacio se ha teñido de un halo propio del mundo de los niños, que la semiosfera escolar del umbral tiene “olor” a semiosferas conocidas y el niño se siente a gusto, reconocido, acogido, escuchado, valorizado en su lenguaje, entonces podemos decir que el terreno está abonado para el ingreso en la escritura a partir de lo que él sabe del lenguaje por su experiencia previa, fundamentalmente oral, a la que se ha sumado la experiencia colectiva de la primera etapa.

Elegir cuidadosamente el enunciado implica considerar sus propiedades semióticas, discursivas y lingüísticas que lo transforman en un texto amigable para aprender el código escrito.

¿Cuáles son las características de estos textos? Podemos enumerar a modo de síntesis:

Características de los textos alfabetizadores “umbraleros”

- 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, sin problemas de paralelismo.
- Evitar las zonas oscuras, poco transparentes del código (poligrafías).
- Seleccionado – adoptado o adaptado - de una batería de enunciados conocidos por los niños.
- Potencialidad semiótica, capacidad de conexión en múltiples correlatos.
- Relación con otros textos.
- Posibilidad de entrar y salir en redes de sentidos, de quedar en suspenso y volver a conectarse.
- Promotor y sostenedor de acciones (verbos vitales: comer- trabajar- jugar- trasladarse- saludar- etc.).
- Facilitador de tareas para el desarrollo de aspectos fonológicos de la cadena sonora.
- Propio de las interacciones de cada grupo de niños con su maestro alfabetizador.

¹⁷ Grilla que integra el corpus de instrumentos recogidos en Informe de avance '06

- Resultado de la intervención suspicaz del docente preparado y situado en lo intercultural.

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 hacia...

¿Qué enunciados fueron elegidos de las tramas conversacionales para ser puestos en escritura y operar como el puente o la entrada a la reflexión grafológica?

La prolífica batería de textos que circularon por los umbrales de las aulas, la podemos recoger de los registros de observaciones, en los informes docentes y en los cuadernos de los niños. Lo interesante de notar es que aun en casos que han trabajado sobre la misma trama conversacional, los enunciados producidos son diferentes y cada maestra adoptó o adaptó el que consideró más apropiado para su grupo.

Expresa una de ellas en su informe:

“Transcribir enunciados de la conversación es pasar de la continuidad de la oralidad a la discontinuidad de la escritura. Acotamos, ponemos límites, tomamos un fragmento; pero ese enunciado está ‘atado’, pertenece a un contexto, significa, en el universo del grupo” (Maestra Teresita, Esc. 504)

Aun cuando los enunciados hayan surgido de protocolos y tramas particulares o propios de determinadas esferas o ámbitos, se puede advertir que ellos atraviesan las fronteras y van y vienen con los sujetos en el devenir de sus praxis. Así, por ejemplo, los enunciados *“puedo solito”* o *“dame una mano”* han aparecido en conversaciones en torno de: los juegos, los trabajos, las comidas, las rutinas, etc.

Las estrategias de trabajo y reflexión sobre el sistema lingüístico se basan en algunos principios que podemos observar en las secuencias de enseñanza que se explicitan en los informes docentes, en los registros de observaciones de clase y en los cuadernos:

- manipular el texto oral y escrito descomponiéndolo en sus unidades constitutivas: palabras- sílabas- fonemas- grafemas;
- insistir en la discriminación y la toma de conciencia de cada unidad por medio de tareas de repetición, comparación, contraste (trabajo sobre la semejanza y la diferencia);

Tareas predominantes¹⁸: reconocer sílabas- encontrar rimas- invertir sonidos- encontrar la correspondencia grafemática de los distintos sonidos de los fonemas y - buscar palabras que comiencen o terminen igual – graficar o materializar los sonidos con elementos concretos (golpes, rayitas, palitos, objetos, etc.)-

¹⁸ Cfr. Ejemplos de secuencias presentados en Informe avance 2006

El trabajo reflexivo con el enunciado escrito se sostiene también en secuencias didácticas muy planificadas que pautan un trabajo detenido en cada aspecto de la escritura: linealidad- direccionalidad- correspondencia fonema-grafema; trazos de las letras sobre diferentes superficies y con diferentes objetos, relación imagen y escritura.

Ante cada diferencia notacional la reflexión metalingüística detenida, explícita, particularizada, hacía tomar conciencia a docentes y niños de la rigurosidad y precisión de la escritura como también de la importancia de las reglas en este “juego del lenguaje”.

La diversidad de artefactos puestos a disposición de los procesos ofrecía diferentes caminos para la construcción de sentidos. En las aulas vimos la distribución de: letras magnéticas, cajas de letras y sílabas, cubos con imágenes y nombres, dominó alfabético, juegos varios, carteles colgantes; que entraron en combinaciones diversas por medio de estrategias individuales, grupales (por mesas de trabajo) o generales (en la pizarra) que permiten la manipulación del objeto.

Obstáculos o riesgos de esta etapa: la tendencia a trabajar con palabras sueltas lleva a perder de vista el carácter de enunciado del texto base; tendencia a confundir o equiparar los enunciados con palabras, frases u oraciones generadoras; la práctica instalada de seguir el orden de letra por letra los lleva a evitar la escritura de palabras con grupos consonánticos que en realidad no significan dificultades mayores; cómo resolver el uso del libro de texto; falta de criterios y/o flexibilidad para *sacar jugo* al texto alfabetizador y su potencialidad semiótica y discursiva; sensación de no avanzar; falta de paciencia y tolerancia con los tiempos particulares de los niños; los registros de los cuadernos no siempre dan cuenta de los procesos de aprendizaje.

Ante la situación de evaluación y la necesidad de poner en evidencia lo aprendido, nuevamente las maestras diseñaron grillas para mirar el desempeño en Lengua Escrita en esta etapa y observan si el niño:

- Lee enunciados-textos breves
- Lee palabras
- Reconoce sílabas
- Reconoce letras
- Elabora rimas
- Escribe su nombre
- Escribe palabras
- Escribe oraciones
- Utiliza vocabulario adecuado de diferentes protocolos para producir enunciados propios.
- Incorpora palabras o frases del dialecto.

- Escribe narraciones sencillas completa y organiza las ideas cuando reformula.
- Presenta problemas de segmentación: cuáles // frecuencia

Los criterios especifican si la habilidad está: adquirida/ en proceso de adquisición/ lograda con ayuda

3ra etapa del proceso alfabetizador:

Cuando los niños comprendieron el funcionamiento del sistema grafemático, luego de un intenso trabajo de manipulación, reflexión, etc. pasaron a la lectura y escritura autónoma de enunciados breves y textos descriptivos y narrativos. Comienza el proceso que llamamos de afianzamiento del código escrito. La propuesta de trabajo sigue siendo la articulación y recursividad: lectura-escritura- oralidad- otros códigos.

Un principio clave que se ha comprendido es que “la escritura tiene sentido”, que sirve para escribir lo que pensamos y lo que decimos (función social de la escritura).

A partir de experiencias compartidas del docente con el grupo de niños por medio de: salidas, relatos, fotos, películas, secuencias de imágenes, cuentos, juegos, etc. los niños comenzaron a escribir sus ideas produciendo lo que llamamos *primeras escrituras autónomas*.

Un análisis de estas primeras escrituras muestran producciones textuales que dan cuenta de: manejo del género; mantenimiento del tema; conocimiento del registro y del estilo escriturario; vocabulario apropiado; elaboración de oraciones simples y complejas; desarrollo coherente de ideas; preocupación por la puntuación; originalidad y creatividad en los relatos; relación entre imagen y texto escrito; incorporación de dialecto familiar; etc.

Los problemas detectados se dan sobretodo a nivel notacional: segmentación de palabras; ortografía en los grafemas con fallas de paralelismo; supresión de letras o sílabas; huellas de falta de conciencia fonológica (asimilación de la cadena hablada al registro escrito); puntuación; trazado de algunas letras; uso de mayúsculas.

En los informes finales las docentes advierten estos logros y dificultades también a través de instrumentos de evaluación de procesos que han diseñado al efecto.

Priorizan la producción de sentidos dando libertad a la expresión y dejando en segundo lugar la preocupación obsesiva por el aspecto notacional descontextualizado que predominaba en las prácticas anteriores a esta experiencia. Esta decisión les permitió avances inesperados que ahora exigen un trabajo diferente con los distintos aspectos del código.

“Tiene otro sentido para mí y para los niños pensar estas cuestiones de la Lengua en relación con el sentido-pero sin dejar de ser importantes” (Maestra Cristina- Esc. N° 366)

El dominio paulatino, gradual y sostenido de lectura, escritura, conversación en tareas áulicas y en otros espacios del ámbito escolar –biblioteca, otros grados, dirección, actos- fue generando confianza y seguridad en los niños, quienes dan cuenta de un desempeño eficaz en espacios públicos y no familiares. La directora Gladis expresa su grata sorpresa de cómo, durante el paseo a la granja, los niños preguntaban a las guías del lugar con estrategias de control y ordenamiento de la conversación oral ya incorporadas a sus hábitos: pedían la palabra, respetaban los turnos, escuchaban y opinaban, etc.

Para completar esta somera descripción de los procesos de umbral, nos proponemos a continuación, el análisis de un corpus reducido de producciones conformado por casos que muestran distintos momentos y aspectos del proceso.

Acerca del corpus:

Las muestras de escritura recopiladas en el tiempo de trabajo son abundantes. Su procesamiento admite diferentes posibilidades y abordaje metodológico variado: por momentos o etapas del proceso, por grupos de niños o de escuelas, seguimientos comparativos, e incluso aproximaciones estadísticas. El equipo de trabajo pretende configurar archivos con todas las muestras a fin de constar con insumos para próximas triangulaciones.

En esta ocasión optamos por un recorte aleatorio de diferentes momentos del proceso de escrituras autónomas para analizar logros en cuanto a producción de sentidos y construcción de mundos con el código que se está aprendiendo.

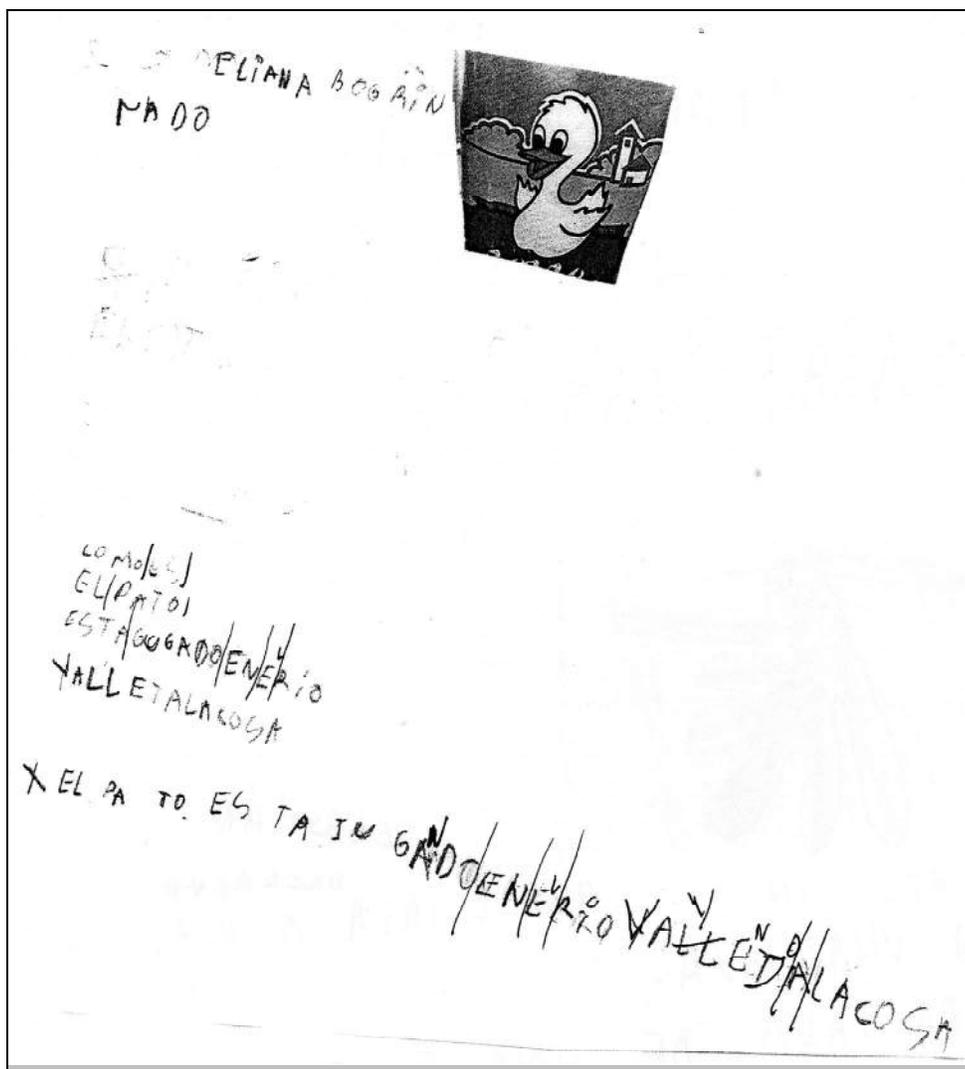
Para el análisis de los textos elegidos no hemos seguido pautas o ítems prefijados como estándares sino que –dentro de un marco general- preferimos una interpretación más flexible, orientada por elementos que los mismos textos van ofreciendo como evidencias del estado de la escritura. Las regularidades y las particularidades de los casos nos permiten la construcción de síntesis con caracterizaciones generales.

5.-Primeras escrituras. Análisis de casos

1. Escritura a partir de imágenes

En el mes de junio los niños ya estuvieron en condiciones de realizar sus primeras escrituras autónomas. La maestra utilizó imágenes variadas para disparar la producción de sentidos. Algunos niños pegaron una imagen y otros optaron por dibujarla. Tomamos algunos casos, al azar, del grupo de 1° C de la maestra Lucy.

Eliana- imagen patito



EL PA TO ES TA JU GANDO/ENERIO VALLE(N)D(O)/A/LACOSA (casa? / costa?)

Eliana escribe dos versiones del texto con muy pocas variantes, excepto la distribución en el espacio. A pesar de los señalamientos de segmentación no logra una reescritura que los tenga totalmente en cuenta.

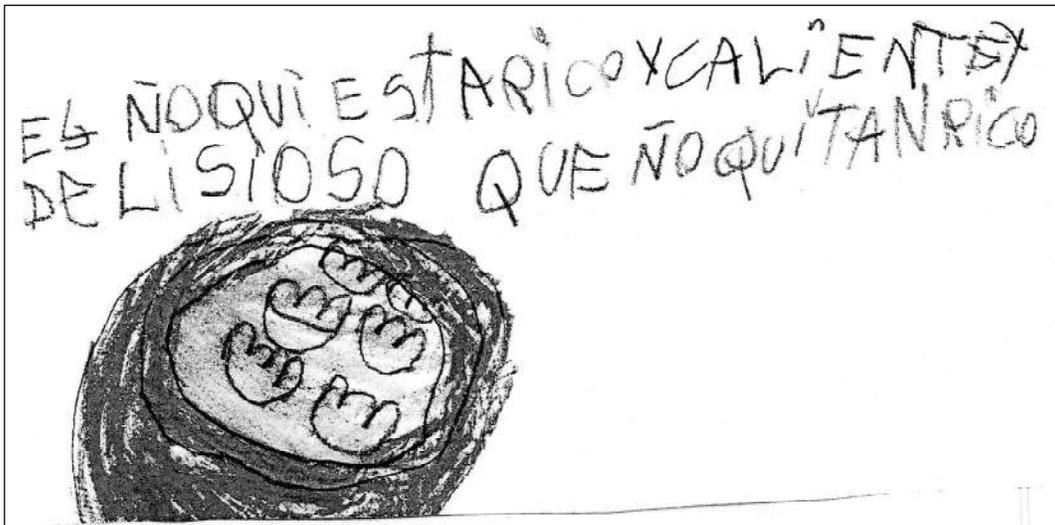
Este texto presenta problemas de segmentación de palabras en dos sentidos: corta las palabras en sílabas (*pa-to; es-ta; ju gando*); o las junta (*enerio-valle(n)d(o)alacosa*). Son casos que E. Ferreriro llama de hiposegmentación e hipersegmentación respectivamente.

Suprime algunas letras (n- l- o) en final de sílaba.

En el nivel gráfico/ ortográfico confunde letras de correspondencia fónica: “y” por “ll”. En la 2da versión, corrige “g” por “j” en “jugando”

El texto tiene relación con el dibujo e intenta describir un proceso con verbos en gerundio (está jugando- va yendo). Las dudas notacionales no le impiden escribir. Usa todo lo que sabe y lo hace con sentido.

s/n – imagen de ñoquis



EL ÑOQUI ESTARICOYCALIENTEY
DELISIOSO QUE ÑOQUITANRICO

El texto descriptivo utiliza una adjetivación variada y precisa: rico, tan rico, caliente, delicioso. Concluye con una exclamación acentuada por el superlativo (QUE ÑOQUITANRICO). Se observa el uso reiterado de la conjunción “y”.

El único error ortográfico es el de “s” por “c” en la sílaba “ci”. Sin embargo vemos el uso correcto de la “c” en los casos de sonido /k/ como en “rico” y “caliente”. Resuelve sin conflictos la escritura de *ñoqui*, aún cuando singulariza la palabra.

Problemas de segmentación de palabras en algunos pocos casos. Falta puntuación.

Juan Gabriel- imagen de sol



EL SOL ES MUY, MUY CALIENTE.

EL SOL ES MUY, MUY BELLO.

HAY QUE FUERTE ESTE SOL.

El texto de Juan G. no presenta problemas de segmentación. Sus oraciones son coherentes y se observa una preocupación por el uso del espacio y la puntuación: utiliza puntos para cerrar cada enunciado y comas (al revés) para separar los dos adverbios. La descripción se logra con una interesante adjetivación; termina con una exclamación a la que le faltarían los signos. El error en la exclamación de “hay” por “ay”, corresponde a los casos de homofonía.

Ángel- imagen de pulpo



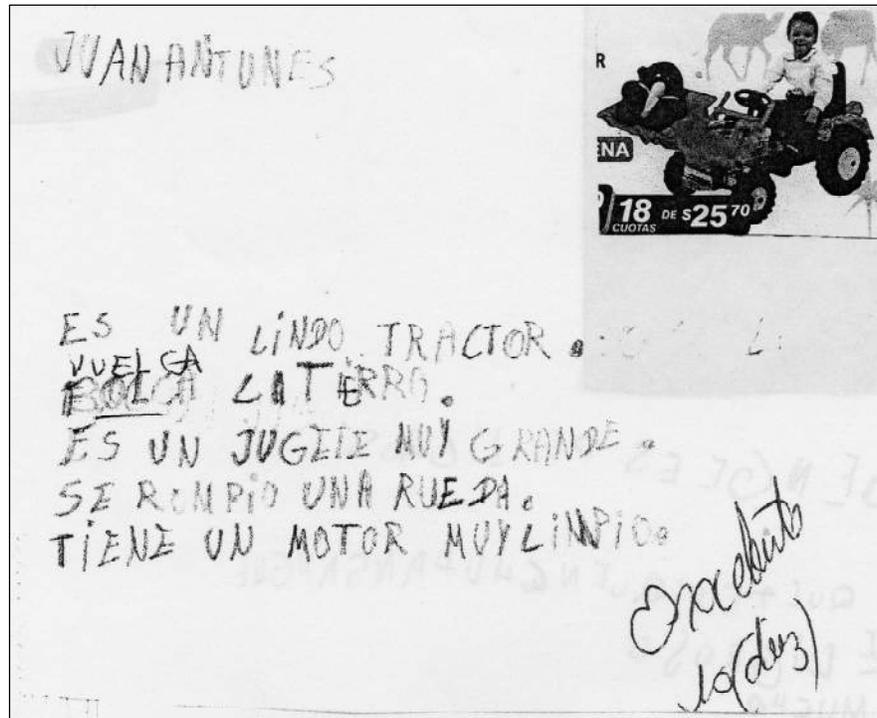
EL PULPO BIVE EN MAR SALADO

TIENE AMIGOS Y FAMILIA Y JUGANDO

Llama la atención en la segunda línea, la elipsis nominal del sujeto (*el pulpo), y verbal (**tiene) en “* *tiene amigos* y ** *familia*”, lo que estaría dando un indicio de que Ángel no piensa en estructura oracional, sino textual. Segmenta bien las palabras. No usa puntuación.

El error ortográfico de b/v es esperable por problemas de paralelismo, aunque en este caso “*bive*” podría entenderse como una opción por la variación gráfica. En la última coordinación “y” el término no responde a la lógica sintáctica (está jugando/ juega).

En tan breve escrito logra contar sobre la vida del pulpo en el agua salada del mar, de sus amigos y de la familia en situación de juego.

Juan- imagen de tractor

ES UN LINDO TRACTOR.

BOLCA LA TIRRA.

ES UN JUGETE MUI GRANDE.

SE ROMPIO UNA RUEDA.

TIENE UN MOTOR MUY LIMPIO.

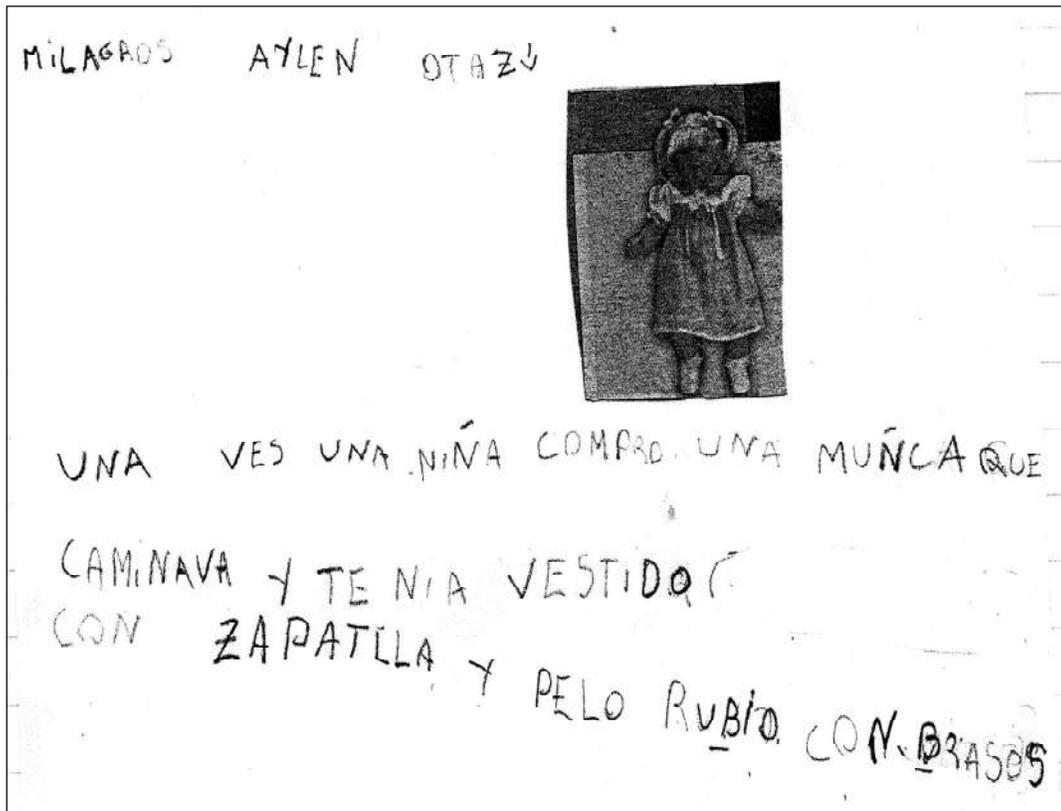
En la descripción de Juan, hay una tendencia a estructurar su texto en oraciones, a pesar de ello, logra una coherencia en torno del tractor (sólo lo expresa en el primer renglón), mencionando sus propiedades: *es un lindo tractor* (ver el orden sintáctico adj + sust), “*es un juguete mui grande*”, evita la repetición con un equivalente; “*tiene un motor muy limpio*”; describe la función del objeto: “*vuelca la tierra*” y para agregar una particularidad más (tal vez consecuencia de lo ya dicho) cambia el tiempo verbal: “*se rompió una rueda*”.

El patrón de conjugación regular lo lleva a expresar “*bolca*” por “*vuelca*”. Se observa alternancia en la escritura de “*mui-muy*”. Nuevamente los errores ortográficos se dan en la falta de correspondencia biunívoca: “*jugete*” por juguete. Suprime la “e” en tierra.

La puntuación coincide con la separación espacial en otro renglón.

Se observa la intervención de la docente en los señalamientos gráficos, resultados de un trabajo sobre el texto en una conversación y lectura conjunta del mismo. En esta producción, al igual que en la de Juan Gabriel (sobre el sol) puede observarse una tendencia a la escritura en forma de oraciones breves resultando un texto un poco encorsetado en el procedimiento.

Milagros Aylén- imagen de muñeca



UNA VES UNA NIÑA COMPRO UNA MUÑCA QUE
CAMINAVA Y TENIA VESTIDO
CON ZAPATLLA Y PELO RUBIO CON BRASOS.

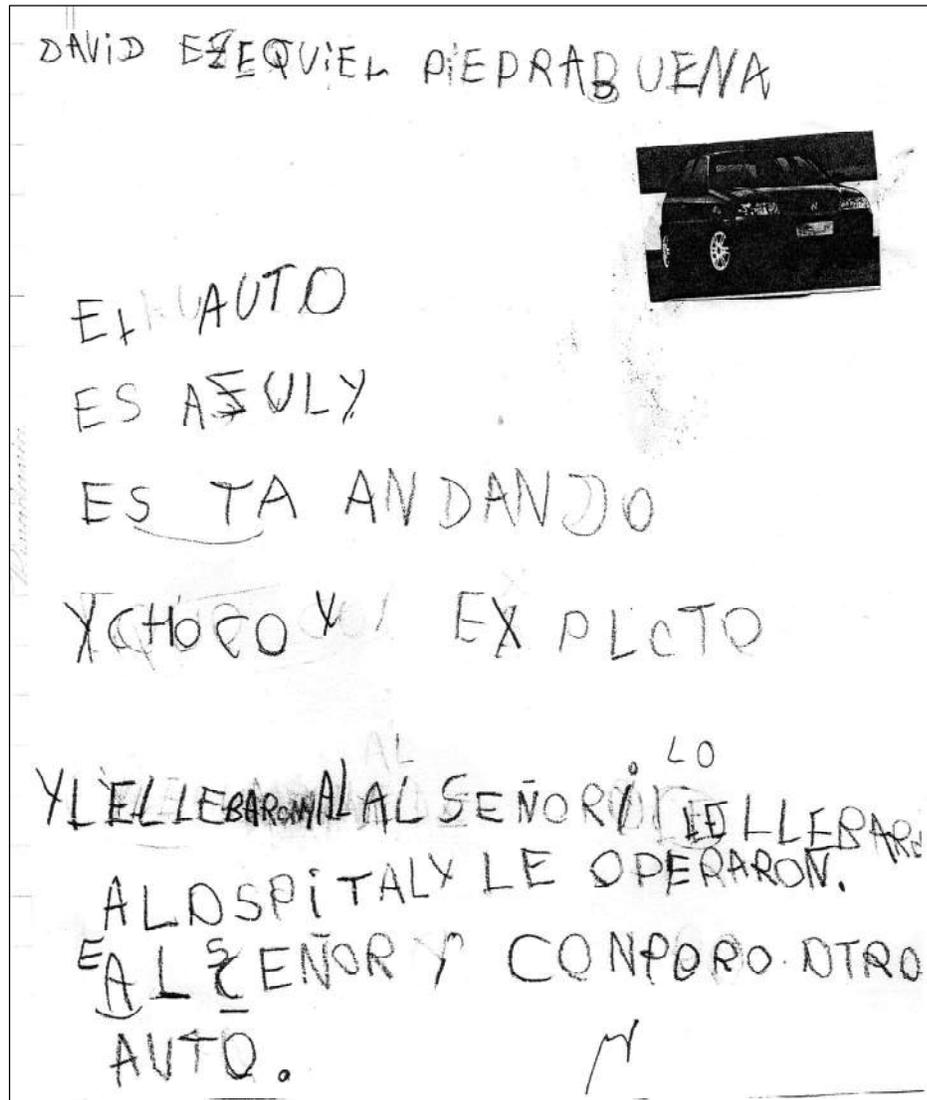
El inicio da cuenta del género en que Milagros intenta producir su texto: “*una ves una niña compro una muñca...*”, a partir de ahí continúa con la descripción de la misma: caminaba, tenía vestido, zapatilla, pelo rubio, con brazos. Si bien la enumeración presenta algunos problemas de cohesión, estos no oscurecen el sentido ni dificultan la comprensión del texto.

Buena segmentación de palabras; problemas ortográficos en los casos esperables de polifonías y/o poligrafías. No se preocupa por la puntuación.

Suprime vocales en dos casos: muñ(e)ca- zapat(i)lla.

En la “b” de rubio y brazos, se observa el señalamiento de la maestra y la corrección de Milagros, no así en caminaba, en brazos y vez; lo que estaría indicando una corrección selectiva, por partes y no exhaustiva ni obsesiva.

David Ezequiel – imagen de auto azul



EL AUTO

ES AZULY (ver forma de trazar la Z)

ES TA ANDANDO

YCHOCO Y EX PLOTO

Y LLEBARON AL AL SEÑOR I LLEBARON

ALOSPITALY LE OPERARON.

ALCEÑOR CONPORO OTRO

AUTO.

El texto de David presenta mayores problemas que los anteriores en la dimensión notacional, pero logra desarrollar -a partir de la imagen del auto azul- un relato completo y coherente con conflicto y final.

Usa los verbos en tiempo presente, pasado imperfecto y pasado perfecto simple. Son formas verbales que el niño ya conoce y las utiliza, conocimientos del lenguaje que faltaría trabajar reflexivamente en situaciones de uso apropiado de estas formas.

En cuanto a puntuación, utiliza el punto en 2 oportunidades: uno para separar la última secuencia y otro para marcar el final del relato.

Los problemas de segmentación de monosílabos como conjunciones, artículos, preposiciones, estarían dando indicios de la dificultad para conceptualizar a estas categorías como “palabras” (“*alospital*”, “*llevaron*”). En el caso de “*es- tá*” (2º renglón) es esperable por la asociación con la palabra “*es*” que escribió en el renglón de arriba.

Alternancias y oscilaciones en el uso del conector *y/i*, de la letra *s/c* en casos de idéntico sonido (señor/ceñor). Uso de *b* por *v* (*llebaron*), eliminación de *h* (*ospital*).

En el caso de “*conporo*”, asimila la grafía a la fonética de la palabra.

En síntesis, estas primeras escrituras de los niños de primer grado a partir de imágenes no homogéneas, muestra en todos los casos analizados, una relación entre la imagen y la escritura producida. La mayoría logra buenas descripciones y solo en pocos casos llegan a la narración.

Intentos de manejar las convenciones gráficas y ortográficas con alternancias y oscilaciones en los casos de segmentación de monosílabos y de nexos o conectores. Usan palabras largas con sílabas complejas, manejan el espacio y tienen nociones de puntuación.

Hemos advertido que los problemas ortográficos surgen cuando hay posibles alternancias o soluciones gráficas alternativas, en un punto dado de la cadena gráfica, para un mismo fonema o serie de fonemas. En los casos vistos: <*c/s*>, <*j/g*>, <*b/v*>, <*y/i*>, <*ll/y*>, la dificultad se presenta cuando alternan en idénticos contextos.

La segmentación de las unidades no presenta mayores problemas. Los casos que se encontraron corresponden, en su mayoría, al nivel de palabras cuya realización fónica anticipa posibles discontinuidades en la cadena escrita.

Las producciones de los niños ponen el acento en el interés y las posibilidades de cada uno de utilizar la escritura para decir algo propio. Tanto las temáticas abordadas cuanto las formas adoptadas, muestran que se ha superado el camino letra a letra (alfabético) y la lógica de lo simple a lo complejo (no se evita la escritura de grupos silábicos o consonánticos ni de sílabas con grafías confusas, etc.).

Acentuar la reflexión grafemática implica ejercitar el desempeño para descubrir los medios que posee la lengua española para expresar los sonidos, acercar al niño al inventario de grafías, es decir, a las correspondencias abstractas entre los sonidos y los signos gráficos.

La dimensión ortográfica ha de formar parte de la reflexión desde el inicio del proceso de aprendizaje del código, a través de prácticas que permitan visualizar y comprender las reglas que determinan el empleo de las grafías según las circunstancias. (Gak, 1976, 23, citado por Ferreriro E.).

Los niños puestos en situaciones reales de escritura ponen en juego todo lo que saben del lenguaje oral y dan muestras de diferentes grados de apropiación de las convenciones y reglas escriturarias.

2. Escritura a partir de Historietas de Mafalda

La maestra Lucy propone otra experiencia de escritura a partir de algunas historietas de Quino ("Mafalda"). Los niños, luego de pintar cada cuadro, imaginaron los diálogos y los escribieron en los globos vacíos.

Guille. 1 y 2

GUILLE 1



- NO EN CUENTRO MI OTRO ZAPATO
- O(H) MIRA QUE INTERESANTE
- ME CRECIÓ MI DEDO
- TENGO (H)AMBRE DE COMER

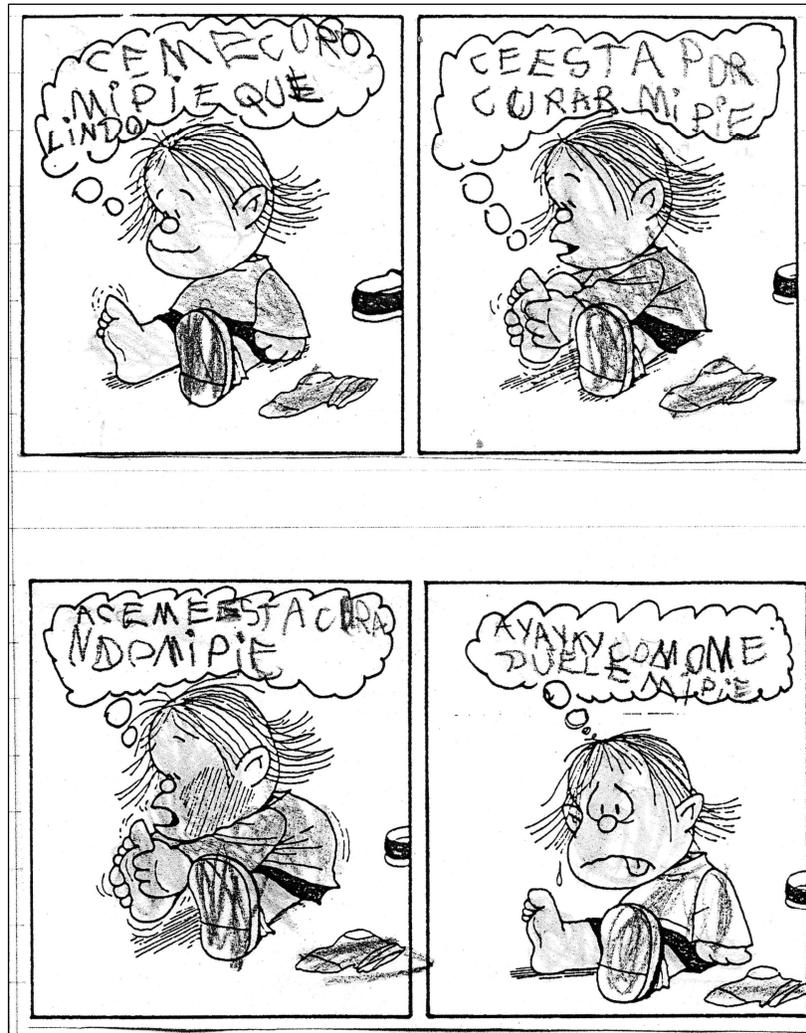
Los enunciados puestos en cada globo tienen coherencia con el dibujo y tratan de corresponder el sentido con la expresión de Guille, logrando una secuencia absolutamente lógica y en relación con la experiencia de crecimiento del niño. La última viñeta, adonde resuelve el conflicto, permite una lectura inferencial de causa-consecuencia (estoy creciendo porque como mucho) donde el *hambre de comer* sería el motivo de su crecimiento, lo que no le causa disgusto sino una sensación de asombro (*qué interesante*) y lo plantea dialógicamente a otro (*mira*).

La única segmentación incorrecta: *en- cuentro*, respondería a la independencia de la sílaba “en” en otro contexto como preposición.

En el nivel ortográfico solamente se observa la ausencia de “h” en “hambre” y “oh”, problemas que merecerían un tratamiento diferente en la reflexión. En el primer caso como palabra plena proponemos ver un paradigma de términos de uso cotidiano con esta letra; y en el segundo, destacamos que el género historieta es propicio para incluir la escritura de onomatopeyas y expresiones propias de la oralidad cotidiana que en general no responden en su grafía a las normas convencionales. Por ejemplo: oh, eh, ay, pin, puuummm, snif, ajum, etc. etc.¹⁹

¹⁹ Cfr. Géneros discursivos de la vida cotidiana, Capítulo 2

GUILLE 2-



AYAYAY COMOME DUELE MI PIE

- CEMEESTACURA NDOMIPIE

-CEESTA POR CURAR MI PIE

-CEMECURO MIPIE QUE LINDO

En este segundo caso, curiosamente la historia está ordenada –y demanda una lectura- de abajo hacia arriba y de derecha a izquierda; lo que estaría indicando la necesidad de trabajar más sobre los contenidos de linealidad y direccionalidad, es decir los movimientos de apropiación del espacio. Aún cuando la docente como primer actividad en este caso los puso a pintar las imágenes, lo cual favorece el deslinde o delimitación de la formas, puede observarse por los

trazos, que este aspecto está todavía muy inseguro y desentrenado, lo que no impide que el niño comience a trazar letras para construir textos significativos.²⁰

Aquí se resuelve el problema de escritura con poca variación lexical (pie, doler, curar), pero con coherente sentido. Encuentra formas conjugadas de los verbos que le sirven para marcar la acción en el tiempo (*duele- se está curando- se está por curar- se curó*). El texto pone en escritura expresiones propias del dialecto familiar oral, tanto en el léxico como en la sintaxis y fundamentalmente en la dimensión pragmática.

No utiliza puntuación regular ni signos auxiliares. En cuanto a la ortografía, vemos que utiliza “c” por s en todos los casos que corresponde la grafía “s”.

La expresión de cierre (*que lindo*) estaría justificando –desde otra hipótesis lectora– la decisión del niño de comenzar por la escena más triste y terminar con aquella en la cual Guille se muestra contento, resolviendo de manera feliz la situación.

²⁰ Ante estos logros, consideramos oportuno revisar el sentido y el sin sentido de las tareas de aprestamiento mecánicas que ocupan gran parte del tiempo en la etapa inicial demorando el trabajo con el código escrito y la producción de sentidos.

Historieta de FELIPE

Tomamos cuatro casos de producciones con la secuencia de Felipe, para ver la diversidad de respuestas y las recurrencias en cuanto a logros y debilidades del estado de la escritura. En este ejemplo, la presencia de dos personajes los pone frente al problema de resolver por medio del uso de globos, una situación de enunciación más compleja que el caso anterior.

Matías

FELIPE 1



- ESTA LEYENDO EL DIARIO
- SALI DE ACA PERRO
- ME VOY
- CHAU PERITO
- ESTOY SOLO

En general falta trabajar convenciones de la historieta ya que tanto en la producción de Matías como en las otras de este caso, se puede observar la falta de entrenamiento en el uso de los globos en relación con el enunciador, aspecto que en la anterior no se visualiza porque hay un solo personaje. En la 4ta viñeta, Matías resuelve el diálogo colocando los dos parlamentos en el mismo globo (en orden inverso), sin embargo, en el último cuadro, agrega el globo que le falta para reforzar verbalmente lo que muestra la imagen: el niño solo.

La ortografía de Matías tiene un desarrollo de conocimiento ortográfico casi completo: leyendo- voy- estoy- chau. El problema ortográfico en “perito” sería un caso de alternancia si lo comparamos con “perro”.

Juan²¹

FELIPE 2



-HAY QUE ESTA ASIENDO EL NENITO. ESTA LEYENDO DIARIO

-HOLA PERRITO COMO ESTAS PORQUE OLES

²¹ Este trabajo corresponde a l mismo autor del texto sobre “el tractor”. Si bien no realizamos lecturas comparativas del proceso de determinados niños, sí podemos advertir que los noveles escritores, en este caso Juan, tienen o van configurando un estilo (idiolecto) particular con marcas y tendencias.

-HAY NO SE CUANTO TIEMPO VOY A ESPERAR

-GUA, GUAU GUAU, POR FIN ME VOY DE AQUÍ PORQUE ES MALO Y FEO

-ES PERA PERRITO NO TE BAYAS DE AQUÍ PORQUE YO NO SOY MALO

Juan agrega dos globos –en el tercer y quinto cuadros- y los utiliza de acuerdo con el que enuncia, pero alterna el uso del estilo directo con el indirecto (1º y 2º persona: Felipe/ 3ra persona: el perro).

Las construcciones sintácticas de los enunciados corresponden a estructuras complejas que indican relaciones de subordinación (porque- cuanto)

Interpreta las onomatopeyas: el *snif* como acción de oler (*por que oles*) y utiliza pertinentemente (h)ay y *gua*. Otra marca del dialecto familiar cotidiano es el uso de diminutivos: *nenito*, *perrito*

Dudas y alternancias en convenciones ortográficas: “Hay” por “ay”; voy /bayas/ aser.

Usa la coma con el trazo invertido. No usa los signos auxiliares.

Nazarena

FELIPE 3



ESTOY LEYEN-
 DO POR QUE ME JUSTALEER
 -TIENES UMPO-
 QUI TO DE SUE - ÑO
 -PORQUE TEBAS SINMI
 -AORAVIENES

Nazarena le atribuye voz únicamente al personaje humano, por ello aun cuando el globo apunte al perro, lo que expresa corresponde siempre a parlamentos de Felipe, aunque es evidente que lo considera como el interlocutor con quién dialoga (cuadros 2 y 4, al igual que en el globo que agrega en el 5° cuadro).

La textualización presenta problemas de segmentación de palabras y de sílabas sin que se pueda advertir una constante o una recurrencia lógica. Los cortes de fin de línea los decide por el límite del cuadro pero respetando el corte silábico. Aparentemente no ha conceptualizado aun la unidad “palabra” y su realización gráfica. Sí evidencia reconocimiento de grafemas con problemas esperables en aquellos con desviaciones del paralelismo fónico gráficos: *h, v/b, g/j*.

El presente se textualiza en los verbos y déicticos: *te vas sin mi; ahora vienes*, con lo cual le da un sentido pragmático al lenguaje.

Gisela

FELIPE 4



- ESTOY LEY ENDO
- QUE LINDO PRRINO (PRR O)
- EL PERO CEI VA POQUE CYA (PORQUE QUERÍA/ PORQUERÍA)
- MIRÁ TE VA APUTA

Idéntico uso de globos que Nazarena. De los cuatro casos analizados es el de Gisela el que denota una necesidad de más entrenamiento incluso desde los trazos y rasgos motrices de las letras. No obstante, su intención de producción tiene una dirección coherente sobre la que el docente ha tenido que ayudar a la niña a reflexionar y seguir operando sobre los mecanismos escriturarios.

En el 2do cuadro podemos encontrar huellas de los reiterados intentos por escribir “*que lindo perrito*”. La falta de “e” en la sílaba PE es común ya que el nombre de la letra contiene el sonido E. Advertir esta asociación ayuda al docente para una mejor intervención en estos casos (B/V- D- P- C-), mediante una reflexión sistemática con casos de comparación y diferencias. En el cuadro N° 4 la dificultad de traducir lo que quiso decir tuvo que ser salvada por la escritura de la maestra (*se iba porque quería*). En la última viñeta, agrega un globo en el cual Felipe expresa su enojo por el abandono del perro, con una expresión propia de la variedad familiar.

En síntesis, podemos decir que este entrenamiento de escribir o decir algo a partir de una imagen los pone en situación muy comprometida con la escritura puesto que una vez decidida la idea, la deben traducir según las reglas del juego que están aprendiendo a usar. Aquí se vuelve pertinente e imprescindible la intervención docente en ese espacio de aprendizaje como guía de las problematizaciones y como orientador de posibles soluciones. Los problemas de escritura exigen un lector que debe poner en juego *estrategias de intérprete* para encontrar el sentido que el niño le da a cada situación. El rol del niño es activo además porque lo que tiene que escribir es su propia idea y la va concretizando en el papel con ayuda del maestro: ¿qué querés decir acá? ¿cómo lo pusiste? A ver, leamos juntos, ¿está bien? ¿qué le falta? La observación de los trabajos deja advertir el ejercicio de pruebas y ensayos, los distintos intentos a través de las superposiciones, correcciones, borrones, etc. todas marcas de un proceso de producción intenso²². Así aprende a manipular ese objeto, a lidiar con las unidades y sus reglas de funcionamiento, que son complejas, arbitrarias, ineludibles y de su dominio y manejo dependerá la capacidad de simbolizar la realidad.

²² De aquí podríamos elaborar otra acepción a nuestra convicción de “trabajo intensivo en los umbrales”

3. Escrituras en torno del protocolo “El camino”

Primero, los alfabetizadores

Este caso lo vamos a desplegar en la globalidad de las secuencias estratégicas que muestran el proceso de aprendizaje de los docentes y los niños, hasta llegar a los primeros enunciados alfabetizadores y a las producciones finales.

La experiencia se basa en la conversación como la gran semantizadora que permite tejer una trama de alto potencial alfabetizador a partir de múltiples instalaciones.

Antes de ponerlo en juego fue preciso reiterar con los docentes los supuestos de base de las estrategias para el umbral que le dan encuadre a la metodología: la posición privilegiada de la **oralidad**; el desarrollo de **conversaciones** en torno de **tramas textuales cotidianas**, en el **dialecto** cotidiano; la **flexibilidad** y la espera en los tiempos naturales de los niños; la importancia de la **imagen** y del **juego** como puntales para montar instalaciones estratégicas y el rol decisivo de las **intervenciones docentes**; componentes que se conjugan en un pasaje de la oralidad a la escritura en **continuidad** de sentidos; la **traducción**, operación que se ubica en las fronteras, como filtro semiótico, y la especial característica de los **textos alfabetizadores iniciales**.

Nuestra intención ha sido tomar casos modélicos de instalaciones y vivir con las maestras todo el proceso para que luego ellas pudieran realizar en las aulas las adecuaciones pertinentes, entendiendo a las instalaciones como estructuras abiertas, con inimaginables despliegues, articulaciones, correlatos, semiosis.²³

Así, iniciamos la conversación a partir de la observación de un corto audiovisual “El camino” el cual nos permitió desandar una secuencia flexible, conectando los artefactos de modo diferente, dejando entrar otros textos y sugerencias que le daban al desarrollo matices muy particulares.

La proyección del corto audiovisual permite sensibilizar y ejercitar los sentidos. Las impresiones, sensaciones, resonancias, etc. que les produjo la imagen, las llevó a pensar en el trayecto que realizan habitualmente para ir de sus casas a la escuela y/o para regresar, reconstruirlo y graficarlo en un plano sobre el cual marcaron el itinerario, señalizando así, el lugar propio. Para transformarlo en espacio o lugar transitado (de Certau), colocaron algunos hitos, señales o signos con sentidos: objetos, marcas, personas, viviendas, sonidos, movimientos, formas, colores, olores, etc.

Esta actividad individual, provee materia prima para compartir y relatar a los demás las particularidades de cada espacio construido.

²³ Cfr. Anexo III - Artefactos

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

El mapa recorrido por cada uno es un espacio compartido, donde el relato irrumpe y va configurando itinerarios. El mismo nos conectó con otros juegos de espacialización: la rayuela- adentro y afuera- la sogá- carreras- etc. los que fueron acompañados por movimientos, canciones, coplas, retahílas, rimas.

En un segundo momento, *hacemos como si* nos desplazáramos sobre el camino, nos saludamos con frases, con gestos, con movimientos, según con quien nos encontremos. “¡Buenos días su señoría! Buenos días, ña María! Hola, Pedro. Chau, José. Hasta luego. Nos vemos.... Cómo estás? Bien, y vos? ¿qué gestos hacemos cuando saludamos?, etc” Surgieron así, modos de saludar asociados con costumbres y tradiciones del lugar.

Nos animamos a enriquecer el juego con indumentaria o disfraces y a ensayar otros saludos no convencionales imaginando que nos encontramos por ejemplo, con un marciano, con personajes de cuentos, con una viejita muy viejita y muy sorda, con un monstruo, con algún personaje de la tele, con la directora, con el cura del pueblo, con un amigo de la infancia, con el diariero...

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

La conversación fue dando elementos para el armado de campos semánticos con el vocabulario que fueron aportando: cascada- puente- casa- carro- nube- telaraña- auto-arado // árboles- pinos- orquídea- té- flor- palmera- tabaco- yuyos- // pájaro- lagartija- buey- caballo- perro- araña- abeja- mariposa//. Elementos que abren nuevas posibilidades de trabajo con carteles, tarjetas, colores, juegos, correlatos, diagramas.

Así, de la densidad de la textura de la trama, surgieron enunciados como: *vengo a la escuela, vuelvo a casa, camino rápido, saludo a/ al: mi vecino, Juan, mi tío, mami, sol, ...; salgo temprano, paso el puente, etc. etc*

Otros, referidos a los saludos: *Hola, chau, buen día, qué tal, hasta luego.*²⁴

²⁴ Ejemplos de saludos con canciones y mímicas:

“En el camino /me encuentro con amigos/ yo los saludo/ y ellos me responden:

- Hola José/ como le va a usted

- Hola María/ ¿tenés la panza fría?- Hola Raquel/ te tiro un papel.

Se escribieron los cantos, coplas y adivinanzas sobre el camino; rimas con los nombres, juegos con los saludos, etc.²⁵ De modo que el taller les permitió cargar en sus *mochilas* una amplia batería de estrategias para el aula.

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

Cada grupo decidió dejar escrito el enunciado trabajado en un dibujo, una viñeta, un globo de historieta; deslindando un texto que reaparecerá como parte intrusa en un cuento, como piezas de un trabalenguas, como palabras en una tarjeta; hasta agotarlo, cosa que es imposible, porque siempre puede volver a aparecer en nuevas conexiones.

Las docentes manifiestan en sus informes que la experiencia de pasar por cada una de las propuestas y de vivenciar el proceso, las animó y las convalidó para llevar al aula secuencias de tareas bien estructuradas que dieron muy buenos resultados en la escritura y lectura de los niños.²⁶

Del camino de docentes al camino de los niños

Ya en el aula con los niños, las maestras replicaron la experiencia en torno de la trama.

La observación del corto audiovisual generó conversaciones, hipótesis sobre algunas situaciones particulares como por ejemplo, “¿cómo habrá hecho la nena del corto para cruzar el arroyo?” Las posibilidades que los chicos encontraron fueron interesantes y –en muchas ocasiones– superaron a la imaginación de los adultos: “por piedras, por un puente, con una liana o isipó, con un tronco, en bote o en canoa, etc.”

Como se trata de un camino rural, paisaje no familiar para la mayoría de los niños de las escuelas involucradas, la maestra Andrea señala en su informe que un niño venido del interior encontró

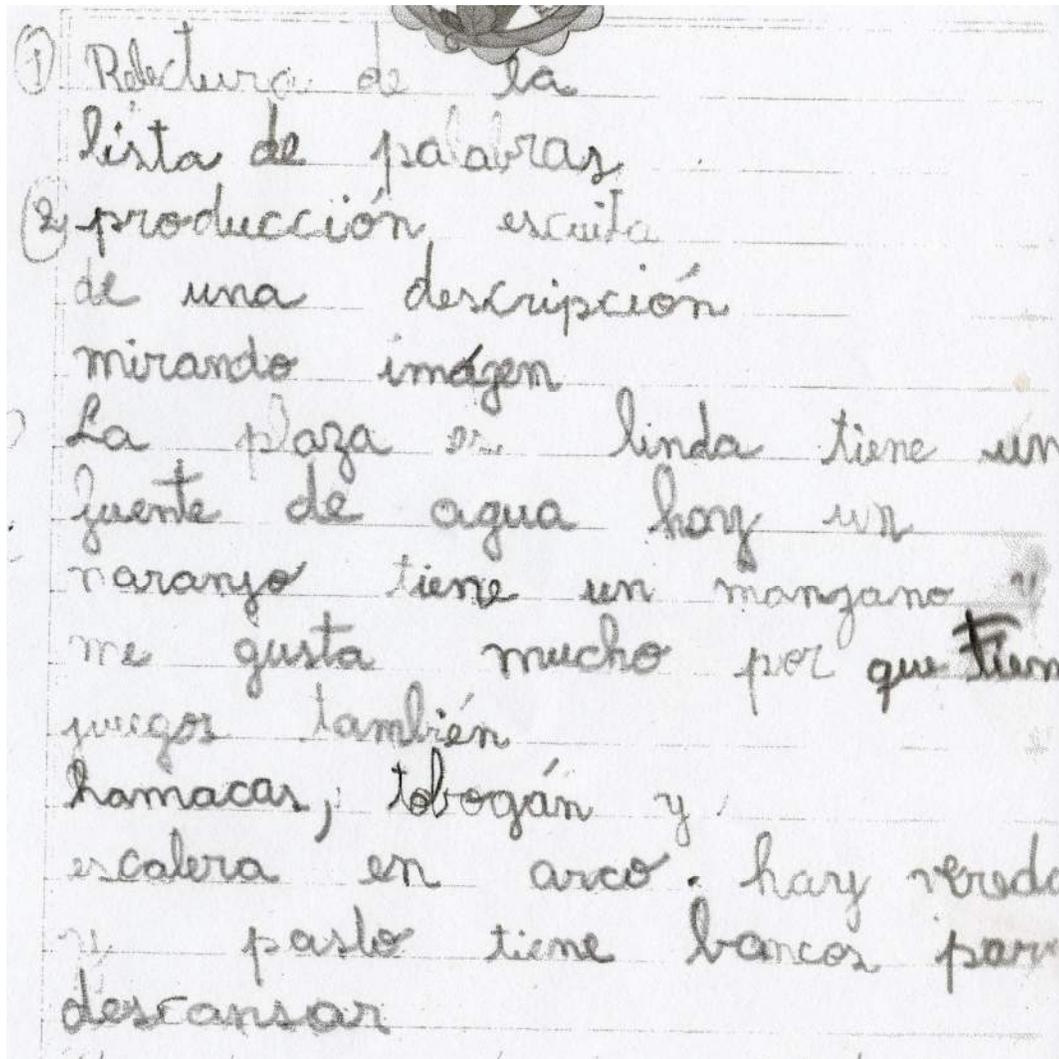
²⁵ Ejemplos de Coplas del camino

<p>allá por el caminito don pedro, el panadero, viene gritando muy fuerte “pancito, pan calentito”// por el puentecito maría viene a la escuela a veces viene solita otras viene con su abuela// maría viene a la escuela con su caballo marrón pasa por el puentecito al trote, trote, tecito...// alla por aquella loma corre rápido un conejo</p>	<p>cansado, muy agotado, porque viene de muy lejos. veo venir un pastor por aquel trillito rojo -“¿adonde, yo no lo veo?” -“abrí, chamigo tus ojos!!”// en su bici bien pintada jacinto viene a la escuela viene diciendo piropos y las pone coloradas.// el camino es un lugar adonde amigos tenemos si vamos o si venimos nos saludamos con ellos.</p>
--	--

²⁶ Ver ANEXO – secuencias de tareas para leer y escribir a partir del corto “El camino”

resonancias con su contexto y se animó a romper su mutismo y a hacer comentarios sobre el camino visto. La conversación se enriqueció con la comparación con paisajes urbanos, lo que derivó en el espacio de “la plaza”, protocolo que se convirtió en generador de los primeros enunciados alfabetizadores del grupo. Lo conectaron con textos literarios, con imágenes y luego fue motivo de escrituras autónomas. Vemos un ejemplo en la producción de Milagros Itatí.

LA PLAZA

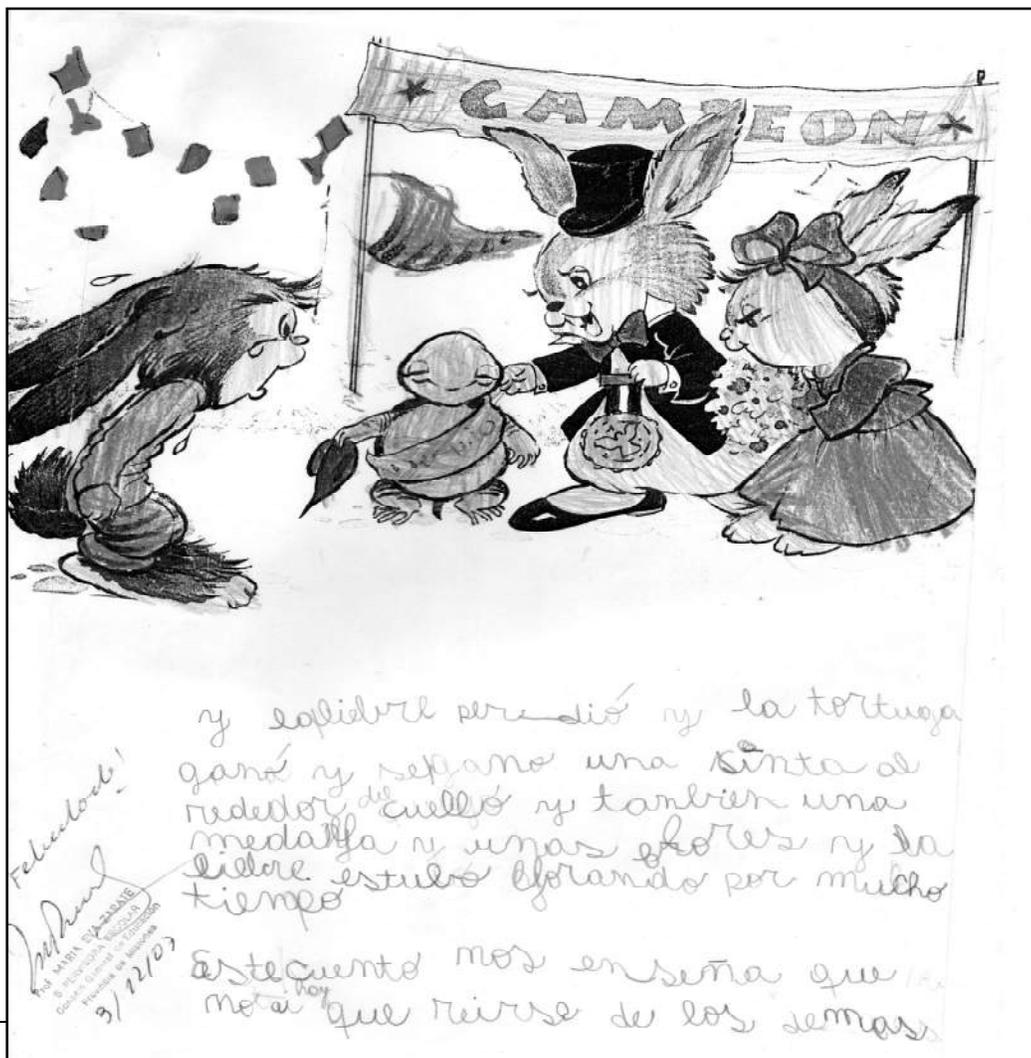


La descripción de Milagros se construye sobre la base de enumeraciones que avanzan alternando los verbos de estado “tener” y “haber” (*tiene- hay*); aunque es muy escasa en adjetivaciones, la observación atenta de la imagen le permite enriquecer su texto con la variedad de objetos que puede nombrar: fuente, manzano, naranjo, juegos, vereda, pasto, bancos. El conector *también* no es el apropiado para la cohesión pero ella advierte que necesita una conexión para enumerar aspectos particulares de juegos: *hamacas, tobogán y escalera en arco*. Interesante algunos logros en el vocabulario (naranjo- manzano) que estarían indicando un trabajo oral previo, no así en

pasto (por césped) donde se mantiene el registro cotidiano. Aún con alternancias, se puede observar una preocupación por la puntuación y uso de mayúsculas. No presenta problemas en la segmentación de palabras ni en la ortografía y el trazo de letras cursivas denota seguridad y firmeza.

Por su parte, la maestra Mabel (1° A), de la Escuela N° 48, se propuso tejer la trama a partir de una invitación que hizo a los alumnos para que observaran el camino diario de la casa a la escuela y compartieran luego descripciones y relatos del mismo. Alimentaron el protocolo en relación con otros textos: planos, cuentos, imágenes, fotos, rimas, coplas, dibujos, canciones, juegos.

Así, en una de las secuencias de trabajo en torno de la trama el camino, recibieron, de parte de su maestra Mabel, las secuencias dibujadas de la fábula “La liebre y la tortuga”: conversaron sobre las mismas, narraron posibles historias en forma colectiva y luego cada uno de manera individual, coloreó las imágenes y escribió la historia imaginada. Finalmente, escucharon la lectura de la versión original y conversaron sobre coincidencias y diferencias. Por ejemplo, Paula resuelve así la secuencia final.



El final del relato –si bien se satura de polisíndeton (y)- presenta una organización coherente: “*la liebre perdió y la tortuga ganó*”, consecuentemente, expone las acciones que implica este final para cada personaje. Así, la tortuga: “*y se ganó una cinta alrededor del cuello y también* (refuerza la adición “y” con “también”) *una medalla y unas flores*. Por otro lado: “*la liebre estuvo llorando por mucho tiempo*”.

Se pueden observar las dudas en algunos trazos, la autocorrección de la escritura de grafías dudosas, en algunos casos con la ayuda o intervención docente.

Los problemas de segmentación son los esperables en esta etapa del proceso.

El cierre en forma de moraleja, denota la familiaridad de los niños con las lecturas diarias entre las cuales las fábulas ocuparon un buen espacio.

La firma y el sello del extremo izquierdo de la supervisora corresponden a parte de las visitas y seguimiento de María Eva Zárate en su rol de investigadora, supervisora y acompañante del proceso.

Estas muestras constituyen algunos de los recodos que se habilitaron a partir del protocolo “el camino”.

Un Paseo compartido

Una secuencia bien pautada de tareas culminó con un proyecto institucional de paseo a una granja, experiencia colectiva que alimentó lugares comunes para la conversación y las escrituras. El grupo de niños de 1° A junto con el de 1° B realizaron el paseo a la granja. Las docentes aprovecharon este proyecto institucional para seguir enriqueciendo el tejido discursivo y al regreso trabajaron a partir de fotografías de todo el trayecto y de los recuerdos e impresiones de la experiencia para desarrollar ejercicios de escritura. Las fotos fueron en este caso las imágenes que motivaron producciones colectivas orales y escritas, las cuales fueron expuestas en la galería escolar mostrando secuencias de fotos con la respectiva información escrita sobre aspectos del paseo en diferentes momentos: la salida, el viaje, la llegada, las actividades en la granja, el regreso. Estos afiches fueron socializados por las maestras en el encuentro final de evaluación del proyecto de investigación.²⁷

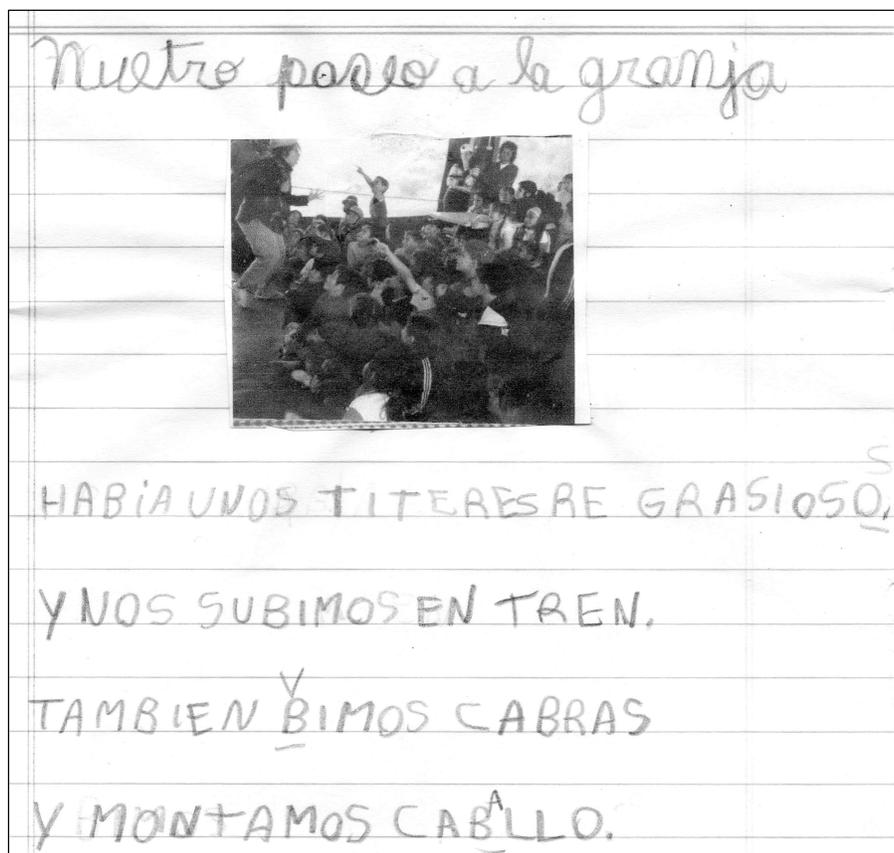
El corpus de estos textos es sumamente abundante, de modo que en un primer recorte nos limitamos a tres muestras. Cuando las maestras compartieron nuestros análisis e interpretaciones

²⁷ Cfr. Filmación de grupo de discusión (nov '07)

globales²⁸, consideraron que debíamos incluir más casos pues advirtieron que podíamos leer características interesantes respecto del estado de la escritura en este momento del proceso. Efectivamente, la incorporación de nuevos casos nos permitió cotejar el avance en relación con los inicios de los mismos niños y los avances de dos grupos paralelos.

Producciones sobre “Nuestro paseo a la granja”

Facundo – 1º B



HABIA UNOS TITERES RE GRASIOSO(S).
 Y NOS SUBIMOS EN TREN.
 TAMBIEN BIMOS CABRAS
 Y MONTAMOS CABALLO.

Facundo inicia el relato a partir de lo que muestra la imagen (fotografía). Luego enumera las otras acciones realizadas: subimos en tren, vimos cabras, montamos cab(a)llo. La adición la resuelve con los conectores “y” y “también”.

Solo dos errores de ortografía: “bimos”/ por vimos y grasioso/graciosos.

En graciosos y en caballo se suprime una letra al final y al interior respectivamente. Estos están marcados por la intervención docente.

Destacamos la escritura correcta de formas complejas que se desvían del paralelismo fónico gráfico o con sílabas de grupos consonánticos: había, subimos, tren, también, cabras.

²⁸ Les acercamos una primera versión del informe como parte del proceso de validación de esta intervención.

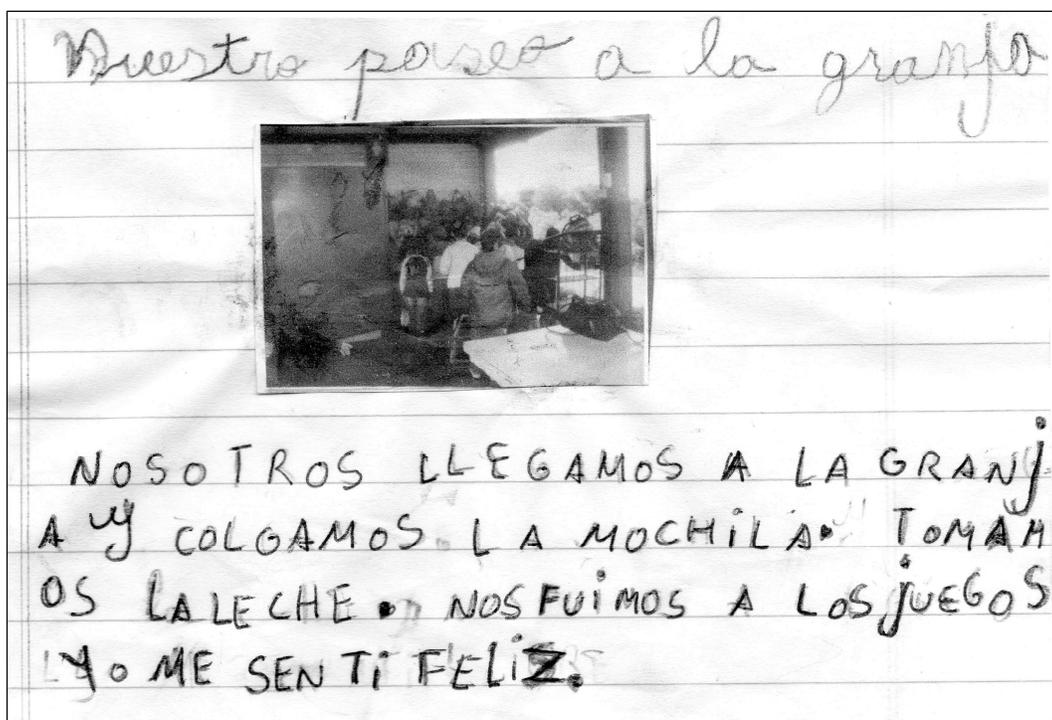
El uso de las formas verbales en 1° persona del plural (con pronombre tácito), da coherencia al texto e involucra al enunciador en la experiencia referida y en la escritura misma.

Ante la misma fotografía, un niño de 1° A escribe lo siguiente.

~~Después~~ Después del almuerzo
veo a la profe y los títeres y estamos sentados escuchando.

Se limita a describir lo que observa (*veo*) en la foto situando la función de títeres en el tiempo (*después de...*) y posicionándose como receptor (*estamos sentados escuchando*).

Romina Milagros 1° B

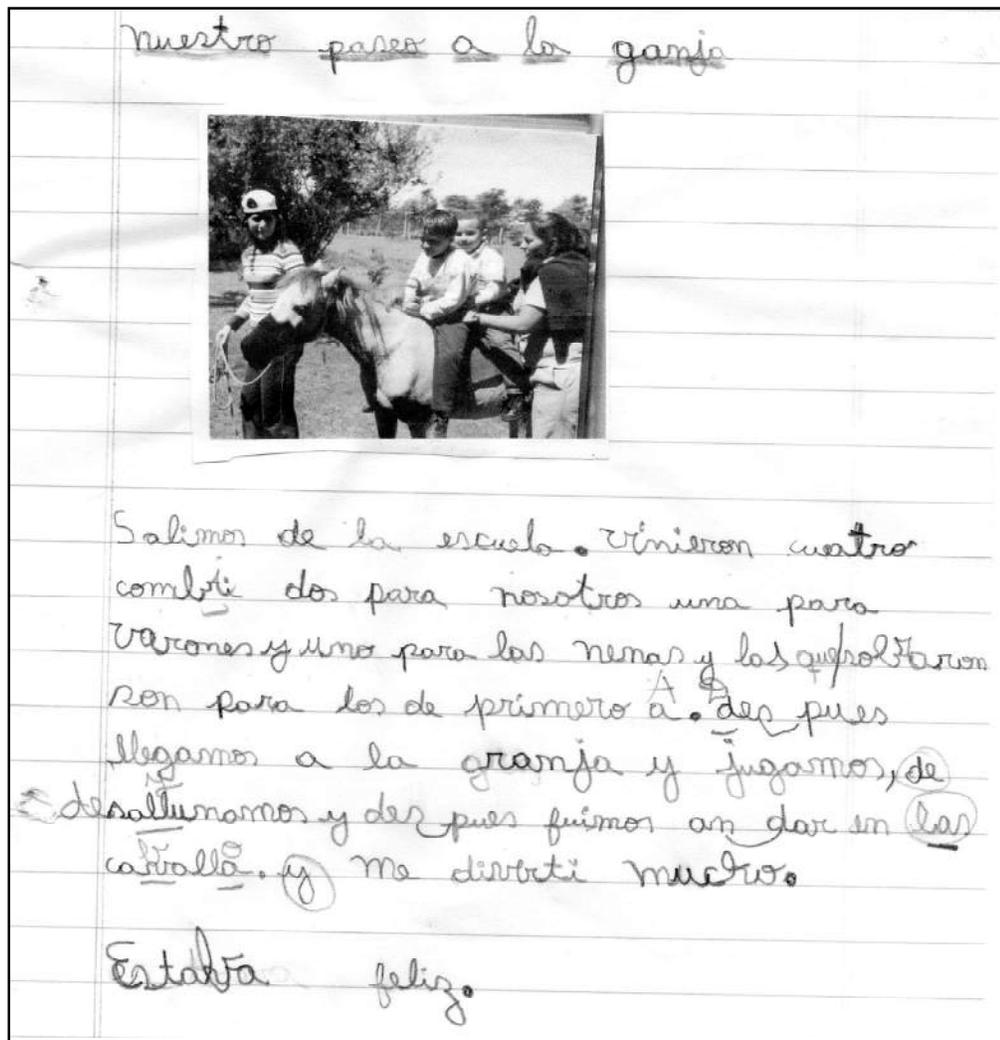


NOSOTROS LLEGAMOS A LA GRANJA
A Y COLGAMOS LA MOCHILA. TOMAMOS
LA LECHE. NOS FUIMOS A LOS JUEGOS.
YO ME SENTI FELIZ.

Romina arranca su texto con un *nosotros* para avanzar con los verbos *llegamos*, *colgamos*, *tomamos*, *fuimos*; en este último caso utiliza la referencia (*nos*). Y cierra con un enunciado en 1ra persona para expresar su sentimiento personal: *Yo me senti feliz*. Maneja perfectamente los fenómenos de concordancia. El trabajo deja vislumbrar las dudas ortográficas y las correcciones a las que sometió su producción.

En lo notacional podemos señalar: buena segmentación de palabras, no así los cortes de sílaba al final de renglón (*granj - a; tomam - os*). Preocupación por la puntuación.

Sofía Clarisa 1° B



SALIMOS DE LA ESCUELA. VINIERON CUATRO COMBI DOS OPARA NOSOTROS UNA PARA VARONES Y UNO PARA LAS NENAS Y LAS QUESOBRARON SON PARA LOS DE PRIMERO A. DES PUES LLEGAMOS A LA GRANJA Y JUGAMOS, DE SALLUNAMOS Y DES PUES FUIAMOS AN DAR EN LOS CAVALLO. Y ME DIVERTI MUCHO.

ESTAVA FELIZ.

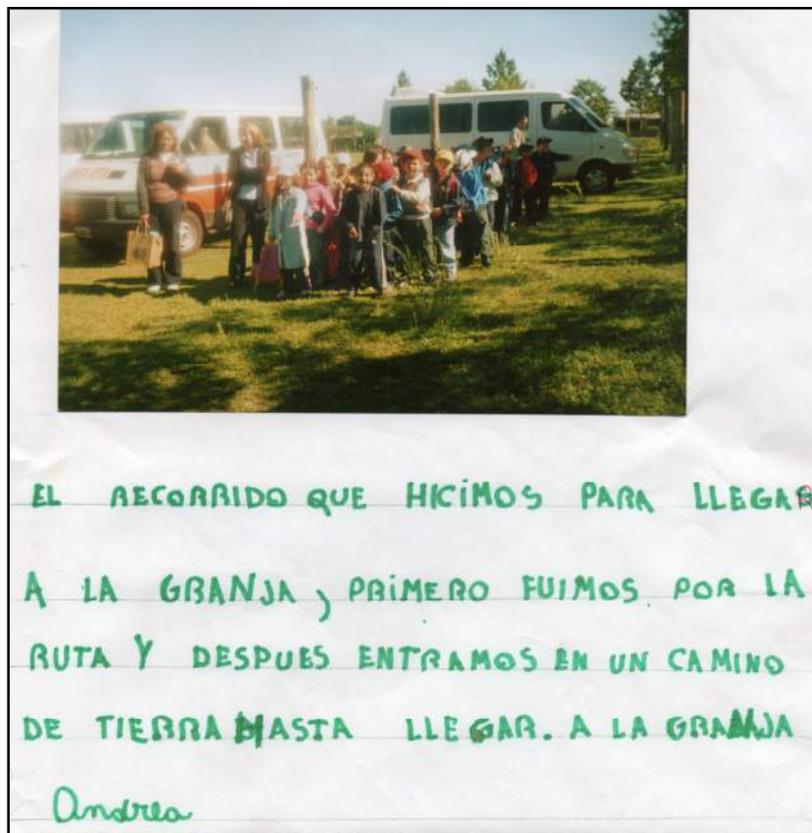
Sofía Clarisa todavía presenta algunos problemas de segmentación y uso de mayúsculas, lo que no le impide la elaboración de un texto complejo.

Antes de relatar lo que observa en la fotografía, opta por comenzar por la partida y la distribución de las combis en las que fueron: *vinieron cuatro*; a dos de ellas, las distribuye en:

una para varones y *uno para las nenas*; y las otras dos son “*las que sobraron y son para los de 1° “a”*”.

Avanza su texto con el conector temporal “después” para indicar la llegada y lo que hicieron: *jugamos, desall(y)unamos* y nuevamente el mismo conector le permite adicionar lo que denota la imagen: *fuiamos a andar en los caballos* y cierra la secuencia con una cláusula introducida por el conector “y”: *me divertí mucho*. En el enunciado de cierre, que separa gráficamente del resto, cambia el tiempo verbal y sintetiza lo vivido reforzando la última idea de su enumeración (*Estaba feliz*).

Andrea – Adán - 1° A



La imagen que registra la partida hacia la granja, despierta intereses distintos en cuanto a qué información recuperar y escribir. Así, vemos por ejemplo que, Andrea opta por dar detalles del recorrido: “*primero fuimos por la ruta y después entramos por un camino de tierra hasta llegar...*”. Su escritura en imprenta mayúscula no presenta problemas ortográficos ni de segmentaciones. Solamente podemos señalar la necesidad de entrenar y reflexionar sobre la puntuación (utiliza una coma y un punto).

Contrariamente a lo visto en el caso de Sofía Clarisa, quien ante la foto de niños montados en caballos, dedica buena parte de su relato al tema de la partida y la distribución de las combis; vemos que Adán, a quién sí le corresponde la imagen de la partida, solo le dedica la primera parte, luego recuerda lo que le gustó del paseo –aspectos que se corresponden con otras fotografías.

Dice Adán:

veo una fila de nenes subiendo al
transporte a esos chicos somos
nosotros cuando y vamos a la
granja me gusto de la granja
hacer bollo, me gusta subir
en el trencito y ^{los} vaca y ^{los} chanchos
gallina, oveja, caballo, fin
ADAN CAÑETE

VEO UNA FILA DE NENES SUBIENDO AL TRANSPORTE A(H) ESOS CHICOS SOMOS NOSOTROS CUANDO Y BAMOS A LA GRANJA

Interesante la contextualización de la imagen general que se describe desde el “veo” (*una fila de nenes...*) y luego con la exclamación (*ah*) precisa su protagonismo en 1° persona (*somos nosotros*) y la experiencia vivida (*cuando y vamos a la granja*). Interesante aquí observar cómo escribe “y vamos” por “íbamos”. Ambas formas son posibles en la lengua por lo que se requiere una profunda reflexión metalingüística -a partir del uso- para la comprensión de sus diferencias y pertinencias en cada contexto.

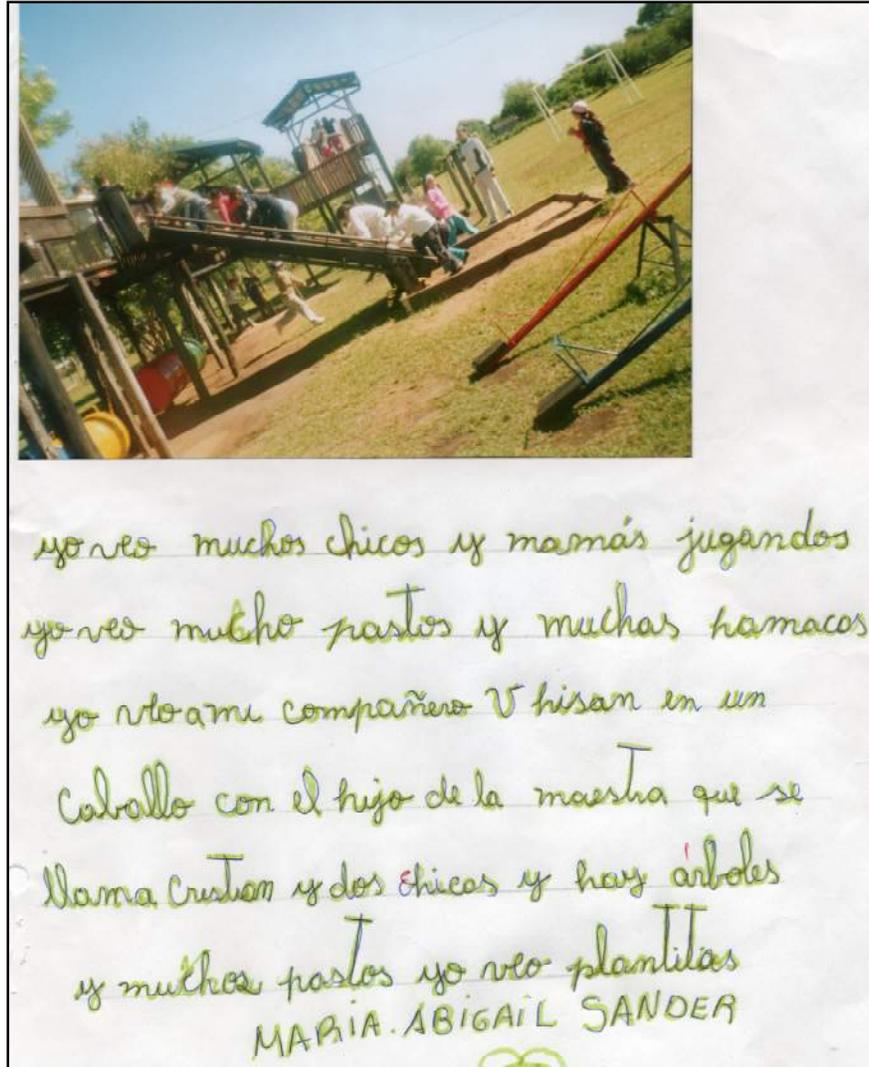
La segunda parte, expresa:

ME GUSTO DE LA GRANJA HACER BOLLO, ME GUSTO SUBIR EN EL TRENCITO Y * VACA Y CHANCHO GALLINA OVEJA CABALLO FIN

La reiteración de “me gustó” habilita la enumeración de sus gustos particulares: hacer bollo, subir en el trencito. El nexos y inicia la enumeración de los animales que recuerda: vaca, chanco, gallina, oveja, caballo, secuencia que carece del verbo, pero el agrupamiento lexical seleccionado mantiene su coherencia. El punto final es reemplazado por el término “fin”.

Las mismas imágenes dan origen a diferentes recuerdos que se materializan en textos también de diferente densidad y extensión. Vemos por ejemplo tres textos –Abigail, Anabella y Romina- que surgen a partir de imágenes de los juegos en la granja.

María Abigail – Anabella – Romina - 1ºA



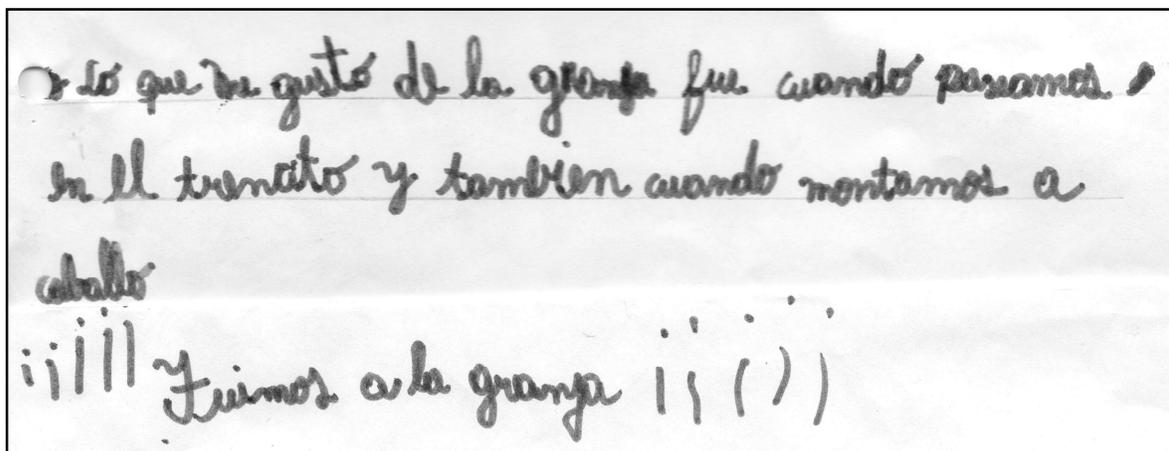
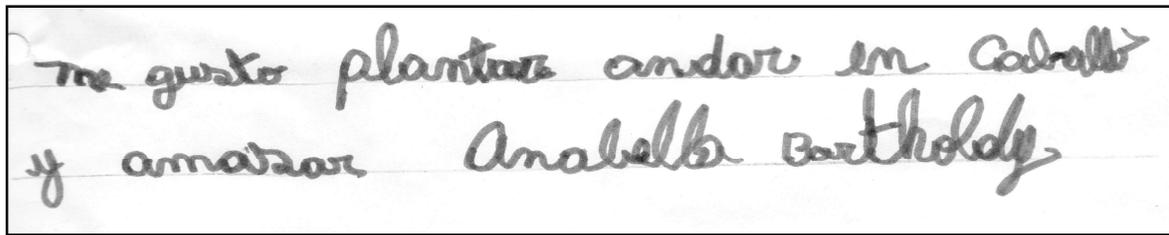
María Abigail escribe un texto extenso. Las repeticiones le ayudan a ordenar la sintaxis: **yo veo**, **mucho/as** chicos/pastos/hamacas.

La situación de juego que registra la foto le permite recordar y reconstruir el clima de juego y de intercambio entre: *chicos, mamá's, mi compañero Whisan, el hijo de la maestra que se llama Cristian, dos chicas...*

“árboles, pastos, plantitas,” son los elementos que elige para representar el marco natural del paisaje.

Este caso, al igual que la mayoría de los que componen el corpus, es una muestra de cómo el mundo externo al aula adquiere relevancia a partir del interés y de los sentidos de las experiencias intersubjetivas.

Anabella y Romina optaron por textos breves:



En ambos casos focalizan su relato desde lo que les agradó: “*me gustó...* Si bien coinciden en algunas de las actividades seleccionadas, vemos que la primera escribe en un estilo simple usando los verbos en infinitivo (*plantar andar en caballo y amasar*”) mientras que Romina utiliza un estilo de construcción más complejo, por medio de conectores y subordinantes (*lo que, cuando, y también*). El enunciado final denota manejo del espacio, uso de mayúsculas y conocimiento de la función de los signos auxiliares aun cuando su primera aproximación denota que aún falta trabajar en este sentido.

En general, advertimos que los textos de este corpus son tan variados como los niños que los producen. Nos permiten considerar la capacidad de elegir lo que deciden expresar y de simbolizarlo con una escritura incipiente, pero segura que es resultado de un esfuerzo acompañado por la maestra, quien, además, los pone ante problemas de escritura en torno de temáticas conocidas que, por otra parte, les causa placer recordar y compartir.

En relación con el tipo de letras, cada niño hace su opción. Vemos por ejemplo que Facundo y Romina utilizan la cursiva para el título y luego escriben todo el texto en imprenta. En cambio, Sofía y Adán deciden escribir en cursiva todo el texto.

El trazo al igual que la utilización del espacio denotan un mayor control y seguridad que en las escrituras del primer cuatrimestre. Las oscilaciones se dan tanto en la copia (de los títulos) como en las escrituras autónomas. En todos los casos se observa preocupación por la puntuación.

Varios de los problemas que se evidencian en estos trabajos individuales, se resuelven de manera adecuada en las producciones colectivas, lo que estaría indicando la eficacia del trabajo con los pares y de la reflexión conjunta en estas instancias de umbralidad.

6.-Múltiples sentidos del relato. Espacios para la lectura

Las experiencias de lectura fueron acompañando el proceso de alfabetización en forma absolutamente imbricada con la escritura, no obstante, las maestras desarrollaron tareas específicas para iniciarlos y entrenarlos en la escucha de lectura de relatos a cargo de otro lector y en la lectura por sí solos. Tomamos dos casos que las docentes evaluaron como buenas estrategias puesto que obtuvieron interesantes logros.

El cuento alfabetizador. Resignificación.

El cuento alfabetizador es un artefacto que está instalado en algunas escuelas, ya sea como simple texto de lectura o como promotor de secuencias didácticas de escritura para aspectos del sistema como: unidades gráficas, puntuación, mayúsculas, clases de palabras, etc.

Nos propusimos continuar resignificar su utilización por medio de algunas prácticas en torno de ellos que los pusieran en nuevas conexiones a partir de instalaciones innovadoras. Así, recuperamos la circulación de títulos como: “El huevito”; “La gallinita colorada”²⁹, “El pajarito remendado”, “El nabo”; recreamos otros textos populares como por ejemplo, “La mandioca” sobre la base del cuento tradicional “El nabo” y creamos algunos propios como “El arroyo de carpinchito” con sus respectivas imágenes.³⁰

Además del uso ya conocido de estos textos, que proponen secuencias muy pautadas de trabajo, aprovechamos su potencialidad semiótica para leer las imágenes, inventar nuevos relatos, dramatizar, integrar códigos, propiciar escrituras autónomas.

Así, las maestras Yoly y Andrea, de la escuela N° 504, trabajaron exhaustivamente el cuento “El arroyo de carpinchito”, produjeron una versión sonora de muy buena calidad que fue grabada con los niños en un estudio y nos proporcionó un artefacto muy valioso que circuló por nuestros talleres y por otras aulas. La experiencia de integración de: texto verbal, dibujos, teatro, música, fue producto, además, de la articulación con colegas de música, educación física y plástica. La síntesis del profundo contacto con el texto se tradujo en una muestra pública en el acto de clausura.

Por su parte, la maestra Miryam, de la Escuela N° 48, eligió el texto de “El pajarito remendado”, reprodujo las secuencias gráficas del relato, armó un “librito” para cada niño y los desafió a escribir la historia que imaginaban a partir de las imágenes.

Cada uno escribió su propia versión de la historia para compararla al final con el texto original. Estas producciones permiten ver el grado de avance de los niños en su primer año de

²⁹ Melgar – González: Narracuentos, Kapelusz

³⁰ Cfr. Anexo III - Artefactos

alfabetización en la EGB. Son textos con 14 secuencias de dibujos debajo de los cuales los niños escribieron sus relatos.

Son muestras riquísimas para un análisis de aspectos y distintas dimensiones de la escritura pues la extensión de los textos y las posibilidades que cada niño encontró ante las imágenes brindan un camino para el acercamiento al proceso de la alfabetización inicial. No pretendemos agotar aquí su abordaje, de modo que tomamos dos producciones –las de Laura y Esteban- y algunas secuencias más llamativas para un análisis comparativo.

Transcribimos –con escritura estándar- el texto completo de cada uno, y nos detenemos luego en algunas secuencias puntuales para un análisis comparativo.

“El pajarito remendado” contado por Laura Magalí

1.2. “Y un día un pájaro encontró una bolsa de monedas abajo de un árbol y se puso feliz y ató su bolsa y empezó a pensar y colorín colorado.

El pajarito se puso a pensar adonde iba a esconder su oro y comenzó a caminar por todo el bosque y encontró abajo un gran árbol.

3.4. El gigante le dijo que se disfrace de caballero para que baile para él y el pájaro le respondió que sí y se puso a bailar.

Y el rey se escondió en una jaula para que el pájaro no le asuste al rey y el rey se escapó y el pájaro le asustó.

5.6. Y cuando terminó de asustarle se fue a caminar y le agarraron y le llevaron a su castillo del rey y colorín colorado este cuento.

Y el rey ya no le tenía más miedo porque se hicieron amigos y así vivieron felices.

7.8. Y el rey ya no fueron mas amigos porque el amigo nunca le vino a visitar y el rey saltó y le desplumó al pájaro.

El pájaro está llorando porque tiene frío y esta solo llorando en una piedra y esta solo.

9.10. Y el pájaro le fue a pedir plumas a los pájaros y le pidió dos plumas.

Y el pajarito sigue pidiendo plumas a los pájaros y al pájaro le pidió tres plumas.

11.12. El pájaro grande le da ocho plumas de distintos colores al pajarito.

Y cuando tenía todas las plumas le fue a buscar a sus amigos para volar.

13. 14. Y el pájaro le asustó al rey y el rey.

El rey ya no apareció más.” (14 imágenes)

“El pajarito remendado” contado por Esteban

“Los amigos del pajarito volaban y el pajarito miró y vio algo dorado y aterrizó al lado de un árbol y vio el oro y después pensó qué haría con el oro.

Y vio un elegante castillo y fue y vio un traje de rey y se puso el traje. Y el rey lo vio con su traje y se enojó, pero el rey supo que no podían confundirlo con el rey

sin la corona y lo pusieron en el patio para desplumarlo y se preparó para desplumarlo y lo estaba por desplumar y lo desplumó.

Y el pajarito estaba asustado y con mucho frío. Se cubrió del rey y caminando encontró un pájaro grande y el pájaro le mostró seis plumas.

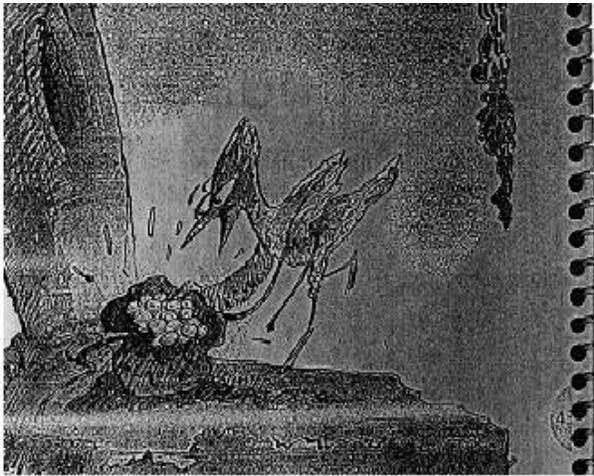
Y luego de un largo rato le iba a dar tres plumas y el pajarito se puso contento y el pajarito se puso muy contento y paró enfrente.

Pero igual le faltaban muchas plumas para poder volar y encontró muchas plumas y alcanzó a sus amigos y se sorprendieron

de ver al pajarito de nuevo y voló y el rey lo vio y se asustó mucho" (13 imágenes)

De cada una de estas versiones, seleccionamos seis secuencias para intentar un análisis:

1



2



LAURA

y un día un pajarito encontró una bolsa
de monedas a la orilla de un árbol y
no pudo salir y así su bolsa y
empieza a pensar y se le va olvidando.

El pajarito se puso a pensar a dónde
y lo va a vender su oro y
comienza a caminar a través del bosque
y encontró a la orilla un árbol.

ESTEBAN

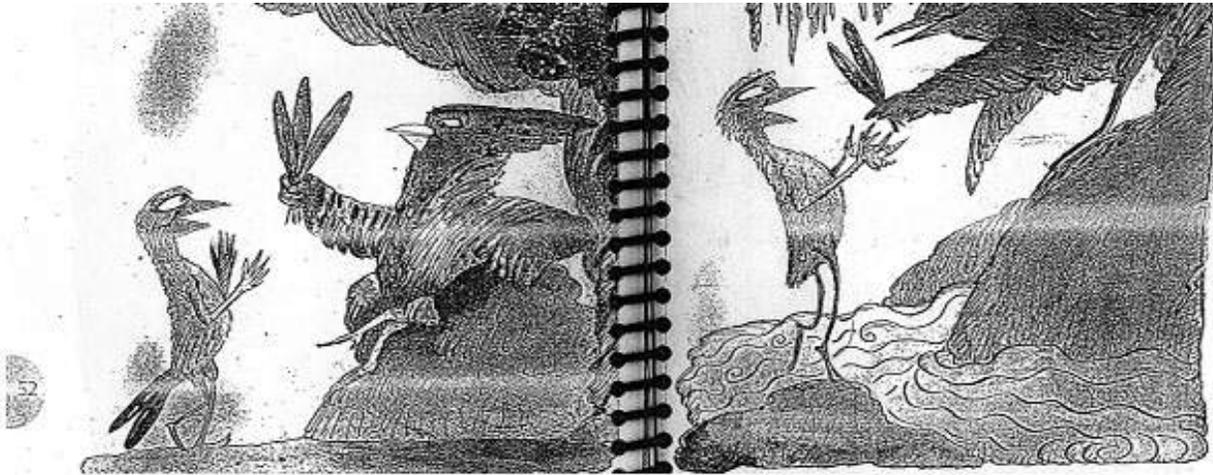
Los amigos del pajarito
se fueron y el pajarito
miró y vio algo dorado

y aterrizó al lado de un
árbol y vio el oro y después
pensó que vivía con el oro

Laura Magalí	Esteban
<p>Inicia el relato con el conector “y” (<i>Y un día...</i>), instalándolo en una continuidad discursiva. Luego, a lo largo del texto, adiciona información (acciones) por medio del mismo conector (lo encontramos en más de veinte inicios de enunciados).</p> <p>Trabaja sobre cada imagen como un cuadro completo que intenta definir como un todo. Indicios de ello son expresiones como: “y <i>colorín colorado</i>.”, en esta escena; lo mismo se observa en el cierre de otra secuencia: “y <i>así vivieron felices</i>”</p> <p>En el 2do cuadro estructura también el texto como un enunciado completo. Si bien suprime algunas piezas léxicas, el lector puede reponerlas (<i>encontro –un lugar-abajo un árbol</i>) por el antecedente “a donde”</p> <p>A lo largo de todo el texto encontramos problemas de segmentación con características similares a las vistas en los casos de las producciones anteriores: <i>a bajo; a donde; y ba; es conder- portado</i>.</p> <p>La ortografía presenta fallas en los casos de no correspondencia biunívoca fonema-grafema.</p>	<p>Trabaja sobre las imágenes como contiuum narrativo, utilizando como tal el espacio entre las secuencias. El inicio evidencia que Esteban tiene presente todas las imágenes y sabe que el pajarito se alejó de su bandada (<i>los amigos del pajarito volaban- ater(r)isó</i>) porque “<i>bio algo dorado</i>”</p> <p>Maneja la complejidad temporal en el uso de verbos: <i>volaban- miró -aterizó</i> y <i>vio, pensó, qué haría</i> y en el adverbio <i>después</i>.</p> <p>La cohesión establecida entre: “<i>bio algo dorado</i>” y luego <i>vio el oro</i> muestra un interesante juego lexical sinonímico.</p> <p>Al igual que Laura, adiciona las secuencias con un uso sobreabundante del conector “y” (en más de veinte oportunidades).</p> <p>Segmentación de palabras: <i>alado- desp/ues –</i></p> <p>En las palabras llamadas plenas, tanto Esteban como Laura no presentan mayores problemas de segmentación.</p> <p>La ortografía presenta fallas en: <i>ateriso-bio-aria</i></p>

9

10



ESTEBAN

y luego de un largo rato le iba a dar tres plumas y el

pajarito se puso contento y el pajarito se puso muy contento y paro enfrente

LAURA

y el pajarito le iba a pedir plumas a los pájaros y le pidió dos plumas

ya el pajarito se iba pidiendo plumas a los pájaros y el pajarito le pidió tres plumas

Laura Magali	Esteban
<p>Luego del conflicto que significa el pájaro desplumado (secuencia nº 8), Laura relata el peregrinar del pájaro para conseguir plumas: <i>le fue a pedir plumas a los pájaros</i> y recurre a los números para resolver la cantidad creciente (<i>dos, tres, etc.</i>) en una acción continuativa con gerundio: <i>sig(u)e pidiendo plumas</i>, y con repetición léxica y frástica acompañando la reiteración de secuencias.</p> <p>Diferencia a los protagonistas, designándolos como <i>el pájaro/ los pájaros</i> (el que pide y los que ayudan).</p> <p>La búsqueda de plumas en ambas versiones da cuenta de que los niños tienen similar comprensión de las imágenes.</p> <p>Interesante el modo en que cada uno plantea la</p>	<p>Esteban avanza el relato a través de la cantidad de plumas que consigue. Plantea la resolución como una negociación de “<i>el pajarito</i>” con el pájaro que le da las plumas. Antes de llegar a esta secuencia dice: <i>le mostró seis plumas y, luego de un largo rato</i>, consigue tres.</p> <p>El pajarito <i>se pone contento</i>, y luego <i>muy contento</i>, con lo cual expresa el aumento de alegría en consonancia con cantidad de plumas conseguidas.</p> <p>La situación de conversación lo lleva a redundar en la posición de los interlocutores: <i>(se) paro enfrente</i>.</p>

conversación y negociación entre los pájaros para lograr el objetivo.

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

Veamos el caso de Laura

LAURA	11	12
	 <p data-bbox="251 1092 787 1239">le pájaro grande le da ochos plumas de sus tintos colores al pájarito</p>	 <p data-bbox="893 1060 1437 1239">y quando tenía todas las plumas le fue a buscar a sus amigos para bolar</p>

Laura

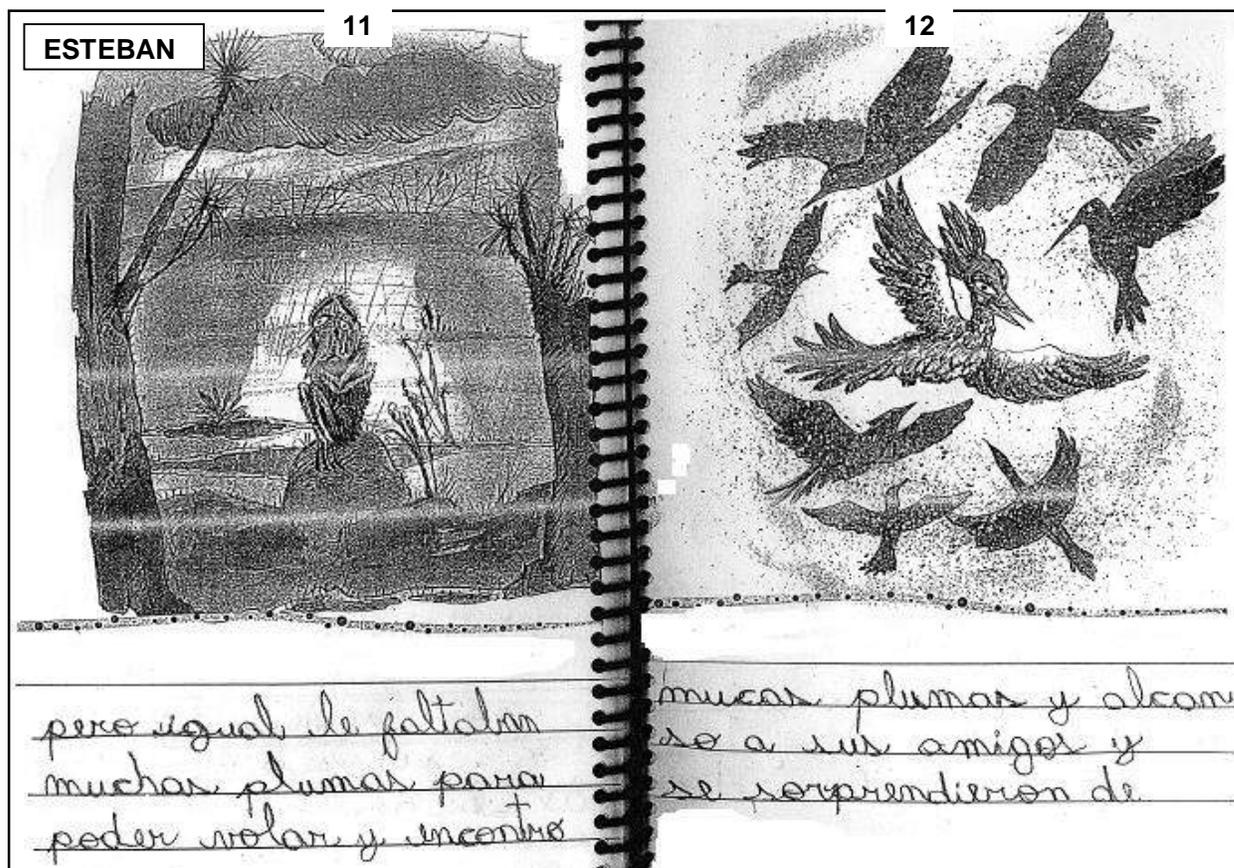
Laura sigue la secuencia lógica: el pajarito consigue ocho plumas – *el pájaro grande le da ochos-* y cuando tuvo todas *fue a buscar a sus amigos para bolar*. Recupra las plumas y con ellas la capacidad de volar y a su grupo de amigos.

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

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

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

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



Esteban

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

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

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

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

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

“...las aulas, poco a poco, se van textualizando significativamente; esto significa reemplazar palabras sueltas, aisladas, por enunciados y textos significativos producidos por los propios alumnos.” (Direct Esc. N° 48)

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

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

Experiencias de lectura sostenida.

El cuento diario a la hora de la leche. La biblioteca áulica. Lectura pública

La maestra Lidia manifiesta en el grupo de discusión que *“sentía que el momento del desayuno diario era un tiempo en que no hacíamos nada y me preguntaba qué podía hacer, entonces se me ocurrió que mientras ellos tomaban la leche yo podía leerles un cuento o algo. Así comencé con la lectura de cuentos, luego fábulas, todos los días un texto. Hasta que en julio les dije que yo ya había leído mucho y si ahora se animaban ellos”*. Y así, el momento diario del desayuno se convirtió en la hora de la lectura diaria. Actividad que los entrenó en el reconocimiento de formatos textuales, de géneros narrativos a la vez que amplió el mundo de todos.

Los momentos de lectura se complementaron y enriquecieron con la visita asidua a la Biblioteca escolar, espacio que, en la Escuela N° 48 en particular, colabora con los procesos alfabetizadores en todos los sentidos: el mobiliario, la cantidad y variedad de textos, la ambientación especial (libros al alcance de las manos, música suave, atención amorosa y delicada, frecuencia y asiduidad de visitantes, actividades permanentes con participación de padres, escritores, docentes, etc).

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

Estas evidencias convocaron también la confianza de los padres en el método de trabajo ya que a principio de año, la escuela tomó una importantísima decisión curricular en relación con el libro de texto obligatorio. Decía la directora: *“Los padres, el primer día lo primero que preguntan es ¿qué libro van a usar este año?”*. Como habían decidido no pedir ningún libro en particular, sino abrir el juego a los enunciados de la vida cotidiana, a los libros de cuentos, a los juegos, etc. les sugirieron a los padres que vieran la lista de títulos que armó la bibliotecaria o que en “el California” (supermercado) compraran libritos de cuentos que fueran de interés de los niños. *“Así armamos una biblioteca del aula de más de 50 libros”*, concluye la maestra Lidia.

Desde los talleres de formación se sugirió instalar en la escuela espacios para lecturas públicas que consistieron en eventos en los cuales los niños leyeron fuera del aula para distintos destinatarios. Los informes finales de los directivos y los registros fotográficos dan cuenta de situaciones en las cuales los niños realizan lecturas legítimas en actos escolares, en ferias, en biblioteca, etc. frente a directivos, padres, pares, en fin, ante oyentes no habituales; situaciones que fueron tomadas entusiasta y gratamente por los niños.

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

El acompañamiento del día a día de la tarea en las aulas fue exigiendo al grupo de investigación, la producción conjunta de material de lectura, la creación de artefactos alfabetizadores móviles y potentes, el relevamiento de las experiencias exitosas de las maestras, las ocurrencias institucionales, etc. En el Anexo³¹ se adjuntan algunas de estas construcciones que se diseñaron, se analizaron y se pusieron en práctica en los talleres de formación -con guías, sugerencias, fundamentaciones teóricas- y luego los docentes pudieron adecuar y transferir en sus aulas.

Este proceso, que no cierra para el niño, merece una continuidad en el 2do año con el mismo docente, por lo que proponemos un proyecto alfabetizador institucional que sostenga la propuesta alfabetizadora y contemple la permanencia de docentes especializados en el ciclo.

³¹ Cfr. Anexo II: Algunos artefactos alfabetizadores

7.- Piezas de un modelo. La escuela alfabetizadora ³²

El acontecimiento del ingreso escolar vivido como tal por una escuela preocupada por ayudar a los niños a pasar el umbral, nos llevó a pensar en las características de tal institución. Así, pudimos acompañar los procesos de las escuelas que albergaron a las aulas alfabetizadoras y en tal dinámica, rescatamos y destacamos algunas piezas fundamentales de su armado. La escuela alfabetizadora que asume el paso del umbral como situación de riesgo dada la peculiar situación geopolítica de culturas en contacto, las permanentes relaciones y el diálogo fronterizo de intercambio y de mestizaje, incorpora en sus prácticas una visión particular, una dedicación especial a este delicado momento.

Si el proyecto alfabetizador es una cuestión institucional, su construcción supone la confluencia de elementos y decisiones que, de hecho, no pueden ser frutos de la inmediatez ni de la improvisación.

El equipo directivo

Un equipo directivo capaz de liderar un proyecto alfabetizador exitoso y de coordinar a un plantel docente capaz de concretarlo, atiende las prácticas alfabetizadoras de su escuela y puede responder de manera coherente y fundamentada a la pregunta de cómo enseñan a leer y a escribir en las aulas. En otras palabras, los directivos involucrados en el desafío de construir un modelo de prácticas pedagógicas dignas, capaz entre otras cosas, de cobijar a la diversidad, ha de continuar –al igual que los maestros- un **proceso de formación específica continua**.

En este punto destacamos el compromiso sostenido por los equipos directivos de las escuelas involucradas, quienes han entendido que plasmar el proyecto en las aulas concretas demanda, además de los saberes propios en el campo de la alfabetización, una *ternura profesional* que sostenga a los actores más desvalidos –docentes, alumnos- para encontrar en tal combinatoria un camino de flexible rigurosidad.

Algunas escuelas organizan su dinámica mediante la asignación de roles y funciones diferenciados otorgándole el compromiso del seguimiento pedagógico a uno de ellos, lo que garantiza, en la mayoría de los casos, un mejor nivel de logros.

Este compromiso tiene como correlato un reconocimiento y una valoración de la tarea de los maestros, ya que si bien la presencia del equipo de conducción es un factor imprescindible para el armado de las escuelas alfabetizadoras, se han vistos casos particulares en los que son los maestros de aula quienes a partir del interés y la especialización se movilizan al interior de sus

³² Este apartado se elabora a partir de los aportes de la investigadora Isabel Galeano en sus informes sobre los aspectos institucionales de la propuesta.

propias escuelas con una visión amplia y con el deseo de instalar modelos alfabetizadores amigables. Demuestran así, que los cambios o innovaciones pueden tener asimismo una direccionalidad desde la periferia hacia el centro. Dinámica que es favorecida cuando los directivos confían en las decisiones del maestro y alientan las innovaciones propuestas, dejan hacer pero acompañan y conocen las características de los procesos. Una vicedirectora expresa en su informe:

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

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

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

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

Los equipos docentes

En este diseño, una pieza importante supone la decisión respecto de la organización de la planta funcional del primer ciclo. Camblong (2005) plantea respecto de la alfabetización para la Provincia, la siguiente propuesta:

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

Una de las escuelas del proyecto se considera pionera en la instalación de este modelo ya que con variantes lo ha venido aplicando, desde hace 15 años. Las otras dos escuelas, comenzaron de modo flexible con esta práctica que significa un cambio de ritmo y de acompañamiento al niño en el umbral.

Esta decisión institucional ayuda a otro factor que denominamos *configuración del lugar*. Se refiere a un trabajo en equipo capaz de prefigurar el espacio- tiempo de tránsito del niño para completar el mapa de su alfabetización inicial. Pensamos en equipos docentes -no en maestros en soledad- capaces de construir momentos para la travesía alfabetizadora sistematizada de los sujetos, que se inicia en el Nivel Inicial.

Cada espacio escolar: salita, grado, patio, biblioteca, funciona como una posta con protocolos propios y en continuidad, fuertemente socializados, capaces de resistir recambios

circunstanciales de maestros y de alumnos. Se conforman así entramados que sostienen la oferta y permiten amarrar las piezas sueltas o inseguras. Los docentes de primer ciclo, fortalecen su formación o especialización teórica y metodológica en alfabetización³³ a la vez que instalan una práctica colectiva que les da seguridad en tanto valora el trabajo cotidiano y le da relieve institucional a los logros en eventos públicos. La topografía escolar del umbral es una construcción preocupada por contener, sostener, animar y festejar logros.

El valor del diagnóstico

Tomar conocimiento de la población que se atiende va más allá de lo anecdótico. Implica un trabajo riguroso de recogida de datos cuantitativos y cualitativos que ayudan a trazar el perfil semiótico (universo de hábitos socioculturales) de los alumnos desde una lectura interpretativa. Los datos de los alumnos se cruzan con aquellos que dan cuenta de la formación de los docentes y del interés por la capacitación continua y de las expectativas de los directivos en el proyecto escolar.

La escuela N° 504 diseñó, aplicó e interpretó encuestas que iluminaron la toma de decisiones trabajando por ejemplo, sobre la categorización de escuela urbana que se le asigna y problematizando la misma a partir de la detección de la presencia de niños demandantes “recién venidos a los cordones suburbanos, que detentan, también perfiles rurales aunque ahora formen parte de matrículas urbana, hablantes de la lengua oficial” (Camblong Op. Cit.: 60); a los que se suman otros niños llegados de barrios periféricos como por ejemplo, los “relocalizados”, término que, en nuestra provincia, se traduce desde multiplicidad de sentidos.

Este estudio de la población favorece el conocimiento de los ingresantes a partir de un acercamiento a las costumbres, hábitos y haceres de la cotidianeidad de sus semiosferas, en tanto que permite ponerle nombres a la diversidad.

La encuesta de referencia indaga acerca de: el contexto en relación con la distancia de sus casas a la escuela; el traslado; la organización del tiempo ; las tareas más frecuentes en el hogar (cuidar hermanitos, limpiar la casa, preparar la comida, limpiar sus zapatillas, etc.); lugar que ocupan las tareas escolares en las casas; constitución y características del grupo familiar con el que vive; tipo de vivienda y hábitos cotidianos. Por otra parte, una segunda encuesta relevó la situación y características de la población escolar docente en relación con desempeños profesionales particulares (perfeccionamiento), relación con el proyecto institucional y desarrollos áulicos (actividades, intervenciones, evaluación).

³³ El Programa de Semiótica otorgó becas a las maestras del este proyecto para cursar la Especialización en Alfabetización Intercultural

El diagnóstico adquiere carácter fiable en sus datos cuando logramos recoger información por diversos caminos: la encuesta, la entrevista, la conversación espontánea, los relatos, algunos registros gráficos, etc. Otro paso importante es el procesamiento y la lectura de los datos y su presentación en un informe claro y preciso que se ha de socializar entre todos los docentes además de quedar plasmado en el documento general del proyecto. Estas informaciones se constituyen en la práctica en una zona de clivaje, de reflexión permanente sobre la distancia entre el discurso que se dice y se escribe y la voluntad para concretarlo.

Innovaciones en el desarrollo curricular

La organización de los grupos o equipos de trabajo y el conocimiento del contexto de manera efectiva, sostienen la construcción de un currículo situado. Se piensa en docentes capaces de operar sobre los documentos oficiales y animarse desde allí a la toma de decisiones reflexiva, es decir, a des-encorsetar el curriculum oficial.

En esta dimensión, merecen una dedicación y desarrollo particular, aspectos del currículo que muchas veces se soslayan, como los son: la oralidad como contenido que se enseña, la evaluación, los cuadernos, el libro de lectura, los artefactos alfabetizadores.

Algunas consideraciones sobre estos aspectos curriculares:

.- La oralidad, práctica que se sistematiza en las aulas en la conversación sobre protocolos de la vida cotidiana. El diálogo permite capturar lo dialectal y trazar con esas formas los primeros enunciados alfabetizadores. La perspicacia docente permitirá que la conversación no se estanque, aunque sí por momentos se le pondrá paréntesis para continuar una y otra vez, siempre desde la intervención propiciatoria: ajustando, ampliando, devolviendo la palabra enriquecida, legitimada.

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

.- El cuaderno: en la búsqueda del aprendizaje de la escritura en lengua estandar, en esta etapa inicial, podrán aparecer otras formas dialectales no “oficiales”, impensadas quizá, para el cuaderno “gordo” como “tené modo, cuidadito, no me gusta el tereré de limón..., etc”. Quizás este período de pasaje debiera también proponer un *cuaderno de hojas para el umbral* donde la escritura se dé ciertos permisos.

.- El libro de lectura ¿qué rol desempeña? Dibujamos con él engarces oportunos y astutos; son un artefacto más al servicio de la oferta alfabetizadora que a veces entorpece el aprendizaje a la vez que desnuda el afán del mercado editorialista. En algunos casos resultan un acto remedial cuando

el maestro no tiene propuestas claras. Estos nuevos caminos se resisten a un método letra a letra página a página, pero conviven con un uso inteligente de los textos. Así lo están comprendiendo los docentes.

.- Los artefactos: cada una de las cuestiones mencionadas anteriormente constituyen artefactos alfabetizadores en tanto pueden entrar en conexiones con otros para dar sentidos a los momentos de aprendizaje. Lo que proponemos, y los maestros lo superaron ampliamente, es la presencia de elementos que convoquen a los sentidos, a la memoria afectiva y colectiva, a las ganas de hablar y compartir. Son productores del efecto del *index appeal*. Estos pueden ser: cajas con objetos de lo más extraños y cotidianos, juegos, cuerdas y broches para colgar de todo, imágenes, películas, fotos, música, instrumentos, etc. Y cuando ya comienzan a aprender sistemáticamente el funcionamiento del sistema alfabético agregamos: cajas de letras, series de sílabas y de palabras, juegos con palabras por medio de colores, dibujos, formas; cazapalabras, etc.

La dimensión socio comunitaria

Una escuela de puertas abiertas se enriquece con la diversidad de niños que recibe y con la apertura a otras intervenciones externas que colaboren con los objetivos del proyecto escolar. En este caso nos interesa destacar la articulación de las escuelas en la red de investigación y las conexiones con las familias y la comunidad cercana.

La intervención externa

El contacto con instituciones formadoras y dedicadas a la investigación, permite a las escuelas practicar nuevas miradas y resignificar las prácticas en un flujo de ida y vuelta, para seguir aprendiendo a la vez que se construyen respuestas siempre parciales y provisionarias.

Las escuelas se han comprometido efectivamente durante estos dos años consecutivos involucrándose en el proyecto “Alfabetizar en el umbral del primer ciclo, una experiencia de articulación” (16 H 199) perteneciente al Programa de Semiótica, incluyendo los marcos y los objetivos del proyecto, en sus informes a Supervisión y en sus Documentos escolares.

Socialización del proyecto

Otra pieza que influye favorablemente en el armado de la escuela alfabetizadora es la presencia del grupo de padres de los niños. La comunicación de los principios del Proyecto ayuda a que las familias comprendan y se involucren desde sus posibilidades a la mística del mismo, mística que incluye la dimensión política y ética de alfabetizar.

El proyecto alfabetizador: una matriz abierta

Cada institución da forma al documento que sintetiza la propuesta alfabetizadora, donde se hace evidente el camino recorrido y el proceso del que participan los actores desde diferentes roles y con aportes diversos. El documento donde se plasma la propuesta alfabetizadora no será otra cosa que el resultado de las diferentes colaboraciones que nutrieron las jornadas de reflexión.

La comunidad educativa lo entenderá como el armazón de la escuela, como modelo para armar por lo que tiene de provisorio y de significativo. Planificación y contingencia. Estrategias previstas y emergentes de urgencias. Tal la impronta del umbral.

Siempre se vuelve al cruce de teoría - práctica y al reconocimiento de la historia institucional y de las historias particulares.

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

El documento es una matriz abierta, una invitación a *nuevos decires* que se entamarán con lo ya dicho y que reforzarán la idea de continuidad y de diálogo, postulados semióticos que sostienen los procesos de enseñar a leer y escribir: marcos teóricos- metodológicos; concepción de lenguaje; importancia de la vida cotidiana; la conversación y las operaciones constantes de traducción como favorecedores de continuidad entre semiosferas; concepción constructivista del aprendizaje; una metodología basada en el enfoque equilibrado; el sentido procesual de la evaluación; confianza y optimismo respecto de la experiencia de los maestros; etc.

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

CONCLUSIONES

La producción de este documento ha sido un discurrir que estableció conexiones con y entre voces teóricas, experiencias vitales y ecos de otras voces que atraviesan fronteras e intentan instalarse en el centro de nuestras reflexiones, sin dejar por ello de ser habitantes de los bordes. En este escenario polifónico encontramos algunas certezas y generamos más interrogantes que amplían horizontes en busca del *gran tiempo*.

Propusimos algunos abordajes teóricos y metodológicos para comprender la alfabetización como fenómeno de significación, que en la etapa de su adquisición tensa continuidades y discontinuidades colocando al niño “*en el límite de sus desempeños semióticos*”.

Entender al umbral escolar como un cronotopo impregnado por el index *appeal*, supone potenciar el componente de atracción del sentido y el efecto de transpiración semiótica de los textos lúdicos, audiovisuales y conversacionales para generar atmósferas altamente productivas y poner en marcha un método amigable y teóricamente consistente de acceso a la tecnología de la escritura. Insinuamos posibles huellas de un itinerario indiciario para arribar al territorio simbólico de las letras, pero aún queda mucho por andar en este sentido.

El diseño de investigación acción del proyecto focalizó *in situ* los espacios escolares convencionales y no convencionales donde múltiples alternativas de abordaje a la lecto escritura nos permitieron restablecer efectivamente vínculos con el mundo cultural que trae el niño a través de su experiencia y su lenguaje, para restablecer así un compromiso moral con la alfabetización.

La incorporación de los hábitos de producción y de consumo legitimados en los lugares periféricos, apoyada en tácticas alfabetizadoras oportunas que aguzan la mirada, la escucha y la intuición para evitarle al otro las parálisis de los terrenos desconocidos y extranjeros, para allanar pasajes, para tirar salvavidas y configurar entre todos nuevas orillas, son aportes insoslayables para un programa basado en la heteronomía que apuesta y apela a la constitución de una pragmática alfabetizadora.

No pretendemos aquí exponer resultados, sino privilegiar los procesos en tanto formas de razonamiento, caminos inquietos por los que pudimos pasar, y seguiremos pasando, preguntas y más preguntas. En los títulos y capítulos que hemos elaborado se materializan distintos momentos de esos procesos experimentados por niños inquietos, docentes y directivos sensibles, en territorios efímeros, fugaces y paradójicamente tan instituidos como son las instituciones escolares.

En fin, hemos avanzado en la construcción de postulados semióticos que sostienen un sentido para la alfabetización como acción vital, responsable y participativa, desde las exigencias de una

política para el tiempo del habla y la escucha, el tiempo del silencio y los sonidos subterráneos, el tiempo - niño de las fronteras vulnerables.

Los razonamientos de Peirce nos ayudan, una vez más, a explicar el ejercicio lógico realizado en este proceso, que intenta así, un cierre provisorio:

El hombre hace la palabra, y la palabra no significa nada que el hombre no haya hecho que signifique, y esto sólo para algunos. Pero dado que el hombre sólo puede pensar por medio de palabras u otros símbolos externos, éstos pueden revolve y decir: 'Tú no significas nada que no te hayamos enseñado, y, aun así, sólo en la medida en que te vales de alguna palabra como interpretante de tu pensamiento'. De hecho, pues, los hombres y las palabras se educan recíprocamente unos a otros, cada incremento de información de un hombre implica y es implicado por un incremento correspondiente de información de la palabra. (1988: 121)

La alfabetización otorga a los niños una posibilidad única de incrementar el uso de las palabras como interpretante de sus pensamientos y el responsable de iniciarlos en esta experiencia podrá hacerlo de mejor manera cuando él mismo está implicado en ese incremento haciendo significar las palabras, haciendo explotar los sentidos. Por nuestra parte, consideramos (es, *por ahora*, una firme creencia) que también hemos incrementado nuestra información a la par que incrementamos la información de las palabras clave con que iniciamos este planteo, en tanto establecimos conexiones complejas, abiertas, proyectadas en el infinito derrotero de los otros y de los signos. Uso y experiencia los echarán a crecer en una nueva semiosis por la absoluta iniciativa de estos mismos signos.

Raquel Alarcón

Directora

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alvarado Jiménez, R** (1991) “Géneros y estrategias del discurso” en Rev. *Versión* N° 1, Universidad autónoma Metropolitana, México.
- Andacht F.** “Elementos semióticos para abordar la comunicación visual e indicial de cada día”, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, UNISINOS s/f
- Andacht F.**(2006) “O signo indicial na representação televisiva do real” En *Os mundos da mídia. Leituras sobre a produção de sentidos midiáticos*. A. F. Neto (org.) João Pessoa: Editora Universitária.
- Andacht F.** “Formas documentarias da representacao do real na fotografia, no filme documentario e no Reality show televisivo actuais” s/f
- Andacht, F.** “El lugar de la imaginación en la semiótica de C. S. Peirce” Anuario Filosófico XXIX/3, (1996): 1265-1290. <http://www.unav.es/gep/>
- Andacht, F.** “Duas variantes da representação do real na cultura mediática: o exorbitante Big Brother Brasil e o circunspeto Edifício Master, Contemporânea. Revista de Comunicação e Cultura. vol. 3, 1 (2005)
- Andacht, F.** “Uma aproximação analítica do formato televisivo do reality show Big Brother” Galáxia No.6, (2003)
- Andacht, F.** “Elementos semióticos para abordar la comunicación indicial de cada día”, D. Djukich (ed.) *Semióticas Audiovisuales* Maracaibo: Colecc. Semiót.Latinoamericana, (2005)
- Angenot, M** (1989) “El discurso social: problemática de conjunto” en 1989. *Un 'etat du discours social. Le Préambule, Montreal* –Trad. Gay A. y Weller G.
- Arán, P** y otros.: (dir. y coord.) *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra edit., 2006.
- Bajtin, M.** (1982) “El problema del texto en la lingüística, la filosofía y otras ciencias humanas. Ensayo de análisis filosófico”, en *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI.
- Bajtin, M.** (1982) *Estética de la creación verbal* (ECV). México, Siglo XXI, [1920-1924]
- Bajtin/Voloshinov.** (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (MFL). Madrid, Alianza edit., [1929]
- Bernstein, Basil** (1993), *La estructura del discurso pedagógico*. Edit Morata. Madrid.
- Caillois, Roger** (1986): *Los juegos y los hombres*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Camblong, Ana María.** (2003) “Palpitaciones cotidianas en el corazón del Mercosur” en *AQUENÓ*, Rev. de Letras N° 1, Posadas, Mnes
- Camblong, Ana María.** *Mapa Semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. UNAM, Secretaría de Investigación y Posgrado, Programa de Semiótica, Posadas, Mnes.,

Camblong, Ana María (2006) “Argumentaciones Semióticas” – Módulo de la Especialización en Alfabetización Intercultural .

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

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

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

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

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

Ferreiro, E. y C. Díaz (1998) Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético. *Revista Latinoamericana de Lectura* 19, 3, 5-14.

Fumagalli, Armando (1996) “El índice en la filosofía de Peirce”. Anuario Filosófico XXIX/3 1291-1312. - <http://www.unav.es/gep/AF/AFIndice.html>.

Galeano, Isabel Cristina, (2003) *Abordaje al curriculum del área de Lengua. Una propuesta metodológica para la selección de contenidos. 'Chacritas curriculares'* (Tesina de Grado).

Halliday, M.A.K. (1982) El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica, México

Huizinga, J (1972).: *Homo Ludens*. Madrid. Ed. Alianza.

Jost, F. (2007) “Propuestas metodológicas para un análisis de las emisiones televisivas”, en *Oficios Terrestres*, año XIII, Nº 19, Universidad Nacional de La Plata

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

Peirce, C. S. (1988) *El hombre, un signo*. Barcelona: Ed. Crítica. (1965) Tr. José Vericat.

Peirce, C. S. (1877) "La fijación de la creencia", En: *Charles S. Peirce. El hombre, un signo (El pragmatismo de Peirce)*, Crítica, Barcelona, <http://www.unav.es/gep/Peirce-esp.html>

Peirce, C. S. (1878) “Cómo esclarecer nuestras ideas”, Tr. José Vericat. En: *Charles S. Peirce. El hombre, un signo (El pragmatismo de Peirce)*, Ed. Crítica, 1988, Barcelona, <http://www.unav.es/gep/Peirce-esp.html>

Peirce, C. S. "El icono, el índice y el símbolo" (c. 1893-1902). Tr. Sara Barrena. Orig en *CP* 2.274-308. <http://www.unav.es/gep/Peirce-esp.html>

Peirce, C. S. (1894) "¿Qué es un signo?". Tr. Uxía Rivas (1999). Orig en: *CP* 2.281, 285 y 297-302 <http://www.unav.es/gep/Peirce-esp.html>

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

Skupieñ, Inés, (2006) **Alfabetizar en los tiempos que corren-** Conferencia en cierre postítulo Especialización en Alfabetización Intercultural

Silvestri, A. - Blanck, G. (1993): *Bajtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, Anthropos.

Verón, E. (1980): “La semiosis social” en Monforte Toledo, M. (coord.) *El discurso político*, UNAM, México.

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

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

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

Otras fuentes

Alarcón Raquel (2007) “La dimensión discursiva en prólogos de libros de textos escolares. Sentidos que se condensan” Trabajo de Seminario Una propuesta para el análisis del discurso dictado por la Prof. Danuta Teresa Mozejko

- - - - - (2007) “Aportes bajtinianos para pensar la alfabetización” Trabajo de Seminario Mijaíl Bajtín: una teoría de la discursividad social. Conocimiento, sujeto y lenguaje, dictado por las prof. Pampa Olga Arán y Adriana Boria

- - - - - (2007) “Sentidos y tiempos del aprender a escribir”, Ponencia en Mesa temática *Temporalidades alfabetizadoras* – Programa de Semiótica, U.Na.M.- VII Congreso de la Asociación Argentina de Semiótica – 7 al 10 de nov. 2007, Rosario, Argentina

Di Módica, Rosa María (2007) Tiempo de jugar, tiempo de aprender, Ponencia en Ponencia en Mesa temática *Temporalidades alfabetizadoras* – Programa de Semiótica, U.Na.M.- VII Congreso de la Asociación Argentina de Semiótica – 7 al 10 de nov. 2007, Rosario, Argentina.

A N E X O S

A N E X O I - PROYECTOS DE FORMACIÓN DOCENTE (2006/ 2007)

A N E X O II – AGENDAS Y PROTOCOLOS

A N E X O III – ARTEFACTOS ALFABETIZADORES



Gpo. de discusión – Nov. 2007



Juegos en recreo – Esc. 663

A N E X O I - Proyectos de Formación docente

1.- PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE - 2006

Aprobado por Resolución N° HCD- FHyCS 196/06

Título: Alfabetizar en el umbral del primer ciclo. Una experiencia de articulación.

Responsables: Mgter. Raquel Alarcón, Lic. Isabel Galeano, Lic. Ana María Zanotti, auxiliares Prof. Paola Toledo y Prof. Alejandro Di Iorio.

Supervisoras: María Eva Zárate y Olga Silvia Aguirre

Auxiliares del IFDC: alumnas avanzadas de la tercera instancia

1. Justificación

Este trabajo de articulación con equipos de supervisión y con escuelas del sistema educativo se inscribe en el marco del proyecto de Investigación “Trabajo intensivo en los umbrales escolares para la alfabetización en Misiones. Parte II” como un subproyecto destinado a atender demandas y necesidades específicas en la temática de alfabetización inicial, a través de intervenciones focalizadas en escuelas de la ciudad de Posadas, acompañadas por las Supervisoras escolares.

El campo disciplinar de la Semiótica brinda la posibilidad de desplegar un conjunto de conceptos teóricos y metodológicos para el estudio de los entrecruzamientos discursivos insertos en las tramas socioculturales, históricas y políticas, sin renunciar a los aportes específicos de las Ciencias del Lenguaje. Este ensamble transdisciplinar permite un enfoque productivo y flexible de los procesos prácticos-cotidianos y el diseño de categorías que den cuenta de los componentes más relevantes de las significaciones e interpretaciones en un espacio configurado por las complejas dinámicas interculturales.

La experiencia de investigación que nos precede y las acciones de transferencia en el campo educativo, nos indican que tales procedimientos y resultados encuentran su inscripción más consistente en el marco de las decisiones a tomar en materia de Políticas Lingüísticas, especialmente en el ámbito del sistema educativo, por un lado y, por otra parte, en el impacto efectivo que puede concretarse en los espacios áulicos.

El dictado de los postítulos destinados a docentes y a supervisores del sistema, como transferencias de nuestras investigaciones, nos pusieron en contacto directo con los agentes responsables de llevar a cabo los procesos alfabetizadores en ambas dimensiones. De modo que la construcción de estos vínculos se constituye en la base de sustentación para diseñar este

Proyecto de articulación con equipos supervisivos y escuelas de la ciudad de Posadas, con miras a apoyar in situ el trabajo de alfabetización de los docentes y directivos de un grupo de escuelas con características peculiares. Las acciones de intervención nos permitirán poner a prueba de manera sistemática y gradual un modo de trabajo intercultural en la problemática de la alfabetización, pudiendo establecer a la vez parámetros cualitativos y cuantitativos de comparación de procesos y resultados mientras acompañamos la enseñanza y los aprendizajes con aportes que tienden a ofrecer una formación **específica y adecuada a las necesidades de los niños de la región.**

La **topología del umbral** –como se señala en el proyecto general- 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 y en el despliegue de estrategias de oralidad.

Esta acción conjunta de la Universidad con un universo de escuelas determinado y un equipo de supervisores permitirá tanto una instancia de formación académica cuanto una contribución a la implementación efectiva de alternativas en el campo de la alfabetización, en los niveles de concreción institucional y áulico. Al mismo tiempo enriquecerán y potenciarán el trabajo de investigación en tanto nos proporcionará insumos discursivos desde las voces de los niños, los maestros, los alumnos en formación y los supervisores a través de diversas estrategias de recolección de datos en los diferentes momentos del proceso en una dinámica de interacción permanente.

El trabajo en terreno con los principales conductores del sistema favorece tanto el ingreso y la permanencia en las escuelas cuanto las posibilidades de intervención. Por otra parte, el universo de escuelas seleccionadas nuclea a un grupo de aproximadamente 50 docentes y la población de Nivel Inicial y 1er año de EGB 1 que será atendida con la propuesta oscila alrededor de los 800 niños, número que asegura un impacto de logros considerable.

2. Destinatarios

El Proyecto presupone una dinámica de trabajo que apunta a diferentes dimensiones y propósitos según intereses y roles diferenciados de los intervinientes:

.- Escuelas públicas que integran la red de la experiencia: N° 53 (ubicada en Zapiola y A-Brown); N° 748, (ubicada en el Ctro. Correntino); **N° 663 (del B° Fátima); N° 48 (de Villa Lanús) y N° 504.** Los docentes de NI, de 1er grado y directivos suman aproximadamente 50 (cincuenta) personas.

- .- El I.F.D.C. a través de la participación de la docente de la Cátedra de Ciencias del Lenguaje y de 6 (seis) alumnos avanzados que acompañarán la experiencia.
- .-Las instituciones escolares tomarán la propuesta como un aporte institucional, por lo cual es importante la presencia de los directivos.
- .-Las supervisoras forman parte de los niveles de decisión y desde su función gestionarán las adecuaciones institucionales para implementar la experiencia.
- .-Las maestras de 1er año EGB, recibirán por un lado una formación sistemática en marcos teóricos, en lineamientos metodológicos y en estrategias de recolección de información y registro de procesos y reflexiones, y por otro, realizarán las experiencias en aulas.
- .-Las auxiliares, alumnas avanzadas de un Instituto de Formación docente, con quienes iniciamos el año pasado un trabajo de intervención en aulas, acompañarán las instancias de formación y realizarán visitas áulicas como asistentes de las docentes que voluntariamente deseen incorporarlas para observar y registrar.³⁴

3.Objetivos

- Llevar a cabo un riguroso y sistemático proceso investigativo acompañado por propuestas de implementación, seguimiento y evaluación de estrategias alfabetizadas en espacios interculturales.
- Contribuir a optimizar los procesos alfabetizadores con intervenciones de formación y de investigación en escuelas de la Provincia.
- Incorporar categorías teóricas y metodológicas del campo disciplinar de la Semiótica y las Ciencias del Lenguaje como sustentos de las estrategias alfabetizadoras situadas.
- Ofrecer una alternativa de Capacitación situada intensiva para docentes de 1er ciclo y directivos de escuelas de la ciudad Capital monitoreadas por los supervisores interesados en la temática.
- Formar recursos humanos que colaboren en la implementación de propuestas de alfabetización intercultural para el sistema educativo.
- Propiciar la instalación de aulas alfabetizadoras interculturales preocupadas por ayudar a los niños a superar los estadios de umbralidad.
- Revalorizar la formación y el trabajo de los docentes, directivos y supervisores en el campo de la alfabetización acompañándolos en dichos procesos.

³⁴ En el año 2005 en el marco de un Acta de Acuerdo entre el Programa de Semiótica, el IFDC Santa María y la escuela N° 504, se inició un proyecto de articulación en el cual los alumnos avanzados en la formación, se desempeñaron como auxiliares de investigación.

4. Programa

La implementación de la Propuesta contempla momentos de reflexión teórico- metodológica y momentos de trabajo en el aula con instancias de articulación de ambas. Podemos bosquejar una constelación de contenidos en función de dicha dinámica.

EJES TEMÁTICOS

- a) **Marco referencial de la propuesta**
- b) **La alfabetización como cuestión institucional**
- c) **La construcción del aula de alfabetización**
- d) **Procesos alfabetizadores y estrategias. Textualidad cotidiana**
- e) **La evaluación**

5. Duración

El plan de trabajo asistido se organizará en dos etapas con idéntica carga horaria cada una. La dinámica supone encuentros o jornadas presenciales y trabajo de desarrollo áulico que se extenderán a lo largo del año lectivo: marzo a noviembre (aproximadamente 20 hs por mes- 5 hs. Semanales)

Los encuentros serán de 4,00 horas estimándose un promedio de 5 hs. semanales para el trabajo de aula. Se computan además las horas dedicadas a estudio y a preparación de las evaluaciones.
TOTAL: 180 hs.

6. Modalidad

La propuesta contempla las siguientes actividades:

Diseño y Planificación

-Reuniones de trabajo y planificación con las supervisoras que acompañarán y monitorearán el proyecto en las respectivas escuelas.

De formación

- Talleres intensivos presenciales mensuales, en las instituciones escolares.
- Lecturas domiciliarias.
- Trabajo en el aula con los niños de 1er año de la EGB
- Reuniones institucionales
- Informes parciales y registros de proceso y resultados.

- Muestra final de socialización

El equipo de investigadores preparará material impreso para lecturas y guías orientadoras para los trabajos en aula, los que serán acompañados en algunas instancias por los auxiliares de investigación que integran el proyecto.

De investigación

Como equipo de investigación pautaremos etapas de trabajo para sistematizar la recolección de insumos: diarios etnográficos de las maestras, registros y reflexiones de las supervisoras, registros verbales, fotográficos y audiovisuales de procesos áulicos (clases de alfabetización), cuadernos, entrevistas a docentes y niños, grupos de discusión, etc.

El marco teórico del Programa nos permitirá configurar una serie de categorías para analizar e interpretar la información, para cotejar procesos y resultados, para contrastar desempeños de niños en las distintas escuelas o de los mismos grupos de niños ante artefactos e instalaciones diversas. De esta manera, los resultados de las interpretaciones y reflexiones surgidas en las mesas de trabajo, retroalimentarán la vuelta a campo y la reorientación de la propuesta.

Cronograma tentativo:

Duración de la programación: de marzo a noviembre

Reuniones del equipo investigación

De febrero a diciembre

Los investigadores participantes del proyecto realizarán reuniones quincenales para:

- Lectura y debate sobre bibliografía teórica y construcción de marcos referenciales.
- Elaboración de instrumentos de seguimiento y recolección de datos en terreno.
- Construcción de categorías teóricas para ordenar e interpretar la información de los diferentes discursos que constituirán el corpus.
- Contrastación de muestras y elaboración de conclusiones provisorias.
- Planificación y evaluación de los encuentros presenciales.
- Orientación a las alumnas auxiliares.
- Redacción de informes y relatoría de prácticas.

7. Evaluación

7.1. Requisitos para acreditar la capacitación

Los docentes involucrados en la experiencia acreditarán la carga horaria prevista según las siguientes condiciones:

- .- 50% asistencia a los talleres presenciales;
- .- realización del 80% de las tareas áulicas de alfabetización con los niños de 1er grado;
- .- confección de un cuaderno etnográfico o diario de notas y reflexiones.
- .- aprobación de una evaluación parcial y una final integradora con muestra de resultados.

Los directivos y supervisoras realizarán también un informe apreciativo de los desempeños escolares en las aulas de 1er grado y en la institución en general.

7.2.Evaluación del proyecto de investigación

Informes parciales de resultados.

Informe final.

8. Bibliografía

La bibliografía orientadora serán los Módulos de la propuesta de postulación del Proyecto.

Los responsables elaborarán material específico para los talleres, instrumentos para la recolección de datos y para las estrategias de desarrollo de procesos alfabetizadores en las aulas.

2. PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE - 2007

Aprobado por Resolución N° HCD- FHyCS 248/07

Título: Aulas alfabetizadoras. Instalaciones y artefactos.

Responsables: Dra. Ana Camblong, Mgter. Raquel Alarcón, Lic. Isabel Galeano, Prof. Paola Toledo, Supervisora María Eva Zárate.

1. Justificación

Este Propuesta de formación docente se presenta en el marco del Proyecto de Investigación-acción **Alfabetizar en el umbral del primer ciclo. Una experiencia de articulación** (Código 16H199), el cual se encuentra en el segundo año de desarrollo. Si bien las acciones de campo con los docentes destinatarios directos, constituyen una continuidad de lo realizado el año anterior, esta instancia presenta particularidades tanto por la profundización y complejidad de los procesos de alfabetización cuanto por algunos cambios en la conformación de los equipos de primer ciclo debido a la movilidad de las plantas funcionales.

El objeto de investigación que se pretende focalizar son los modos de “operar efectivamente en los espacios de umbrales escolares con propuestas teórico metodológicas interculturales que propicien la continuidad entre el universo escolar y las semiosferas familiares y sociocomunitarias, para que las intervenciones resulten favorecedoras de los desempeños alfabetizadores de los niños” (Cfr. Proyecto 16H199, ítem sobre el problema).

Se pretende continuar en el proceso de fortalecimiento de la red institucional que sostiene el proyecto ya que en esa trama pudo producirse un acercamiento efectivo a las escuelas y las aulas alfabetizadoras como así también la construcción de un espacio crítico y reflexivo con los diferentes actores de los procesos de alfabetización.

Esta segunda parte de la formación supone la apropiación de los contenidos teóricos y metodológicos de la primera, sobre los cuales se propondrá un trabajo que priorizará la instalación de las aulas, el seguimiento de los procesos de enseñanza y un especial detenimiento en casos particulares que se constituirán en modelos de análisis y reflexión colectiva.

Este dispositivo lleva a reconsiderar también las estrategias de evaluación por un lado de los aprendizajes de los niños, y por otro, de la misma formación docente a través de propuestas que muestren los logros de los niños en la alfabetización y la reflexión sobre los mismos en propuestas de ateneos de discusión sobre procesos, análisis de cuadernos de clase, diseño e implementación de pruebas no convencionales, etc.

Volver al aula es recuperar “un espacio singular, único, pequeño en cuanto a sus dimensiones físicas y sociales” – como expresa Sanjurjo (2003: 15)- pero sumamente “importante en cuanto a la significatividad individual y social”. Esa singularidad y significatividad puede recuperarse y resignificarse desde un enfoque semiótico.

Ofrecer a los docentes un espacio de actualización y formación sostenida e intensiva constituye una de las premisas de la investigación-acción que el equipo está llevando adelante, por lo cual este componente es uno de los pilares del trabajo investigativo. Coincidimos con Kemmis (1993:3) en que:

“La investigación – acción crítica (...) se entiende a sí misma como una expresión práctica de la aspiración a cambiar, para mejor, el mundo social (o educacional) a través de mejorar las prácticas sociales compartidas, nuestro entendimiento colectivo de estas prácticas sociales y las situaciones sociales en las que estas prácticas se realizan. (...) Trata de entender y perfeccionar el modo en que las cosas son con relación a cómo podrían ser mejor. (...) Intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer ...): aprender del cambio en un proceso de introducir cambios, estudiar el proceso y las consecuencias de esos cambios y volver a probar nuevamente. Pretende ayudar a las personas para que se entiendan a sí mismas como agentes, tanto como productos, de la historia”.

2. Destinatarios

Docentes de NI, 1º y 2º años de EGB y directivos de las escuelas involucradas en el Proyecto de referencia: N° 48 “Nicolás Avellaneda”, N° 504 “Primera Junta”, N° 663, del Depto Capital y Garupá.

Docentes y alumnas avanzadas del IFDC de la segunda instancia.

La población participante es de 30 docentes aproximadamente.

3. Objetivos

- Ofrecer una alternativa de formación intensiva para docentes de Nivel Inicial, 1er ciclo y directivos de las escuelas involucradas en la investigación y alumnos avanzados de la formación docente monitoreados por la supervisora escolar y formadores del IFDC.
- Propiciar la instalación de aulas alfabetizadoras interculturales preocupadas por ayudar a los niños a superar los estadios de umbralidad.
- Incorporar categorías teóricas y metodológicas del campo disciplinar de la Semiótica y las Ciencias del Lenguaje como sustentos de estrategias alfabetizadoras situadas.

- Reconocer los modos y estilos de aprendizaje de prácticas de socialización primarias y los “juegos” del lenguaje que las sostienen para utilizarlos como andamiajes hacia la cultura gráfica.
- Sostener un proceso de diálogo entre los protagonistas de la alfabetización para configurar un espacio de reflexión crítica de su enseñanza en la etapa inicial.

4. Programa

Ejes temáticos

El aula alfabetizadora: estrategias de instalación.

Conversación y vida cotidiana.

Tramas discursivas. Primeros enunciados.

La escritura como objeto de aprendizaje.

Artefactos alfabetizadores: la imagen- el cuento- el juego- objetos-

La evaluación: cuadernos de clase, otros instrumentos.

5. Duración

Los encuentros de formación se desarrollarán desde febrero a noviembre según cronograma acordado con las escuelas.

Carga horaria: **120 horas** (ciento veinte) distribuidas en 60 hs por cuatrimestre.

6. Modalidad

Encuentros presenciales de cuatro hs. c/u con la modalidad de taller, ateneos y análisis de casos.

Como parte de la investigación –acción, se destinará un tiempo para el trabajo en aula (planificación e implementación), observación y registro. Estos se constituirán en insumos para la reflexión presencial.

7. Evaluación

Los docentes acreditarán la carga horaria prevista según las siguientes condiciones:

- .- Asistencia a las instancias presenciales;
- .- Diseño e instalación de aulas de alfabetización en el marco de los lineamientos del proyecto;
- .- Presentación de los cuadernos de clase en los cuales se observará la coherencia entre los postulados de la propuesta y la práctica cotidiana.
- .- Realización de análisis reflexivo de prácticas alfabetizadoras a través de diversas muestras.

Los directivos y supervisora realizarán un informe apreciativo de los desempeños escolares en las aulas y en la institución en general.

8. Bibliografía

- Achilli, Elena Libia** (1996) Práctica docente y diversidad sociocultural, Homo Sapiens, Rosario
- Alarcón, Raquel.** “*La vida cotidiana y las rutinas en los umbrales alfabetizadores*” Ponencia en III Congreso Internacional y VI Congreso Nacional Aula Hoy, Rosario Argentina, sept. 2003
----- (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. - Mesa temática especial Políticas lingüísticas- El caso Misiones, trabajo intensivo en los umbrales escolares para la alfabetización.
- Bajtín Mijail M.** (1982) Estética de la creación verbal. Buenos aires: Siglo XXI. (1979) Tr. Tatiana Bubnova.
- Bauman Zygmunt** (2005) Identidad, Buenos Aires: Losada. Tr. Daniel Sarasola
- Borzone de M. y Rosemberg** (2004) “*De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?*” Infancia y aprendizaje,
- Borzone de M. y Rosemberg** (2000) Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino, Bs. As. Aique
- Borzone de M. y Granato de Grasso** (1995), *Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social*” Lenguas Modernas N° 22
- Braslavsky, Berta** (2004) ¿Primeras letras o primeras escrituras? Una introducción a la alfabetización temprana Buenos Aires, FCE.
- Braslavsky, Berta** (2005) Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela, México, FCE
- Bruner J.** (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Morata,
(1995) Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid, Alianza,
- Camblong Ana María** Mapa Semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones UNaM, Fac Hum y Cs. Soc.- Secretaría de Investigación y Posgrado- Programa de Semiótica
- Daviña, Liliana:** (2004) *Algunos postulados*, Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Políticas Culturales e Integración Regional" Bs.As.
- De Certau M.** (1994) La invención de lo cotidiano 1. Artes del hacer
- Ferreiro, E.** (1997) Alfabetización, teoría y práctica. México, Siglo XXI,
- Foucault Michel** (1983) El discurso del poder. Buenos Aires: Ed. Folios. Presentación y selección de Oscar Terán.
- Foucault Michel** (1981) Un diálogo sobre el poder. Madrid: Alianza. Introducción y traducción de Miguel Morey.

Halliday, M.A.K. (1982) El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica, México

Litwin, Edith, (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior .Bs. As. Pidós,

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

Moll L. (comp.)(1993) Vygotsky y la educación. Bs. As. Aique

Ong, Walter (1993). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. FC. México

Peirce Charles Sanders (1988) El hombre, un signo. Barcelona: Ed. Crítica. (1965) Tr. José Vericat.

Ratier, Alejandro. “*Lenguaje y sentido común*”. Biblos. Bs. As. 2003.

Ricoeur, Paul (1995). Tiempo y narración. Vol I, II, III. Siglo XXI. Madrid

Sanjurjo, Liliana y Rodriguez Julio (2003), Volver a pensar a clase. Las formas básicas de enseñar, Homo Sapiens Ediciones, Rosario

Spiegel, Dixie Lee (1999) “La perspectiva del enfoque equilibrado” - en Williams Kathryn A. y Blair-Larsen Susan, Editores. (1999). El programa equilibrado de lectura. Ayudar a todos los estudiantes a alcanzar el éxito. Delaware, Reading Association. (Traducción de Servián J. para uso interno del Programa de Semiótica)

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

Voloshinov Valentin N. (1976) El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Nueva Visión. (1930-Leningrado) (1973-Nueva York) Tr. Del inglés Rosa María Rússovich.

Vygotsky L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Grijalbo,

Programa de Semiótica - Especialización en alfabetización Intercultural: Módulos impresos y material audiovisual de la propuesta de Postitulación.

A N E X O II – AGENDAS Y PROTOCOLOS³⁵

1. Agendas y protocolos de trabajo en el plan de Formación

1er encuentro 2007

Fecha: miércoles 28 febrero – Lugar: Escuela N° 504 “Primera Junta”

Convocatoria realizada por la Supervisora

Guión conjetural

- 1) Apertura a cargo de María Eva Zárate.
 - 2) Informe de directivos sobre estado del plantel docente (modificaciones producidas en relación con el año pasado). Consignar en planilla por escuelas.
 - 3) Sondeo de expectativas: de las expertas y las nuevas (en el proyecto)
 - a.- Escribir en una hoja cuáles consideran que han sido los logros alcanzados en cuanto a la alfabetización y cuáles las inquietudes para el inicio.
 - b.- Escribir cuáles serían las preguntas y/o inquietudes que desean plantear en relación con la propuesta.
 - 4) Puesta en común, registro y cotejo de lo expuesto con las conclusiones anotadas por nosotros como resultado de la experiencia pasada. (logros – dificultades)
 - 5) Explicitación de las características del proyecto: la red, lo institucional, el acompañamiento teórico – metodológico, los procesos: contenidos – estrategias- evaluación-
 - 6) Recomendaciones para el inicio: Institucionales - Áulicas - De formación
 - 7) Acciones en el marco de los postulados básicos de la propuesta:
 - a) La oralidad
 - b) La conversación
 - c) La vida cotidiana: tramas discursivas
 - d) Los artefactos
 - e) Los enunciados
 - f) La escritura: un objeto semiótico cultural
 - g) El lugar del libro
 - 7) Indicaciones puntuales para c/año
- Estrategias:
- Docentes de NI y 1er año: conversación.
- Docentes de 2do año: tomar enunciados simples- pasar a enunciados más complejos para trabajar el sistema grafemático con problemas de paralelismo. Animarse con textos breves.
- 8) Estrategias de Formación para esta 2da etapa (diferenciada para las expertas e iniciadas)

³⁵ En este documento sólo se consignan las agendas correspondientes al año 2007, puesto que las del año 2006 fueron comentadas en el informe de avance 2006.

Pocos encuentros presenciales

Trabajo de reflexión – acción en el marco de lo aprendido

Registro – anotaciones-

Ateneos sobre casos particulares

Visitas a las escuelas

9) Tareas para MARZO:

- Conocer al grupo de niños, conversar (NI y 1°).
- Recuperar lo dado y diagnosticar cuál es el estado en el proceso alfabetizador (2°).

Próximo encuentro: abril

2º encuentro 2007

Fecha: jueves 19 de abril – Lugar: Escuela N° 504 “Primera Junta”

AGENDA

Objetivos del Taller

- ✓ Reconstruir a través de los cuadernos el proceso alfabetizador de la primera etapa.
 - ✓ Construir una secuencia didáctica modélica de abordaje del código escrito a partir de enunciados particulares.
 - ✓ Reflexionar sobre la importancia de la conversación y la vida cotidiana como principios de una propuesta intercultural.
 - ✓ Articular las prácticas rutinarias escolares con la propuesta de este enfoque.
- Completar de manera individual una ficha de datos profesionales personales.
 - Compartir los objetivos del taller.
 - Explicar las tareas diferenciadas para directivos y docentes.
 - Conformar grupos de: directivos- NI- 1er año- 2do año-
 - Trabajar en la resolución de las consignas durante 2 hs.
 - Socializar los resultados de la experiencia.
 - Síntesis, comentarios, aplicación al aula.
 - Cronograma de próximos encuentros.
 - Cierre- reflexión

Consignas para directivos

Análisis de cuadernos

Observar lo registrado en los cuadernos hasta este momento e identificar:

- Qué se escribió. Cuál es la escritura de rutina (que se repite todos los días)
- La secuencia de contenidos y temas dados y las tareas propuestas (todo).
- Detenerse en las actividades del área Lengua y evaluar los modos de resolución que se ponen en evidencia en las tareas. (cómo se trabaja y cómo lo hacen los chicos: si hay escritura reflexiva o mecánica)
- ¿Qué rastros o huellas de la oralidad aparecen?
- ¿Se advierte una secuencia de continuidad y con sentido para los niños? ¿Por qué?

Consignas para docentes

Secuencia de tareas para trabajar el sistema de la lengua a partir de un enunciado

Dado un enunciado particular realizar las siguientes actividades:

- 1) Imaginar la **trama conversacional** en la que se originó y las estrategias o actividades que sostuvieron la conversación (por lo menos 3).
- 2) Manipular el enunciado como **texto oral** a partir de las sptes. consignas:

- 2.a. Pronunciarlo en diferentes tonos y acompañarlo de gestos y ademanes contextualizándolo.
- 2.b. Pronunciar cada palabra del enunciado y buscar rimas para c/u
- 2.c. Contar las sílabas. Proponer un juego para reconocer las sílabas.
- 2.d. Buscar palabras que empiecen con la misma sílaba de cada palabra del Edo.
- 2.f. Identificar los sonidos (fonemas) que suenan en cada palabra: cuántos son, cómo sonarían las consonantes con otras vocales?

3) **Imagen**

- 3.a. En subgrupos de 3 realizar un dibujo o pegar una imagen que represente al enunciado, ponerle detalles propios de ustedes y su contexto familiar.
- 3.b. Mostrar la imagen a los otros grupos y conversar a partir de la misma. Anotar algunas frases de la conversación *tal cual se dicen*. Guardar esos enunciados.

4) Manipular el enunciado como **texto escrito** (primeros acercamientos reflexivos sistemáticos a la escritura)

- 4.a. Escribir el enunciado debajo del dibujo o en un globo en imprenta mayúscula.
- 4.b. Reconocer las palabras que lo conforman. Leerlas varias veces, señalar con el dedo mientras lo hacen. Delimitarlas. Intercambiarlas.
- 4.c. Reconocer las sílabas. Contarlas. Señalarlas.
- 4.d. Contar las letras. Observar si las palabras son cortas o largas.
- 4.e. Armar una caja (sobre) con las letras del enunciado (por lo menos 10 de c/u). Pueden usar distinto color para las vocales.
- 4.f. Jugar con las letras: formas sílabas- formar palabras.
- 4.g. Anotar (copiar) las palabras que formaron.
- 4.h. Buscar títulos/titulares en el libro o en diarios y contar la cantidad de palabras.
- 4.i. Qué días de la semana empiezan con alguna letra del enunciado?
- 4.j. En qué días de la semana aparecen las vocales del enunciado?
- 4.k. Escribir otros enunciados cambiando una de las palabras para desarrollar la misma secuencia.
- 4.l. Inventar un texto breve (coplita- adivinanza- trabalenguas- poemita- frase- etc.) que contenga el enunciado o las palabras del mismo.
- 4.m. Escribir el texto inventado, ilustrarlo y encontrar el enunciado conocido.
- 4.n. Armar un despliegue (sopa) de palabras o enunciados donde descubrir la/os trabajada/os.

5) **Oralidad**

Buscar textos para lectura relacionados con la trama y alimentar las conversaciones.

Tercer encuentro 2007

Fecha: viernes 8 de junio – Lugar: Escuela N° 504 “Primera Junta”

TALLER DE CUENTOS (a cargo de la Prof. Paola Toledo)

Objetivos:

- Resignificar el uso del texto narrativo en los umbrales.
- Aproximarse a diversos modos de potenciar los textos en el proceso de alfabetización inicial.

Agenda:

- 1) Recomendaciones generales sobre la clase de lectura.
- 2) Explorar libros de cuentos infantiles.
- 3) Elegir un cuento y proponer un modo de abordar la lectura. Fundamentar la elección.
- 4) Recrear algún aspecto del cuento integrando otros códigos (imagen, música, ritmo, juego, dramatización, etc.)
- 5) Expresar maneras de consignar o registrar la actividad de lectura en los cuadernos.
- 6) Usos diversos del cuento: conversar- disfrutar- desarrollar temas de otras áreas- enseñar el sistema de escritura (ejemplos)- fijar conocimientos- etc.
- 7) El cuento alfabetizador: características, posibilidades, usos.

Seguimiento: instalar propuestas de uso del cuento en las aulas. Preparar dudas, preguntas, consultas, para los encuentros particulares en cada escuela.

Acciones 2do cuatrimestre

Preparando el próximo encuentro

Documento enviado a cada escuela con tres semanas de anticipación.

Estimadas colegas

Estamos planificando el próximo taller de nuestro proyecto focalizado en el primer ciclo para acompañar el proceso alfabetizador de los niños. En dicho encuentro nos proponemos trabajar a partir del estado de logros que han alcanzado, por lo cual les solicitamos que realicen en estas 2 semanas (del 20 al 24 y de 27 al 31 de agosto), algunas tareas de producción y de lectura que sirvan como muestras o insumos para la organización del taller y la orientación del proceso en lo que queda del año.

A efectos de tener una idea previa de tal estado y ajustar la agenda en función del mismo, les solicitamos que la dirección de cada escuela nos haga llegar los insumos para el día lunes 3 de septiembre. Les estaremos confirmando si el taller se realiza el día jueves 6 de septiembre por la mañana (de 8 a 12 en la Escuela 504). Ya lo conversamos con la supervisora María Eva.

Cordialmente, Raquel e Isabel

PROPUESTA DE TAREAS

En las semanas del 20 al 24 y de 27 al 31 de agosto las maestras de 1ro trabajarán con tareas evaluativas del proceso lector y escritor de los niños siguiendo las instrucciones que se señalan a continuación:

1.- ESCRITURA

1.a. A partir de una imagen (viñeta-dibujo-etc.) relacionada con un cuento leído y trabajado en clase, pedir a los chicos que escriban algo, lo que la imagen les sugiera. (puede ser escritura de palabras, frases, enunciados o textos mas extensos)

1.b. A partir de una imagen desconocida o novedosa sugerente, solicitar la misma tarea.

Observación: la actividad ha de realizarse en hoja suelta (no en el cuaderno)

Intenten evaluar las producciones con una grilla (con los ítem que uds consideren pertinentes) y hacer un comentario global de la experiencia.

2.- **LECTURA** (recomendamos que este ejercicio lo tomen las maestras de 2do año a los niños de primero)

2.a. Elegir 2 o 3 enunciados conocidos, escribirlos en tarjetas y solicitarles a los niños su lectura en forma individual, personalizada.

2.b. Escribir en tarjetas 2 o 3 enunciados desconocidos pero relacionados con las tramas trabajadas y proponerle a los niños su lectura.

Registrar en una grilla los resultados del proceso lector. Realizar un comentario global.

Con una muestra de 5 niños por curso, es suficiente como insumo para reflexionar en el taller.

RECUERDEN LA CONSIGNA DE LECTURA DEL CUENTO SEMANAL. NO LA ABANDONEN .

Consultas:

Raquel : Te. 462777 – E-mail: randi@arnet.com.ar

Isabel: Te. 456871– E-mail: isagaleano@arnet.com.ar

4º encuentro 2007

Fecha: jueves 6 de septiembre–Lugar: Escuela N° 504 “Primera Junta” – 8,00 - 11,30 hs

13 de septiembre: escuela N° 663

Objetivos:

- Observar el estado de la alfabetización (lectura y escritura) en los niños de primer año.
- Analizar los logros y los aspectos a reajustar y reforzar.
- Construir estrategias de desarrollo del proceso basadas en el juego y la utilización de la imagen.

- 1) Evaluación del proceso de lectura y escritura a partir de las muestras tomadas por las escuelas. Análisis. Comentarios. Ajustes. Sugerencias. (Isabel)
- 2) Orientaciones para el desarrollo de escritura a partir de la imagen. Propuesta modélica para intensificar el entrenamiento en la última etapa del año lectivo. (Raquel). Estrategias para leer y escribir textos. Recurso: micro “El camino”.

Actividades relacionadas con el cuento alfabetizador seleccionado para la última etapa.

- 3) Tareas: Sobre la base del diagnóstico de estado de alfabetización de los niños, diseñar secuencias de enseñanza similares a las planteadas en el taller para afianzar los logros y mejorar el manejo del código en sus aspectos notacionales básicos.
- 4) Registrar en el cuaderno los procesos. Armar una antología con escrituras de los niños para cerrar el año.

Encuentro de cierre

Preparativos

PROPUESTA DE EVALUACIÓN – Último encuentro general del año

Para Docentes: NI y de Grado

- 1.- Elección y Presentación de un cuaderno de los niños para observar el proceso de escritura desarrollado durante el año.
- 2.- Luego de la evaluación de cierre del año, analizar detenidamente el estado de la escritura de los niños y señalar los **logros (lo que hay)** y los aspectos que usted considera que aún se tienen que ajustar y profundizar (**lo que falta**). Estos aspectos se constituirán en el diagnóstico de partida y continuidad del año próximo.

COLOQUIO: en la semana del 10 al 14 de diciembre, acordaremos un día de encuentro en la escuela para presentar lo solicitado en las consignas y conversar con cada una sobre el proceso compartido.

Para directivos

- 1.- Organizar/ construir espacios de LECTURA PÚBLICA (eventos escolares o situaciones diversas de lectura frente a público/ oyentes no habituales: otro grado, otros maestros, los padres, la dirección, bibliotecaria, etc.) donde los niños den cuenta de sus logros. Registrar estos eventos (fotos, crónicas, comentarios, etc.).
- 2.- Dar cuenta del monitoreo que como directivos se realizó del proceso de alfabetización de los niños de NI y primer ciclo (cursos de las docentes que integran el proyecto). Puede optar por realizar un breve relato o descripción de cómo Ud. acompañó y evalúa la experiencia.
- 3.- Recomendamos que la descripción de “lo que hay” y “lo que falta”, realizada por cada docente (Pto 2), sea tenida en cuenta como documento para el Proyecto Alfabetizador Institucional y como diagnóstico para el inicio del año 2008 (carpeta didáctica).

Evaluación del Proyecto

Pensar un instrumento para evaluar el proyecto.

Fecha de realización: viernes 14 de diciembre

Tiempo estimado: 4 hs.

En la reunión o encuentro de cierre pretendemos construir un espacio de conversación mediante la estrategia del “grupo de discusión/ conversación” o “focus group” en torno de un tema específico que en nuestro caso estará orientado por los Objetivos que nos fijamos en el Proyecto compartido. (Ver **OBJETIVOS**)

Recordemos también nuestro **foco de interés** para tenerlo como eje de esta discusión/conversación. (Cfr. FOCO DE ANALISIS)

Nuestra metodología de investigación se ubica en la línea de los proyectos interpretativos de corte cualitativo con mucha influencia de la línea conocida como **investigación – acción**.

Veamos algunos conceptos de esta propuesta de investigación. (Ver Definiciones)

Técnicas: observación, seguimiento de procesos, entrevistas, biografías, grupos de discusión, etc.

Explicar focus group. Abrir la discusión con preguntas clave.

Preguntas orientadoras del focus group

- Si tuvieran que explicar cuál es la metodología de enseñanza que aplican o con la que trabajaron, ¿cómo lo expresarían? Es decir, qué responderían si alguien les pregunta: ¿cómo alfabetizás?
- ¿Podrían señalar los aspectos más relevantes y las dificultades que tuvieron ustedes y los niños en el proceso de alfabetización inicial?? Pueden contar experiencias particulares o presentar casos de sus alumnos.
- ¿Qué lograron sus alumnos en cuanto a aprendizaje de lectura y escritura? ¿qué les falta?
- ¿Cuándo y cómo se dieron cuenta de que sus alumnos ya estaban en camino de alfabetizados?
- ¿Cuál fue el impacto institucional o cómo se organizó la escuela para articular este proyecto con el plan global institucional?

Registros gráficos (a cargo de las investigadoras), registro fílmico y de audio de la totalidad de la conversación (asistente externo).

A N E X O III – ARTEFACTOS ALFABETIZADORES

1. Secuencia de tareas para escribir y leer a partir del corto: “el camino”³⁶

- 1) **Mirar** con los niños el corto, pidiéndoles que presten atención a todo lo que aparece y sucede.
- 2) **Conversar** para conocer sus apreciaciones: ¿qué vieron? ¿de qué se trata? ¿qué pasó? ¿qué les llamó la atención? Tomar nota de lo que interpretaron: las similitudes o recurrencias y las diferencias. **Dejar fluir**.
- 3) **¿Recuerdan** las cosas que había en el camino? Apelar a la memoria y escribir un listado de las palabras que los dictan los niños. Si es necesario volver a mirar el corto y recuperar otros elementos.
- 4) **Trabajar con el listado de palabras**: leer, escribir, copiar, relacionar. Escribir enunciados utilizando 2, 3, 4, 5, palabras. Ilustrar.
- 5) **Graficar el camino propio de la casa a la escuela**. Idem a lo trabajado en el taller de docentes. A partir del plano de cada niño, diseñar estrategias de: conversación, juegos, saludos, dramatizaciones, canciones, diálogos, etc.
- 6) **Plantear problemas de lectura y escritura**: copiar rimas, leerlas, cambiarles una parte, inventar diálogos, copiarlos, leerlos, intercambiar con otros compañeros. Escrituras colectivas a cargo del docente con ideas de los niños. Modelo en pizarrón o láminas. Copia.
- 7) **Volver a mirar el corto**. Buscar otras conexiones: qué nombre le pondrían a la nena? ¿con quién se podría encontrar en el camino? Anotar las posibilidades. Recuperar personajes de los cuentos, de la historia, de sus vidas cotidianas, etc. Escribir diálogos entre personajes del camino, con la nena, etc.
- 8) Mirar el corto y detener (congelar) la imagen en un punto. **Describir** el cuadro. Imaginar que entramos en la película: ¿qué escena incluiríamos?
- 9) Me encuentro con la nena y le **cuento** algo:
 - a.- escritura espontánea individual o grupal.
 - b.- a partir de esquemas incompletos:

³⁶ **Observación:** Estas propuestas no responden a una secuencia estricta y fija. La intención es mostrar de qué modo los docentes aprovechan la potencialidad de sentidos de la imagen audiovisual como disparadora de situaciones de conversación, lectura y escritura, realizando todas las combinaciones en función de las necesidades del grupo de alumnos y de los datos que va evaluando.

- 10) **Acordar** con los chicos un **criterio de corrección**. No dejar pasar ni un solo error o falla de escritura (letra, segmentación, puntuación, acentuación, mayúscula, trazado, etc.). Fomentar la **reescritura** de los textos.
- 11) **Poner en contacto** con muchos textos escritos relacionados con la trama del camino. Ensayar con ellos ejercicios de lectura diario. Usar una grilla de seguimiento para evaluar la lectura.
- 12) **Reforzar permanentemente los contenidos** ya dados: conciencia fonológica, conciencia alfabética, etc.

2. El cuento: un artefacto con potencial alfabetizador³⁷

Propuestas elaboradas por la Prof. Paola Toledo³⁸

El momento y el lugar

Recordar que para un mejor aprovechamiento de la estrategia, la lectura se debe desarrollar en un momento particular (que puede ser la hora de lectura semanal) y en las mejores condiciones que el ambiente escolar posibilite. Por eso, si la escuela cuenta con una biblioteca o un salón cómodo, ese será el mejor lugar; sino, tendremos que pensar estrategias que permitan adecuar el espacio del aula (redistribución de mesas, agrupamiento en ronda, etc.) para crear el “clima”. Pueden pensar en algún “signo” (cartel, títere, etc.) para colocar en la puerta del salón que indique a los demás: *“Estamos leyendo”*.

En el mismo sentido, es recomendable que los niños puedan tener un contacto directo con los libros; es decir que, en algunas instancias (elegir un libro para que la maestra lo lea, observar las ilustraciones o simplemente hojearlo), manipulen los materiales y puedan disfrutar también de ese contacto. Un buen momento para ello, es el trabajo con los elementos del paratexto, cuando la maestra explora junto a los niños la tapa, la contratapa, el título, el autor, las imágenes, etc.. Si creemos que lo principal es compartir con nuestros alumnos el momento placentero de la lectura, no es necesario que realicen siempre una posterior actividad de escritura; pero pensando en el proceso alfabetizador iniciado, les proponemos algunas ideas.

Ideas para dejar registro de la lectura en los cuadernos:

- Escribir el título en el cuaderno o en tarjetas que luego se pegan en el cuaderno.
- Dibujar una situación o algún personaje del cuento (también se puede colorear y pegar la fotocopia de alguna ilustración).
- Copiar los nombres de personajes o alguna estructura (copla, canción, versito, etc.) que aparezca repetida en el cuento:

*Todo cabe ¡Qué grano tan pupipu!
en un jarrito
si se sabe
acomodar.*

- Si estas frases aparecen dichas por algún personaje en particular, se pueden copiar o pegar dentro de globos de diálogo.

³⁷ Material impreso de soporte del taller de cuentos del Tercer Encuentro (junio 2007)

³⁸ Integrante del equipo de investigación del Proyecto 16H199

Ideas para desarrollar con los cuentos durante el proceso alfabetizador:

- Conversar: los cuentos (como también las poesías, las adivinanzas, las coplas y otros textos) son buenos pretextos para instalar conversaciones sobre nuevos temas, sobre lo leído o sobre relaciones con temas de la vida cotidiana.
- Renarrar el cuento en forma oral, esta tarea puede ser organizada en torno de secuenciación de imágenes relativas a los distintos momentos del cuento.
- Dramatizar. Algunos cuentos presentan un dinamismo particular que los hace más propicio para el juego dramático o la mímica.

El viejo miró de reojo a la vieja.

La vieja miró de reojo al viejo.

Enojados.

Serios. No tan serios.

Media sonrisa.

Sonrisa y media.

Y a carcajadas.

- Jugar con las rimas. Otros cuentos se destacan por presentar en su desarrollo pasajes rimados (canciones, coplas, etc) que posibilitan el trabajo con las rimas³⁹.

Por las tejas de una aldea

muy alegre anda un enano.

Por el suelo va un gigante,

que lo lleva de la mano.

En el juego con las rimas se puede:

- alargar sonidos finales
 - buscar palabras que rimen
 - crear nuevas rimas
- Cazar palabras / Subrayar. Así como se puede jugar a ubicar en el texto determinadas palabras también se las puede marcar con colores, por ejemplo: el título, el inicio, el final, los personajes, las acciones, las palabras que se repiten, etc . Para esto es bueno que cada niño cuente con una fotocopia.
 - Armar familias o colecciones de palabras, por ejemplo:
 - de personajes (abuelo, abuela, nieta)
 - de animales (gallina, pato, gato, perro)
 - de acciones (llamar, tirar, preguntar)

³⁹ Esta actividad favorece el desarrollo de la conciencia fonológica.

- Con el mismo sentido también se pueden armar parejas, por ejemplo:
 - dibujos y palabras.
 - palabras y palabras asociadas (gallina colorada, pato amarillo)

En los casos de estas últimas tareas, los artefactos y las estrategias posibilitan -a la vez- el armado de tarjetas para jugar al memotest, a la palabra intrusa, al dominó, etc.

También el trabajo con tarjetas o con listas de palabras, permite tareas de comparación entre palabras: largas / cortas / que comienzan con.../ que terminan igual/ que encierran otras en su interior/

- Construir nuevos enunciados a partir de los personajes o las acciones de los cuentos.
- Trabajar con frases de inicio y de final de cuentos.
- Completar – expandir. Los cuentos con estructuras reiteradas permiten la incorporación de nuevas secuencias a partir de la inclusión de algún nuevo personaje, en estos casos es posible expandir el cuento dejando el espacio para completar con el personaje que se elija. Pueden hacer que se encuentren con personajes de otros cuentos, con ellos mismos, con alguien de su familia, etc.
- Jugar a los opuestos o los derivados (permitirse también crear palabras).
 - enano – gigante
 - viejo – joven
 - sapo – sapito – sapita
 - boca – boquita – bocona
- Seleccionar un vocabulario con las palabras que presentan letras con problemas ortográficos y sistematizar su enseñanza.

La lectura siempre puede habilitar caminos para animarse a conversar y a escribir. Y también nos puede llevar a otras lecturas. Cuantos más caminos ayudemos a descubrir más aprendizajes vamos a generar.

3. El cuento alfabetizador. Un artefacto, múltiples instalaciones.

Lic. Isabel Galeano

Nuestra propuesta de alfabetización intercultural sitúa a la vida cotidiana como telón de fondo en el umbral de la escolaridad y más allá de él; para –entre otras cosas– aliviar las discontinuidades que se generan entre el hogar y la escuela. Como venimos sosteniendo es de esta vida cotidiana, de los eventos que se desgranar en el compartir diario de los niños y su maestra, de donde se toman enunciados que al recortarlos adquieren status de textos alfabetizadores.

A veces, lo cotidiano se suspende y entramos a visitar “mundos posibles”, reinauguramos el pacto con la ficción e invitamos a cruzar la frontera del “había una vez”; y, así, habitamos por momentos el espacio protegido del cuento. En este tránsito que aborda el cuento desde “caminos alternativos” (que en lo posibles no son ni lineales ni marcados por la rutina escolar) contarlos y leerlos se torna una buena fórmula para amigar a los niños con la escritura.

En este encuadre entonces la presentación del denominado “cuento alfabetizador” cumplirá el rol de ser un artefacto al servicio de la alfabetización; artefacto que no ignora el goce de la lectura, pero que abre el camino para el descubrimiento de las peculiaridades del código escrito.

Para las demandas del primer ciclo, los textos a usar son elegidos por su *potencialidad alfabetizadora* y por su *hechura* (confección) que permite desmontarlos y luego volver a recomponerlos, girando cada vez una vuelta más: un diálogo más, un personaje más, un escenario más. Es decir, preparar la instalación alfabetizadora con el cuento y –desde ella – movernos calibrando el tiempo, usando tácticas en zona de riesgo (cansancio, aburrimiento y otros “peligros”), resignificando y usando (y abusando) de artefactos: el texto completo, la imagen (y su potencialidad evocadora), las cajas de palabras y de letras, todo siempre al alcance de los niños.

De este modo, entramos al cuento y salimos del mismo para volver *una y otra vez* hasta agotarlo ilusoriamente, ya que sabemos que el sentido es siempre inagotable, que siempre existen nuevas posibilidades de explorar y establecer otras relaciones posibles con nuevos universos de sentido.

Ahora bien, en un primer momento de abordaje del cuento resulta necesario despejar los componentes que le dan esa potencialidad para luego sí poder operar con ellos. A continuación nos vamos a referir a estos aspectos:

* Las repeticiones: una palabra significativa, un nombre, una acción, un sonido o toda una secuencia que se repite una y otra vez. Este procedimiento común en los cuentos tiene un uso operativo fundamental: el de poder seguir el “trillo de la acción”. A su vez se encuentra emparentada con la retahíla como fórmula de repetición que reitera y recrea la secuencia. Ambas

permiten al niño encontrar fácilmente los hilos de la trama y anticipar la historia narrada; en suma, repetición y retahíla, son dos condimentos imprescindibles de los cuentos alfabetizadores.

* Los diálogos: El dialogar de los personajes (ese intercambio entre los actores) se señala en la escritura: raya de diálogo y dos puntos (las marcas gráficas de inicio del discurso), son contenidos del sistema que el niño desde la lectura compartida y desde su propia copia en el cuaderno comienza a incorporar progresivamente.

* Las imágenes son muchas veces de una potencialidad insospechada. En efecto, los planos generales (como las panorámicas) permiten las visiones más generales; en cambio, las imágenes con muchos detalles posibilitan la representación de las secuencias nodales y predisponen la generación de hipótesis. Todo esto sin perder de vista, que el diálogo y la conversación sobre lo observado propician la continuidad de sentidos y el despliegue de múltiples interpretaciones.

Algunas estrategias para trabajar con estos cuentos:

* La narración y la renarración de aquello que se percibe ante una imagen, abren siempre la posibilidad de incorporar una nueva secuencia, agregar un personaje, observar sus cualidades y discutirlos. Pensemos que cada vez que se narra o renarra, se recrea algo del cuento pero también se habilita una nueva posibilidad de interpretación, por eso son tareas necesarias del proceso alfabetizador.

* El uso de la caza-palabras o buscador: un rectángulo de papel que nos permite cazar las palabras que llevan (), de esta manera salimos de la panorámica general y encuadramos en primer plano un detalle, se oculta algo para mostrar con intencionalidad (), se hace lectura de barrido, se vuelve a leer y releer por partes; por ejemplo:

- Cacemos las palabras que nombran personajes
- Cacemos las retahílas
- Cacemos las palabras que empiezan con...
- Cacemos las acciones de los personajes etc.

En fin, apenas transpuesto el umbral el cuento alfabetizador estará esperando al niño para sorprenderlo gratamente, para ofrecerse como un espacio amigable donde zambullirse una y otra vez en busca del encanto y la ilusión.

Shhhhh....

“Silencio está por comenzar la ceremonia. Pendemos de la voz o de la letra. “había una vez...”, y se abre la casa imaginaria, nos deja que la habitemos. Al principio es extraña y tal vez nos sorprenda que haya cosas que nos recuerden tanto el mundo, aunque todo el ritual – la voz, la modulación de esa voz, el libro- nos señale constantemente que lo que ahí sucede “es y no es” al mismo tiempo. Poco a poco nos vamos familiarizando. Le descubrimos los trucos a la

casa imaginaria, notamos que suelen estar dispuestas de cierta manera las habitaciones. A esa palabra que viene ahí ya la estábamos esperando, y a esa repetición también. Nos gusta anticiparnos y corearla junto con el que cuenta el cuento.

El cuento sigue, es un hilo que no se corta. De pronto, al doblar un recodo, nos acompaña hasta la puerta. Colorín colorado: por aquí se sale; este cuento se ha acabado: ya estamos afuera. Otra vez en el mundo. Exiliados hasta la próxima ilusión, de este sitio donde las nueces eran y no eran al mismo tiempo.”
(Montes; 1999; 48)

4. Sugerencias para pensar nuevas instalaciones

(adaptación de la prof. Paola Toledo)

CUENTO: “La mandioca”

*** Lectura del cuento en voz alta y conversación**

Lectura modélica del docente

La mandioca

Una vez un abuelo plantó una mandioca en la huerta y después dijo:

–¡Crece, crece pequeña mandioca! ¡Crece y sé grande!

Y la mandioca se hizo grande y llegó a ser enorme.

Un día el abuelo quiso comer la mandioca.

Tiró y tiró, pero no pudo arrancarla.

Entonces llamó a la abuela.

La abuela tiró del abuelo. El abuelo tiró de la mandioca.

Y tiraron una y otra vez pero no pudieron arrancarla.

La abuela llamó a la nieta.

La nieta tiró de la abuela. La abuela tiró del abuelo.

El abuelo tiró de la mandioca.

Y tiraron una y otra vez pero no pudieron arrancarla.

La nieta llamó al perro.

El perro tiró de la nieta. La nieta tiró de la abuela.

La abuela tiró del abuelo. El abuelo tiró de la mandioca.

Y tiraron una y otra vez...

¡Y finalmente salió la mandioca!

Luego dialoga con los alumnos

- ¿Qué es la mandioca? ¿Cómo se cocina? ¿Si comieron alguna vez, si les gusta? ¿Qué comidas se preparan con mandioca? ¿Si saben cómo se planta? ¿Quiénes plantan? ¿Dónde se planta? ¿Cómo se cosecha la mandioca?

Esta tarea permite trabajar particularmente el “conocimiento del mundo”, en este caso centrado en el tema: formas de alimentación y cultivos propios de nuestra cultura.

- ¿Cómo se imaginan al abuelo, a la abuela, a la nieta y al perro? ¿Qué hace el abuelo? ¿Qué pasa después? ¿Quiénes lo ayudan? ¿Qué logran?

Con esta tarea pretendemos trabajar el desarrollo de la comprensión lectora: reconocimiento de la situación inicial (¿quiénes, dónde y cuándo?), la complicación (el conflicto:¿qué pasa?) y la resolución.

Estas tareas permiten trabajar la oralidad a través del diálogo en clase, la atención de los niños a los turnos de intercambio, la memoria en la conversación, la pertinencia de las intervenciones y la escucha. La intervención del docente concentra a los niños en el tema y regula la participación (otorgando la palabra a los que menos hablan y enseñando a escuchar y a esperar el turno a los impacientes).

Los impacientes pueden trabajar *en el cuaderno* y escribir: Hoy leemos el cuento “La mandioca” o el título que la maestra considere conveniente. Pegan la fotocopia en el cuaderno (también pueden ilustrar).

***Renarración (Focalizando la Secuencia narrativa)**

Los niños recuperan la secuencia narrativa a partir de la *renarración del cuento*. Entre todos (maestra y alumnos) pueden colaborar para que las renarraciones respeten el orden de la estructura narrativa básica (situación inicial, complicación y resolución del conflicto), atendiendo particularmente al desarrollo temporal y causal de las acciones y a las características de los personajes.

Para el desarrollo de esta tarea puede resultar interesante como estrategia el “reordenamiento” de la secuencia a partir de ilustraciones.

También la maestra y los chicos pueden preparar un *juego dramático*, donde cada uno cumpliría un rol determinado y por lo tanto participaría de la acción en su correspondiente turno. Como las acciones descritas en el cuento involucran la puesta en escena de todo el cuerpo, se puede pedir colaboración a los docentes del área de Educación Física (y utilizar sogas para las acciones de “tirar” y “arrancar”).

***Trabajo con la comprensión lectora y escritura de nombres propios (Focalizando: personajes, conflicto, desenlace)**

La maestra y los alumnos conversan sobre el cuento:

=¿Qué son los personajes de un cuento? (a lo que pueden responder: “Los que hacen las cosas en el cuento” “A los que les pasan las cosas”) En este punto la maestra ayuda a definir.

¿Quiénes son los personajes del cuento? ¿En qué orden aparecen? ¿Quién realiza más acciones?

= El cuento empieza con un problema ¿Cuál es? ¿Qué hacen los personajes para resolverlo? Aquí la maestra orienta la conversación hacia el hecho de que en los cuentos hay una situación inicial que se modifica al final. Si los chicos conocen algún cuento, este es el momento para dejarlos contar y ver entre todos cuál es la situación inicial en cada caso, cuál es el problema y qué se modifica.

= Como los personajes del cuento no tienen nombre propio les elegimos algunos. Si se utiliza la letra cursiva, aprovechamos para repasar cómo se escriben: con mayúscula inicial.

Entre todos ponen el título (en el pizarrón y en el cuaderno): Los personajes y luego la maestra propone escribir los nombres elegidos para cada personaje. Si esta estrategia es llevada adelante con niños ya escritores, se puede trabajar también la estructura de la oración simple y las marcas (mayúscula inicial y punto final), y así completar las oraciones.

El abuelo plantó una mandioca.

El abuelo llamó a la abuela

La nieta se llama

El perro tiró de la nieta.

* **Relectura** (Focalizando **fragmentos específicos**)

El cuento tiene situaciones que se repiten; por lo que es posible diseñar una secuencia de trabajo que introduzca siempre una nueva situación y un nuevo fragmento en el cuento, por ejemplo:

El perro llamó al gato. El gato tiró del perro.

El perro tiró de la nieta. La nieta tiró de la abuela.

La abuela tiró del abuelo. El abuelo tiró de la mandioca.

Y tiraron una y otra vez...

Esta tarea se puede realizar en grupo al momento del *juego dramático*; y, así, incorporar todos los niños al *juego* bajo la figura de algún nuevo personaje creado para la situación. Sería interesante no perder de vista que esta estrategia es pensada para trabajar la repetición y la nueva creación desde la oralidad, para pasar luego a la escritura.

De esta forma, después de reflexionar sobre la repetición se puede trabajar el léxico escrito ya sea copiando, o escribiendo con ayuda o solos.

El perro llamó al

El tiró del perro. El perro tiró de la nieta.

La nieta tiró de la abuela. La abuela tiró del abuelo.

El abuelo tiró de la mandioca.
Y una y otra vez pudieron arrancarla.
El llamó a la
La tiró del El tiró del perro.
El perro tiró de la La tiró de la
La abuela tiró del El tiró de la mandioca.
..... tiraron y vez pero no pudieron arrancarla.
La llamó al
El tiró de la La tiró del El
..... tiró del perro. El perro tiró de la
La tiró de la La abuela tiró del
El tiró de la mandioca.
Y una y
¡Y finalmente salió la mandioca!

5. Otro ejemplo de cuento alfabetizador

EL ARROYO DE CARPINCHITO ⁴⁰

Raquel Alarcón

Carpinchito vivía en el monte, cerca del arroyo.
La fresca canción del agua lo adormecía por las noches:
-“Duerme amigo
duerme y sueña,
arrorró, arrorró
Yo canto
para vos.”
Cada mañana, el sol tropical saludaba entre las ramas del lapacho.
Las palmeras se desperezaban bostezando:
-“ AJUMMM, buenos días, solcito
que despiertas tempranito”
Carpinchito corría a zambullirse en las orillas de su arroyito y cantaba:
-“buenos días, solcito

⁴⁰ Los dibujos originales los realizó el dibujante gráfico Carlos Nuñez.

que entibias mi arroyito”

Conversaba con las mojarras y las sirenitas del fondo mientras jugaban a la mbopa y cantaban todos a coro:

-“buenos días sol,
sol, sol, sol...

te saluda el caracol
col, col, col”

-“buenos días sol,
te saluda la mojarra
arra, arra,
¿quién me agarra?”

Llegó el verano y comenzó a sentirse una gran sequía. Hacía mucho calor.

El monte se puso descolorido y triste.

Las plantas del camino se marchitaron. Los juegos en el agua terminaron. El arroyo se silenció, no cantaba más.

“El arroyo
ya no canta
mi arrorró.

¿qué pasó, qué pasó?”

Preguntaba Carpinchito. El colorido y elegante Tucán le respondía:

“Arroré, arrorré

No lo sé, no lo sé.”

Esa mañana, además de triste y descolorido, el monte estaba silencioso, silencioso. El sol no asomó. Soplaban un viento fuerte que hacía volar todo por el monte y el camino.

En medio del silencio se escuchó un ruido ensordecedor como una explosión: BROOOMMM

Los animales estaban muy asustados: los pájaros, las hormigas, los gusanos, se escondían adonde podían.

Y del cielo empezaron a caer chorros de lluvia fresca. Llovió, llovió y llovió. Todo el día, sin parar.

Cuando paró de llover, estaba oscuro. Asomaron mil ojos brillantes entre las sombras. Una canción conocida comenzó a escucharse:

“Arrorró, arrorró

Arrorré, arrorré,

Arrorrí, arrorrí,

Ya volví, ya volví.”

Carpinchito corrió al arroyo y se dio un chapuzón. No le importó que fuera de noche.
Esa noche, nadie durmió en el monte. Nadie faltó a la fiesta, la fiesta del arroyo arrorró.

“Arorrá, arorrá,

Bailaba la yarará

Arorré arorré

Resoplaba el yacaré

Arorrí, arorrí

Repetía el colibrí

Arorrú, arorrú

Reía el urutaú

Arorró, arorró

El arroyito volvió”

Los taca-taca, encendían sus lámparas iluminando la fiesta y todo el bicherío cantaba a coro:

- Arorró, arorró

La alegría volvió.