

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

Aportes semióticos para la alfabetización en umbrales

Directora: ALARCÓN, Mirta Raquel

Co-Directora: CAMBLONG, Ana María

SEGUNDO INFORME DE AVANCE

- 2009 -

INFORME DE AVANCE 2009

Proyecto acreditado en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO: **Aportes semióticos para la alfabetización en umbrales (16H246)**

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO:

DESDE:1/01/2008

HASTA:31/12/2010

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME:

DESDE: 01/01/2009

HASTA: 31/12/2009

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

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

Firma Director de Proyecto

Aclaración: Alarcón Mirta Raquel

Firma Co- director de Proyecto

Aclaración: Camblong Ana María

Fecha de presentación del Informe de Avance: abril de 2010

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

El proyecto “Aportes semióticos para la alfabetización en umbrales” problematiza los procesos de alfabetización en los umbrales escolares sobre la base de un enfoque semiótico a partir de conocimientos construidos en investigaciones anteriores. La profundización y sistematización de aspectos teórico – metodológicos apuntan a configurar un dispositivo de adquisición de la lengua escrita mediante el montaje/la

instalación de atmósferas conversacionales en torno de protocolos de experiencias de la vida cotidiana. Considera la configuración pluriétnica y multilingüe de Misiones y las metas apuntan a resultados de interés teórico, metodológico en el campo educativo y de incidencia en políticas públicas. Los resultados de las indagaciones configurarán el documento de la tesis doctoral en Semiótica (CEA- UNC).

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO 2009

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

- 1.- Marco teórico: organización del corpus conceptual y de categorías teóricas.
- 2.- Trabajo de campo: en esta etapa, se terminaron de definir las unidades de observación para una descripción *in situ* de las prácticas alfabetizadoras rurales, afianzando trabajos con la “red de escuelas rurales” de la localidad de San Javier (en la costa del río Uruguay).

Por otra parte, para la construcción del perfil alfabetizador del umbral, se realizaron reuniones de trabajo y conversaciones con docentes de los IFDC de zonas rurales.

- 3.- Avances en la escritura de la tesis en una organización de cuyo contenido da cuenta el índice que se adjunta.
4. Redacción de avances, logros de proceso, síntesis parciales en la escritura de ensayos, ponencias, artículos que se mencionan en el ítem siguiente de este informe.
5. Asistencia a Congresos y jornadas con presentación de ponencias e intercambios con pares de la comunidad científica.
6. Cursado del último semestre del posgrado doctoral: asistencia a seminarios y al último taller de tesis (actividad de cierre del bloque de investigación del doctorado) con presentación y exposición de avances, logros y obstáculos en el proceso investigativo que han sido evaluados y aprobados sin objeción por el comité académico.

La Dra. Ana Camblong acompañó el proceso de producción desde su rol de directora de tesis.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Las tareas se llevaron a cabo en un ritmo sostenido de lecturas y trabajo empírico, según lo previsto en el plan inicial.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

Observación: en el momento de la elaboración de este informe de avance ya se ha entregado la versión final de la tesis en el Doctorado en Semiótica, a la espera de los circuitos de evaluación y defensa, motivo por el cual sólo se adjunta a este detalle sintético de actividades realizadas, el índice general planteado en la misma.

9.a. Actividades realizadas

1. Publicaciones

- Ambas investigadores realizaron la lectura y revisión de los capítulos del libro alfabetizador, producido en el marco del 16H205, en prensa.
- Ambas participaron del diseño, desarrollo y evaluación de jornadas para Escuelas Interculturales Bilingües (mbya guaraníes) y de Frontera (español-portugués) convocadas por el Programa de EIB del Ministerio de Educación provincial.
- Directora y co-directora conformaron el equipo coordinador del Taller “Ruralidad y plurigrado” en el Proyecto de articulación UNaM – IFDC- (22-09; 05-10; 18-11/09)
- La directora asistió al Congreso **ALED** con la ponencia “Re-vis(t)ando el campo de la alfabetización. Entre fronteras lingüísticas, discursivas y semióticas”, en la ciudad de Córdoba, abril de 2009. En dicho marco participó del Taller de pre-congreso: “Narración e identidad”.
- Participación en panel sobre investigación educativa, invitada por la cátedra METIS de la Carrera de Articulación en Educación el 1º/11/’09.
- La codirectora participó en calidad de panelista central invitada, en el VI Congreso Internacional Chileno de Semiótica, 13 al 15/10/09.
- **Formación de recursos humanos**
 - Dirección de tesis de Maestría en Semiótica Discursiva del Lic. Javier Chemes, entregada, defendida, Calificación 10 (diez)
 - Dirección de tesis de Doctorado en Semiótica –CONICET- del Lic. Froilán Fernández, en curso.
 - Dirección de Tesis de Doctorado en Semiótica –CONICET- de la Lic. Ma. Del Rosario Millán, en curso.
 - Dirección de Tesis de Doctorado en Antropología –CONICET- del Lic. Iván Bondar, en curso.
- **Ponencias y comunicaciones**

Se adjuntan los trabajos académicos en relación directa con la temática de la tesis.

Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

La intención de este proyecto es la producción de la tesis del Doctorado en Semiótica (CEA-UNC) “Alfabetización Semiótica en los umbrales. Cita en sitios de borde”, la cual problematiza los procesos de alfabetización en los umbrales sobre la base de un enfoque semiótico a partir de conocimientos construidos en un extenso trabajo de sistematización de experiencias sobre la adquisición de la lengua escrita mediante el montaje/la instalación de atmósferas conversacionales en torno de protocolos de experiencias de la vida cotidiana en los espacios pluriétnicos y multilingües de Misiones. Por otra parte, se aportan insumos y reflexiones en el marco de las redefiniciones políticas en la formación de maestros alfabetizadores para el sistema educativo. En esta instancia del proceso, la versión final de la tesis ha sido presentada (abril de 2010) para su evaluación.

Firma Director de Proyecto

Aclaración:

Firma Co- director de Proyecto

Aclaración:

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

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

ANEXO
Índice de tesis
Ponencias de las investigadoras

IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso (ALED)
Córdoba-15-18 de abril del 2009

Ponencia:

**Re-vis(t)ando el campo de la alfabetización.
Entre fronteras lingüísticas, discursivas y semióticas.**

Autora: Mgter. M. Raquel Alarcón

Universidad Nacional de Misiones- Secretaría Investigación y Posgrado FHyCS-
Programa de Semiótica

Introducción

Mi pertenencia institucional a la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y mis interacciones cotidianas con compañeros del equipo de investigación del Programa de Semiótica me colocan en un espacio de frontera particular desde el cual –con una prudente postura criolla y mestiza- postulamos un abordaje interdisciplinar de los problemas sociales.

La comunicación focalizará algunos aspectos de nuestros desarrollos investigativos sobre la alfabetización inicial en los umbrales¹ escolares de zonas fronterizas, problema que -para esta instancia- revisará cuestiones en torno del interrogante específico: cómo plantear una modalidad de comprensión de los procesos de adquisición de la lengua escrita entendidos como continuidad de saberes lingüísticos, discursivos y semióticos aprendidos por los niños en dinámicas familiares y vecinales y portados en desempeños comunicativos entramados en un particular uso del lenguaje verbal oral.

Los trabajos que venimos desarrollando en tal sentido y algunos resultados logrados, si bien focalizan empíricamente los contextos misioneros, son transferibles a situaciones de umbralidad o de contactos culturales de otras regiones. La decisión de recorte de esta ponencia deja de lado otras dimensiones del problema sobre las cuales venimos trabajando en desarrollos epistemológicos y en derivas a experiencias en campo.

Ponemos en juego categorías de la semiótica, del análisis del discurso y de la crítica educativa para pensar constelaciones que condensan y diseminan alternativas de intervención, tanto en los espacios de definición de políticas lingüísticas cuanto en los escenarios de las dinámicas institucionales y áulicas. Cualquiera sea la dimensión (más macro o más micro) en la cual nos situemos, estaremos recurriendo a dispositivos híbridos que se mueven en las fronteras geopolíticas, culturales, teóricas, disciplinares y, sobre todo, en sitios de *prácticas de cruce en los bordes*.

Las aulas se diagraman como instalaciones alfabetizadoras a partir de una constelación de postulados teóricos de base, que habilita una metodología conformada por singulares operaciones tácticas y estratégicas donde la fuerza del uso y de la experiencia se impone sobre la rigidez del sistema, lo cual exige un tratamiento intensivo y una atención muy delicada del problema de la alfabetización en los umbrales.

¹ 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.

Algunos de los principios que constituyen el soporte de mi comunicación son: continuidad de sentidos, vida cotidiana, conversación, docente alfabetizador especializado en tácticas y estrategias; procesos generados por relatos, juegos e imágenes; enunciados alfabetizadores con la fuerza dialectal de los horizontes interculturales de niños demandantes. Nuestra propuesta de trabajo articula estrechamente investigación con transferencias al campo educativo. Compartiré aquí el dispositivo teórico conversación – traducción, cuya operacionalización metodológica nos permite el montaje, el análisis y la interpretación de los procesos de alfabetización inicial en instalaciones áulicas configuradas por protocolos de la vida cotidiana y enunciados dialectales que funcionan como textos alfabetizadores iniciales.

Conversación y traducción

Insistimos en la conformación de una *pragmática alfabetizadora* que opera sobre/ desde la relevancia de la *conversación* como modalidad discursiva privilegiada y en la necesidad de promover con/en el maestro alfabetizador una actitud y un desempeño profesional atentos a crear un *clima* donde las voces de los niños fluyan y traigan e instalen en el espacio del aula los *mundos otros* que vienen instalados en sus redes semióticas, en torno de hábitos, creencias, vestimenta, vivienda, alimentación, trabajos, fiestas, ceremonias, etc.

Las estrategias conversacionales promueven el acercamiento de protocolos vitales cuyos despliegues permiten la detección de los géneros discursivos de las semiosferas familiares y vecinales y la posterior selección de los enunciados alfabetizadores.

La categoría bajtiniana *género discursivo* nos llevó a indagar cuáles son, qué características tienen y cómo operan los géneros primarios cotidianos en las matrices dialógicas de los niños, a partir de las implicancias de los componentes del género en los formatos de la cotidianeidad.

Así, advertimos que el *sentido agotado* del objeto del enunciado 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 más tarde, expandirse en correlatos cada vez más complejos.

La *intencionalidad* discursiva o la *voluntad discursiva del hablante*, que encierra el momento subjetivo del enunciado forma una unidad indisoluble con el aspecto del sentido del objeto, limitando a este último y vinculándolo a una situación concreta y única de la comunicación con todas sus circunstancias individuales, con los participantes en persona y con sus enunciados anteriores. En tales situaciones, los niños participan con intenciones que ponen en juego las complejas funciones del lenguaje, superando los formatos de interacción predominantemente informativos del ámbito escolar².

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, adecuándose a *formas típicas*, genéricas y estructurales de construcción enunciativa.

Podemos decir entonces que un texto se determina como enunciado tanto en el momento de su *proyecto* (intención en relación entre el yo y el otro, en el conocimiento y la acción) cuanto en el momento de la *realización* de este (relación entre la vida del sujeto individual y la cultura, el modo de relación de las capacidades específicas,

² Algunos autores describen la interacción verbal escolar con la fórmula IRE (interrogación-respuesta-evaluación), dominada por el maestro.

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 y, por su interconexión con la cultura, afirmamos que el acontecimiento del enunciado-texto resulta un fenómeno isomórfico puesto que como 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 idiosincrático modo y ante cada emisión, los que lo perciben y comprenden encuentran ecos y resonancias del mundo compartido por el colectivo social, lo cual es permitido por la reconstrucción de los protocolos que configuran sus vidas cotidianas. Esta construcción conceptual –expuesta sintéticamente– nos llevó a abrir nuevos e interesantes caminos metodológicos en nuestros trabajos a la hora de buscar y decidir las características de los géneros y los enunciados más significativos y potentes que corresponderían a los protocolos cotidianos de cada grupo de niños.

La variedad de los géneros se entrama en las situaciones discursivas, las posiciones en la trama social, las relaciones personales y de parentesco, los roles familiares, las actividades laborales, las rutinas, los rituales, los tiempos y los espacios, las fiestas, las catástrofes, los miedos, etc., en fin el amplio espectro de las *experiencias cotidianas*. Nos aproximamos a esas escenas (protocolos) que adquieren forma a través de géneros a la vez que le dan forma a los mismos. Nos encontramos con: saludos (de llegada y de despedida)- 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 sentidos 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, sino en relación con, junto a; es como una sustancia por descubrir y correr, una potencialidad latente dialógica, social, histórica, que se despliega en redes conversacionales.

Planteamos la conversación como una experiencia artesanal, de bordados, generadora de espacios donde el niño comienza a deshilar sentidos del mundo que viene instalado en las redes de su humanidad. La conversación como experiencia acontece cuando el *otro*, el que espera, sale al encuentro dispuesto a escuchar, a dar la palabra (callar la propia), a poner en el centro la palabra y la experiencia del recién venido; apuesta todo al intercambio: cuida el clima, atiende a gestos, miradas, distancias, posturas corporales, olores; procura los más diversos artefactos para instalar disímiles voces y compensar asimetrías, detecta y *caza* enunciados vitales, prioriza la potencia de la oralidad, suspende prudentemente el grafocentrismo, al centro trae las orillas.

La conversación entonces, instala el escenario propicio de la hospitalidad, ensambla, articula movimientos y cruces de discursos. Instaure discursos, entrecruzamientos,

confrontaciones, contradicciones, convergencias, etc., una puesta en escena de la diversidad, las variaciones, las diferencias, las similitudes y las repeticiones infinitas. Prolifera en diversas direcciones, abre alternativas y sostiene la creatividad continua. La frontera como sitio de la traducción, rememora nuestras lecturas de Lotman (1996), quien ubica los *traductores “filtros” bilingües* en la frontera semiótica, haciendo que el pasaje a través de ellos traduzca un texto a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada. La conversación pone a funcionar “como loca” la máquina de traducir.

Tales *filtros traductores*, en tanto dispositivo semiótico, llevan adelante una traducción que involucra a las lenguas pero además a toda la significancia cultural de los hábitos, ropas, alimentos, artes, etc. haciendo de ella una práctica entramada y que entrama la textura de la vida cotidiana con ese resto de sentido, que está más allá de una definición término a término. Es un proceso inacabado, propenso a las contaminaciones, a la imposibilidad de completar, de totalizar, de saturar, de agotar, de terminar algo que pertenece al dominio de la edificación vertiginosa, permanente.

Los dispositivos de una traducción intersemiótica o de transmutación³ (Derrida, 2001) se ponen en juego para desmontar los mecanismos semióticos del medio familiar y vecinal del niño y achicar la brecha con el medio escolar propiciando la circulación de los sentidos culturales de los mundos “otros” -rurales, suburbanos, urbanos, criollos, inmigrantes, monolingües, bilingües, desocupados, re-localizados, etc.- revalorizándolos, incluyéndolos en los procesos sistemáticos de aprendizaje, incorporándolos como textos y discursos pertinentes, para colaborar con la construcción de una continuidad entre culturas; de manera que el límite, además de ser una brecha inabarcable, sea también un pasaje posible.

Entendemos entonces que la problemática traductora no se circunscribe a un problema de bilingüismo, como lo plantean algunos programas educativos de interculturalidad y bilingüismo, sino que lo comprende y lo supera.

En consecuencia, será el rol del traductor una prioridad en las articulaciones de pasajes fronterizos para habilitar el pensamiento creativo, la incertidumbre, las incertezas, lo aleatorio, la diseminación.

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

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

³ Reinterpretando a Jakobson, Derrida distingue tres formas de traducción: intralingual (interpreta signos lingüísticos por medio de otros signos de la misma lengua); interlingual (interpreta signos lingüísticos por medio de otra lengua); intersemiótica o transmutación (interpreta signos lingüísticos por medio de signos no lingüísticos). (*Torres de Babel*: 442)

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

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

La *traducción alfabetizadora* o la *alfabetización traductora* se ha de apoyar en el polo de referencia de la lengua originaria, de partida. El niño que aprendió a hablar conoce y domina la lengua porque la usa en las diferentes funciones que las interacciones cotidianas de su grupo familiar y vecinal le demandan (portuñol, guarañol, lengua inmigrante, dialecto oral del español⁴, etc.). Ese conocimiento, ese saber aprendido constituye su memoria, su punto de partida. El nuevo hábitat del territorio escrito, los surcos de la alfabetización que empezará a andar serán caminos hospitalarios si traducen la memoria de esas lenguas de llegada re-marcando la diferencia del exilio y la nostalgia y si ofrecen la adquisición de la escritura como una estructura de suplementariedad.

Nos preguntamos cómo plantear una *segunda jugada* basada en la liberación, la emancipación, la necesaria hospitalidad para el sujeto arribante a las nuevas orillas, una jugada preocupada por mantener las herencias, por sostener la memoria de todas las orillas y evitar esclerosis y necrosis. ¿Cómo recibir a ese *reciénvenido* otorgándole la seguridad y la protección de la lengua de la intimidad y con ella la protección de sentirse como en casa? ¿Qué traducciones de acercamiento en estas nuevas situaciones sociosemióticas podrán aminorar extrañamientos, extravíos, condenas e ignorancias de la otredad? ¿Cómo contrarrestar las vigilancias de políticas nacionalistas del idioma que recaudan impuestos en la frontera de las lenguas, ordenando traducciones que, a pesar de inventar todo en la misma monolingua homogénea, no logra silenciar *molestos* ritmos, tonos y cadencias de otras lenguas? Entonces nos ponemos a aventurar movimientos, dispositivos, instalaciones, diagramas, correlatos, en fin, desconstrucciones que denominamos, tácticas de borde.

Tácticas de borde. La segunda jugada

¿Con qué tácticas y estrategias traer al aula la vida cotidiana y los enunciados típicos en los géneros típicos? Es la 2da cuestión que quiero exponer en relación con el cuidadoso trabajo del alfabetizador. Es necesario pensar una segunda jugada donde operar con los postulados de frontera, continuidad, traducción, conversación.

Los *protocolos* de la vida cotidiana siempre convocan el mundo que los configura. La elección de los mismos exige al docente un cuidadoso y respetuoso diagnóstico de la realidad contextual, tanto familiar cuanto vecinal, por medio de una actitud de involucramiento a través de la *observación* detenida y la *escucha* atenta de los sucesos que están, se dan, asoman, apenas se insinúan, o se solapan en los muros escolares. Sólo

⁴ Las formas de la oralidad del español en zonas rurales tiene particularidades tan marcadas que la alejan tanto de la escritura cuanto de las formas orales estándar, y en algunos casos, pareciera que es *otro* idioma.

ubicándonos del *lado de la frontera de los sentidos del otro* podremos aproximarnos a tales contenidos y sentidos, podremos saber cuáles son esas tramas significativas con y en las que construye la completitud de su cotidianidad: el río, la chacra, el puerto, el barrio, los trabajos, los juegos, los mitos y creencias, las comunicaciones, los intercambios y los desplazamientos, los hábitos de higiene, de comida, de salud. Y a partir de ahí, los niños nos irán enseñando sus particulares concepciones sobre el tiempo y el espacio –categorías primarias de ordenamiento- y las acciones vitales de sus universos, acciones que se configuran en modos de hacer, de pensar, de sentir y de producir sentidos. El despliegue conversacional se apoya y se complementa en articulaciones y desarticulaciones provocadas por estrategias basadas en imágenes (gráficas y audiovisuales), en el juego y sus conexiones con la música, el cuerpo, los objetos. Buscamos una instalación áulica donde la potencia sónica indicial produzca una *transpiración semiótica* venida de la conexión o contigüidad con los mundos propios aún cuando sepamos que ningún contexto es absolutamente saturable o saturante, ningún contexto determina el sentido hasta la exhaustividad ni garantiza fronteras infranqueables. Siempre habrá un plus de aleatoriedad desafiando nuestra tolerancia a las contingencias, nuestra atracción temerosa a las fugas incontrolables.

Los protocolos cotidianos que se instalan acicateados por la invitación a conversar y provocados por cada artefacto que el docente pone en correlato (objetos, utensilios, textos, imágenes, sonidos, cuerpos, etc.) toman forma en tramas discursivas que derivan hacia fronteras abiertas. Mundos vitales que se cuentan, se dicen, se describen, se cantan, se muestran o se insinúan apenas en enunciados dialectales.

Estos serán la materia prima, el caldo de cultivo, el *modus* y el *dictum* de los primeros textos alfabetizadores.

Volvemos al principio bajtiniano de “aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados” entonces, porqué no pensar que alfabetizarse ha de ser comprendido como aprender a leer y escribir enunciados en formas genéricas típicas.

Por otra parte, 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 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.

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, implica advertir 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.

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 han iniciado, de los procesos dialógicos donde se ha aprendido 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 con los otros para convertirse luego en palabra interior. La conciencia de que los sonidos de mi tribu significan determinados valores según las combinaciones, se adquiere por repetición y hábitos. 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, ruidos del camino, etc. (Cfr. Anexo 1- protocolos y tramas discursivas)

La oralidad instala su dinámica junto a lo paralingüístico, a los silencios, a los gestos, a las miradas, lenguaje que el maestro intenta traducir en la palabra más ajustada, en el modismo sincrético que condensa la expresión de júbilo, de dolor, de enojo, de miedo, de sorpresa, etc. Estos sonidos y esta carga potencial de sentidos recreados en la atmósfera áulica se condensa en el breve enunciado que el maestro selecciona, de modo que cuando el niño lo lee y lo escribe, recupera en él esa integralidad y lo puede volver a insertar en otra cadena discursiva.

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

Una vez que el maestro selecciona el texto enunciado alfabetizador procede al trabajo de montaje y desmontaje de las piezas que intervienen en el juego del lenguaje escrito, las reglas y posibilidades combinatorias, los cotejos, las diferencias, la repetición, las movidas incoativas, iterativas, la incompletad, las pruebas, el error. Ensayos que no escatiman oportunidades de marcar superficies: pisos, patios de tierra, cáscaras, papeles, para combinar piezas léxicas, grammas, que se leen como complementos de los sentidos orales conversados y vueltos a conversar.

En la cuidadosa elección de estos textos ponemos a disposición de los maestros alfabetizadores los saberes lingüísticos del sistema alfabético que nos llevan a elegir enunciados “amigables” en cuanto a su constitución ortográfica, al paralelismo grafema-fonema, de manera que el progresivo trabajo reflexivo y metalingüístico con las unidades no distraiga la atención y el esfuerzo a cuestiones que serán atendidas en un segundo momento del proceso. A modo de síntesis, podemos decir que los textos alfabetizadores umbraleros poseen las siguientes características: Carácter de enunciado; Pertenencia a una trama discursiva; Referencia a un protocolo de la vida cotidiana; Fuerte impronta conversacional; Posibilidad de reinsertarse y resignificarse en nuevas tramas; Brevedad; Secuencia fónica y fonológica simple; Secuencia grafemática sin problemas de paralelismo (evita poligrafías); Seleccionado – adoptado o adaptado - de una batería de enunciados conocidos por los niños; Potencialidad semiótica, capacidad de conexión en múltiples correlatos; Relación abierta hacia otros textos; Posibilidad de entrar y salir en redes de sentidos, de quedar en suspenso y volver a conectarse; Sostienen y promueven acciones (verbos vitales: comer- trabajar- jugar- trasladarse-saludar- etc.); Facilitadores del trabajo con la conciencia fonológica (memoria auditiva) y la conciencia gráfica (memoria visual); Propios de las interacciones de cada grupo de niños con su maestro alfabetizador; Resultado de la intervención suspicaz del docente preparado y situado en la frontera de la umbralidad.

El trabajo intensivo en la adquisición del código se da absolutamente imbricado en las redes de sentido trabajadas estratégicamente en un cruce permanente de fronteras semióticas, discursivas y lingüísticas.

Para terminar, una muestra de procesos de escritura de un grupo cuya maestra decía:

“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”

Sigue: *“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)

“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.”

(Cristina)

Y algunas escrituras de niños que para los meses de junio estaban escribiendo sus primeros textos autónomos dan cuenta de un proceso de apropiación del nuevo código permitiéndose contar y pensar libremente. (Cfr. Anexo 2 – Muestras de escrituras iniciales autónomas)

Para concluir

Apoyados sobre el postulado de continuidad semiótica como andamiaje configurador del umbral, 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.

La conversación como estrategia de priorizar la palabra del otro significativamente tiene un 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, 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.

Considerar los *procesos alfabetizadores iniciales como acontecimiento de la hospitalidad* implica comprenderlos como sucesos irrepetibles de asomos, espera, llegada, recibimiento. Venida y por-venir. Inicio y continuidad de un *relato* de la diferencia⁵, donde el hecho es lo que está por suceder, el lugar: la ribera, el umbral, la frontera; el sujeto de la acción: el arribante, habitante del umbral; el recipiente: anfitrión, quien ha de rendir cierto homenaje o tributo al huésped y a su *diferencia* lingüística, cultural, semiótica; la acción: arribar (abordar, pasar el borde, quizás extralimitarse) mediante el despliegue táctico, movidas oportunas para sorprender la indefensión tirando amarres, procurando guiños cómplices que muestren la posibilidad de atravesar, penetrar, pasar a través, franquear. O, en caso de no pasar. Aporía. Necesidad de esperar, de resistir. La meta: leer y escribir como experiencia posible y amigable.

Una política de la hospitalidad se ocupa y pre-ocupa por el recibir; tomar a su cargo, aceptar, admitir otra cosa distinta de uno mismo, al otro distinto de uno mismo. Experiencia de la hospitalidad, para que ese niño que irrumpe munido de su lengua materna, del diálogo aprendido en el nicho familiar, enfrente la indefensión del umbral y no se quede paralizado en el límite de sus desempeños semióticos.

Raquel Alarcón

Bibliografía

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

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

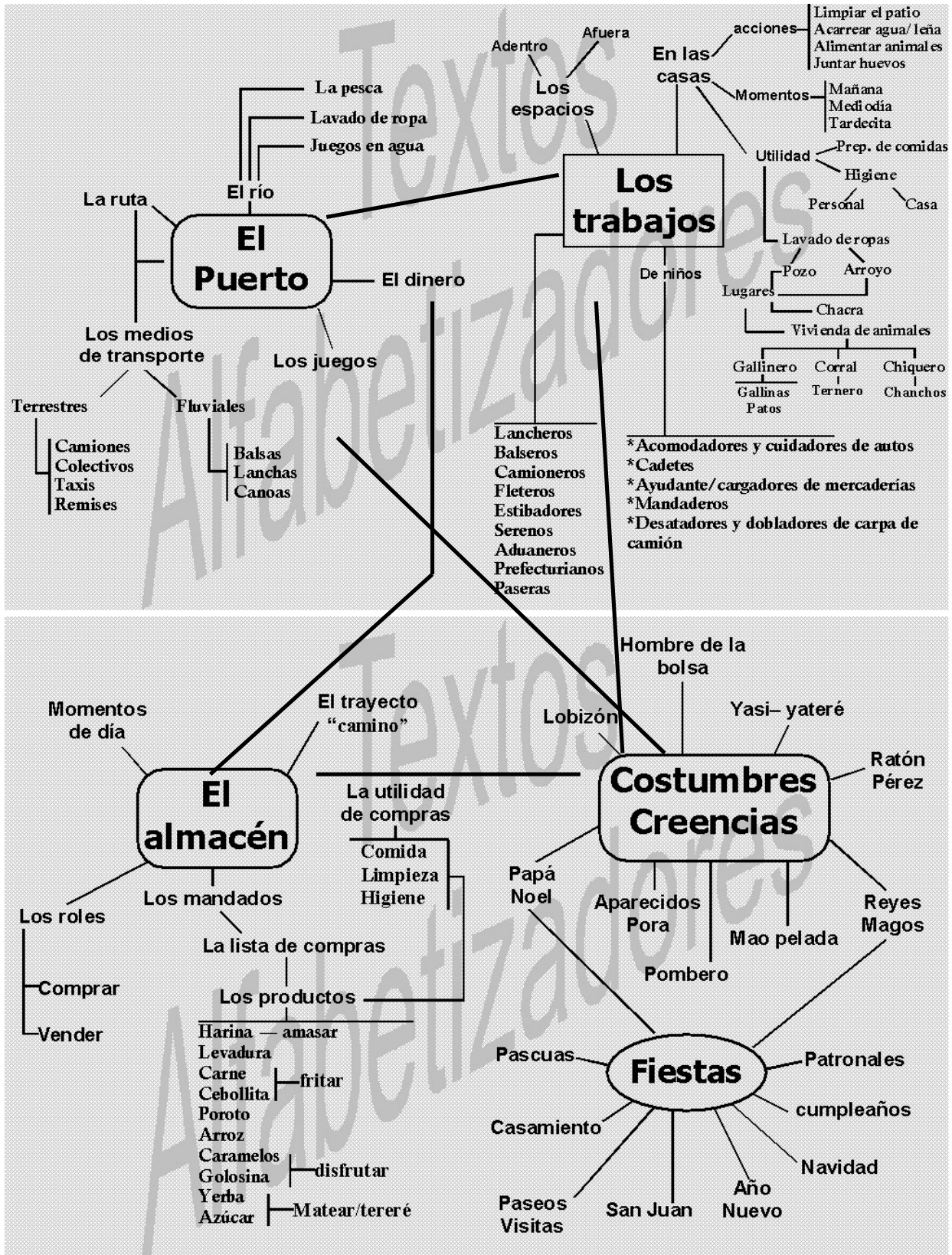
Lotman (1996) *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra. Tr. Desiderio Navarro.

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

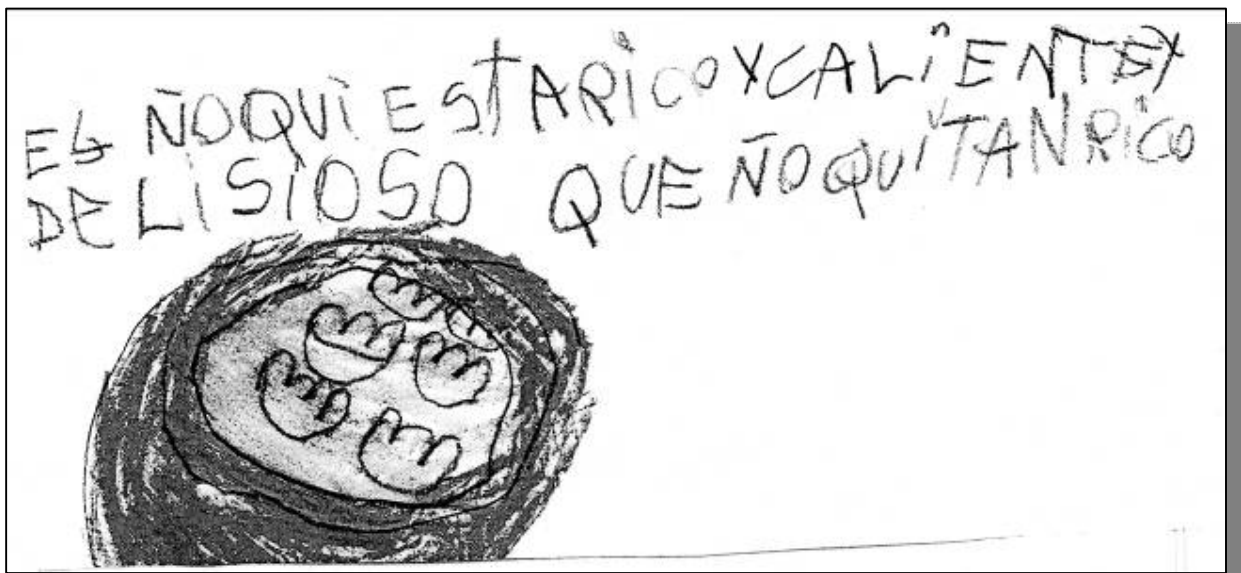
⁵ Dar lugar a los relatos cotidianos, a las historias mínimas, a las insignificancias, al sentido común. Demorar la llegada de los personajes de bronce que protagonizan los grandes relatos de la historia oficial.

- (1998) *Aporías. Morir-esperarse (en) los “límites de la verdad”*, Barcelona, Paidós.
- (1999) *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*, Bs. As., Manantial.
- - - (2001) *Torres de Babel*, en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Larrosa y Skliar (comp.), Barcelona, Laertes,
- Laplantine F. – Nous Alexis** (2007), *Mestizajes. De Archimboldo a Zombie*, FCE, Argentina.

Anexo 1. Protocolos y tramas discursivas



Anexo 2. Muestras de escrituras iniciales autónomas



VII^a Congreso Internacional Chileno de Semiótica
Universidad de Concepción – CHILE
13 al 15 de octubre de 2009

Título: **Estancias en la crítica**

Autora: Ana Camblong – Universidad Nacional de Misiones - Argentina

Salvedades insalvables

La propuesta de esta conversación consiste en considerar avatares y condiciones de escritura en nuestros trabajos de crítica literaria. Una primera salvedad refiere a la inscripción de este quehacer en el campo disciplinar de la Semiótica, ubicación que admite intercambios abiertos, mezclados y por qué no desprejuiciados con otros campos, variadas lecturas y conceptos que provengan de otras disciplinas y lenguajes. No endilgo, ni generalizo esta modalidad como una característica universal del espacio semiótico, sino más bien realizo explicaciones sobre mis propias decisiones críticas.

La Semiótica, estrenada y desarrollada en el siglo XX, ha encontrado dificultades de aceptación por parte de linajes tradicionales en ámbitos dominados por la filología, la filosofía y las letras, en cambio halla excelente acogida y deviene en última moda funcional para las nuevas carreras de comunicación, de diseño, de cine y otros recién-venidos con mucha fuerza y búsqueda de legitimaciones académicas. En este clima agitado por descalificaciones y seducción, el controvertido campo disciplinar de la Semiótica ha resultado para mi trabajo intelectual nada más, ni nada menos que un refugio excéntrico que me sustrajo de las competencias en las luchas de la crítica literaria, al tiempo que me permitió leer, estudiar y escribir con entero alivio y desparpajo. La semiótica se convirtió pues, en estrategia de supervivencia, en un paraíso fiscal, un aguante simbólico, precisamente crítico respecto de la asepsia inocua de los metalenguajes, la erudición elitista, el terror al invento, el destierro de otros discursos y la ausencia solemne del sentido del humor. Con estos pocos datitos, ya comienza a asomar en esta breve travesía una bandera poco confiable, “medio pirata” -diría el lenguaje coloquial- tal vez inaceptable para el buen gusto de unos cuantos...

Otra salvedad confesional (ahora luce espléndido esto de confesarse en público), tendría que advertirles que no me dedico exclusivamente a la crítica literaria, sino también a la alfabetización semiótica en las fronteras rurales de mi provincia. Semejante bipolaridad de espacios que a primera vista resultan bastante incompatibles, enfatiza la sospecha sobre mi producción y la fecundidad de posibles logros.

No obstante, habría que ponderar que este despropósito no obedece a un capricho estafalario, sino a una responsabilidad civil, a una posición ética y política que pienso sostener mientras el mercado y la academia me tengan lástima y me vayan perdonando la vida. Mi enunciación situada, aquí y ahora en el sur-del-sur, interpela mi quehacer investigador y docente en una universidad pública, en tanto habitante de un borde periférico, en tanto testigo de antiguas historias de coloniajes, explotaciones y vasallajes compartidos en padecimientos y resistencias. Mi ubicación desubicada para criterios estandarizados pone en incómoda convergencia crítica literaria y alfabetización rural, desopilante mixtura que ha devenido en experimentos y artefactos teóricos, metodológicos y didácticos extravagantes, o lo que es lo mismo, dignos de todo mestizaje latinoamericano que se precie.

El pensamiento mestizo carga con sus condiciones de trabajo y de escritura; se hace cargo de una lógica paradójica incrustada en nuestra vida cotidiana de transcurso resbaladizo, dinámico e inestable. El torrente mestizo supone el tercero incluido y los enredos aporéticos de los avatares que nos aquejan y las contradicciones que nos acogen. El mestizaje no es para mis investigaciones un “objeto de estudio” recortado y diseccionado *in vitro*, sino un proceso que preña nuestro propio pensamiento, que configura nuestras prácticas, nuestras creencias científicas, filosóficas y supersticiosas plasmadas en memoriosos hábitos de una historia doliente, trágica y a la vez sarcástica, rebelde, con ineludible sentido del humor. A la manera de un estoicismo criollo podría afirmar que “nada de lo mestizo, me resulta ajeno”.

La estancia mestiza se constituye así en un hábitat semiótico, una semiosfera diría Lotman, en cuya continuidad respira mi lenguaje, mi trabajo intelectual y mis operaciones interpretantes; se constituye a la vez, en *locus* enunciativo, enclave simbólico de mis discursos críticos, teóricos y metodológicos. La impronta mestiza del pensar-escribiendo no es un decorado, sino un amasijo constitutivo de marcas perceptibles en todas y cada una de las prácticas ejecutadas por nosotros, latinoamericanos, más allá de poses, retóricas vacuas, estudios culturales y tolerancias políticamente correctas. Por esta vía entonces y con estas “venas abiertas” intento comentarles algunos experimentos del quehacer crítico puesto en tarea.

Estancia mestiza

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, me parece atinado centrar mi comentario en lo que denomino “estancia mestiza”. Demás está decir que apenas puedo bosquejar el

contorno de algunas nociones de mis propuestas con el fin de compartir métodos de trabajo. En primer término, podríamos preguntarnos qué significa, qué sentido tiene para nosotros, mestizos latinoamericanos, el sempiterno problema de la identidad. El prestigioso, occidental y antiguo dilema “ser o no ser”, en disyunción categórica que no admite medias tintas ni mescolanzas confusas, nos viene narrando una fábula filosófica que nos encierra en un corralito metafísico y nos conduce inexorablemente a callejones sin salida -aporías decían los griegos- porque nuestras viditas no se ajustan a semejantes exigencias argumentales del pensar-existiendo. Este relato no nos concierne, *che* –diría nuestra charla argentina- hace rato que venimos girando en falso metidos en este círculo vicioso. Tal vez, la cuestión podría plantearse entre “estar o no estar”, si pensamos que se trata del cuerpo puesto en el mundo y lo encarásemos como un problema de supervivencia. La seguridad, dice Mr. Peirce, consiste en la mera existencia, el hecho en bruto de comer o no comer, de estar todavía con los otros supervivientes. ¡*Vamos todavía!*, exclama el aguante popular. Por esta vía, interpretamos nuestra existencia a partir de la línea de indigencia o de pobreza, límites expuestos por quiebres del mercado y quebrantos de las gentes, cálculos en estadísticas horribles sobre mortalidad infantil, desnutrición, informalidad del trabajo, desocupación, deserción escolar, analfabetismo, descensos de las clases medias, en fin, numeritos cuyas despojadas contundencias alteran las marcaciones, tocan los extremos, superan los confines y encarnan lo inconcebible... pero existen, estas asépticas cifras interpretan los colmos oscilantes y alegorizan sobre nuestras condiciones de estar en el mundo. Los números hablan y hasta se vuelven emblemáticos, patéticos y dolientes en las latitudes de nuestra estancia latinoamericana.

Entonces, habrá que considerar que no se trata de estar de un lado o del otro del límite en alegre disyunción, se trata más bien de “estar” en caída libre sobre el abismo del todo-vale, en derrape constante de estados resbaladizos. *Yo estooy nomá de balde!*, suelen decir nuestros paisanos, indicando con certera precisión que con “estar” ya nos damos por bien cumplidos. Nuestros “estados” en el continuo voraginoso, plenos de contradicciones, modelados por las contingencias sociales, económicas, políticas, éticas y prácticas de nuestras poblaciones mezcladas, dinámicas y cambiantes, configuran “estancias” de singulares características, difíciles de definir, difíciles de pensar y mucho más difíciles de explicar con el cepo aristotélico de la identidad. Postular que “A es A”, me parece una tautología poco feliz, poco adecuada, parece más bien un chiste medio pavote para el pensamiento mestizo. En síntesis, mi propuesta finca sus reflexiones a la

deriva en las “estancias” que habitamos con sus esferas semióticas en movimiento. Por tanto, hay que comprender que estamos y no estamos al mismo tiempo, que estamos yendo, estamos por estar, estamos queriendo comer y por qué no pensar, che!

El hecho en bruto de mi pensar solicita que tome los fantasmas del “ser o no-ser” por las astas, que traiga al rodeo el principio de identidad y sus implicancias, y los ponga en apuros y redadas que nos atañen y nos complican la vida. Nuestro problema no consiste en habernos “olvidado del ser” –como dijera Herr Heidegger- al contrario, fuimos demasiado ingenuos, obedientes y funcionales a esa creencia ontológica que prescribe el imaginario europeo y que persiste en definirnos desde categorías universales que paradójicamente, nos dejan siempre afuera, siempre incomprensibles, siempre desprovistos de una identidad clara y distinta como quiere la razón cartesiana.

Pero nobleza obliga y a renglón seguido, no tengo reparos en agradecerle a Herr Heidegger el haber planteado la noción de “estancia”, como una traducción original del *ethos* griego, para abrir un campo semántico que refiere al lugar donde se mora con otros, el habitar, estar en un lugar y las dimensiones éticas que supone esta morada⁶. Esta escuálida y atrevida síntesis, deviene en fortaleza conceptual al apropiarme del planteo y ocupar *ipso facto* mi propia estancia. Soy una “okupa” del concepto alemán, pero lo he transformado en “estancia criolla”, espacio en el que habito, en el que aprendí la lengua materna, en el que mantengo convivencia con otros que hablan esa misma lengua, con los que comparto una memoria ancestral y con los que tengo responsabilidades comunitarias. Instalada en nuestra estancia mestiza, aprendí a pensar “a la criolla” con mi maestro Macedonio Fernández, quien me mostró la huella de nuestros universos dislocados, ilógicos, de perpetuo iniciar y seguir, como quien habita el “prólogo del prólogo” en continuo presente de memorias trágicas soterradas y a la vez manifiestas en el humor incisivo del pensamiento paradójico. El “troesma de Buenos Aires” gran hacedor de paradojas, sin dar lecciones sino experimentando, nos reveló la fórmula para comprender con sarcasmo poético-tanguero nuestra estancia “cambalache” donde “ves llorar la Biblia junto al calefón”. “Tango del pensar”, dice el troesma, hay que pensar-escribiendo con otra lógica, hay que armar otros artefactos interpretantes. En el corazón de nuestra estancia mestiza-latinoamericana anida el pensamiento paradójico acorde con nuestro devenir histórico y sociopolítico. Si tuviéramos que elegir alguna fábula griega, no sería otra que la abstrusa y perpetua “carrera de Aquiles y la tortuga”.

⁶ La noción “estancia” se amplía y se enriquece con los desarrollos de G. Agamben y de P. Sloterdijk.

Nosotros los lerdos, los dejados, los atrasados continuos nos embarcamos en esta carrera irreal, extravagante y a la vez fehaciente, real, paradójicamente consistente. Estamos efectivamente en carrera, sabemos que el primer mundo de Aquiles adopta velocidades, tecnologías y distancias inalcanzables, pero nosotros, pertinaces y astutas tortugas, habitamos nuestras propias ficciones, nuestros propios imaginarios, nuestras propias estrategias de supervivencia. La todo-posibilidad es un derecho del pensar que nos asiste, que nos salva y nos brinda nuestro trago de placer. Macedonio parece avisarnos con lucidez y socarrona risita que a los europeos “se les escapó la tortuga” -tal como lo expresa el fraseo popular- de ahí la ventaja de seguir a la zaga y estar ganando otros argumentos, otras lógicas de la vida práctica, otros sentidos de nuestra historia.

Si esto es así, entonces nosotros podríamos evitar la disyunción necesaria y el deslinde obligatorio, para ponernos a reflexionar sobre el “umbral” de nuestro estar pasando... “porque lo nuestro es pasar”, dice el poeta. En efecto, nuestra estancia no se define en el yugo de la identidad, sino en procesos de pasaje continuo; el deslizamiento montado sobre deslindes alterados por cruces y mixturas, sobre fronteras inestables de corrimiento infinitesimal perpetuo: sinergia de mestizajes, hibridaciones y sincretismos. Se podría decir que el **pensar-mestizo no habita los deslindes, sino más bien los deslices.**

Por otra parte y con igual relieve de pertinencia habrá que tener en cuenta que el **pensar-mestizo deviene en continuidad del pesar-mestizo**, porque no puede desprenderse del trágico dolor de su memoria, ni de la pasión de fuertes afecciones, sentimientos primarios que potencian la todo-posibilidad del pensamiento puesto en interpretancia. Así como Mr. Peirce declara “soy un sentimental de la teoría”, así tendríamos que teorizar sobre nuestra “estancia de umbral en umbral” sin negar el arranque pasional que lo anima. A la vez, propicio el ejemplo práctico de Macedonio cuando testimonia “No puedo dejar de ser todo lo que soy en todo lo que escribo (...) no puedo dejar de ser risueño, doloroso y metafísico a cada página”. (1974,20)

Interpretantes del umbral

La genealogía de mi propuesta conceptual sobre el “umbral” remite directamente al trabajo de campo para la alfabetización en fronteras rurales hacia fines de los ‘70 y década del ‘80, circunstancias en las que me interrogaba sobre la situación de pasaje del niño que va del diálogo familiar y vecinal al inicio del diálogo escolar y comunitario. Este recorte puntual y empírico me condujo a un conjunto de lecturas, indagaciones y

reflexiones heterogéneas buscadoras de nociones que pudieran desplegar una red de nociones teóricas con miras a sustentar las determinaciones metódicas y las intervenciones pedagógicas. Aquí habría mucho error y experiencia que referir, pero “hagámosla corta”, como decimos los argentinos, y consignemos el punto nodal, el hallazgo de la noción de “umbral” que tiene Bajtín al postular sus famosos “cronotopos” en la teoría de la novela, cuando dice “Citaremos aquí un cronotopo más, impregnado de una gran intensidad emotivo-valorativa: el umbral. Éste puede ir también asociado al motivo del encuentro, pero su principal complemento es el cronotopo de la crisis y la ruptura vital. (1989,399). A partir de esta breve cita me lancé a estudiar, investigar e imaginar toda una ingeniería teórica que diera cuenta de la complejidad dinámica del umbral. Mi gran preocupación ha sido y sigue siendo despojar el enfoque de psicologismos, no porque los considere ilegítimos, sino porque pretendo utilizar categorías e instrumentos que me mantengan en el ámbito de la semiótica. Uso lo que hay, lo que conozco y lo que me falta, invento.

“Hoy día” –como dicen los chilenos- estoy en condiciones de sintetizar algunas características semióticas del “umbral” en una escueta enumeración:

- 1) **espacio-tiempo de pasaje**, de movimiento y de proceso continuo;
- 2) **estados incoativos**, iniciaciones múltiples, pruebas e inauguraciones constantes;
- 3) **esfera de climas fáticos**⁷, significaciones de contactos perceptibles en gestos, olores, miradas, distancias, roces del cuerpo, etc.;
- 4) **debilidad del lenguaje**, pérdida de eficacia e incidencia en tanto andamiaje y sustento semiótico de la estancia;
- 5) **pertinencia del silencio**, relieves de alto rango, con doble orientación tanto de indefensión semiótica cuanto de resistencia;
- 6) **turbulencia de interpretantes**, el estado crítico suelta los correlatos habituales y la velocidad de los remolinos, dificultan las interpretaciones;
- 7) **emergencia de la todo-posibilidad**, de la primeridad, afectos, pasiones, cualidades abiertas a la pluralidad infinita de la pura-potencia del azar.

Se supone en primera instancia que el umbral es para pasar, no para habitar, y que los estados de pasaje son trances que habrá que superar y resolver. No obstante, sabemos que las “estancias en umbral” pueden superarse para atravesar otros umbrales, el propio proceso de umbralidad puede convertirse en hábitos, podemos estar acostumbrados a

⁷ Refiere a la “función fática” propuesta por R. Jakobson.

permanecer de umbral en umbral. La estancia prolongada en procesos críticos e inestables gesta una idiosincrasia singular entrenada en desenvolverse en flujos muy dinámicos en los que los recursos semióticos de interacción se multiplican, se expenden, se modifican sobre la marcha, se improvisa, se reforma y adapta lo conocido, se ejerce y se acepta el todo-vale propio de situaciones engorrosas, de encuentros con lo diferente, con lo extraño y lo contingente.

Porque tengamos presente que el umbral en su complejidad semiótica pone de manifiesto las significaciones del límite, del azar y la maraña de convenciones que requiere “estar con otros”. El niño que inicia su proceso de alfabetización se convierte en el mejor testigo semiótico de las implicaciones de un encuentro con “la otredad”, de lo que significa poner el cuerpo en otro mundo, en otros hábitos y en otro hábitat. La constelación teórica no se agota, por supuesto, en la selección consignada, simplemente funge de ejemplo para dar una muestra de la modalidad de trabajo. A partir de las redes teóricas de sustento semiótico se diseñan los artefactos metodológicos y las estrategias didácticas de lo que denominamos “instalaciones alfabetizadoras”.

Ahora bien, el planteo general implementado en zonas de fronteras rurales e interculturales pone en escena la heterogeneidad de encuentros desencontrados, del diálogo monológico de la escuela, de la proliferación de paradojas que emergen de las estancias en umbral. Se abre entonces, un espacio infinito de situaciones imposible de registrar aquí, pero tomemos un ejemplo: pensemos en el niño que vive en la frontera rural lindante con Brasil, que con su familia habla alemán, en el vecindario habla portuñol y cuando inicia su diálogo escolar tendrá que hacerlo en español, lengua oficial con la que tendrá que alfabetizarse. En este caso, se podrá apreciar la paradoja del ciudadano mestizo que habita su lugar vecinal manejando dos lenguas en continuidad, compartiendo hábitos de raras y cambiantes mixturas, con pleno ejercicio y goce de su pertenencia, hasta que el ingreso en el ámbito escolar lo vuelve un extraño, un incompetente tanto en lo lingüístico como en sus hábitos rurales y mestizos. La paradoja del ciudadano argentino-extranjero cuyo derecho lo excluye y lo discrimina.

Lamento no poder desplegar otras tantas variantes y condiciones paradójales de estos umbrales, pero quisiera explicar qué relación tienen dichas teorías con la crítica literaria. Pues bien, las investigaciones teóricas del umbral me condujeron a remontar el curso antiguo del pensamiento paradójal desde los presocráticos hasta los discursos del inefable Macedonio Fernández., llamado también el “Sócrates del Río de la Plata”, cuyo Platón no fue otro que el afamado Borges. Este mito consagrado de las letras argentinas

que remeda la relación del discípulo brillante escritor y el maestro oral, fue cultivado encantadoramente por el propio Borges. Digamos que tiene muchos aspectos verosímiles y hasta aceptables, sin embargo estimo que la autoría y el pensamiento de Macedonio difiere de la ironía socrática, para inscribirse en el linaje paradójico de Heráclito, el oscuro, el melancólico y el rebelde perpetuo. Mi tesis doctoral encara el estudio del archivo macedoniano completo, con estudios genético de sus innúmeros textos –publicados e inéditos- con el propósito de investigar *in extenso* la complejidad, los procedimientos, los efectos y los alcances del pensamiento paradójico. Desde el título de la investigación *Retórica y política de los discursos paradójicos*, me propuse indagar la escritura de este autor tan mencionado, tan mitificado, tan poco leído y tan tergiversado. En apretada síntesis, les cuento que la noción de umbral la utilizo aquí, en un sentido semejante pero a la vez distinto, en virtud de que su intervención opera en una semiótica de los discursos en pugna y en tensiones estéticas, éticas y políticas. Se analizan, se interpretan, se correlacionan de múltiples modos, umbrales de la conversación amistosa e irónica –fetiche adorado por los intelectuales argentinos-; umbrales metafísicos, umbrales metafóricos y umbrales humorísticos. Todos estos umbrales discursivos están atravesados por procedimientos paradójicos que ponen al lector, destinatario o interlocutor en desacomodos, disloques, tembladeras ilógicas y turbulencias semióticas abismales, inquietantes por su rareza. El “extrañamiento” - dirían los formalistas rusos-, los callejones sin salida a los que conducen los discursos macedonianos, exhiben sin decirlo, la arquitectura semiótica paradójica en la que habitamos. Macedonio jamás habla de paradojas, sino que las ejerce, las practica, las construye y nos embarca en ellas con un trabajo práctico del pensar-escribiendo “a la criolla” en un universo paradójico. Esta convergencia de lo paradójico con el temple del pensamiento criollo me habilita otra línea de indagación que remite mis trabajos al campo del mestizaje latinoamericano.

Para cerrar este parloteo inconducente y no agobiarlos con tantas idas y vueltas que los tendrán ya en un mareo propio del umbral inestable y equívoco, me despido de ustedes en este recóndito callejón sin salida en el que nos ponemos a pensar juntos como buenos mestizos latinoamericanos.

Bibliografía

Agamben G. (2001) *ESTANCIAS. La palabra y el fantasma de en la cultura occidental*. Valencia: Pre-textos. Tr. Tomás Segovia.

Bajtín M. (1989) *Teoría y Estética de la Novela*. Madrid: Taurus. Trs. Helena S. Kriukova y Vicente Cazcarra.

Camblong A. (2003) *Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos*. Buenos aires: Eudeba.

----- (2005) *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. Posadas: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Univ. Nacional de Misiones.

Fernández M. (1974) *Teorías. Obras completas*. Buenos Aires: Corregidor. V. 3.

Heidegger M. (2000) *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza. Tr. Helena Cortés y Arturo Leyte.

----- (2008) *Estancias*. Valencia: Pre-textos. Tr. Isidoro Reguera.

Universidad Nacional de Córdoba
Centro de Estudios Avanzados
Doctorado en Semiótica

Alfabetización semiótica en los umbrales.

Cita en sitios de borde.

Autora: Mirta Raquel Alarcón

Directora: Dra. Ana Camblong

Fecha de entrega al Doctorado: 09/04/2010

**Trabajo de TESIS
para acceder al título de
DOCTORA EN SEMIÓTICA**

© 2010 ©



ÍNDICE

I. Instalación introductoria	4
II. Instalación epistemológica. Hacia el conocimiento	11
1. Aportes para esclarecer nuestras ideas.....	12
2. El giro lingüístico.....	20
3. Re-buscando.....	24
III. Instalación metodológica. Relatorías del cómo.....	26
Antecedentes.....	26
Decisiones.....	29
IV. Des-instalación. Diagnóstico y estado del arte.....	33
1. Los cuadernos.....	34
1.a. Métodos sintéticos. Letra a letra.....	36
1.b. Métodos analíticos. Palabras y frases generadoras.....	40
1.c. Modelos constructivistas. Los textos	44
2. Escrituras de fin de ciclo.....	58
3. Configuraciones de “buenas prácticas”.....	66
3.a. Primer año: ¿inicio o continuidad?.....	68
3.b. Segundo año: andamio hacia el fin de ciclo.....	75
3.c. Tercer 3er año: final de ciclo, hacia la alfabetización sostenida.....	79
3.d. Acerca del Proyecto alfabetizador institucional	82
V. Instalación teórica	
Aportes para la comprensión de una Alfabetización semiótica.	87
Sinopsis.....	88
1. Fronteras. Traducción.	90
Mestizajes.....	95
2. Umbrales. Estancias. Diálogos.	103
3. Enunciados. Géneros discursivos. Textualidad cotidiana.	112
4. Lenguaje. Usos. “Juegos”.	122
5. Dispositivos indiciales. Contacto. Conato.	134
6. Saber, poder, aprender a escribir.	142
7. Fronteras interdiscursivas. Hegemonía. Lugar común.	150
Fronteras audiovisuales.....	154
Fronteras lúdicas	161
8. Bordes. Derivas. Pliegues	161
Borde 1. Asomos	161
Borde 2. Nueva des-construcción del problema	162
Borde 3. A-bordo (de) interzonas / umbrales	165
Borde 4. Tácticas traductoras de bordes	167
Borde 5. Montaje de atmósferas trans-bordadoras. Derivas.	179

VI. Instalación cartográfica	180
Trazados	182
Redes	186
“Red-Posadas”	188
“Red-San Javier”	189
Comunicaciones	191
Sistematizaciones	193
Cartografías y diagramas	197
1. 1er momento. Conversacional.	205
Caso “El camino”	207
Cosechas de la primera etapa	210
2. 2do momento. Enunciados en-tramados.	220
Derivando a grafos	222
Cosechas del segundo momento	226
Escena alfabetizadora en “plano deatalle”	230
3. 3er momento. Escrituras autónomas. Refrendas.	231
Encuentros cercanos. Análisis de casos	241
A. Escritura a partir de imágenes	252
B: Relatos a partir de viñetas	256
C: Escrituras a partir de “El camino”:	
D. Textos escritos a partir de fotos.	267
Empalmes	
E. Empalmes 1	
Reconstrucción de un cuento a partir de secuencias gráficas.	276
Análisis comparativo	
F: Empalmes 2	280
Experiencias de lectura sostenida	281
Alfabetizadores. Perfiles y desempeños	288
Alfabetizadores en terreno	
Formadores y Alfabetizadores en formación	
VII. Re-instalación. Pliegues finales	292
Bibliografía	302
Anexos*	

*Se adjunta “Instalación Anexa” como *dossier* separado.