

INFORMES DE AVANCE 2011

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO:

Narraciones de frontera. Las formas del relato de la vida cotidiana en los umbrales escolares de la alfabetización en Misiones (16H316)

2. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO:

DESDE 01/01/2011 HASTA 31/12/2013

3. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME:

DESDE 01/01/2011 HASTA 31/12/2011

4. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	EvaluaciónS - NoS
Camblong, Ana	Profesora Emérita	20	01/2011	12/2013	S
Fernández, Froilán	PAD se	10	01/2011	12/2013	S

Firma Director de Proyecto

Aclaración: CAMBLONG, ANA.

Firma Co-director de Proyecto

Aclaración: FERNÁNDEZ, FROILÁN.

Fecha de presentación del Informe de Avance

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

La investigación aborda los procesos de puesta en relato de la cotidianidad en la frontera, con el objetivo de configurar las características de la narratividad en la experiencia del límite político, cultural, semiótico y lingüístico, para finalmente, destacar la importancia, en los umbrales de la alfabetización inicial en las zonas fronterizas de la provincia de Misiones, del relato que elaboran los niños acerca de su vida cotidiana.

La experiencia de la frontera emerge en los relatos sobre la vida cotidiana no sólo como un tópico narrativo, sino también como una constelación semiótica que entrecruza lenguas, costumbres y hábitos, articulando pertenencias y fricciones culturales. En este sentido, nuestro trabajo pretende destacar la importancia de la *experiencia* que el niño narra en el ingreso a la *semiosfera* escolar donde aprenderá la lengua oficial. Estos relatos son, en reiteradas ocasiones, solapados por los hábitos y protocolos del universo escolar que, privilegiando la lengua estándar y los rituales de la cultura letrada, establece un hiato entre la vida cotidiana del niño (familiar, vecinal y comunitaria) y la vida institucional escolar. Relevar la importancia de estas narraciones nos permitirá reflexionar acerca de la pertinencia del relato como un dispositivo que establece continuidades entre el universo del niño y la red semiótica (de textos, rituales y hábitos) escolar.

7. ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

Teniendo en cuenta los datos procedentes de la encuesta que configuró el *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones* (Camblong 2005) y las interpretaciones propuestas a partir de la lectura de estos, consideramos pertinente circunscribir nuestro trabajo de campo a una red de escuelas rurales ubicada en el Departamento de San Javier. Situado al sureste de la Provincia, este Departamento limita (a través del río Uruguay) con Brasil, y posee un amplio horizonte familiar intercultural¹, producto del intercambio fronterizo continuo y los avatares históricos de la región (las corrientes inmigratorias del siglo pasado, la cultura guaraní y la intervención jesuítica, entre otros). Al mismo tiempo, la historia de intervenciones centrales sobre el territorio misionero puede observarse en la ciudad cabecera del Departamento, en la presencia de fuerzas de seguridad y la burocracia administrativa nacional. En esta porción del territorio provincial, hallamos una *microcartografía de la dinámica intercultural presente en la vida cotidiana misionera*, dinámica que mixtura lenguas (español, portugués, guaraní, alemán, polaco, ucraniano, etc.), hábitos, creencias, propias de la vida cotidiana liminal, donde la continuidad semiótica excede los límites geopolíticos.

De este modo, nuestra observación estuvo delimitada al universo semiótico constituido por la red de escuelas rurales “Armando redes para crecer”, conformada por ocho instituciones de nivel primario, ubicadas en la zona rural de esta región de la Provincia. Dichas instituciones poseen una población con un horizonte familiar intercultural que debe ser tenido en cuenta al iniciar los procesos alfabetizadores de los niños en situación de umbralidad. En ese contexto, observamos durante un año escolar los hábitos y protocolos semióticos que configuran la vida en la institución (actos escolares, rituales de entrada y salida, almuerzos en el comedor, recreos, etc.) como también las estrategias de desarrollo de la narración y el relato sobre la vida cotidiana que se presentan en los procesos de enseñanza para, finalmente, elaborar un acervo de narraciones realizadas por los actores de esas semiosferas escolares, especialmente los niños en situación de umbralidad. Las siguientes actividades conformaron la interacción con los actores de las semiosferas escolares que componen la red de escuelas con la que trabajamos:

¹ San Javier – Horizonte familiar intercultural: 62,12% (Fuente: Encuesta 2005 – Mapa Semiótico para la Alfabetización intercultural en Misiones).

Actividad/es	Descripción	Materiales registrados/obtenidos
Taller de capacitación <i>Narrar en el aula</i>	<p>La propuesta consistió en configurar un recorrido teórico sobre la narración como práctica semiótico-antropológica en la escuela y, al mismo tiempo, indagar e imaginar estrategias de trabajo áulicos con el relato de la vida cotidiana de los niños.</p> <p>La importancia de estas actividades reside en que nos permite configurar una lectura inicial acerca de las concepciones de narración y vida cotidiana que poseen los docentes, y diseñar un primer acervo de relatos de los alumnos a partir de los materiales que los propios docentes recopilaron. Por otra parte, nos permite observar el propio relato que estos hacen acerca de sus prácticas pedagógicas, y la relevancia que le atribuyen a la narración sobre la vida cotidiana en la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encuestas - Tramas discursivas sobre relato y situaciones de la vida cotidiana de los docentes niños. - Relatos escritos de los alumnos. - Proyectos áulicos para producir narraciones en relación con una temática curricular específica
Observaciones participantes.	<p>Observación participante de diversas prácticas propias de de semiosfera escolar, entre las que destacamos:</p> <p>Clases de Nivel inicial y Primer ciclo de la Educación General Básica, Recreos (juegos y conversaciones), Rituales de inicio y salida, Actividades en el comedor escolar (desayuno y almuerzo), Cartelera (actividades diarias de socialización de la cartelera entre docentes y alumnos), Actos escolares, Fiestas con la comunidad rural, Reuniones escolares.</p>	<p>Registro audiovisual, sonoro y fotográfico.</p> <p>Notas de campo.</p> <p>Diario de campo, grabaciones, filmaciones audiovisuales, fotografías.</p>
Entrevistas etnográficas	<p>Combinamos la técnica de la observación con la entrevista etnográfica a actores participantes de las prácticas observadas, tratando de generar un espacio de expresión de las diversas voces del universo escolar. La dinámica del trabajo nos habilitó espacios propicios para desarrollar entrevistas a</p>	<p>Registro sonoro y audiovisual.</p> <p>Notas etnográficas.</p>

	diversos informantes del mundo escolar, instalando una dinámica conversacional que puso en escena relatos sobre la vida cotidiana en la frontera, en situaciones áulicas o extra áulicas, para configurar un registro audio-visual de narraciones.	
Relevamiento y recopilación de Libros de lectura y manuales escolares.	Indagación de los <i>libros de lectura</i> de primer y segundo grado que se utilizan, de manera episódica y fragmentaria, en las escuelas involucradas. Esta investigación documental se produce a partir de las charlas con los docentes, que plantean las ventajas y las desventajas del material de lectura impuesto por el Estado nacional, o independientemente, indagando en las bibliotecas y los <i>rincones de lectura</i> de las instituciones. Nuestro objetivo es configurar un archivo que permita la disposición de una lectura heteróclita de las narraciones sobre la vida cotidiana: observamos divergencias, contradicciones, ambigüedades y coincidencias entre las concepciones de la narrativa cotidiana que postulan los docentes en sus trabajos del taller, las propias narraciones que se producen en las clases o se registran en las entrevistas, y la presentación de la vida cotidiana narrada en los libros de lectura	Libros de lectura remitidos por el Ministerio de Educación de la Nación: Papelitos (Ed. SM) – Luna Lunera (Ed. Santillana).

Teniendo en cuenta los materiales recogidos en el trabajo de campo llevado a cabo, se han comenzado a desarrollar las siguientes actividades:

- Sistematización del material audiovisual y sonoro registrado. Hemos comenzado la transcripción de grabaciones de las entrevistas, y la organización inicial de los registros fílmicos del material audiovisual de las prácticas escolares observadas. La cantidad de horas registradas y la heterogeneidad del material implican un arduo trabajo de sistematización. En primer lugar, organizamos cronológicamente los registros, mientras que en segunda instancia comenzamos con las transcripciones, considerando la importancia que poseen los discursos narrativos en las prácticas registradas (clases, recreos, rituales de entrada y salida, actividades en el patio) y las entrevistas realizadas.

- Análisis y sistematización de las notas de campo. Esta actividad nos permite plantear nuevas metodologías de trabajo e incursión en el campo, focalizando en las prácticas donde los relatos de la cotidianeidad emergen y traman sentidos.
- Exploración libros de lectura. El cotejo de este material discursivo con las narrativas del aula (de los docentes y los alumnos) nos parece pertinente para leer las coincidencias, las divergencias y las paradojas acerca de la *semiosis fronteriza*, que emergen entre los relatos de la discursividad estatal (planteada en los textos educativos pero también por los propios docentes), la mediática y la narrativa de los niños en situación de umbralidad. En este sentido, guiados por lo docentes hemos explorado inicialmente cuatro libros de lectura o manuales escolares: *Papelito*, *Luna lunera*, *Misiones 4* y *Misiones XXI* (los dos primeros enviados a las escuelas por el Ministerio de Educación de la Nación, actitud que supone una política de lectura particular en los umbrales de la alfabetización; los dos últimos, textos que circulan, ya promediando la EGB, con el aval del Ministerio de Educación de la Provincia).
En el marco de esta actividad se presentan dos dificultades: la dificultad para acceder a ediciones actualizadas de algunos textos, en especial del libro *Misiones 4*, manual que durante dos décadas se consolidó como parte del discurso oficial en la educación de Misiones; y la reticencia que tienen algunos docentes para narrar las readaptaciones y reconstrucciones que realizan con los textos en el aula. Destacamos que la importancia de conocer estas operaciones didácticas pero también ideológicas, reside en poder dar cuenta de las variaciones que los docentes hacen sobre modelos narrativos preestablecidos en los manuales de lectura.
- Lectura de bibliografía teórica, crítica y metodológica. La bibliografía indagada involucra a las problemáticas teóricas y críticas relacionadas con la investigación, como también a los dilemas metodológicos que se plantean durante el desarrollo del trabajo de campo. La sistematización (mediante el fichaje y la síntesis bibliográfica, como también la escritura de artículos y ponencias) de estas lecturas nos permite replantear las relaciones conceptuales entre las categorías que configuran nuestra constelación teórica.
Durante el último semestre hemos indagado los correlatos teóricos de la constelación de conceptos *Relato-experiencia-creencia-narración-vida cotidiana*, involucrándonos en las complejas y contradictorias tramas teóricas que estas categorías y sus respectivas relaciones deslizan.
- Reuniones periódicas del equipo de investigación. Regularmente entablamos encuentros de trabajo en las cuales repensamos las estrategias del trabajo de campo y los problemas teóricos emergentes. La metodología de trabajo de las reuniones del equipo incluye el relato de los trayectos de investigación, la reflexión sobre los mismos, la lectura y comentario de bibliografía teórica y crítica sobre el problema de investigación planteado. En estos encuentros también participan investigadores que desarrollan proyectos sobre la problemática de la alfabetización en la frontera, con los cuales compartimos inquietudes epistemológicas y metodológicas. En el marco de estas reuniones hemos ajustado la redacción del libro *Alfabetización Semiótica en las fronteras* (Vol. 1), publicado a principios de 2012 por la Editorial Universitaria de Misiones (Cf. Publicaciones y Anexo).

A continuación, detallamos las actividades complementarias realizadas por los integrantes del equipo, tanto conjuntamente como de forma individual.

Ana Camblong - Froilán Fernández

- ❖ Dictado del Taller de Investigación. Articulación entre Institutos de Formación Docente de la Provincia y Equipos de Investigación de la Universidad Nacional de Misiones. Equipo Docente: Dra. Ana Camblong, Dra. Raquel Alarcón, Lic. Froilán Fernández.
- ❖ Dictado del Seminario “Comunicación y Educación” – Equipo docente: Dra. Ana Camblong, Mgter. Liliana Daviña, Lic. Alejandro Di Iorio – Profesorado y Licenciatura en Educación – Facultad de Humanidades – UNaM.
- ❖ Desarrollo del Módulo I de la Especialización en Alfabetización Semiótica. Dra. Ana Camblong-Lic. Froilán Fernández (junto a la Dra. Ana Camblong).
- ❖ Redacción y publicación del libro *Alfabetización Semiótica en las Fronteras. Vol. I Dinámicas de la significación y el sentido*. Posadas, Editorial Universitaria de Misiones.

Ana Camblong

- ❖ Disertante en el encuentro "Identidades nacionais e contato na América Latina", *Jornadas Hispanismo(s): Limites Incertos*, Fac. de Filosofía, Letras e Ciencias Humanas, Universidade de São Paulo. 1/VI/2011
- ❖ Conferencia "Habitar la frontera" en la Facultad de Filosofía e Ciências Sociais, Universidade de Sao Paulo. 9/VI/2011
- ❖ Conferencia Central "Al realismo argentino salud!", *XVI Congreso Nacional de Literatura Argentina*, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco. 7/X/2011

Froilán Fernández

- ❖ Participación en el I Foro de Intercambio entre Equipos de Investigación en Estudios Retóricos. Buenos Aires, 17 y 18 de junio de 2011. Comunicación: *Narraciones de frontera. Las formas del relato de la vida cotidiana en los umbrales escolares de la alfabetización en Misiones*.
- ❖ Dictado de las cátedras Semiótica I y Semiótica II correspondientes a la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Misiones (Profesor Adjunto). Ambas cátedras abordan temas referidos a nuestra investigación, como también perspectivas teóricas que constituyen nuestros postulados de base, lo que las constituye como un campo propicio de transferencia de la investigación. El programa de Semiótica II se encuentra estructurado a partir de reflexiones teóricas sobre la narración.
- ❖ Presentación para evaluación del artículo *Batallas de papel: fijaciones y desplazamientos de un relato ejemplar en Misiones*. Revista *Cuadernos del Sur. Letras*. UNS, Bahía Blanca.
- ❖ Presentación de trabajos e Informes de Avance en el marco del Doctorado en Semiótica, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

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

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

1. Publicaciones

1.1 Libros resultados del proyecto de investigación

Camblong, Ana-Fernández, Froilán: Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. 1: Dinámicas de la significación y el sentido. Posadas, Editorial Universitaria de Misiones, 2012.

1.2. Capítulos de libros

1.3. Publicaciones en revistas de ciencia y técnica con referato externo

1.3.1 Artículos publicados en revistas Internacionales

Camblong, Ana: “Habitantes de frontera” en Cuadernos de Recienvenido. San Pablo, Curso de Pós-Graduação en Literaturas Espanholas e Hispano-Americana, 2011.

1.3.2 Artículos publicados en revistas Nacionales incluidas en el CAICYT

1.3.2 Artículos publicados en revistas Nacionales con referato no incluidas en el CAICYT

Camblong, Ana: “Estancias semióticas” en Entreletras. 2º época. Año 1, N° 1. Posadas, Departamento de Letras, FHCS, UNaM. 39-48.

Fernández, Froilán: “Frontera y relato: primera excursión” en Entreletras. 2º época. Año 1, N° 1. Posadas, Departamento de Letras, FHCS, UNaM. 98-110.

1.4 Publicaciones en congresos (con evaluación)

1.4.1 Con publicación de trabajos completos

Fernández, Froilán: “Relato y frontera: matices narrativos en los bordes” en Actas del VIII Congreso Nacional y III Internacional de la Asociación Argentina de Semiótica: Cartografía de investigaciones semióticas. Posadas, AA, 2011. ISBN 978-987-23328-1-5

1.4.2 Con publicación de resúmenes

Fernández, Froilán: “Narraciones de frontera. Las formas del relato de la vida cotidiana en los umbrales escolares de la alfabetización en Misiones” en En Actas I Foro de Intercambio entre equipos de investigación en Estudios Retóricos. Asociación Argentina de Retórica. 2011. P. 37. I Foro de Intercambio entre equipos de investigación en Estudios Retóricos. Buenos Aires, 17-18 de junio de 2011.

2. Vinculación y Transferencia

2.1.2 Acciones de transferencia que resulten del Proyecto de Investigación y que estén acreditados a través de convenios, disposiciones, contratos, etc.

Narrar en el aula. Taller de capacitación sobre narrativa para docentes de la red de escuelas rurales “Armando redes para crecer” (San Javier) – 60 Horas. (Res. HCD 076/10).

3. Formación de Recursos Humanos

3.1. Dirección de Tesis de Doctorado Concluidas

3.2. Dirección de Tesis de Doctorado en curso

Ana Camblong (Directora)-Fernández, Froilán (Tesisista). *Doctorado en Semiótica. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.* Tesis: “Narraciones de frontera. Las formas del relato de la vida cotidiana en los umbrales escolares de la alfabetización en Misiones”.

3.3. Dirección de Tesis de Maestría Concluida

3.4. Dirección de Tesis de Maestría en curso

Ana Camblong (Directora)-Fernández, Froilán (Tesisista). Maestría en Semiótica Discursiva. Programa de Semiótica, SlyP, FHyCS, UNaM. Título: “Variaciones narrativas en la frontera. El relato de la vida cotidiana en la semiosfera del límite misionero”.

6. Trabajos inéditos

Fernández, Froilán: “Batallas de papel: fijaciones y desplazamientos de un relato ejemplar en Misiones” en *Cuadernos del Sur*. Bahía Blanca, UNS (en evaluación).

7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

La investigación desarrolló un conjunto de estrategias de trabajo de campo (Observaciones, entrevistas, relevamientos bibliográficos, entre otras) en semiosferas escolares configuradas por la red de Escuelas Rurales “Armando Redes para Crecer”, ubicada en el Departamento de San Javier, Misiones. Como resultado del trabajo de campo se han obtenido el siguiente conjunto de materiales discursivos: *registro de relatos audiovisuales y sonoros de los diferentes actores que componen el universos semiótico observado, manuales escolares y libros de lectura oficiales, tramas discursivas y proyectos áulicos relacionados con la narrativa de la vida cotidiana.*

Considerando estos registros y materiales, la investigación se encuentra desarrollando las siguientes actividades:

- Sistematización del material audiovisual y sonoro registrado.
- Análisis y sistematización de las notas de campo.
- Exploración libros de lectura.
- Lectura de bibliografía teórica, crítica y metodológica.

Finalmente, cabe destacar que regularmente entablamos encuentros de trabajo en las cuales repensamos las estrategias del trabajo de campo y los problemas teóricos emergentes. La metodología de trabajo de las reuniones del equipo incluye el relato de los trayectos de investigación, la reflexión sobre los mismos, la lectura y comentario de bibliografía teórica y crítica sobre el problema de investigación planteado. En estos encuentros también participan investigadores que desarrollan proyectos sobre la problemática de la alfabetización en la frontera, con los cuales compartimos inquietudes epistemológicas y metodológicas. En el marco de estas reuniones hemos ajustado la redacción del libro *Alfabetización Semiótica en las fronteras* (Vol. 1), publicado a principios de 2012 por la Editorial Universitaria de Misiones (Cf. Publicaciones y Anexo).

Firma Director de Proyecto

Aclaración: CAMBLONG, ANA.

Firma Co-director de Proyecto

Aclaración: FERNÁNDEZ, FROILÁN.

Fecha de presentación del Informe de Avance

Presentar 1 (una) copia en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.

ANEXOS

Alfabetización semiótica en las fronteras - Volumen I

Dinámicas de las significaciones y el sentido¹

ANA CAMBLONG

FROILÁN FERNÁNDEZ

¹ Publicado en: Editorial Universitaria, Posadas, 2012. ISBN 978-950-579-228-3.

INDICE

Prólogo

Breve noticia sobre las investigaciones

1. Dinámica de las significaciones, sentidos y sin sentidos

- 1.1. ¡Qué animales!
- 1.2. Conversar es humano
- 1.3. Experiencias y hábitos
- 1.4. Poder conversar

2. Matrices y umbrales

- 2.1. Interpretaciones semióticas
- 2.2. Primera matriz
- 2.3. Segunda matriz
- 2.4. Tercera matriz
- 2.5. Cuarta matriz
- 2.6. Umbrales semióticos

3. Dinámicas del relato en semiosferas escolares

- 3.1 Continuidades narrativas en los umbrales de la alfabetización
- 3.2 Matices del relato como dispositivo semiótico
- 3.3 La vida en el taller narrativo

4. Bibliografía básica

PRÓLOGO

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

Emprendamos en primer término, una breve explicación acerca del campo disciplinar en el que se inscribe nuestro trabajo: la Semiótica. Se trata de una disciplina destinada al estudio de los signos, las significaciones y los sentidos en el complejo intercambio de las relaciones socioculturales humanas. Esta exigua caracterización tan sólo anuncia los desarrollos que el/la lector/a encontrará luego desplegados en el resto del texto. Elegir la Semiótica ubica nuestra propuesta alfabetizadora en un paradigma diferente a otros enfoques, situación que no supone desconocerlos, ni dejar de tenerlos en cuenta. Tal ubicación sin embargo, nos sustrae de discusiones estériles con las demás alternativas, no sólo porque se trata de un abordaje distinto, sino también porque consideramos muy útil ponderar, contrastar e incorporar aportes y logros de las diversas posiciones. De hecho, en la misma práctica del aula se rastrean presencias, huellas y procedimientos de los diversos métodos que han ido “pasando y quedando” a través de la historia. El eclecticismo, la mezcla de componentes y la integración de hallazgos de diversas extracciones, no reciben nuestra censura, sino más bien los tomamos como punto de partida y como procesos inexcusables de la dinámica práctica en vigencia. La bien conocida -ya canónica- “querrela de los métodos” a la que hemos dedicado un estudio particular, ha sido útil y cumplió un papel clarificador, ahora nos parece más productivo evitar la reiteración de debates. Dicho en pocas palabras: nuestra propuesta procesa una memoria temática de alternativas diversas y elude contiendas con miras a favorecer la conversación. No esquivamos la posibilidad de confrontar criterios teóricos, metodológicos, resultados y críticas posibles, pero no hacemos de la polémica el fin ni el principio de nuestras intervenciones.

Tal vez resulte útil aclarar que no hacemos “semiótica de la alfabetización” porque esta denominación convierte a la alfabetización en un “objeto constituido” que se analiza desde otro marco disciplinar. Nuestro cometido es otro. Cuando decimos “alfabetización semiótica” nos referimos no solo a la disciplina desde la que encaramos la investigación, sino en particular a las implicaciones prácticas para el proceso alfabetizador puesto que en su propia constitución abarca, involucra y compromete todos los signos no solo el lenguaje; a la inversa, el lenguaje permanece tramado en los flujos semióticos continuos que lo sustentan y le dan sentido. Se dice “alfabetización semiótica” porque las propuestas didácticas resultan integrales y operan con todos los signos que componen la vida práctica. En otras palabras: las estrategias didácticas alfabetizadoras operan semióticamente en sus mismas intervenciones prácticas.

Para redondear esta escueta explicación, habrá que tener en cuenta que la “alfabetización semiótica” supone la injerencia crucial de dos categorías activas que movilizan y atraviesan el proceso completo: **experiencia** y **conversación**. La **conversación** es una **experiencia** insoslayable en la instauración de las significaciones y del lenguaje, a la inversa, toda **experiencia** deviene **conversación** en el intercambio de significaciones y sentido. Como se podrá apreciar, la conversación refiere a un **diálogo semiótico** que excede el lenguaje e incluso lo precede. La experiencia instalada en los aprendizajes primarios nos permite comprender la amalgama semiótica de cuerpo, hábitos, memoria y pensamiento, base fundante de los aprendizajes. Las **experiencias conversadoras** atañen entonces: a los planteos teóricos y metodológicos, a las estrategias didácticas, a nuestros intercambios con los docentes, al proceso semiótico de aprendizaje de los niños y a la dinámica de nuestra propia investigación.

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

Con esta acotada enumeración podremos plantear la paradoja de nuestro discurso y de nuestra actividad de investigación: por un lado, valorizamos la conversación, el sentido común y la vida cotidiana, y por otro, en esa misma operación, adoptamos reflexiones, lenguajes especializados, teorías y conceptos que establecen criterios para el estudio y responden a las exigencias que cualquier disciplina legitimada solicita. No renegamos de esta paradoja, sino más bien la exhibimos dado que los mecanismos paradójicos movilizan el pensamiento e intervienen con frecuencia en la interacción sociocultural de cualquier discurso que no encierre sus enunciados en un blindaje formal y sustraído del mundo en el que transcurren nuestras vidas. Precisamente, la conversación en tanto práctica semiótica constitutiva instaura ese gran espacio paradójico en el que los discursos se entrecruzan, confrontan, se tensan, se contradicen, convergen, se complementan, se desarrollan, etc. Se trata entonces de una puesta en escena de variaciones, cambios, diferencias, similitudes y repeticiones infinitas. La conversación interviene, sostiene las redes semióticas del pensar, del sentir, del humor, de las percepciones, de las interpretaciones, de los aprendizajes, ensambla, articula movimientos y cruces de discursos prácticos y especializados.

La conversación prolifera en diversas direcciones, produce alternativas y sustenta la potencia continua de la creatividad para sus participantes en la medida que exista y que se experimente una participación efectiva de los involucrados. Si los lectores de estas páginas se involucran, contestan, rehacen, discuten, acuerdan, disienten, reformulan, adecuan las propuestas a su propias prácticas, a las situaciones y

contextos en los que deben alfabetizar, entonces habremos conversado y logrado nuestros propósitos en algún aspecto. Pareciera un objetivo muy simple, no obstante resulta el más difícil y el más complicado de lograr, porque la inercia de nuestras costumbres pedagógicas, nos impone rígidas modalidades de intercambio, cómodas repeticiones y falaces actitudes simuladoras de “hacer como si”. El diagnóstico no es un reproche moralizador, sino un despojado registro de las principales coordenadas del estado de la cuestión, un condicionamiento cierto del espacio educativo en el que actuamos y que afecta nuestras acciones. Los avatares conversadores tendrán que desenvolverse en esta trama de conductas de vieja data, con resultados variados y a cargo de protagonistas individuales e institucionales. La responsabilidad de las prácticas discursivas y lectoras, como la de toda práctica conversadora, depende de las decisiones que cada partícipe pueda, quiera o procure lograr... Será entonces, la conversación que sepamos conseguir...

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

Creemos que habría que bregar con mayor ahínco por una **continuidad consistente** entre los diferentes niveles del sistema educativo y para ello nos parece que lo más adecuado y eficaz es la conversación amplia, cuidadosa e imaginativa. En este sentido, habría que tener en cuenta que nuestra propuesta no pretende generar “resultados de alto impacto”, por el contrario descreemos de tales búsquedas inapropiadas para procesos pedagógicos acordes con el ritmo antropológico, semiótico y cultural de los/las niños/as. En el campo educativo no hacen falta “impactos” de ninguna índole, sino continuidad, respeto y conversación genuina para saber qué quiere, qué le pasa, qué necesita, qué piensa la otra/el otro. Hacemos esta salvedad dirigida al canon de formularios que solicitan como rutina “cuál será el impacto” del proyecto y de la acción. Consideramos que tal demanda y tal vocabulario responden a concepciones mercantiles, agresivas y violentas en busca de resultados “a cualquier precio” y a la compulsión de exhibir los réditos de la inversión. La repetición de rutina nos ha anesthesiado la interpretación y ha naturalizado los efectos de esta carrera irreflexiva en pos de cuanto “impacto” sea posible. La exigencia de “impactar” ha logrado el invento de “blancos” a los que se pretende impactar y ha sustentado operatorias desaprensivas, mecánicas e irresponsables sobre universos educativos que merecerían otro tratamiento a esta altura de la ciencia, la comunicación y los Derechos Humanos. “Impactar” sobre el otro/otra no es una meta, ni un procedimiento válido para esta propuesta, de ahí que no forme parte de nuestro léxico, ni de nuestros “discursos conversadores” que pretenden mantenerse al margen de dicha orientación ideológica, simplemente con el propósito de ejercer el derecho de adoptar otro camino.

Por otra parte, el vértigo de las culturas mediáticas contemporáneas, la vorágine de decisiones intempestivas de la política, el desconcierto y la incertidumbre del sistema educativo a la zaga de acontecimientos arrolladores, configuran un dispositivo contradictorio que incursiona en universos rurales y provinciales imponiéndoles reglas

inadecuadas y planes diseñados y monitoreados desde el poder concentrado en las metrópolis. El equívoco discurso educativo que “habla” del “respeto a la diferencia”, y al mismo tiempo, en su imposición avasalladora viola las diferencias, ha gestado un malestar, un descontento crítico y ha desquiciado la credibilidad de los docentes. Cuesta mucho instalar una conversación serena y una escucha atenta en la atribulada situación docente de cualquier nivel educativo de zonas periféricas en cuyos espacios se experimenta la constante paradoja de pertenecer a un país y estar fuera de él, excluidos de resoluciones que contemplen idiosincrasias, economías y dinámicas diferentes y a la vez, incluidos en los alcances del cumplimiento de planificaciones centralizadas más allá de toda diferencia. Por supuesto, las víctimas más dolientes y vulnerables de esa cadena incongruente e injusta son los niños, pero también lo son los docentes.

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

Breve noticia sobre las investigaciones

Hemos decidido publicar este trabajo en la Editorial Universitaria (Universidad Nacional de Misiones) porque toda la actividad hasta aquí emprendida se ha llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Este dato localiza el encuadre institucional de la tarea realizada y especifica nuestro compromiso intelectual con la comunidad a la que pertenecemos. Agradecemos a la universidad pública la oportunidad de trabajar, de estudiar, de investigar y compartir con los demás las propuestas generadas por nuestros proyectos.

Los estudios referidos al recorte provincial se articulan en continuidad con la región, con las dinámicas fronterizas, con el MERCOSUR y con los demás contextos nacionales e internacionales como modalidad de trabajo que mantiene constante diálogo con docentes del sistema educativo en todos sus niveles y con especialistas de distintos campos, procedencias y formaciones.

Las primeras descripciones y diagnósticos de la “zona de frontera” en la Provincia de Misiones se realizaron en 1976-77, sobre la enseñanza de la “lengua oficial” en el nivel primario. Los resultados se publicaron y a partir de esta investigación se detectaron múltiples aspectos críticos entre los que se privilegiaron los siguientes: 1) la heterogeneidad de situaciones y casos requería un modelo teórico que permitiera dar cuenta de la diversidad; 2) la crisis del inicio escolar demandaba una investigación focalizada y una metodología particular; 3) la falta de datos fehacientes acerca de las competencias lingüísticas de los niños en el ingreso escolar, requería un relevamiento provincial que permitiera detectar las distintas situaciones.

Para dar respuesta a estos tres grandes lineamientos, en la década del '80, se creó el Proyecto Aspectos Semióticos en un Espacio de Culturas en Contacto (PASEC) en cuyo marco se cumplieron las actividades que a continuación se sintetizan: 1) se diseñó un modelo teórico con cuatro matrices dialógicas que facilitan la comprensión de la compleja trama cultural y lingüística que transita el niño desde su nacimiento hasta el inicio escolar; 2) se adoptó el paradigma disciplinar de la Semiótica con el fin de interpretar la dinámica cultural y lingüística de modo integrado atendiendo la pertinencia y la incidencia de otros signos en los intercambios comunicativos; 3) se bosquejó el concepto de “umbral” con el planteo de algunos componentes y se iniciaron las propuestas metodológicas para su tratamiento curricular; 4) en 1982 se llevó a cabo la primera encuesta provincial, se procesaron los datos, se diseñó un mapa lingüístico y se publicaron los resultados (1985).

A partir de esta etapa el equipo de investigación ha continuado perfeccionando y ajustando tanto los conceptos teóricos, cuanto las metodologías propuestas con una dinámica que ha exigido trabajos de campo, reformulaciones teóricas, formación de recursos humanos, presentación de los resultados en congresos nacionales e internacionales, transferencia constante al sistema educativo y publicaciones. Durante todos estos años se dictaron innumerables cursos de perfeccionamiento docente en toda la provincia y se procesaron las experiencias que los docentes pusieron a prueba.

A partir de 2003 y hasta el 2008 se inicia el proyecto “Trabajo intensivo en los umbrales escolares para la alfabetización en la Provincia de Misiones”, etapa I y II, en cuyo marco se diseñó, se dictó y se perfeccionó la *Especialización Superior en Alfabetización Intercultural*, con una duración de 8 meses. Se han dictado 6 cohortes en distintos Institutos de Formación Docente (Eldorado, L. N. Alem y Oberá) y en la misma Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Posadas). Cabe mencionar que en el año 2005 se dictó un postítulo afín: *Actualización en Alfabetización Intercultural*,

destinado exclusivamente a Supervisores y Cuerpos Técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones.

Otra intervención cumplida desde el Programa de Semiótica en el sistema educativo provincial ha sido el Proyecto de investigación-acción “Alfabetizar en el umbral del primer ciclo” (2006-2008), que consistió en la implementación de la propuesta teórica y metodológica en tres escuelas suburbanas de la ciudad de Posadas con intervención de supervisora, directivos y maestros. Esta experiencia permitió poner en práctica los diversos aspectos de las estrategias alfabetizadoras, ratificar resultados y logros a través de seguimientos y evaluaciones.

El trabajo cumplido en estas últimas acciones constituye el antecedente directo del nuevo proyecto reformulado y perfeccionado titulado *Especialización Superior en Alfabetización Semiótica en las Fronteras*, propuesta que con las adaptaciones pertinentes será dictada en distintas localidades de la región.

A continuación, presentamos una breve recopilación de los Proyectos de Investigación que desarrollamos en el marco de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM) desde 1976 hasta la actualidad. El objetivo de esta síntesis consiste en poner en evidencia la continuidad que, desde el Programa de Semiótica, tienen las pesquisas sobre problemáticas vinculadas con la Alfabetización y las Políticas lingüísticas en la Provincia, ponderando la formación de investigadores especializados y la articulación con la comunidad educativa local.

Si bien privilegiamos la presentación cronológica para resaltar la continuidad del trabajo, podría observarse como los proyectos involucran distintas etapas y períodos que enfatizan diversos grados de profundización en las investigaciones: a un primer momento de relevamiento, le sigue una segunda instancia de intervenciones teóricas y metodológicas que, ya en la década inicial del siglo XXI, concentra sus actividades en las propuestas de *Alfabetización semiótica* que mencionamos en este libro. Finalmente, nos referimos a las derivaciones que, materializadas en tesis de grado y postgrado, surgen en la actualidad de la extensa trayectoria de investigación desarrollada en el Programa de Semiótica.

Listado de Proyectos de Investigación (1976-2013)

Período	Proyecto ²	Responsable/s	Comentarios
1976-1978	<i>Relevamiento y descripción socio-lingüística de la enseñanza del español en el nivel primario en Zona de Frontera.</i>	Ana Camblong (Codirectora con la Prof. Luisa Celman y la colaboración de la Prof. Ángela P. de Schiavoni)	
1978-1982	<i>Aspectos Semióticos en un Espacio de Culturas en Contacto (PASECC)</i>	Ana Camblong (Directora)	
1983-1990	<i>Programa de Semiótica</i>	Ana Camblong (Directora del Programa)	Se incluye el proyecto PASECC y se incorporan nuevas líneas de investigación semiótica en el campo de la Literatura, los pasajes de la oralidad a la escritura, los medios de comunicación y la semiosis

² En el sitio web del Programa de Semiótica de la UNaM (www.programadesemiotica.edu.ar), pueden realizarse consultas bibliográficas vinculadas con los proyectos mencionados aquí.

			social en sus diversas materializaciones.
1989-1991	<i>Escuela y semiosis oficial.</i>	Liliana Daviña (Investigadora Formada a Cargo del Proyecto)	
1992-1995	<i>Fricciones semiolingüísticas en el Dpto. 25 de Mayo, Misiones.</i>	Liliana Daviña (Investigadora Formada a Cargo del Proyecto)	
1996-1999	<i>Políticas Lingüísticas en la Provincia de Misiones I y II.</i>	Liliana Daviña (Investigadora a Cargo)	
1999-2001	<i>Misiones-Mercosur: Políticas Lingüísticas de los '90</i>	Ana Camblong (Directora. Investigación individual)	Proyecto que estudia las políticas lingüísticas de la jurisdicción de la Provincia de Misiones, en el contexto del Mercosur, en la última década
2001-2003	<i>Alfabetización en un contexto de diversidad cultural</i>	Ana Camblong (Directora)	Proyecto que estudia los problemas que surgen en la alfabetización en la Provincia de Misiones, espacio de culturas en contacto, se contrastan escuelas rurales, urbanas y suburbanas
2003	<i>Fronteras Discursivas en una región Plurilingüe –español y portugués en Misiones-</i>	Liliana Daviña (Maestranda)	Tesis de la <i>Maestría en Análisis del Discurso</i> (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Directora: Elvira Arnoux.
2003-2008	<i>Trabajo intensivo en los umbrales escolares para la alfabetización en Misiones I y II³.</i>	Ana Camblong (Directora) Liliana Daviña (Co-directora) Raquel Alarcón (Coordinadora Académica EAI)	En el marco del proyecto se desarrolló la <i>Especialización en Alfabetización Intercultural</i> .
2006-2007	<i>Alfabetizar en el umbral del primer ciclo. Una experiencia de articulación.</i>	Raquel Alarcón (Directora)	Proyecto articulado con el Proyecto de Tesis Doctoral presentado en el Doctorado en Semiótica (Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba)
2008-2010	<i>Aportes semióticos para la alfabetización en umbrales.</i>	Raquel Alarcón	Tesis Doctoral (Doctorado en Semiótica –CEA, UNC) Directora: Dra. Ana Camblong.
2009	<i>Propuestas Alfabetizadoras Actuales: Un análisis Discursivo.</i>	Liliana Daviña (Directora) Alejandro Di Iorio (Tesisista)	Tesina de Grado. Licenciatura en Letras. FHyCS-UNaM.
2010-2012	<i>La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos.</i>	Raquel Alarcón (Directora)	
2011-2013	<i>Narraciones de frontera. Las formas del relato de la vida cotidiana en los umbrales escolares de la alfabetización en Misiones.</i>	Froilán Fernández	Proyecto de Tesis Doctoral (Doctorado en Semiótica –CEA, UNC-) Directora: Dra. Ana Camblong.

³ En el marco de este Proyecto y con el apoyo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Ana Camblong publicó en el año 2005 el *Mapa Semiótico para la Alfabetización en Misiones* (Posadas: Programa de Semiótica, SIyP, FHyCS, UNaM).

1. Dinámica de las significaciones, sentidos y sin-sentidos

1.2. ¡Qué animales!

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

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

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

Si nos detenemos un instante y reflexionamos sobre lo que hasta aquí hemos dicho, podremos efectuar una serie de consideraciones útiles para interpretar el enfoque con el que estamos encarando los **postulados básicos** de nuestra propuesta. Pensemos juntos estimado/a lector/a, y registremos las siguientes anotaciones:

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

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

En tercer lugar, volvemos a destacar nuestra tendencia comunitaria. Ya sabemos que estamos involucrados en un continuo movimiento y expuestos a los avatares erráticos del azar, pero además habíamos comentado el impulso y requisito de **convivir en comunidad**. Se trata de un principio tan consistente y elemental como los dos anteriores. Repetimos: somos **animales comunitarios**. Entonces, con el fin de llevar a cabo esta exigencia para sobrevivir, actuamos, procedemos de modo tal que procuramos ordenar, organizar y regularizar nuestros movimientos y actividades en el intento de manejar o bien atenuar las incertidumbres del azar en nuestras vidas asociadas con otros/as. Dado que orientamos nuestro movimiento vital hacia una interacción asociada en comunidades, hacemos grandes esfuerzos para volver nuestras prácticas compartidas más previsible, concertadas, repetidas y factibles de organizar en programas que se reiteran y se comparten con los demás miembros del grupo.

Los **animales comunitarios** aprendemos y acatamos una serie de reiteraciones ordenadas que facilitan a los miembros del grupo, la participación y coordinación de sus actuaciones. Así, las complicadas actividades de los hormigueros y de las colmenas nos muestran no sólo sofisticadas organizaciones, sino altísimos rangos de acatamiento de regularidades comunitarias. Nosotros, los **animales comunitarios**, nos entrenamos desde que nacemos, para que nuestras prácticas se ajusten a las pautas que la propia comunidad nos enseña, nos impone y a las cuales debemos responder si pretendemos sobrevivir.

Hasta aquí hemos desplegado una tríada de principios que para algunos lectores podría resultar bastante alejado del tema central que nos convoca: la alfabetización; sin embargo, el trípode que acabamos de instalar se convierte en sustento de todos los demás conceptos, estrategias y prácticas que emprendamos en adelante, de acuerdo con las teorías pragmáticas del pensador norteamericano Charles Sanders Peirce (1839-1914). En cada pensamiento y en cada paso que demos, tendremos el cuidado de tener presente este tríptico que insta y sostiene nuestra existencia: **continuidad, azar y vida comunitaria**. Es más estimado docente, retomaremos, recordaremos y estudiaremos tales principios, con miras a detectar sus incidencias, su presencia no siempre notada, y a la vez iremos señalando las variadas distorsiones y violencias que ejercemos sobre tales condiciones primarias de nuestra existencia.

Hasta ahora mantenemos nuestro discurrir en el vasto campo de la continuidad animal, pero tendremos que plantear cuáles son las diferencias entre la especie humana

y los demás animales en general. Se trata, digámoslo con cautela, de un deslinde complejo, con zonas confusas, dificultosas de estipular y que se encuentra en estudio en muchas investigaciones actuales. Dada su complejidad, centraremos nuestro análisis en aquellos aspectos indispensables para encarar los procesos alfabetizadores. Quizá resulte útil indicar aquí mismo que nos aprestamos a establecer diferencias, es decir **discontinuidades** en el marco de la continuidad, actividad propia del pensamiento operando: las discontinuidades, los deslindes, las diferencias, las distinciones, las segmentaciones, las determinaciones, los límites suponen en la base una continuidad.

Las discontinuidades se insertan en el devenir continuo.

Acaso convenga registrar que los animales en general y los mamíferos en particular, adiestran sus crías durante un tiempo determinado con el fin de entrenarlos para la supervivencia. Estos entrenamientos tienen muy variadas duraciones, pero lo que podríamos destacar es que ninguna especie necesita un adiestramiento tan prolongado como el de la especie humana. Un cachorro, un pichón, por tomar cualquier ejemplo, precisa que los adultos lo alimenten y lo entrenen en rudimentos de supervivencia en sus múltiples aspectos (desplazarse, cazar, desarrollar destrezas, etc.), pero en unos pocos meses se encontrará apto para lograr autonomía y sobrevivir. En cambio nuestros “cachorros” necesitan extensos procesos de protección, entrenamiento y aprendizaje.

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

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

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

Lo primero que nos enseña este interés por los aprendizajes prácticos, es que no hay un único método, que no hay reglas absolutas, que no hay recetas establecidas, sino que los profesionales de la alfabetización tendremos que adquirir la flexible capacidad de insertar nuestras disquisiciones conceptuales y nuestras prácticas docentes en la dinámica y modalidades de la vida comunitaria de la que provienen los niños. Habrá que volver a los rituales, a los ritmos, a los hábitos semióticos y antropológicos que sostienen los entrenamientos de los niños en su propio grupo de pertenencia. “Volver” no sólo para respetarlos y tenerlos en cuenta como base de la tarea, sino también para aprender nosotros mismos de tales acervos, de las memorias ancestrales y del “sentido común” de los lugares en los que trabajamos.

Las ciencias, las disciplinas, las teorías, los metalenguajes nos han enseñado y nos han entrenado en campos disímiles del conocimiento, pero también nos han exigido tales niveles de abstracción, que nos hacen sentir extraña la vida práctica y nos desvinculan completamente de ese saber mostrenco compartido por generaciones y generaciones. Se ha estigmatizado el “sentido común” tanto desde la ciencia como desde el arte y la filosofía, sin reparar en consecuencias extremas, ni en las paradojas de semejantes descalificaciones exageradas. Sin enfatizar, ni exasperar posiciones, simplemente se trata de prestar también atención al cotidiano, de atender a las dinámicas de la vida práctica de la que provienen los niños con los que establecemos nuestra conversación alfabetizadora.

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

Hasta aquí mantuvimos nuestro discurrir en la continuidad de animales comunitarios, aprendiendo y entrenándose en las repeticiones que su grupo le depara, pero ahora procuramos una vez más, introducir alguna diferencia, alguna discontinuidad entre animales humanos y los demás miembros del conjunto. Si bien se podrían desbrozar cadenas habituales que paulatinamente se van diferenciando y estableciendo algunos deslindes entre distintas especie, preferimos seleccionar una característica que defina con máxima nitidez y contundencia a los humanos. Tengamos presente la debilidad de estas definiciones establecidas desde nuestras propias limitaciones “humanas, demasiado humanas”. En este sentido, se considera que **el lenguaje** instala una discontinuidad definitoria (por ahora): aquellos animales que hablan, aquellos que acceden al lenguaje conforman la especie humana. Ya no definimos nuestra especie

utilizando la expresión latina *homo sapiens* –hombre que sabe- sino como animal que habla. ¿Qué clase de animales somos? Somos **animales comunitarios conversadores**.

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

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

1.2. Conversar es humano...

Generalmente cuando nos referimos al lenguaje, inmediatamente lo asociamos con el “Área de Lengua” o bien, con materias en las que se enseña “Lengua y Literatura”, y en tal sentido, lo primero que se presenta en nuestro recuerdo son los ejercicios de análisis gramaticales, el estudio de verbos y reglas que hemos estudiado en el transcurso de nuestra escolaridad, o bien los comentarios de textos literarios y la infaltable “biografía del autor”. Esta referencia nos muestra cuánto esfuerzo hemos destinado para “aprender lengua”, pero a la vez nos invita a pensar cuánto trabajo y cuánta reflexión han destinado los humanos al lenguaje desde los tiempos más remotos de los que se tenga memoria. Comprendemos entonces, que no hay una única gramática, sino que han existido y existen actualmente diversas gramáticas, enfoques y descripciones distintas con los que se estudia el lenguaje. Tampoco hay una única manera o método de interpretar los textos literarios, sino múltiples y cambiantes modos de encarar los estudios literarios. Estos modelos, categorías y conceptos se denominan **metalenguajes**, precisamente porque se trata de discursos que refieren al orden, a las reglas, al funcionamiento y a las características de las llamadas “lenguas naturales” y de los discursos literarios. Analizar discursos políticos, periodísticos, pedagógicos, religiosos, estéticos, etc. requiere el auxilio de metalenguajes que establecen categorías y conceptos con los que se analizan, se ordenan y se interpretan los diversos textos.

Sin embargo, la preocupación por el lenguaje no queda circunscripta a la Lingüística (Psicolingüística, Sociolingüística, Etnolingüística), a la Gramática, a la Retórica, a la Teoría literaria y a las llamadas Ciencias del lenguaje, sino que otras disciplinas, tales como la Filosofía, la Historia, la Antropología, la Sociología, la Jurisprudencia y la Semiótica se han ocupado del lenguaje en tanto actividad humana

principal, razón por la que tenemos un cúmulo bibliográfico inabarcable y de dificultoso procesamiento. Hacemos estas salvedades para que los lectores tengan presente que nuestras posiciones y propuestas seleccionan sus postulados en una extensa tradición de diversas concepciones disciplinares, interdisciplinarias y transdisciplinarias.

Este primer acercamiento por la vía escolar, no hace más que poner “sobre la mesa” -como se suele decir- los recursos y procedimientos teóricos, científicos por medio de los cuales pensamos “en el lenguaje”, sin embargo nuestra **experiencia cotidiana del lenguaje**, la manera en que lo aprendimos en nuestro grupo familiar, los usos y abusos que hacemos de nuestra capacidad lingüística para vivir en interacción social parecen responder a reglas, convenciones y hábitos, que han sido aprendidos e incorporados con entera efectividad al margen de los sistemas educativos formales. Tal como lo indicamos en el apartado anterior, reiteramos que no se conoce ninguna sociedad humana (no importa cuál sea el grado de desarrollo tecnológico, su lugar de asentamiento, su etapa histórica, su tipo de organización, etc.), que no fuera capaz de enseñar a sus niños los hábitos semióticos necesarios para vivir en comunidad y sobrevivir en su propio hábitat, acervo ancestral que da continuidad a la especie. Pues bien, en el corazón de dicho legado, de esa memoria atávica anida el lenguaje. El lenguaje en tanto conjunto complejo y sofisticado de hábitos está tramado, enredado e intrínsecamente sustentado por todas las prácticas y rutinas que un grupo realiza. Todo lo que una comunidad cree, piensa y hace, sus costumbres y rituales, producciones y consumos, tecnologías y organizaciones, todas sus **prácticas semióticas están presentes en su lenguaje**. Este universo heterogéneo, complejo y dinámico de prácticas semióticas y lenguaje configuran eso que se denomina **cultura**.

Tal vez convenga intercalar algunas consideraciones sobre el uso que hacemos del concepto **prácticas semióticas** porque forma parte de nuestro vocabulario básico. La palabra “práctica” remite a todo tipo de actividad, actuación y experiencia de los integrantes de un grupo humano, incluidos pensamiento y lenguaje, es decir: todos los hábitos que conforman los procesos ejecutados en la vida comunitaria. En tanto que “semióticas” refiere a las significaciones y al sentido que ese grupo o bien otros grupos asignan a los hábitos o prácticas de los diversos grupos. Con esta determinación puesta en la palabra “semiótica” se intenta subrayar que las “prácticas” admiten diferentes interpretaciones, valoraciones ideológicas, éticas, estéticas y políticas. En otros términos: todo lo que hacemos en nuestra vida cotidiana significa y conlleva valoraciones plurales y cambiantes según los niveles sociales, las edades, las épocas, las modas, los lugares, las pertenencias, los gustos, etc. Lo que para algunos resulta muy significativo y le asignan un gran sentido, para otros puede resultar in-significante, sinsentido, desprovisto de valor. Entre esos extremos se despliega una gradación infinita de posibilidades de interpretación con matices, con diferenciales mínimos, con variaciones infinitesimales. Dado que los hábitos humanos conllevan significaciones, sentidos multacentuados y valores plurales, es decir se incorporan a una **trama semiótica** que los relaciona, utilizaremos **hábitos y prácticas semióticas** como sinónimos. Cabe aclarar que cuando decimos hábitos/prácticas semióticas, no se supone que todos los procesos prácticos tengan el mismo grado de regularidad, de estabilidad y persistencia, al contrario, todos podemos comprobar en nuestra propia experiencia que mezclamos constantemente hábitos muy estables, con otros cambiantes, variados y oscilantes.

Así, entonces, habrá que tener en cuenta que el lenguaje forma parte constitutiva de estos complejos conjuntos de prácticas semióticas: el lenguaje se aprende, se utiliza, se intercambia y se recepta inmerso en un hábitat cultural. **Donde hay lenguaje, hay cultura**, y viceversa, **toda cultura supone existencia de lenguaje**. Para facilitar la

comprensión de este postulado, podríamos decir que el lenguaje “respira” en atmósferas culturales que lo contienen, lo generan y le dan sentido, a la inversa, el lenguaje atraviesa, explica, establece e interpreta toda práctica semiótica que integre un ámbito comunitario-cultural dado. A esta atmósfera en la que se desenvuelven los hábitos semióticos, entiéndase **toda continuidad práctica sociocultural** de un grupo humano con lenguaje incluido, la denominaremos **semiosfera** según lo propuso el investigador Iuri M. Lotman. Si recordamos lo dicho en el punto anterior, podremos plantear que la semiosfera se sustenta en el **principio de continuidad**, en virtud de que esta noción intenta integrar de modo global y consistente, la inextricable correlación entre lenguaje y dinámica cultural. Esto implica que el lenguaje no puede auto-sustentarse sino que requiere semiosfera, ese flujo semiótico que lo habilita y le permite desplegarse, circular y mantener su potencia significativa.

Si persistimos en la analogía adoptada, podríamos pensar cuántas veces hemos experimentado situaciones en las que el lenguaje coloquial dice: “hablaban poco porque la atmósfera estaba cargada” o en “nadie decía nada, el aire se cortaba con un cuchillo”, frases del saber popular que captan la exacta concepción integral de la interacción humana en las que el lenguaje “desfallece” o “tambalea” porque resulta afectado por una semiosfera adversa, extraña o crispada en la que se lo utiliza. Con esto estamos indicando que la semiosfera es un concepto flexible y adaptable no sólo a la globalidad de una cultura regional, nacional, cosmopolita, urbana, suburbana o rural, sino también a circunscripciones recortadas y parciales; podremos hablar entonces de semiosferas festivas, familiares, escolares, deportivas, laborales, eróticas, académicas y así al infinito, cada lector pensará en las semiosferas que pueda distinguir en su experiencia cotidiana.

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

Si esto es así, entonces la **frontera** se constituye en límite, una discontinuidad en el continuo, un deslinde que determina la diferencia, determinantes diferenciales, pero a la vez siempre disponible para el corrimiento, el replanteo y la fusión. Las fronteras no se conciben como límites absolutos, sino como marcas factibles de remarcado o borramiento, espacios de tránsito con posibilidad de mezclas, de movimientos, contraste y cambios. Ahí en la frontera emerge la diferencia y ahí mismo se abre la virtualidad de alteración, de fusión o bien de con-fusión entre uno y otro continuo deslindado. Esto puede parecer bastante complicado e inasible, sin embargo se trata de un mecanismo semiótico que rige las operaciones más primarias de nuestras vidas prácticas. Enfoquemos el cotidiano práctico, p.e. los mundos familiares. Tal como lo define el lenguaje coloquial “cada familia es un mundo”, pues bien en ese ordenamiento básico social, podremos percibir que el sentido común detecta una semiosfera y sus fronteras, estipula recortes en el continuo sociocultural que aceptamos con “toda naturalidad”. Ahora bien, sabemos por experiencia que esa distinción, esas diferencias entre una

familia y otra, configuran la posibilidad de comparaciones, de puntos de contrastes, de acercamientos, de intercambios, de sutiles variaciones y mixturas. Así, en el encuentro de dos familias “claramente distintas” se producirán infinitos movimientos de comparaciones diferenciales, convergencias, coincidencias, mezclas, replanteos y alteraciones de diversas fronteras que se instalan en el ajeteo interactivo de sus protagonistas. Las fronteras no son “muros” construidos de una vez para siempre, ni trazos definitivos y absolutos, sino presencias semióticas históricas sujetas a cambios y transformaciones como la vida misma. Encontraremos pues fronteras más estables, con permanencias que atraviesan generaciones y generaciones, otras en cambio, muy inestables, efímeras, que surgen y desaparecen, “están y no están”, vacilando en la misma dinámica del fragor interactivo de la semiosfera en cuestión.

Otro aspecto a tener en cuenta respecto de los límites, de las determinaciones diferenciales, es la pertinencia, la percepción y las variantes interpretativas. En efecto, lo que para unos resulta una frontera “evidente” (clara y distinta), otros no la consideran pertinente, ni necesaria. Lo que para algunos se trata de un límite inflexible, innegociable, para otros puede alterarse, puede incluso abolirse. Con esto estamos poniendo en relieve que las **fronteras** de cualquier índole (lingüísticas, sociales, etarias, históricas, éticas, religiosas, estéticas, políticas, etc.), existen, tienen vigencia histórica y son percibidas e interpretadas de acuerdo con las costumbres, con las modalidades, con las creencias, con los gustos, con los valores, con las ideologías que cada grupo sostenga.

Si retomamos nuestro ejemplo del decir coloquial “cada familia es un mundo”, cuando se forman las parejas, cuando dos individuos deciden “vivir juntos”, tendremos un laboratorio semiótico privilegiado para apreciar la dinámica movediza y cambiante de las fronteras. En cada actividad, en cada detalle del accionar de los “recién-encontrados” se hará perceptible la diferencia, algo que hasta el momento había pasado completamente inadvertido, ahora se “nota”, ahora “se dan cuenta” de que lo perciben, lo conciben y lo ejecutan de maneras distintas. En este punto de inflexión se manifiesta la incidencia operativa de las **fronteras semióticas**. Constantemente “adviento” lo diferente pero también lo compartido, “percibo” las discontinuidades pero también se pone en relieve, se vuelve pertinente el continuo. En ese límite se tejen y se destejen, se apartan y se mezclan, se cambian y se transforman los hábitos en juego. Algunos/as lectores/as se estarán preguntando ¿qué tiene que ver esto con el arte de alfabetizar? Contestamos en el acto: esto es básico para comprender los mecanismos elementales de nuestra capacidad semiótica de intercambios dinámicos, siempre en transformación y en tal dinámica podremos interpretar las palabras inmersas en la vorágine de la vida práctica. Acostumbrémonos, estimado/a lector/a, a concebir el lenguaje siempre inserto en el acontecer de semiosferas cuyas fronteras móviles afectan profundamente, inciden directamente en las fronteras igualmente cambiantes de las palabras.

Sabemos, sorprendido/a lector/a, que es difícil pensar una noción paradójica porque estamos habituados (los hábitos intelectuales también se aprenden y modelan nuestro pensamiento), a distinguir y seleccionar uno u otro término, una u otra categoría para no “caer en contradicción”. En cambio, resulta muy accesible reflexionar sobre nuestra vida práctica para comprobar a cada paso cuántas paradojas emergen en nuestra experiencia cotidiana, en nuestra memoria, en nuestras decisiones y posiciones cambiantes sometidas a transformaciones del devenir histórico. Así entonces, hagamos el esfuerzo de pensar las implicaciones del dispositivo paradójico en nuestra investigación, en nuestro trabajo de aula, en nuestras intervenciones con el fin de interpretar los equilibrios inestables en la relación de lo discontinuo tramado en lo continuo, de lo delimitado en un proceso infinito de aprendizajes.

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

Las correlaciones en continuo (lugares, distancias, olores, muebles, utensilios, los otros –familiares, visitas, vecinos, extraños- plantas, animales, colores, etc.), un proceso dinámico que va configurando “mundo” en organizaciones móviles, cambiantes y con diversos grados de estabilidad. El lenguaje se encuentra inmerso en estas correlaciones que van de los objetos, a los olores, al cuerpo, al alimento, a los horarios, a los vestidos, a los lugares, a los contactos, a los ruidos, a la música, a las miradas, a las conversaciones, intervenciones y silencios, es decir, interacciones continuas entre los miembros de un grupo dado. **Nadie aprende su lengua materna de manera autónoma como un sistema abstracto y congelado, sino instalado en el ajetreo de las prácticas cotidianas.** De ahí que el lenguaje conlleve en sus propias operaciones, en sus usos e intercambios la presencia efectiva de los mundos socioculturales en los que se ejecuta su experiencia. El pensamiento no es previo, ni posterior, ni va por sus propios carriles, sino por el contrario se halla directamente involucrado en estos procesos habituales de aprendizajes para la vida. **Se aprende a significar, a pensar y a conversar en una misma continuidad práctica, en una integrada experiencia de vida.**

Los aprendizajes semióticos suponen en su propia dinámica, la inclusión inevitable del lenguaje: correlaciones entre palabras, sensaciones, percepciones, afectos, otros signos y cosas, una continuidad que va volviendo significativo “todo lo que toca” y va conformando “pequeños mundos” con significaciones, sentidos y sin-sentidos. El lenguaje se constituye así, en el **interpretante de todas las prácticas semióticas** puesto que las comenta, las explica, las insta, las constituye, las relata, las enseña, etc., pero no las sustituye. Todas las prácticas semióticas presentan a la interpretación alternativas específicas de significación (imágenes, tactos y contactos, sonidos, distancias, gestualidad, etc.), el lenguaje puede referirse a ellas, puede hablar de ellas, pero esto no

implica que las suplante. Habrá que destacar pues, por un lado, la potencia semiótica del lenguaje en tanto **interpretante de la cultura** con capacidad para establecer, modificar, transgredir, transformar prácticas y ordenamientos socioculturales de un grupo dado, y por otro, la especificidad semiótica de los diferentes sistemas de significaciones y sentido (táctiles, visuales, auditivos, espaciales, temporales) (E. Benveniste- V. Voloshinov)

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

Lo dicho hasta aquí resulta bastante dificultoso, no obstante la simple consideración de **nuestra experiencia cotidiana** nos ayuda a pensar en ese hábitat en el que nace un/a niño/a emergiendo de la continuidad con su propia madre para instalarse en el universo/semiosfera del grupo que la contingencia le deparó. Universo/semiosfera que lo entrena, lo adiestra, lo educa y lo prepara en infinitas discontinuidades/fronteras: horarios, olores, comidas, lugares, vestidos, sonidos y por supuesto lenguaje. Aprender la lengua familiar implica un extenso proceso en continuidad en el que niño va ejercitando, va distinguiendo discontinuidades con las que su grupo interactúa y sobrevive. Éste es el universo semiótico que nos interesa destacar, porque las estrategias continuas adoptadas por el grupo resultan “naturales” porque pertenecen a la memoria atávica de la especie, se ejecutan con miras a la integración y a facilitar la incorporación del vástago. La paradoja del mundo semiótico del hábitat familiar supone que el “reciénvenido” respira las pautas simbólicas de su “tribu” como si fueran naturales, cuando se sabe que son convenciones históricas, convenciones semióticas gestadas por la interacción social. Esto habrá que tomarlo así, con su complicada inscripción de contrarios igualmente pertinentes: es “cultural”, en tanto producto de la memoria ancestral del grupo, y es “natural” porque se trata de las estrategias de supervivencia, es decir, la continuidad de la especie. De ahí que cuando se menciona una “lengua natural” se refiera al lenguaje practicado por un grupo, aunque tal denominación resulte una contradicción en sus términos, se sabe que las lenguas son histórica, pero sucede que los hablantes la experimentan como parte de su naturaleza.

¿Y por qué insistimos en este ensamble entre semiosfera y lenguaje? ¿Por qué subrayamos la preponderancia de la lengua familiar con la que el/la niño/a tendrá que incorporarse a la condición humana, ordenar el mundo y desempeñarse en la interacción de su grupo? ¿Qué implicaciones tiene esto para la alfabetización escolar? Pues bien, contestando la última pregunta estaremos respondiendo las anteriores, de ahí que nos apresuremos a argumentar que para nuestra propuesta esta conjunción de semiosfera y lenguaje, este universo predeterminado de lengua familiar supone una significación definitoria y principal. Lo primero que tendremos que comprender y aceptar para trabajar con niños/as recién-llegados/as al ámbito escolar es que vienen investidos de las respectivas semiosferas en las que respiran desde su nacimiento, conversando con la

única lengua posible para el/la niño/a en la que los entrenó el grupo que los crió. Si aceptamos esto, entonces los que tendremos que adaptar, transformar y buscar diferentes estrategias para comunicarse con los/las niños/as somos los docentes. Los profesionales de la educación tendremos la responsabilidad y la posibilidad semiótica de implementar diferentes prácticas que tengan como eje, como punto de partida el acervo semiótico-lingüístico de los niños que acceden a la escuela. Más de uno estará pensando que esto resulta obvio y que además, se ha vuelto una letanía hartamente repetida en los discursos del sistema educativo. En efecto es así, pero la distorsión se produce cuando la reiteración desaprensiva y vacua, provoca una evanescencia de este sustento básico y lo convierte en un **supuesto contrariado**. Tanto se repite aquello del “respeto a la diversidad cultural” o bien aquello de la “articulación con los contextos” que lo pasamos por alto, creemos que va de suyo, se naturalizan y se tergiversan los argumentos de fondo que sustentan tales aseveraciones; la reiteración, el corte y pegue de estos postulados los vuelve inocuos, invisibles y meramente declarativos.

Por otra parte, cuando los/las niños/las provienen de semiosferas que responden a los cánones urbanos, de clase media y a la lengua oficial estándar, soportes de la propuesta escolar también estándar, no hay tanto que reflexionar sobre el bagaje semiótico y lingüístico de los niños, en muchos casos ya alfabetizados en el propio ámbito familiar. Se produce una continuidad propicia entre mundo familiar y escolar, no porque sean iguales, sino porque las fronteras a atravesar, las discontinuidades que tendrá que aprender en la nueva cultura escolar no resultan “extrañas” y contrastantes con su mundo habitual.

En cambio, cuando la semiosfera del/la niño/a responde a pautas diferentes, semiosferas suburbanas, rurales, aborígenes, fronterizas, inmigratorias, la cultura escolar genera un despliegue de fronteras dificultosas para el acervo semiótico que porta el recién llegado. Estas demarcaciones fronterizas móviles, esquivas y a la vez contundentes le tienden un territorio “minado” de discontinuidades que lo convierten en un perfecto extranjero desorientado, inseguro y lleno de incertidumbres. Un extranjero sin mapa, sin referencias, con dificultades para descifrar los discursos y los signos que le salen al paso de sus primeros recorridos. Por su parte, la cultura escolar se muestra consternada ante la alteridad del/a niño/a diferente a lo esperado, no sabe qué hacer y responde con vacilaciones constantes, se crispa, se refugia en los procedimientos más consolidados, recurre a estereotipos para descalificar los desempeños semióticos y lingüísticos de los niños. El/la niño/a diferente deviene “extraño/a” para el espacio educativo, estos niños se convierten en la “otredad escolar” sobre la que se descarga persistentes valoraciones que nos llegan desde el fondo de la historia como vestigios ideológicos que han dejado sus marcas en los enunciados más escuchados en giros coloquiales cotidianos. Por ejemplo se registran vestigios racistas (“el negrito”, “la gringuita”), vestigios clasistas (“es que en la casa no pueden ayudarlo”, “su familia es carenciada”), vestigios xenófobos (“estos vienen del otro lado”), vestigios de ideologías racionalistas (“tenés que saber gramática, no hay otra”), vestigios de posiciones absolutistas (“se habla como se debe o se habla mal”), vestigios conmisericordiosos (“pobrecitos, ¿qué les podés pedir?”). Estos “vestigios” de los que hemos enumerado apenas algunas muestras de las inmensas constelaciones que persisten e insisten en nuestros mundos escolares, resultan bastante tranquilizadores, dado que por inercia de repetición se vuelven justificaciones “aceptables”. Cuando se escucha “pobrecitos, cómo les cuesta aprender”, o bien “lo que pasa es que estos niños no saben expresarse” (frases casi siempre pronunciadas con afecto y preocupación), experimentamos esa huella, ese tono de condescendencia y desvío acerca del conflicto sociosemiótico.

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

Aquí entramos, estimado/a lector/a, en una noción compleja y exigente por su delicada factura y sutiles incidencias: el **diálogo**. Parece muy simple, sin embargo al analizarlo con más detenimiento notamos, no sólo la abigarrada trama de múltiples condiciones, factores y aspectos que intervienen, sino también su papel básico en la dinámica de la semiosfera. El diálogo, en acepción semiótica, admite abarcar todo tipo de interacciones devenidas en prácticas semióticas por medio de las que una comunidad intercambia constantemente informaciones, significaciones y sentidos. Los movimientos interactivos dialógicos se instalan en la base de la dinámica semiótica, la generan, la sostienen y la transforman en continuidad. Se podría decir metafóricamente que el diálogo es una **máquina semiótica de interpretar, generadora y transformadora de significaciones y sentidos**. Dialogamos con el cuerpo (miradas, risas, posturas, tonos, distancias, olores, etc.), con la ocupación y distribuciones del espacio, con los objetos, con la ropa, con las comidas, con los horarios, con los trabajos, con las palabras. Este proceso continuo, sostenido por la energía del diálogo en perpetuo movimiento, se denomina **semiosis infinita** (según la teoría de Peirce). Las interacciones dialógicas de una comunidad dada no tienen límites absolutos y definitivos, sino que tal como lo mencionamos antes, sus fronteras estarán siempre disponibles para el corrimiento, replanteo, deslizamiento, mezcla y modificación, por tanto siempre se podrá volver a alterar, cambiar o transformar las interpretaciones, significaciones y sentidos. **Semiosis infinita** y **diálogo** configuran un horizonte constante de operaciones e intervenciones multivalentes, con orientaciones plurales y correlatos variados para la conversación alfabetizadora. No sólo el lenguaje “habla” y “dice” algo, en algún aspecto, sino todas las prácticas semióticas de los/las niños/as en incesante intercambio con el docente y con los/las demás niños/ñas, lanzan infinitas informaciones, infinitas significaciones que habrá que aprovechar, incorporar y utilizar para establecer el mejor encuentro posible. Es más, nos adelantamos a decir que el diálogo semiótico en su riqueza multiforme de contactos, relaciones y referencias plurales es previo al lenguaje, se instaura en el proceso de aprendizaje antes de la adquisición del lenguaje. Por supuesto que aquí volvemos a tener una excelente experiencia de las esquivas fronteras entre el diálogo semiótico de base y la incorporación propiamente dicha del lenguaje. Una frontera escurridiza, vacilante que a la vez constituye una continuidad, y esto es así porque la semiosis infinita da cuenta del proceso continuo con determinaciones discontinuas siempre en movimiento, siempre cambiantes. Entonces el niño dialoga con su dedo, con

sus ojos, con su cuerpo y con sus gorjeos que en algunas ocasiones parecen ya palabras o bien se alejan de lo que los adultos están dispuestos a aceptar como palabra-textos. Las fronteras oscilantes entre aprendizajes semióticos primarios y la producción lingüística nos conducen al planteo de un dispositivo paradójico en el que habrá que aceptar la tensa definición de una discontinuidad en continuo y una continuidad de discontinuos deslizantes. Más adelante desarrollaremos este tema, pero necesitamos tener presente aquí el relieve estratégico, la importancia nodal del diálogo semiótico inmerso en el proceso de semiosis infinita.

Si nos detenemos en la frontera en la que se diferencia una cosa de otra, una lengua de otra, una palabra de otra, un interlocutor de otro, estaríamos en condiciones de considerar ¿qué sucedería si algo que está aquí se traslada al otro lado, es decir, pretende pasar “de aquí a allá”, de esto a aquello, de un texto a otro texto, de una lengua a otra? Seguramente en dicho tránsito “algo” se modificará, algo se transformará. Esta operación semiótica recibe la denominación de **traducción**. Sabemos que el uso más consolidado del término traducción lo restringe a los procedimientos destinados a pasar de un idioma a otro, a transformar un texto -oral o escrito- de una lengua a otra. Efectivamente, este uso resulta no sólo adecuado, sino muy claro y aleccionador para que podamos comprender la traducción en su injerencia y sentido más amplio, dado que no se cumple exclusivamente en el pasaje de una lengua a otra, sino que dicho mecanismo semiótico opera activamente en el seno de una misma lengua: todo el tiempo estamos traduciendo. ¿Por qué? Porque en la dinámica de la vida práctica entrenamos este procedimiento semiótico que consiste en aprender a operar con los signos para transferir las significaciones y el sentido –de un signo a otro signo- inmersos en ese flujo semiótico, en ese proceso denominado semiosis infinita. Tomemos una vez más las frases hechas de nuestra conversación cotidiana, por ejemplo cuando escribimos o damos clase, solemos repetir “dicho de otro modo” o bien “dicho en otras palabras” o “en resumen” o “en síntesis” estamos indicando con esos giros lingüísticos marcadores de las operaciones discursivas, que pasamos a traducir, esto es: decir lo mismo pero diferente. Cuando alguien mortificado/a por la incomprensión del otro/a dice: “pero ¿en qué idioma querés que te lo diga?”, está interrogando sobre la posibilidad de decirlo de otra forma en su propia lengua, la ironía de aludir a “otro idioma” no hace más que poner en relieve las traducciones prácticas en las que nos ejercitamos constantemente. Lo mismo sucede cuando advertimos “Lo vuelvo a explicar”. Este enunciado remite a la dificultad que se tiene para encontrar el modo, las palabras adecuados, el discurso para “ex - plicar” (desplegar ante el otro) la traducción de un discurso a otro, de una lectura a otra, de una interpretación a otra.

También el relato, con sus diversas maneras de hacerse cargo de la experiencia, con sus innumerables recursos para contar lo mismo -otra vez- de mil maneras distintas. Los chismes –narración infaltable en la vida comunitaria- ejecutan con magistral plasticidad semiótica y coloridas variantes expandidas, resumidas, adornadas con figuras variopintas, nos enseñan a operar con las traducciones. Los niños ejercitan sus tempranas traducciones contando lo mismo con variantes, también los ancianos -en el otro extremo de la vida- nos brindan emblemáticos ejemplos de traducciones del mismo relato contado con variaciones. Los mitos y leyendas tradicionales no tienen una única versión, sino que relatan un conjunto de peripecias, de temas y personajes con variaciones infinitas en los enunciados de una misma lengua o en lenguas distintas. En ambos caos el lenguaje ejecuta su potencia traductora movilizandando las significaciones y el sentido repitiendo y transformando semejante material narrativo.

Las narraciones entonces, vertebran los inicios de la conversación alfabetizadora si se logra que los niños relaten una y otra vez sus experiencias cotidianas, sus sueños,

sus inventos, sus fantasías, sus propios repertorios de cuentos, sus trabajos y sus juegos. ¿Qué novedad hay en esto? NINGUNA. ¿Quién no sabe que las narraciones son “el pan nuestro de cada día” en el nivel inicial y primeros grados? Pues bien, esto es así, pero entonces el énfasis de nuestra propuesta se desplaza del docente al/a niño/a. Propiciamos que el relato esté en boca de los protagonistas, niños y niñas contando y contando, una y otra vez, sus propias experiencias, sus propias vidas, sus propios mundos. El docente se convierte en una constante fuente receptiva y estimulante del devenir narrador de los/as alumnos/as. Esto no excluye, ni desestima las intervenciones narrativas del docente de acuerdo con las estrategias ya canónicas del “maestro narrador” pero consideramos que existe un desequilibrio provocado por la narración preponderante del docente. Esta hegemonía del relato docente acentúa las asimetrías del diálogo didáctico y no incentiva la versión espontánea de los/las niños/as, que pone en escena precisamente eso que intentamos valorizar en la cultura escolar: su propia semiosfera. Los/las niños/as estarán entrenando sus habilidades traductoras y el docente estará traduciendo la inmensa cantera discursiva que los charlatanes narradores pondrán en juego. No importa qué lengua (familiar, otra lengua, mezclas, dialectal, coloquial) hablen/usen los relatores, todo vale en el inicio del encuentro con miras a brindar hospitalidad al reciénvenido. En zonas interculturales las traducciones semióticas en un sentido amplio y dinámico, adquieren máxima ejecutividad. Las traducciones semióticas no refieren a la clásica operación léxica, palabra-por-palabra, sino a las traslaciones polivalentes con una finalidad prioritaria: comprender/interpretar al/a otro/a. Demás está decir que las traducciones no responden únicamente a los relatos, en este caso los traemos a colación tan solo con el fin de facilitar la exposición, pero habrá que insistir en que las traducciones afectan con sus operaciones múltiples las dinámicas propias de la semiosis infinita.

Estos procedimientos de traducción –naturalizados por el uso intensivo de la vida práctica- se instalan en el saber semiótico primario como soportes inexcusables del pensamiento puesto en tarea de intercambiar con los otros, de operar con los signos y con el mundo. Tal como lo advierten eminentes teóricos de la traducción (Steiner y Ricouer): “comprender es traducir”. Ambos coinciden en reconocer con aguda certeza que se trata de una práctica semiótica básica del pensamiento, no un ejercicio reducido al pasaje de una lengua a otra. Por el contrario, la traducción entre lenguas supone este saber previo, adquirido entre los aprendizajes primarios del manejo semiótico al interior de la propia lengua cuya compleja dinámica de variantes permite que tengamos una concreta experiencia de lo diferente y de las habilidades que nos exige la traducción entre sus infinitas posibilidades transformadoras. **Diálogo y traducciones producen, modifican y movilizan la dinámica constante de la semiosis infinita.**

En la frontera entre “tú/vos” y “yo”, entre mundo-niño y mundo-escolar, entre lengua oficial y lengua familiar se produce un **encuentro-desencuentro** que solicita diversas condiciones para su tratamiento, pero ante todo requiere **traducciones y conversaciones**. Las traducciones semióticas intervienen en el tratamiento de los signos, no sólo con el lenguaje, sino en las interpretaciones que intercambiamos en las semioferas de la vida práctica. Las situaciones del inicio escolar demandan traducciones integrales y particulares, por tanto habrá que contar con un “olfato semiótico” bien entrenado, cada vez más sofisticado y cada vez más flexible en el manejo de correlaciones semióticas entre gestos, miradas, tonos de voz, distancias, vocabulario, cadencias del fraseo, temas, objetos, lugares, olores, posturas del cuerpo. No sólo las diferencias lingüísticas provocan desencuentros, muchos otros modos de significar también requieren **interpretaciones traductoras**; aunque la mayoría de los/las niños/as ingresantes en el sistema escolar hablen español (generalmente una variante mestizada,

a veces llamada “variante regional”), los desencuentros culturales también requieren procesos traductores que colaboren con la conversación alfabetizadora.

1.3. Experiencias y hábitos

De acuerdo con lo hasta aquí conversado, obstinado/a lector/a, hemos insistido en recordar nuestra pertenencia al mundo animal y a la vez, nuestra diferencia semiótica a partir del lenguaje, límite difuso y nítido a la vez que las investigaciones del futuro podrán alterar o modificar. Podríamos recordar que el filósofo francés Jacques Derrida reflexiona en muchos de sus textos sobre esta enigmática frontera respecto de los animales cuyos desempeños semióticos tal vez resulten parcial o incorrectamente “traducidos” por nuestras interpretaciones. Este pensador también considera las traducciones inmersas en la continuidad doméstica o interior de cada lengua, no como una actividad que se cumpla en un horizonte de palabras fijas o determinaciones absolutas, sino por el contrario, en configuraciones movedizas de perpetuos desplazamientos de una misma lengua heterogénea, asimétrica y multiforme.

El denuedo de esta propuesta en subrayar la continuidad animal de nuestra especie, no proviene de una interpretación biologista o naturalista, sino más bien responde al ahínco puesto en advertir las incidencias de los hábitos en la sofisticación lograda por el hombre en su propio universo semiótico: la plasticidad, la complejidad y la capacidad interpretante del lenguaje plural y multiforme en intercambios de prácticas semióticas inmersas en procesos socioculturales de la semiosfera. En dicho marco, la lengua “natural” o “primaria”, “la palabra” que aprendemos en nuestro grupo familiar, la que utilizamos en la vida práctica, ensambla sus distribuciones semióticas infinitas con otro lenguaje primario: el espacial. El animal territorial humano posee especial sensibilidad, una gran preocupación y singular habilidad para incorporar espacios investidos de significaciones y sentidos a su vida práctica. Semiotizamos el espacio, lo distribuimos, le asignamos valoraciones y lo incorporamos a la semiosis infinita como un componente constante en nuestra vida colectiva e individual. La movilidad animal traza recorridos, marca sus espacios, establece límites, deslinda extensiones, inventa y diseña signos espaciales (imágenes, geometría, mapas, diagramas, dibujos, etc.) en una actividad incesante que muestra y demuestra las incidencias privilegiadas de la dimensión espacial.

Nuestro afán espaciador determina fronteras de países, de regiones, de provincias, de zonas urbanas y zonas rurales; diseña ciudades con trayectos por calles y veredas, lugares públicos y privados, espacios verdes, centro, periferia, márgenes, orillas, adentro, afuera, arriba, laterales, abajo, interno, externo, izquierda, derecha, etc. En algunas viviendas se podrán distinguir espacios para la intimidad y para las visitas, para comer, para dormir y para cocinar, al frente, al costado y al fondo, en otras en cambio todo podrá estar integrado sin distinciones, por mencionar unos pocos criterios distributivos materializados en el espacio que, por supuesto, dependen de la cultura, de la clase social, de la disponibilidad material, de la edad de sus moradores, de la época en que se ha diseñado la choza, la casa, la carpa, el rancho, el castillo o departamento. Esta incompleta enumeración no tiene otra finalidad que ejemplificar la omnimoda presencia de “lo espacial” en nuestros ordenamientos cotidianos, científicos, arquitectónicos, etc.

Aunque hoy vivamos en **culturas cibernéticas** que nos transportan a redes electrónicas y nos permiten “despegar” de nuestros propios lugares, no obstante nuestras vidas transcurren, por ahora, en tales o cuales lugares a los que asignamos diversos sentidos de **pertenencia**. La pertenencia opera en ida y vuelta, no sólo decimos “pertenezco a este barrio”, sino también “este barrio me pertenece”; cuando afirmamos “soy de estos pagos”, “este es mi lugar”, estamos instaurando vínculos territoriales que

sellan y refrendan pactos semióticos de apropiación con afectos, con pasiones y con experiencias concretas del transcurrir diario. Basados en este apego a configuraciones espaciales se habla, se argumenta y se siente el desarraigo, el destierro, el exilio, conceptos que suponen intereses y plegamientos espaciales, no como una esencia fundamental, ni como determinación irreversible, sino en tanto conjunto de hábitos históricos incorporados en interacciones comunitarias, que pueden ser transgredidos, modificados o bien transformados. Las configuraciones espaciales refieren al “hábitat”, qué duda cabe, pero afectan, modelizan y atañen al universo semiótico en su conjunto. Veamos cómo una figura coloquial expresa con acierto sensaciones y afecciones semióticas cuando dice: “me sentí como sapo de otro pozo”. Queda explícito en este dicho tan común, el sentido espacial de no pertenencia, de extrañeza y de des-ubicación.

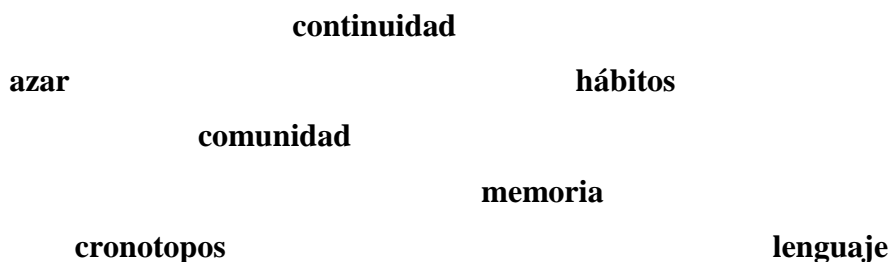
Los/las niños/as aprenden con el cuerpo, en sus propios movimientos, en la interacción con otros y con el lenguaje, distribuciones espacio-temporales básicas que se vuelven cada vez más complejas y se plasman en el discurso como metáforas que por el uso resultan normalizadas, es decir, completamente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

La habitación del espacio transcurre en procesos, es decir, en el tiempo. Recorrer el espacio, implica tiempo. También ordenamos y distribuimos el tiempo, también aprendemos a diferenciar e interpretar horarios, estaciones, calendarios, cronogramas, edades, lo nuevo, lo reciente, lo viejo, lo antiguo, lo moderno, pasado, presente y futuro, establecemos etapas, periodos, etc. Aprendemos a pensar nuestra vida en tiempo-espacio. De ahí que encaremos estas dimensiones de nuestra existencia, encastradas en una única categoría más precisa: tiempo-espacio juntos, intrínsecamente vinculados, lo que la Física ha denominado “crono-topo” y que la semiótica de Bajtín (1989) ha incorporado con singular efectividad y consenso teórico. Desde luego mucho se puede aducir sobre este tema, pero nos conformamos con inventar una fórmula simple que facilite la comprensión integral del ensamble semiótico, enunciada en los términos siguientes:

Continuidad – azar – comunidad - hábitos – memoria - cronotopos – lenguaje

Esta síntesis conceptual permite diagramar componentes de semiosferas en las que respiran desde el nacimiento los aprendizajes primarios con los que tendrá que conversar la alfabetización inicial. El hecho de que el espacio-tiempo forme parte de los aprendizajes más tempranos y se constituya en andamiaje del armado semiótico, no significa que tengamos que pasarlo por alto, por el contrario nuestra propuesta va en busca de este bagaje primario con el fin de auscultar la continuidad de correlatos semióticos plurales, estables e inestables, incorporados al cuerpo, a la memoria, al imaginario, al pensamiento con todas sus operaciones materializadas en acciones y discursos del mundo-niño. Ahora bien, esta fórmula sintética de las nociones semióticas hasta aquí tratadas, ha sido presentada en forma lineal pero bien podríamos desplegarla

en el espacio con diversas distribuciones que nos permitan establecer correlaciones plurales, multidireccionales y polivalentes, abrimos entonces la siguiente constelación:



Ahora tenemos una configuración distinta y sin embargo es la misma fórmula. Hemos “arrojado los conceptos al espacio” -como “un golpe de dados”- y con este movimiento tenemos otra posibilidad abierta de pensar y de interpretar las relaciones entre estas nociones. Otra vez: lo mismo pero diferente. Invitamos al/a lector/a a trabajar un poquito: tome un lápiz y trace líneas que unan un concepto con otro, estableciendo diferentes correlaciones. Mientras realiza estos ejercicios de trazado, vaya argumentando, pensando, diciendo “esto se une con esto, por tal o cual argumento o definición o significado”. Por ejemplo: “**continuidad** puedo unirlo con **hábitos** porque los hábitos se repiten con regular continuidad, pero además lo puedo unir con **memoria**, porque los hábitos se memorizan y la memoria a la vez remite a la **continuidad** de la **comunidad**... etc. etc.” Para estipular estas relaciones necesitaríamos releer lo anterior, de modo que las operaciones gráficas del trazado reenvían al despliegue teórico conceptual de las definiciones establecidas, relectura que habilitará otros recorridos y consideraciones. Los correlatos de esta micro-constelación conceptual se hacen presentes con trazados (rectos, ondulados, esféricos, quebrados, depende del dibujo que decida emprender el interpretante), trayectos gráficos que materializan relaciones conceptuales. Estas operaciones semióticas se denominan **grafos** (Peirce). Los diagramas, los esquemas, los mapas, los trazados de diversa índole y formas, remiten a operatorias semióticas que asignan significaciones y sentido a este tipo de signos.

Si consultamos el antiguo significado del verbo griego *grafo*: “arañar, rasguñar, rayar, grabar, pintar, dibujar, escribir, redactar, componer”, tendremos acceso a una secuencia semántica de acciones vinculadas de diversas formas a las huellas o marcas o trazos que se realizan en cualquier superficie. Cabe destacar la injerencia directa del cuerpo en el marcado primigenio de “arañar/rasguñar”, luego podríamos interpretar una continuidad en los hábitos que trasladan el uso de la misma mano al manejo de “algo” (cincel, palito, pincel, lápiz –de grafito- lapicera, birome, etc.) y por esta vía en continuo desembocamos en una serie de habilidades concernientes y relacionadas a la escritura, actividad que articula en continuidad-discontinua las grafías con la redacción (pensar y componer). En este mínimo paseo etimológico de la palabra “grafo” podemos apreciar cómo la memoria semiótica porta en su devenir traductor de una lengua a otra a través de siglos y siglos, un compacto conjunto de prácticas ejecutadas respecto del espacio y sus huellas. También queda de manifiesto que la memoria semiótica excede con creces lo exclusivamente lingüístico, dado que solo pueden interpretarse las diversas acepciones teniendo presentes las actividades socioculturales que le confieren significados y sentidos. El cuerpo mismo de las palabras conlleva un saber arcaico, una resonancia o eco proveniente de sus avatares históricos en infinitos usos y disímiles contextos, además de exhibir la riqueza plural y multiforme del lenguaje.

Los grafos refieren a un espectro semántico de antigua data y ponen en relieve, vuelven pertinentes prácticas cuyas operaciones responden a experiencias semióticas primarias y fundantes. ¿Para qué sirve esto? ¿Por qué lo tratamos aquí en una propuesta alfabetizadora? En primer lugar, porque estas prácticas forman parte del conjunto primario y básico de operaciones cognitivas/lógicas, esto es semióticas. En segundo lugar, estamos propiciando una modalidad de trabajo semiótico del espacio con el que el/la niño/a entrena el trazado del espacio-tiempo respecto de su pensamiento/lenguaje. En la propuesta didáctica daremos más precisiones, pero ahora vale la pena comentar que los niños/as relatores/ras de sus experiencias cotidianas podrán al mismo tiempo que narran, ir dibujando un punto, una raya, lo que les salga en el momento, acompañando su relato. Por ejemplo: “cuando vengo a la escuela salgo de aquí (hace un punto o una cruz), vengo derecho (hace una raya) doblo, paso esta calle, aquí está el almacén... etc. etc.” O bien, “mi casa es así” y diagrama un plano o un ícono de su casa. No importa la “precisión” del dibujo o trazado, no se trata en el inicio de darles instrucciones que los obliguen a “determinadas formas”, lo importante es que el relator viva, transite, encarne la experiencia de decir lo mismo en el espacio a través de grafos que le parezcan convenientes o que su habilidad instrumental le permita. No estamos en esta instancia ponderando el ajuste a un modelo, ni se juzga su adecuación a lo relatado, sino ejercitando la experiencia semiótica del espacio-tiempo en los grafos acompañados simultáneamente del cuerpo y la palabra-pensante-narrativa-descriptiva. Una deriva en continuidad semiótica corporal que va trazando huellas mientras habla-piensa. Esto se podrá realizar en el patio, en la arena, en el pizarrón y por supuesto en un papel, sea el cuaderno, sea un pliego suelto. Este ejercicio requiere ensayos, demanda experiencias reiteradas que sigan las propias decisiones y a la vez toman-copian los modelos del docente quien tendrá que relatar algo (preferentemente hechos cotidianos) acompañando su narración con diagramas, planos, puntos, cruces, flechas, etc.

En segundo lugar, las consideraciones teóricas sobre los grafos intentan neutralizar los ejercicios gráficos “sin sentido”, vaciados de contenido, dicho en pocas palabras: cualquier rayita será un aprendizaje si se le atribuye significación en algún aspecto, en algún sentido. Por esta vía, invitamos a los docentes a que ejerciten su pensamiento, sus habilidades y prácticas semióticas cuando leen, estudian, investigan o planifican, realizando grafos diseñados por su propia invención y necesidades.

Lo dicho hasta aquí nos permite centrar la atención en otro concepto básico que articula los componentes de la memoria semiótica en una convergencia de lo colectivo con lo singular, del presente con el pasado y el futuro, del aquí con los demás espacios, de lo aprendido con lo por-aprender, de lo memorizado con las conjeturas, de lo dado con la potencia creadora, se trata de: **la experiencia**. Hasta el momento hemos utilizado esta palabra en muchos pasajes sin explicarla, sin definirla dando por sentado que existe un bagaje semántico del/la lector/a que le permite comprender e interpretar el texto. Se supone que este saber proviene no sólo del uso intensivo del vocablo en nuestros discursos cotidianos, sino también de su asidua presencia en la documentación escolar en calidad de término técnico (metalenguaje), proveniente de distintas teorías; en particular podríamos recordar la infaltable “experiencia de enseñanza-aprendizaje” cuya forma fija se convirtió en una frase hecha del sentido común educativo. Damos por válidos y como puntos de partidas los conceptos que cada uno/a tenga de este léxico antiguo, rico en significados y prolífico en derivaciones. Nuevamente tendremos que incursionar en un embrollo conceptual que abarca aspectos contradictorios y simultáneos; para su despliegue acudimos a nuestro acervo conversador, por ejemplo cuando decimos: “él/lla tiene mucha experiencia” para referirnos a un trabajo, a una actividad, a determinadas situaciones o bien a diversos mundos posibles; así, la

amplitud del término queda expuesta aun en un breve inventario: “tiene mucha experiencia en el negocio”, “tiene poca experiencia docente”, “tiene suficiente experiencia en incendios forestales”, “tiene experiencia en comedias de humor”. El uso común-práctico de este vocablo expone la flexibilidad de significaciones en virtud de sus referencias a la acción de la vida misma. Según lo utilizamos se puede tener experiencia en escribir libros como en tener hijos, en pescar como en caminar o cocinar, en hablar como en afrontar riesgos. La experiencia inscribe su intervención en lo singular y a la vez en lo comunitario porque remite a los aprendizajes alcanzados por alguien en particular y también por un grupo o por una cultura. En este sentido se podrá aducir “San Martín tenía experiencia militar”, o bien “los latinoamericanos experimentaron el coloniaje durante siglos”. En otras palabras, la experiencia atañe a la memoria semiótica individual y colectiva, siempre ensambladas, articuladas, entramadas en semiosferas.

Lo más destacable de este concepto finca en su remisión tanto a los aprendizajes adquiridos y consolidados –hábitos/costumbres-, cuanto a emergencias en que se afronta una situación única, imprevista e intempestiva. Dicen las frases hechas: por un lado, “mi larga experiencia con los niños”; “no podés presentarte sin experiencia”; “la experiencia demuestra”; y por otro lado, “fue una experiencia irrepetible”, “es una experiencia inolvidable”, etc. El discurso agitado por las fuerzas del acontecer nos permite compartir una primera consulta de la enciclopedia que tenemos a mano como una táctica de comprensión que nos permite ajustar los primeros pasos, sin embargo la propuesta no consiste en restringir el análisis a los alcances del sentido común, sino en tomarlos, recortarlos e indagar para averiguar por qué decimos esto, qué constelación de sobreentendidos trama nuestra memoria para que inmediatamente “interpretemos” estos dichos tan breves pero de gran potencia semántica.

En primer término este micro inventario coloquial, exhibe la paradójica condición de la experiencia concebida como categoría que envía a la concatenación semiótica estable y acumulada por la memoria en aprendizajes ordenados en hábitos/costumbres, y a la vez, refiere al acontecimiento irregular, distinto, al menos diferente para el que pone en juego su existencia en tal o cual situación atípica para su memoria semiótica. El dispositivo de la experiencia procesa en continuidad semiótica, tanto el flujo de acciones sujetas a interpretaciones múltiples en correlaciones aprendidas o sea habituales, cuanto a la toda-posibilidad abierta de lo imprevisto, de lo indeterminado, de lo diverso. Alude a la rutina, a los rituales, a la lógica pragmática de usos y repeticiones, y simultáneamente al acontecimiento imprevisible, a la potencia del azar, de la contingencia emergente. La conjunción inextricable de estos aspectos contradictorios, vigentes a la vez y reales en el cronotopo del accionar del cuerpo entrenado, educado y semiotizado inmerso en diversas semiosferas aloja en el **concepto experiencia la paradoja más sutil y vigorosa de la vida práctica.**

Otro giro de la indagación nos conduce a tener en cuenta la continuidad primaria de lo sensible, de las afecciones y las pasiones, también en sentidos tensados por las dinámicas paradójales. Estas tensiones no responden a una lógica binaria de términos contrarios definidos en blanco y negro, sino más bien a dispositivos de relaciones plurales, en correlatos móviles de términos proliferantes que se enroscan, se fusionan, se contraponen en intensidades y determinaciones cambiantes. Entonces, las experiencias inmersas e inscriptas en el movimiento de la vida misma conllevan presencias, huellas de lo sensible, afectivo y pasional. Toda experiencia supone diversas intensidades de sensaciones, afecciones y pasiones, diversos grados de controles y descontroles pero no podremos hablar de experiencias exentas de sensibilidad, afección y pasión. El continuo de la experiencia podrá fragmentarse en las determinaciones que el arbitrio analítico le

imponga: experiencias intelectuales, afectivas, emotivas, deportivas, domésticas, laborales, etc. Pero estas diferencias no reemplazan ni destierran la continuidad primaria de lo sensible, afectivo y pasional. Por el contrario, cuando nos referimos a experiencias se intenta poner en relieve la carga primaria de afectos, sensibilidad y pasión que toda acción supone. Estar en acción refiere a estar hablando, comiendo, caminando, trabajando, escribiendo, carpiendo, pensando. Toda acción supone experiencia en la que se condensan sensaciones, afecciones, pensamientos, esto es hábitos y percepciones.

Si bien la noción de experiencia ha merecido tratados voluminosos para abarcar su historia y desarrollos en marcos filosóficos, pedagógicos, éticos y políticos disímiles, nuestra estricta acotación intenta resaltar los aspectos indispensables para la alfabetización semiótica del/a niño/a en el inicio de la escolaridad. En tal sentido convendría estipular las implicaciones más relevantes de este término en la propuesta pragmática que estamos emprendiendo.

La **experiencia** supone:

- 1) cuerpo, memoria semiótica (pensamiento/interpretante) y acción insertos en situaciones diversas, con variaciones cronotópicas regulares e irregulares;
- 2) continuidad de correlatos prácticos que permiten incorporar hábitos a redes semióticas constitutivas de los desempeños humanos;
- 3) ejecuciones repetidas de prácticas en configuraciones reiteradas y cambiantes (programas/diagramas de hábitos) que alcanzan distintos rangos de estabilidad;
- 4) ensamble continuo de la memoria semiótica colectiva con prácticas singulares que ordenan los aprendizajes en memorias semióticas individuales;
- 5) procesamientos interpretantes del acontecer presente con referencia continua al pasado y al futuro;
- 6) entrenamiento y aprendizaje de los límites (determinaciones diferenciales) en todas sus acepciones y abarcamientos en las dinámicas de la semiosis infinita.

La repetición de prácticas cotidianas va gestando regularidades que a pesar de sus variaciones continuas se vuelven recurrentes en conjuntos de acciones de alta estabilidad y de previsibles cumplimientos, esto es: redes programáticas de **hábitos** o **costumbres**. Retomamos este concepto porque la continuidad de correlaciones habituales, trama en su misma ejecución los aprendizajes básicos que anudan, enredan y ajustan el lenguaje a las experiencias espacio-temporales de acuerdo con las pautas comunitarias con las que se aprende a **estar en el mundo con otros**. Este intenso entrenamiento de aprendizajes va entramado con percepciones, sensaciones, afectos y pasiones de un cuerpo material y sensible que actúa, interviene y modifica sus acciones a lo largo de toda una vida. Cuando hablamos de **conciencia semiótica** nos referimos a esta **memoria de experiencias consistentes**, urdida en comunidad, encarnada en aprendizajes que modelan y determinan las percepciones, pensamientos, imágenes, afecciones, comportamientos, significaciones y lenguaje, se trata pues de una configuración continua de tramas sígnicas. (Voloshinov-Vigotzky)

Usamos el término “conciencia” con cierto cuidado porque sus definiciones psicológicas o psicoanalíticas remiten a otras configuraciones que están muy arraigadas en los discursos de la educación sistemática. Intentamos deslindar el término con miras a darle un enfoque netamente semiótico: como entramado sígnico, como dispositivo productor de interpretaciones, como procesador inteligente de sentidos, como acumulador de hábitos modeladores de la percepción y las experiencias. Es decir, procuramos precisar deslindes semióticos que no invalidan los demás paradigmas. Cuando decimos “conciencia” semiótica, decimos “memoria” semiótica, de ahí que tal vez convenga utilizar un ensamble léxico “conciencia-memoria”, aunque esto resulta un

tanto incómodo y poco práctico. La conciencia-memoria semiótica se constituye como producto de los aprendizajes, instaurada e instalada por la **estancia con “otros” en lenguaje**. Estamos con otros en el mundo semiótico habitual y esto implica lenguaje. La **estancia semiótica** indica una conciencia comunitaria-individuada que se experimenta en el tiempo-espacio con infinitas variaciones; la conciencia semiótica no está ni antes ni después, no está ni dentro ni fuera, sino en **continuidad de hábitos aprendidos en estancias diversas en perpetuo cambio**. Sería conveniente evitar interpretaciones psicológicas para no tergiversar las definiciones y las prácticas que procuramos interpretar. No estamos invalidando el campo disciplinar de la Psicología, ni los enfoques psicolingüísticos, sino desbrozando una vía que pone el acento en la interacción habitual y la experiencia semiótica sociocultural e histórica de lo aprendido. Para alfabetizar colocamos el lenguaje en la dinámica práctica de los intercambios cotidianos y ponderamos con meticuloso cuidado las experiencias de las diferencias, de las discontinuidades, de los deslindes, de las fronteras semióticas que constituyen la conciencia cultural, lingüística y temporo-espacial de los/las protagonistas de este proceso.

El mundo semiótico de costumbres en el que se practica el lenguaje facilita los entrenamientos y deviene en aprendizajes “naturalizados” y afianzados en permanencias de largo aliento. Las experiencias que van ordenándose en la repetición más o menos estable del trajinar cotidiano conllevan entrenamientos del olfato, del gusto, del tacto, del ritmo corporal, de la mirada, del oído, en fin de la sensibilidad perceptiva en tanto capacidad multiforme de **estar en el mundo y estar con otros** en interacción continua de experiencias. Nuestra percepción que parece abrirse indiscriminadamente a todo aquello que la afecte, en realidad se va educando, se va entrenando en hábitos perceptivos que responden a diversos ordenamientos; así pues, tenemos hábitos olfativos, táctiles, visuales, auditivos y gustativos. En rigor, no existe capacidad corporal perceptiva/sensible que resulte excluida del **proceso semiotizador** de hábitos que implanta el grupo cultural al que pertenecemos y en el que nos criamos. Este “caldo de cultivo” nos muestra cómo vamos incorporando hábitos semio-lingüísticos inmersos -“ensopados”- en olores, sabores, distancias, ritmos, contactos, sonidos y ruidos, silencios y resonancias que se repiten y se repiten en experiencias primarias, básicas, insoslayables para quien que pretenda interpretar estos procesos primarios. No aprendemos signos o palabras “sueltas”, ni reglas aisladas, aprendemos segmentos significativos, plenos de sentido, bloques semióticos que se relacionan, por ejemplo, con horarios de comida, con olores, con sensaciones de calor o frío, con alegría, enojo, tristeza, miedo, con lugares, con presencias o ausencias de “otros” (padres, hermanos, abuelos, tíos, todos con vínculos simbólicos que aprendemos a vivirlos y a nombrarlos desde la más temprana infancia). Mencionamos la comida tan sólo como una manera de ejemplificar (la parte por el todo), es decir, enfocamos una de las tantas prácticas de supervivencia, pero estos mecanismos complejos, plurales y dinámicos se replican en todas las experiencias de aprendizajes.

El continuo experimental de la semiosis habilita una constante posibilidad de que se experimente algo no previsto, algo no habitual. “Lo imprevisto” emerge en contraste con el entramado estable del mundo habitual. Este tenso contraste pone de manifiesto la contingencia y al mismo tiempo, permite vivir la experiencia de lo intempestivo e inesperado. Tanto la experiencia de lo habitual cuanto la experiencia de lo diferente, repentino, único, o bien de la variación continua, se inscriben en la dinámica necesaria de los aprendizajes semióticos. Si esto es así, entonces cuando planificamos el proceso alfabetizador habrá que calibrar un equilibrio entre reiteraciones

que propendan a la instauración de hábitos y variaciones que introduzcan la dinámica de la flexible continuidad.

Quizá sea oportuno pensar en los hábitos que involucran las prácticas semióticas específicas del lenguaje, porque no siempre se interpreta la **fuerza persistente** que tiene este entrenamiento que se mimetiza con el clima familiar, no sólo para aprender una lengua determinada, sino también para la pronunciación, para los tonos, para la cadencia del discurso, para los turnos de habla, para los ritmos de conversación, para los temas, formatos, frases hechas y por supuesto, un emergente que condensa y delata el clima semiótico más singular: el sentido del humor. Los chistes, los guiños, la complicidad, el “doble sentido” (el multi-sentido habría que decir), el absurdo, la ironía, las risas y las sonrisas se experimentan en la dinámica cotidiana como una clave y como una llave de los universos semióticos en los que se lleva a cabo la conversación y las traducciones.

El/la niño/a no habla en abstracto, sino instalado en su propio clima semiótico, en su semiosfera familiar, en su propia “sopa semiótica”, llega a la escuela completamente entrenado -“empapado”- en modalidades de notable estabilidad simbólica que le sirven para vivir y para organizar el mundo y sus propias experiencias, para defenderse, para amar, para cuidarse, para temer y desconfiar, para interpretar/traducir las circunstancias que las contingencias de la interacción le depare. Así como la alimentación recibida no puede estar en otro lugar que no sea su propio cuerpo, su propio olor, su propia piel, sus propias sensaciones, el lenguaje que ha aprendido, que ha incorporado en su grupo, que “ha mamado” en el ámbito que lo crió, no es algo que esté afuera, no es un instrumento que monitorea o maneja desde fuera, sino **algo que lo constituye y le concierne, se ha convertido en su propia experiencia de vida**. Parafraseando el versículo bíblico, podríamos afirmar que “el verbo se hace carne” no en un sentido religioso, sino en un sentido estrictamente semiótico y antropológico. Cada uno “está aquí y ahora” instalado en lenguaje, su **estancia semiótica** en el mundo implica su instalación en lenguaje. Si hablamos de **conciencia semiótica, hablamos de estancia en lenguaje**.

El tiempo-espacio como lenguaje primario sustenta la pertinencia efectiva de las **instalaciones**, tanto en aspectos teóricos, cuanto en estrategias metodológicas e intervenciones didácticas. Por una parte, entendemos que los/las niños/as **se encuentran instalados** en semiosferas definidas, consistentes y reconocibles, luego, son portadores de sus **propias instalaciones** semióticas. Por otro lado, consideramos que las unidades alfabetizadoras se conciben como **instalaciones** que articulan, ensamblan y/o mezclan componentes de la semiosfera familiar con la semiosfera escolar. Nuestra propuesta adopta un tratamiento específico de las instalaciones, que se despliegan y especifican en el desarrollo didáctico, aquí tan solo indicamos su inscripción espacio-temporal en el universo semiótico.

Habrà entonces, que comprender la dimensión y los alcances que este bagaje semiótico supone, para que la alfabetización evite una extraña intervención y salga al encuentro del/a otro/a, intentando recibirlo como un huésped bienvenido al que se invita a degustar, a experimentar nuevos aprendizajes, otras habilidades que no tienen por qué despreciar, descalificar o desperdiciar lo ya aprendido hasta ese momento. Esto último parece redundar en un “lugar común” de la pedagogía alfabetizadora, no obstante no sólo nos parece pertinente remarcarlo, sino que el trabajo de campo nos devuelve una actividad escolar en la que se diluye y se pierde de vista este aspecto. Precisamente, ubiquémonos en ese “lugar común” (he aquí el espacio rigiendo nuestras prácticas), y aceptemos que si lo denominamos “común” es porque el saber de las generaciones lo ha convertido en un postulado consensuado, en una habitual manera de persistir en lo que la experiencia vuelve y vuelve a demostrar como inexcusable.

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

Cuando escuchamos la tan expandida definición “la lengua es un instrumento de comunicación”, no cabe desmentirla, pero sí vale la pena tener en cuenta la reducción conceptual que este enunciado supone, al menos en lo siguiente: 1) el lenguaje posee una potencia semiótica que excede ampliamente lo instrumental; 2) concebir el lenguaje como instrumento supone que lo manejamos desde fuera, que operamos con el lenguaje desde un sujeto *a priori*, lo que implica excluir al lenguaje de la instauración y constitución misma de la conciencia semiótica; 3) la comunicación no agota las posibilidades semióticas del lenguaje, por tanto habrá que ponderar la injerencia del lenguaje en otras dimensiones semióticas no comunicativas. Esta incursión interpretativa/traductora no invalida el uso de tal definición, pero sí intenta abrir otras direcciones, otras dimensiones interpretativas que permitan considerar las diferencias.

1.4. Poder conversar...

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

resultará irrelevante, o lo que es lo mismo: in-significante. Cuarto, las creencias y los valores provienen, emergen y circulan en procesos históricos, en cada sociedad, en este caso se trata de un universo cultural que considera la “voluntad” como un motor de la actividad, pero esto no siempre fue así, ni lo es para toda la “humanidad”, por tanto tendremos que tener en cuenta que los **valores tramados y sostenidos por las redes de creencias** dependen de la historia, de las jerarquías socioculturales, de las convenciones filosóficas, éticas y políticas. Quinto, “ni querer, ni poder” dependen exclusivamente del individuo, sino del proceso histórico-social de **valores y creencias** sustentados por su comunidad.

Cuando nos referimos a las creencias, por lo general preferimos el plural en virtud de que es muy difícil desbrozar y aislar una creencia, quizá se pueda hacerlo con fines teóricos o metodológicos, pero consideramos que lo más conveniente resulta mantener la noción de pluralidad y de correlaciones dinámicas que abren las interpretaciones hacia instancias más ricas, más flexibles y cambiantes. Así entonces, las creencias en este marco no remiten exclusivamente a la religión o las supersticiones, sino al gran bagaje de supuestos, de puntos de partida, al conjunto intrincado de hábitos que damos por aceptados, que tomamos como “lo dado”, que se han incorporado a nuestra memoria, que “anidan” y “anudán” nuestra conciencia semiótica. Contamos con ellas como amarres y sustentos de nuestros actos, nuestros pensamientos, nuestras operaciones lógicas, filosóficas, éticas, políticas, etc. Las creencias soportan los complejos entramados comunitarios, no podríamos emprender comunicación alguna si no creemos en la posibilidad de contar con el/la otro/a, si no creemos en el hecho concreto de la posibilidad de respuesta del/a otro/a. Se trata pues, de una urdimbre básica que solicita una confianza, una fe irreductible en la posibilidad de formar parte de alguna comunidad.

Acudamos a nuestro tesoro coloquial para facilitar la comprensión básica sobre la intervención de las creencias en las redes semióticas que sustentan nuestras semiosferas, nuestro mundo y nuestro conocimiento. Por ejemplo, cuando saludamos: “Hasta mañana, nos vemos”, en esa frase que pronunciamos distraídamente sin dedicarle un esfuerzo interpretativo, vigilan creencias que van desde nuestra firme creencia en el futuro, es decir “existe un mañana”, hasta el pacto tácito de comprometernos a volver a vernos. En este mínimo enunciado habitual encontramos la creencia implantada por los aprendizajes de hábitos que organizan nuestro mundo semiótico y que sostienen las interrelaciones socioculturales. Las creencias entonces, no quedan circunscriptas a determinadas esferas de la actividad semiótica, sino que forman parte de los aprendizajes primarios y conforman las redes que sustentan el pensamiento, al lenguaje y demás prácticas semióticas. No hace falta que aparezca explicitada en un enunciado como “creo que vendrás”, sino que nuestros hábitos consolidados la suponen, y a la vez, la cultivan, la generan y la movilizan. En la inmensa complejidad de aprendizajes y en cada aprendizaje en particular, hallaremos constelaciones de creencias que nuestra “tribu”, nuestro mundo semiótico, conlleva en su memoria y las transmite de generación en generación. Cuando alguien nos cuenta algo, cualquier suceso de nuestra vida diaria, si contesto: “no te puedo creer”, generalmente no estoy acusando a mi interlocutor/a de mentiroso/a, sino más bien estoy indicando que lo relatado no se ajusta a lo habitual, a lo que consideramos creíble. De ahí que “creer o no creer” resulte un dilema nodal para todo aprendizaje, comunicación o intercambio que se precie, que intente ser efectivo, desarrollarse, que suponga algún logro semiótico. Si alguien manifiesta un escepticismo radical en una frase hecha como “ya no se puede creer en nada o en nadie”, o bien “no les creo nada”, estas afirmaciones invalidan toda posibilidad de comunicación, pero también de aprendizaje. Si bien esto no se cumple de

modo exacto porque ello implicaría un suicidio, una imposibilidad de relación social, la exageración de nuestro decir coloquial nos ayuda a detectar la incidencia de las creencias en el sustento de nuestra vida práctica, en el andamiaje de nuestra potencia intelectual, en los soportes de nuestro pensamiento.

Las creencias poseen diversos rangos de estabilidad, de duraciones y permanencias, tal como sucede con las significaciones y sentidos del proceso de semiosis infinita. Habrá creencias muy firmes, estables, persistentes o bien inestables, cambiantes, difusas. Tanto para una cultura cuanto para un individuo, podríamos señalar creencias efímeras como las modas y creencias longevas, preservadas a través de generaciones y generaciones como las religiones, o bien otros valores y costumbres que las sociedades resguardan o cambian de acuerdo con las dinámicas de los diversos procesos históricos.

A la luz del planteo anterior de premisas que atraviesan nuestra propuesta, estimado/a lector/a, estaríamos en condiciones de volver a interpretar la frase tomada al comienzo de este apartado “querer es poder”, y atenuar el énfasis que gobierna esa consigna tan fuerte y tan reiterada en nuestra cultura en general y en la educativa en particular, dado que no hacemos lo que queremos sino lo que podemos. No creemos lo que queremos, sino lo que podemos. No hablamos como queremos sino como podemos. Desde luego, también estas contra-frases resultan fórmulas simplistas, pero nuestro esfuerzo argumental intenta poner en escena algunas condiciones de la base semiótica de nuestras decisiones tanto teóricas, como prácticas. No se intenta invalidar los recursos y los logros de “la voluntad” en busca de sus metas, sino de indagar acerca de las intervenciones de las creencias y los valores, en articulación con las incidencias y efectos de las relaciones de poder en nuestras vidas, interacciones y discursos. Los recorridos ensayados hasta aquí nos conducen a otro entrecruzamiento complicado y paradójico en el que tendremos que encarar un enredo de ida y vuelta, de ensambles intrincados en el que una noción supone a la otra y viceversa. Quizá acudir nuevamente a una fórmula esquemática contribuya a la comprensión del nudo semiótico que encaramos con doble propósito: por un lado, desplegarlo, por otro, presentarlo trabado en su complejidad. Así podríamos sintetizar:

Creencias-valores-lenguaje-pensamiento-saber-relaciones de poder

Y tal como lo hicimos en la formulación anterior, ahora distribuimos las categorías en una constelación de disposiciones arbitrarias con el propósito de que cada lector establezca las correlaciones y las interpretaciones que sea capaz de pensar-ensayar.

pensamientos

valores

relaciones de poder

lenguaje

Creencias

saber

Generalmente pensamos y percibimos la presencia del poder en los dispositivos más consolidados y más evidentes de nuestras organizaciones y experiencias sociales, es por eso que lo detectamos en las asignaciones jerárquicas gubernamentales, institucionales o jurídicas. Efectivamente, a nadie escapa las diferencias de poder entre el director y el

profesor, entre el juez y el ciudadano, entre el gobernador y el agente administrativo, entre el médico y el enfermero, entre el maestro y el alumno, entre padres e hijos, en fin, se podrían mencionar infinidad de relaciones de poder establecidas, instaladas por un dilatado proceso histórico en una red de asimetrías, dominios y diferencias organizativas que todos aprendemos a respetar, a cuestionar, a transgredir y/o a soportar. Sin embargo, pasan más inadvertidas las relaciones de poder en nuestra vida cotidiana que involucran y afectan nuestra actividad práctica. Las interacciones de los distintos grupos y circunstancias, en las que cada uno participa, suponen complejas relaciones de poder, creencias y valoraciones que ponen en tensión constante nuestra propia acción respecto de los demás. El poder no se ubica exclusivamente en los “cargos”, en las “estructuras” y “organigramas”, sino que también se halla disperso, en tensión y en juego en todas las relaciones, en cualquier iniciativa, en cualquier acción, en cualquier trabajo, en cualquier conversación, en cualquier intercambio de significaciones y sentido. Un intrincado espacio-tiempo de fuerzas en juego nos concierne, nos atañe, nos envuelve y nos involucra más allá de nuestras propias voluntades o decisiones. Aun aquel que aduce “yo no me meto en nada” “no tengo nada que ver” postula una aclaración que no hace más que exhibir la contradicción en sus términos, al definir y decidir “estar fuera”, permanecer en “la nada”, posición que solo puede adoptarse respecto de una circunstancia y una trama de la que forma parte. La vida comunitaria a la que nos plegamos para sobrevivir permanece sustentada por una intrincada complejidad de correlaciones irregulares, diversas, multiformes, polifacéticas, asimétricas y en movimiento perpetuo. Cada movimiento, cada diálogo, cada actividad, cada decisión implica repercusiones en los demás.

Las redes móviles de las tensiones del poder y las valoraciones semióticas están intrínsecamente correlacionadas pues los grupos procuran sostener, imponer, convencer, persuadir “a otros”, a “los demás” de sus propias posiciones valorativas. Nadie habla, dialoga, opina o discute desde la asepsia, la objetividad absoluta, sino desde sus propias convicciones, creencias y desde valores socio-históricos que no responden a inventos individuales sino a procesos comunitarios. Las valoraciones semióticas son el producto de creencias colectivas, compartidas, aprendidas. No se valora desde la singularidad sino desde la pertenencia a grupos, desde la adhesión a posiciones tomadas por diferentes integraciones comunitarias. (Voloshinov-Foucault)

¿Qué relación tendrán “poder” y “valoración” con la tarea de alfabetizar? En primer término, alfabetizar como toda práctica semiótica está directamente concernida por las relaciones de poder y las valoraciones que de ella hacen los grupos involucrados. Los grupos valoran la alfabetización de diferentes maneras, con diversos parámetros, desde distintos lugares socioculturales, con fines y posibilidades muy variadas.

En segundo lugar, el docente alfabetizador tendrá que tener en cuenta en cada estrategia, en cada gesto, en cada palabra el ejercicio del poder sobre el aprendiz. Poder que habrá que controlar constantemente con miras a evitar desmesuras que recargan las tensiones de una situación de por sí crítica. En general, el discurso y las prácticas pedagógicas conllevan un refuerzo del poder consentido por una extensa tradición sociocultural, pero en los procesos de alfabetización este aspecto se enfatiza y habrá que estar atentos/as a los efectos potenciados en el desempeño docente.

Finalmente, consideremos que para “poder conversar” se requiere un meticuloso cuidado de las asimetrías entre docente-alumno/a porque de lo contrario flaquea o naufraga la participación, aunque ésta resulte intermitente, entrecortada y escueta por parte de los/las niños/as. Una táctica que atenúa o alivia las crispaciones del diálogo que “no arranca”, consiste en proponerse “escuchar”. Una actitud de **atenta-escucha** hacia lo que el niño pueda/quiera contar, contestar, decir, abre un espacio más distendido y

con infinitas alternativas de acercamiento, de encuentros cambiantes y amigables. El mero escuchar “instala” un clima de **respeto**, de **consideración** y de **interés** hacia el relato que el niño logre producir para traer noticias de “su mundo-niño”, su propio discurso será el encargado de “introducir” actividades, sucesos, objetos, lugares, recuerdos, valores y creencias de sus hábitos más firmes y familiares. La **atenta escucha docente** ejerce el poder para “dar lugar” a la voz del/a niño/a, disipa la crispación que supone la sentencia “no ha lugar”, y utiliza su dominio de la escena para convertir al/a niño/a en protagonista de sus propios discursos. Este poder operativo y a la vez difuminado, genera semiosferas propicias y protegidas para las voces infantiles materia prima del trabajo alfabetizador. Por supuesto, estimados/das amigos/gas lectores/as, si no **creemos** en lo que hacemos, si no **valoramos** lo que el/la niño/a dice, es imposible “hacer como si” se ejerciera el poder para facilitar a/a otro/a su entrada a los protocolos de la cultura escolar.

En estos “enganches” de correlatos conversadores se exponen, entrecruzan y friccionan valoraciones en tensión respecto de gustos, lenguajes, ropas, hábitos “del/la otro/a”. La escolaridad no es un tránsito neutro, por el contrario es un pasaje en el que se exasperan diferencias y diversidades, luego, se ponen en tensión valores “naturalizados” para los diferentes grupos. Los roces, choques y equívocos emergen porque los protagonistas ponen en juego expectativas que responden a distintos modelos culturales, a diferentes valoraciones y creencias. Desde la perspectiva del mundo-niño no podemos pretender que haya una reflexión sobre tales aspectos, todo lo aprendido hasta esa instancia deviene natural, familiar y propio. Pero el que no puede darse el lujo de “naturalizar” valoraciones, ni propias ni ajenas, es el docente en el “uso” del poder que le delega la comunidad.

Para “poder conversar” habrá que controlar “el poder” en todas sus formas de ejercicios, incidencias y determinaciones. Las creencias valorativas del docente y sus alumnos/as entran en contacto, en conflictos y fricciones, en convergencia o divergencia y esto sucede como intercambio verbal y al mismo tiempo, acompañado por miradas, gestos, tonos, olores, posturas corporales, distancias, cadencias discursivas, en fin, todos los componentes semióticos de los que venimos hablando que también conllevan significaciones. Las creencias a las que nos referimos aquí, no son exclusivamente religiosas o supersticiosas, sino de toda índole (domésticas, políticas, educativas, científicas, éticas, estéticas, etc.), se podría aseverar que **cada configuración de prácticas semióticas conlleva una maraña de creencias y valoraciones socioculturales que responden a los complejos juegos de poder.**

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

Sin incursionar en teorías y abstracciones sofisticadas acerca de las relaciones multiformes y cambiantes del ejercicio del poder, simplemente ponemos en relieve nuestros desempeños, nuestros discursos y nuestras intervenciones en la vida cotidiana del aula, en el patio, en el comedor, en galerías y pasillos. El análisis se detiene sobre acciones y discursos que cada uno/una estime más atendibles y críticos, al tiempo que se

interroga constantemente: ¿Cómo me dirigí al/a la niño/a? ¿Cuánto lo/la escuché? ¿Qué le dije? ¿Cómo lo miré? ¿A qué distancia me ubiqué? Y así podríamos continuar preguntándonos sobre los diversos aspectos, temas y maneras en que nuestros desempeños profesionales pueden afectar, facilitar o dificultar el clima escolar en el que “respira” la conversación alfabetizadora.

2. Matrices y Umbrales

2.1. Interpretaciones semióticas

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

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

Para responder estos interrogantes inabarcables en todas sus dimensiones, planteamos la posibilidad de bosquejar una secuencia de “matrices dialógicas” cuya sencilla configuración permita dar cuenta de los principales componentes y aspectos de los aprendizajes semióticos relevantes para el trabajo de alfabetización. Vale la pena acotar que no se trata de un modelo, ni de un esquema modelizador, sino de “matrices operativas” concebidas como dispositivos potentes, constitutivos de la semiosis, procesadores de alternativas y variaciones lanzadas a los diversos desarrollos que los aprendizajes puedan/logren materializar.

El cuerpo de cada uno/a está completamente involucrado e instalado en “matrices dialógicas”: se vive en ellas, se forma parte de ellas y con-forma sus significaciones y sentidos interpretantes. Las “matrices dialógicas” no están afuera, ni adentro de los individuos, de los grupos o conjuntos, sino configurando un real-semiótico integrado en paradójica simultaneidad de componentes externos-internos, de continuidades-discontinuas y en infinito proceso de operaciones semióticas. El diálogo, la conversación, la charla o el mero intercambio de acciones, objetos, gestos, contactos,

constituyen un dispositivo productor de significaciones en continua marcha, que envuelve e involucra con sus intercambios a los habitantes de espacios compartidos..

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

Cada “**matriz**” retoma en su misma configuración un gran espectro teórico que se ha venido desplegando hasta aquí y que tal vez convenga recoger en apretada e incompleta síntesis:

- supone en su constitución la continuidad y el aprendizaje perpetuo en semiosis infinita;
- escenifica el habitar con otros, el sentido comunitario y las disposiciones e imposiciones semióticas del grupo;
- materializa el sentido de cobijo, de pertenencia y habitación en todos sus efectos y alcances;
- conforma el dispositivo generador, las modalidades de su dinámica y las claves principales del universo semiótico;
- pone en juego una noción de potencia presente y virtual de alternativas a desarrollar, a desplegar y significar;
- asume en su operatividad productiva conjuntos semiosféricos generando e instalando ámbitos, climas y modalidades tangibles, diversificadas y cambiantes.

Las matrices son conceptos interpretantes parciales, falibles y modificables, por tanto sería prudente no convertirlas en moldes o modelos rígidos de “aplicación” mecánica; nada más distorsionado y distante de esta propuesta. La matriz en su potencia generadora pone en disponibilidad y movimiento componentes semióticos destinados a las operaciones pragmáticas del pensamiento, comunicación, significaciones y sentido en el campo de la alfabetización.

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

2.2. Primera matriz

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

indicios y afecciones en general que denominaremos metafóricamente “sopa semiótica” con miras a facilitar la comprensión y la mención de esta estancia.

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

Las movedizas discontinuidades primarias van entrenando/educando sensaciones, afecciones y percepciones. En este laboratorio se opera en continuidad con abundantes y confusas experiencias. El cuerpo comprometido en todas sus dimensiones, inmerso completamente en este “caldo de cultivo”, en esta bruma tangible y experimental que lo asedia, siente y registra, percibe y distingue: frío, calor, suavidad, dolor, placer, se distiende, se crispa, llora, sonrío, gorjea, etc. **Todo el cuerpo** recibe constantemente señales, contactos, sensaciones en continuo ejercicio de repetición. **Todo el cuerpo** está afectado, está disponible a infinitas posibilidades de conexiones con otros cuerpos y cosas. La “sopa semiótica” alimenta el cuerpo y se corporiza en memoria primaria. Utilizamos esta metáfora para indicar que el bebé se “alimenta” en continuidad de “indicios”, de sensaciones y percepciones de la presencia del mundo y de los que lo rodean, este “habitar con otros” va “nutriendo” su cuerpo de experiencias que lentamente se irán convirtiendo en hábitos, en esa base fundacional que denominamos “memoria primaria”.

En dicho flujo de afecciones emerge un impulso básico de aprendizaje al que denominaremos “conato”⁴ -fuerza vital, potencia primaria y capacidad de aprendizaje- lanzado al diálogo intensivo con el mundo y con los demás animales conversadores. Diremos entonces que el diálogo primario se caracteriza por su nítida impronta **conativa**, para resaltar la intervención de esta **potencia primaria** que se mantiene con diversos grados de intensidad a lo largo de una vida: siempre se podrá encarar otro aprendizaje, otro emprendimiento. Esto no implica alentar un optimismo pedagógico a ultranza, sino atender la relevancia de esta fuerza que no se mantiene inalterable, modifica sus intensidades de acuerdo con las infinitas variables que intervienen en las diversas circunstancias. Importa sí tener en cuenta **el relieve y la injerencia conativa** en la inauguración del diálogo primario.

Sumidos en este diálogo sin palabras madre/bebé, ponen sus cuerpos en contacto continuo y discontinuo. Demás está aclarar que no sólo “madre”, sino todos los que viven en torno del bebé lo tocan, lo alzan, lo estimulan, pero lo que se intenta indicar es que los cambiantes interlocutores se amalgaman en una fuente proveedora de alimento, sensaciones y contactos que se denomina “madre” sin especificar quién cumple con esta función primaria protectora y envolvente.

⁴ Este concepto se basa en el postulado de “conatus” del filósofo B. Spinoza (s. XVII).

La pluralidad e intensidad de contactos prolifera en infinitos indicios de “estar con otros” o estar en soledad, en descanso, en aislamiento. Los aprendizajes y la incorporación del nuevo-habitante dependen de la **intensidad** de estímulos, entrenamientos, encuentros y desencuentros en tanto ejercicio elemental y básico de límites y adquisición de hábitos. El aluvión “indicial” de contactos (los contactos dan indicios de los otros y del mundo), va estableciendo lindes difuminados y temblorosos de la “estancia semiótica primaria”. **Los indicios del contacto** le “dicen” de mil maneras distintas que “está con otros” y lentamente la criatura inicia sus respuestas diversificadas también de contactos y conexiones indiciales. Como se podrá apreciar, los contactos adquieren máxima pertinencia en el diálogo primario, característica a la que denominaremos **relieve fático/conativo**.⁵

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

Impulso conativo y toques indiciales enredan sus presencias consistentes (clima fático), poniendo al bebé en disposición, en apertura al mundo y a los demás animales conversadores al tiempo que configuran el basamento de la memoria primaria.

En el “diálogo primario” el lenguaje verbal no está ausente, constituye una presencia evanescente, no obstante material y perceptible que se mantiene constante. Es decir, la criatura no “entiende” esa continuidad del discurso que la llama, la interpela y la contacta pero habita experiencias auditivas concretas; en este sentido podríamos mencionar cadencias, tonos discursivos, timbres de voces, cantos y silencios que lo sumergen en perpetuo **entrenamiento-base** para los aprendizajes específicamente lingüísticos. El lenguaje se pliega completamente a las exigencias del **relieve fático/conativo** y no busca otra finalidad que acceder a las experiencias primarias que significan para la cría: **aquí estamos y aquí estás para nosotros**. Cada lector podrá tener presente la cantidad de onomatopeyas o sonidos inventados que ha utilizado en torno de un bebé: “Chá”, “Acá tá” “Pim- pum” “Oh lá lá” etc. Estos sonidos rítmicos, muchas veces seguidos de cantos, enunciados breves y repetidos, en algunas oportunidades se utiliza en simultáneo una tela que tapa y descubre el rostro del que habla o del propio bebé, no son más que el libreto propio del diálogo primario que pone la piedra inaugural del aprendizaje semiótico: reconocer discontinuidad y diferencia.

Esta traducción grosera y directa del complejo diálogo primario no pretende simplificar, sino destacar aspectos que luego serán de enorme utilidad para la alfabetización en los umbrales. ¿Por qué decimos esto? Porque el “diálogo primario” instaura condiciones y dispositivos básicos de la “**estancia semiótica**” cuya

⁵ Tomado de las categorías propuestas por R. Jakobson en su famoso artículo “Lingüística y poética” sobre las funciones del lenguaje, quien a su vez lo tomó de B. Malinowski.

conformación diseña incipientes, bosquejos discontinuos de lo que se denomina “**conciencia/memoria semiótica**”. El conjunto irregular, versátil y difuso en determinaciones, no pierde sin embargo consistencia e incidencia en el proceso vitalicio de aprendizajes en general y lingüísticos en particular. La **conciencia semiótica** define sus tramas infinitesimales en corrientes continuas de lo externo-interno, del afuera-dentro, del hacerse carne en la **repetición intensiva** de los aprendizajes primarios, sustento de hábitos de pensamiento y lenguaje.

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

¿Qué destacamos en esta matriz? Sus aspectos más relevantes son los siguientes:

- la **disponibilidad del cuerpo** habitando el mundo;
- la **potencia conativa** abierta a los encuentros, a los contactos, a las infinitas alternativas de aprendizajes y experiencias;
- la **intensidad** de contactos que introducen determinaciones, discontinuidades que se van instalando en el continuo de sensaciones y afecciones;
- el **clima fático/conativo** en tanto bruma global, en tanto continuo semiosférico en el que respiran las afecciones y contactos;
- la **configuración** básica e incipiente de la **conciencia/memoria semiótica**.

Los componentes, la dinámica, la configuración semiótica del “diálogo primario” vuelven a emerger con nítida intensidad en los umbrales de la alfabetización.

2.3. Segunda matriz

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

La “adquisición del lenguaje” posee una extensa tradición en el campo de los estudios específicos (lingüísticos, psicopedagógicos, neurolingüísticos, etc.), tema que no abordamos aquí, dado que circunscribimos las reflexiones al encastre (inserción, articulación y correlatos) de hábitos lingüísticos en el dispositivo de la conciencia/memoria semiótica en desarrollo. En este sentido, lo primero que habría que destacar es que los hábitos lingüísticos responden a los mismos procedimientos de aprendizaje de otros hábitos: repetición y regularidades de estabilidad variable. Las repeticiones no son meras reiteraciones automáticas, sino el ejercicio constante de variaciones en la imitación, la copia, la analogía (“parecido a”) de acciones que en el propio ensayar (errar, ajustar, precisar, variar, cambiar, combinar, sustituir, etc.), van conformando un acervo semiótico-lingüístico. Así se incorpora el lenguaje en tanto práctica semiótica (acción, saber, habilidad) y así se sostiene, se incrementa o se debilita a lo largo de toda una vida. No se aprende a hablar por otra vía, con otros mecanismos diferentes respecto de los demás aprendizajes, sino en el mismo fárrago continuo de

adiestramientos intensivos con los demás hábitos. En la conciencia/memoria semiótica anida el ejercicio del lenguaje íntimamente inmerso en este devenir de experiencias prácticas cotidianas.

Entonces, por un lado, los hábitos lingüísticos se mantienen vinculados a los dispositivos y al flujo de los demás hábitos semióticos, y por otro, el lenguaje alcanza significativos y singulares grados de desarrollo en procesos de pensamiento y abstracción. Paradójicamente, ambas características alcanzan equiparable destaque a la hora de encarar la alfabetización semiótica: **el lenguaje no se desvincula de los demás procesos habituales de aprendizaje y a la vez posee relevancia semiótica específica.**

Esta inserción del lenguaje en el ajetreo habitual de los aprendizajes permite comprender su entramado inextricable con la adquisición integral de la memoria semiótica y con la dinámica infinita de la vida práctica. Los grupos familiares no estipulan horarios ni espacios especiales para “enseñar” el lenguaje, sino que lo están haciendo en todo lo que hacen, en todo lo que conversan, en todo lo que intercambian. Las estrategias antropológicas destinadas a instalar la conciencia/memoria semiótica con lenguaje incluido se diseñan “naturalmente”, es decir de acuerdo con una memoria colectiva ancestral que “sabe” cómo hacerlo. La primera lección que nos da la eficacia de este método enseñado/aprendido de generación en generación consiste en lo siguiente:

- 1) la palabra arraiga en los demás hábitos que le confieren sustento;
- 2) el habla forma parte de la semiosfera de la vida cotidiana del niño.

En esta matriz se movilizan los actores del hábitat inmediato, la casa o si se quiere el hogar, nicho protector del niño. La **esfera íntima** configurada por el “diálogo primario” se expande a “espacios caseros” y “familiares”, trazados y abiertos por los recorridos del cuerpo del aprendiz. Sus conexiones, correlatos con el mundo y con otros animales conversadores, se entrenan intensivamente en espacios protegidos. El “diálogo familiar” pone en escena interlocutores que constantemente lo ayudan, lo provocan y lo corrigen en sus acciones, pero principalmente en el infinito continuo de sus conatos lingüísticos. Las inestables intervenciones lingüísticas de la criatura reciben la comprensión cooperativa de estos interlocutores privilegiados. Ellos lo “entienden” más allá de las reglas estrictas de un idioma y en ese diálogo balbuceante, equívoco y sin embargo, entero y consistente, la cría se lanza al aprendizaje vitalicio del lenguaje.

Los “actores” familiares no estudiaron lingüística ni semiótica, sin embargo, resultan expertos estrategas que interpretan las prácticas del/a inminente hablador/a, y a la vez, lo/a adiestran en la interpretación de todo lo que se encuentra en su entorno. El aprendiz experimenta que el “dedo señalador” tiene alguna relación en algún sentido, con el “objeto”, con la situación, con tal o cual lugar, en tal o cual momento y con algunos sonidos. El niño utiliza palabras/frases/textos (p.e. “tate” “nene” “meme”) con significados múltiples y cambiantes según las necesidades y los contextos, es decir: experimenta fehacientemente que sus actos tienen alguna interpretación posible por parte de sus interlocutores. Este micro ejemplo no tiene otro propósito que plantear el ensamble del lenguaje con el conjunto semiosférico y notar que no se aprenden palabras o vocabularios aislados sino textos/enunciados con sentido integral. La conciencia semiótica memoriza redes de relaciones, correlatos que se inscriben en significaciones plurales y movedizas. Los textos de aprendizajes semiótico-lingüísticos nos demuestran que una palabra o una frase o un conjunto de enunciados constituyen armados semióticos, artefactos textuales que se usan, se modifican, se intercambian y se interpretan en diversos contextos prácticos de la vida cotidiana.

El “diálogo familiar” se constituye en el “teatro de operaciones semiótico-lingüísticas” por excelencia, un ámbito de confianza y cooperativo para los aprendizajes

con la activa intervención de interlocutores que circulan por la casa hablándole de diversos “temas”, con diferentes tonos, en distintos lugares-horarios, con variaciones gestuales y corporales. Si en la matriz anterior utilizamos la analogía de la “sopa semiótica”, ahora introducimos la metáfora obvia del “nido semiótico” en el que la cría aprende y se desarrolla, ámbito donde se apropia y memoriza una conciencia/memoria semiótica. Esta paulatina composición, este habitáculo semiótico deviene en esfera de **intimidad**. Ambas matrices, primera y segunda, encastran sus continuidades y discontinuidades conformando un hábitat protector, confiable, polifónico y constituyente de eso que denominamos **esfera íntima**. Sin abandonar las figuraciones comparativas adoptadas, habría que pensar que el aprendiz alojado en su nicho protector, sigue tomando su sopa semiótica regularmente porque los aprendizajes no se suspenden, por el contrario incrementan sus habilidades, sus ritmos, sus logros y grados de entrenamiento. Un poco en broma y bastante en serio, todos seguimos teniendo algunos espacios íntimos y seguimos tomando nuestras buenas sopas semióticas a lo largo de toda la vida.

En tal configuración oscilante entre la “sopa” y el “nido” se aprende y se incorpora nada más ni nada menos que la **lengua materna o familiar**. Este aprendizaje ineludible, imprime en el mundo-niño una marca irreversible que podrá expandirse con el aprendizaje de otras lenguas, que podrá dejarse “abandonado” en otros momentos o por el resto de una vida, pero en la infancia y para formar parte del grupo humano habrá que acatar y aprender. Los aprendizajes en el espesor de la sopa semiótica y en la intimidad del nido, proveen experiencias del orden simbólico que no se eligen, ni se rechazan, se viven y **se aceptan en tanto condiciones de supervivencia**. El sello semiótico fundante del desempeño sociocultural proviene de la memoria grupal y cada cual tendrá que aprender a sujetarse a tales imposiciones, tendrá que apropiarse de hábitos o lo que es lo mismo, de prácticas semiótico-lingüísticas que le permitan integrarse a la vida comunitaria.

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

Es factible encontrar “nidos semióticos” en los que se hablan dos o más lenguas de manera simultánea y el niño aprende ese complejo enredo lingüístico en una continuidad que “naturaliza” sus desempeños habituales cambiando de lengua según los interlocutores, según las situaciones, los temas, las ocasiones. Lo que aquí interesa registrar consiste en la potencia y la eficacia de las operaciones ejercidas por el “nido semiótico” en la incorporación de una o más lenguas familiares. A la inversa, muchos grupos familiares inmigratorios prefieren no utilizar la lengua de origen y despliegan un montaje de procedimientos destinados al aprendizaje de la “lengua oficial” por parte del/la niño/a como una estrategia de integración y principalmente para facilitar la alfabetización. Estos niños hablantes de la “lengua oficial”, no obstante conllevan una experiencia primaria de compartir la escucha y el uso habitual de otra/s lengua/s, otros estilos, otras comidas, otras costumbres en su entorno. En este tipo de hábitat encontramos la vigencia de la “lengua oficial” inmersa en **un continuo entremezclado**,

entretejido y/o mestizado con otras lenguas y con otros hábitos provenientes de diferentes modalidades semióticas.

Hemos reunido tales configuraciones bajo la denominación de **“horizonte familiar intercultural/mestizo-criollo”** simplemente como una manera de volver pertinente este aspecto alternativo de la segunda matriz. Las semiosferas interculturales/mestizo-criollas se caracterizan por la coexistencia de lenguas y culturas en interconexión, en intercambios y mezclas de simultánea vigencia, en prácticas semióticas que comparten este pasaje de una a otra lengua, de una a otra modalidad, de una a otra costumbre alternando, mixturando y mestizando hábitos en continuidad. Tales contrastes, ensambles o mezclas el/la niño/a los experimenta como propios, familiares e íntimos. La diversidad no viene de afuera, está instalada en la intimidad de sus vivencias más tempranas y cotidianas.

En el caso de semiosferas culturales mestizo-criollas convendría percibir que el “nido semiótico” memoriza y practica la “lengua oficial” (español-argentino) pero con notables marcas de mestizajes regionales en su cadencia discursiva, en sus tonos, en su vocabulario y fraseos. Ésta sería la situación más generalizada y compartida por los universos escolares de las diferentes provincias del país. Existen comunidades aborígenes que conservan su lengua ancestral; existen grupos inmigratorios que mantienen sus lenguas de origen en la esfera íntima familiar; existen lenguas vecinales (guaraní y portugués) que extienden su presencia desentendidas de fronteras geopolíticas de los Estados-Naciones; sin embargo, la mayoría de la población escolar responde a la configuración mestizo-criolla con sus variaciones diversas. ¿Cuál es el problema? El problema consiste en que dichas variantes mestizo-criollas reciben contradictorio tratamiento: por un lado, se da por supuesto que el niño habla la “lengua oficial” y por otro se ejerce sobre su acervo semiótico-lingüístico una constante descalificación, una “naturalizada” discriminación del habla familiar.

Cuando los sistemas educativos proponen planificaciones de “alfabetización bilingüe”, no están respondiendo a esa gran masa de población escolar mestizo-criolla, esa gran mayoría de niños que habla la lengua oficial pero proviene de semiosferas mestizas en sus diversas variantes. Quizá la evidente y masiva presencia de las variantes mestizo-criollas se haya vuelto “invisible” e “irrelevante” por las fuertes presiones que ejerce la búsqueda de homogeneidad nacional, la corrección normativa del idioma y las desvalorizaciones ideológicas de la tradición escolar hacia “las deformaciones vulgares” del habla cotidiana. Generalmente la cultura escolar incorpora “lo regional” como tópicos o contenidos, en particular leyendas, mitos, literatura y refraneros, pero se detecta una gran incomodidad e incertidumbre pedagógicas ante el habla corriente y coloquial que practica la población escolar en sus hogares. Digamos también que la censura sobre tales desempeños semiótico-discursivos confunde variaciones regionales con marcas de clase social y grados de escolaridad; incorrecciones, localismos y jergas socioculturales se convierten en fuentes productoras de variedades inaceptables para la escuela. He aquí un espacio resbaladizo, pleno de prejuicios, saturado de equívocos sobreactuados con actitudes represivas, despectivas, inseguras, un espacio de profundo desconcierto a la hora de intervenciones pedagógicas concretas.

Nuestra propuesta argumenta al respecto lo siguiente: así como se comprende y se fundamenta la tesis de aceptabilidad para justificar la “alfabetización bilingüe” en casos de grupos inmigratorios y aborígenes, con los mismos postulados bregamos por la atención semiótica y lingüística de la población escolar mestizo-criolla que constituye la mayoría de las matrículas para la alfabetización.

La lengua familiar del ingresante debe ser respetada y aceptada por el docente alfabetizador como una condición necesaria para entablar una conversación amigable que permita la instalación del aprendiz en el ámbito escolar.

Para retomar la dinámica propia de la segunda matriz, apuntemos que en el seno de la intimidad familiar de aprendizajes, la lengua materna/familiar configura el mundo-niño en un proceso de tiempos muy variados cuyas duraciones no modifican el estatuto semiótico de esta matriz, no importa cuánto tiempo dure sino ponderar la dimensión de su incidencia en el pensamiento, en el imaginario, en el desempeño semiótico-social del aprendiz. Este nicho semiótico se satura de voces, de olores, de disposiciones espaciales y horarias, de ordenamientos de toda índole que la palabra hogareña va señalando, ordenando, organizando, indicando, reglando y disponiendo en un juego constante de acompañamientos de los aprendizajes.

En el ámbito intimista circulan -como otro interlocutor más- los medios de comunicación, radio y televisión, cuyas presencias eminentemente públicas devienen intervenciones semióticas directas en la conformación más íntima del mundo-niño. Si los medios masivos coinciden con la utilización de la lengua familiar, no hacen más que reforzar el entrenamiento y las variaciones de una misma lengua. Pero puede suceder que los discursos mediáticos no coincidan con la lengua familiar, por tanto tendremos aquí una variante a considerar: el aprendiz se “familiariza” con la incidencia activa de “otra lengua” diferente de la familiar. No estamos afirmando que la “aprende”, sino que su temprana vivencia en la intimidad registra y experimenta la emergencia material y consistente de “otra lengua”. Por ejemplo, el/la niño/a que habita un “nido semiótico” en el que se habla español pero la vecindad fronteriza posibilita la captación de medios paraguayos en los que se habla guaraní, o bien medios brasileros en los que se utiliza el portugués, aunque ese aprendiz no hable tales lenguas, ejercita una “escucha” que lo familiariza con las lenguas vecinales. Estas experiencias receptivas dejan sus marcas en la memoria semiótica, se incorporan a la esfera íntima y forman parte del sentido de pertenencia. El “horizonte familiar intercultural mestizo-criollo” de zonas de frontera se caracteriza por alojar en su propia intimidad variaciones lingüísticas que se condensan en un continuo completamente “normalizado” para sus habitantes. Insistimos: aunque no se hable la “lengua vecina” la conciencia/memoria semiótica y su lengua familiar llevan la impronta de esas experiencias simbólicas.

Ahora bien, tengamos en cuenta que a esta altura del desarrollo tecnológico se podría decir que las sociedades complejas actuales ponen en circulación generalizada presencias de otros grupos étnicos, otras costumbres, otras lenguas “extrañas” o “diferentes” en la propia intimidad del hogar, instalando experiencias interculturales típicas de sociedades mediáticas, globales, cosmopolitas y urbanas. Las grandes concentraciones urbanas se definen, entre otros aspectos, por su composición heterogénea y multilingüe por lo tanto sus habitantes también pueden atestiguar una intimidad tramada por experiencias interculturales. Aceptada esta descripción, nuestro interés se centra en las fronteras de poblaciones rurales, fronteras socioculturales, habitantes de fronteras geopolíticas y de fronteras internas (provincias/capital/grandes ciudades), porque consideramos que se trata de las situaciones más generalizadas en la inmensa extensión de nuestro país y a la vez menos atendidas en los procesos de alfabetización escolar.

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, estaríamos en condiciones de recapitular y reflexionar acerca de los principales aspectos planteados:

- 1) continuidad y potencia conativa del “nido semiótico” operan intensivamente en la instalación de la lengua materna/familiar;
- 2) la presencia de más de una lengua no altera la continuidad de los aprendizajes;
- 3) discontinuidades semióticas y lingüísticas se integran en ordenamientos continuos de flujos semióticos en el universo familiar;
- 4) el “nido semiótico” podrá procesar en continuidad más de una lengua y entrenar en deslindes y cambios de acuerdo con diversos criterios;
- 5) la lengua materna/familiar se constituye en sello fundante de las tramas y andamiajes semióticos del mundo-niño;
- 6) el hecho de que se aprenda una única lengua materna/familiar no implica un “monolingüismo absoluto” puesto que toda lengua supone variaciones continuas que el aprendiz ejercita en simultáneo como si hablara más de una lengua;
- 7) los “horizontes interculturales mestizo-criollos” habilitan una particular familiaridad con lo diverso y cambiante.

2.4. Tercera matriz

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

El desplazamiento del “nido semiótico” hacia el “vagabundeo vecinal” embarca al aprendiz en una salida semiótica que le permite experimentar en “carne propia” la aventura de lo desconocido, riesgos y exigencias de lo extraño que por un lado, lo excitan, lo ponen en vilo, lo abren al mundo y por otro, lo intimidan, lo envuelven en una bruma de pudores difíciles de superar. Este dispositivo contradictorio planta la experiencia propia de los aprendizajes que lo esperan en la escolaridad y en la alfabetización. Sólo la reiteración intensiva de experiencias habilita desempeños dialógicos vecinales que logren atenuar timidez e inhibiciones y a la vez, brinden un soporte de hábitos suficientemente ensayados en la diversidad de situaciones, de

encuentros, de variantes discursivas (temas, tonos, cadencias, léxico). Muchas salidas, muchos viajes exploratorios de sus propias posibilidades de relacionarse con otros, de recorrer espacios vecinos y de experimentar gradualmente sus actuaciones semióticas en ámbitos extramuros de su nido, le permiten percibir/saber/sentir variaciones y diferencias. El “vagabundeo vecinal” aporta un bagaje semiótico de experiencias y de tránsitos que oscila entre lo adquirido, lo ya procesado y lo nuevo, lo distinto, no obstante, vinculado y cercano, impregnado de afecciones y sensaciones que además de entrenamientos, comporta una memoria perseverante de arraigos sostenidos que permanece a lo largo de toda la vida.

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

2) Estos pasajes vecinales configuran la diferencia semiótica entre niños/as de zonas urbanas, suburbanas y rurales. En efecto, el “diálogo y vagabundeo vecinales” de aprendices urbanos se inicia muy temprano con evidente intensidad y reiteraciones suficientes como para consolidar hábitos fuera de la intimidad: sea porque los aprendices viven en departamentos y sus movimientos habituales enfrentan todo tipo de encuentros e interlocutores; sea porque habitan barrios en los que salen al vecindario para jugar, para hacer mandados, para estar con amigos, etc.; sea porque los llevan a establecimientos preescolares, ámbitos propicios para ejercitar la pluralidad de encuentros e incursionar en otros territorios. En cambio los aprendices de zonas rurales, de viviendas aisladas, de accesos dificultosos y de paisajes naturales o agrarios, tienen escasas salidas al encuentro con “otros”, tienen pocas oportunidades de entrenarse en estos experimentos de lo extraño y de lo ajeno. Las salidas esporádicas para comprar la provista, para visitar parientes, para ir al médico, para hacer algún trámite, no alcanzan para implantar una **habitualidad de afrontar lo extraño**. Esta diferencia fundamental en la estancia semiótica del aprendiz de universos rurales, no puede interpretarse como un déficit, sino como una simple y significativa diferencia que adquiere máxima consideración a la hora de iniciar la vida escolar y los procesos de alfabetización.

Los aprendices del mundo rural se ejercitan en el transcurso de la escolaridad inicial que brindará entrenamientos intensivos con miras a fortalecer las redes semióticas en bosquejos proliferantes de lo propio/compartido/ajeno, habitual/distinto/desconocido, íntimo/familiar/extraño, cercano/vecino/lejano y así podríamos seguir enhebrando constelaciones de correlatos. En tanto que la población suburbana puede albergar tanto niños/as criados/as en ámbitos barriales con enorme experiencia de “vagabundeo vecinal”, cuanto aprendices reciénvenidos de zonas rurales a los que habrá que asistir de manera distinta. El aprendiz rural desarraigado de su hábitat e inserto en una dinámica urbana que lo excede, lo confunde y lo abruma, requiere un acompañamiento pedagógico particular dado que el problema no se limita al lenguaje, sino al tratamiento de una semiosfera que le resulta extranjera. En rigor de verdad semiótica, habrá que tener presente que para el aprendiz rural el desarraigo de su hábitat reviste “experiencias de exilio” que vuelven exóticas y complicadas, las costumbres más triviales y cotidianas del mundo urbano.

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

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

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

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

-aprendices que mantienen continuidad lingüística a través de la configuración de ambas matrices, diálogo familiar y vecinal, en vigorosa concatenación de logros semióticos con las experiencias escolares. Este afianzamiento del sentido de pertenencia contrasta con las dificultades y riesgos que suponen los casos anteriores. No obstante, tengamos en cuenta la siguiente consideración: el hecho de que un aprendiz hable la “lengua oficial” en su nido y en su vecindario, no le garantiza desempeños escolares aceptables para el sistema educativo. Las variantes mestizo-criollas y de distintos grupos sociales suelen percibirse y valorarse como “otras lenguas”, o más bien como deformaciones, defectos inaceptables de la “lengua oficial”, diferencias que el aprendiz “recién” percibe y padece cuando se incorpora al ámbito escolar. En esta controvertida articulación, en este encuentro-desencontrado se gestan confusiones, deslices, prejuicios y estigmas que resultan simultáneamente evidentes y escurridizos, resaltados y solapados, corregidos con tenaz insistencia y disimulados con resignada impotencia.

Las producciones lingüísticas de universos mestizo-criollos generan un campo minado de desconcierto, de incertidumbre y de actitudes contrapuestas acerca de posiciones y procedimientos, componentes infaltables en los debates educativos. Un mismo docente no siempre mantiene una única posición sino que oscila, duda y comprueba a cada paso que se trata de una frontera semiótica de difícil tratamiento, de delicadas definiciones dado que la contundencia de los aprendizajes previos gestados y sostenidos por una semiosfera familiar y vecinal supone una potencia de singular vigor.

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

2. 5. Cuarta matriz

Finalmente, diseñamos la cuarta matriz denominada “comunitaria” porque se privilegian abarcamientos y deslindes geopolíticos del Estado-Nación con las consecuentes implicaciones de la “lengua oficial” en la inscripción civil ciudadana del aprendiz que demanda alfabetización. Esto es, si en las matrices anteriores se efectuaron interpretaciones semióticas que configuran una conciencia/memoria implantada por los correlatos más directos de experiencias primarias y cercanas, centradas en las marcas antropológicas de la “tribu”, determinando sus condiciones biosemióticas para la supervivencia, ahora insertamos esa continuidad matricial en la globalidad de una “comunidad” definida por fronteras nacionales a partir de una historia social, económica y política. El “diálogo comunitario” abarca referencias amplias, abstractas y con miras a la integración del aprendiz a un imaginario nacional. El inicio de este itinerario que va de lo local (pueblo, provincia, región) hacia una configuración de “lo nacional”, supone el largo plazo del proceso escolar en continuidad de rituales, imágenes y profusos asedios simbólicos con miras a referenciar de mil modos diferentes la pertenencia a un país, a una ciudadanía y a un colectivo “patrio” en el que la “lengua oficial” rige y modela los aprendizajes.

Aunque el sentido de pertenencia comunitaria nacional resulte evanescente, casi inasible para un aprendiz de nivel inicial o del primer ciclo primario, la interlocución escolar practica con obstinada persistencia la tarea de materializar, poner en escena y en discurso los emblemas del imaginario nacional. Entre los múltiples cometidos que se imponen a la cultura escolar, la presentación y representación de la comunidad nacional constituye un propósito principal ejecutado en continuidad con singular vehemencia y eficacia. En efecto, se trata de un proceso histórico nacional de extensa tradición que se podría aseverar arranca con el proyecto moderno (1870) y se afianza con los festejos del centenario (1910); tal cometido exige y enfatiza una escolarización obligatoria con la finalidad principal de expandir en toda la población la “lengua oficial” con miras a homogeneizar y cohesionar la ciudadanía nacional. Este legado persiste, tiene vigencia y sus incidencias no pueden estar ausentes de una interpretación actual de la vida escolar. La planificación orientada al logro de una población homogénea capaz de “hablar un mismo idioma” y responder a convenciones socioculturales semejantes, preparaba condiciones básicas de disciplina para el trabajo, para organizaciones de diverso tipo y reforzaba el sentido de pertenencia a una nacionalidad que respondía a la consigna modernizadora “orden y progreso”.

Los conceptos metafísicos convergentes en el “ser nacional” plasmaron una definición identitaria de “argentinidad” cuya “lengua oficial” es el español (paradoja histórica típica de luchas emancipadoras del coloniaje: la nación independiente identifica su autonomía soberana con la lengua colonial), y provocaron infinitos estigmas simbólicos en aquellos que se habían criado en “nidos semióticos” con hábitos

diferentes y lenguas distintas. Este ejercicio del poder a través de todas las instituciones, pero en particular a través del sistema educativo, arrasó idiosincrasias y lenguas autóctonas, inmigrantes y variantes mestizo-criollas regionales. En tal sentido, la contradicción más doliente y absurda se ejecutó sobre comunidades autóctonas, dado que en nombre de la “unidad nacional” se operó una implacable devastación de costumbres y lenguas pre-coloniales de memorias ancestrales, desconocidas por el “nuevo” Estado-Nación. La resistencia de estas comunidades libró y sigue librando una lucha desigual, con resultados muy diversos, no obstante la pervivencia actual puede testimoniar su vigencia a pesar del maltrato y las estrategias de borramiento soportadas.

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

Por supuesto que esta tardía inflexión de las políticas educativas resulta atendible, pero no es menos cierto que encarnan un remedo impuesto por las modas académicas de centros del primer mundo y canalizadas por las exigencias y chantajes financieros del Banco Mundial para las reformas educativas. Habrá que reconocer que los supuestos ideológicos y políticos de la transformación educativa de los ‘90 no provienen de nuestros propios diagnósticos, ni de nuestra propia producción intelectual, sino que se impusieron desde los préstamos (económicos, políticos y académicos) de las decisiones globales necesitadas de abolir ahora, las molestas fronteras de los estados-nacionales. La circulación tecnológica acelerada y planetaria demanda por una lado, la revalorización de lo diverso (poblaciones, idiomas, costumbres), y por otro, una férrea unificación global. Queda entonces expuesto que en el campo de la matriz comunitaria emerge con contundente claridad la dimensión macro política, no sólo nacional, sino también internacional y global. Estas coordenadas de políticas educativas tienen sus destinos terminales en las aulas y en las vidas mismas de cada niño/a. La biopolítica opera con fuerza desmesurada y determinante sobre las diferencias regionales, provinciales y locales aunque los documentos proclamen el “respeto a la diversidad”.

Retomando la reflexión sobre el tránsito del aprendiz de un espacio matricial a otro, nos daremos cuenta de un curioso y a la vez común acontecimiento concerniente a niños/as provenientes de **estancias semióticas interculturales y/o mestizo-criollas**: el aprendiz que hasta ese momento encuentra su mundo íntimo y vecinal en continuidad, en proceso de pertenencia consistente, al ingresar en el mundo escolar se convierte en

un extraño, en la “otredad” de lo esperado por la escuela. Su perfil semiótico-lingüístico, su mundo-niño, no responde ni a lo que la escuela le pide, ni a lo que la escuela ha preparado para recibirlo y alfabetizarlo. El punto de crisis de este encuentro-desencuentro configura lo que hemos denominado “**umbral**” sobre el que conversaremos más adelante pues antes tratar ese tema convendría desplegar otro conjunto de consideraciones relevantes en el vasto espacio de interpretaciones posibles.

La cuarta matriz en la que se conciben, ejercitan y circulan “diálogos comunitarios”, privilegia interpretaciones **institucionales, éticas y políticas**. Es decir, nos preguntamos ¿qué tipo de interlocutor es la escuela? ¿Qué necesita el aprendizaje semiótico en el arranque de su escolaridad? ¿Qué demandas hace un/a niño/a en tanto ciudadano/a a las instituciones del Estado-Nación?

Los aprendices cuyos “horizontes familiares interculturales mestizo-criollos” lo han provisto de “otra/s lengua/s” (no importa cuál, ni cuántas) distinta/s de la “lengua oficial” configuran una población particular, no deficitaria, sino diferente. Antes de proponer estrategia alguna para su alfabetización, nos preguntamos cómo distinguirlos y cómo tipificarlos. Con el fin de facilitar la comprensión, ensayemos una sencilla clasificación de las principales variantes:

- 1) comprende y habla otra/s lengua/s distinta/s de la oficial;
- 2) comprende la lengua oficial pero no la habla (sesquilingüe);
- 3) comprende y habla la lengua oficial pero sus hábitos mestizo-criollos, rurales o de fronteras, no responden a los prototipos urbanos, de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado.

Este conjunto de niños/as escuetamente caracterizado se constituye en una población escolar “**demandante**” ante la institución de un tratamiento diferente, de una metodología y de un tiempo escolar distinto. Elegimos “demandar” porque su amplitud semántica, desde su antigua etimología latina, abarca una pluralidad de significaciones y pone en escena paradójicos acentos que se vienen modelando en el devenir secular del idioma. Demandar significa: *confiar, encomendar, solicitar, suplicar, peticionar, preguntar, buscar, intentar, defender, hacer cargo, encargar, hacer oposición a otro*, etc. La riqueza del vocablo permite recorrer un espectro que va del ruego a la exigencia; de lo subalterno a la dignidad enaltecida por el derecho; de la duda al aserto enfático; de la búsqueda del otro a la increpación del reclamo. La calificación “niños/as demandantes” responde a valoraciones semióticas diversificadas y contradictorias de consecuencias paradójicas entre las que podríamos mencionar las siguientes:

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

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

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

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

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

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

2.6. Umbrales semióticos

En una primera incursión de carácter empírico, podríamos decir que la **situación de umbral** se presenta en los primeros contactos del niño con la escuela, sea en el Nivel Inicial, sea en el Primer Grado del Nivel Primario. El conflicto que se plantea en cualquier niño/a que comienza el proceso de escolarización, pero esta crisis se exagera e intensifica la tensión de sus parámetros en el caso de niños/as que provienen de “horizontes familiares interculturales”, universos rurales o de fronteras.

El “umbral” resulta evidente en el caso de niños que comprenden y hablan otra/s lengua/s, o bien en niños/as sesquilingües (comprenden pero no hablan la lengua oficial), sin embargo también afecta de manera notable a niños/as mestizo-criollos/as o habitantes de zonas rurales o suburbanas cuyas matrices dialógicas familiares y vecinales no responden a las expectativas de la cultura escolar. Se trata pues de un tránsito de dificultosos avatares cuyas peripecias y tensiones despliegan disímiles alternativas. Los procesos de umbral exhiben grados e intensidades de variaciones constantes en los aprendizajes y en la estabilidad de los hábitos semióticos. La investigación centra el máximo esfuerzo en este punto neurálgico y focaliza el estudio en este trayecto con el propósito de contar con sustento teórico, instrumentos metodológicos y propuestas didácticas adecuadas.

El “umbral” es un tiempo-espacio de pasaje. Un crono-topo de crisis en el que un actor semiótico enfrenta el límite de sus posibles desempeños

semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular.⁶

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

- 1) **Crono-topo:** amalgama en su ensamble un proceso de tránsito y transitorio, un pasaje de cronicidad efímera.⁷ Se supone que hay que recorrer determinadas pruebas, ejercicios, circunstancias cuyas duraciones son muy difíciles de estipular *a priori*, pero que se sabe, deberían ser superadas para acceder a los aprendizajes escolares. En este tiempo-espacio toda la actuación posee un fuerte sesgo de **modalidades incoativas**: múltiples inicios convergentes, múltiples comienzos inconclusos, inacabados. Tanteos, vacilaciones, dudas, ensayos. Se empiezan muchas variaciones a la vez y se abandonan muchas alternativas. Pluralidad y contingencia ponen en escena el devenir indiscriminado, el movimiento continuo en tanto base semiótica del sentido. Emergencia de factores característicos del “diálogo primario” con variadas alternativas e incidencias semióticas azarosas.
- 2) **Sustentación lingüística:** notable debilitamiento del lenguaje en tanto práctica semiótica estructural y estructurante de las interacciones socioculturales. Se registran severas dificultades para la producción lingüística o bien una anulación de tal posibilidad. Las producciones semióticas refuerzan sus articulaciones y correlatos con los demás componentes de las redes de significación. El lenguaje abandona su centralidad y su capacidad integral tanto para generar, cuanto para sustentar los universos semióticos.
- 3) **Crisis de los interpretantes:** lo señalado en los puntos anteriores provoca una laxitud en los correlatos interpretantes que se ven comprometidos en movimientos inestables, turbulencias disipativas, vorágines o torbellinos que afectan profundamente las polivalencias de articulaciones semióticas y los encadenamientos habituales. Conmoción integral de la *semiosis* -proceso infinito de significación (Peirce).
- 4) **Relieves fáticos-conativos:** el debilitamiento de las prácticas lingüísticas y la crisis de los interpretantes promueven un refuerzo de las significaciones sustentadas por gestos, distancias, contactos, olores, miradas, posturas corporales, circulación de objetos (ofrendas, afrentas, dar, no-dar). Las acciones fáticas-conativas emergen con fuerza: aguardar, insistir, asediar, reiterar, tocar, mirar, gesticular, etc. Todas estas prácticas se vuelven notablemente potentes a la hora de establecer un incipiente vínculo que permita atar, amarrar la simiosis para iniciar procesos de investimentos de sentido y atisbos de comunicación.
- 5) **Pertinencia del silencio:** con frecuencia se detecta mutismos o taciturnidad, cuyas significaciones oscilan entre: a) marcas de indefensión o vulnerabilidad semióticas; b) marcas de resistencia ante la situación crítica, conflictiva y

⁶ “Citaremos aquí un cronotopo más, impregnado de una gran intensidad emotivo-valorativa: el umbral. Éste puede ir también asociado al motivo del encuentro, pero su principal complemento es el cronotopo de la crisis y la ruptura vital.” (Bajtín; 1989; 399).

⁷ “Vamos a llamar *cronotopo* (lo que en traducción literal significa ‘tiempo-espacio’) a la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura. Este término se utiliza en las ciencias matemáticas y ha sido introducido y fundamentado a través de la teoría de la relatividad (Einstein). A nosotros no nos interesa el sentido especial que tiene el término en la teoría de la relatividad; lo vamos a trasladar aquí, a la teoría de la literatura, casi como una metáfora (casi, pero no del todo); es importante para nosotros el hecho de que expresa el carácter indisoluble del espacio y el tiempo (el tiempo como la cuarta dimensión del espacio). (Bajtín; 1.989; 237).

dificultosa. La ambigüedad paradójica mantiene sus términos contradictorios vigentes (impotencia/resistencia, miedo/desafío) el silencio incuba resoluciones o desarrollos que se plasman en los procesos posteriores al umbral.

- 6) **Configuración de riesgo:** el “umbral” supone componentes de riesgo para la semiosis. La permanencia desmesurada en situación crítica afecta severamente los procesos de aprendizaje y la continuidad escolar. Las experiencias que conllevan diversos grados y aspectos de violencias simbólicas devienen en “umbrales” irresueltos, en memoria de crisis que se arrastra como una **estela intermitente** a lo largo de las diferentes etapas escolares. Con muy diversa frecuencia y variada intensidad, el “umbral” vuelve a dejar sus huellas en distintos momentos y con distintas manifestaciones en desempeños escolares. También se podría considerar la posibilidad de que en el “umbral” se produzca una catástrofe semiótica, lo que implica un estallido de las significaciones y sentidos que afecta y compromete las organizaciones semióticas integrales con desequilibrios y búsquedas de un reordenamiento y de composición de los interpretantes. Una reconfiguración que transforma lo anterior con rangos de organización y equilibrio variados e inestables.

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

Si bien el inicio escolar constituye nuestro interés específico y resulta emblemático tanto para una descripción teórica y metodológica del concepto “umbral”, cuanto para implementar una batería de procedimientos tendientes a su acompañamiento y resolución en procesos alfabetizadores, no es menos cierto que la “umbralidad” emerge en otras situaciones y etapas educativas. Por ejemplo, los docentes de cualquier nivel educativo podrán comprobar la emergencia intermitente de umbralidad en las dificultades que deben afrontar los/as alumnos/as ante la exposición oral, ante la narración de su propia vida, ante la lectura de un texto, ante la escritura, ante desempeños protocolares básicos del trabajo intelectual en los que su horizonte intercultural mestizo-criollo responde con oscilantes e inseguras producciones a las demandas escolares. Hemos estudiado las incidencias del “umbral” en el ingreso a la universidad y en estudiantes que cursan sus primeros años de carreras universitarias.

Pero además, no hace falta circunscribir el “umbral” a la vida escolar, sino incorporarlo a procesos semióticos integrales de la vida cotidiana. Esto significa que entre las infinitas situaciones semióticas de intercambio sociocultural que transita cualquier actor semiótico a lo largo de toda su vida, podría encontrarse involucrado en turbulencias semióticas que alteran sus desempeños y sus interpretaciones con semejantes dificultades características del umbral. Las iniciaciones laborales,

sexuales, los cambios de domicilio, los viajes, las situaciones de exilio, en fin, las mil y una circunstancias de “extrañamiento”, de “descolocación”, de conmoción o de catástrofe que se puedan imaginar o transitar, provocan la emergencia de las dinámicas del umbral. Pero tal expansión del concepto requiere otras investigaciones y merece otro libro.

Para finalizar, nos parece atinado recalcar que este primer volumen de nuestras publicaciones concernientes a la *alfabetización semiótica en zonas de fronteras* (geopolíticas, rurales, suburbanas y socioculturales), despliega argumentaciones y consideraciones teóricas que provienen de la vida práctica y a la inversa, los conceptos teóricos se traducen en acciones concretas de la metodología y las actividades en el aula. Cada propuesta didáctica se inscribe en el intercambio conversador del pensamiento teórico diseñando, ordenando, replanteando y a la vez operando en el mundo.

3. Dinámicas del relato en semiosferas escolares.

3.1 Continuidades narrativas en los umbrales de la alfabetización.

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

De esta manera insistimos en un principio que sirvió de arranque a nuestras reflexiones alfabetizadoras: la continuidad, la repetición ilimitada, con sutiles variaciones y diferencias, de prácticas que habitan en la memoria comunitaria. Así, a través de esos **hábitos** que “mamamos” -observemos en esta palabra, la **continuidad** entre el mundo natural y el mundo de los signos creados por los hombres- desde pequeños y que modificamos según las circunstancias históricas que nos atraviesan, la comunidad organiza nuestra experiencia cotidiana en el tiempo y el espacio. Horarios, movimientos, vestimentas, olores, abrazos, distancias, ceremonias, paseos, forman parte de ese inmenso amasijo en el que vivimos, sumidos en una continuidad de signos que nos configuran y a partir de los cuales valoramos, interpretamos y determinamos el mundo, tratando de entender esas otras continuidades semióticas que también poseen sus propios hábitos y creencias, mediante las cuales sobreviven en el tiempo y el espacio. Cada cultura organiza el mundo de una manera particular, desplegando modalidades, siempre históricas y dinámicas, que le permiten contar e interpretar sus experiencias. Hemos resaltado las formas a través de las cuales los seres humanos configuramos nuestras prácticas mediante hábitos y creencias, destacando la singularidad de cada grupo humano, definido, no en sí mismo, sino en un contraste complementario con otras tribus, comunidades o grupos sociales, y sustentado en la repetición de protocolos, costumbres, convenciones, hábitos y rituales, desarrollados y perfeccionados a través del tiempo, pero también olvidados y vueltos a recordar con una destreza apasionante. A esa trama compleja y dinámica que agrupa lenguajes y prácticas diversas y, por lo tanto, permite que los sentidos y las significaciones se muevan a diferentes velocidades, provocando cambios inesperados y dando lugar a interpretaciones múltiples y contradictorias, la denominamos, ajustando la terminología a nuestro marco teórico, **semiosfera**.

Si algo hemos resaltado a lo largo de esta conversación es el carácter comunitario del hombre, definiéndolo una y otra vez como un ser social que se configura en la relación con otros y se encuentra atravesado por lo que la comunidad le enseña y le exige. No existe un sujeto ajeno a un grupo social, sin costumbres y hábitos

comunitarios, ya que el requisito primordial para poder “pertener” consiste en aprender y repetir los hábitos constitutivos de la cultura en la cual *fatalmente* estamos inmersos. El hombre se constituye como un **animal comunitario**, habitual y habituado, eminentemente conversador, pensando nuevamente que la conversación es una práctica y un dispositivo que excede las reglas lingüísticas e involucra gestos, olores, miradas y contactos, un modo de relacionarse con los otros, de establecer correlatos múltiples sin el cual el lenguaje no podría desarrollarse como un bien mostrenco.

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

3.2 Matices del relato como dispositivo semiótico

El interrogante inicial que mueve nuestras indagaciones sobre la **narración** subraya la importancia del relato como mecanismo semiótico presente en las más diversas culturas. Cada comunidad ha sabido construir y repetir una legión de narraciones a través de las cuales rememora hechos importantes de su historia, destaca personajes relevantes, al mismo tiempo que construye y transmite valores ético-ideológicos. Recordemos, lector, los relatos que conforman la sagas familiares, esas narraciones donde se cuentan los orígenes de nuestros clanes, las dificultades y peripecias que pasaron sus integrantes o los personajes pintorescos que circulan en el ámbito filial; en la *semiosfera* familiar podemos encontrar una considerable red de narraciones que engrosan la memoria tribal y le atribuyen sentido a los hábitos y las costumbres que se repiten todos los días. Así, una de las funciones preeminentes de la narración consiste en sostener las costumbres comunitarias mediante historias que invisten de sentido al mundo en el que vivimos, para generar creencias en esas prácticas, protocolos o rituales. Al mismo tiempo que creemos esas historias, reforzamos nuestra visión del mundo ya que encontramos un andamiaje de sentido a partir del cual podemos explicar lo que hacemos cotidianamente. Sin embargo, considerar a la vida como un entramado de relatos no implica definir a la narración como un discurso preconcebido de antemano, sino como un mecanismo cultural donde la tensión entre la memoria y el olvido produce, a partir de determinadas reglas formales privilegiadas y enseñadas en la cultura, un repertorio heterogéneo y simultáneo de historias, donde

emergen las valoraciones semióticas colectivas y, por lo tanto, las concepciones que una semiosfera tiene de lo propio y lo extraño. De alguna forma, el relato traza una diferencia con lo extranjero sustentada en las asimetrías comunes del diálogo. Por otro lado, las reglas sobre las que se fraguan las narraciones son un permanente juego de convención y contravención que pone en evidencia concepciones del tiempo, actualiza debates sobre géneros y tipos de discurso, explicita un modo de concebir la realidad narrada y privilegia un punto de vista particular acerca de los acontecimientos que se cuentan. La sutil complejidad de la narración reside en la práctica de “hacer creer”. Más allá de la funcionalidad de los relatos, la narración exige un reconocimiento del otro, con el que sella un contrato que habilita las vicisitudes de su propio universo.

Siguiendo este razonamiento, podemos plantear una estrecha relación entre la **narración** y la **mimesis**, ese mecanismo semiótico –que puede concebirse como una facultad eminentemente humana según Walter Benjamin– que toma del mundo los elementos referenciales que permiten montar universos narrativos. El concepto de mimesis implica un amplio espectro de significaciones –copia, imitación, referencialidad– que da cuenta de la complejidad a partir de la cual los procesos miméticos se desarrollan, fusionando elementos del mundo empírico con acontecimientos ficcionales. Para Paul Ricoeur, la mimesis es el proceso que habilita la posibilidad de narrar a partir de tres articulaciones fundamentales: en primer lugar, considerando las diversas mediaciones simbólicas presentes en una cultura, en particular las establecidas por la lengua –pero también las prácticas de organización del tiempo y el espacio, los rituales cosmogónicos, los hábitos cotidianos, las jerarquías culturales, etc.– esa “fatal ley” a la que estamos atados para movernos en un espacio cultural determinado. Luego de las mediaciones simbólicas dispuestas por la lengua, un segundo proceso mimético se da a partir de las configuraciones narrativas que ponen el mundo en relato. Esta mimesis incluye a todo lo que un grupo humano considera posible de ser narrado –lo narrable– y a las fórmulas –*había una vez, hace mucho tiempo en un reino muy muy muy lejano o vení que te cuento*– o géneros narrativos –chismes, novelas, cuentos, leyendas, mitos, refranes...– que privilegia. Finalmente, una tercera mimesis destaca la interacción que se produce entre el mundo narrativo y el de los destinatarios que, atados a las mediaciones simbólicas de la lengua y conociendo las configuraciones narrativas privilegiadas por la comunidad, interpretan, explotan y ponen en circulación los sentidos del relato.

Nuestra ponderación de la mimesis, estimados colegas, no se debe a una simple gimnasia intelectual o un capricho teórico, sino a poner en escena nuevamente una compleja operación subestimada por el pensamiento occidental de los últimos siglos. El proceso mimético implica un mecanismo de repetición vinculada con los procesos humanos del aprendizaje: la **experiencia** nos enseña que el hombre es un animal que imita y reproduce hábitos semióticos que se desarrollan en los grupos que lo acogen. Esa evidencia antropológica es concomitante al desarrollo narrativo: también el relato imita las configuraciones de nuestros mundos comunitarios y, al mismo tiempo, los va conformando invistiéndolos de sentido. De este modo, el estrecho vínculo entre la facultad de la mimesis y los aprendizajes humanos cuaja en los relatos que pueblan nuestra vida cotidiana, los diversos mundos que transitamos día a día y que, poco a poco, nos van constituyendo o modificando. Las narraciones no sólo pueblan el espesor de la **memoria** cultural, no sólo forman parte del pasado o son relativas a acontecimientos y personajes de la historia, también circulan en nuestra actualidad cotidiana y surgen a partir de ella. Hay expresiones que acreditan esta persistencia narrativa, por ejemplo cuando decimos *No me vas a creer lo que te voy a contar, No sabés lo que le pasó a fulanito* o *No sabés... hay tuve un día de esos... primero*, para

desplegar una trama narrativa fundamentada en un pasado reciente y ubicada en nuestro aquí y ahora enunciativo... Observemos el adverbio de negación que precede estas construcciones como un giro que en nuestro dialecto afirma e introduce al relato en el territorio de la **creencia**. “No sabés” da lugar a un pacto narrativo entre narrador y destinatario, un contrato en el cual se refrendan los hechos contados generando una creencia. También podemos destacar, estimado lector, la pertenencia de estos ejemplos al territorio del chisme, esa microscópica y solvente máquina narrativa –que muchas veces se vuelve inconmensurable en el proceso de transmisión del relato– con la que nos codeamos cotidianamente, comunicando novedades y secretos. Si pensamos en nuestra preocupación inicial por el diálogo, el chisme puede definirse como el género discursivo que reúne en un mismo territorio a la conversación y el relato. Además, en la base del chisme se encuentra la acción de llevar y traer (*corre, ve y dile*), raíz filológica de la palabra relato⁸. Por otra parte, ese mecanismo narrativo de relojería, le atribuye “autoridad al chismoso” como aquel que conoce acerca de lo que cuenta y sabe contarlo al mismo tiempo.

Insistimos entonces en ponderar el **valor práctico** de la narración: por un lado, como un saber hacer con el lenguaje y con el mundo; por otra parte, como una actividad semiótica que se inscribe en la vida cotidiana y comunitaria. Ya Walter Benjamin señalaba a la “experiencia que corre de boca en boca” como la fuente en la que abrevan los narradores. Apostada en algunas reflexiones seminales sobre el relato, el concepto de **experiencia** supone una tensión paradójica entre, por una parte, el intransferible acontecimiento personal que irrumpe en el transcurso de una vida, y la narración vicaria de ese momento y, por otro lado, entre la subjetividad privada y el lenguaje público que la configura y transmite. El relato no anula esta paradoja: la experiencia como algo que aparentemente no puede intercambiarse y, simultáneamente, su irremediable constitución en el plano enunciativo, se presentan en el dispositivo narrativo. También el relato señala la otra paradoja constitutiva de la experiencia: más allá de que puede ser interpretada como una posesión personal, la experiencia se constituye y adquiere en el contacto con la alteridad que la narración pone, una y otra vez, en escena. El acervo semántico de la palabra experiencia confirma este carácter paradójico: experiencia es ensayo, prueba, tentativa, costumbre y práctica; *tener experiencia, saber por experiencia* significa aprender algo mediante una vía diferente al pensamiento especulativo, pero también la experiencia es lo extraordinario, aquello que irrumpe y descoloca sacudiendo nuestros horizontes simbólicos. De un modo o de otro, la experiencia se presenta como aquello que vale la pena contar. Siguiendo estas palabras podemos destacar que una experiencia adquiere esas características cuando los hechos fueron mediatizados por el lenguaje, la mayoría de las veces a través de la práctica narrativa que genera universos de sentido. Además de comunitarios, conversadores y habitados, somos **sujetos narrativos** pues ponemos en relatos -múltiples y heterogéneos- nuestras experiencias para justificarlas, tramalarlas y atribuirles

⁸ Una somera indagación en las raíces etimológicas de la palabra relato nos lleva al verbo latino *refero* (*rettuli, relatum*) que, a su vez, nos remite al verbo *fero* (tuli, latum). El amplio espectro semántico de este último involucra, entre otros, los siguientes significados: llevar, mostrar, manifestar, arrastrar. Al mismo tiempo, *lātum* refiere a la acción de llevar y traer, ya que la raíz *lat* significa *llevar*. De este modo, la incorporación del prefijo de reiteración *re-*, inscribe el sentido de *relatum* en el campo del volver a llevar y traer. Por analogía, la definición del chismoso como aquel que lleva y trae, también le corresponde al sujeto que “relata” una historia.

Por otra parte, narración, narrativa/o y narrar derivan de las palabras latinas *gnārus* (conocimiento, experto, hábil) y *narrō* (contar), destacando a la narración como un proceso que conjuga el saber hacer con el lenguaje con la amplia gama de conocimientos que configuran la vida humana.

significaciones, mientras simultáneamente las experiencias se configuran mediante las tramas narrativas presentes en los relatos que nos atraviesan cada día de nuestras vidas.

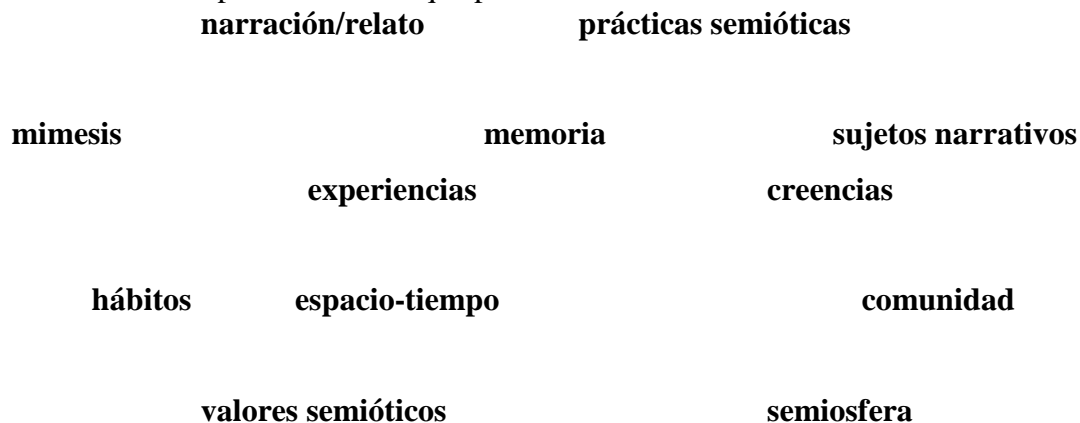
La dimensión práctica de la narración está fuertemente asociada con los saberes que posee el narrador acerca del mundo que lo rodea o con los acontecimientos vividos fuera de los límites de su propia comunidad. Estas dos fuentes del relato, la experiencia de los otros -nuestros antepasados, personajes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

Ampliando estas ideas, el filósofo e historiador Michel de Certeau considera que todas las narraciones son similares a un relato de viaje, ya que se caracterizan por ser *prácticas del espacio* que forman parte de la vida cotidiana. De esta manera no sólo efectuamos recorridos que luego contamos -de nuestro hogar al trabajo o la escuela, etc.-, también transitamos durante cada día por diferentes escenarios narrativos constituidos en y por el hogar, el trabajo, los medios de comunicación y las instituciones sociales. “Los relatos”, explica De Certeau, “cotidianos o literarios, son nuestros transportes colectivos”, una experiencia que nos permite viajar y recorrer mundos disímiles y que “hacen el viaje, antes o al mismo tiempo que los pies los ejecutan”.

Cabe destacar que la dimensión de ese viaje que hacemos con y a partir de la narración no se circunscribe al mundo de la literatura o a los grandes recorridos de los héroes épicos o históricos; las narraciones pueblan la vida cotidiana: viajamos al trabajo o al almacén tanto como cuando salimos de paseo o de vacaciones, nos movemos en diferentes espacios que son configurados por el relato y, al mismo tiempo, lo configuran (*Yo todos los días tomo el colectivo para ir al trabajo... El fin de semana vamos con mis amigos a la cancha y después... Todos los días salgo temprano, me levanto a las siete, tomo un mate y me voy...*). También los niños viajan mediante el **juego**: inscribiendo sus prácticas en mundos imaginarios, asumiendo personalidades distintas, cumpliendo roles, están en movimiento (*Ahora, estamos en el supermercado y yo voy a comprar y vos me atendés...*). El relato es una expedición a la que nos aventuramos cada día con augurios y perspectivas insólitas. De esta forma, el niño posee -gracias a sutiles aprendizajes- una capacidad semiótica que le permite poner en relato su experiencia

cotidiana y *contar* aquello que considera relevante en su vida: sus quehaceres diarios, sus juegos preferidos, sus conocimientos sobre el trabajo o la naturaleza, las historias familiares o vecinales, emergen en esas historias que va narrando a partir del sentido común, con paciencia o celeridad. Saquemos al relato entonces, estimado docente, de su amurallado palacio de letras, sacudamos el bronce mítico y literario con la palabra oral, el habla caprichosa, la conversación accidental y el diálogo irreverente del niño que cuando cuenta lo hace sin reparos, en un flujo que cuesta entender pero, ¡ay! ¡Cuánto se disfruta! ¡Que nos cuente su vida con balbuceos e intermitencias! ¡Que nos diga lo que sabe y nos macere en su mundo, arriesgándonos a los peligros de lo desconocido! ¡Que sacuda nuestra modorra letrada con sus tonos extraños y sus asociaciones insólitas! Después de esa práctica, gracias a la libertad que le da el relato, su experiencia lingüística puede ser más placentera y enriquecedora, y superar las barreras impuestas por documentos curriculares para navegar en el mundo con soltura y, sobre todo, seguir narrando con herramientas más complejas.

Repasemos juntos estas breves pero intensas reflexiones sobre el arte de narrar, esa praxis transcultural que atraviesa la historia humana inscribiéndose en los más diversos géneros discursivos, pero hagámoslo recurriendo a uno de nuestros lenguajes primarios, el espacio. Lanzamos nuevamente los dados para desplegar una nueva constelación de palabras claves que prometen correlatos en variadas direcciones:



Ahora estimado lector, está usted *convidado* a participar de nuestra trama gráfica, arriesgando posibles conexiones que pongan en relación los conceptos y los inscriban en el horizonte de sus propias prácticas cotidianas. Pues si algo pretende esta propuesta, es sacudir el polvo de la abstracción con los avatares de la vida, articulando esas instancias siempre particulares con *metareflexiones* que nos permitan volver a pensar las dinámicas narrativas de la cultura. Repitamos ese ejercicio ya conocido por vosotros e imaginemos los posibles correlatos trazando líneas entre los conceptos, destacando aquellos que consideren relevantes en la configuración de sus relatos mientras vamos argumentando nuevas relaciones y definiciones. Así, por ejemplo, la narración puede constituirse no sólo como un tipo de discurso sino también como una práctica semiótica donde la mimesis articula las experiencias singulares con la memoria cultural y las creencias de una comunidad, postulando una continuidad de sentidos donde se constituyen sujetos narrativos que “viven” episodios en una trama particular. Esta constelación de conceptos lanzados al espacio, –que a su vez hace juego con las constelaciones planteadas en los capítulos anteriores y con aquellas que plantearemos durante el desarrollo de este capítulo, formando una galaxia conceptual– resalta la importancia del relato en la configuración e interpretación de las prácticas semióticas de la vida cotidiana. *Si la narración es un juego de lenguaje que se articula con una forma*

de vida materializada en las experiencias cotidianas, podemos pensar al relato como un interpretante semiótico de la cultura, esa intensa trama de hábitos y creencias a la cual estamos sujetos.

Consideremos entonces el mestizaje constante entre el linaje de narradores sedentarios y nómades: los relatos que hacemos y escuchamos son una amalgama de experiencias ajenas y propias, de recorridos del espacio y acervos de la memoria comunitaria. Teniendo en cuenta esta condición podemos destacar algunas características que hacen de la narración una práctica ineludible en la atmósfera alfabetizadora y así intentar una respuesta al ancestral interrogante de por qué narramos, cuáles son las razones de este proceso antropológico y semiótico que las culturas desarrollan, con ritmos múltiples, desde hace cientos de años.

En primer lugar, resaltemos la “orientación hacia lo práctico” que atañe a todo proceso narrativo. De algún modo, el relato posee siempre cierta utilidad. Esto no significa atribuirle al dispositivo narrativo exclusivamente un valor instrumental, sino señalar que en ese proceso de construcción de una trama, selección de un punto de vista y puesta en escena de la experiencia, existen elementos relacionados con las propias prácticas de la vida cotidiana del narrador. La utilidad de la narración abarca diversos campos del saber: el relato puede dejar un consejo relacionado con los valores éticos y morales de la comunidad (en concomitancia con un *deber ser* en la cultura), puede enseñar determinadas habilidades prácticas relacionadas con el mundo laboral, festivo, lúdico, culinario (esos **protocolos** que atraviesan y configuran la vida cotidiana), etc. De esta forma, las narraciones despliegan un espectro de conceptos inherentes a la vida práctica, ya que la propia experiencia es la fuente en la que abrevan los narradores: así, mediante el relato, podemos saber qué camino seguir para llegar a determinado lugar, cómo elaborar alimentos o actuar ante situaciones particulares. El narrador, explica Benjamin, brinda consejos mediante el relato, no tanto como la respuesta a una pregunta del auditorio, sino como una propuesta ligada a la propia historia que va contando. En el discurrir del relato anida un saber acerca del mundo que el narrador cimienta mediante las experiencias que vive en la comunidad. Destacamos entonces, la sabiduría del relato entretelado en la propia vida del narrador. Pensemos, estimado docente, en el conjunto de consejos éticos, morales y prácticos involucrados en los tradicionales relatos infantiles reiterados de generación en generación, pero también en los diálogos que mantenemos con nuestros alumnos: mediante sus relatos esos niños nos enseñan cómo trabajar la tierra, cómo jugar y cómo relacionarnos con personas ajenas a nuestra propia realidad cotidiana, cómo se relacionan con la naturaleza o llevan adelante sus actividades diarias en el hogar o el vecindario. Sus narraciones mensuran el mundo, destacando aquello que consideran verdaderamente importante y desplegando un saber hacer en las propias experiencias que viven día a día.

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

Estas características realzan aún más la importancia de la narración de la vida cotidiana en los procesos alfabetizadores. La memoria cultural del niño late en esas narraciones a través de las cuales conforma y confirma su **pertenencia** comunitaria, construida en relación con la otredad, primero en su propio entorno y luego en las

constantes salidas hacia otros universos semióticos (como el vecinal y el comunitario), donde la escuela está presente con sus propios protocolos narrativos. En este sentido, indagar los relatos orales de los niños supone aceptar y legitimar la autoridad que poseen para poder contarlos y desplegar aquellos elementos que consideran indispensables para su vida. Los universos narrativos que construyen los niños son andamiajes semióticos donde se asientan los sentidos acerca del mundo y a partir de los cuales, con particular seguridad, interpretan esos universos extraños con los que se van relacionando. Debemos destacar entonces que así como la narración invoca una autoridad en la figura del narrador, sustentada en su conocimiento de la semiosfera en la que vive y actúa -con sus saberes, rituales, hábitos-, también puede evocar una dimensión “extraordinaria” –de elementos fantásticos o maravillosos-, verosímil para la comunidad. Allí, en el universo mestizo de la narración, tan mestizo como su experiencia cotidiana, el narrador se instala cómodamente gracias a la posibilidad de convivir también con lo que los otros, esos que escuchan e interpretan, consideran “improbable”.

Acentuemos juntos la importancia del relato en la vida humana, como esa práctica que al ejecutarse nos permite involucrarnos en el mundo y establecer continuidades entre nuestro cuerpo y nuestro entorno. Si la especie humana narra, lo hace con un objetivo fundamental: sobrevivir. Nosotros, los animales narrativos, organizamos el espacio y agujeramos el tiempo mediante esos dispositivos heterogéneos que cuentan, cada día, nuestros avatares: la casa y el trabajo, el encuentro con amigos, la vida escolar, el tiempo libre, la vida en el barrio o en la chacra, el juego del niño y el de los adultos. Cada hábito o protocolo se encuentra atravesado por una experiencia narrativa: el chisme, el chiste, el cuento, el refrán y otros mecanismos “fabuladores” surgen en esos espacios donde nos movemos y emergen a partir de esas prácticas con un fin primigenio, investir de sentido a nuestros desplazamientos por el mundo. Como los puestos que pueblan un mercado organizando el tránsito de los clientes, los relatos amueblan nuestro mundo estableciendo cartografías que nos permiten recorrer los múltiples universos por donde transcurre diariamente la vida. También narramos, no lo olvidemos, por *divertimento*. Ante el tedio de la rutina, contamos historias que involucran una variada gama de temáticas y misturan lo biográfico, lo ficcional, lo fantástico y lo humorístico –¡por favor, no olvidemos el nunca del todo ponderado *sentido del humor!*– De esta manera, somos contadores de chismes, chistes e historias familiares; narramos lo que vemos, leemos y oímos en los medios de comunicación; relatamos nuestras experiencias festivas, comerciales o deportivas; explicamos las complejas tramas de nuestras relaciones con los otros o nuestros hábitos diarios, muchas veces excéntricos. Walter Benjamin afirma que el aburrimiento es una de las causas del relato: si contamos historias lo hacemos para mermar ese estado que nos perturba. En el mundo contemporáneo, ante el sopor del aburrimiento, la cultura reacciona fragmentando las prácticas sociales y promoviendo una mayor cantidad de actividades. ¿Acaso sea ésta la causa de la crisis narrativa señalada por Benjamin a principios del siglo XX? ¿Será porque no nos aburrimos que siempre narramos de la misma manera, siguiendo las pautas que disponen los medios de comunicación? No lo sabemos con absoluta certeza. Sabemos, sin embargo, porque lo decimos, que el niño se aburre en el aula, que no habla, que ante los hábitos escolares y sus ritmos, prefiere hacer otra cosa. Sucede que allí donde el sentido se esfuma, el niño se pone a hablar con sus pares: conversa, cuenta, narra, relata, fabula. Sobrevive. Se zambulle en universos narrativos que circulan con múltiples correlatos y desplazamientos. Aprovechemos esta cantera interminable de narraciones como un puente continuo entre el mundo cotidiano de los

alumnos y la *semiosfera* escolar considerando que “relatar historias es el arte de seguir contándolas, y se pierde cuando las historias ya dejan de ser retenidas”.

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

Los relatos de la vida cotidiana involucran al mundo del niño en una red de sentidos que la escuela puede aprovechar. Esas narraciones destacan la importancia de un universo de experiencias cotidianas que sus narradores conocen y afirman, asignando e invistiendo sentidos a las prácticas que llevan a cabo en el marco de una comunidad: la familia, la chacra, el barrio. Queremos destacar entonces la **pertenencia colectiva** que resplandece en cada una de las narraciones que cuentan los niños; en esos relatos, centellea un mundo repleto de hábitos, rituales, protocolos, saberes, valores con los que se identifican y a partir de los cuales, invariablemente, se constituyen como “personas”. La propia práctica narrativa se encuentra mediada por estos aprendizajes comunitarios: el niño aprende no sólo hábitos relacionados con la vida práctica sino también protocolos narrativos, formas de hacer y comunicar relatos, modos de narrar que están instaurados, mediante repeticiones y reformulaciones constantes, en el interior de su *semiosfera*. Estas maneras de hacer y deshacer relatos, estas estrategias del contar, constituyen la continuidad histórica de ese grupo en el que el narrador vive y aprende, y sostienen concepciones del tiempo que pueden ser disímiles a las de otros universos culturales. Si “cada familia es un mundo”, cada mundo es una trama articulada de relatos que se construyen y lo construyen a su “imagen y semejanza”. Es cierto que existen organizaciones sociales donde la narración de la vida cotidiana no es un modo primordial de presentación y construcción de la identidad en la relación con otros universos culturales. Debido a ello, la narración no puede pensarse como un dispositivo universal homogéneo. *Para nosotros, la narración es un práctica que conlleva valores y modalidades heterogéneas, una experiencia dinámica que cambia de comunidad en comunidad, como cambian los hábitos, las costumbres y los sentidos: la importancia del relato reside en ese dinamismo que pone en evidencia las fricciones culturales y los conflictos semióticos y, al mismo tiempo, tiende lazos comunicantes entre diversos, estableciendo traducciones y revitalizando continuidades.* El arte de narrar comporta una concepción de la experiencia narrativa que fluctúa de cultura en cultura. Aunque desde diversas disciplinas se destaca el carácter prácticamente universal del hábito de narrar, cada cultura valora los relatos y la manera de contarlos de una manera particular, tal como concibe el tiempo, organiza los espacios, viste al cuerpo, practica la sexualidad o prepara los alimentos. Las huellas del narrador impregnan los relatos que narra,

explica Benjamin, y las huellas de la tribu, en especial la fatal asignación de la lengua, atraviesan ese cuerpo que cuenta.

3.3 La vida en el taller narrativo.

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

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

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

función pragmática relacionada con diferentes esferas culturales: la vida cotidiana, la política, el trabajo, la educación, el arte. Cada relato está imbricado en una red de saberes que se relacionan con el mundo desde el que emerge; una suerte de “enseñanza” práctica atraviesa la narración como un modo de transmitir valores semióticos que serán de utilidad en determinadas situaciones. Al estar arraigada en una comunidad con sus hábitos específicos, la narración puede funcionar como un recurso pedagógico a través del cual la tribu enseña cómo actuar en el mundo.

- **narración-creencia-verosímil:** la raigambre cultural y el carácter pragmático de la narración se encuentran asociados, considerando al menos dos aspectos, con la creencia. En primer lugar, todo relato supone, para su desarrollo, un pacto de credulidad entre el narrador y sus interlocutores. Tanto el narrador como aquellos que oyen su historia deben creer en lo que están escuchando para instalarse en ese mundo narrativo. El arte narrativo explota este intersticio de la creencia atendiendo aquello que se considera verosímil dentro de la semiosfera de los participantes; dar crédito al relato, significa zambullirse en el mundo narrativo y bucear allí con soltura o dificultad, para oír la polifonía de la cultura e internarse en los resquicios de la memoria comunitaria. Esta condición alude a la segunda característica de la relación creencia-relato. Dijimos que el relato se funda en los pormenores de la vida cotidiana; no sólo el acontecimiento extraordinario permite la narración, también la experiencia diaria constituida por hábitos domésticos o comunitarios edifica relatos de diversa índole y, simultáneamente, es contada por un espectro de narraciones. Es decir que la narración se fundamenta en las creencias comunitarias de la semiosfera, esos correlatos continuos que generan hábitos para sustentar la vida. *Te dije que eso iba a pasar* o *Mirá, te lo digo por experiencia* testimonian esta articulación necesaria para “hacer el cuento”. Las creencias y los rituales comunitarios que habilitan la posibilidad del relato, suponen un cruce complejo de elementos ficcionales y realistas que se mixturan en los abigarrados mundos posibles de la narración. Al mismo tiempo, si consideramos que narrar es un saber-hacer con los signos de la cultura, la narración también es un hábito cultural que se aprende y se sustenta en las creencias colectivas del mundo. La creencia, explica Peirce, instala reglas de acción que se cristalizan en diferentes hábitos: la narración en tanto actividad cultural, no elude esta condición.
- **relato-desplazamiento/movimiento-personaje:** consideramos que la actividad de narrar supone un movimiento constante en las dimensiones del tiempo y el espacio. Siguiendo una idea de Michel de Certeau, podemos afirmar que día a día transitamos diferentes relatos, vamos saltando de una narración a otra según las actividades que realizamos y atendiendo la considerable miríada de discursos que conforman la vida contemporánea, donde los medios de comunicación y las nuevas tecnologías tienen una injerencia considerable. De esta forma, el relato supone un recorrido, un desplazamiento que organiza las variables del espacio y el tiempo. Simultáneamente, la narración define un mundo en el cual se urden los acontecimientos, una trama que requiere poner límites para su desarrollo. Toda narración recorta un universo en el que se mueven los personajes y suceden los hechos. Entonces, lector, podemos destacar un doble tránsito narrativo: en el

mundo, donde vamos y venimos habitando diversos relatos, y en la propia narración que limita su mundo para que los eventos que se van a contar se pongan en movimiento.

- **narración-continuidad-pertenencia:** una de las formas de configuración de la “identidad” se da a través de la narración. La puesta en relato de la experiencia, en la que se presentan concepciones de la temporalidad y la espacialidad, desenvuelve una pertenencia que se funde en el andamiaje de la cultura. Como explicamos anteriormente, en el relato refulgen los hábitos y las creencias comunitarias, esos saberes que se transmiten de generación en generación; de esta forma, la voz que narra se encuentra atravesada por las voces de la cultura que supo enseñarle las estrategias y los mecanismos del contar. Un narrador se inscribe siempre en una continuidad de la cual aprende protocolos narrativos y valores semióticos que le permiten construir una pertenencia comunitaria. No hay entonces una pertenencia predeterminada, sino continuidades fundadas en los hábitos y los relatos alojados en la memoria comunitaria, de los que el narrador, al contar, se apropia y reformula.
- **relato-autor-autoridad narrativa:** en estrecha relación con la *identidad narrativa* (Ricoeur) planteamos aquí, estimado lector, el problema de la autoría y la autoridad en el relato. Parece paradójico reivindicar un concepto como el de autor, asociado con la individualidad y la subjetividad auspiciadas por la Modernidad, cuando insistimos en la condición comunitaria de la narración. Sin embargo, nuestra perspectiva teórica despeja la resonancia meramente subjetiva de la definición de autor, considerando a esta figura como una construcción semiótica y discursiva atravesada por el acervo de la cultura. Más adelante observaremos las diferencias entre la narración oral que oculta el nombre propio privilegiando la anonimia del narrador, y el relato escrito, que destaca el nombre autoral. Creemos que, más importante que la discusión sobre el autor en el relato, es plantear el problema de la autoridad, en tanto cada narración se encuentra asociada, como mencionamos antes, a las creencias y los valores colectivos. Cuando una voz cuenta su experiencia cotidiana resuenan los saberes de la tribu: en esa práctica de contar y en el mundo que edifica el relato, el narrador se encumbra como una palabra autorizada que se hunde en la memoria de su semiosfera. Cuando el niño narra se presenta como responsable de su discurso, respondiendo, con y a través de sus palabras, por un mundo en el que vive, pero al que también interpreta e inviste de sentidos.

Nuestros correlatos dan cuenta de la complejidad inherente al arte de contar historias, pero ante todo nos muestran cómo la narración no se agota en un tipo de discurso, sino que se plantea como una práctica cultural heterogénea y dinámica. Ya mencionamos las dos variables con las que se imbrica esta práctica, el tiempo y el espacio. En los relatos hallamos una organización del espacio consistente en poner límites al mundo narrativo y establecer recorridos a través de él; en asociación con el espacio que delimita y recorre los hechos, la narración navega en el tiempo. Para Paul Ricoeur, la narración estructura la experiencia del tiempo situándola en territorios concretos pero a la vez dinámicos; en el relato encontramos diversas formas de experimentar la temporalidad: rápidamente, lentamente, a partir de grandes saltos

temporales, yendo hacia delante o hacia atrás, circularmente, etc. En este sentido podemos retomar nuestras palabras y afirmar, colegas, que la pertenencia comunitaria emerge, a través del relato, en la configuración cotidiana del tiempo y el espacio. Instalados en el presente de la enunciación y en una oscilación permanente, los relatos se proyectan hacia el futuro o, como canta el tango (*te acordás hermano que tiempos aquellos*), actualizan las voces del pasado instaladas en la memoria colectiva. Infinitos relatos se internan en el pasado, no sólo para recuperar acontecimientos de una historia tanto individual como comunitaria, también para interpretar el presente a partir de los saberes y valores que ese relato contiene: “En mi época para ir a la escuela teníamos que levantarnos bien temprano y caminar bastante, ahora es más piola porque hay muchos colectivos a muchas horas distintas”, “En mi época las visitas eran una vez por semana y con toda la familia, nunca estábamos solos, ahora se encuentran cuando quieren en cualquier lugar”. Estos relatos nos muestran la inscripción del recuerdo individual en la memoria colectiva (con sus valores determinados social e históricamente) y la evocación de una experiencia del pasado que interpreta el presente.

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

La experiencia del *sentido común* presente en los relatos orales de los niños que cuentan la rutina de la vecindad, el juego, el trabajo, la familia –con una dimensión simbólica y emotiva que en ocasiones involucra violencias culturales– es, en determinadas ocasiones, objeto de la desconfianza institucional, ligada a la hegemonía de la escritura y a la definición de los relatos orales como un muestrario de mitos y leyendas folclóricas. Este repertorio de relatos da cierta comodidad institucional a la escuela: establecidos en un tiempo fundacional y confirmados por la rigidez de la letra escrita –obviando, en este caso, el origen oral y anónimo de muchos de ellos–, confirman una forma de entender la experiencia ligada a una economía del tiempo narrativo donde todo es legendario y donde los conflictos se resuelven mediante giros y

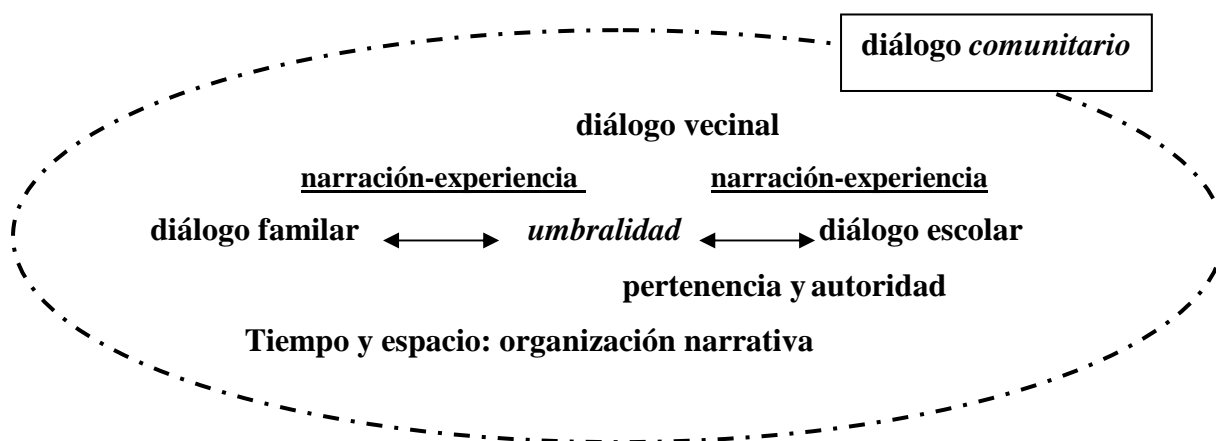
certezas heroicas. Privilegiando ese catálogo de relatos folclóricos, la escuela dispensa un *bioritmo* narrativo sujeto a reglas casi siempre desligadas de los hábitos rutinarios del niño, que en su propio lenguaje, a veces tartajeo, propone un ritmo narrativo –el *bioritmo* de su experiencia– en ocasiones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

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

No podemos soslayar en esta reflexión, la tensión constante que se presenta entre los discursos y relatos de los medios de comunicación y los universos semióticos heterogéneos de los que provienen los niños con sus propias narraciones: en la semiosfera escolar emergen fricciones entre los discursos mediáticos globales y las experiencias cotidianas de los niños. Los medios de comunicación son actores protagónicos de la dinámica global contemporánea: jugando con los imaginarios sociales, mediante estrategias discursivas y redes simbólicas, estipulan formas de narrar. Como otros universos culturales, la escuela es un espacio de compleja y tensa fricción entre esas modalidades narrativas y la heterogeneidad de relatos que los protagonistas de las comunidades van desplegando. Los relatos de los niños también se encuentran atravesados por esos modelos mediáticos que en mayor o menor medida son reformulados por ellos. En este sentido, cada niño en particular explota en sus narraciones los horizontes culturales con los que entra en contacto, generando una

narración que se caracteriza por su condición mestiza: con notable libertad, el niño se mueve por distintos universos que hurgan lo mediático, lo ficcional, lo mítico, lo fantástico. Así, el relato de su vida cotidiana le ofrece un nicho de sentidos múltiples y convincentes desde el cual presenta su resistencia cultural y retórica, proyectándose hacia un futuro posible –como cuando responde al interrogante de qué será en su adultez-, profetizando acontecimientos a partir de su experiencia de vida⁹ o hundiéndose en el pasado –al relatar experiencias que considera significativas. Mecanismo de defensa y corrosión, la narrativa cotidiana circula subrepticamente, susurrada entre pares, cuando se la socava. El problema de la indiferencia institucional ante estos relatos se agudiza cuando la resistencia consiste en “hacer silencio” y no narrar; en ese momento, el hiato crece, la continuidad narrativa comienza a tambalear y la pertenencia cultural, ese derecho del sujeto que va a la escuela, peligra.

Lectores, hagamos aquí una pausa y ensayemos nuevamente el ejercicio gráfico de lanzar los conceptos al espacio para proponer recorridos y relaciones múltiples entre ellos. De ese modo, podremos imaginar articulaciones de nuestras reflexiones conceptuales con las prácticas particulares no sólo de la vida cotidiana sino también de la *semiosfera* escolar. Simultáneamente, intentemos relacionar estas reflexiones sobre la narración con las configuraciones teóricas acerca de la *Matrices dialógicas* desarrolladas en el capítulo anterior:



El despliegue visual pone en escena relaciones inscriptas en la esfera comunitaria. En la comunidad el relato y la experiencia se conjugan habilitando la posibilidad de establecer continuidades entre los universos familiares-vecinales y la escuela. De este modo, el tiempo y el espacio se organizan narrativamente, evidenciando las distintas tramas que los constituyen –a partir de los hábitos y las costumbres que el relato narrar– en los mundos del hogar, el vecindario, la escuela y la comunidad.

Destaquemos nuevamente, avisado lector, la importancia del relato oral en los procesos alfabetizadores. Narrar la propia vida cotidiana, con sus vicisitudes y contradicciones, se erige como una actividad artesanal que combina la voz, el cuerpo, el lenguaje y el pensamiento. En este aspecto, la narración varía considerablemente de

⁹ “Si me hubieras escuchado no te hubiera pasado eso, decimos los adultos cuando queremos corroborar el carácter profético de nuestros enunciados; también el niño puede advertirnos lo que sucederá, mediante sus relatos, con determinadas prácticas.

acuerdo al lenguaje que la materializa. En el terreno de la escritura escolar, las convenciones y formas del relato se encuentran marcadas por reglas discursivas que borran los *timbres* personales propios de la oralidad; la escritura escolar, generalmente se convierte en un territorio de normas estandarizadas que van minando el “estilo personal” o que, incluso cuando permiten edificar un “estilo particular”, lo hacen a partir de un catálogo normativo del cual el *escritor* no puede salirse. Al narrar en el terreno de la escritura, los giros dialectales y las marcas corporales de la enunciación – movimientos, gestos, miradas- ingresan en modelos predefinidos que los amenguan o los borran. Recurriendo a una analogía económica, podríamos afirmar que la narración escrita, más allá de sus variaciones estéticas y literarias, supone reglas de producción industrial. Como en una fábrica donde se ensamblan productos, la escritura aminora las huellas personales para que todos los discursos se parezcan. Pensemos, colegas, en nuestras propias experiencias pedagógicas: si hacemos una lectura del concepto de narración en diferentes manuales escolares, encontraremos un modelo que resume la práctica narrativa en una fórmula precisa que el alumno debe reiterar –introducción, nudo con sus respectivos conflictos, desenlace- y una mirada de géneros específicos que debe producir.

Paradójicamente, la escritura alienta la nombradía del autor por sobre el anonimato. Ese discurso que pule y borra, destaca el nombre propio del autor como una marca de originalidad y pertenencia, debido a ese valor primordial que la cultura occidental le atribuye al individuo como amo y señor de sus propios actos. Además, el acto de narrar por escrito está fuertemente ligado a la esfera de lo privado: el sujeto que escribe lo hace en soledad. Sin embargo, la escritura, a pesar de actualizarse una y otra vez como una práctica individual, está atravesada por la memoria comunitaria que late en ese bien mostrenco (el lenguaje) y que modela la propia actividad de escribir.

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

Juegos, fotografías, dibujos, objetos, canciones, comidas, pueden constituirse en artefactos y tópicos disparadores de narraciones, puntos de partida que permitan la circulación de los más diversos relatos, y su fuga hacia espacios del aprendizaje en la dinámica del diálogo áulico. Las estrategias didácticas para la alfabetización pueden ponderar una variada gama de posibilidades para inaugurar e introducir narraciones

orales de los alumnos, considerando la heterogeneidad de signos y textos que circulan en las sociedades contemporáneas, sin olvidar las singularidades semióticas de cada grupo social. De este modo, en la trama de la conversación alfabetizadora, la narrativa adquiere una relevancia primordial que hace entrar la contingencia de los mundos más disímiles en la sobriedad de los hábitos escolares. Relato y conversación se entrelazan en un espacio donde los sentidos se mezclan y comparten, no sólo por los saberes y valores diversos que los narradores van manifestando, también por las reacciones colectivas que la narración alimenta, en especial las relacionadas con el humor y la risa, condiciones humanas, demasiado humanas, tantas veces restringidas en la dinámica escolar. No olvidemos, estimados lectores, que la narración puede pensarse como un juego que, mediante el lenguaje, se relaciona con formas de vida particulares, a las que configura e interpreta, pero también de las que forma parte.

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

Bibliografía básica

- Agamben, G. (2003): *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Augé, M. (1999): “La vida como relato” en *La dinámica global/local. Cultura y comunicación: nuevos desafíos*. R. Bayardo-M. Lacarriu (Comps.): Buenos Aires: La Crujía. 173-184.
- Bajtín M. M. (1989): *Teoría de la novela*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1984): “El narrador” en *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Benveniste E. (1987): *Problemas de Lingüística general*. México: Siglo XXI Eds.
- Bruner, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Camblong A. (2005): *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. Posadas: Fac. de Hs. y Cs. – Minist. de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Contursi, M. E. y Ferro, F. (2000): *La narración. Usos y teorías*. Buenos Aires: Norma.
- De Certeau, M. (1996): *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- (1992): “Creer: una práctica de la diferencia” en *Descartes*. Nº 10, Buenos Aires: Anáfora Ed. 49-63.
- Derrida J. (1997): *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- (1998): *Aporías*. Barcelona: Paidós.
- (2008): *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Valencia: Ed. Trotta.
- (2010): *Seminario La bestia y el soberano. Volumen I (2001-2002)* Buenos Aires: Manantial.
- Dewey J. (2004): *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (1948): *La experiencia y la naturaleza*. México: F:C:E.
- Foucault, M. (1983): “Método” en *El discurso del poder*. Buenos Aires, Folios: 174-182.
- (1979): *Microfísica del poder*. Madrid, Eds. De la Piqueta: 103-110 y 153-189.
- Greimas A-J. (1989): *Del sentido II. Ensayos semióticos*. Madrid: Gredos.
- James W. (2009): *Un universo pluralista. Filosofía de la experiencia*. Buenos Aires: Cactus.
- Klein, I. (2008): *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Lotman, I. (1996): *La semiosfera I*. Madrid: Cátedra. 21-42 y 77-109.

----- . (1998): *La semiosfera II*. Madrid: Cátedra: 63-80 y 152-162.

Peirce Ch. S. (1988) *El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica. 100-122.

Ricoeur P. (2005) *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós.

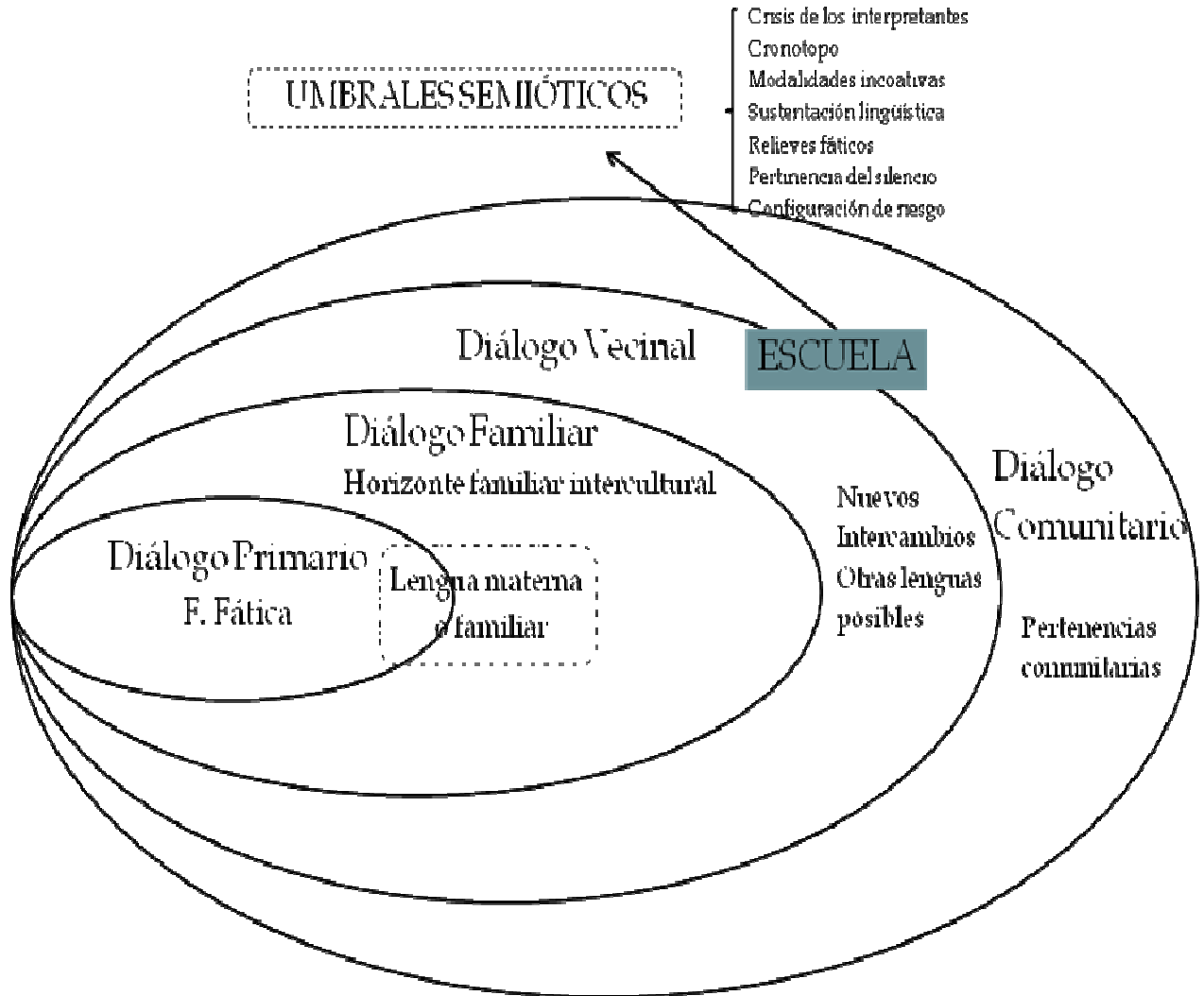
----- (2006): *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México, Siglo XXI.

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

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

Voloshinov, V. (2009): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Godot: 25-48.

Anexo
Matrices dialógicas – Diagrama



RELATO Y FRONTERA: MATICES NARRATIVOS EN LOS BORDES¹⁰

Autor: Froilán Fernández

Dirección electrónica: difusus@gmail.com

Proyecto de investigación: *Narraciones de frontera. Las formas del relato en la cotidianeidad del límite misionero.*

Directora: Dra. Ana Camblong.

Institución: Universidad Nacional de Misiones – CONICET

Palabras clave:

Relato – Vida cotidiana – Experiencia – Pertenencias semióticas – Semiosis fronteriza.

Resumen:

Teniendo en cuenta las características de la narración y su estrecha relación con las *experiencias* de la vida cotidiana, podemos considerar que el relato es una práctica y un dispositivo primordial en la vida diaria de la *frontera* geopolítica, cultural y semiótica que transitamos en Misiones. En los relatos de la vida cotidiana que oímos, leemos y hacemos, la *fronteridad* emerge como un universo de valores heterogéneos y contradictorios. La voz de los que transitan la frontera es retomada por el discurso de los medios masivos de comunicación, la palabra de las instituciones oficiales -en especial la escuela- y los discursos académicos, literarios y artísticos, para construir su propia trama narrativa sobre la frontera, como una cadena de valores semióticos que habita espacios plagados de sentidos antagónicos, donde resuenan la memoria histórica y los estereotipos culturales pero también emergen las voces que resaltan el carácter arbitrario e histórico de la construcción fronteriza, poniendo en escena la continuidad semiótica y existencial de vivir en la frontera a partir del rescate de mestizajes, hibridaciones y mixturas culturales como prácticas políticas cotidianas de la disidencia y la supervivencia.

Enfatizamos el *multiacentuado* relato de la vida cotidiana en la frontera, narración que despliega un modo de vivir en el límite, configurado por pasajes y comercios semióticos y lingüísticos. La narración cotidiana configura la experiencia del límite como continuidad y quiebre; estamos hablando entonces de un doble juego: la representación de la frontera a través de la producción discursiva de la práctica narrativa y la propia fronteridad de los relatos de la vida cotidiana en el límite.

¹⁰ Publicado en *Actas del VIII Congreso Nacional y III Internacional de la Asociación Argentina de Semiótica : Cartografía de investigaciones semióticas*, compilado por Carla Andruskevicz y Carmen Guadalupe Melo. Asociación Argentina de Semiótica. 2011. Pp. 881-891. ISBN 978-987-23328-1-5.

Vamos a merodear en los alrededores de la cuestión.

Como contrabandistas.

Jacques Derrida

1.

Uno de los gestos inaugurales de la experiencia humana se configura en la organización primaria del espacio: como somos animales territoriales, amueblamos el mundo de signos que, análogamente, traducen la espacialidad de nuestro pensamiento al lenguaje. Las metáforas espaciales instaladas en el lenguaje, describen e interpretan la experiencia cotidiana: el mapa nos convoca y la mensura nos (in)viste. A nosotros y al mundo.

Como los caprichos del poder son extravagantes y sus designios escrutables, los mapeos y las cartografías suponen una dinámica que involucra prácticas políticas con repercusiones en la vida cotidiana: como los diagramas o las hojas de ruta, los mapas dibujan el territorio con sus habitantes, lenguajes y discursos; simultáneamente, esas prácticas cotidianas que reiteran y traman hábitos, resquebrajan las determinaciones habilitando posibles contingencias y sutiles cambios. Si nos ponemos aún más semióticos, podemos arriesgar que las cartografías no sólo se dibujan sino también se escriben y hablan: el trazo de la palabra, como diría el prolijo Wittgenstein, hace mundo.

Nuevamente la inerte metáfora del mapa y sus derivados, piensan aquí ustedes, esas palabrejas (cartografía, territorio, des-territorialización) que empiezan a pulular en el texto involucrando las más diversas prácticas e impensados lenguajes. A pesar de la insistencia, esa repetición da cuenta de la importancia del espacio en la organización primaria de la cultura: la marca territorial se presenta como eje sintético y explosivo de la todoposibilidad perceptiva y el *nomos* lingüístico: no es tan fácil librarse de ese gesto ancestral de apropiación y límite, ni tan baladí recurrir una vez más a la cartografía como un modelo explicativo de las experiencias cotidianas. El *hallarse-mismo* nos conmina y nos conmueve como ley (hábito) de/los sentido(s): sentirse en casa, sentirse como en casa, sentirse como sapo de otro pozo, estar fuera de lugar, son algunas de las frases que indican, en nuestro dialecto, la sutil presencia de la espacialidad. Hablamos del espacio como un lenguaje pero también como una metáfora inscrita en la palabra, como un desplazamiento que en los discursos habilita la heterogeneidad del sentido y que en la vida cotidiana, infinitesimalmente metafórica, fija y desplaza la significación.

De este modo, uno de los correlatos propiciados por este desplazamiento metafórico asocia lo cartográfico con lo narrativo: como el cartógrafo, el narrador dispone un recorrido, un itinerario de peripecias infinitas. La larga tradición del pensamiento sobre el relato no se ha cansado de señalar la conjunción de las variables del tiempo y el espacio en la narración, de tal modo que con Bajtín (y su analogía de la física) resaltamos la categoría de cronotopo como síntesis material, en la novela, de esas variables. Aún cuando la monumental obra de Ricoeur privilegió la articulación tiempo-relato como eje seminal de la identidad narrativa, lo espacial, con sus implicancias comunitarias y políticas, pero también ontológicas y epistemológicas, late en el corazón de toda práctica narrativa.

La articulación entre relato y mapa opera sobre los territorios: la dimensión geopolítica del espacio se encuentra determinada, por un lado, por el gesto cartográfico que diagrama y dibuja, mensura y exhibe; por otra parte, el mapeo narrativo involucra una dimensión discursiva a esas disposiciones cartográficas: donde el mapa exhibe, el relato despliega una mirada heterogénea de posibilidades semióticas, pero también se constituye como una “arena de luchas” o un “teatro de operaciones” donde la redes

tentaculares del poder propician fijaciones y demarcaciones que determinen pertenencias históricas. Donde el mapa, al menos en su versión moderna, promueve una representación abstracta que fija posiciones concretas, los relatos celebran la movilidad y el desplazamiento, narran recorridos y hacen el espacio: “todo relato, escribe Michel De Certeau, es un relato de viaje, una práctica del espacio”. Debido a esta dimensión que entrelaza el tiempo y el espacio, los relatos se vuelven relevantes en las prácticas de la vida cotidiana, produciendo una geografía de acciones que ordenan y configuran el mundo. En su intensa relación con los espacios donde la vida diaria sucede, la narración deja de ser un mero suplemento para volverse experiencia constitutiva y “organizar los andares” humanos: los relatos “hacen el viaje, antes o al mismo tiempo que los pies lo ejecutan”. El espacio, articulado con las configuraciones narrativas que lo instalan como recorrido y tensión, carece de esa estabilidad de lo “propio” que los lugares poseen, esa pertinencia unívoca que nos exige no estar fuera de lugar. En cierto aspecto, narración y espacio, constituyen prácticas antropológicas heteróclitas que celebran las pertenencias culturales, poniendo en relieve todas las fricciones, los conflictos y las proximidades contractuales que las atraviesan. Tanto en el espacio que se cartografía como en el relato que se cuenta, lo propio abandona el nicho del yo y se refugia en la pluralidad del nosotros, configuración de una compleja experiencia compartida donde el animal territorial y el narrativo (el autobiográfico, diría Derrida) se fusionan.

De este modo, los relatos configuran experiencias donde brillan los saberes, los valores y los hábitos comunitarios, donde resuenan horizontes epistémicos y axiológicos que resaltan su importancia *interpretante* como dispositivo semiótico de la cultura. Walter Benjamin insiste en el papel elemental del relato en la configuración de la vida cotidiana, y en el lazo sólido pero al mismo tiempo móvil de experiencia y relato. La experticia del narrador, explica, reside en ejecutar la peripecia de desplazarse por el mundo como un equilibrista. Como un baqueano, el narrador lee las marcas del territorio constituido por la experiencia colectiva, donde se mueve a paso firme sin dejar de ignorar las contingencias que la propia experiencia puede imponer. No obstante, ni siquiera la mayor de todas las contingencias, la muerte, esa experiencia ineludible que tiene el hombre, y que acaso confirma su irreductible condición fuera del lenguaje, le pone límites a la praxis narrativa: donde el hilo de una experiencia individual se agota, el horizonte colectivo constituye un abrevadero que propicia la continuidad narrativa.

En tanto configuración de un espacio donde las acciones suceden y se legitiman, el relato dispone límites que exhiben su carácter discreto. Esta dinámica despliega un doble movimiento: por una parte, narrar implica imponer una serie de distribuciones que recortan territorialmente el mundo narrativo; por otro lado, esa capacidad del relato consistente en describir una delimitación demuestra una poderosa y sustancial fuerza performativa. De esta manera, el relato insiste en levantar fronteras y multiplicar límites. Paradójicamente, esa insistencia no ciñe la narración a un horizonte de fijaciones definitivas: las fronteras se levantan en términos de interacción entre personajes que se reparten o asignan lugares, predicados y movimientos. El trazo limítrofe se emplaza en la encrucijada de las apropiaciones y los desplazamientos que los actantes de una narración van desarrollando. En el encuentro, emerge, como estancia¹¹, la distinción que indica pertenencias: “Paradoja de la frontera: creados por

Notas:

¹¹ Frente al *ser o no ser*, clásico dilema que se hace el pensamiento occidental, Ana Camblong plantea la disyunción *estar o no estar* como cuestión en la *dura lex* de la supervivencia. De este modo, la estancia se vuelve el gesto y el problema del habitar en la frontera: “nuestra estancia perpetua en la frontera, escribe, agudiza el relieve del límite trazado por la historia y pone en carne viva la experiencia de lo contingente” (2009, 126). Mientras la pregunta por el ser instala fijaciones esenciales que celebran la estabilidad y la

los contactos, los puntos de diferenciación entre dos cuerpos son también puntos en común. La unión y la desunión son indisociables. De los cuerpos en contacto, ¿cuál de ellos posee la frontera que los distingue? Ni uno ni otro. Es decir: ¿nadie?” (De Certeau, 1996: 139). La paradoja nos pone, una vez más, en la encrucijada: ¿La frontera se tiene o se comparte? Allí, en el límite, donde el sentido como propiedad se desvanece, ¿se levanta la experiencia comunitaria? ¿Existe una continuidad del borde, del límite, de aquello que se constituye en la comunidad de la experiencia, transitoria y dinámica, de la frontera? Problema teórico pero también práctico, eminentemente cotidiano para nosotros, enunciadores fronterizos, la pertenencia del borde se escurre entre los dedos de la política divisoria:

Nuestra insistencia en la dinámica parodojal considera que la “estancia fronteriza” encarna el continuo de la simultaneidad de confines ciertos, precisos, inexcusables, cuya incidencia incorpora la discontinuidad y la pertinencia de ambos términos contradictorios. Una continuidad contradictoria. Estar y no-estar configura la estancia del universo fronterizo. No tan sólo un espacio entre, no tan sólo una mezcla que gesta otra cosa, sino una perpetua dinámica paradójica que sin abolir la contradicción la sostiene, la reproduce, la potencia y la convierte en continuidad (...) Existe, pues, una tribu que habita en la aporía de la continuidad (Camblong, 2009, 128)

La articulación de dos opuestos que se complementan, la condición paradójica del límite como dispositivo semiótico que incentiva la maquinaria dialógica de la cultura, ponen en evidencia a través del relato, esa condición histórica y por lo tanto contingente de la frontera. Configuración cultural, contradictoria y aporética, la frontera, en el relato-experiencia, señala un límite y, al mismo tiempo, convida al pasaje y la transgresión: cuando el relato *está en la frontera*, cuando se configura como una instancia de pasaje y de contacto, cuando traduce con el esfuerzo y con el aplomo resistente que sacude las sustancias y las formas, demostrando que las identidades no pueden fijarse eternamente, el relato se sale de la norma y transgrede las leyes de lo políticamente correcto. Ese es el puente sobre el límite, sobre el río, el salto del muro: la fuerza performativa de la narración que levanta la empalizada y construye el espacio de los intervalos y los intercambios, tensos, friccionados y conflictivos de la conversación paradójica. En este sentido, el relato convierte “a la frontera en travesía y al río en puente”, narrando inversiones y desplazamientos. ¿Cómo se narra la fronteridad? ¿De qué manera se la representa? ¿Qué mecanismos de la transgresión, solapados o explícitos, aparecen en los relatos que toman la vida en el límite como materia narrativa? ¿Cómo se constituyen los lugares comunes de la apropiación fronteriza en el relato (el “ser” en/de la frontera) y de qué manera se transgreden para instalar la pertenencia contingente del estar? Si la política dispone y la geografía ejecuta, el relato, creemos, desnaturaliza, enfatizando aquella frase derridiana: después de todo, de una frontera políticamente impuesta, se hace, por definición, poco caso.

2.

Si algo manifiesta la dinámica de la vida en la frontera, es esa condición heterogénea y multifacética de los discursos que la narran. El flexible arte de estar en los bordes, el

centralidad de un yo inmodificable, el estar, la estancia, ponen en escena la dinámica histórica y contingente de los diálogos culturales y las configuraciones políticas.

ejercicio biopolítico de la resistencia limítrofe con sus pasajes, comercios y contrabandos, la contradictoria y ambigua experiencia de asentir ante la ley (del lenguaje oficial, de la política central, de la economía globalizada...) y, simultáneamente, enrostrarle sus incongruencias e imaginar una trampa intersticial que mine sus fundamentos metafísicos y empíricos, nos señala que la supervivencia semiótica toma las formas más variadas. Estamos asumiendo una posición enunciativa que venimos anunciando desde el inicio: somos fronterizos, habitamos la frontera con sus contradicciones y sus paradojas; esta confesión nos pasa factura y, el relato, nuestro relato, no sale indemne. Si el relato oficial del estado propició, con sutilezas o groserías, una identidad homogénea y apriorística, las plurales y movedizas arenas de las narrativas que ponen en escena la cotidianidad de la frontera habitan las paradojas de pertenencias incompletas e infinitas: como las fronteras nos atraviesan (Camblong 2009), sus vicisitudes taladran las certezas homogéneas que los relatos del poder cuentan.

La pluralidad de la narrativa que atraviesa la vida cotidiana fronteriza configura nuestro *locus ubi* como estado transitorio y móvil. Destacamos la pluralidad como un modo de instalar narraciones divergentes y contradictorias, universos de sentidos opuestos y complementarios, en un mestizaje que marca continuidades y rupturas con la memoria del proyecto moderno y el presente de la mundialización. Si la frontera y sus relatos actúan la paradoja, lo hacen a partir de mecanismos que jaquean la esencia de la mismidad para resaltar configuraciones comunitarias eminentemente aporéticas. La dinámica de la fronteridad a renuncia las leyes que pretenden definir rasgos universales de la discontinuidad limítrofe: “No hay paradoja porque sí, porque existe un lugar llamado frontera donde se crían o proliferan paradojas/aporías como si fuera parte de la flora o el paisaje... Hay historia, hay acontecimiento y hay responsabilidad política en los avatares aporéticos del margen extremo” (Op.cit: 131). El hábitat semiótico de la frontera, su dinámica cotidiana, considera una serie heterogénea de aspectos que emergen en las constelaciones narrativas, en los acervos de una memoria flotante y subterránea que mixtura los discursos oficiales con la palabra provocadora de la calle y el paso. Simultáneamente, el espectro narrativo de la vida cotidiana, que articula la experiencia individual con la vida comunitaria, inviste de sentidos los avatares de ese intenso y a la vez relajado estar en los bordes. Los hábitos, las creencias, los valores semióticos que articulan la palabra en el relato son también el producto móvil de ese infinitesimal dispositivo semiótico. Contra la concepción de una narrativa que en los libros de la Historia, en el unitario diseño educativo de la centralidad y en los remanidos lugares comunes de la discursividad mediática, construyen una identidad finita, los rumores de la vida diaria y sus modalizaciones en otras esferas de la praxis instalan pertenencias móviles, asimétricas y contradictorias¹², que recuerdan la paradójica definición peirceana del límite: “Trazo una línea. Los puntos forman una serie continua. Si tomo dos puntos de esa línea, que están totalmente juntos, se pueden colocar otros puntos entre ellos. Si no se pudiera hacer, la serie de puntos no sería continua”.

¹² Así, lo primero que habría que tener en cuenta es que la continuidad semiótica de la vida cotidiana en semioesferas de fronteras se caracteriza por: a) heterogeneidad exacerbada; b) dinámica de desbordes; c) inestabilidad en la interacción y en los correlatos; d) fricciones de modelos en contacto y en mixtura; e) fluctuaciones y turbulencias interpretantes; f) traducción semiótica perpetua; g) experiencia y experimentación en mundos paradójales. A la vez, todas están íntimamente correlacionadas (...)

No se trata de un deslinde binario excluyente, sino de un amplio espectro interpretativo con la impronta fronteriza: una mirada de matices, gradaciones, rangos y sutilezas interpretantes. El pensamiento fronterizo traduce con fervor o disforia, inmerso en el continuo discurrir, un constante correr el deslinde, exceptuar la regla, mezclar los conjuntos, entrecruzar criterios, utilizar operaciones se un campo en otro... (Camblong, 2009, 130).

Imaginamos la *semiosis fronteriza* partiendo de la idea del maestro, que involucra el gesto limítrofe dentro de la continuidad: de algún modo, las evidencias de la vida cotidiana, nos muestran relatos de experiencias dinámicas y movimientos constantes, conviviendo con otros que celebran los lugares comunes de las identidades predeterminadas. La propia movilidad, el intercambio y los desplazamientos inherentes a la maquinaria narrativa como praxis cultural, experiencia individual y materia discursiva, configuran e integran la compleja espacialidad del borde con sus representaciones del espacio y el tiempo. De este modo, el pasaje, la siesta, el trabajo rural, la conversación digresiva o el comercio, pueden emerger como hábitos que escenifican un modo de vivir en el límite: hay una usanza narrativa que presenta la cotidianidad en la frontera a partir de particulares rituales inscriptos en una tradición, a la vez continua y cambiante. Confirmando o no la *doxa*, los discursos narran un modo de habitar la frontera que recurre a la compleja dinámica del siempre denostado sentido común. Un punto problemático se plantea cuando los discursos que narran la frontera – no hablamos aquí exclusivamente de relatos sino también de otras discursividades que presentan matices narrativos– erosionan esos hábitos para instalar estereotipos que simplifican una semiosis compleja. “El estereotipo, escribió alguna vez Barthes, es la palabra repetida fuera de toda magia, de todo entusiasmo, como si fuese natural, como si por milagro esa palabra que se repite fuese adecuada en cada momento por razones diferentes, como si imitar pudiese no ser sentido como una imitación: palabra sin vergüenza que pretende la consistencia pero ignora su propia insistencia” (1974-2006: 69). El relato inconsútil de la educación o de la política, en ocasiones, festeja ese lugar común del crisol que se funde en una convivencia armónica donde los conflictos políticos y culturales de la frontera se disuelven en una tradición que remite a la configuración de los estados nacionales y provinciales. Pero también el discurso de la academia crítica y reflexiva puede fundirse con esa tradición, naturalizando los hábitos lingüísticos y culturales de nuestra compleja estancia fronteriza, “esos atolladeros contradictorios que son el pan nuestro de cada día” (Camblong, 2009).

3.

Ejercitando una salida provisoria a estos merodeos dilemáticos, evocamos la figura del *recienvenido*, en tanto emblema de ese narrador que despliega sus relatos-experiencias, cada día, en la continuidad cultural de las fronteras geopolíticas: el reciénvenido se constituye como un arribante, ese que llega para poner en cuestión los signos de la identidad, empezando por la frontera misma (Derrida: 62-63). También el arribante, o el paracaidista como le decimos aquí, señala las pertencias contradictorias o idealiza el color local como un costumbrista, o como un etnógrafo. De algún modo, a la frontera siempre se arriba; el fronterizo narra las peripecias del recién llegado a la lengua oficial, a las leyes impositivas del comercio global, al artificio histórico de la identidad nacional o regional. Somos arribantes perpetuos, andariegos habitantes de lo continuo en el espacio alegórico de la discontinuidad geopolítica. Así, la narración de la vida cotidiana en la frontera implicará una trama conceptual y un ejercicio complejo, irreverente y paradójico que, como supo afirmar un entrenado lenguaraz del borde, “casi nunca no para” (Zanotti, 2002).

Bibliografía consultada

- Barthes, R.** (1974-2006): *El placer del texto y Lección inaugural*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Benjamin, W.** (1984): “El narrador” en *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Barcelona, Planeta-Agostini.

Camblong, A. (2009): "Habitar la frontera" en *deSignis 13. Fronteras* –Teresa Velázquez (coordinadora)-. Buenos Aires, La Crujía: 125-133.

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

Derrida, J. (1996-1998): *Aporías. Morir –esperarse (en) los "límites de la verdad"*. Barcelona, Paidós.

Lotman, I. (1996): *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*. Madrid, Cátedra.

Peirce, Ch. S. (1897-1997): "Falibilismo, continuidad y evolución". Traducción de Fernando C. Vevia Romero. <http://www.unav.es/gep/FalContEvol.html>.

Viel Temperley, H. (2006): *Obra completa*. Buenos Aires, Ediciones del Dock.

Filmografía

Zanotti, Ana (Dir.): "Mixtura de vida" (60'-2002). Serie Documental *Escenas de la vida en el borde*. Posadas, Misiones.

**Batallas de papel:
fijaciones y desplazamientos de un relato ejemplar en Misiones¹³**

Autor: Froilán Fernández

Resumen:

El presente artículo explora las fijaciones y los desplazamientos en un relato ejemplar emblemático de la memoria cultural misionera, *La batalla de Mbororé*, enfatizando las ambivalencias y aporías en las configuraciones de una identidad narrativa que inscribe los orígenes del territorio misionero en la genealogía de la nación argentina. Partiendo de consideraciones introductorias acerca del papel del relato en la constitución de imaginarios sociales y destacando las características genéricas de los relatos ejemplares, analizamos las estrategias discursivas que en el relato propician un imaginario de pertenencias y rechazos que pretende eludir las fricciones culturales y políticas de un semiosfera mestiza, turbulenta y dinámica.

This article explores the fixations and movements in an exemplary tale emblematic of the cultural memory in Misiones, Argentina. We emphasize the ambivalences and aporias of this story in the configurations of a narrative identity that connected the origins of Misiones with the genealogy of Argentina. From introductory considerations about the role of narrative in the constitution of social imagination and highlighting the generic features of exemplary stories, we analyze the rhetorical strategies that in this story created a homogeneous identity of this dynamic and mixed semiosphere.

Palabras claves:

Narración – Identidad/Diferencia – Memoria

Narration – Identity/difference – Memory

Incipit

La historia de las fronteras nacionales que se configuran alrededor de la provincia de Misiones posee un complejo devenir de tensiones ideológicas y políticas. Desde la colonización española y la instalación de la orden jesuita hasta la actual etapa de “integración regional”, pasando por la constitución del Estado-Nación, la llegada de los colonos europeos y la Doctrina de la Seguridad Nacional, la frontera geopolítica que la provincia mantiene con Paraguay y Brasil ha sido un espacio de intervenciones e interpretaciones constantes. Pero sobre todo, la frontera ha constituido un tópico continuo en los relatos oficiales sustentados por distintas instituciones: la narración sobre la frontera se desplegó en diversos campos del saber que interrelacionados privilegiaron un relato oficial que justificó la intervención central sobre los devenires fronterizos: la escuela, la academia, los medios de comunicación dispusieron un relato de héroes y épicas donde el conflicto de las mixturas quedaba, la mayoría de las veces, solapado por una ética de la armonía y el *crisol de razas* o *melting pot*. El proceso histórico de configuración de la frontera dispone un relato sobre su construcción y su

¹³ Enviado para ser evaluado por *Cuadernos del Sur*. N° 37. ISSN 1668-7426. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

necesidad como también una genealogía del territorio cartografiado, pero también otro tipo de relato, más sutil, que inserta la necesidad del límite en los imaginarios cotidianos de los sujetos que habitan la frontera.

De este modo, el campo educativo –mediante la confluencia sintética del canon literario y el historiográfico– constituye un dispositivo propicio para la instalación de una serie narrativa que sustente los imaginarios sobre la constitución sociopolítica del territorio provincial, anulando las tensiones fundantes y presentes en la configuración semiótica de la vida cotidiana, mediante el despliegue de una narratividad emblemática que instala disposiciones genealógicas y filiaciones discursivas, de modo que tanto los orígenes de la comunidad como de sus relatos parecen perderse en los mitos del tiempo (Bahbha, 1990). La narración forma parte y a la vez constituye la *semiosis fronteriza* a partir de la potencia semiótica que socialmente posee el dispositivo narrativo: los relatos exhiben experiencias donde brillan los saberes, los valores y los hábitos comunitarios, donde resuenan horizontes epistémicos y axiológicos que resaltan su importancia para interpretar y comprender una semiótica de la frontera.

Las ambivalencias y aporías que atraviesan las narrativas fundantes de la nación, emergen con una fuerza semiótica en los relatos ejemplares que constituyen parte del discurso educativo. Este género despliega con matices heteróclitos no sólo una racionalidad narrativa, la puesta en relato de eventos históricos y su transfiguración en hechos narrativos, sino también, a partir de una explícita fuerza performativa, una racionalidad argumentativa que el relato instala y remarca. Inscriptos en un horizonte pragmático que fusiona desarrollos narrativos con prescripciones axiológicas y deónticas, los relatos ejemplares consiguen fusionar ambas racionalidades, marcando pertenencias culturales en las que intentan inscribirse comunidades particulares (Cf. Parret, 1995). Toda pertenencia supone, no obstante, la enunciación de una marca diferencial, la presencia, explícita o fantasmal, de una otredad que se configura como índice de lo extranjero pero también de lo propio. En este sentido, la praxis narrativa constituye una dinámica de identidades y diferencias que, en el caso de los relatos ejemplares, conforma un eje seminal de la enunciación.

Instalaremos la discusión sobre esta ambivalencia en un relato emblemático de la memoria semiótica misionera –el relato acerca de *La batalla de Mbororé*– que, durante dos décadas, circuló en el campo educativo, promoviendo un imaginario de pertenencias y rechazos que pretendía eludir las fricciones culturales y políticas de un semiosfera mestiza, turbulenta y dinámica.

El relato ejemplar: fijaciones y desplazamientos.

Las articulaciones del ejemplo con el campo de la educación se encuentran atravesadas por el matiz narrativo que aquél posee. Si bien el ejemplo no se encuentra ceñido al relato, sus primigenias relaciones con la Historia y con los textos religiosos, exponen una constitutiva orientación narrativa que potencia su condición pedagógica. Esa orientación narrativa del ejemplo, confirma la potencia semiótica del relato en la configuración de los imaginarios culturales, y resalta los correlatos entre el “arte de narrar” (Benjamin, 2009) y el proceso de configuración de la “identidad narrativa” (Ricoeur, 2003; Benjamin, 2009).

En la tradición retórica, el proceso de ilustración consiste en “el modo de presentar el ejemplo” persiguiendo la función de apoyar una regla. Una de sus formas paradigmáticas es el relato ejemplar, género en el que conviven las diversas funciones del procedimiento ilustrativo: por un lado, el relato ilustra la norma y, al mismo tiempo,

la deriva de la propia narración; por otra parte, se constituye, desde su propia génesis, como un relato plenamente orientado que impone, al lector, una interpretación (en algunos casos, explicitada bajo la forma de una moraleja) (Arnoux, 2010).

Además, la condición performativa del relato ejemplar se incrementa si consideramos que “la fuerza de todo ejemplo o su poder persuasivo procede de que se le asigna el estatuto de hecho, es decir de algo cuya existencia no se discute; y de que se lo enuncia desde el lugar del saber, lo que implica cierta autoridad del enunciador.” (Arnoux, 2010: 3). Si el discurso historiográfico, instalado en el campo de la educación, privilegia este tipo de relato, es porque el estatuto de acontecimiento histórico relevante se constituye como indiscutible dentro de la memoria cultural. El despliegue narrativo del relato ejemplar acentúa un acervo de acontecimientos históricos que constituyen el imaginario de una comunidad, reforzado por la apelación constante que este tipo de relato hace a la imaginación y las emociones de la colectividad en la que se e(in)scriben.

A diferencia del *caso*, que a pesar de su condición ilustrativa desarrolla una dimensión cuestionadora de la norma cuyo alcance interroga, el *exemplum* se caracteriza por:

- 1) Exponer o encarnar la norma, buscando clausurar el sentido;
- 2) Enunciar un ejemplo entre otros posibles;
- 3) Privilegiar el despliegue narrativo del discurso, tratando de persuadir acerca de una verdad;
- 4) Integrar el campo particular de la literatura didáctica. Su inscripción literaria entrelaza el relato en el dispositivo pedagógico que “re-afirma” lo aceptado como norma o instala una regla de acción. (Cf. Arnoux, 2010: 16-17).

De este modo, observamos la intrínseca relación que, mediante el ejemplo ilustrativo, se establece entre el discurso pedagógico y el relato. En un contexto didáctico, los ejemplos pueden instalarse como elementos constitutivos del discurso explicativo: mediante analogías y desplazamientos metafóricos, el ejemplo permite que el pensamiento se mueva de lo abstracto a lo concreto, materializando las configuraciones conceptuales que intentan enseñarse. Por otra parte, en los discursos argumentativos, la ilustración mediante el ejemplo intenta enunciar solapadamente una norma de acción: el hacer-creer se vincula con una hacer-hacer. En este segundo modelo, la narración adquiere una relevancia central que se materializa en la instalación de los relatos ejemplares como géneros constitutivos del campo educativo.

Emparentado con la novela de tesis y con la narración parabólica, el relato ejemplar se caracteriza no solamente por contar una historia, sino también por propiciar una axiología que excede los límites del texto. La novela de tesis y el relato ejemplar imponen un sentido particular relacionado con la postulación implícita o explícita de reglas de acción ancladas en una doctrina que “existe” en el mundo extratextual. Una de las condiciones que refuerzan esta función de los relatos ejemplares está dada por la adquisición de una autonomía que instala a la narración en diversas compilaciones textuales: “El proceso de construcción del relato patriótico ejemplar” explica Arnoux, “culmina cuando este alcanza su autonomía textual y aparece en compilaciones... lecturas escolares o secciones de la prensa” (1995: 308). No obstante, son las configuraciones sociales y sus complejas tensiones políticas e ideológicas las que determinan su vigencia a lo largo del tiempo, sus posibles desplazamientos semánticos e, incluso, el olvido temporario: “si bien el género está vinculado con la formación del estado nacional, algunos episodios dejan de ser socialmente legibles muy pronto y otros re-elaboran su ejemplaridad” (308).

Este desplazamiento puede detectarse en un relato emblemático de la memoria local misionera: “La Batalla de Mbororé”, el enfrentamiento entre el denominado *Ejército guaraní*, formado por los Jesuitas, y las tropas de *Bandeirantes*, que se desarrolló durante siete días, desde el 11 de marzo de 1641 a orillas del Arroyo Mbororé, en el actual territorio de la provincia de Misiones. El relato de Mbororé se constituye como una narración emblemática de la memoria de la Provincia, en tanto pretende señalar la continuidad histórica de la intervención jesuítica sobre el territorio (cuya herencia más tangible es el nombre del Estado Provincial) y la constitución del Estado Nacional, con sus fronteras establecidas y acabadas. Al mismo tiempo, Mbororé ejemplifica, dentro del imaginario local, la co-habitación “armónica” de Jesuitas y Guaraníes y la culminación exitosa de la labor “evangelizadora” de la Compañía de Jesús en estos “inhóspitos territorios”. De algún modo, el relato ejemplar de la batalla anticipa la emergencia del discurso multicultural del *crisol de razas* que, desde las esferas del Estado Provincial, configurará el discurso hegemónico de la segunda mitad siglo XX en los ámbitos educativos y mediáticos locales: la comunión misionística del XVII predice la unión étnica del XX¹⁴.

Una de las últimas variaciones que abrevia y apunala esta concepción de los episodios de Mbororé, puede leerse en el manual Misiones 4 (1989), libro destinado al estudio integral de los alumnos del cuarto grado de la escuela primaria misionera. Utilizado durante dos décadas como texto oficial del sistema educativo, el manual propicia una interpretación favorable al trabajo de la Compañía de Jesús durante la constitución de las Reducciones y privilegia el relato de Mbororé como acontecimiento seminal de la “empresa civilizadora” en las Misiones. El relato de la batalla de Mbororé se inscribe en una serie histórica que atraviesa el discurso de la historiografía local, cristalizándose en los libros de lectura dedicados a la enseñanza de la historia misionera. Esta serie dispone la siguiente periodización, frecuente también en libros de historia académicos: “Provincia Cristiana-Provincia Hispánica-Provincia Argentina-Anexión Correntina-Federalización-Restauración provincial” (cf. Jaquet, 2001). De esta manera, se piensa “Misiones” como una construcción cuyos orígenes se identifican en la etapa de las Reducciones, privilegiando la continuidad (más allá de los innumerables quiebres y rupturas) entre la instalación Jesuita y la reciente etapa de consolidación del Estado provincial (que se cristaliza, con la Ley de Provincialización, en 1953). Otra de las periodizaciones, entrelazada con la anterior, establece la serie “Las viejas Misiones-Misiones en la Patria-La nueva Misiones”. El toponímico Misiones, tanto en su variante plural (las viejas Misiones) como en su singularización (Misiones la nueva) atraviesa el discurso historiográfico, señalando la importancia de la etapa de apogeo de la Compañía de Jesús.

Reforzando las concepciones que estructuran estas dos series, el manual Misiones 4 le dedica un extenso capítulo a la historia de las Reducciones Jesuíticas, desde las experiencias fundacionales en la región del Guayrá (c. 1610) hasta la expulsión de la Compañía, ocurrida en 1768¹⁵. El despliegue narrativo instala un relato de comunión entre los sacerdotes jesuitas y las comunidades guaraníes, resaltando la organización de las Reducciones y la domesticación laboral y cultural de los nativos, e ignorando los

¹⁴ En la construcción de la *misioneridad* que llevan adelante los historiadores locales durante el siglo XX, la etapa de las reducciones y la construcción de la figura heroica de Andrés Guacurarí, se presentan como dos hitos narrativos (cf. Jaquet, 2005).

¹⁵ La primera edición del libro (c. 1989), de la cual extraemos el relato “La batalla de Mbororé”, le dedica, en la sección Ciencias Sociales, quince páginas a la historia de las reducciones jesuíticas, mientras que las referencias a la “cultura guaraní” se desarrollan a lo largo de dos páginas.

conflictos y las tensiones que formaron parte de esa etapa histórica. Al mismo tiempo, se define la labor jesuita como una empresa “civilizadora” centrada en la cristianización de los guaraníes, y no como un modelo de conquista alternativo que acompañó, con matices claramente políticos, la intervención armada del Imperio español¹⁶. Los conflictos que se relatan al narrar este proceso, están restringidos a los enfrentamientos entre los habitantes de las reducciones con los *bandeirantes* portugueses, y a las internas propias del imperio español. Como mencionamos antes, estas valoraciones ideológicas no son exclusivas de los manuales escolares, sino que también se instalan en el discurso de eximios historiadores locales. En una célebre investigación acerca de los colonos en Misiones, leemos: “La tarea de reducirlos [a los guaraníes] no fue sencilla... Sólo la fe y el tesón que ponían en la enseñanza de Dios y en el poder de la oración lograron revertir desgracias personales y seguir adelante con el trabajo reduccional” (Belastegui, 2006: 18).

“La batalla de Mbororé”: configuraciones narrativas de la identidad y la diferencia.

El relato de Mbororé se constituye, de este modo, como un “emblema narrativo” de la historia misionera que resalta la resistencia de los “misioneros” frente a la invasión portuguesa. Si bien en el relato, a diferencia de una innumerable cantidad de narraciones ejemplares, no se privilegian nombres propios o épicas individuales, esta ausencia no oblitera su condición de narrativa ejemplar y autonómica, presente en diferentes recopilaciones y manuales dedicados a la enseñanza escolar. De algún modo, la insistencia del relato en la conjunción de actores que forman una totalidad cohesionada, da cuenta de una “épica colectiva” que propicia la definición pre-histórica (a la constitución del Estado-Nación argentino y su propia narrativa legitimadora) de una identidad misionera, arraigada en el actual territorio de la Provincia.

Precedido por un dibujo que ilustra las asimetrías bélicas entre el ejército guaraní y los *bandeirantes*, el relato de “La batalla de Mbororé”, plantea el siguiente incipit:

Los Jesuitas se enteraron por los bomberos o espías, que una flota de bandeirantes paulistas compuesta de trescientas canoas, balsas y dos mil quinientos tupíes flecheros, avanzaban con intención de atacar y destruir las Misiones.

¹⁶ Uno de los títulos más emblemáticos de la sección es “La labor civilizadora de los Jesuitas”, que articula el sustantivo civilización con “evangelización” y “conversión”. En este sentido, en un texto de referencia dentro de la historiografía misionera contemporánea leemos:

“La evangelización de los indígenas de la América Hispánica y en particular de los tupí-guaraníes, iba mucho más allá de su conversión y catequización para incorporarlos a la fe católica. Tendía a insertarlos, como objetivo final, en la plenitud de la cultura católica europea (...)

Se estaba a medio camino misional, cuando ocurrió la expulsión de los Padres. En muchos sentidos, los guaraníes asimilaron notablemente altas expresiones de la cultura (música coral y orquestal, drama, danza, operística, artesanías plásticas, etc.) y también tecnología práctica en relación con diversos oficios. Pero, no obstante esos evidentes avances, la propia mentalidad de los catecúmenos obraba desfavorablemente para la superación personal y grupal, particularmente en la aprehensión de los valores no estrictamente religiosos propios de la conciencia europea. Así, por ejemplo, los Padres mencionaban reiteradamente las manifestaciones de infantilismo en la vida cotidiana de los adultos...” (Poenitz y Poenitz, 1993: 274).

En tanto, en Misiones 4, leemos: “Con paciencia y tenacidad les enseñaron... A conocer diversos oficios y artes... combatiendo de esta manera su natural inclinación al ocio” (45).

Inmediatamente se hicieron fuertes en las orillas del Arroyo Mbororé, hoy Once Vueltas (Ubícalo en el mapa de nuestra provincia) y les hicieron frente con setenta canoas y los cañoncitos sujetos a balsas. Desde tierra, tres mil quinientos guaraníes misioneros apoyaban a la flota. La lucha se desarrolló con bravura desde las dos de la tarde del 11 de marzo de 1641 hasta el anochecer (1989: 42. Destacados nuestros)

El gesto inaugural del relato presenta la disposición antagónica de los dos “bandos”: de un lado los Jesuitas y su ejército de “guaraníes misioneros”; del otro, la flota de bandeirantes paulistas” secundados por los tupíes flecheros, avanzando con el objetivo de destruir las Misiones. De este modo, Jesuitas y Misiones se constituyen como nombres propios, determinaciones identificables en el mapa de la región y nominaciones establecidas frente al común de bandeirantes y tupíes invasores. Cabe destacar que los guaraníes se identifican mediante un gentilicio, misioneros, que establece, junto al sustantivo “Misiones”, una pertenencia histórica. Al mismo tiempo, son los bandeirantes quienes también son identificados mediante la pertenencia territorial: paulistas. De un lado, los misioneros, una fusión de guaraníes y Jesuitas, del otro, los extranjeros, paulistas y tupíes. Observemos como todo el dispositivo de la enunciación presenta el antagonismo, de tal manera que las luchas entre nativos se integran, como una continuidad histórica, a las luchas imperiales. El antagonismo se refuerza con la descripción de los ejércitos: mientras los invasores se encuentran bien pertrechados con una flota de trescientas canoas, balsas y dos mil quinientos tupíes, los nativos le hacen frente con “setenta canoas y los cañoncitos sujetos a las balsas”. Tanto el acotado número como el diminutivo y la precariedad del procedimiento bélico, anticipan el desarrollo de una épica de la resistencia, que se refuerza con la presencia, “en la tierra” de tres mil quinientos guaraníes misioneros, esos que pertenecen al lugar. Como complemento de la configuración inicial, podemos destacar el anclaje cronotópico en la fecha histórica (11 de marzo de 1641) y el lugar (Arroyo Mbororé, hoy Once Vueltas), espacio decididamente mítico: la paradoja del devenir histórico se presenta en la ausencia toponímica del lugar que, pese a su relevancia en la historia de (las) Misiones, actualmente pasa a denominarse de otra manera. Es allí y en ese momento donde los misioneros se hacen “inmediatamente fuertes”, iniciando con bravura la lucha frente al invasor portugués.

Desde su momento inaugural, el relato de Mbororé dispone un sistema de valores unívocos de oposición binaria entre los agentes del relato, que será confirmado mediante las relaciones intertextuales en el marco del libro. Este sistema, que refiere a una doctrina existente fuera del texto, funciona como elemento intertextual que ancla el discurso en la memoria oficial, en tanto marco general del relato (Suleiman, 1977; Arnoux, 1995). Este esquema de oposición también podría reforzar dos paradigmas: por un lado, el que se constituye a partir del par “civilización y barbarie”, vinculado con el proyecto moderno de constitución del Estado nacional (recordemos que Misiones logra el estatuto de Provincia autónoma en 1953). Aquí, los civilizados son los que resisten el ataque extranjero, defendiendo las fronteras de las Misiones, mientras que la barbarie se representa en la conjunción ambigua de portugueses-brasileros y tupíes. Este paradigma se verá reforzado por las conclusiones que, a modo de moraleja, cierran el fragmento dedicado a la batalla, afirmando que una de las razones que destacan la relevancia del acontecimiento de Mbororé, consiste en haber evitado que “hoy, seguramente, Misiones sea territorio brasileiro” (resaltamos aquí, el gentilicio propio del dialecto regional). El segundo paradigma, ligado también a la historia de la organización nacional, plantea la dicotomía unitarios-federales, corriendo el centro hacia el territorio brasileño, especialmente a “San Paulo” (sic), ciudad emblemática del desarrollo imperial portugués primero y de la modernización brasileña después. La

tendencia invasora de los “bandeirantes paulistas” plantea no sólo una lucha imperial, sino también un enfrentamiento que horada la autonomía (histórica y actual) de las Misiones, en tanto región constituida “federalmente”, donde cada Reducción posee autarquía, y pone en peligro las fronteras “naturalmente” señaladas por los Jesuitas. En este sentido, el relato de la batalla, entronca con la narrativa del “héroe máximo” de la Provincia, Andrés Guaçurará Artigas (Andresito), lugarteniente de Artigas, jefe de los ejércitos de las Misiones y defensor del modelo federal frente a la hegemonía política de Buenos Aires¹⁷. Configurado el marco inicial, el relato continúa:

Al otro día, con el sol, reiniciaron la lucha hasta oscurecer y así por siete días. Al amanecer del octavo, los bandeirantes huyeron a esconderse en la espesura de la selva siendo perseguidos por los misioneros. Se libraron combates cuerpo a cuerpo y en uno de ellos fueron tomados prisioneros los capitanes indígenas Ñeenguirú y Abiarú. Pero los guaraníes y Jesuitas, en una acción plena de astucia y valor, los rescataron. Los bandeirantes y los indios tupíes, sus aliados, fueron perseguidos durante casi una semana; llegaron a los Saltos del Moconá (ubícalos en el mapa), cruzaron el Río Uruguay y se internaron en territorio brasilero (c. 1989: 42)

La diégesis del relato continúa configurando oposiciones que, ancladas en un tiempo histórico (al otro día) y en un espacio emblemático del imaginario local (la espesura de la selva), refuerzan el carácter trascendente de las acciones, esas que se constituyen plenas de astucia y valor (cabría preguntarse a quiénes se les asignan esas condiciones en el par Jesuitas-guaraníes). Si “todo relato “ejemplar” es un proyecto utópico que intenta influir sobre las acciones de los hombres contando historias” (Suleiman, 1977: 31), presentando un universo donde los lectores rebeldes se encuentran excluidos, nuestro relato, reforzado por su inscripción didáctica, describe un teatro de acciones que celebra la conjunción Jesuitas-guaraníes, sintetizada en la palabra “misioneros”. De este modo, una axiología implícita atraviesa la narración: los que huyen a esconderse (los invasores), se oponen a los que enfrentan, con astucia y valor, la invasión y el secuestro de sus camaradas en el combate “cuerpo a cuerpo”. Esta axiología del coraje y la inteligencia precisa de nombres propios que, además, instalan un linaje del “ser misionero”, los “capitanes indígenas Ñeenguirú y Abiarú”, frente a la cobardía de los que huyen (los bandeirantes y los indios tupíes, **sus aliados**). La tendencia teleológica del relato, culmina, súbitamente en estos párrafos, con una afirmación que “pisa el palito” y desnuda ideologemas: en su huída, los invasores cruzaron el Río Uruguay y “se internaron en territorio brasilero”. De repente, el otro actual, emerge en la narración histórica, como una concretización de los peligros que la invasión bandeirante puede acarrear en el presente. Ese territorio misionero, que en el siglo XVII se plantea como una región, ahora se inscribe en las cartografías geopolíticas de los Estados Nacionales. Recordemos que en las parábolas bíblicas, antecedente genérico de los relatos ejemplares, el destinatario debe suplir el enunciado ausente (vinculado a la dimensión pragmática del texto) y participar en la elaboración del texto; en este caso, si bien el enunciado se presenta explícitamente, sus derivaciones semánticas y pragmáticas, precisan un reconstrucción del destinatario: en continuidad con la hipótesis de conflicto

¹⁷ “¿Quién era Andresito?

Niño Misionero: ha llegado el momento de que lo conozcas. Fue un indio, caudillo natural de sus hermanos. Fue el brazo derecho de Artigas y uno de los grandes luchadores por la libertad de estas tierras. Era misionero, no se ha podido comprobar documentalmente en qué pueblo de las Antiguas Misiones Jesuíticas nació, pero se supone que fue en San Borja [actual Brasil]. Era huérfano de padre. Se crió en un ambiente de opresión bajo la dominación portuguesa” (Misiones 4: 58).

anunciada por la Doctrina de Seguridad Nacional, el “vecino actual” persigue las mismas intenciones que “el invasor histórico”.

Finalmente, leemos:

En San Paulo se enteraron de la derrota y enviaron otra bandeira con el mismo propósito de la anterior. Pero el Estado Mayor de Guerra de los Misioneros estaba bien informado por los bomberos espías y encargó la misión de enfrentar a los invasores al aguerrido Padre Cristóbal Altamirano y al Mburubichá Abiarú. Estos emplearon una efectiva estrategia y los bandeirantes fueron derrotados nuevamente.

El Rey de España al enterarse de la importante victoria de Mbororé decidió premiar a los indios no cobrándoles impuestos durante diez años.

El desenlace del relato destaca la condición institucional de esos bandos opuestos que se enfrentaron desde el inicio. Por un lado, los extranjeros invasores, ya en “territorio brasileiro”, se inscriben en San Paulo (sic), centro que no asume la derrota e insiste con sus deseos imperiales. Por otro lado, los “misioneros”, que antes se planteaban como un colectivo anónimo, adquieren estatuto institucional, convirtiéndose en el Estado Mayor de Guerra de los Misioneros (observamos el desplazamiento, de las minúsculas a las mayúsculas, en gentilicio inicial). Al mismo tiempo, es el Estado Mayor, como figura institucional, la instancia legitimadora de la lucha “cuerpo a cuerpo” que llevarán a cabo conjuntamente, mediante una efectiva estrategia, el Jesuita y el Guaraní. Lo Misionero se conjuga en esas dos figuras que, una vez más, aquí y ahora, “marchan a la frontera”, para derrotar nuevamente a los bandeirantes y desplazarlos hacia el territorio brasileño. La conclusión, una suerte de moraleja implícita que será reforzada con el recurso retórico-didáctico que prosigue al relato, menciona, por primera vez aunque sin referir el nombre propio, a la máxima figura institucional del Imperio Español (en cuyo territorio se inscriben los acontecimientos narrados), destacando el “gesto altruista” del Rey. Por otra parte, el enunciado final menciona a los “indios”, sin el epíteto misioneros, recurso que refuerza la concepción del “ser misionero” como una “comunidad armónica” de jesuitas y guaraníes¹⁸.

De este modo, en el relato de Mbororé, podemos detectar los tres niveles jerárquicos que caracterizan a la narración parabólica y tienen su culminación en los relatos ejemplares: el nivel narrativo, que en este caso nos presenta la historia de la batalla; el nivel interpretativo, cuyo anclaje se encontrará en las respuestas a la pregunta que destacan la importancia del relato; y el nivel pragmático, del cual deriva la axiología del “ser misionero”, correlato, según esta narrativa, de la cultura occidental y cristiana (siempre mencionada con mayúsculas: los Jesuitas) y lo guaraníco.

Exit: aporías de la alteridad.

“La batalla de Mbororé” constituye parte de la narrativa emblemática que la memoria oficial misionera construyó a lo largo del siglo XX, como un modo de inserción histórica en las complejas redes del imaginario nacional y, simultáneamente,

¹⁸ Contra esta concepción, promovida en los discursos de la historiografía local y sustentada, como hemos podido observar, en el campo educativo, la reconocida arqueóloga Ruth Poujade, afirma: “de los primeros pobladores de la región no queda más que un grupo de aborígenes muy distintos de sus antepasados. Cuando llegaron los jesuitas se produjo un genocidio, porque una cultura no se mata sólo con las armas sino que se la mata cuando se destruye la palabra y se cambia la cosmovisión. Eso pasó con los guaraníes que tenían muchos dioses pero pasaron a tener uno, que tenían nueve almas pero pasaron a tener una sola que contiene el bien y el mal, como cree la civilización occidental” (*Desandando el ADN de los misioneros*. Diario El Territorio, Posadas, domingo 15 de agosto de 2010).

un permanente modo de reclamo de una autonomía territorial que le fue negada hasta mediados de siglo. De esta manera, este relato ejemplar, junto a la red de discursos que cuentan la vida reduccional y los conflictos fronterizos de la región de las Misiones, como también el posterior relato de las campañas de Andresito, forman parte de una trama que destaca la “existencia histórica” de Misiones como un territorio cuyo desarrollo inaugural se inscribe en la “organización de las reducciones” y la lucha contra los bandeirantes “portugueses-brasileros”.

Si bien el relato de Mbororé no presenta la narrativa de una épica individual, característica de la mayoría de los relatos ejemplares, su ligazón con el género está vinculada con el énfasis que pone al narrar acciones “dignas de ser imitadas”. La comunión “armónica” de Jesuitas-guaraníes, su astucia y coraje, la defensa “desinteresada” del territorio frente a la avanzada imperial, constituyen una axiología que, proveniente de las profundidades históricas, se instala en el presente de la enunciación, exigiendo al lector “gestos similares”. Esta constelación de sentidos, se refuerza con el recurso retórico de la pregunta que cierra el texto, conectándolo con la tradición de las fábulas. Si bien ante la ausencia de enunciados interpretativos o pragmáticos del destinador, la interpretación de los relatos ejemplares se vuelve posible gracias a las redundancias internas del propio relato y al contexto intertextual donde la historia se inserta (Suleiman, 1997: 24), la filiación de los relatos ejemplares con las fábulas les permite recurrir a estrategias discursivas que anclan, explícitamente, el sentido doctrinario del texto. “La batalla de Mbororé” recurre a la pregunta retórica como una estrategia que, a modo de moraleja, resalta la importancia de la historia narrada. Frente a la pregunta “¿Por qué fue importante la Batalla de Mbororé?”, responde:

- Porque después de ella los bandeirantes abandonaron su propósito de destruir las Reducciones Jesuíticas.
- Porque frenó el avance y la ocupación de los portugueses sobre territorios del Paraguay y Argentina.
- Porque sin la victoria de Mbororé, hoy, seguramente, Misiones sería territorio brasileiro (43).

Las tres afirmaciones refuerzan la red de oposiciones mencionadas anteriormente, e inscriben la axiología del relato en la constelación ideológica fundante del estado provincial, esa que destaca su “pertenencia a la nación argentina” y resalta la presencia temeraria de los extranjeros, antes portugueses y hoy brasileños. La deriva histórica se vuelve evidente: de las Reducciones Jesuitas a Paraguay y Argentina, para, finalmente, nombrar, aquí y ahora, a Misiones. De los bandeirantes a lo brasileiro, pasando por la tendencia ocupadora de los portugueses. El enunciado final explicita los sentidos del relato ejemplar y enfatiza las causas del ejemplo a seguir: “hoy, seguramente, Misiones sería territorio brasileiro”: afirmación que nos devuelve, con crudeza, al relato ejemplar, inscribiéndose en una tradición que observa el peligro que conlleva la “presencia, histórica y actual, del vecino”.

A diferencia de otros relatos ejemplares locales, el relato de Mbororé fue perdiendo potencia discursiva y autonomía, hasta desaparecer, al menos con este énfasis dicotómico y temeroso de la alteridad brasileira, de los libros de lecturas oficiales. La última edición del Manual Misiones 4 data de 2006 y, en el año 2008, con la aparición del libro Misiones XXI, editado oficialmente por el Ministerio de Educación de la Provincia, dejó de ser el libro de lectura obligatoria en las escuelas misioneras, al menos en las públicas. No obstante, durante dos décadas, el manual se constituyó como el texto

oficial en la enseñanza local, “adoctrinando”, mediante relatos ejemplares como el de Mbororé, a los “niños misioneros”¹⁹.

En Misiones XXI, Mbororé es apenas una referencia breve que deja de lado los recursos retóricos propios de los relatos ejemplares anteriores. En la etapa de integración regional, la hipótesis de conflicto desaparece, y el vecino brasilero deja de ser identificado como la otredad amenazante. Sin embargo, el marco general del libro, continúa reforzando esas hipótesis generales que hacían de Mbororé un relato ejemplar de la misioneridad: la fusión armónica entre nativos y españoles en la etapa colonial (“relación cordial”, afirma un subtítulo dedicado a ese momento histórico), la continuidad histórica entre las reducciones y la Provincia autónoma, y el mito fundacional del crisol alejado de conflictos y tensiones.

Referencias bibliográficas:

Arnoux, Elvira (1995), “Los “Episodios nacionales”: el proceso de construcción del relato patriótico ejemplar”, en *Revista interamericana de bibliografía*, Vol. XIV, N° 3.

Arnoux, Elvira (sd.), “Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional”.

Arnoux, Elvira (sd.), “Los Amigos de la Patria y de la Juventud (1815-1816) de Felipe Senillosa: el periodismo ilustrado en el Río de la Plata”.

Belastegui, Horacio (2006), *Los colonos de Misiones*, Posadas, Editorial Universitaria de Misiones.

Benjamin, Walter (2009), “El narrador”, en *Obras. Libro II, Vol. 2*, Madrid, Abada editores, pp. 41-68.

Bhabha, Homi ed. (1990), *Nation and narration*, Londres, Routledge.

Jaquet, Héctor (2005), *Los combates por la invención de Misiones*, Posadas, Ed. Universitaria de Misiones.

Jaquet, Héctor (2001), *En otra historia. Nuevos diálogos entre historiadores y educadores en torno a la construcción y enseñanza de la historia de Misiones (para docentes de EGB y Polimodal)*, Posadas, Editorial Universitaria de Misiones.

Parret, Herman (1995), “Contar”, en *De la Semiótica a la Estética*, Buenos Aires, Edicial, pp. 55-79.

Peso de Hobecker, Stella (c. 1989), *Misiones 4. Estudios sociales y lengua para 2do. y 3er. ciclo de la Educación General Básica - EGB - en la Provincia de Misiones*, SD, pp. 42-43.

¹⁹ “¡Hola! Niño Misionero.

El primer rayo de luz

que alumbra suelo argentino

me da de lleno en la frente” (Prólogo de Misiones 4, c.1989)

Poenitz, Edgar y Poenitz, Alfredo (1993), *Misiones, Provincia guaraníca*. Posadas, Ed. Universitaria de Misiones.

Ricoeur, Paul (2003), *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (1981), "Narrative Time", en W. J. T. Mitchell eds., *On narrative*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 165-195.

Suleiman, Sussane (1977), "Le recit exemplaire. Parabole, fable, roman a these", en *Poétique*, N° 22.

VV.AA. (2008), *Misiones XXI*, Posadas, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Misiones.

White, Hayden (1981), "The value of Narrativity in the Representation of Reality", en W. J. T. Mitchell eds., *On narrative*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 1-23.

**NARRACIONES DE FRONTERA.
LAS FORMAS DEL RELATO DE LA VIDA COTIDIANA EN LOS UMBRALES
ESCOLARES DE LA ALFABETIZACIÓN EN MISIONES²⁰**

FERNÁNDEZ, Froilán
Universidad Nacional de Misiones – CONICET
difusus@gmail.com

Inscripta en el campo disciplinar de la Semiótica, la investigación aborda los procesos de puesta en relato de la cotidianeidad en la frontera, con el objetivo de configurar las características de la narratividad en la experiencia del límite político, cultural, semiótico y lingüístico, para finalmente, destacar la importancia, en los umbrales de la alfabetización inicial en la zonas fronterizas de la provincia de Misiones, del relato que elaboran los niños acerca de su vida cotidiana.

La experiencia de la frontera emerge en los relatos sobre la vida cotidiana no sólo como un *tópico narrativo*, sino también como una *constelación semiótica* que entrecruza lenguas, costumbres y hábitos, articulando pertenencias y fricciones culturales. En este sentido, nuestro trabajo pretende destacar la importancia de la *experiencia* que el niño narra en el ingreso a la *semiosfera* escolar donde aprenderá la lengua oficial. Estos relatos son, en reiteradas ocasiones, solapados por los hábitos y protocolos del universo escolar que, privilegiando la lengua estándar y los rituales de la cultura letrada, establece un hiato entre la vida cotidiana del niño (familiar, vecinal y comunitaria) y la vida institucional escolar. Relevar la importancia de estas narraciones nos permitirá reflexionar acerca de la pertinencia del relato como un dispositivo que establece continuidades entre el universo del niño y la red semiótica (de textos, rituales y hábitos) escolar.

La investigación se encuentra en una etapa de relevamiento de relatos en una red de escuelas rurales de la provincia de Misiones, situada en la frontera entre Argentina y Brasil. Dicho relevamiento nos permite establecer un acervo de narraciones que involucran a relatos orales de niños y docentes, manuales escolares y libros de lectura que circulan en esas comunidades, y narrativas de medios de comunicación relevantes para la vida escolar. De este modo, podremos analizar las estrategias retóricas y discursivas que configuran los universos narrativos en la frontera.

²⁰ Publicado en *En Actas I Foro de Intercambio entre equipos de investigación en Estudios Retóricos*. Asociación Argentina de Retórica. 2011. P. 37.

*Habitantes de frontera*²¹

Autora: Dra. Ana Camblong

Introducción

Nuestros trabajos de investigación se encuadran en el campo disciplinar de la Semiótica y concentran sus actividades en los procesos de alfabetización en “lengua oficial” en zonas rurales fronterizas de la Provincia de Misiones –Argentina-, territorio incrustado como una cuña entre Paraguay y Brasil, con un 80 % de sus límites internacionales, marcados principalmente por los ríos Paraná y Uruguay. Esta ubicación geopolítica determina en primera instancia una base poblacional de la región tripartita con características socioculturales compartidas y diferenciadas en estrecha interacción y convivencia con los países vecinos. En este escenario coexisten las lenguas oficiales en uso: español-argentino, guaraní-paraguayo y portugués-brasileño; esta nominación abstracta solapa múltiples variantes mestizo-criollas que los ajetreos históricos han “amalgamado” en tantos años de intercambios, fusiones y fricciones semióticas sujetas a decisiones políticas centralizadas y a las resoluciones prácticas de la vida cotidiana. En la frontera con Brasil se ha consolidado el uso del “portuñol”, un dialecto fronterizo con base de portugués y mezclas de español, con diversos grados de estandarización y amplio margen de variaciones en correspondencia con las dinámicas propias de zonas fronterizas.

La heterogeneidad poblacional hasta aquí mencionada, se ha visto intensificada por el arribo de grandes contingentes inmigratorios europeos a fines del siglo XIX y en continuidad hasta mediados del siglo XX tras los movimientos provocados por las dos Guerras Mundiales. La provincia de Misiones ha sido destino final de polacos, ucranianos, alemanes, suecos, suizos, rusos, españoles e italianos que se han establecido y se han integrado de manera estable a la sociedad nacional argentina.

En esta descripción elemental de aluviones humanos en tránsito, en diásporas y búsquedas habitacionales, cabe destacar la obstinada y valiente supervivencia tribal de poblaciones aborígenes denominadas Mbyá que conservan su lengua, sus costumbres y memoria ancestrales. Las parcialidades dispersas en distintos lugares mantienen una lucha constante en demanda de tierras y de sus derechos poco atendidos, desde debilitadas posiciones económicas, culturales y políticas.

Como se podrá apreciar, la presencia multiétnica y multilingüe hasta aquí bosquejada, introduce un enredo de fronteras diversificadas y movedizas al interior de los confines geopolíticos de la provincia que exasperan su complejidad sociocultural. A partir de tal configuración “empírica” nuestra reflexión teórica intenta plantear una constelación conceptual y diseñar operaciones metodológicas que resulten adecuadas para facilitar los procesos de alfabetización inicial en la “lengua oficial”. No obstante, nuestro cometido no se agota exclusivamente en la alfabetización sino que despliega sus consideraciones hacia un amplio espectro teórico con disquisiciones sobre modos, regularidades y avatares de las interacciones en la vida práctica de ámbitos fronterizos. Existen pues a nuestro criterio, idiosincrasias fronterizas, plurales, móviles, involucradas en dinámicas de mestizaje.

En dicho planteo se pretende postular nociones que contribuyan a optimizar interpretaciones de estos complejos mundos, de ahí que el título refiera a “habitantes de

²¹ Publicado en *Cuadernos de Recienvenido*. Publicación do Curso de Pós-Graduação em Literaturas Esñanhola e Hispano-Americana

fronteras” con miras a ampliar el horizonte de reflexión. Sin pretender definiciones universales, procuramos formular consideraciones y argumentos factibles de utilizarse en otros contextos, con fines diferentes y de resultar adecuados para otros propósitos y otras disciplinas.

1. Habitar – hábitos – hábitat

Iniciamos nuestra andadura considerando algunas implicaciones significativas de lo que entendemos por “habitar”, vocablo que conserva intacta la morfología del verbo latino *habitare*, y sus antiquísimos alcances semánticos referidos al menos a dos aspectos que nos interesa poner en relieve: por un lado, lo concerniente la morada en un lugar determinado, “alojarse, hallarse habitualmente en pasar la vida en”, y por otro, lo atinente a los “hábitos” de dicho transcurrir cotidiano, a las costumbres gestadas por regularidades de la vida práctica. Si abordamos la primera dimensión estamos en condiciones de ponderar las incidencias espaciales en la conformación de la memoria y el imaginario de ese animal semiótico denominado “humano”. El espacio en tanto lenguaje primario define la condición territorial básica de la interacción humana y rige ordenamientos del imaginario que van desde lo icónico y diagramático, hasta la conformación de las frases más triviales de nuestro lenguaje cotidiano. A modo simple de ejemplos, recordemos frases tales como: “eso estuvo fuera de lugar”, “viene del interior”, “comemos afuera”, “alta cultura” “los de afuera son de palo”, “fue un golpe bajo”, “no exterioriza sus sentimientos” “sigamos adelante” y así podríamos continuar con miles de sintagmas y léxicos que testimonian la injerencia primaria del espacio en nuestro acervo semiótico.

Las incidencias territoriales de nuestros mundos semióticos conciernen a la instalación de la existencia de cada cuerpo, de cada vida en el espacio material y simbólico en sitios determinados, a sus recorridos y apropiaciones, a sus distribuciones y jerarquías. La dimensión espacial condensa sus sentidos plurales y polivalentes en el mero hecho de “habitar” y su devenir histórico configura ese “lugar” material, de características particulares, investido de significaciones valorativas, experienciales, afectivas y pasionales denominado “hábitat”. Más allá de cambios, desplazamientos y nomadismos varios, el “hábitat” en sus infinitas concreciones empíricas y socioculturales, alude en forma global y compleja al hecho de ocupar un lugar en el mundo, a las posiciones y operaciones distributivas en sus múltiples alcances. El “hábitat” recibe y contiene el “habitar” en una dinámica de ida y vuelta, dado que será la instalación humana la que configure un “hábitat” determinado y viceversa. Lo material y lo simbólico integran una continuidad semiótica “habitacional” cuyas determinaciones y correlatos “habituales” se mueven al ritmo de los procesos históricos de cada grupo, de cada pueblo, de cada cultura.

Concentrados en estas categorías que el propio lenguaje atesora en sus arcas semánticas de saber comunitario antropomórfico, correlacionamos “habitar” y “hábitat” en cuyo ensamble dinámico se gestan los “hábitos”. Vale la pena subrayar la pertinencia básica de este tríptico soporte de los principales desarrollos posteriores de nuestra argumentación. No se trata de una tautología ni de un redundante juego de palabras, sino de un dispositivo conceptual de correlatos múltiples que permite un despliegue semiótico de amplitud productiva notable. Suponemos pues, que los aprendizajes necesarios para la supervivencia desde comer, caminar y resguardarse hasta significar, hablar y pensar, interactuar, actuar y experimentar, se generan, se incorporan y se transforman en repeticiones de regularidades variables en el seno de un grupo que habita el mundo -un “hábitat”- con determinadas modalidades denominadas “hábitos”.

Los “hábitos” en su sentido más abarcador conciernen a toda actividad sociocultural con infinitas posibilidades y se constituyen en prácticas semióticas que rigen las experiencias de la interacción humana. Los “hábitos” no tienen una acepción exclusivamente biológica sino que encarnan la continuidad entre el cuerpo entrenado que aprende y los mandatos de la compleja memoria semiótica de los grupos humanos. Dicha continuidad interpreta la creatividad humana inmersa, tanto en las condiciones materiales de la existencia, cuanto en la potencia transformativa de la misma interacción histórica. (Peirce, 1988) La continuidad habitual instala al “habitante” en su respectivo “hábitat”, dispositivo que podrá tener todos los cambios, modificaciones y movimientos que la inquieta criatura humana intente, quiera o pueda emprender. El “habitante” será el portador activo de esa memoria semiótica situada que interactúa con el mundo y con otros habitantes.

En el complejo heterogéneo de hábitos, recortamos el “hábito de los hábitos” por excelencia: el lenguaje. Su aprendizaje, su desarrollo, sus innúmeros usos y alcances, sus operaciones, sus flexibles e infinitas alternativas y sus sofisticadas incidencias en la vida humana, no hacen más que “mostrar” en qué consiste la potencia semiótica de los hábitos. Aunque en un primer acercamiento el “hábito” puede parecer una actividad primitiva elemental restringida a la repetición con nulo margen de cambio o creatividad, la concepción realista pragmática considera que los hábitos en su misma iteración interactiva suponen la posibilidad de experimentar modificaciones, transformaciones y traducciones. El lenguaje adquirido en un extenso proceso de aprendizaje que implica repetición, diferencia, error y ajuste constante, en esa misma rutina se incorpora la capacidad de variaciones y traducciones. Las traducciones semióticas no se restringen al pasaje de una lengua a otra, sino que se aprenden y se ejecutan en la dinámica de una misma lengua. Cuando en el uso cotidiano del lenguaje introducimos frases tales como: “dicho de otro modo”, “lo explico de nuevo” y repetimos lo mismo pero diferente, estamos implementando el mecanismo básico de la traducción. Este sería uno de los tantos ejemplos que podríamos dar acerca de los entrenamientos que practicamos de la traducción inmersos en la semiosis infinita. La traducción semiótica entonces, involucra a todos los signos en general y al lenguaje en particular.

Ensayemos una traducción semiótica de lo que hasta aquí hemos planteado con este tríptico esquemático de categorías, con el único fin de destacar los aspectos que a nuestro criterio rigen aprendizajes semióticos básicos de la existencia y las experiencias humanas. Cabe advertir el esfuerzo por evitar un enfoque psicológico, no porque resulte inapropiado o lo invalidemos, sino porque pretendemos sostener la argumentación en el campo disciplinar de la Semiótica, con aportes de Filosofía, de Antropología, de Lingüística, etc. Retomando nuestra propuesta de traducción semiótica, pensamos que podríamos traer a colación una frase coloquial utilizada con frecuencia en contextos disímiles: “estoy como en mi casa” o bien su variante “me siento en casa”. Interlocutores de cualquier nivel sociocultural podrán interpretar con rápida precisión a qué se refiere esta expresión. Cada uno que la use se estará refiriendo a experiencias habitacionales primarias sin importar si es una vivienda rural, urbana, suburbana, grande o chica, cercana o lejana, nueva o antigua, rica o pobre, ninguna de estas cualidades resultan pertinentes, dado que el enunciador engloba y anuda en este compacto giro del “sentido común” un clima en el que respiran sus “hábitos” más familiares, más íntimos, incorporados en ese “nido semiótico” que llamamos “hábitat”. No se trata entonces de la “casa” material, ni de cualquier casa simbólica (“casa de la cultura” “casa de gobierno”), sino de ese complejo semiótico primario que intentamos desplegar hasta aquí. La traducción atestigua la plasticidad extrema del lenguaje en su potencia para

operar con los signos, no sólo lingüísticos sino involucrando extensas masas de significación y sentido.

En la misma dirección se podría mencionar nuestra variante local del español que utiliza la frase “no me hallo mismo” o bien “me hallo demasiado”, cuya significación alude en primera instancia a esa confortable y gustosa comodidad con algo o con alguien que coincide o no, con la propia costumbre, con la misma modalidad que comparten o provienen del mismo “sitio semiótico”. Una habitualidad situada, reconocible, palpable, sensible. Sin hacer una incursión filológica exhaustiva convendría reparar en algunos datos que nos ayuden a apreciar las huellas antiguas en el cuerpo de las palabras y sus empleos multiformes. Si tenemos en cuenta que “hallar” proviene del verbo latino *afflare*, que remite a ‘soplar’ ‘rozar con el aliento algo’ y de ahí pasa en el medioevo al sentido de ‘olisquear, buscar la pista de algo’, sería conveniente tomar nota de esta acción de recorrer un espacio teniendo al olfato como primario lector de indicios y significación. Tal como lo registra el diccionario de la RAE, “hallar” tiene un conjunto muy rico de acepciones, principalmente como verbo transitivo, “hallar algo”. Pero para comprender el sentido con que utilizamos esas frases en nuestro dialecto local, tendremos que recurrir a la última acepción: **‘no hallarse**: no encontrarse a gusto en algún sitio o situación, estar molesto’. El diccionario recoge pues la forma intransitiva, autorreflexiva, pero toma únicamente el uso negativo. Nosotros lo usamos en afirmativo y negativo, generalmente con adverbios que enfatizan la expresión, recurso típico del discurso local, y hasta se llega a decir “me hallo demasiado mucho”. Estimo que “no hallarse” (uno mismo) remite a la acepción menos frecuente, de ahí que figure en último término en el diccionario, casi un arcaísmo que ha quedado en los bordes de provincias, en pueblos y zonas rurales más alejadas de los grandes centros, motivo que me impulsa a privilegiar las resonancias antiguas del espectro semántico medieval, en un rescate figurado del “olfateo semiótico” de lo propio, de vestigios íntimos, de huellas profundas y sutiles.

La significación de la frase hecha remite tanto a ese encontrarse con lo propio (“como en casa”), cuanto a lo espacial, al estar en un “lugar” de concordancia o de discordancia con el fuero íntimo del que profiere el enunciado. Se podría decir metafóricamente que el animal territorial que somos olisquea la semiosis en busca de sus pistas, de esos indicios prístinos, de esos gustos adquiridos en rituales cotidianos y creencias recónditas habituales de su hábitat. Las situaciones, protagonistas, objetos, tonos, acentos, cadencias discursivas, ritmos, modalidades, olores, luces, sombras, colores, distribución de lugares, vestimentas, peinados, miradas, gestos, muebles, utillajes, etc, etc. cualquier práctica, toda experiencia podrá ser sometida a las pautas de ese embrollo semiótico alojado en el dispositivo básico de un habitante que “se halla” o “no se halla” de acuerdo con la impronta inconfundible de sus costumbres.

No estamos propiciando un alegato a favor de un determinismo anacrónico ligado a la “tierra” o al “paisaje”, simplemente indicamos un cruce nodal en la adquisición “situada” de los hábitos en general y de la lengua en particular. Aunque las descripciones y argumentaciones posmodernas aduzcan una “desterritorialización” del humano, sujeto a las máquinas y a redes del “ciberespacio” con sus erráticos tránsitos, consideramos que tal relato no solo no invalida la “habitualidad primaria”, sino que además, excluye a inmensas masas humanas que no viven esas experiencias pues no tienen aún acceso a semejantes alternativas tecnológicas. Quizá en el futuro (¿quién sabe cuál será el futuro de la especie?), todos nos encontremos masivamente tecnologizados, no obstante nos lanzaremos a las redes desde algún lugar, con una lengua determinada y entraremos en diversos “sitios” del “ciber-espacio” también regionalizado... ¿no hemos trasladado acaso, a esa dimensión nuestra impronta espacio-

territorial? El nodo semiótico territorial puede transformarse, desplazarse, cambiar algunos aspectos o globalmente, pero “cualquier hijo de vecino” será capaz de saber con certeza si “se halla” o “no se halla” ante tal o cual experiencia, sea ésta en la virtualidad absoluta o por aquí nomás en la tierrita que nos tocó habitar.

2. Semiosferas mestizas en la frontera

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, introducimos el concepto “semiosfera” propuesto por Lotman (1995) en virtud de que sus definiciones concuerdan con la orientación adoptada, propician un enfoque global de la semiosis y despliegan otros aspectos relevantes para nuestros fines. En primer lugar, la “semiosfera” responde al lenguaje espacial primario, tanto en sus aspectos empíricos cuanto en los teóricos. En efecto, la semiosfera encara la semiosis en su infinitud y movimiento perpetuo, pero a la vez supone límites determinados, es decir posee FRONTERAS. En estos confines, materiales y simbólicos, se ubican los “filtros” que operan con las traducciones necesarias para el pasaje de los “textos” de una semiosfera a otra. La categoría “textos” no se restringe a producciones lingüísticas (orales o escritas), sino a todo tipo de práctica y producción semiótica. Una manera simple de ejemplificar esta terminología serían las fronteras entre países, cuyas demarcaciones geográficas, se articulan con costumbres, idioma, moneda, símbolos patrios, documentación y administración. Cualquier pasaje de uno a otro país supone una traducción semiótica variada de acuerdo con las diferencias, en algunos casos habrá que traducir a otra lengua, en otros tan sólo cambiar el dinero, pero siempre habrá “filtros” traductores de lo que fuere necesario traducir. Esta simplicidad nos ayuda a pensar en tantas otras semiosferas posibles, tales como: semiosfera familiar, festiva, mediática, castrense, académica, barrial, juvenil, judicial, barroca, renacentista, regional, urbana, rural, etc. Los usos diversificados conducen a fronteras no tan demarcadas como un límite geopolítico, sino más bien de flexibles alternativas y variada precisión, pero también exigen operaciones de traducción en los pasajes de una a otra. La utilización de este concepto facilita deslindes, diferencias y el establecimiento de características cuya rigurosidad dependerá de la misma investigación y sus propósitos.

Ahora bien, la semiosfera no refiere a una mónada compacta, ni a unidades homogéneas, sino supone composiciones heterogéneas, irregulares y dinámicas. Al interior de las fronteras los componentes semióticos diversos se involucran en múltiples ordenamientos de variada estabilidad, de variadas relaciones y jerarquías. Esto significa que habrá que tomar recaudos para su estudio, descripciones e interpretaciones para evitar generalizaciones o determinaciones exageradas que atenten contra el dinamismo propuesto por su autor, quien sugiere la distinción entre “centro” y “periferia” (categorías netamente espaciales), como una estrategia básica de distinguir lugares concentrados de poder, de prestigio, de legitimación y un alejamiento hacia los bordes en los que se detectan labilidad de pautas, dilución de normas o disponibilidad más abierta a las mezclas o transformaciones. El movimiento entre centros y periferias es constante en ida y vuelta, no automáticamente sino dependiendo de los procesos socio históricos.

Este somero e incompleto bosquejo de la semiosfera en la práctica adquiere una complejidad y riqueza que aquí no podemos describir, sin embargo el lector estará en condiciones de concebir con esta síntesis, el enfoque teórico y las vías metodológicas con las que pretendemos interpretar algunos aspectos de la vida fronteriza. La continuidad de nuestros instrumentos queda asegurada con la instalación del trípode

“Habitar-Hábitat-Hábito” al interior de la dinámica de la semiosfera. El dispositivo “H” (por nominarlo de algún modo) no es una máquina central, sino un ubicuo productor y receptor de prácticas semióticas diseminado en todo el espacio semiosférico, cuyas “emanaciones” de significaciones y sentidos se expanden configurando características distinguibles. El lenguaje figurado viene en auxilio de nuestro denuedo por poner en relieve componentes con la mayor determinación posible (hábitos), y a la vez volver relevantes miríadas infinitesimales de rasgos, vibraciones y tensiones que se perciben como el humo, el olor o los vapores, en fin, “brumas” disipadas que son perceptibles pero no siempre descriptibles en unidades enteras. Tanto en el lenguaje como en los demás hábitos se podrán establecer determinaciones y diferencias, pero además habrá que atender a los matices, a las cadencias, a las tonalidades, a las diversas variaciones que hacen a la diferencia y constituyen improntas integrales de las modelizaciones propias de cada semiosfera.

Se supone que la interacción de los grupos se desarrolla al interior de una semiosfera pero en este caso se trata de interacciones que “habitan la frontera”, por tanto habrá que convertir el borde en centro, o lo que es lo mismo, habrá que ubicarse en la paradójica reversión de una “semiosfera fronteriza”. La frontera que define sus términos respecto de centros de significación y sentido, aquí concentra en su propia dinámica matrices rectoras de la semiosis que intentamos poner en relieve. Se supone también que las fronteras son demarcaciones de pasajes, de atravesamientos, pero en este caso consideramos poblaciones “habitantes de frontera” que no solo atraviesan constantemente la frontera en un movimiento continuo y habitual, sino que a la vez la frontera los atraviesa modelando idiosincrasias típicas de “semiosferas fronterizas”, con variaciones según los lugares que se decida investigar.

Las dinámicas fronterizas se caracterizan por la dúctil propensión a las mezclas étnicas, lingüísticas y de costumbres en general. El “habitante de frontera” tiene una fina percepción semiótica de las diferencias, producto de su experiencia cotidiana de habitar los contrastes tanto en conjunción como en disjunción. Este contacto constante con “lo otro” se vuelve algo familiar y habitual, su experiencia incorpora y procesa en convergencia, por un lado, un sentido de pertenencia lábil pero efectiva a un grupo determinado (p.e. nación, etnia, lengua), y simultáneamente una paradójica disposición a la mixtura con “lo otro” compatible con su pertenencia a la “semiosfera fronteriza”. Sabe que su hábitat es la frontera, por tanto la mixtura forma parte constitutiva de su memoria semiótica. En el cotidiano de la “semiosfera fronteriza” los mestizajes, las hibridaciones y fusiones operan con una movilidad abierta a las infinitas alternativas, al tiempo que se reconocen regularidades afianzadas que le confieren particularidades reconocibles.

La noción de “lo intercultural” acuñada por Bhabha (1994-2002) ha contribuido a la investigación sobre el habitar “entre” con un atinado relieve sobre lo espacial primario en las definiciones básicas de la cultura, anunciadas desde el título mismo de la publicación de sus trabajos: *The location of culture*, traducido al español: *El lugar de la cultura*. Esta inteligente y sutil propuesta pone en escena la conflictiva situación de las memorias semióticas que oscilan entre dos o más culturas con apropiaciones y pertenencias simultáneas, contradictorias y concordantes, afines y distintas. “Lo intercultural” emerge en una instancia situada de enunciación que sostiene las tensiones irresueltas “entre”, ubicadas sobre el límite o lo que es lo mismo sobre la frontera de la diferencia cultural en juego. Demás está decir que esta exigua síntesis no hace justicia a la productividad de los aportes que ha brindado su autor, pero al menos intentamos dejar constancia de la utilidad de este concepto y sus implicaciones en la intrincada trama de las “semiosferas fronterizas”. Estos estudios nos han permitido auscultar la vigencia de

procesos paradójales producto de las racionalizaciones modernas, de la constitución de naciones poscoloniales y de la concentración del poder homogenizador, en coincidencia con nuestras propias investigaciones.

No obstante, habría que señalar que la vulgarización desaprensiva y el uso indiscriminado del término “intercultural”, principalmente en el ámbito del sistema educativo, nos ha planteado un problema de interpretaciones equívocas. Por ejemplo, en muchos casos la interculturalidad se acopla a una concepción de “bilingüismo” a ultranza que propicia el “hablar bien” una y otra lengua, acompañada de la pertenencia “clara y distinta” a una “identidad” u otra. Lo “inter” se ha implementado entonces, como una coartada y un refuerzo de la lógica de la identidad, integradora y autoritaria, en una negación y desvalorización de mezclas y fusiones en todas sus formas. Si hay algo que la racionalidad occidental y colonial ha descalificado, son los procesos históricos de mestizajes a los que ha declarado subalternos, execrables y por qué no inaceptables. De un tiempo atrás a nuestros días, soportamos la parafernalia bibliográfica (con tufillo culposo), con sus consignas acerca del “respeto a la diversidad”, de “tolerancia políticamente correcta”, de “lo multicultural”, de “reconocimiento de lo diverso”, de “educación en la diversidad”, los proyectos de “educación intercultural bilingüe”, etc. y etc. Estas usinas académico-ideológicas han diseminado sus constelaciones léxicas en la documentación oficial de las presuntas transformaciones del sistema educativo, provocando atenuaciones de las rígidas exigencias de la identidad homogénea, pero en rigor de verdad, los discursos amañan su argumentación salvaguardando viejos prejuicios hacia los procesos de mestizaje.

Si nuestro cometido se orienta a interpretar prácticas y memorias semióticas habituales de los “habitantes de frontera”, habrá que emprender una reflexión sobre las mudanzas continuas y las mixturas indiscriminadas de la interacción en los confines. La “indeterminación” y la “contingencia” ensamblan sus intervenciones contiguas en el espacio “inter” (tal como lo plantea Bhabha), en franca discusión con determinaciones y causalidades absolutas. Por otra parte, no solo en las fronteras habrá que atender al mestizaje, sino principalmente asumir que la mayoría de la población escolar de nuestro país en general y en la provincia de Misiones en particular, proviene de procesos de mestizajes en plena vigencia. Cuando el sistema educativo emprende proyectos de “educación intercultural bilingüe” destinados a grupos aborígenes sobrevivientes o bien a escuelas ubicadas en las fronteras con Brasil, se sostienen los deslindes controlados de lenguas y culturas. Estas nominaciones apelan a una comprensión de “lo diverso” pero eluden mencionar y atender la masa matricular de mestizo-criollos cuyas idiosincrasias y lenguajes quedan diluidos en la “normal estandarización” de una “argentinidad” molar que no existe.

En las fronteras semióticas se experimenta con aguda intensidad el vigor de procesos de “mestizaje”, término que ha tenido también sus avatares teóricos. Aquí lo recuperamos como válido haciendo algunas salvedades. Una de las acepciones más consolidadas, lo define como resultado acabado de la fusión de unidades enteras, de identidades definidas (razas, lenguas, culturas), que en su constitución pasa a una síntesis que compone una nueva identidad. Se lo ha utilizado como sinónimo de mezcla, hibridación y sincretismo convergente en una “identidad mestiza” que conlleva valoraciones y estigmas asignados desde las culturas poderosas y coloniales. Esta corriente de extensa tradición ha consolidado sus inapelables descripciones y ha pretendido dar cuenta del fenómeno identitario surgido de las históricas dominaciones de las conquistas coloniales. Lo mismo vale para las interpretaciones que se han implementado respecto de los contactos fronterizos entre naciones y respecto de la hegemonía “blanca” sobre

las culturas autóctonas. El mestizaje, desde esta perspectiva, compone identidades diversas respecto de culturas puras y completas en el “origen” del proceso.

En cambio, el concepto redefinido alude a procesos de mestizaje que comprenden, abarcan e incluyen operaciones de mixturas, ensambles, traducciones, transmutaciones, montajes, encastres, articulaciones, hibridaciones y fusiones, inmersos en semiosis infinita. No se arriba a una síntesis cerrada y final, no consiste en una identidad completa, sino que se trata de un flujo en marcha de conexiones polivalentes cuyas dinámicas modifican y transforman correlatos semióticos en proceso. Lo inestable, lo irresuelto, lo imprevisto, lo no contemplado por los sistemas (gobierno, gramática, lógica), el todo-vale de interacciones, hablas y experiencias, no solo presentan un inconveniente difícil de encarar para el discurso teórico, sino también un conflicto para los mecanismos de control. El mestizaje en esta acepción abre posibilidad, desafía al pensamiento y reclama otras pautas. No parece atinado decir “otros paradigmas”, porque los “paradigmas” traen en su propia semántica griega, ordenamientos de una lógica formal de hierro. Al parece el “pensamiento mestizo” se interna en territorio peligroso no solo porque será descalificado, sino porque se abisma en lo eventual y desconocido. El pensador argentino Macedonio Fernández interpreta que la “todoposibilidad” instaure esa instancia de lo inestable, de lo indeterminado, de creación y máximo riesgo, al tiempo que con criolla lucidez insiste sobre esta fórmula para nuestra cultura en desfase perpetuo respecto de parámetros eurocéntricos. Una sencilla fórmula que pone el dedo en la llaga de nuestras experiencias mestizas, descentradas, excéntricas y paradójales.

En este sentido, no estamos hablando solamente de tal o cual frontera geopolítica, sino que más bien aspiramos a incursionar en una reflexión semiótica sobre el mestizaje y desde el mestizaje, en tanto pensamiento situado, enunciado desde una memoria de lugares marginales, “aquí y ahora” en pleno debate sobre su relación con el mundo globalizado, sobre sus estrategias éticas y políticas. La enunciación enclava su emergencia en la encrucijada del “dispositivo H” (habitar, hábitat, hábitos), por ende, asume su historia, su distancia y su diferencia. La memoria y la experiencia del borde lateral y tangente respecto del poder que establece reglas y determina excepciones, nos pone en la búsqueda soberana de otros juegos de lenguaje que piensen-digan nuestras formas de vida y nuestros modos de supervivencia. Las contradicciones que nos arrollan y se hacen carne en el cotidiano trajinar de la vida práctica convierten las “aporías” en sentido común. Mientras las “aporías” definían para los griegos el atolladero de un “callejón sin salida” para la razón atorada por la contradicción (máximo oprobio de la lógica), para nosotros deviene en normalidad del acontecer a contra pelo del orden y los controles del poder concentrado. El discurso mestizo desobediente al principio de identidad, desubicado y con el tercero incluido, procura enunciar lo suyo “a como dé lugar” (dice el modismo dialectal), precisamente porque habrá de configurar su “lugar-otro” con lo que tiene y dispone. En este sentido me parece atinado recordar la frase de una vecina local, conversando con otra en la vereda, cuando rematando un tema (no importa cuál) dice: “y siempre hay para uno rebuscarse, che”. En la contundencia coloquial se amalgaman forma, saber y modos mestizos. El disloque sintáctico respecto de la ortodoxia del español; la apertura con “y” ilativa, propia del ritmo en continuidad constante de la cadencia del discurso oral y el cierre con el apelativo del argentinismo “che”, cuya etimología se discute, pero en nuestra zona responde claramente al guaraní; el uso “abriselerado” de la preposición “para” (el dialecto la incorpora en muchos giros: “traé para mí”, “da para experimentá” “para mí llevar”). Finalmente, su “estancia” en el mundo abierto al eterno “rebusque” de lo que “haya”, de lo indeterminado y contingente, en una disposición aguerrida, resignada y a la vez creativa, con un dejo de

sarcasmo, aprietan en su economía toda una filosofía de vida, experiencia y memoria grupal. Sepan disculpar este minimalismo exacerbado de nuestra interpretación, pero sucede que las condensaciones semióticas de la memoria mestiza atañen a toda eventualidad y acontecer de nuestras vidas, desde lo más anecdótico y trivial, hasta lo más emblemático y existencial. Las joyitas del acervo coloquial atesoran índices, huellas y procedimientos válidos y útiles para seguir los rastros de procesos longevos de mestizaje. En el habla y en las costumbres fronterizas se despliegan constelaciones mestizas que solicitan sensibilidad, otras categorías y otras operaciones.

El vértigo de los ajetreos fronterizos pone en escena la pertinencia semiótica de las experiencias liminares. El habitante de frontera experimenta con creces las implicaciones del límite, del asomo a lo diferente, del pasaje a lo otro, la perplejidad de las traducciones en vilo, un cierto “espasmo semiótico” ante la todo-posibilidad. Con esto damos un giro más a los mestizajes, en el sentido de que al no estar acabado el proceso, ese habitante (dispositivo H) pisa “umbrales semióticos” que pone en crisis los signos, el bagaje de sus aprendizajes y experiencias adquiridas. Consideramos que los “umbrales” merecen atención y estudio. ¿Cómo describir, cómo conceptualizar ese instante-espacio en que la memoria semiótica encara el límite? ¿Cómo dar cuenta de ese encuentro-desencontrado en crisis del propio acervo ante la diferencia? ¿Cuáles serían los principales ejes de reflexión que pondríamos en relieve? En el próximo párrafo presentaremos algunas indagaciones y conjeturas orientadas a dilucidar algunas líneas de reflexión que permitan ponderar su complejidad y características de su emergencia.

3. Umbrales semióticos

En primera instancia, planteamos la emergencia de “umbrales semióticos” en un sentido general, en experiencias de interacción en las que entran en contacto, cruce o fricción semiosferas diferentes cuyas fronteras solicitan traducciones, tal como lo propone Lotman; pero lo que nos interesa remarcar en dicho proceso es el acontecimiento experimentado en tal encuentro-desencontrado. En rigor, estamos relevando el punto mismo en el que se detecta la experiencia semiótica de lo otro, de lo extraño, de lo ajeno y diferente. Si anteriormente habíamos señalado la pertinencia de lo “inter” (*in between*), según Bhabha, ahora precisamos con sintonía más afinada, la hipótesis de “umbrales semióticos” que den cuenta de las turbulencias, vibraciones y tensiones de la semiosis que no se resuelven con operaciones simples y de una vez, sino que instalan duraciones, aprendizajes, desplazamientos, modificaciones que traen consigo una experiencia concreta del límite y sus efectos infinitesimales. Los “umbrales” permiten configurar instancias del tiempo-espacio del flujo de signos alterados ante tales o cuales circunstancias, a la vez simbolizan un proceso de pasaje, de tránsito y de movimientos hacia lo otro. Las valencias móviles del continuo semiótico, *perpetuum mobile*, pierden su estabilidad en diversos sentidos y rangos, provocando desajustes variados en la posibilidad de interpretar. Los interpretantes en vértigo de “umbrales” desestabilizan la interacción, los procesos de significación y sentido, afectan con diversa intensidad la capacidad y la potencia semiótica de los involucrados.

Por otra parte, preferimos adoptar el plural “umbrales” con el fin de facilitar el planteo de un efecto semiótico que no acontece una vez y cierra, sino una irregular emergencia de múltiples trepidaciones, remezones y réplicas que se multiplican de manera despareja, intempestiva y con efectos en cadena. Los “umbrales” nos permitirán pensar en componentes y niveles diferentes, pero no ordenados en “códigos” ni en “gramáticas” estáticas, sino en valencias en constante desplazamiento, en corrientes interpretantes que al entrar en crisis se desquician, se dividen, se acoplan, se asocian, se

ensamblan, etc. Quizá la comparación con relámpagos constantes, rápidos, imprevisibles y de diseños siempre variados, facilita nuestro esfuerzo por desplegar esta categoría semiótica.

Si bien la emergencia de “umbrales” en la vida de habitantes de frontera se vuelve casi habitual, no obstante serán testigos privilegiados de los avatares que les deparan las diferencias. He aquí una de las tantas paradojas que fuimos indicando en nuestras investigaciones: el habitante fronterizo testimonia la emergencia de “umbrales semióticos” (experiencia de lo distinto) y al mismo tiempo será el testigo de la habitualidad de la diferencia en procesos de mestizajes. Pero recordemos que el principal propósito y el destino final de nuestro trabajo, consiste en brindar nociones útiles para la alfabetización. En esta dirección, la emergencia de “umbrales semióticos” resulta evidente en el caso de niños que comprenden y hablan otra/s lengua/s, o bien en niños/as sesquilingües (comprenden pero no hablan la lengua oficial), sin embargo también afecta de manera notable a niños/as mestizo-criollos/as o habitantes de zonas rurales o suburbanas cuyas semiosferas familiares y vecinales no responden a las expectativas de la cultura escolar. Se trata pues de un tránsito de dificultosas contingencias cuyas peripecias y crispaciones despliegan disímiles alternativas a la hora de encarar traducciones semióticas. También cabe implementar estas consideraciones en el amplio campo de la enseñanza de “segundas lenguas” o “lenguas extranjeras” en virtud de los distintos grados de “extrañamiento” que tendrá que ponderar el docente para emprender su cometido.

La investigación centra el máximo esfuerzo en este punto neurálgico y focaliza el estudio en este trayecto con el propósito de contar con sustento teórico, instrumentos metodológicos y estrategias didácticas adecuadas. La fuente primaria de esta noción la encontramos en M. Bajtín cuando propone:

El “umbral” es un tiempo-espacio de pasaje. Un crono-topo de crisis en el que un actor semiótico enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular.²²

Partiendo de este breve pasaje (que se refiere al mundo novelesco pero ha resultado de gran utilidad en este otro contexto), hemos conseguido postular una serie de componentes constitutivos de los “umbrales semióticos” (en tanto concepto teórico), que se definen sintéticamente en los siguientes términos:

- 1) **Crono-topo:** articula en su ensamble un proceso de tránsito y transitorio, un pasaje de cronicidad efímera.²³ Se supone que hay que recorrer determinadas pruebas, ejercicios, circunstancias cuyas duraciones son muy difíciles de estipular *a priori*, pero que se sabe, deberían ser superadas para acceder a los aprendizajes de otros modos de significación y sentido. En este tiempo-espacio toda la actuación posee un fuerte sesgo de “modalidades incoativas”: múltiples inicios convergentes, múltiples comienzos inconclusos, inacabados. Tanteos, vacilaciones, dudas, ensayos. Se empiezan muchas variaciones a la vez y se

²² “Citaremos aquí un cronotopo más, impregnado de una gran intensidad emotivo-valorativa: el umbral. Éste puede ir también asociado al motivo del encuentro, pero su principal complemento es el cronotopo de la crisis y la ruptura vital.” (Bajtín; 1989; 399).

²³ “Vamos a llamar *cronotopo* (lo que en traducción literal significa ‘tiempo-espacio’) a la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura. Este término se utiliza en las ciencias matemáticas y ha sido introducido y fundamentado a través de la teoría de la relatividad (Einstein). A nosotros no nos interesa el sentido especial que tiene el término en la teoría de la relatividad; lo vamos a trasladar aquí, a la teoría de la literatura, casi como una metáfora (casi, pero no del todo); es importante para nosotros el hecho de que expresa el carácter indisoluble del espacio y el tiempo (el tiempo como la cuarta dimensión del espacio). (Bajtín; 1.989; 237).

abandonan muchas alternativas. Pluralidad y contingencia ponen en escena el devenir indiscriminado, el movimiento continuo en tanto base semiótica del sentido. Emergencia de factores característicos del “diálogo primario” con variadas alternativas e incidencias semióticas azarosas.

- 2) **Sustentación lingüística:** notable debilitamiento del lenguaje en tanto práctica semiótica estructural y estructurante de las interacciones socioculturales. Se registran severas dificultades para la producción lingüística o bien una anulación de tal posibilidad. Las producciones semióticas refuerzan sus articulaciones y correlatos con los demás componentes de las redes de significación: gestos, posturas corporales, distancias, olores, miradas, tonos y cadencias discursivas. El lenguaje abandona su centralidad y su capacidad integral tanto para generar, cuanto para sustentar los universos semióticos.
- 3) **Crisis de los interpretantes:** lo señalado en los puntos anteriores provoca una laxitud en correlatos y valencias interpretantes que se ven comprometidos en movimientos inestables, turbulencias disipativas, vorágines o torbellinos que afectan profundamente las polivalencias de articulaciones semióticas y los encadenamientos habituales. Conmoción integral de la *semiosis* -proceso infinito de significación (Peirce).
- 4) **Relieves fáticos-conativos:** el debilitamiento de las prácticas lingüísticas y la crisis de los interpretantes promueven un refuerzo de las significaciones sustentadas por gestos, distancias, contactos, olores, miradas, posturas corporales, circulación de objetos (ofrendas, afrentas, dar, no-dar). Las acciones fáticas-conativas²⁴ emergen con fuerza: aguardar, insistir, asediar, reiterar, tocar, mirar, gesticular, etc. Todas estas prácticas se vuelven notablemente potentes a la hora de establecer un incipiente vínculo que permita atar, amarrar la *semiosis* para iniciar procesos de investimentos de sentido y atisbos de comunicación.
- 5) **Pertinencia del silencio:** con frecuencia se detecta mutismos o taciturnidad, cuyas significaciones oscilan entre: a) marcas de indefensión o vulnerabilidad semióticas; b) marcas de resistencia ante la situación crítica, conflictiva y dificultosa. La ambigüedad paradójica mantiene sus términos contradictorios vigentes (impotencia/resistencia, miedo/desafío) el silencio incuba resoluciones o desarrollos que se plasman en los procesos posteriores a los umbrales.
- 6) **Configuración de riesgo:** los “umbrales” suponen componentes de riesgo para la *semiosis*. La permanencia desmesurada en situación crítica afecta severamente los procesos de aprendizaje y la continuidad semiótica. Las experiencias que conllevan diversos grados y aspectos de violencias simbólicas devienen en “umbrales” irresueltos, en memoria de crisis que se arrastra como una “estela intermitente” a lo largo de las diferentes etapas de la vida en general y educativas en particular. Con muy diversa frecuencia y variada intensidad, los “umbrales” vuelven a dejar sus huellas en distintos momentos y con distintas manifestaciones en desempeños posteriores. También se podría considerar la posibilidad de que en el tránsito de “umbrales” se produzca una catástrofe semiótica, lo que implica un estallido de las significaciones y sentidos que afecta y compromete las organizaciones semióticas integrales con desequilibrios y búsquedas de un reordenamiento y de composición de los interpretantes desquiciados. Una reconfiguración integral que transforma completamente lo anterior con rangos de organización y equilibrio variados e inestables.

²⁴ Cf. El clásico artículo de R. Jakobson “Lingüística y poética” en el que propone denominar “conativa” y “fática” (tomada de Malinowski) a la función del lenguaje que privilegia el contacto. (355-356)

Una vez expuestos los principales rasgos que configuran los “umbrales semióticos”, estamos en condiciones de notar que cuando se indica la emergencia del “diálogo primario” (matriz de contactos primarios del bebé con la madre), nos referimos a la presencia irregular, inestable y turbulenta de sensaciones, afecciones que acentúan los efectos sobre el cuerpo, el relieve de los contactos, los remolinos de silencios, la fuerte incidencia de los espacios, de los olores, de las miradas, de los rostros y gestos, las posturas, las interpretaciones erráticas y cambiantes de los intercambios semióticos. El vigor de la **fuerza conativa/fática** crece y decrece en intempestivas variaciones pero su presencia omnimoda refuerza los impulsos de aprendizajes, el alerta de riesgo y la necesidad de resolución de acciones en estrategias prácticas.

Si bien el inicio escolar constituye nuestro interés específico y resulta emblemático tanto para una descripción teórica y metodológica del concepto “umbral”, cuanto para implementar una batería de procedimientos tendientes al acompañamiento y resolución en procesos alfabetizadores, no es menos cierto que la “umbralidad” emerge en otras situaciones y etapas educativas. Por ejemplo, los docentes de cualquier nivel educativo en “semisferas fronterizas”, podrán comprobar la emergencia intermitente de “umbrales semióticos” en las dificultades que deben afrontar los/as alumnos/as ante la exposición oral, ante la narración de su propia vida, ante la lectura de un texto, ante la escritura, ante desempeños protocolares básicos del trabajo intelectual en los que su horizonte intercultural mestizo-criollo responde con oscilantes e inseguras producciones a las demandas estandarizadas del sistema educativo. Hemos estudiado las incidencias de los “umbrales semióticos” en el ingreso a la universidad y en estudiantes que cursan sus primeros años de carreras universitarias.

Pero además, no hace falta circunscribir los “umbrales semióticos” a la vida escolar, sino incorporarlos a experiencias de la vida cotidiana en general. Esto significa que entre las infinitas situaciones de intercambio sociocultural que transita cualquier actor semiótico a lo largo de toda su vida, podría encontrarse involucrado en turbulencias semióticas que alteran sus desempeños y sus interpretaciones con semejantes dificultades características de “umbrales semióticos”. Las iniciaciones laborales, sexuales, los cambios de domicilio, los viajes, las situaciones de exilio, en fin, las mil y una circunstancias de “extrañamiento”, de “descolocación”, de conmoción o de catástrofe que se puedan imaginar o transitar, provocan la emergencia de las dinámicas del umbral. Pero tal expansión del concepto requiere otras investigaciones y merece otro tratamiento particular.

4. Exit

Finalmente, realizamos un último repaso sintético de los conceptos expuestos para dar noticia de una de las redes de postulados con los que trabajamos. En primer término, presentamos el “dispositivo H” (habitar-hábitat-hábito), haciendo hincapié en el lenguaje primario del espacio, las incidencias de la repeticiones regulares, sus variaciones diferentes y la continuidad de la instalación del animal semiótico en el mundo territorial. He aquí un nudo semiótico que marca con huellas profundas desempeños básicos del niño en trance de iniciar su proceso alfabetizador. En segundo lugar, incorporamos la noción de “semiosfera”, por su enfoque global del continuo en concordancia con lo anterior, el diseño de fronteras y el relieve de los filtros traductores. Las traducciones semióticas intervienen en continuidad y estipulan operaciones semióticas fundantes en la interacción. En tercer orden, acoplamos las argumentaciones de lo “intercultural”, tanto por sus definiciones espaciales, cuanto por los desarrollos reflexivos sobre el límite. En cuarto lugar, acudimos a una resignificación de los

“procesos de mestizajes” en tanto dinámicas que intensifican sus recursos en “semiosferas fronterizas”. En quinto y último término, en dicho conjunto integral insertamos las hipótesis concernientes a los “umbrales semióticos”, sus posibles componentes y sus emergencias en las instancias complicadas y operativas de las traducciones ante la inestabilidad de correlatos y valencias de los flujos interpretantes de la semiosis, provocadas por la otredad, lo extraño y lo extranjero.

Bibliografía

- BAJTÍN M.M. (1989) *Teoría de la novela*. Madrid: Taurus.
- BHABHA H.K. (2002) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- JAKOBSON R. (1974) “Lingüística y poética” en *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral, 347-395.
- LOTMAN I. (1996): *La semiosfera I*. Madrid: Cátedra: 21-42 y 77-109.
- PEIRCE Ch. S. (1988) *El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica.