

Ponencia:

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

Autora: Mgter. M. Raquel Alarcón

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

Introducción

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

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

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

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

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

Algunos de los principios que constituyen el soporte mi comunicación son: continuidad de sentidos, vida cotidiana, conversación, docente alfabetizador especializado en tácticas y estrategias; procesos generados por relatos, juegos e imágenes; enunciados alfabetizadores con la fuerza dialectal de los horizontes interculturales de niños demandantes. Nuestra propuesta de trabajo articula estrechamente investigación y

¹ Camblong A. M. (2005) define al umbral como “un tiempo – espacio de pasaje, un crono-topo de la crisis en que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular” (33). En relación con la situación escolar nos referimos a los niños de los primeros años que ingresan en el sistema formal.

transferencias al campo educativo. Compartiré aquí el dispositivo teórico conversación – traducción, cuya operacionalización metodológica nos permite el montaje, el análisis y la interpretación de los procesos de alfabetización inicial en instalaciones áulicas configuradas por protocolos de la vida cotidiana y enunciados dialectales que funcionan como textos alfabetizadores iniciales.

Conversación y traducción

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

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

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

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

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

La voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado; elección que se define por la relación con los dos factores anteriores, adecuándose a *formas típicas*, genéricas y estructurales de construcción enunciativa.

Podemos decir entonces que un texto se determina como enunciado tanto en el momento de su *proyecto* (intención en relación entre el yo y el otro, en el conocimiento y la acción) cuanto en el momento de la *realización* de este (relación entre la vida del sujeto individual y la cultura, el modo de relación de las capacidades específicas, haceres y productos del sujeto con lo que la cultura determina como coerción). La vida de un texto resulta un *acontecimiento* que se desarrolla sobre la frontera entre dos sujetos, dos conciencias y, por su interconexión con la cultura, afirmamos que el acontecimiento del enunciado-texto resulta un fenómeno isomórfico puesto que como resultante de estos dos momentos, funciona como una especie de mónada que refleja los

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

enunciados posibles, más o menos estables, de una esfera relacionando todos los sentidos. El carácter isomórfico no implica homogeneidad ni repetición sino que encierra en sí mismo, paradójicamente, la posibilidad de la variación y la diferencia, la capacidad de significar y disparar sentidos distintos en cada ocasión particular. Esto es, cada individuo procesa lo social y lo traduce al universo particular en un idiosincrático modo y ante cada emisión, los que lo perciben y comprenden encuentran ecos y resonancias del mundo compartido por el colectivo social, lo cual es permitido por la reconstrucción de los protocolos que configuran sus vidas cotidianas. Esta construcción conceptual –expuesta sintéticamente– nos llevó a abrir nuevos e interesantes caminos metodológicos en nuestros trabajos a la hora de buscar y decidir las características de los géneros y los enunciados más significativos y potentes que corresponderían a los protocolos cotidianos de cada grupo de niños.

La variedad de los géneros se entrama en las situaciones discursivas, las posiciones en la trama social, las relaciones personales y de parentesco, los roles familiares, las actividades laborales, las rutinas, los rituales, los tiempos y los espacios, las fiestas, las catástrofes, los miedos, etc., en fin el amplio espectro de las *experiencias cotidianas*. Nos aproximamos a esas escenas (protocolos) que adquieren forma a través de géneros a la vez que le dan forma a los mismos. Nos encontramos con: saludos (de llegada y de despedida)- felicitaciones- deseos de toda clase- preguntas- comentarios acerca de la salud, de los negocios, del tiempo- consejos- alabanzas- aprobaciones- fórmulas de admiración- reprobaciones- injurias- maldiciones- advertencias- insultos- pedidos- recomendaciones- órdenes- invitaciones- blasfemias- frases o exclamaciones de función fática- onomatopeyas –interjecciones – gritos- etc. Y sus estilos van desde la seriedad y la preocupación hasta el sarcasmo, la ironía, el humor y el “hablar por hablar”.

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

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

La conversación entonces, instala el escenario propicio de la hospitalidad, ensambla, articula movimientos y cruces de discursos. Instaure discursos, entrecruzamientos, confrontaciones, contradicciones, convergencias, etc., una puesta en escena de la diversidad, las variaciones, las diferencias, las similitudes y las repeticiones infinitas. Prolifera en diversas direcciones, abre alternativas y sostiene la creatividad continua.

La frontera como sitio de la traducción, rememora nuestras lecturas de Lotman (1996), quien ubica los *traductores “filtros” bilingües* en la frontera semiótica, haciendo que el

pasaje a través de ellos traduzca un texto a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada. La conversación pone a funcionar “como loca” la máquina de traducir.

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

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

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

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

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

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

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

Las aulas de umbral configuran pasajes y paisajes en tensión donde se desbarata la distinción entre adentro y afuera, entre lo propio y lo ajeno; todo se llena de voces seminales. Se mezcla el discurso oficial de la alfabetización con el lenguaje primario y vital de la vida de extramuros, con el *deber ser* (vigía de la lengua nacional) del maestro alfabetizador, quien también debate su hablar y su decir con tironeos dialectales. El

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

alfabetizador, instalado como sujeto de la traducción ya endeudado, obligado a un deber, inscripto como superviviente en esa particular genealogía de la mezcla, experimenta la *indecibilidad* derrideana (qué nombres pertenecen a qué lengua), se desencadena una lucha por encontrar nombres y configurar una escena fiel a ese endeudamiento genealógico, es decir infiel a cualquier homogeneidad, a cualquier proyecto de unidad.

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

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

Tácticas de borde. La segunda jugada

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

Los *protocolos* de la vida cotidiana siempre convocan el mundo que los configura. La elección de los mismos exige al docente un cuidadoso y respetuoso diagnóstico de la realidad contextual, tanto familiar cuanto vecinal, por medio de una actitud de involucramiento a través de la *observación* detenida y la *escucha* atenta de los sucesos que están, se dan, asoman, apenas se insinúan, o se solapan en los muros escolares. Sólo ubicándonos del *lado de la frontera de los sentidos del otro* podremos aproximarnos a tales contenidos y sentidos, podremos saber cuáles son esas tramas significativas con y en las que construye la completitud de su cotidianeidad: el río, la chacra, el puerto, el barrio, los trabajos, los juegos, los mitos y creencias, las comunicaciones, los intercambios y los desplazamientos, los hábitos de higiene, de comida, de salud. Y a partir de ahí, los niños nos irán enseñando sus particulares concepciones sobre el tiempo y el espacio –categorías primarias de ordenamiento– y las acciones vitales de sus universos, acciones que se configuran en modos de hacer, de pensar, de sentir y de

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

producir sentidos. El despliegue conversacional se apoya y se complementa en articulaciones y desarticulaciones provocadas por estrategias basadas en imágenes (gráficas y audiovisuales), en el juego y sus conexiones con la música, el cuerpo, los objetos. Buscamos una instalación áulica donde la potencia signica indicial produzca una *transpiración semiótica* venida de la conexión o contigüidad con los mundos propios aún cuando sepamos que ningún contexto es absolutamente saturable o saturante, ningún contexto determina el sentido hasta la exhaustividad ni garantiza fronteras infranqueables. Siempre habrá un plus de aleatoriedad desafiando nuestra tolerancia a las contingencias, nuestra atracción temerosa a las fugas incontrolables.

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

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

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

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

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

Los enunciados particulares que se generan en los espacios áulicos de cada grupo de niños arrastran las marcas de oralidad propias de las esferas familiares donde se han iniciado, de los procesos dialógicos donde se ha aprendido el uso dialectal del lenguaje. Es en esa dinámica de la comunicación social oral donde las primeras palabras se originaron y maduraron en la relación con los otros para convertirse luego en palabra interior. La conciencia de que los sonidos de mi tribu significan determinados valores según las combinaciones, se adquiere por repetición y hábitos. La memoria recupera en los sonidos los sentidos que acarrearán y los recrea en actividades como el juego, la canción o la mímica en interacción con onomatopeyas, rimas, sonidos familiares típicos en relación con: momentos del día, las tareas de la casa, ruidos del camino, etc. (Cfr. Anexo 1- protocolos y tramas discursivas)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para concluir

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

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

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

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

Raquel Alarcón

Bibliografía

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

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

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

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

----- (1998) *Aporías. Morir-esperarse (en) los "límites de la verdad"*, Barcelona, Paidós.

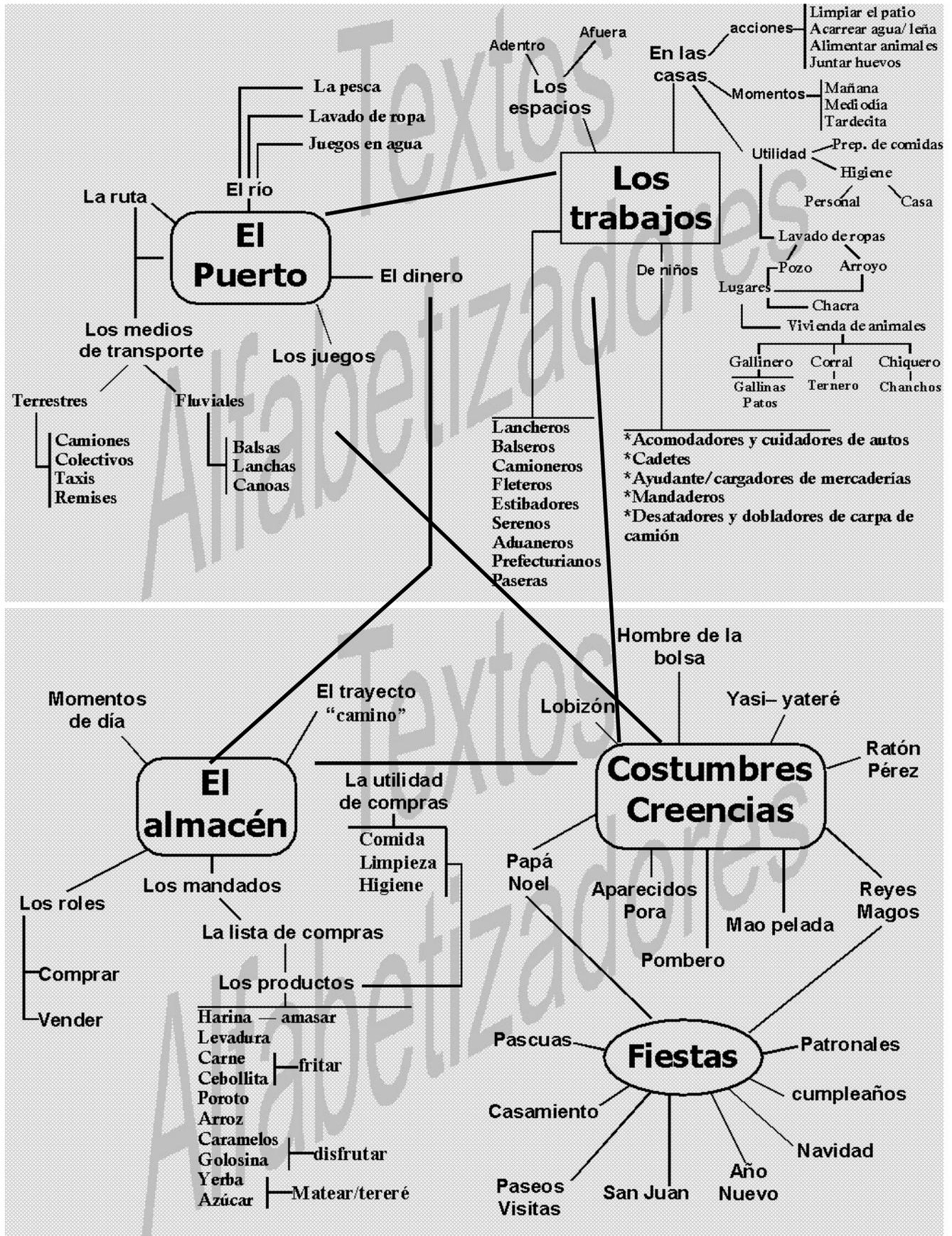
----- (1999) *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*, Bs. As., Manantial.

--- (2001) *Torres de Babel*, en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Larrosa y Skliar (comp.), Barcelona, Laertes,

Laplantine F. – Nous Alexis (2007), *Mestizajes. De Archimboldo a Zombie*, FCE, Argentina.

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

Anexo 1. Protocolos y tramas discursivas



Anexo 2. Muestras de escrituras iniciales autónomas

