

Apuntes sobre *Alfabetización Semiótica en las Fronteras. Volumen II: Estrategias, juego y vida cotidiana*, de Ana Camblong, Raquel Alarcón y Rosa Di Módica Misiones: Editorial Universitaria, 2012.

✉ BETINA KESLER / Universidad Nacional del Litoral

[bkesler@unl.edu.ar](mailto:bkesler@unl.edu.ar)

### Notas previas

La metáfora topográfica que articula los cuatro artículos de este libro puede plantearse como una isotopía válida para leer cada texto en sistema.

El «Prólogo» de Ana Camblong explicita el proyecto teórico y metodológico en el que este segundo volumen y el anterior se enmarcan, así como también explicita una serie de criterios de escritura, destinatarios de las propuestas pedagógicas y didácticas presentes y algunas consideraciones sobre sus propios discursos académicos. Junto con una «Breve noticia sobre las investigaciones», esta introducción del libro permite dimensionar no sólo cómo se aborda un objeto semiótico y se genera una propuesta pedagógica y didáctica sobre él, sino cómo lo ha investigado la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Misiones, desde 1976.

Transversal a la metáfora topográfica, se encuentra la lógica de la conversación que ha permitido a las autoras de cada artículo brindar distintas posibilidades de trabajo docente orientado a operar sobre diferentes aspectos y componentes semióticos de la corriente de experiencias que, según el planteo general de *Alfabetización semiótica en las fronteras*, se han naturalizado completamente. Dicho planteo procura entonces instalarse como una alternativa de articulación entre investigación, formación docente y didáctica de la alfabetización.

Los postulados que sostienen el planteo junto con la propuesta metodológica enmarcada en una perspectiva semiótica, aportan una serie de consideraciones destinadas al docente alfabetizador que, en el contraste con sus propias experiencias, puede proporcionarle herramientas que ayuden en la toma de decisiones sobre sus prácticas de enseñanza, histórica e institucionalmente situadas.

### Alfabetización semiótica en las fronteras

Por qué alfabetización, por qué semiótica, por qué fronteras; por qué estrategias, por qué juego, por qué vida cotidiana: cada una de estas consideraciones responde al pacto fiduciario que propone Camblong. Pacto, promesa de escritura, que

«Continúa la conversación» y «Algo de vida cotidiana» de la misma Camblong comienzan a cumplir. En esta justificación se ponen en juego, además de definiciones, reapropiaciones conceptuales tanto vinculadas al campo de la Semiótica como al de la Didáctica. Pero, fundamentalmente, se socializan herramientas teóricas y metodológicas que relocalizan la propuesta pedagógica como un espacio discursivo: «experiencias significativas de lugares, tiempos, acciones, percepciones, objetos, ropas, gestos, cuerpos, distancias, es decir, una memoria de hábitos que conforman semiosferas integrales» (17).

En términos generales, la propuesta sostiene una serie de ideas fundamentales:

1. Las *configuraciones semióticas* son construcciones siempre plurales, heterogéneas y en perpetuo cambio.
2. Los sujetos del aprendizaje son considerados *actores semióticos*, siempre en vías de aprendizaje, sumidos en un proceso continuo de hábitos adquiridos o por adquirir, en correlación con percepciones, estímulos, sentimientos y pasiones.
3. Estas experiencias rutinarias proliferan en una *memoria semiótica* que las ordena.
4. La *identidad* de docentes y niños involucrados en las interacciones de alfabetización se consideran configuraciones inestables, en perpetuo cambio y afectadas por la interacción cotidiana.

Sobre la base de estas consideraciones, quien incursione en la lectura de este texto podrá encontrar asimismo una serie de interrogantes, tan nodales como aquéllas: ¿dónde empieza y termina el contexto?, ¿cuál es la relación fronteriza del mundo escolar con su contexto?, ¿qué discursos tendrán prioridad en el aula?, ¿qué criterio ejercerá el papel de «modelo»? ¿quién no tiene vida cotidiana?, ¿cómo se puede habitar con otros y sobrevivir sin sentido común?, ¿qué podemos pedirle a un niño en instancia de su inicio escolar?, ¿cuál es el margen de elección de sus valoraciones?, ¿cuál es la posibilidad de tenerlas en cuenta?

Es en este sentido que la autora propone una serie de operaciones metodológicas de trabajo didáctico y pedagógico, que contemple las especificidades de las configuraciones semióticas e identitarias, de los actores semióticos y de la memoria semiótica: las instalaciones, los protocolos y los artefactos alfabetizadores. Cada uno de estos niveles de acción en el aula tiene una función eminentemente práctica pero con respaldos teóricos; una operatividad flexible, móvil y cambiante.

En una relación dialógica con Camblong, Raquel Alarcón, en «Cartografías del aula alfabetizadora», centra el planteamiento en las implicancias de la posición docente en el marco de esta propuesta de alfabetización semiótica en el tramo inicial de escolarización. Tramo que implica «zonas de pasaje signadas por la vulnerabilidad de las cadenas signicas y por la amenaza a la continuidad de significaciones y sentidos» (65). El lugar de la conversación es revalidado en tanto fuente del material que el docente, desde una propuesta con estas características, debe legitimar no como parte sino como constitutivo de su propuesta pedagógica. Asimismo, esta relocalización del material discursivo (que mencionábamos,

también, a propósito del artículo de Camblong) revalida el estatuto de la práctica docente: intelectual reflexivo, profesional preparado con herramientas teóricas y metodológicas, capaz de articular estos materiales frente a cada propuesta estratégica y flexible ante sujetos, contextos y currículos diferentes.

Sólo desde una intervención alfabetizadora crítica es que el docente será capaz de identificar, describir y comprender las operaciones semióticas que tramitan los intercambios cotidianos y los instalan como capital didáctico y pedagógico para, en una etapa posterior, (re)diseñar cartografías alfabetizadoras que favorezcan la intercomprensión.

Así, y sobre la base de esta nueva dimensión que se incorpora al planteo general de este volumen, Alarcón propone la desnaturalización de algunos rituales escolares, proceso en el que se torna fundamental la figura del docente estratega, táctico y traductor. Estas particularidades del alfabetizador permitirían privilegiar las operaciones de conversación, relatos y juegos como dispositivos de montaje del aula alfabetizadora. En el marco de una configuración didáctica de estas características, que necesariamente se apoye en un proyecto institucional, es plausible acercar, encontrar, los discursos escolarizados con los discursos cotidianos, idiosincrásicos, de los sujetos, lo que permitiría aminorar riesgos de fracaso.

En «Escuela Alfabetizadora», Raquel Alarcón continúa con la línea de pensamiento presentada en el artículo anterior, pero realizando especial hincapié en la dimensión institucional que debería sostener un proyecto de alfabetización semiótica en las fronteras. Repone una serie de interrogantes que no sólo deberían ser pensados en el marco de una propuesta pedagógica sino, y fundamentalmente, en el marco de una propuesta político-institucional que dé asidero al alfabetizador estratega, táctico y traductor: ¿qué «diagnosticar» en el umbral escolar?, ¿conocemos y ponderamos los conocimientos de los niños que ingresan?, ¿cómo aproximarnos a los mundos-niños, a sus hábitos y creencias?, ¿de qué manera aprovechar esa riqueza de experiencias previas como base sólida sobre la cual y con la cual seguir aprendiendo?, ¿qué oportunidades les damos (y nos damos) para contar en diálogo familiar los relatos y las historias que ellos protagonizan?

La vinculación necesaria entre las (pre)ocupaciones de una propuesta alfabetizadora de estas características con un proyecto político-institucional exigiría una nueva relocalización: la del docente en tanto sujeto de la decisión y no sólo del desarrollo curricular. La necesidad de un currículum situado es fundamental en el marco de esta propuesta y el alfabetizador debe ser parte de las decisiones que se elaboren en torno a los documentos oficiales; debe poder traducir las prescripciones y reelaborarlas desde los intersticios que identifique para desarrollar una propuesta alternativa atenta a su contexto laboral particular.

Finalmente, «El juego en la alfabetización semiótica», de Rosa di Módica, incorpora al planteo general y al particular de los artículos precedentes, una dimensión que, fiel a la metáfora topográfica que hemos planteado al principio, puede leerse en la transversalidad, pero sin embargo no es desarrollado en profundidad hasta este momento: la dimensión lúdica.

Esta dimensión no aparece ya como una recomendación dentro del planteo general de alfabetización, sino que es analizada, además, en sus conversaciones con la norma oficial. Así, las conclusiones en torno a las potencialidades del juego dentro de la propuesta pedagógica del docente alfabetizador, resultan de esta articulación entre las consideraciones sobre la dimensión lúdica que los documentos oficiales legitiman y las consideraciones que, en tanto especialista, facilita la autora. En este sentido, considera que «la potencialidad del juego llevado a la enseñanza permite construir espacios de comunicación más dinámicos y flexibles, poner en escena una variedad infinita de recursos expresivos (figuras, gráficos, dibujos, narraciones, canciones) con otro e instalar el placer de ensayar, probar, combinar que todo aprendizaje significativo requiere» (151).

Son estas potencialidades las que, en relación con los postulados de base de la propuesta de *Alfabetización Semiótica en las Fronteras*, permiten instalar el juego (a través de una serie de protocolos) como un dispositivo prolífico para concretar una igualmente prolífica conversación entre las lógicas familiares y las lógicas escolares. Es en esta conversación donde el juego adquiere relevancia como experiencia cultural, como acción, lenguaje y herramienta didáctica y pedagógica.