



**CONTAR EN LOS UMBRALES.
ESCENAS NARRATIVAS PARA LA ALFABETIZACIÓN EN LA FRONTERA**

**NARRATE ON THE THRESHOLDS.
NARRATIVE SCENES FOR LITERACY AT THE BORDER**

Froilán Fernández¹

ffernandez@fhycs.unam.edu.ar

Laboratorio de Semiótica. Departamento de Letras

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Misiones

Argentina

Resumen

En la senda de investigaciones desarrolladas en el marco del Laboratorio de Semiótica de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), este artículo deslinda una serie de reflexiones acerca de las dinámicas de la narratividad en los umbrales escolares de la alfabetización en la frontera. En un primer momento, desplegamos el esquema de matrices dialógicas y umbrales semióticos propuesto por Camblong (2012), con el objeto de enfatizar el papel central que juega el relato en las dinámicas semióticas de la cultura y los umbrales alfabetizadores. En una segunda instancia, proponemos el deslinde teórico-analítico de escenas narrativas que exhiben distintas tácticas y estrategias vinculadas con la producción, circulación y reconocimiento de narraciones de la vida cotidiana en la frontera. El concepto de escena narrativa (Fernández, 2023) remite a una instancia compleja configurada por una serie de dimensiones que atraviesan las prácticas alfabetizadoras en los umbrales escolares, inscribiéndose como partes constitutivas de las instalaciones alfabetizadoras.

Palabras clave: alfabetización semiótica - umbrales escolares - matrices dialógicas - escenas narrativas

Abstract

In the context of the research carried out within the framework of the National University of Misiones Semiotics Laboratory, this article outlines a series of reflections about the dynamics of narrativity at the school thresholds of literacy at the border. First, we deploy the framework of dialogic matrices and semiotic thresholds (Camblong, 2012), with the aim of emphasizing the central role that narrative plays in the semiotic dynamics of culture and literacy thresholds. Second, we propose a theoretical-analytical delineation of narrative scenes that exhibit different tactics and strategies linked to the production, circulation, and recognition of narratives of everyday life at the border. The concept of narrative scene (Fernández, 2023) refers to a complex instance configured by a series of dimensions that traverse literacy practices at the school thresholds, inscribing themselves as constituent parts of literacy facilities.

Keywords: semiotic literacy - school thresholds - dialogic matrices - narrative scenes

Recibido: 29-06-2025

Aceptado: 19-11-2025

INTRODUCCIÓN

En la senda de pesquisas desarrolladas en el marco del Laboratorio de Semiótica de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), este artículo deslinda una serie de reflexiones acerca de las dinámicas de la narratividad en los umbrales escolares de la alfabetización en la frontera. En un primer momento, desplegamos el esquema de matrices dialógicas y umbrales semióticos propuesto por Camblong (2012), con el objeto de enfatizar el papel central que juega el relato en las dinámicas semióticas de la cultura y los umbrales alfabetizadores. En una segunda instancia, proponemos el deslinde teórico-analítico de escenas narrativas que exhiben distintas tácticas y estrategias vinculadas con la producción, circulación y reconocimiento de narraciones de la vida cotidiana en la frontera. El concepto de escena narrativa (Fernández, 2023) remite a una instancia compleja configurada por una serie de dimensiones que atraviesan las prácticas alfabetizadoras en los umbrales escolares, inscribiéndose como partes constitutivas de las instalaciones alfabetizadoras².

Las reflexiones teóricas y metodológicas sobre la alfabetización inicial involucran una extensa tradición de debates que abarcan distintos campos disciplinares. Desde una perspectiva semiótica, pensar los procesos alfabetizadores en los umbrales escolares (Camblong, 2012), esas complejas experiencias de aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua oficial, supone considerar todas las dimensiones implicadas en estos, sin reducirlos a una instancia de apropiación sistemática de un código. Esta consideración amplía los límites de una experiencia compleja y multifacética, siempre anclada en mundos semióticos particulares, atravesados por dinámicas culturales que los caracterizan.

En este sentido, nuestro trabajo –inscripto en una tradición de investigaciones que remite a cuarenta años de desarrollo en el Laboratorio de Semiótica de la Universidad Nacional de Misiones– enfatiza la concepción de una alfabetización semiótica y no de una semiótica de la alfabetización, ya que esta denominación transforma a la alfabetización en un objeto constituido y cerrado que se analiza desde un marco disciplinar específico. Al hablar de alfabetización semiótica y pensar la relevancia de la narratividad en la dinámica experiencial de este proceso en la frontera, hacemos referencia no solo al propio campo disciplinar que nos cobija, sino a las implicancias prácticas de una instancia que no se reduce a aprendizajes lingüísticos sino a articulaciones entre el lenguaje y todos los signos del mundo, en flujos continuos que lo sustentan y dan sentido. Tal como explica Ana Camblong (2012) el término alfabetización semiótica considera que los procesos alfabetizadores resultan integrales y operan con todos los signos que componen la vida práctica, de modo que las estrategias didácticas alfabetizadoras maniobren semióticamente en sus mismas intervenciones.

En este sentido, los procesos alfabetizadores implican la inmersión del lenguaje en una corriente continua de significaciones y sentidos en correlatos múltiples y polivalentes con experiencias significativas de lugares, tiempos, percepciones, objetos, ropas, gestos, cuerpos, distancias, es decir, una memoria de hábitos que conforman semiosferas integrales. La complejidad de esta dinámica confirma que el aprendizaje de la lecto y escritura debe vislumbrarse, siguiendo a Braslavsky (2014), como una práctica social, históricamente situada, de comprensión de la realidad y no solo como un fenómeno psicológico individual de decodificación de mensajes.

La propuesta conceptual de la alfabetización semiótica reflexiona sobre la complejidad de este proceso y atiende las dimensiones espaciales, las fronteras entre diversos espacios –la familia, el hogar, la escuela, el pueblo, la chacra, etc.– que no responden a trazados taxativos y predefinidos, con el objetivo de considerar la pluralidad y polifonía de las voces implicadas en la dinámica semiótica de cada universo cultural, poniendo especial énfasis en sus articulaciones con la vida práctica.

1. Matrices dialógicas y umbrales semióticos

El concepto de umbral desarrollado por Ana Camblong (2005, 2012, 2017) se inscribe en una serie de deslindes teóricos que describen un diagrama de matrices dialógicas para explicar las dinámicas semióticas de los procesos alfabetizadores. La secuencia de las matrices dialógicas, heredera entre otros del pensamiento bajtiniano y el pragmatismo peirceano, intenta abordar –en algún aspecto posible– “la complejidad heterogénea y dinámica de prácticas de coexistencia que conformando intrincadas semiosferas la escuela alfabetizadora tendrá que atender” (Camblong, 2012, p.70).

La emergencia de los hábitos de interpretación y significación que aprendemos desde la infancia, la inserción y el pasaje entre universos semióticos complejos y dinámicos, el aprendizaje de diversos lenguajes, son algunos de los interrogantes que describe la configuración teórica de las matrices dialógicas. Esta configuración no propone un esquema modelizador, sino una serie de artefactos operativos que se conciben como potentes dispositivos constitutivos de la semiosis, en tanto procesadores de alternativas y variaciones lanzadas a los diversos desarrollos que los aprendizajes puedan y logren materializar.

En esta configuración, el cuerpo, con toda su potencia indicial y patémica, adquiere una relevancia nodal; nuestra corporalidad atraviesa las matrices dialógicas, vive en ellas, forma parte de sus dinámicas y conforma sus significaciones y sentidos: “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 infinitos procesos de operaciones

semióticas” (Camblong, 2012, p.71). El diseño de las matrices dialógicas se presenta como un intento de poner en relieve una serie de aspectos que intervienen, con distintas gradaciones e incidencias, en los procesos de aprendizaje semiótico relevantes para pensar la alfabetización. En este sentido, se plantean como conceptos parciales, falibles y modificables, alejados de moldes universales y absolutos. De este modo, Camblong (2012) distingue cuatro matrices dialógicas asociadas con el *diálogo primario, el diálogo familiar, el diálogo vecinal y el diálogo comunitario*.

La primera matriz se inaugura en la emergencia del diálogo que se instala a partir del nacimiento. A partir de este momento, la criatura humana se incorpora a una serie de intercambios con el mundo y las cosas, con el ambiente y la madre o su sustituto. Esos intercambios se conciben en rituales alimentarios, administrados regularmente, vinculados con la organización del tiempo y el espacio. Esta instancia se define como un momento inaugural, un periodo de incorporación del sujeto a los mundos semióticos más cercanos. El cuerpo recibe señales, sensaciones, contactos que indican su pertenencia a un universo singular de tratos íntimos con su entorno. Olores, sonidos, posiciones, voces, ritmos se vuelven parte de una rutina que destaca la pertenencia y el cobijo inicial a partir del predominio de un relieve fático o conativo. La repetición intensiva de hábitos instaura las condiciones y los dispositivos básicos de una estancia semiótica “cuya conformación diseña incipientes bosquejos discontinuos de los que se denomina *conciencia/memoria semiótica*” (Camblong, 2012, p.76; destacados de la autora).

Esta primera matriz constituye la estancia seminal del mundo semiótico del niño y su relevancia vuelve aemerger en los umbrales de la alfabetización: en esa experiencia liminar, los componentes, las dinámicas y la configuración semiótica del diálogo primario prorrumpen con nítida intensidad. De este modo, destacamos entre los aspectos de esta matriz: a) la disponibilidad del cuerpo habitando el mundo; b) la potencia conativa desplegada en la multiplicidad de contactos, y las infinitas alternativas y experiencias de aprendizaje; c) la intensa dinámica de contactos que van introduciendo determinaciones y discontinuidades, instalándose en el continuo de sensaciones y afecciones del mundo-niño/a; d) el clima fático/conativo que atraviesa la semiosfera y e) la incipiente configuración de una memoria semiótica.

En el mismo espacio de la intimidad que sostiene el diálogo primario, el niño comienza el aprendizaje de la lengua materna. En este segundo momento³ se despliega el diálogo familiar, en el que adquieren una máxima pertinencia y preponderancia los aprendizajes lingüísticos. Estos aprendizajes se inscriben en una dinámica continua de hábitos semióticos que los sostienen, cobijan y habilitan. El diálogo familiar configura los aprendizajes de una lengua familiar que define un horizonte de pertenencia relacionado con la propia vida cotidiana: la lengua no es un sistema abstracto de disposiciones y normas, es un dispositivo semiótico potente que configura mundo y pertenencia, dando

cuenta de la historia singular de cada sujeto en comunidad. El aprendizaje de la lengua implica modos de interacciones y formatos diversos, articulados con rituales de la vida cotidiana que se constituyen como hábitos: así, los niños aprenden una lengua mientras juegan, comen, se bañan, se mueven, escuchan y ofrecen narraciones en correlato con los otros habitantes de la semiosfera familiar.

Las particularidades de cada universo familiar modelan un horizonte de pertenencias singulares que, en el caso de Misiones, se caracteriza por sumergir la “lengua oficial” en un continuo entremezclado, entrelazado y/o mestizado con otras lenguas –guaraní, portugués, lenguas de la inmigración– y con otros hábitos semióticos. Este horizonte familiar-intercultural mestizo criollo supone que la diversidad lingüística no es una cualidad externa a la semiosfera familiar, sino un componente de su propia intimidad fronteriza. El respeto a la lengua familiar en las instancias de umbralidad alfabetizadora se vuelve una condición ética y política de base, una acción que implica darle relieve a las prácticas cotidianas que configuran e invisten de sentido la experiencia de los niños.

La tercera matriz se define por la emergencia del diálogo vecinal. Esta instancia supone que el niño ha adquirido un grado tal de aprendizajes lingüísticos que le permite establecer intercambios con interlocutores ajenos a su universo íntimo o familiar. Se abre así un espacio donde los nuevos interlocutores no ejercen las mismas operaciones colaborativas implicadas en el mundo familiar e íntimo a partir del conocimiento del otro: en esta instancia se artican nuevas conversaciones, caracterizadas por la introducción de temáticas diversas, por la circulación de producciones discursivas con tonos y ritmos disímiles, por interacciones de la otredad que cuestionan o señalan los particulares hábitos semióticos y lingüísticos del niño. El pasaje de la frontera familiar y la inserción en paisajes vecinales tiene una gama de variaciones infinitas y entrenamientos desiguales, asociados con las particularidades de los mundos habitados. Así, el niño urbano tendrá una temprana experiencia de relaciones vecinales asociadas con el juego, el comercio, la escolaridad, mientras que los habitantes de semiosferas rurales tendrán un entrenamiento más pausado y fragmentario, asociado con las distancias y las modalidades del vecindario rural, ese lugar interpretativo múltiple.

En el diálogo vecinal el niño comienza a cruzar los límites de su mundo y a recorrer espacios lindantes donde, más allá de que se hable la misma lengua, se detectan diferentes modos de vida. En este sentido, el diálogo vecinal establece una dinámica paradójica de otredad y reconocimiento, donde los horizontes de pertenencia del mundo-niño/a se abren incorporando nuevas experiencias y reconociendo nuevos actores. La heterogénea dinámica de los pasajes vecinales permite configurar diferencias semióticas entre los niños urbanos y los rurales, variables relevantes en los umbrales de la alfabetización. La valoración del diálogo y el vagabundeo vecinal vuelve relevante la salida del “nido semiótico”, señalando tanto una dinámica de contactos y diferencias

que amplía los horizontes de sentidos, cuanto una dinámica de cercanía y pertenencias que implica arraigos en semiosferas vecinales. En este sentido, los derroteros vecinales son múltiples y los itinerarios que llevan al universo escolar presentan diferencias: en algunos casos, como en los mundos urbanos, la escuela puede ser parte del entorno, en otros; puede constituirse como un espacio extranjero a estos mundos colindantes.

La dimensión productiva de la lengua presenta múltiples variedades en esta instancia. De este modo, podemos identificar aprendices que en el nido familiar hablan una lengua y en el diálogo vecinal otra; aprendices que mantienen la misma lengua en el diálogo familiar y vecinal, pero establecen diferencias con la lengua oficial de la escolaridad; aprendices que articulan una continuidad de hábitos lingüísticos entre ambas matrices y la escuela –lo que no asegura desempeños escolares aceptables–. En cualquier caso, la matriz del diálogo vecinal –y sus configuraciones narrativas– merece una particular atención en la estancia en lenguaje que recibirá la alfabetización.

La cuarta matriz dialógica se define por su condición comunitaria, debido a la emergencia de abarcamientos y deslindes geopolíticos del Estado nación con las implicaciones de la presencia de la lengua oficial en la inscripción ciudadana del aprendiz de la alfabetización. En el diálogo comunitario surgen como interlocutores los agentes de instituciones oficiales del dispositivo del Estado nación y de la lengua oficial, deslindando operaciones y espacios donde se juegan valores y memorias relacionadas con el imaginario nacional y sus narrativas. La escuela desempeña un papel histórico en esta instancia, en tanto se constituye como un espacio de comunicación de esos valores mediante rituales, imágenes y relatos donde la estandarización de la lengua cumple un rol cardinal. El mandato de enseñanza de una lengua oficial y la necesidad de alfabetizar a la población para generar un horizonte de ciudadanía vuelven a la escuela un espacio performativo del imaginario social y el ontológico “ser nacional”. En este esquema, el diálogo comunitario –en el que también participan los medios de comunicación, el arte, la ciencia, la política, entre otros– muchas veces no atiende las particularidades semióticas y lingüísticas de los aprendices provenientes de horizontes interculturales mestizos criollos, alejados de las formas y estandarizaciones de la lengua escolar.

En una región fronteriza como Misiones, las particulares características de los perfiles semióticos y lingüísticos de estos sujetos entran en crisis en los umbrales de la alfabetización, ya que no responden a los perfiles que les exige la institucionalidad escolar. Provenientes de un horizonte mestizo criollo, estos niños pueden presentar variadas modalidades de operar con la lengua, entre las que se podrían destacar que: a) comprenden y hablan otra/s lengua/s distintas a la lengua oficial; b) comprenden la lengua oficial pero no la hablan (sesquilingües); c) comprenden y hablan la lengua oficial pero sus hábitos mestizo-criollos, rurales o de frontera, no coinciden con el prototipo de sujeto hablante que deslinda el imaginario de la lengua oficial (niño urbano, de clase

media y lengua estandarizada). Estas singularidades hacen que, en la instancia escolar del diálogo comunitario, el niño se vuelva un sujeto demandante de un tratamiento, una metodología y un tiempo escolar distinto, en tanto en sus procederes se involucran diferentes dimensiones.

En este punto cabe preguntarse por el papel que juega la práctica narrativa en esta secuencia de matrices y umbrales que hemos desplegado. ¿Qué relevancia tiene la narratividad en el devenir de los diálogos primario, familiar, vecinal y comunitario? ¿Cuáles son sus injerencias en las experiencias de umbralidad que incardinan en los procesos alfabetizadores, volviéndolos espacios críticos y complejos, con especial énfasis en nuestros universos de horizontes interculturales mestizo-criollos como el que se configura en la provincia de Misiones?

En primer lugar, podríamos destacar que la narratividad se posiciona de modos heterogéneos y variados como un dispositivo transversal en toda la secuencia de matrices dialógicas: los relatos orales, escritos, audiovisuales, mediáticos, entre tantos otros, forman parte de las experiencias dialógicas y despliegan configuraciones de sentidos que suponen pertenencias y contactos familiares, vecinales y comunitarios. Desde los lúdicos y breves enunciados narrativos que articulan canciones o relatos para los niños en el marco de la familia o el vecindario –esas formas simples mencionadas por Jolles (1972)– hasta las complejas disposiciones de las narrativas mediáticas o institucionales que deslindan pertenencias comunitarias e imaginarios nacionales –siguiendo los planteos de Bhabha (2010)– la narratividad se constituye como un sostén experiencial que modeliza bio-ritmos narrativos de diversas características –lacónicos, fragmentarios, acelerados, pausados– incardinados en los propios cuerpos y hábitos de los sujetos y las comunidades. Así, el dispositivo narrativo atraviesa las configuraciones dialógicas de las matrices, formando parte de las complejas dinámicas semióticas que las constituyen.

Por otra parte, en las experiencias del umbral de la alfabetización, la narración desempeña un papel primordial, enfatizando la relevancia del relato-niño/a como un dispositivo que permite postular continuidades con los universos del diálogo familiar y vecinal, y configurar un reservorio de enunciados que sostengan la dinámica conversacional de la alfabetización. 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.

2. Escenas narrativas para la alfabetización inicial

Las particularidades que sostienen la configuración teórica del proceso alfabetizador puntualizadas en el esquema de matices dialógicas y umbrales semióticos nos conducen a centrarnos en el deslinde de una serie de escenas narrativas (Fernández, 2023), tanto

en el momento conversacional como en la etapa de escrituras autónomas que Alarcón (2012) describe para los umbrales semióticos de la alfabetización inicial⁴. Esta decisión metodológica ancla en la relevancia que el dispositivo narrativo adquiere en esta instancia, en la que, a partir de la atmósfera conversacional sostenida en protocolos semióticos de la vida cotidiana, los relatos junto al juego se constituyen como mecanismos de base para postular continuidades entre el mundo-niño/a y el universo semiótico escolar, y promover tramas discursivas que posibiliten el planteo de futuros enunciados y textos alfabetizadores. De esta manera, proponemos el deslinde teórico-analítico de una serie de escenas narrativas que exhiben distintas tácticas y estrategias vinculadas con la producción, circulación y reconocimiento de narraciones de la vida cotidiana en la frontera.

Definiremos escena narrativa⁵ como una instancia compleja configurada por una serie de dimensiones que atraviesan las prácticas alfabetizadoras en los umbrales escolares, inscribiéndose como tramos constitutivos de las instalaciones alfabetizadoras. La escena narrativa se caracteriza por su condición performativa y su intencionalidad pragmática asociada con el despliegue de operaciones semióticas que permiten la circulación de relatos, la configuración de mundos posibles y la posibilidad de deslindes de futuros enunciados y textos alfabetizadores. En este sentido, una escena narrativa, articulada en el espacio macro de una instalación alfabetizadora, se despliega como un momento táctico en el devenir del proceso alfabetizador. De este modo, la escena narrativa se define como el espacio de materialización práctica del relato-niño/a como dispositivo semiótico en la semiosfera escolar.

En términos analíticos, consideramos que la escena narrativa puede deslindarse a partir de una serie de dimensiones que configuran las operaciones tácticas y estratégicas sobre el relato-niño/a. Estas dimensiones se presentan como momentos axiales de su organización; sin embargo, en la realización efectiva de la escena narrativa, se materializan de modo simultáneo y global. Cada escena se constituye a partir de un principio de montaje que implica la selección de tópicos o temas, el privilegio de ciertos protocolos de la vida cotidiana por sobre otros, la interacción con artefactos textuales que se constituyen como materia significante en múltiples lenguajes, la concreción de los procederes narrativos (Steimberg, 2018) en diversos géneros y tipos de discursos, y una efectiva práctica de la narratividad que involucra al cuerpo en una atmósfera donde los sentidos modelizan emociones y pasiones. Las operaciones de montaje de la escena narrativa articulan con las tácticas y estrategias deslindadas en los proyectos alfabetizadores: una (a)puesta por/de la narratividad organiza el conjunto de maniobras que privilegian la producción, circulación y reconocimiento del relato-niño/a en la instalación alfabetizadora, inscribiéndolos en un horizonte de planificaciones didácticas

que, no obstante, atiende las emergencias contingentes e improvisadas de estas narrativas.

2.1. Dimensión cronotópica

La dimensión cronotópica de la escena narrativa supone la conexión del espacio y el tiempo como andamiajes de las dinámicas semióticas de los dispositivos narrativos en la instalación alfabetizadora. Esta conexión espacio-temporal se constituye como un punto nodal de la trama narrativa en el campo de los relatos (Bajtín, 1989). El carácter indisoluble del cronotopo determina su condición como categoría de forma y contenido que define una totalidad inteligible a partir de la cual se articula la trama. La dimensión configurativa de un cronotopo permite que esta se desarrolle en una doble articulación: los elementos de la temporalidad se revelan en el espacio, mientras este es medido y comprendido a través del tiempo. Otras dos condiciones complejizan la relevancia de los cronotopos narrativos: por un lado, su importancia para los géneros, considerando que la tipología de discursos narrativos se encuentra asociada a la distinción de distintos cronotopos. Por otra parte, en tanto se constituye como una categoría de forma y contenido, el cronotopo estipula (histórica y socialmente) la imagen del sujeto en el texto narrativo.

Si realizamos una traspalación a otras esferas de la cultura –ejercicio que Bajtín (1989) dejó de lado al privilegiar el estudio de la novela– podemos considerar que cada práctica de la narratividad conlleva una cronotopía particular, asociada a disposiciones genéricas y tópicos experienciales. Al abordar los antecedentes clásicos de la narrativa autobiográfica, el propio Bajtín (1989) resalta la relevancia no solo de cronotopos internos –el tiempo-espacio de la vida representada–, sino también la identificación de cronotopos reales externos en los que se producen las representaciones como actos sociales y políticos: “Es precisamente en las condiciones de ese cronotopo real, donde se revela (se hace pública) la vida propia o ajena, donde toman forma las facetas de la imagen del hombre y de su vida, y se ponen bajo una determinada luz” (Bajtin, 1989, p.284). De la plaza pública al hogar, estas instancias de correlatos espacio-temporales diagraman una cronotopía donde se inscriben los procederes narrativos de nuestra vida cotidiana.

La dimensión cronotópica de una escena narrativa alfabetizadora involucrará esta doble condición. Por un lado, los relatos se inscribirán en una configuración de espacio y tiempo específico, un cronotopo real externo que funcionará como un horizonte de posibilidad para la práctica narrativa de los sujetos aprendices. Ese cronotopo real se definirá de acuerdo con las variaciones relacionadas con su materialización en una diversidad de espacios (aula, galpón, patio, salón de actos, comedor, cartelera, etc.) y tiempos (noche, mañana, tarde, temprano, clase, recreo, almuerzo, desayuno, merienda, entrada, salida,

etc.). El cronotopo externo real postula un encuadre de enunciación para la escena narrativa que modeliza una imagen del sujeto y una carga valorativa-afectiva (social e histórica). Este encuadre define las posibilidades de circulación de los relatos y sus interacciones con otros dispositivos semióticos, entre los que destacamos al juego y las imágenes.

En articulación con el cronotopo marco de la escena, las prácticas narrativas del relato-niño/a habilitarán la emergencia e identificación de nuevos cronotopos. El dispositivo narrativo relacionado con el mundo-niño/a desplegará, en cada intervención, una cronotopía de la cotidianidad relacionada con los protocolos semióticos conversacionales que el docente privilegia en esa instancia del proceso al alfabetizador (el camino a la escuela, el cuidado de los animales, las comidas, etc.). De este modo, en el deslinde de la trama, los relatos-niño/as acreditan la apertura de una serie variable y flexible de cronotopos (la casa, el camino, la chacra, la selva, el monte, la ruta, el pueblo, el almacén, entre otros) que complejizan la dinámica semiótica de la escena narrativa, habilitando la posibilidad de generar textos y enunciados alfabetizadores.

2.2. Dimensión experiencial

En términos pragmáticos, una escena narrativa se conforma como un espacio de puesta en acto, a través de dispositivos narrativos, de la experiencia cotidiana del mundo-niño/a. Esta disposición recupera postulados que articulan relato y experiencia, considerando a la narración como un dispositivo semiótico constitutivo de las experiencias, hábitos y creencias de la cotidianidad comunitaria y, al mismo tiempo, resalta su condición como componente axial de la propia vida cotidiana (Fernández, 2023). La racionalidad narrativa (Angenot, 2010; Parret, 1999) se constituye como una de las modalidades de concepción del mundo, una de las formas semióticas de organización de la experiencia y configuración del pensamiento. Si la experiencia se concibe como un proceso continuo por el que se construye semiótica e históricamente la subjetividad, el relato se configura como un interpretante que dota de sentidos ese complejo proceso donde se imbrican sensaciones, cuerpos, hábitos y pensamientos (De Lauretis, 1992).

De este modo, la dimensión experiencial de una escena narrativa implica el despliegue de operaciones que anclan en los protocolos de la vida cotidiana y definen el horizonte temático de los procedes narrativos (Steimberg, 2018). Estos protocolos están ligados, en articulación con la dimensión cronotópica mencionada anteriormente, a la continuidad experiencial de la vida cotidiana del mundo-niño/a, con el objeto de desplegar tramas discursivas que habiliten la posibilidad de instalar puentes entre las semiosferas familiares, vecinales y escolares. En este sentido, la dimensión experiencial de las escenas narrativas no se restringe al campo anecdótico, sino que articula el funcionamiento de los relatos en configuraciones de sentido que modelizan la propia vida práctica y, al mismo tiempo,

son constitutivos de esta. La dimensión experiencial de la escena diagrama una tópica de la vida cotidiana que oscila entre una reserva de estereotipos—que se reiteran en cada relato-niño/a—y formas narrativas que postulan nuevos sentidos y significados. Simultáneamente, esta tópica opera como un horizonte de legitimidad de las voces y las experiencias que los sujetos narran en la dinámica conversacional de la instalación alfabetizadora.

La multiplicidad de relatos que emergen en la escena narrativa se asocia a la dinámica compleja de la experiencia cotidiana articulada en el trabajo con los protocolos semióticos privilegiados por el docente. De este modo, las prácticas y hábitos de la cotidianidad que emergen en el relato-niño/a, se inscriben en un horizonte de prácticas sociales que enfatizan el carácter comunitario del mundo-niño/a. Así, la dimensión experiencial de la escena narrativa adquiere una triple relevancia: 1) permite desplegar una cadena de tópicos que suponen el conocimiento y la comunicación de hábitos, creencias y rituales vinculados con la experiencia cotidiana; 2) postula una instancia enunciativa que configura la legitimidad de las voces que narran esas experiencias; 3) instala la posibilidad de experimentar nuevas prácticas y ejecuciones de la narratividad por parte de los sujetos que habitan esa escena, a partir de la interacción con otras voces, textos y géneros narrativos.

2.3. Dimensión patémica

En una escena narrativa, la dinámica conversacional que habilita la enunciación, circulación e interpretación del relato-niño/a, permite compartir una pluralidad de sentidos vinculados con la experiencia no solo cognitiva sino también con una dimensión donde emergen deseos, pasiones, afectos y emociones. Esta dimensión patémica de la escena, implica una configuración que, en el orden de los discursos narrativos, concierne al dominio pasional y afectivo, dándole un papel preponderante al cuerpo en tanto componente primordial de la semiosis. La dimensión patémica articula perspectivas semióticas que se concentran en el discurso (Bertrand, 2000; Fabbri, 2000; Greimas y Fontanille, 1991; Parret, 1995) y, simultáneamente, acentúan la condición performativa del relato-niño/a en relación con la enunciación encarnada del cuerpo (Contreras, 2012; Fontanille, 2008) en la semiosfera escolar.

La tendencia afectiva reafirma la condición indicial del cuerpo, como también las fuerzas emotivas (perfomativa) y figurativa de las pasiones. La condición deíctica del cuerpo en escena manifiesta, una vez más, aquello que Fernando Andacht (2016) describe como el *index appeal*, la representación de una especie de sudor semiótico compuesto por signos indiciales adheridos al cuerpo que explicitan la existencia afectiva y material de un signo.

En este sentido, afectos y discursos se articulan como instancias constitutivas de los dispositivos narrativos, con una singular presencia del humor. La dimensión patémica incardinada en el cuerpo y la voz configura articulaciones con los propios ritmos de la vida social, donde se invisten de sentido determinadas disposiciones semióticas, como el hablar en voz baja o gritar, hacer silencio o responder, entre otras. Estas operaciones implican un bio-ritmo semiótico que habilita una multiplicidad de ejercicios narrativos: digresiones, fragmentaciones, balbuceos, síntesis, silenciamientos, entre otros. Esta dimensión expresa la complejidad de articulaciones entre la condición ética que trasvasa toda configuración narrativa –es decir, su inscripción en horizonte de creencias y normativas comunitarias– y tensión patética que deslinda intenciones, emociones y sensaciones en el proceder narrativo.

2.4. Dimensión textual

Ligada a las dimensiones descriptas anteriormente, la dimensión textual de una escena narrativa se caracteriza por la materialización significante de los relatos en artefactos semióticos en los que se articulan distintos lenguajes, géneros narrativos y modelizaciones de la experiencia, que incluyen tanto procesos de ficcionalización como operaciones miméticas, en permanente continuidad. La narración se define como un dispositivo complejo que articula, de modo plural y variable, elementos semióticos en el espacio y el tiempo, generando formas narrativas tanto en el arte como en la vida. En este sentido, podemos comprender el espacio de una escena narrativa como la mixtura de distintos textos y relatos, una combinación de géneros y tipos narrativos que exhiben la multidimensionalidad y el poliglotismo de la semiosfera fronteriza.

De este modo, esta dimensión de la escena narrativa implica operaciones semióticas que sostienen las experiencias narrativas en múltiples modalidades textuales que involucran una pluralidad de lenguajes y signos (palabras, imágenes, muletillas, modismos, ensambles, movimientos, música y gestualidad, entre otros).

3. Análisis de escenas narrativas en los umbrales de la alfabetización⁶

En los umbrales del proceso alfabetizador, las operaciones tácticas y estratégicas desplegadas por el docente propician la circulación de la palabra ajena con el fin de tender puentes entre las dinámicas experienciales del mundo-niño/a y las configuraciones semióticas del universo escolar. Esta emergencia de voces se manifiesta, en un variado número de ocasiones, en forma de narración. En términos de planificación, el docente podrá diseñar en el aula una instalación alfabetizadora en la que se despliegan distintas operaciones y estrategias sostenidas en protocolos de la vida cotidiana y artefactos textuales (Alarcón, 2012). Cuando en esa dinámica se privilegia el trabajo con los

dispositivos narrativos que permiten la emergencia del relato-niño/a, nos encontramos frente a la configuración de escenas narrativas para la alfabetización.

En ese sentido, la primera de las propuestas de escena narrativa se desarrolla a lo largo de una clase de primer y segundo grado –que están acoplados– de la Escuela N° 563. A lo largo de un módulo de 80 minutos, el maestro y los alumnos –aproximadamente 20 estudiantes– despliegan una dinámica conversacional que permite la emergencia, en la instalación alfabetizadora del aula, de diversos relatos interconectados por el tópico “animales”. Las tácticas y estrategias alfabetizadoras habilitan la posibilidad de entablar diálogos sostenidos en un espectro de protocolos de la vida cotidiana relacionados con el tratamiento de las mascotas domésticas, las fiestas familiares con sus respectivas comidas o las salidas a pescar en familia. La dinámica conversacional sostenida durante gran parte de la clase permite el desarrollo de experiencias narrativas que hacen del relato-niño/a una fuente de autoridad en el núcleo de la semiosfera escolar y los umbrales de la alfabetización.

La apertura de la clase resalta un postulado seminal del proceso alfabetizador: la continuidad. El maestro, siguiendo los pasos establecidos en el proyecto pedagógico previamente diseñado, anuncia que van a “retomar el tema de los animales” y, mediante preguntas, abre el espacio de la conversación. Esta operación se refuerza con la disposición de los sujetos en el espacio: los niños se encuentran sentados en forma de U, pudiendo mirarse entre todos mientras hablan, muestran los dibujos que hicieron y narran experiencias acerca de los hábitos cotidianos con sus mascotas. El significado pragmático del hábito deslinda toda su potencialidad semiótica en estas intervenciones, concatenando los universos experienciales de las matrices familiares, vecinales y comunitarias a través del dispositivo narrativo.

La atmósfera conversacional funciona en el entramado de las dinámicas semióticas del aula, donde los sentidos de la experiencia cotidiana puesta en relato presentan múltiples formatos y variaciones genéricas: a lo largo de la clase, los estudiantes narran anécdotas de la vida cotidiana, asumen una voz testimonial y autobiográfica, despliegan procesos de ficcionalización donde mixturan hechos de la cotidianidad con formas narrativas donde emergen elementos fantásticos. Estas configuraciones abarcan un dispar manejo del tiempo, el cuerpo y la voz, involucrados con un biorritmo narrativo que oscila entre la brevedad y la digresión, entre el susurro y el clamor. Cabe destacar que la dinámica conversacional involucra al propio docente, quien relata sus anécdotas e introduce sus propios hábitos experienciales como materia discursiva para la alfabetización, en un plano que intenta mitigar la asimetría de la autoridad pedagógica y, al mismo tiempo, exhibe un genuino interés por la palabra viva de los otros.

La secuencia de la instalación alfabetizadora, que conjuga el lenguaje espacial con la conversación y el uso de herramientas didácticas como el pizarrón y las imágenes

pegadas en las paredes del aula, habilita la emergencia de una escena narrativa que se acentúa en varias ocasiones a lo largo de la clase. En un primer momento, el docente introduce el tema retomando lo trabajado en clases anteriores; así, los niños exhiben sus producciones y enuncian sus narraciones. La conversación prosigue a lo largo de toda la primera parte de la clase, en la que se introducen operaciones alfabetizadoras: el maestro retoma la palabra *–candial–* de una de las alumnas, la escribe en el pizarrón, la repiten entre todos, reconocen las letras y las cuentan. Luego de treinta minutos, los estudiantes realizan sus actividades en el cuaderno y se desplazan libremente en el aula, mientras el docente trabaja en el escritorio. Quince minutos más tarde el grupo vuelve a retomar el tema a partir de las producciones de los alumnos mediante un afiche pegado en el pizarrón. La conversación está guiada por los dibujos de animales realizados por los estudiantes: el maestro escucha los relatos y vuelve a introducir reflexiones sobre la escritura, realizando una operación de traducción de la palabra portuguesa *pena* (pluma). La secuencia se cierra con la emergencia de nuevos relatos, esta vez vinculados con los animales del monte.

La dimensión cronotópica de la escena se inscribe en el marco del aula, cronotopo real que conjuga tiempo y espacio en el desarrollo de la clase. La configuración espacio-temporal sostiene de modo primario la conversación, privilegiando la circulación de voces, cuerpos y miradas en todo el espacio áulico, y habilitando el desarrollo de distintos relatos a lo largo del tiempo, en una dinámica que fluctúa entre la regulación de la planificación, y el arte de la contingencia y la improvisación que no anula la voz de los estudiantes. Inscriptos en esta cronotopía, los relatos abren el territorio de nuevos cronotopos vinculados con la vida cotidiana y la experiencia de nuestros habitantes fronterizos (la casa, el monte), todos ellos relacionados con los protocolos semióticos que traman la conversación. Esta apertura da cuenta de la dimensión experiencial que atraviesa la escena narrativa: los hábitos relacionados con las mascotas, las fiestas y comidas familiares, las salidas a pescar, acontecimientos que enfatizan la autoridad del relato-niño/a y, amalgamados tanto con las intervenciones autobiográficas del docente cuanto con las estratégicas didácticas que despliega, propician una continuidad entre el mundo-niño/a y la semiosfera escolar.

El humor articula la dimensión patémica de esta escena narrativa para la alfabetización. La presencia del humor, cuya enunciación encarna en el cuerpo de los propios sujetos, atraviesa la dinámica conversacional de la instalación alfabetizadora y articula la emergencia del relato-niño/a. La enunciación encarnada de nuestros narradores articula la escena, mediante la fluctuación de risas, miradas y tonos de voz.

La dimensión textual articula y sintetiza las dimensiones que configuran esta escena narrativa, acentuando las estrategias inherentes a la instalación alfabetizadora y articulando esta instancia particular con la dinámica compleja del proceso alfabetizador.

Si entendemos con Lotman (1996) que el texto es un dispositivo intelectual, un mecanismo inteligente que modula una instancia de comunicación con la generación de nuevos sentidos y la memoria cultural, el fluido devenir de distintas textualidades en la escena narrativa modelan un complejo mecanismo semiótico que, en este caso, nutre la experiencia alfabetizadora en el umbral. A lo largo de la escena, tanto los estudiantes como el docente recorren un itinerario que articula narrativas testimoniales y autobiográficas matizadas con elementos fantásticos que se manifiestan tanto de modo verbal como icónico. En este recorrido, podemos observar relatos que anclan en la dimensión autobiográfica y testimonial: el niño que cuenta acerca de su conejo; el maestro que introduce el tema del chancho y habilita la narración de los estudiantes acerca de sus experiencias domésticas con los animales –alimentación, crianza, ventas–; el relato del maestro que dice “yo tenía una vaca cuando era chiquito [...]”; la reflexión sobre los animales del monte que permite nuevas narrativas al final de la clase.

En toda la escena, el dispositivo narrativo ancla en los dibujos e imágenes de los niños que permiten, por un lado, habilitar la circulación de narrativas singulares y sostener la conversación colectiva, mientras, por otra parte, operan como artefacto textual para la alfabetización, sosteniendo la secuencia didáctica y propiciando la introducción de reflexiones metalingüísticas acerca de la escritura, a partir de las cuales se evidencian los procesos de traducción que articulan el pasaje entre el portuñol y el español estandarizado en la lectura y escritura –por ejemplo, el pasaje de la palabra *pena* (portugués) a pluma (español)–. De este modo, la dinámica conversacional y los artefactos textuales para la alfabetización se articulan en una escena narrativa donde la proliferación de relatos anclados en las experiencias individuales y comunitarias del mundo-niño/a, complementan y complejizan la cartografía de la instalación alfabetizadora.

La segunda escena narrativa acentúa la complejidad del proceso alfabetizador en la frontera y la relevancia de la narrativa en el umbral. En continuidad con la escena anterior, el docente diagrama la instalación alfabetizadora a partir de la temática de los animales, tópico operativo no solo para habilitar el devenir narrativo, sino también para introducir estrategias didácticas que articulan un híbrido entre los métodos sintéticos –la enseñanza de letras a partir de la presencia del alfabeto–, analíticos –palabras y frases generadoras, a partir del nombre de animales– y constructivistas –que derivarán en la producción de textos alfabetizadores–. Esta clara decisión pragmática, que atiende la singularidad de un grupo de habitantes de la frontera, posee como denominador común, una vez más, la relevancia de la conversación y la narrativa en la dinámica de la instalación alfabetizadora.

La escena narrativa tiene lugar en una clase del 1º grado de la Escuela N° 308 “Mariano Moreno”, ubicada en el Paraje “Los Galpones” del Departamento de San Javier. Esta pequeña escuela rural, situada a 15 kilómetros de la localidad de San Javier, recibe

estudiantes de los parajes y colonias ubicados a la vera de la Ruta N° 4. La clase se lleva a cabo en el galpón-comedor, un espacio techado y abierto que funciona también como patio. Es un día caluroso y el maestro, abrevando en la dinámica de la conversación, les pregunta a los estudiantes dónde quieren tener la clase, si en el aula o en el galpón. Los niños prefieren la segunda opción. Al igual que la clase de la Escuela N° 563, la disposición del espacio promueve ciertas simetrías que permiten que todos se observen mientras hablan. En este caso, los niños y el maestro se sientan alrededor de una larga mesa y, al mismo tiempo, pueden pararse y caminar sin problemas. Este recorrido permite un devenir de los cuerpos que habilita instancias de contacto y conversación permanente, dando cuenta de la fluidez del espacio como lenguaje primario.

La secuencia de la clase nos permite distinguir una serie de momentos: la apertura, en la que el maestro le entrega un guardapolvo a uno de los niños, comparte una gaseosa con aquellos que “hicieron la tarea” e introduce –en un gesto que refuerza la tradición biopolítica de la escuela– una reflexión sobre la higiene; un segundo momento, en el cual se despliegan, a partir del trabajo con una lámina con dibujos de animales y letras, reflexiones metalingüísticas e hibridaciones metodológicas –reconocimiento de letras, separación en sílabas, escritura de letras y palabras en el piso–; y un tercer momento, de trabajo individual con una consigna. En cada una de estas instancias, la conversación y el relato adquieren gran relevancia, organizando las operaciones tácticas y estratégicas que modelan el proceso pedagógico alfabetizador y definen una escena narrativa.

En el primer momento, el relato-niño/a se presenta como un mosaico de enunciados narrativos sobre los rituales del baño: una de las niñas cuenta que se baña en el *banheiro*, otra cuenta que tiene un *chuveiro* (ducha, en portugués), luego narran el instante en que su madre trae agua del río o del tajamar. En el segundo momento, el tópico de los animales permite la emergencia de nuevos relatos, destacando las relaciones del mundo natural y la experiencia cotidiana de los niños. En un tercer momento, la narrativa autobiográfica del maestro da continuidad a estas formas experienciales al narrar la “historia de la abeja”, relato que habilita la posibilidad de que los estudiantes cuenten sus propias experiencias con los animales autóctonos. En cada uno de estos momentos, el dispositivo narrativo despliega constelaciones de sentido relacionadas con la continuidad experiencial de la vida cotidiana en la frontera, inscripta en un horizonte intercultural donde los hábitos-ritmos del mundo natural poseen gran relevancia y donde el mestizaje lingüístico se constituye como un índice primordial de la dinámica de la significación:

Maestro (cuenta una experiencia de la infancia con un panal de abejas, mientras los niños están pintando el dibujo de la abeja): *Cuando yo era chiquito, mi papá... yo me acuerdo que ahí iba en el monte, con un palo así grandote (gesticula) él cruzó así y tumbó un pedazo de abeja, de panal de abeja, y me cayó bien en la cabeza, me picaron como diez abejas... ¿Quién de ustedes le picó abejas, a ver?*

(Una de las niñas comienza a narrar. No se escucha. El maestro vuelve a preguntarle)

Niña: No hinchó.

Maestro: No hinchó. ¿Y dónde estaba la bebé?

Niña: Estaba en lo de mi abuela.

Maestro: ¿Y vos no viste cómo le picó? (la niña asiente) ¿Y lloró o no lloró? (la niña vuelve a asentir). ¿A vos alguna vez te picó abeja? ¿Nunca te picó?

Interrumpe otro de los niños y comienza a contar cuando sufrió la picadura de una abeja. Mostrando la mano cuenta: "Me dio una vez bien acá, hincó la púa".

Maestro: Con la púa te hincó. ¿Y ahí qué vos hiciste?

Niño: Agarré y saqué la púa.

Maestro: ¿Y lloró?

Niño: Sí (asiente con la cabeza).

Maestro: Mucho o poquito.

Niño: Poquito.

Maestro: ¿Y ahí qué paso con la mano? ¿Hinchó o no hinchó?

Niño: No (gesticula con la cabeza), no.

Maestro: ¡No hinchó la mano!... A ver J., vamos a escucharle al J. ahora. ¿Qué pasó?

Niño: (comienza a contar, no se escucha. Entonces el maestro le dice que cuente más fuerte) Yo iba al monte con mi papá y ahí había una cosa de abejas así. Y salió una y me picó acá (señala la frente).

Maestro: Cerca del ojo. ¿Y ahí?

Niño: Y ahí se me infló acá...

Maestro: ¿Un colchón hizo en ojo?

Niño: Sí.

Maestro: ¿Y veía o no veía?

Niño: Estaba cerrando.

Maestro: ¿Cerrando el ojo?

Niño: Sí.

Maestro: ¿Y vos lloraste? (El niño asiente) ¿A ver, ¿quién otro le picó abeja, a ver? J., a ver. Vamos a escucharle al J. ¿Qué pasó J.?

Niño: Una vez... Yo allá... En... Cerca de mi casa tenía una *cachofa* así, así de *beco* (hace el tamaño del hueco) y me picó...

Maestro: Una *cachofa*, un panal de abejas, sí. ¿Solo una? ¿Y ahí que pasó con tu mano?

Niño: Hinchó.

Maestro: Hinchó. ¿Y lloraste o no?

Niño: (Asiente con la cabeza) Y otro día mi mamá fue en el pueblo con mi hermanita, ella se fue y ella volvió y tenía una cosa de miel así y ahí le picó una a mi hermanita...

Maestro: ¿Y tú hermanita qué hizo?

Niño: Lloró.

Otro de los niños interrumpe contando la historia de las mandarinas y las abejas: "Un día una planta de mandarina, y yo agarré un palo y fue y saqué la mandarina y en la mandarina así una cosita que *vespa* se vinieron para mí".

Maestro: ¿Y ahí?

Niño: Ahí yo me asusté todo... corrí con mi hermano.

Maestro: ¿Pero no te llegó a picar?

Niño: No, con la cabeza.

Maestro: ¡Ah, te salvaste! ¡Qué tal si vos no te das cuenta, sacás la mandarina y vienen todas para tu lado!

(Clase 1º grado, Escuela Nº 308).

El fragmento de la clase que forma parte de la escena narrativa exhibe la complejidad semiótica del mundo fronterizo y las dúctiles operaciones que, sostenidas en la conversación y la narrativa del mundo-niño/a, permiten introducir reflexiones metalingüísticas y metadiscursivas que alimentan el proceso alfabetizador en el umbral. La emergencia del portuñol, tanto en la organización de la oralidad como en el léxico (*vespa*, *beco*, *gralha*), y la vindicación de la experiencia comunitaria vinculada con el mundo rural y la naturaleza, confluyen en las narrativas testimoniales y autobiográficas del mundo-niño/a, de las que también participa el docente.

La dimensión cronotópica de la escena narrativa se organiza en una doble articulación: por un lado, el cronotopo real de la clase desplazada al galpón, en un gesto que acentúa la potencia semiótica del espacio, posibilitando recorridos, contactos e intercambios fluidos entre los sujetos. Además, el arraigo de la instalación alfabetizadora en el espacio físico del "galpón" flexibiliza tanto las disposiciones territoriales como temporales, desplazando las fronteras espacio-temporales y alejando rituales biosemióticos

de ritmos más laxos que los establecidos por la cultura escolar urbana. Un ejercicio pragmático de la continuidad atraviesa la emergencia, circulación e interpretación de los relatos en toda la escena narrativa. Esta disposición a la continuidad se refuerza con la cronotopía de los relatos-niño/as, vinculadas con experiencias y protocolos de la naturaleza y el hogar, mundos circundantes complejos y en constante articulación. Vinculada con este deslinde crono-tópico (el hogar, el monte, la chacra), la dimensión experiencial de la escena narrativa arraiga en protocolos de la vida cotidiana asociados con la alimentación y el cuidado de los animales, pero también con el juego infantil al aire libre, hábitos donde la aventura y la fantasía se conjugan como índices significativos de la narratividad. En este sentido, el fluir de la conversación tiene un regulado contrapeso en las intervenciones del docente, que suponen un guion tácito para toda la escena narrativa alfabetizadora. Los protocolos de la higiene personal, las relaciones con los animales salvajes y domésticos, e incluso la relación con los discursos mediáticos, son un emergente de la estrategia desplegada por el maestro.

La valorización de la experiencia en la narrativa del mundo-niño/a, donde la trama de un relato individual se inscribe en un horizonte de valores, creencias y hábitos comunitarios, entraña la emergencia performativa de una dimensión patémica que atraviesa los cuerpos, en movimiento y contacto permanente. En este sentido, el humor vuelve a manifestarse como un índice patémico que señala la complicidad entre el docente y los estudiantes, marcando una atmósfera hospitalaria y amigable. Al mismo tiempo, las tramas de los relatos-niño/as ponen en escena un nivel de tensión narrativa vinculado con el *pathos*, materializada en la inmersión cognitiva sensible de los oyentes, pero también en el carácter performativo del proceder narrativo, relacionado con la gestualidad, los tonos de voz, la interrelación de miradas y los desplazamientos corporales en el espacio. El docente, atento a estas variaciones, abre y acepta nuevos tópicos conversacionales que asumen el riego de las variaciones patémicas: risa, tristeza, pudor, entre otras.

La dimensión textual de la escena reitera articulaciones de la escena anterior: la narrativa testimonial y autobiográfica en clave verbal, los textos icónicos compartidos como material didáctico y la disposición espacial que textualiza la clase. Dos reflexiones podrían añadirse en relación con esta escena: la primera, relacionada con el planteo del párrafo anterior, considera al cuerpo como un texto que articula, en términos de Lotman (1996), palabra y espacio. La segunda enfatiza la emergencia, clave lúdica, de elementos fantásticos en el proceder narrativo, exhibiendo la complejidad de discernir límites absolutos entre lo ficcional y lo factual, como también la potencialidad de esta mixtura en la dinámica de la alfabetización.

Tabla 1*Análisis de Escenas narrativas para la alfabetización. Cuadro comparativo*

Escena Narrativa	Dimensión Cronotópica		Dimensión Experiencial	Dimensión Patémica	Dimensión Textual
	Externa	Interna			
I	Aula	Casa Monte	Hábitos de cuidado de los animales. Fiestas familiares. Aventura: salir a pescar.	Euforia: humor <i>Index appeal:</i> risas.	Testimonios autobiográficos. Chistes. Diagramas y gráficos. Textos didácticos.
II	Galpón-comedor	Casa Monte Chacra	Hábitos de cuidado de los animales. Juegos infantiles. Higiene personal.	Euforia: humor. Disforia: tristeza-pudor. <i>Index appeal:</i> miradas, gestualidad, risa.	Testimonios autobiográficos. Chistes. Textos didácticos. Dibujos. Juego.

CONCLUSIONES

La compleja dinámica de los procesos de alfabetización en la frontera y la experiencia de umbralidad inherentes a dichos procesos implican reflexiones acerca de la narratividad. El papel primordial del relato como dispositivo semiótico posibilita continuidades, traducciones y pasajes entre el mundo-niño/a y las semiosferas escolares. En el complejo devenir de los umbrales de la alfabetización inicial en la frontera, las escenas narrativas del mundo-niño/a configuran una práctica relevante que, en articulación con el juego, despliega sentidos y significaciones en las instalaciones alfabetizadoras.

En este marco, la singular pertinencia del relato-niño/a en instancias de umbral, atraviesa las semiosferas escolares en la frontera, se destaca como la forma a través de la cual los/as niños/as toman la palabra para poner en escena sus propios hábitos mediante un complejo dispositivo que se nutre, se sustenta y se constituye sobre la base de experiencias vividas en el mundo familiar, vecinal y/o comunitario. El relato-niño/a es un acto enunciativo que constituye una experiencia discursiva concreta e intransferible: el niño se vuelve autor –y por lo tanto palabra legitimada– de sus propios enunciados. La experiencia narrativa del relato-niño/a en el aula alfabetizadora no puede ser trivializada ni solapada, se constituye como un acontecimiento semiótico que compete íntegramente al mundo-niño/a.

De este modo, a través del relato, la palabra del niño incardinada en el cuerpo conjuga el habla testimonial, la experiencia y los hábitos, en modelizaciones de la vida cotidiana que configuran, sostienen y alimentan su mundo semiótico. La importancia del relato reside en ese dinamismo que pone en evidencia las fricciones culturales y, al mismo tiempo, tiende lazos comunicantes entre mundos diversos, estableciendo traducciones y revitalizando continuidades. Así, el heterogéneo conjunto de narrativas vinculadas con la vida cotidiana de los niños materializa la condición plurivalente no solo del universo semiótico que habitan sino también de las narrativas que sostienen, arraigadas en los protocolos escolares, en los dispositivos curriculares y muchas veces en los discursos de los propios docentes, el imaginario hegemónico de la nación.

A partir de estas premisas, observamos que, en la dinámica de la alfabetización inicial, las operaciones estratégicas que privilegian la emergencia de narrativas del mundo-niño/a configuran escenas articuladas tanto con las instalaciones alfabetizadoras como con los protocolos de la vida cotidiana y los artefactos –semióticos y textuales– que las conforman. La escena narrativa es concebida como una instancia particular que, en distintos momentos del proceso alfabetizador, pondera operaciones tácticas y estratégicas vinculadas con el relato-niño/a. En la dinámica conversacional de la instalación áulica, el dispositivo narrativo adquiere una relevancia cardinal que, en articulación con otros dispositivos o sistemas semióticos como el juego o las imágenes, habilita la configuración de enunciados y textos alfabetizadores. Estas escenas disponen una serie de dimensiones múltiples y simultáneas que deslindan cronotopías, horizontes de experiencias compartidas, complejos afectivo-pasionales encarnados performativamente en el cuerpo de los narradores, y manifestaciones de diversas textualidades y géneros que involucran lo verbal, lo espacial y lo icónico.

La semiosfera escolar se constituye como un espacio en el cual se presentan diferentes narraciones sobre la vida cotidiana, donde las experiencias narrativas circulan y se comparten en un espacio comunitario que pretende lograr que el camino de entrada a la lectura y la escritura sea menos espinoso. Si la cultura es un entramado de signos continuos que establecen múltiples relaciones, el relato-niño/a pondrá en escena esas interacciones, evidenciando, una vez más, que ningún discurso ni ninguna práctica cultural pueden pensarse o producirse de forma aislada. Las historias que narran los niños serán un punto de partida para lograr instalaciones de entrada a la compleja práctica de la lectura y escritura: los enunciados y textos alfabetizadores. Pero también serán discursos que se compartan, exhibiendo las diferencias y semejanzas de las pertenencias culturales que los narradores deslindan. De esta manera, la institución escolar se presentará como un resonante espacio donde los sentidos confluyan porque cada actor tiene algo que vale la pena contar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (2012). *Alfabetización semiótica en los umbrales escolares*. Editorial Universitaria de Misiones.
- Andacht, F. (2016). Sobre el inesperado desembarco indidual del Reality Show en el siglo 21, (pp. 239-252). En *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*. Fondo Editorial Serbiluz.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bhabha, H. (Ed.) (2010). *Nación y narración*. Siglo XXI editores.
- Bertrand, D. (2000). *Précis de Sémiotique Litteraire*. Nathan.
- Camblong, A. (2024). *Alfabetizar en los umbrales. Ensayos pragmáticos*. Homo Sapiens ediciones.
- Camblong, A. (2017). *Umbrales semióticos. Ensayos conversadores*. Alción editor.
- Camblong, A. (2012). Dinámica de las significaciones, sentidos y sin-sentidos y Matrices y umbrales. En A. Camblong y F. Fernández, *Alfabetización semiótica en las fronteras, Vol. 1., (pp.21-101). Dinámicas de la significación y el sentido*. Editorial Universitaria de Misiones.
- Camblong, A. (2005). *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNAM.
- Contreras, M. (2012). Introducción a la Semiótica del Cuerpo: presencia, enunciación encarnada y memoria. *Cátedra de Artes*, Nº 12, Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile (pp. 13-29).
- Cucuzza, Héctor (dir.) y Spregelburd, Roberta (codir.) (2012). *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las notebooks estatales*. Editoras del Calderón.
- De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*. Ediciones Cátedra-Universidad de Valencia-Instituto de la Mujer.
- Fabbri, P. (2000). *El giro semiótico*. Gedisa.
- Fernández, F. (2023). *Narrar la frontera. Relatos, experiencia y vida cotidiana en los umbrales de la alfabetización semiótica*. Edicea.
- Fontanille, J. (2008). *Soma y sema: figuras semióticas del cuerpo*. Universidad de Lima, Fondo Editorial.

- Greimas, A. y Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones. De los estados de las cosas a los estados de ánimo*. Siglo XXI editores-BUAP.
- Jolles, A. (1972). *Formes simples*. Éditions Du Seuil.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*. Cátedra.
- Maingueneau, D. (2004). ¿Situación de enunciación o situación de comunicación? Université Paris XII.
- Parret, H. (1995). *Las pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*. Edicial
- Steimberg, D. (2018). *Para una teoría de los procederes narrativos: Tiempo, lógica y reparto en la narrativa de entresiglos (con un estudio de caso: narrativas literarias argentinas en torno del 2000)*. UBA.

¹ Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad Nacional de Misiones, Magíster en Semiótica Discursiva por la misma institución y Doctor en Semiótica por el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como Profesor Titular de Semiótica I y II en la carrera de Letras de la UNAM, y en las cátedras Alfabetización Intercultural y Comunicación y Educación del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación de la misma institución. Investigador en el Laboratorio de Semiótica de esa universidad, donde desarrolla proyectos vinculados a las líneas de la alfabetización semiótica y la narrativa contemporánea.

² El desarrollo extendido de esta propuesta puede cotejarse en el libro *Narrar la frontera. Relatos, experiencia y vida cotidiana en los umbrales de la alfabetización semiótica*, versión editada de la tesis presentada en el Doctorado en Semiótica del Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. La tesis desarrolló una indagación de las dinámicas de la narratividad de la vida cotidiana en la frontera, enfatizando sus materializaciones semiótico-discursivas en los umbrales escolares de la alfabetización en Misiones, a partir de operaciones analíticas sobre un corpus derivado del trabajo con escuelas rurales del interior de la provincia, ubicadas en el Departamento de San Javier, jurisdicción ubicada en la región del Alto Uruguay misionero, en la frontera con Brasil.

³ Cabe mencionar que las matrices no tienen una duración predefinida: su instancia de realización es variable y múltiple. Al mismo tiempo, el ensamblaje de las diferentes matrices no implica el cierre de una y la apertura de otra, sino una evolución en continuo devenir, un proceso semiótico complejo que supone la presencia activa –tácita o patente– de cada una de ellas en las otras.

⁴ Tomando como fundamento los postulados de base desplegados por Camblong (2012), Raquel Alarcón (2012) propone una cartografía del proceso alfabetizador que intenta configurar una pragmática alfabetizadora para experimentar semióticamente los procesos de aprender a leer y escribir en los

universos interculturales mestizos, sostenidos en la continuidad de las interacciones dialógicas de la vida cotidiana. Apuntalada en un intenso trabajo de campo y una continua experiencia empírica con escuelas de la frontera, la propuesta de la autora diagrama tres momentos para el proceso alfabetizador, deslindando etapas en las cuales pivotean prácticas semióticas en las que se priorizan géneros, formatos y diálogos específicos. En general, explica Alarcón (2012), se podrían discernir tres momentos en las experiencias de lectura y escritura de los niños, en las cuales se priorizan determinadas estrategias sociodiscursivas para el ingreso al desempeño gráfico: *un momento conversacional, un momento de enunciados-en-tramados y un momento de escrituras autónomas*. Todas estas instancias acentúan el potencial del enunciado como bisagra que se transforma en un “pasaporte amigable que nos lleva sobrevolando bordes desde los pliegues de la oralidad y nos deposita suavemente en las orillas de las letras y sus juegos combinatorios” (Alarcón, 2012, p.227).

⁵ La propuesta de esta categoría toma como referencia la definición de *escenas de lectura* desarrollada por Cucuzza (2012) en sus estudios sobre la Historia de la Lectura, como también el concepto de *escena de enunciación* de Maingueneau (2004).

⁶ En este apartado proponemos la descripción y el análisis de dos escenas narrativas registradas en el marco de dos escuelas de la red “Armando redes para crecer”, la escuela N°563 “Jacobo Lenuzza” (Paraje Cerro Monje) y la escuela N° 308 “Mariano Moreno” (Paraje Los Galpones).