



**CAMBLONG, A. (2024). ALFABETIZAR EN LOS UMBRALES. ENSAYOS
PRAGMÁTICOS. HOMO SAPIENS EDICIONES. 234 PÁGINAS.
ISBN 978-987-771-240-7**

Carla Vanina Andruskevicz¹

cvandruskevicz@fhyics.unam.edu.ar

Laboratorio de Semiótica, Departamento de Letras

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Misiones

Argentina

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura generan intereses y preocupaciones recurrentes y múltiples, puesto que los abordajes sobre este tema, tanto en el terreno de la docencia en general como en el de la investigación académica y científica, exhiben matices y derroteros diversos según los campos disciplinares y los enfoques teórico-metodológicos en los cuales se los instale. En diálogo con ello, este es, ante todo, un libro sobre *alfabetización* que incluye una propuesta concreta y fundamentada de trabajo *en el aula* –o cualquier otro espacio que oficie de esta– focalizada en contextos lingüísticos y socioculturales específicos. Sin embargo, lejos de concebirse como un *manual* o como una *receta* infalible, con pasos y etapas que deben cumplirse en un orden jerárquico e inamovible previsto de antemano, este libro se sumerge en las *continuidades* y *discontinuidades* de los procesos alfabetizadores y otorga protagonismo a los aciertos y desaciertos, marchas y contramarchas, y a la recursividad permanente y persistente que convendría atender cuando de alfabetización se trata.

Alfabetizar en los umbrales es un libro-ensayo que, anticipamos, al abordar una problemática tan sensible y trascendente como lo es el desarrollo del lenguaje –“sofisticado y dúctil *modelador biosemiótico*”² (Camblong, 2024, p.45)– a través de la práctica de la lectura y la escritura y en el pasaje de las *esferas* familiares-cotidianas a las escolares, al mismo tiempo discurre sobre temáticas filosóficas y semióticas –a las que el sentido común quizá llamaría *universales*– que establecen conexiones con dimensiones entramadas en la historia de la humanidad. Atendiendo al tema protagónico del cual se ocupa, resulta oportuno enunciar que las indagaciones de la autora proponen un

recorrido por una serie de postulados básicos, especialmente diseñados y pensados para los umbrales escolares, que se sostienen en el Pragmatismo y la Biosemiótica; en relación con ello, conviene compartir una primera advertencia: “[...] no hacemos ‘semiótica de la alfabetización’, puesto que no intentamos una explicación semiótica del ‘objeto’ o del ‘fenómeno’ alfabetizador. Por el contrario, trabajamos en plantear un *proceso alfabetizador con premisas biosemióticas-pragmáticas*” (p.25).

En diálogo con lo anterior, proporcionaremos dos advertencias más que resultan estratégicas para posibles lectores/as de este libro-ensayo: en primer lugar, si bien Camblong focaliza su estudio en territorios interculturales y fronterizos, anclados en la provincia de Misiones -más adelante se ampliará esta contextualización- y se interesa, especialmente, en zonas *periféricas* y rurales, esto no resulta un condicionante para que su propuesta sea aprovechada para pensar procesos alfabetizadores también en universos urbanos, por supuesto, con las necesarias readecuaciones y revisiones –siguiendo las recomendaciones de la autora– y atendiendo a las características de cada caso. En segundo lugar, si bien la propuesta se inscribe en la etapa inaugural del proceso, es decir en la *alfabetización inicial*, entendemos que sus postulados también resultan beneficiosos y significativos para revisar y reflexionar sobre etapas educativas posteriores –incluso las de los estudios superiores– en las que las prácticas con el lenguaje y la escritura seguramente se irán enfrentando a situaciones comunicativas cada vez más desafiantes y complejas.

Antes de adentrarnos en las premisas y postulados biosemióticos para los procesos de alfabetización inicial, nos parece necesario proporcionar algunas pistas clave de la autora. En relación con ello, es complejo, y probablemente injusto, sintetizar –con fines prácticos y estratégicos en el inicio de esta reseña– su perfil *bio-profesional*, puesto que las escasas líneas que siguen no revelarán más que una acotada aproximación a la densidad y solidez de su formación y de su figura como escritora de este libro, el décimo de su autoría –sin contar las numerosas publicaciones colectivas que ha integrado. Sin embargo, antes de continuar con los planteos centrales de su propuesta alfabetizadora, es preciso compartir al menos algunos indicios que colaboren en su presentación. Escritora inagotable, Ana Camblong cuenta con una extensa y reconocida trayectoria como docente e investigadora de la Universidad Nacional de Misiones –institución que le ha otorgado la distinción de Profesora Emérita–, espacio en el cual ha dictado cátedras ancladas en los estudios del lenguaje y la semiótica, y desde el cual dirige, desde hace más de cuarenta años, el Laboratorio de Semiótica³ en el que se nuclean numerosos proyectos e investigadores/as que participan de “[...] diálogos cruzados y transversales, modalidad de trabajo que garantizó la continuidad grupal a través de cuatro generaciones” (p.10).

En relación con ello, podemos encontrar un conjunto de datos apreciables que colaboran en la configuración de su perfil bio-profesional, en articulación con el territorio cultural y

político en el que se instala, en su propio libro. En este sentido, permítasenos empezar a recorrerlo destacando la relevancia de dos anexos (aclaramos: jamás llamados así por su autora) dispuestos hacia el final que contextualizan la escritura ensayística y el desarrollo investigativo de Camblong. En primer lugar, y ubicado luego del último de los ensayos, el “Breve comentario sobre hábitat y trabajos” (p.197-201) es una interesante puerta de entrada a la propuesta alfabetizadora de la autora, puesto que aquí se ofrece una síntesis panorámica respecto del universo territorial complejo y múltiple que habita y desde el cual *piensa-escribe-investiga*. Estas pistas, en las que se exploran dimensiones lingüísticas, culturales, geo-políticas y económicas, podrían resultar muy beneficiosas y contextualizadoras, sobre todo para lectores/as que desconocen este *hábitat* –o quizá cuentan con referencias difusas o fragmentarias– quienes podrán anoticiarse respecto a su configuración identitaria heterogénea –la cual no podría quedar *fuera* de las *aulas alfabetizadoras*– así como de las *asimetrías históricas* que atraviesan a la provincia de Misiones y el lugar periférico que ocupa en el concierto nacional y respecto al poder político-económico centralizado en la *metrópolis*.

En segundo lugar, a continuación de dicho comentario que visibiliza las condiciones de producción y circulación del territorio misionero y fronterizo, nos encontramos con una reseña de las investigaciones desarrolladas desde finales de los años 70 en el Laboratorio de Semiótica (lo encontramos desde la página 201 hasta la 208), cuyas indagaciones centradas en el lenguaje y la educación recorren un entramado disciplinar que se va construyendo –*grosso modo*– desde la lingüística, la sociolingüística y la semiótica hasta llegar a la biosemiótica, campo de interés de la autora y clave en la propuesta alfabetizadora que este libro pone en escena. Para facilitar aún más el registro de estos numerosos antecedentes, se incluye una cronología detallada de los proyectos de investigación con la especificación de las temáticas/problemáticas abordadas y sus equipos de trabajo.

Dicho esto, volvamos al inicio del libro para señalar que luego de una cita inspiradora de Macedonio Fernández –como se sabe, autor y objeto de estudio recurrente y persistente en Camblong (2003, 2006)–, en dos amenas y condensadas páginas, la autora prologa su propia obra. De este modo, además de enunciar la temática primordial y posicionar su escritura en el género que el título del libro anticipa –“[...] estamos escribiendo ensayos de más de 40 años de trabajo” (Camblong, 2024, p.10)–, realiza una serie de advertencias estratégicas y útiles para posibles lectores/as que no sería aconsejable pasar por alto.

A continuación de esta breve pero contundente presentación, se disponen seis ensayos –que podrían funcionar como capítulos– en serie articulada de gradual complejidad, pero que, a su vez, tal como se advierte, cada uno de ellos “admite lecturas ‘salteadas’ y puntuales de acuerdo con el interés y las búsquedas singulares” (p.10). Estos ensayos, en los que se incluyen postulados biosemióticos que sostienen teórica y metodológicamente

la propuesta alfabetizadora de la autora, cuentan con subtítulos minimalistas, muy precisos, que van organizando los despliegues e indicando pistas conceptuales y bibliográficas reveladoras. Asimismo, a cada uno le antecede una portada con una cita-epígrafe sugestiva que pone en escena la palabra de algunos de los autores primordiales diseminados en la bibliografía y en la que se vislumbra el horizonte temático sobre el cual se discurrirá. Al finalizar cada ensayo –solo el último es exceptuado de ello–, la autora incorpora cinco “Claves” que, entendemos, funcionan a la manera de síntesis teóricas o conclusiones, pero, a la vez, incluyen proyecciones y correlatos posibles –en algunos casos con nuevos anclajes teóricos y filosóficos o revisiones de los ya desplegados– de los planteos realizados, y por lo cual, lejos de cerrar, abren y diseminan aún más los sentidos, las lecturas y las interpretaciones.

Es preciso reconocer que las alusiones y citas –en su gran mayoría, con destacados paratextuales apreciables– que sostienen el *pensamiento-escritura* camblongniano son abundantes y enlazan autores –en algunos casos acompañados de notas al pie con información sobre perfiles bio-bibliográficos–, textos precisos, fuentes diversas, conceptos, teorías, investigaciones, estudios. Todo este conjunto queda claramente exhibido –hacia el final del libro– en la bibliografía, la cual cuenta con veintiséis páginas de referencias organizadas por categorías teóricas y disciplinas claves. Sin embargo, más allá de dicha profusión, también es justo reconocer que la autora cumple con lo prometido, en más de una oportunidad, en el discurrir de su libro, como cuando revela: “Intentaremos sostener nuestro propósito de exponer una versión lo más simple o si se quiere, lo menos complicada posible, evitando recargar el texto de citas eruditas y de vocabulario técnico demasiado especializado” (p.77). De este modo, en la lectura se percibe una medida equilibrada de las fuentes bibliográficas y una síntesis crítica que se reconoce trabajosa – “[...] cuesta mucho presentar en pocas líneas la densidad conceptual” (p.26)– pero necesaria y que incluye visibles posicionamientos de la autora, valoraciones y opiniones en los que emergen conversaciones y debates y en los que se fundamenta la elección o exclusión. A su vez, si bien la autora se inscribe en un campo teórico específico, no se priva de establecer *ensambles*, combinaciones y diálogos entre diversas disciplinas, todo lo cual “contribuye no solo a corroborar postulados concordantes, sino también a enriquecer la constelación de categorías e interpretaciones que sustentarán nuestras decisiones estratégicas en los procesos alfabetizadores” (p.60).

Luego de las anotaciones preliminares compartidas, consideramos que estamos en condiciones de adentrarnos en un panorama, al menos aproximado –dada la amplitud y complejidad teórico-metodológica–, de la serie ensayística que este libro alberga. En el primero de los ensayos, titulado “Continuidad móvil”, la autora sitúa su propuesta en el modelo epistemológico y de pensamiento triádico de Charles Sanders Peirce (1988, 2012), en debate con modelos binarios como el Ferdinand de Saussure (2012), y en relación al

estudio de los signos en una cultura y a la capacidad de significar; como sabemos, este modelo, se compone por tres dimensiones cuya correlación, en continuidad y *fluencia*, impulsa la *semiosis infinita*: “- Primeridad: potencia, cualidades, afecciones, sensorial, azarosa, conjetural; - Segundidad: existencia, material, corporal, reactiva; - Terceridad: norma, hábitos-creencias, reglas, leyes, interpretantes-signos producto de la interacción grupal-comunitaria” (p.26).

A partir de aquí, la autora advierte sobre la importancia de la inclusión del *tercero* en toda práctica biosemiótica, en otras palabras, la consideración de la memoria, las creencias, valores y hábitos comunitarios para la puesta en marcha de los procesos de significación en tal o cual *semiosfera* –concepto formulado por Iuri Lotman (1996), otro de los referentes clave en la configuración de esta propuesta. A su vez, y en relación con su planteo del *tercero incluido*, desde este primer ensayo, Camblong reprocha las políticas educativas tanto nacionales como provinciales centralizadas, que no atienden a la heterogeneidad intercultural de las poblaciones exigiendo la aplicación de moldes y modelos que desatienden las particularidades lingüísticas y socioculturales; como alternativa propone: “Pensar otra vez, registrar la heterogeneidad infinita y productiva de la vida cotidiana, situarnos en otras posiciones y, sobre todo, en los variados *paisajes biosemióticos* que forman parte de nuestro extenso país” (p.38).

En este sentido, la atención a dichas particularidades requiere un abordaje integral de los signos en los procesos de alfabetización en los *umbrales* –categoría primordial y profundizada en el último de los ensayos–; aquí, la figura docente es crucial puesto que “[...] detecta, registra, interpreta la fricción entre diferencias de *hábitos y modalidades de desempeños biosemióticos*” (p.35). En este *mundo posible*, en el que se ponen en diálogo y tensión el *mundo-niño* y el *mundo de la escuela*, se configurarán las constelaciones de *artefactos e instalaciones* –baterías de herramientas y estrategias docentes– en los que la vida cotidiana de quienes *ingresan*, sus experiencias, la conversación, el juego, el sentido común y sentido del humor –claves en esta propuesta y a los que Camblong les dedica extensos desarrollos en más de un ensayo– son bienvenidos. A su vez, los “[...] *sensores biosemióticos*, docentes e institucionales, estarán abiertos y preparados para aceptar con genuina y elaborada hospitalidad el arribo de ingresantes en trance de *integrarse* a la cultura escolar” (p.33).

En “Espacios-territorios”, el segundo de los ensayos, la reflexión se centra sobre las incidencias espaciales en toda práctica biosemiótica y, especialmente, en la alfabetización. Para ello, la autora recurre a un entramado de autores –entre los que se encuentran Lotman (1996), Bajtín (1982), Sloterdijk (2004), Bourdieu (2007), Deleuze-Guattari (1994, 2002), Simondon (2015)– cuyas categorías –*semiosfera, fronteras, centros-periferias, traducciones, transducciones, esferas, territorios*– y las teorizaciones y reflexiones que de estas se desglosan, colaboran en la lectura y cuidada atención sobre el *mundo-niño*

para el diseño de una propuesta alfabetizadora biosemiótica. En relación con ello, el espacio resulta protagonista puesto que “no solo existimos en el espacio, sino a la vez, el espacio existe en nosotros” (p.59).

Además de la consideración de las particularidades de los espacios implicados en los procesos alfabetizadores –del habitado por el niño/a, el/la docente, la escuela, etc. – y sus correlatos de sentido, también la autora discurre y reflexiona sobre el *espacio* de la *escritura*, del *grafo* que señala la existencia y el estar en el mundo:

En la simple y compleja acción de tomar un lápiz y efectuar un trazado se verifica la “existencia” de alguien que atestigua su mero estar en dicho espacio, significando para otro que podrá interpretar, continuar, modificar ese trazo, ese grafo, en un dialogismo elemental y fundante del estar con alguien ajeno y similar, al graficar la existencia propia de sus pensamientos-signos. (Camblong, 2024, p. 71)

En conversación con diversas líneas teóricas –como la de los *grafos existenciales* de Peirce (1987)–, la autora insiste sobre la importancia de lo iconográfico en esta zona de umbrales biosemióticos que se traducirán en operaciones topológicas estratégicas, como el armado –cual rompecabezas– con palabras y letras de *textos alfabetizadores*, sintagmas simples y contextualizados que devienen de un registro atento de la conversación con el niño/a quien relata sobre su mundo-espacio cotidiano y conocido.

El tercero de los ensayos, titulado “Hábitos-creencias”, profundiza en las características recursivas de las prácticas de la lectura y la escritura, y en la necesidad de ejercitaciones y entrenamientos, en continuidad experiencial, en los que se compromete tanto el cuerpo como el pensamiento. De este modo, como para cualquier tipo de aprendizaje, el desarrollo de hábitos estables y duraderos es clave en los procesos alfabetizadores: “Leer, leer y leer. Escribir, escribir y escribir son prácticas cotidianas del cuerpo-pensamiento-signo en *acción*, en *movimientos biosemióticos de aprendizaje*” (p.90). En relación con ello, aquí se incluye una aguda crítica a los manuales o libros de texto –que apunta no tanto al mercado editorial como al ámbito escolar/político donde se toman las decisiones pedagógicas– en los que se incluyen ejercicios de aplicación y repetición de resolución rápida y fragmentaria que deja afuera la *concentración* y reflexión requeridas para el afianzamiento de las prácticas de la lectura y la escritura.

Además de la articulación con categorías como la de *metalenguaje* –es decir, posibilidad del propio lenguaje de volver sobre sí mismo para describirse e interpretarse– y la de *habitus* de Pierre Bourdieu (2007), entre otras, Camblong incorpora la de *habitualiter* –y le otorga protagonismo también en los ensayos que siguen– abordada por Peirce y entendida como la tendencia a adquirir e incorporar hábitos. Estos, siguiendo el pensamiento de este autor, generan procedimientos inductivos –de lo particular a lo general–, deductivos –de lo general a lo particular–, pero también se visibiliza una

potencia abductiva, en la forma de interrogaciones, conjeturas, hipótesis que introducen cierta inestabilidad sobre los hábitos a partir de la cual se abre la posibilidad de cambios y reajustes en el proceso alfabetizador.

A su vez, en el último apartado de este ensayo se enfatiza en la idea respecto a que saber algo, y haberlo aprendido, “[...] no solo implica que lo sabemos hacer así, sino a la vez lo percibimos, lo pensamos y lo concebimos de tal o cual manera” (p.94). De este modo, los hábitos suponen creencias colectivas, compartidas por una comunidad, y teñidas de valoraciones ideológicas que influyen y participan de los procesos de significación.

Con una marcada disminución de referencias y citas bibliográficas –puesto que muchas de las categorías y postulados que aquí se retoman y profundizan ya han sido presentados y desarrollados en ensayos anteriores–, en “Experiencias-relatos”, el cuarto de los ensayos, la autora vuelve sobre la relevancia de la *continuidad experiencial* para la alfabetización inicial, la cual en esta propuesta emerge al escuchar los *relatos-niños* poniendo en el centro de la escena una palabra con matices *testimoniales*. A partir de esta práctica de escucha atenta que se origina en la conversación, en la cual se valoran las experiencias de la vida cotidiana de los/as *aprendices* quienes ejercitan la toma de la palabra, la memoria y la concentración, Camblong repasa y amplía los aspectos biosemióticos relevantes para la propuesta alfabetizadora, esta vez, poniendo énfasis en las matrices narrativas.

Tal como ya fuera anticipado en ensayos anteriores, a partir de la escenificación de la *palabra autobiográfica* se opera, no con palabras aisladas, sino con *textos alfabetizadores* que recuperan el mundo-niño y valoran los saberes, los hábitos-creencias, del/a aprendiz: “Esto es nodal: no hace falta complicar con mucho palabrerío, ni atosigar la práctica docente con categorías y nomenclaturas, sencillamente colocar en el centro de atención, los/as niños/as, los entornos y los/as docentes, operando con signos-cuerpos-afecciones-pensamientos: *conversación y relatos*” (pp.125-126). En este complejo panorama, en el que se entraman y construyen las significaciones y sentidos, también intervienen los *interpretantes* definidos comunitariamente a partir de las experiencias biosemióticas en cualquier existencia o entorno sociocultural.

En el quinto ensayo, “Procesos dialógicos”, Camblong insiste sobre la *conversación* como postulado biosemiótico clave de su propuesta alfabetizadora; en consonancia con ello, y resignificando una frase popular –recurso visible y frecuente en la retórica de la autora–, afirma: “Si la *doxa* recomienda, con atinado acervo ancestral, ‘conversando se entiende la gente’, en correlato conceptual diremos que ‘conversando se aprende, se enseña y se piensa’” (p.136). A partir de aquí, se desarrollan las cuatro *matrices dialógicas* que configuran un itinerario posible de la *criatura* sumergida en la continuidad experiencial de los aprendizajes; cabe señalar que dichas *matrices* han sido diseñadas y compartidas en diversas publicaciones anteriores de Camblong (2005, 2012, 2017), sin embargo, aquí

sus despliegues teóricos, críticos y metodológicos han sido ampliados y complejizados en diálogo con la perspectiva del pragmatismo y los postulados biosemióticos.

Si bien no nos detendremos en detalle en cada una de las matrices, sí las enumeraremos para proporcionar al menos un panorama del itinerario diseñado. La primera se corresponde con los *diálogos primarios*, la comunicación más elemental e indicial y los primeros contactos del niño/a con la madre o sustituta/o en los que es protagónico un clima fáptico-conativo. En la segunda matriz, los *diálogos familiares*, la esfera de comunicación íntima se amplía hacia los integrantes del círculo familiar. Por su parte, en la tercera, los *diálogos vecinales*, a través del desplazamiento territorial y el *vagabundeo vecinal* se reconoce la multiplicación de encuentros con nuevos interlocutores que enfrentan al aprendiz con la *otredad*. Por último, en la cuarta matriz, los *diálogos comunitarios* se sitúan en la semiosfera escolar.

En el tránsito por las distintas *matrices dialógicas*, la autora reconoce las tensiones y fricciones entre lenguas –lengua madre o familiar, oficial, variantes dialectales mestizo-criollas– generadas por políticas educativas pensadas desde el *centro* sin consideración de las características culturales y lingüísticas de cada hábitat: “La ‘planificación nacional’ de alfabetización inicial, hace ‘como si’ el país fuera monolingüe y respondiera al metafísico ‘ser nacional’ con adocenada facilidad: he aquí un supuesto universal inapropiado y hegemónico” (p.149). En diálogo con esta problemática, hacia el final del ensayo, la autora señala las *consecuencias paradójales* –de orden biosemiótico-antropológico, jurídico, ético y biopolítico– de la población escolar fronteriza e intercultural a la cual llama *demandante* puesto que “demanda un tratamiento diferente, metodologías, pautas y ritmos escolares distintos” (p.161).

Como anticipamos, en el sexto y último de los ensayos, titulado “Umbrales biosemióticos”, se condensa la propuesta alfabetizadora recuperando y ahondando, aún más, en cada uno de los postulados desarrollados en los ensayos anteriores. Luego de una breve introducción en la que, a la manera de bucle discursivo, se retoma el postulado de la *continuidad en movimiento* desplegado en el primer ensayo, Camblong comparte un sucinto *racconto* sobre sus propios estudios acerca de la *umbralidad* en los que reconoce a Mijail Bajtín (1989) como punto de partida. Seguidamente, comparte un breve fragmento textual del autor al que reconoce como *potente*, para luego comentar cada una de las dimensiones que le interesan, sobre todo con relación a la categoría de *cronotopo* y al motivo o tópico del *encuentro* –al que luego se suman nuevas fuentes bibliográficas que despliegan aún más los alcances de este último.

Cabe señalar que el discurrir teórico sobre el *encuentro* va propiciando, en este último ensayo, el acercamiento a la categoría protagónica que sustenta la propuesta alfabetizadora: “¿Cuándo emergen los *umbrales*? Una primera respuesta inmediata

y directa sería la siguiente: cuando el *encuentro* produce *extrañeza*, cuando las *significaciones* y *sentidos* se desordenan, se dispersan y desencadenan incertidumbres, equívocos, confusiones en los *interpretantes*” (p.183). Tal como es habitual en la autora, si bien aquí se pone el foco en la emergencia de los umbrales escolares, en los distintos apartados de este ensayo también se articula y reflexiona sobre otras esferas y contextos en los que los umbrales se presentan, todo lo cual, seguramente, podría posibilitar a los lectores establecer diversos correlatos de sentido.

Resulta muy complejo sintetizar la densidad explicativa y argumentativa de este último ensayo; cabe señalar que si la intención –entendemos que en sintonía con la de la autora– es recuperar los despliegues de los ensayos anteriores para visualizar cómo se espesan y se concentran en este significativo cierre, se requiere de una lectura minuciosa, reflexiva y *recursiva*.

Baste al posible lector/a, dos pistas temáticas más sobre las cuales Camblong discurre, a modo de conclusiones críticas: por un lado, la síntesis de las características y componentes más relevantes del *umbral biosemiótico* –vinculados con dimensiones lingüísticas, paralingüísticas, corporales, afectivas, etc. – por el cual atraviesa un niño/a que proviene de un territorio rural y que inicia su alfabetización inicial hablando *otra lengua*. Por el otro, una serie de consideraciones a las que todo/a docente debería atender en el proceso de pasaje de umbrales alfabetizadores en semiosferas fronterizas, rurales o periurbanas –en cuanto a la práctica de la lengua oficial, la oralidad, la potencia conativa-fática, la consideración del diálogo primario, entre otros aspectos. Por último, recordemos, siguiendo el pensamiento camblongniano, que este conjunto de configuraciones y reflexiones no constituye una receta o un método obligatorio, puesto que “nada es inflexible, nada es improvisado, nada es absoluto, todo es móvil, cambiante, ajustable y adecuado a las diversas semiosferas de entornos escolares” (p.193).

Luego del recorrido por los seis ensayos que se entretajan en este libro, nos parece importante señalar que algunas de las dimensiones que configuran sus postulados biosemióticos, como el privilegio del sentido del humor, el sentido común y la vida cotidiana, configuran el estilo escritural de la autora con palpable presencia. Junto al indiscutible rigor científico y a un impecable registro académico de un *pensar-escribiendo* (Camblong, 2021) que se sostiene en un dispositivo teórico espeso y complejo –pero, al mismo tiempo, también afable con el lector menos especializado–, las palabras y frases populares –especialmente, aquellas que se inscriben en universos fronterizos– deambulan ensambladas entre las páginas y oxigenan las teorizaciones.

Asimismo, la crítica aguda, polémica y persistente en casi todos los ensayos hacia el sistema educativo en general –sus desaciertos, sus ambigüedades, sus indefiniciones– resulta interesante, puesto que no concluye en la mera queja, reclamo o señalamiento

de sus errores reiterados, sino que al mismo tiempo, en este libro se ofrecen alternativas de trabajo concretas que no esquivan las *pluralidades y heterogeneidades* y que alientan a los/as posibles lectores/as docentes a buscar y diseñar propuestas alfabetizadoras que atiendan a las particularidades socioculturales y lingüísticas de las semiosferas escolares que habitan.

En relación con lo anterior, consideramos que este libro no solo está destinado a docentes de todos los niveles del sistema educativo –y estudiantes de institutos de formación o de distintos profesorados– sino también, y a ellos se apela en más de una oportunidad, a quienes diseñan las políticas educativas a partir de las cuales se organizan las dinámicas de trabajo de las instituciones, tanto de la Provincia como del país. Asimismo, por su experticia ensayística y por su conexión recurrente con temáticas sensibles y transversales a la existencia y experiencia humanas –algunas de las cuales logramos mencionar en esta acotada reseña–, este libro también podría resultar atractivo para investigadores y académicos pertenecientes a otros campos profesionales y disciplinares, interesados por la multiplicidad de problemáticas –filosóficas y biosemióticas– sobre las cuales aquí se discurre.

Por último, para quienes no han leído a Ana Camblong previamente, aclaramos, esto no será un condicionante ni una limitación para la lectura; tal como ya fue enunciado, su estilo retórico afable, peculiar y polémico, seduce desde las primeras líneas. Pero para quienes sí han tenido la placentera *experiencia* de leerla, se encontrarán con la manifestación y desarrollo, recursivo y dialógico, de un *pensar-escribiendo* complejo que se fue construyendo a través del tiempo y en las distintas publicaciones concatenadas que han colaborado para que este *potente* libro-ensayo, sobre *alfabetización en los umbrales*, hoy esté a disposición de lectores/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. S. XXI.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y Estética de la novela*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. S. XXI.
- Camblong, A. (2003). *Macedonio: retórica y política de los discursos paradójicos*. Eudeba.
- Camblong, A. (2005). *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. FHyCS-UNaM, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones.
- Camblong, A. (2006). *Ensayos macedonianos*. Corregidor.
- Camblong, A. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Edunam.

- Camblong, A. (2017). *Ensayos conversadores*. Alción Editora.
- Camblong, A. (2021). *Pensar-escribiendo en el taller artesanal. Ensayos tantálicos*. Alción Editora.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2022). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Ediciones Cátedra.
- Peirce, Ch. S. (1987). *Obra Lógico Semiótica*. Taurus.
- Peirce, Ch. S. (1988). *El hombre, un signo. (El pragmatismo de Peirce)*. Editorial Crítica.
- Peirce, Ch. S. (2012). *Obra filosófica reunida. Tomo II (1893-1913)*. FCE.
- Saussure, F. de. (2012). *Curso de Lingüística General*. Losada.
- Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*. Cactus.
- Sloterdijk, P. (2004). *Esferas II*. Siruela.

Recibido: 20-06-25

Aceptado: 08-10-2025

¹ Dra. en Ciencias Humanas y Sociales. Magíster en Semiótica Discursiva. Profesora y Licenciada en Letras (FHyCS-UNaM). Prof. Titular Exclusiva en la cátedra Procesos Discursivos de las Carreras de Letras y Procesos Sociocomunicativos en Bibliotecología, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM). Directora de la Especialización en Semiótica de la Lengua y la Literatura. Directora del Proyecto de investigación Lectura y escritura en los umbrales: Prácticas y diálogos entre la Escuela Media y los Estudios Superiores. Codirectora del Proyecto de investigación Cartografías literarias y críticas. Archivos territoriales.

² Todos los destacados con cursivas de las citas textuales corresponden al original.

³ La información detallada y extendida sobre las actividades desarrolladas en el marco del Laboratorio de Semiótica de la UNaM pueden consultarse en el siguiente sitio: <https://labsemioticaunam.wixsite.com/unam>