CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Sede Sur

Departamento de Investigaciones Educativas

LAS PRÁCTICAS DE APOYO FAMILIAR A LAS TAREAS ESCOLARES DE LOS NIÑOS DE PRIMERO Y SEGUNDO DE PRIMARIA

Tesis que presenta

Martha de Jesús Portilla León

Para obtener el Grado de

Doctora en Ciencias

En la Especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis: Dra. Elsie Rockwell Richmond

México, D.F. Junio, 2013

Calzada de los Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, C.P. 14330, Apartado Postal 86-355, México, D.F.
Tel. 54 83 28 00, Fax 56 03 39 57

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)

DEDICATORIA:

A mi familia que amorosamente me apoya en todo.
A mis amigos que me alientan y acompañan.
A los niños y sus familias, que convivieron conmigo al compartir sus sesiones de tarea, ellos ofrecieron aliento y alegría para este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Gracias primero a Dios, a Él le debo la vida y todos los logros alcanzados, es quien me sostiene y anima en todo momento.

Gracias a mi Madre María Santísima, Auxiliadora mía que me socorre siempre.

Gracias a mi familia, porque el amor de mi mamá Martha, de mi papá Francisco, de mis hermanas Marcela y Rossana siempre me hace vivir alegre, porque sé que cuento con ellos siempre y en todo son un apoyo para mí.

Gracias a mis amigos, al padre Luis especialmente por su amistad, cariño, apoyo y acompañamiento.

Gracias a la Dra. Elsie Rockwell, mi asesora de tesis, por su preocupación, orientación, amistad, ayuda y por encauzar esta tesis hacia el espacio familiar. Ella estuvo siempre atenta a enseñar, compartir su experiencia etnográfica y resaltar los descubrimientos nuevos. Esta tesis es un producto conjunto y su apoyo fue sumamente valioso.

Agradezco a todas las personas que amablemente participaron en esta investigación: los estudiantes y sus familias así como las profesoras, quienes me dieron la oportunidad de compartir con ellos una experiencia de vida.

Gracias al Dr. Jorge Vaca por su amistad, interés por esta tesis y por compartir conmigo su experiencia como investigador.

Gracias a la Dra. Alejandra Pellicer, sus lecturas minuciosas, sus cuestionamientos e interés por el tema de esta tesis abrieron nuevos planteamientos y me enseñan muchas rutas por descubrir.

Agradezco a la Dra. Judy Kalman sus comentarios que me ayudan a repensar las interpretaciones desde otros ángulos, su lectura atenta y sugerencias enriquecieron este trabajo.

Agradezco también a la Dra. Iliana Reyes por su interés en la lectura de esta tesis y su invitación para explorar otras vías de análisis.

Le agradezco también a todas las personas que me apoyaron en mi trabajo de tesis como María Elena Maruri, Mónica Velia y Valeria Rebolledo. También a todo el personal del DIE-CINVESTAV, como Rosa María Martínez y Martha Espinosa. Y a tantas otras personas que siempre amables me brindaron su atención: Don Agustín, Conchita y Lupita, Don Irán, Don Jesús, Male, Marcia, Rodolfo, Socorro, y muchas más que por cuestiones de espacio ya no me es posible incluir pero que aportaron también su granito de arena para la feliz conclusión de este trabajo. Todo el personal administrativo, de vigilancia y de intendencia son comprensivos y atentos con los

estudiantes. Muchas gracias al DIE por la calidad de su personal, sus profesores tan generosos en compartir su experiencia y conocimientos.

Agradezco igualmente a los miembros del Seminario “El campo de la lengua escrita y la matemática básica: adquisiciones, prácticas y usos” (del IIE-UV), que en distintos momentos me ofrecieron sus comentarios a mi trabajo de investigación.

Quiero agradecer también a las personas que tan generosa y amablemente me guiaron durante mi estancia académica en el extranjero:

Gracias a la Dra. María del Mar del Pozo Andrés, de la Universidad de Alcalá de Henares, por su preocupación respecto de mi formación académica y su interés en ponerme en contacto con gran cantidad de investigadores del área de la historia de la educación, así como de los que analizan los cuadernos escolares.

Al Dr. Antonio Castillo le agradezco que haya compartido conmigo sus trabajos de investigación, que escuchara pacientemente mis cuestionamientos y me diera sus puntos de vista respecto de mi trabajo de tesis. Igualmente a la Dra. Verónica Sierra, le doy las gracias por compartir conmigo sus acervos de cuadernos escolares y proporcionarme las facilidades para acceder a esos materiales. Ambos, forman parte del grupo de investigación “Lectura, escritura y alfabetización” (LEA) en la Universidad de Alcalá de Henares. A ellos y sus colaboradores, gracias.

Agradezco al grupo de investigación “Infancia contemporánea” de la Universidad Autónoma de Madrid, coordinado por el Dr. David Poveda, él me ofreció la oportunidad de integrarme en su seminario de investigación y exponer el contenido de mi tesis. Les doy las gracias también a los miembros del seminario de su línea de investigación, quienes aportaron sugerencias para enriquecer mi trabajo.

Gracias al grupo de investigadores de la UNED, de Madrid, que trabajan los manuales escolares (grupo MANES) y que me invitaron a exponerles el tema de mi investigación, especialmente a las doctoras Ana Badanelli, Kira Mahamud y Gabriela Ossenbach.

A los ponentes que participaron en las primeras jornadas sobre patrimonio histórico educativo en Zamora, España: Dr. Bienvenido Martín, Dr. Agustín Escolano, Dr. Rafael Jiménez, Dra. Sara Ramos y muchos más que en la brevedad de estas líneas no me es posible anotar. Para todos ellos mi agradecimiento por su acogida y por compartir conmigo sus trabajos de investigación.

En fin, gracias a todos los que han hecho posible que crezca como persona, por suscitar tantos aprendizajes a lo largo de esta trayectoria académica en el doctorado.

RESUMEN

La presente tesis analiza cómo las prácticas de apoyo familiar a las tareas escolares contribuyen a la apropiación de la lengua escrita en los primeros dos grados de la escuela primaria. La investigación retoma como marco teórico la corriente sociocultural y los estudios sobre la *literacidad* desde los New Literacy Studies, así como los conceptos de materialidad, apropiación y práctica cultural que ofrece Roger Chartier. Se basa en una investigación etnográfica realizada con trece familias en una colonia periférica de Xalapa, Veracruz, durante los años escolares 2008-2009 y 2009-2010, durante la cual se hicieron observaciones y entrevistas en los grupos escolares, así como durante las sesiones de tarea en los espacios familiares. En la tesis describo el impacto que tienen sobre las familias las tareas escolares, cómo llegan las tareas a casa, cómo se co-construyen entre familiares, quiénes intervienen para apoyar a los estudiantes en su resolución y qué decisiones toman (en medio de tensiones y consensos) para la realización colaborativa de las tareas. También analizo una serie de cuadernos escolares que permitieron describir las actividades tanto de clase como de tarea, y calcular la proporción de trabajo pedagógico que es realizado en las viviendas de los niños. Adicionalmente, examino la relación de las prácticas de apoyo familiar con los fondos de conocimiento que poseen los familiares de los estudiantes, a partir de información sobre los orígenes sociales de los padres, y sus experiencias escolares y laborales. Sostengo que estas prácticas son una ayuda tanto para los estudiantes como para los profesores. Las prácticas de apoyo familiar evidencian la estrecha interrelación de los espacios familiares y escolares.

ABSTRACT

In this thesis I analyze how family practices in support of children's homework contribute to the appropriation of the written language in the first two grades of primary school. The research uses the theoretical framework of sociocultural research and of New Literacy Studies, as well as the concepts of materiality, appropriation and cultural practice offered by Roger Chartier. It is based on an ethnographic study conducted with thirteen families in a neighborhood of Xalapa, Veracruz, during school years 2008-2009 and 2009-2010, in the course of which I conducted observations and interviews in both

classrooms and home settings. I describe the impact that homework has on families, how assignments reach the home and how they are co-constructed in the family, who are involved in supporting the student and what decisions taken (with tensions and consensus) to reach a collaborative solution. I also analyze a series on school notebooks, which allowed me to calculate the proportion of pedagogical work that is done in the child's household. I further establish the relationship of family support practices with the funds of knowledge that the students' families possess, based on information on the social origins and the educational and work experiences of the parents. I maintain that these practices are of great help for both students and teachers. The family support practices show the close interrelationship of family and school spaces.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN **13**

I.1 Antecedentes teóricos principales 15
I.2 La *literacidad* como práctica social 23
I.3 El concepto central de prácticas culturales 28
I.4 Conceptos centrales del objeto de estudio 31
I.5 Estudios similares y aportaciones para la investigación actual 41
I.6 El abordaje desde la perspectiva etnográfica 46

CAPÍTULO II. LAS FAMILIAS Y SUS RECURSOS **59**

II.1 La identificación del espacio familiar 59
II.2 Características de las familias y sus fondos de conocimiento 60
II.3 Mobiliario y herramientas para la lectura y escritura 85
II.4 Los Libros de Texto Gratuitos y los libros de apoyo de editoriales privadas 91
II.5 La movilización de la tarea de la escuela al espacio familiar 92
II.6 La red de relaciones sociales en torno a las tareas 101
II.7 Conclusiones: la movilización de los recursos familiares para la tarea 102

CAPÍTULO III. LAS TAREAS ESCOLARES Y SU SOPORTE: LOS CUADERNOS **107**

III.1 Los cuadernos escolares como objetos de investigación 112
III.2 El análisis de las actividades de tarea en los cuadernos: clasificación y frecuencia 130
III.3 Relaciones sociales alrededor de los cuadernos 169
III.4 Conclusiones: El análisis de los cuadernos 171

CAPÍTULO IV. LA CO-CONSTRUCCIÓN DE LAS SESIONES DE TAREA **177**

IV.1 La co-construcción de las tareas 178
IV.2 La sesión de tarea como flujo de eventos 179
IV.3 Condiciones en las que se desarrollan las sesiones de tarea 187
IV.4 Las estrategias familiares para resolver las tareas 204
IV.5 Tensiones y soluciones 213
IV.6 Las transformaciones de la tarea escolar en el proceso de co-construcción 225
IV.7 Conclusiones: La co-construcción de las tareas 229

CAPÍTULO V. LAS PRÁCTICAS DE APOYO A LA TAREA DE ESPAÑOL DE PRIMERO Y SEGUNDO DE PRIMARIA 231

V.1 La tensión entre entregar la tarea o apropiarse la lengua escrita 234
V. 2 Prácticas de apoyo en las sesiones de tarea 236
V.3 El apoyo ante otras tareas 260
V.4 Conclusiones: Las prácticas de apoyo familiar a las tareas y la apropiación de la lengua escrita 265

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES 267

REFERENCIAS 277

ANEXO I 285

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

La escuela es "un contexto privilegiado para la adquisición de la lengua escrita" y la escritura uno de los elementos culturales que siempre se asocian a la "cultura escolar" (Rockwell, 1997 y 2001). Propongo en esta tesis descubrir qué elementos pone en juego la familia para ayudar a sus miembros jóvenes en el desempeño eficiente de sus trabajos escolares, analizando cómo las prácticas familiares de apoyo a las tareas contribuyen a la apropiación de la lengua escrita por los niños en los primeros años escolares. Sostengo que estas prácticas resultan ser una ayuda no sólo al estudiante sino también a los docentes. Por lo mismo intento describir el impacto que tienen en las familias las tareas escolares, cómo se co-construyen, quiénes intervienen para apoyar a los estudiantes en su resolución y qué decisiones toman (en medio de tensiones y consensos) para la realización colaborativa de las tareas escolares.

El presente capítulo muestra los conceptos centrales y las orientaciones teóricas de este trabajo de investigación en forma general, pues al interior de los distintos capítulos realizaré algunas especificaciones teóricas relacionadas con el tema de cada uno. La perspectiva etnográfica que me guía permite un proceso de investigación en el que al dejarse sorprender por la realidad se puede dialogar con la teoría. Por esa razón incluiré también en esta introducción los elementos metodológicos que dieron curso al trabajo de investigación.

Como toda tesis doctoral, ésta parte del planteamiento de un problema de investigación, el cual se originó en la solicitud implícita y explícita que el sistema educativo, en su conjunto (como institución y en la persona de directivos y profesores), hace a las familias para que colaboren con la escolarización de sus miembros. La Secretaría de Educación Pública (SEP) señalaba en la página de presentación de los Libros de Texto Gratuitos (LTG, los que revisé tienen fechas de primera edición entre 1994 y 1998) que debía contarse con la participación de los padres de familia y escuchar sus opiniones.[1] En los LTG actuales derivados de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, la primera edición de los libros de primer grado es de 2009) el mismo Libro de Texto Gratuito solicita que los padres de familia apoyen la

[1] Es significativo que el LTG explícitamente indicaba la participación de los padres diciendo: "son indispensables las opiniones de los maestros y de los niños que trabajarán con este libro, así como las sugerencias de madres y padres de familia que comparten con sus hijos las actividades escolares". (SEP, 1996: 3)

realización de los proyectos educativos que esos materiales plantean.[2] La página web de la SEP (vigente al ciclo escolar 2012-2013) tiene un sección dirigida a los padres de familia en donde afirma que "son una pieza clave en la formación y educación de sus hijos" y les ofrece información sobre derechos humanos, consulta de calificaciones, educación especial, estándares de habilidad lectora, resultados de la prueba Enlace, y la posibilidad de consultar a un "maestro en línea".[3] Hay otros ejemplos relativos a discursos oficiales y acuerdos internos entre los miembros de las comunidades escolares en las que se establece que es necesaria la participación de las familias en el acompañamiento al proceso de educación formal del estudiante (sea a nivel pre-escolar, primaria o secundaria), en general en cuanto a la educación básica. Estas normas son reguladas por cada centro escolar, incluyendo las observadas en esta investigación.

Al parecer, existe un consenso amplio en la sociedad acerca de que es necesario que la familia apoye a los estudiantes cuando están aprendiendo formalmente a leer y escribir; sin embargo hace falta indagar si ese consenso es asumido como tal desde la escuela o desde la familia o simplemente es promovido por los maestros particulares que ofrecen regularizar a los estudiantes, así como por los medios de comunicación (como el periódico, revistas, la radio, la televisión y el Internet) cuando ofrecen guías o productos escolares (libros de editoriales privadas, láminas y juegos didácticos).

Comúnmente desde la escuela se expresa que es necesario contar con el apoyo de los padres de familia para su labor educativa, sin embargo no se han revisado qué apoyos sí aportan las familias, cómo se trabajan los contenidos escolares en casa y cuánto tiempo implica para los familiares realizar trabajo escolar con los niños, sobre todo con los que inician la escuela primaria.

En el caso concreto de esta investigación me ha interesado comprender cómo los miembros de las familias apoyan el trabajo escolar de los niños que cursan los primeros dos grados de la escuela primaria. El estudio etnográfico, realizado en una colonia periférica de la ciudad de Xalapa (en el Estado de Veracruz, México) tuvo como objetivo describir las estrategias y las prácticas que los familiares llevan a cabo cuando colaboran con sus hijos en la resolución de las tareas escolares. Intenté responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son esas prácticas de apoyo? ¿Cómo surgen y hacia

[2] Por ejemplo, en el LTG de Español (SEP, 2009: 87) dice: "¿Sabes qué es una rima? Pregunta a tus familiares qué es y escribe tus resultados, con la ayuda de tus papás, en una ficha."
[3] http://www.sep.gob.mx/swb/sep1/padres_de_familia consultado el 24-09-12

dónde se encaminan? ¿Qué estrategias utilizan los familiares para brindar apoyo con sus tareas a los niños que inician la escuela primaria? ¿Cómo co-construyen los estudiantes y sus familiares las tareas escolares para resolverlas? Analizo el contenido y tipo de prácticas de apoyo que tienen lugar en espacios familiares, principalmente con relación al proceso de adquisición de la lengua escrita. Al mismo tiempo he podido calcular la proporción de trabajo pedagógico que es realizado en las viviendas de los niños, y apreciar la relación de las prácticas de apoyo familiar con los fondos de conocimiento que poseen los familiares de los estudiantes.

I.1 Antecedentes teóricos principales

Para responder las preguntas que guían esta investigación, me apoyé en varios conceptos teóricos que aportaron elementos para la reflexión y el análisis de los datos, teniendo en cuenta que los conceptos no son aislados sino que tienen un origen en determinadas perspectivas teóricas y una historia del uso que distintos investigadores hacen de ellos. Es por esto que primero expondré las corrientes teóricas que sirven de fundamento a esta investigación, señalando aquellos conceptos que fueron de particular utilidad en el desarrollo de esta tesis.

Reconozco que el concepto de cultura es polisémico y distintos autores lo usan de diferentes maneras. Sin profundizar en la discusión de este concepto remito a la definición de Sewell:

> […] la cultura debe entenderse como una dialéctica entre sistema y práctica, como una dimensión de la vida social, autónoma con respecto a otras dimensiones tanto en su configuración lógica como espacial; y como un sistema de símbolos que posee una real aunque débil coherencia puesta continuamente en riesgo a través de la práctica y por lo tanto sujeto a transformaciones. (1999: 12)

A lo largo de esta tesis se irá definiendo la aplicación de este concepto en el contexto de la realización de las tareas escolares. Aclaro que no existe una relación uno a uno entre una cultura específica y una familia, ni entre una cultura particular y una escuela o sistema escolar, pues se pueden identificar redes o flujos culturales dinámicos, contradictorios y cambiantes que entrecruzan diversos espacios sociales.

Una influencia particularmente significativa para la presente investigación proviene de los estudios de la historia cultural que realizó Roger Chartier (1997, 1999,

2000 y 2007), en relación a la apropiación de la cultura escrita en contextos históricos delimitados. Entre otros aspectos, Roger Chartier ha enfatizado la necesidad de atender la materialidad de los textos, su disposición e los soportes, así como examinar las prácticas culturales que enmarcan los usos sociales de la escritura. En esta línea, ya para el campo educativo, destaca el trabajo de Anne-Marie Chartier (2002 y 2004) en cuanto a los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura y el análisis de los cuadernos escolares (2003). Elsie Rockwell (1997, 1999, 2000, 2001 y 2005) ha retomado esta corriente en sus estudios en torno a las culturas escolares, a los procesos de apropiación y de co-construcción. Los trabajos que estos tres autores han elaborado y siguen realizando aportan las nociones básicas que guían la interpretación de los datos de mi estudio, sobre todo en cuanto a la definición de las prácticas culturales y los procesos de apropiación y de co-construcción de la cultura escrita en las aulas y fuera de ellas. Esta perspectiva supone reconocer límites temporales específicos que son analizados también desde las perspectivas teóricas y de investigación de la historia de la educación y la cultura escrita. Retomaré de ellos varios conceptos básicos a lo largo de este capítulo.

Otro marco de referencia que fue relevante es la teoría sociocultural, que tiene sus bases en los postulados de L. Vygotski y sus sucesores; una gran cantidad de trabajos se han realizado desde esta perspectiva en torno a los aprendizajes de los niños en contextos particulares (como los publicados en Zavala, 2002; Chaiklin y Lave, 2001; Álvarez, 1997; Hicks, 1996; Valdés, 1996), considerando en ellos las influencias que ejercen dentro de un contexto sociocultural los padres, los pares y los maestros.

Existe una variada aplicación de dicha teoría en diferentes disciplinas como la psicología, la antropología y la historia. El esfuerzo conjunto de investigadores por dar sostén sólido a los trabajos realizados desde esta perspectiva ha contribuido a la generación de conocimientos que pueden articularse en torno a un objeto de estudio como es la lengua escrita. Así, la psicología cultural, con los trabajos iniciales de Scribner y Cole (1981), ha contribuido enormemente a la profundización de los procesos de interrelación personal y de mediación en el uso de las herramientas culturales en contextos particulares.[4] El análisis del discurso en contextos de uso de la lengua escrita ha sido otra vertiente explorada, con los trabajos reunidos por Cook-

[4] Menciono como referencia la compilación de traducciones editada en 2004 por Zavala, Niño-Murcia y Ames, pero cada uno de esos autores poseen gran cantidad de trabajos que datan de 30 años atrás aproximadamente, como el de Cole titulado *Cultura y pensamiento: relación de los procesos* (1977). Considero que Scribner y Cole son autores básicos para adentrarse en la psicología cultural.

Gumperz (1988), por Hicks (2002), y por Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004), entre otros. Un marco general en esta línea de investigación es considerar la alfabetización como un proceso construido socialmente, como lo asevera Cook-Gumperz (1988), pues siempre ocurre en condiciones sociales y medioambientales históricamente determinadas. Esta perspectiva sobre la alfabetización ayuda a considerar la adquisición de la lengua escrita no sólo como un proceso psicológico sino también como un proceso sociocultural complejo.

Quiero resaltar como antecedente los trabajos de Luis C. Moll (1992 y 1997), sobre los hogares vistos como "sistemas de actividad" o "entornos" desde la perspectiva socio-cultural. Moll (1997: 45) retomó las investigaciones derivadas de la psicología cultural para demostrar la importancia de conocer al "sujeto real, en su vida real y en culturas reales, adaptando teoría y métodos de estudio de la antropología social y cultural". Pretendía realizar estudios con "validez ecológica" que denotaran "la vida concreta, cultural/intelectual de los sujetos". De manera similar, he intentado en este estudio describir las prácticas de apoyo familiar en las viviendas de los estudiantes para sacar a la luz la vida concreta de los sujetos, la interrelación de los espacios familia-escuela, los conocimientos familiares que se ponen en juego y los procesos de apropiación de lo escolar que se llevan a cabo en el espacio familiar.

Las experiencias familiares a las que los estudiantes recurren son denominadas "fondos de conocimientos" por Vélez-Ibáñez y Greenberg (2000: 213-214), quienes afirman que éstos constituyen la base con la que se mueven las personas en los sistemas culturales de la vida diaria.[5] Además, estos autores insisten en que los grupos familiares requieren establecer buenas relaciones sociales con los distintos ambientes sociales con los que entran en contacto ordinariamente. Por eso se esfuerzan en mantener esas relaciones participando en los "rituales" o en los mecanismos que les hacen entrar en comunicación, lo cual sirve a las personas para intercambiar fondos de conocimientos, renovándolos y actualizándolos[6].

Sobre el término "fondos de conocimiento" Luis Moll (1992) hizo algunas consideraciones para definirlo como el cúmulo de conocimientos familiares donde los

[5] Significantly, nevertheless, funds of knowledge do become part of the implicit operational and cultural system of daily life. (Vélez-Ibáñez y Greenberg, 2000: 213)

[6] Such formal rituals are but one mechanism through which social networks are maintained. Household visits, which are as important, are themselves informal rituals. Like their more formal counterparts, the frequency of visiting and the treatment that the visitor receives are important signals about the state of social relations. This frequent contact helps both to maintain social ties and to provide a context for the Exchange of information through which funds of knowledge constantly are renewed and updated. (Ibíd.: 214)

estudiantes pueden encontrar una base para enfrentar la escolarización y las actividades ordinarias de la vida. Moll y Dworin (1996) documentaron, con la participación de maestros e investigadores, la historia social de las familias, sus orígenes y desarrollo, considerando la historia laboral de las familias para revelar los cuerpos acumulados de conocimiento familiar. Moll (1992: 23) cita a Goldenberg y Gallimore (1991), para afirmar junto con ellos que la reforma de las escuelas y su eficiencia depende en gran medida de la interrelación con los conocimientos locales y los fondos de conocimientos.[7]

El estudio de Moll abordó "la cultura vivida o la cultura en acción" a través de visitas a los hogares; esas visitas le ayudaron a entender cómo los adultos facilitan el que las nuevas generaciones descubran y se apropien de los artefactos culturales. Considero que las formas en que los miembros de las familias se involucran y apoyan a los niños en la construcción social de los usos de la lengua escrita se ubican en el punto intermedio entre lo que la escuela aporta como saber escolar a los niños (y por medio de éstos al resto del grupo familiar) respecto de la lectura y la escritura, con las exigencias correspondientes para dominar esos procesos desde ese saber (plasmadas en las indicaciones sobre las tareas de la asignatura de español), y el cúmulo de saberes familiares o fondos de conocimiento que los miembros de las familias tienen respecto de esos mismos procesos y de los usos de la lengua escrita que tienen sentido y son importantes para ellos. En el encuentro entre estos dos mundos de saber, se dan proceso particulares de "construcción de significado", como menciona Kell (2009).

Siguiendo estos antecedentes, decidí realizar observaciones de las sesiones de tarea al interior de las casas de los estudiantes. Ahí, en las viviendas donde transcurren gran parte de las actividades diarias de los integrantes del grupo familiar, es donde deseaba observar cómo llegaba al entorno familiar lo que los docentes encargaban realizar como tarea, qué apoyos requerían los estudiantes de sus familias y qué aspectos de los procesos de apropiación sobre la lengua escrita podrían observarse en esos espacios familiares. En esa situación específica de observación de la sesión de tarea en las casas de los estudiantes, pretendí ver las prácticas de apoyo familiar como las maneras en que los miembros de las familias facilitaran a los niños el

[7] As Goldenberg and Gallimore (1991) have remarked, "The prospect of reforming schools depends on a better understanding of the interplay between research knowledge and local knowledge. The more we know about the dynamics of this interplay, the more likely it is that the research can have an effect on the nature and effectiveness of schools" (p. 2) [Citado en Moll, 1992: 23]

descubrimiento y apropiación de la lengua escrita, llevando a cabo un proceso de co-construcción de conocimientos sobre ella y sobre la noción misma de tarea.

Aunado a lo anterior, me interesa distinguir que la cultura o las redes culturales están permeadas por estilos de vida y por las interacciones que los sujetos tienen en diferentes entornos (como el espacio familiar y el espacio escolar), tal como Moll (1997: 41-42) enfatizó en otra parte de su trabajo al comentar que en ocasiones buscó la cultura y se topó con la vida o con la escuela. Por eso es necesario prestar atención a los contextos en que los sujetos viven y crecen, puesto que de esos contextos dependerá que se apropien de la lengua escrita de un modo o de otro. Al verse interpelados por una realidad que les solicita y urge el uso de la lectura y la escritura, la respuesta de una familia podría ser muy distinta a la de aquella otra familia que no encuentra las mismas exigencias. La presencia de prácticas de escritura en la vida cotidiana es variable, no sólo en cantidad, sino también en su especificidad y sentido. Así, es importante estar atentos a los contextos específicos de los sujetos, tomando en cuenta la construcción social de los objetos de conocimiento. Por tanto, me acerqué a los estudios que postulan que la historia de las prácticas de lectura y escritura de los sujetos se entretejen con sus historias de vida (Vaca, 2005; Vaca, Portilla y Hernández, 2005 y 2006; Kalman, 2004; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; y Baudelot, Cartier, y Detrez, 1999). Algunos trabajos, como los de Heath (1983), Wells (1988a y 1988b) y Taylor (1994), permiten ver que la influencia de la familia y el contexto social que rodea a ésta son fundamentales para los logros de los niños en relación con su escolarización formal, puesto que las interacciones entre los miembros de las familias (independientemente de su escolaridad) alrededor del lenguaje (oral y escrito) potencian la construcción de conocimientos sobre el mismo entre los integrantes del grupo familiar.

También resalto el importante papel que juega la familia como la que construye un espacio en el que los niños pueden irse apropiando de los usos sociales de la escritura junto a muchos otros objetos de conocimiento. Coincido entonces con la afirmación de Vila y Álvarez:

> Las actividades y las experiencias de los niños, primero en el contexto familiar y, luego, en otros contextos organizados informalmente, son enormemente significativas y rápidamente adquieren un valor funcional. Evidentemente, son experiencias que están en la base de su desarrollo y, por tanto, de aquello que aportan y "llevan" consigo al contexto escolar. No cabe duda de que la familia es un auténtico contexto

educativo y de desarrollo para la inmensa mayoría de niños y niñas […] (1997: 179).

En relación con el apoyo familiar a las actividades escolares, Stech comenta[8]:

> En una sociedad en la que el modo de socialización dominante abarca a las apariencias escolares, las prácticas educativas pro-escolares en el seno de la familia son consideradas como "obvias". Se ayuda a los niños para que tengan éxito en la escuela. Uno se interesa al menos en sus trabajos y en sus resultados. Se reacciona ante las evaluaciones de los maestros y uno coopera y se comunica con ellos. En breve, el interés en el niño obliga. […] la calidad de las condiciones familiares y de la ayuda otorgada al trabajo pro-escolar del niño determina su éxito en la escuela. Sin ayuda, no hay éxito. (2001: 121).
> Las prácticas familiares de ayuda no tienen, en la mayoría de los casos, el carácter de una estrategia reflexionada ni claramente articulada. Consisten en una actividad intelectual práctica y relacional en el curso de la cual todas las personas involucradas buscan, por tanteos, las modalidades satisfactorias para ellas mismas. El soporte que se da al trabajo del alumno en la casa no es percibido como impuesto desde el exterior por la institución escolar sino más bien como una "exigencia" interiorizada. Esto forma parte integral de la socialización familiar. (Ibíd.:130).

Lo anterior sirve como un antecedente teórico del estudio de las prácticas de apoyo familiar a las tareas escolares de los niños. Por lo mismo pretendo analizar la información obtenida mediante el trabajo de campo en términos de cómo son las condiciones familiares y de ayuda otorgadas al trabajo escolar en casa.

Considero que los familiares se involucran en las tareas y son facilitadores de los aprendizajes de los niños, como "expertos" que guían a los "aprendices" (en términos de Rogoff, 1990). Esa preocupación familiar por los miembros más jóvenes e inexpertos pareciera ser algo innato o natural al espacio familiar, como si fuera una característica compartida por varios grupos familiares. No obstante, creo necesario

[8] Incluyo una traducción personal de J. Vaca, quien hizo favor de auxiliarme con la comprensión del texto en francés, el original es el siguiente:
Dans une société où le mode de socialisation dominant revêt les apparences scolaires, les pratiques éducatives proscolaires au sein de la famille sont considérées comme << allant de soi >>. On aide son enfant pour qu'il réussise à l'école. On s'intéresse au moins à son travail et à ses resultants. On réagit aux evaluations des enseignants et on coopère et communiqué avec ceux-ci. Bref, l'intérêt de l'enfant oblige. […] la qualité des conditions familiales et de l'aide fournies au travail proscolaire de l'enfant détermine la réussite de celui-ci à l'école. Sans aide, il n'y a pas de réussite. (Stech, 2001:121)
Les pratiques familiales d'aide n'ont pas dans la majorité des cas le caractère d'une stratégie réfléchie et clairement articulée. Elles relèvent plutôt d'un bricolaje intellectuel et relationnel au cours duquel toutes les personnes engages cherchent à tâtons les modalités satisfaisantes de celles-ci. Le soutien apporté au travail de l'élève à la maison n'est pas perçu comme imposé de l'extérieur par l'institution scolaire, mais plutôt comme une << contrainte >> intériorisée. Il fait partie intégrale de la socialisation familiale. (Ibíd.:130)

describir las maneras en que las familias apoyan a los hijos que estudian y sus intencionalidades específicas, dado que al parecer existe una preocupación de ellas por la escolarización de sus miembros. Los esfuerzos del grupo familiar por apoyar las tareas parecen encaminados sobre todo a que el estudiante adquiera la lengua escrita, se apropie de sus usos, y al mismo tiempo asegurar que sea promovido escolarmente (para que no deserte del sistema educativo).

Es pertinente reflexionar que hay procesos de "apropiación" que ocurren entre muchos otros procesos al interior de la escuela (Rockwell, 2005) y lo mismo tiene lugar en la familia. Las distintas formas en que los familiares apoyan el trabajo escolar de los niños, disponiéndolos a encarar su alfabetización formal y la vida misma, da como resultado diversos modos de interactuar con las demandas escolares. Es posible encontrar tanto confrontaciones como colaboraciones entre el saber escolar y el saber familiar, según lo que tanto los profesores como los familiares piden al estudiante que realice en casa como tarea escolar. Esto influye de distintas maneras en la construcción social de conocimientos sobre la lengua escrita.

La definición que Rockwell hace del concepto de apropiación permite identificar claramente el carácter activo del sujeto que hace suyos ciertos usos sociales de las herramientas culturales que le son útiles en determinados espacios (como la lengua escrita) para integrarlos a su propia herencia cultural, en interacción directa con sus fondos de conocimientos y sus experiencias con los objetos de conocimiento que desea apropiarse:

> El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir *simultáneamente* un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural (...) alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas (...) como producto humano estrechamente entrelazado con diversas realidades sociales. (2005: 29)

Considerando esta definición quiero evidenciar, en el análisis de mis datos, los procesos de apropiación de la lengua escrita a través de las prácticas del apoyo familiar a las tareas. Desde esta perspectiva considero que las formas en que los estudiantes y familiares se apropian de las tareas tienen una relación directa con las transformaciones de las actividades, propuestas por el profesor para realizar en casa, que llevan a cabo en colaboración los niños junto con los padres, hermanos, tíos,

abuelos y otros integrantes del grupo familiar que se impliquen en su resolución (y por tanto en su interpretación y co-construcción).

Otro concepto que me interesa es la noción de "co-construcción" que retomo también de Rockwell (1999), quien muestra a través de ese concepto las formas en que los sujetos colaboran entre sí cuando reproducen y recrean las culturas escolares. Como punto central sugiere que los más inexpertos (los noveles alumnos de primaria, por ejemplo) aportan también sus interpretaciones y orientaciones a la realización de una actividad específica. De ese modo, en la interpretación y realización de las tareas entrarían en relación simultáneamente (y así mismo se transformarían) los criterios de los familiares, los estudiantes y los profesores, pues los niños también aportan sus construcciones de significado en torno a los deberes escolares.

Rockwell menciona que el plano de análisis que ella llama la co-construcción cotidiana "recuerda la constante reelaboración de la cultura recibida" a través del cruce entre las historias personales y colectivas con la historia de los artefactos y prácticas culturales:

> En el plano de la co-construcción, las historias individuales y colectivas se entrelazan con la historia de los artefactos y prácticas culturales. A través de su trabajo diario, los profesores y los estudiantes reproducen y recrean la cultura escolar. Sin embargo, las acciones cotidianas, significados e interpretaciones van "más allá de la información dada" [Bruner, 1985]. Tanto los profesores como los niños inevitablemente modifican los usos de las herramientas y los significados de los signos, ya que ellos se relacionan con sus propias historias personales y construyen su interacción continuamente.[9] (1999: 121)

La co-construcción permite la re-elaboración de hipótesis sobre en qué consiste la tarea, entrecruzar maneras de relacionarse con lo escrito y con las distintas formas de abordar la resolución de los deberes escolares. Esto permite cuestionarnos sobre el supuesto de la alfabetización escolar como una vía de acceso seguro y casi único a la cultura escrita, pues a veces en la escuela se tiende a disminuir u olvidar tomar en cuenta el trabajo que implica para la familia el apoyo a la alfabetización formal del niño, lo cual obstaculiza la colaboración entre ambos espacios.

[9] Presento una traducción personal que realicé pero el original en inglés es como sigue:
[…] this plane reminds us of the constant re-elaboration of received culture. In the plane of co-construction, individual and collective histories are interwoven with the history of cultural artifacts and practices. Through their everyday work, teachers and students reproduce and recreate school cultures. Nevertheless, everyday actions, meanings and interpretations go 'beyond the information given' [Bruner, 1985]. Both teachers and children inevitably modify the uses of tools and the meanings of signs as they relate them to their own personal histories and construct their ongoing interaction. (Rockwell, 1999:121)

Como mi preocupación central gira en torno de los apoyos familiares a tareas vinculadas con la lengua escrita, espero evidenciar también algunos aspectos de las apropiaciones de ésta a través de la realización de los deberes escolares. Para ello es conveniente recurrir a estudios que refieren lo que los sujetos en su entorno cotidiano (en la familia, la escuela, la comunidad local donde se desenvuelven) hacen con la lengua escrita, es decir, cómo la utilizan y de qué aspectos se ocupan. Esto lleva a la revisión de los estudios socioculturales sobre prácticas que involucran la lengua escrita.

I.2 La literacidad como práctica social

Para analizar lo específico de los usos de la lengua escrita recurro al marco teórico de los denominados *New Literacy Studies* o Nuevos Estudios de Literacidad[10] (NLS en inglés), pues esta corriente aborda las maneras en que inciden los entornos socioculturales en las prácticas de lectura y escritura. Desde esta perspectiva teórica es posible definir y estudiar las literacidades locales, los usos diversos de la lengua escrita y jerarquizar el valor social que es asignado por los miembros de distintos grupos a las prácticas y los usos que involucran la lengua escrita. Ciertos estudios de los NLS son referencias importantes para mi investigación, principalmente los trabajos de Brian Street, Shirley Brice Heath, David Barton y Mary Hamilton, Roz Ivanic y Wendy Moss, que compiló Zavala (2004), las investigaciones de Judith Kalman (2003 y 2004), así como el libro compilado por Kalman y Street (2009). Estos estudios ofrecen pautas para analizar la literacidad, particularmente en los espacios familiares y escolares.

El término literacidad (*literacy* en inglés) abarca más que saber leer y escribir, implica los usos sociales con respecto a la lengua escrita; en palabras de David Barton y Mary Hamilton:

[10] El término "literacy" está traducido como "literacidad" en la obra compilada por Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004: 10). En esa obra se explicó que se optó por dicho término "para llenar un vacío semántico en el castellano", tratando de representar con él "la práctica de lo letrado en cualquier contexto sociocultural", evitando caer en repeticiones y haciendo referencia tanto a la escritura como a la lectura, por tanto decidí mantener dicha traducción del término a lo largo de esta tesis. En cambio, algunos autores como Roger Chartier (1997, 2000), Antonio Castillo (2008, 2010) y Verónica Sierra (2008, 2009) optan por usar el término "cultura escrita".

> es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto… no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada… la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal. (2004: 109)

Entonces, no puede reducirse al término alfabetización porque implica más que el conocimiento del sistema de escritura y enfatiza el papel primordial que juegan las relaciones sociales en torno a los actos de leer y escribir. Para estos autores, la literacidad es una actividad o práctica social, más que una habilidad individual; está fuertemente enraizada en un ambiente cultural que no puede ser dejado de lado.

En torno a la noción de literacidad como práctica social revisé los trabajos de D. Barton (1994 y 2004), B. Street (2004), M. Hamilton y R. Ivanic (2000 y 2004), Ivanic y Moss (2004), y Kalman (2004). Ellos comparten su preocupación por considerar la lengua escrita tal como es utilizada en situaciones de interacción social y contextos particulares. De hecho Barton y Hamilton refieren que:

> La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos. (2004: 113)
> Para nosotros los eventos son empíricos y observables, mientras que las prácticas son más abstractas y se infieren a partir de eventos y otra información de tipo cultural. (Ibíd.:122)

Esta orientación me permitió observar características de la literacidad en las familias a partir de las situaciones de realización de tareas que involucraban textos escritos, que provienen de la escuela y tienen como destinatarios a los propios maestros.

En esta línea de trabajo se enfatiza que los usos de la lengua escrita, las prácticas “letradas”, son diversos y variables de un contexto a otro. Por un lado, puede haber similitudes entre los estilos de enseñanza de la lectura y la escritura en los ambientes familiares y escolares, como implica la noción “pedagogización de la literacidad” (Street, 2004). Este concepto reconoce que los usos típicos de la enseñanza escolar de la lectura y la escritura tienen una larga historia que rebasa los confines del aula e influyen en prácticas letradas en otros contextos, incluyendo a la familia (Street y Street, 2004; Ivanic y Moss, 2004).

Sin embargo, el enfoque de la literacidad supone buscar las particularidades de prácticas letradas que pueden ser muy distintas unas de otras y tener significados diferentes. La cercanía o lejanía entre las actividades que se realizan en ambientes escolares y familiares constituye un eje de análisis fundamental de este estudio.[11] Las prácticas propias de los distintos espacios en que se utiliza la lengua escrita también se relacionan entre sí. Tal es el caso de la sesión de tarea, en donde los usos familiares de la lectura y la escritura se vinculan con los usos escolares; ambos aportan recursos para resolver las tareas que los docentes encargan a sus alumnos.

Barton y Hamilton (2004: 116) enfatizan que "la literacidad no es la misma en todos los contextos sino que existen diferentes literacidades […] y se asocian con aspectos particulares de la vida cultural." Explicitan que las prácticas letradas que integran las literacidades provienen de diferentes "dominios" y puede reflexionarse sobre qué prácticas se originan en cada uno de ellos. Así los que estudian las prácticas del hogar, por ejemplo, pueden preguntarse en qué medida éstas se desarrollaron allí y si provienen de o se exportan a otros dominios. Esto ha sugerido preguntas en torno a las prácticas familiares de apoyo a las tareas, puesto que en un primer momento del análisis parecía que hacer la tarea era producto de la escolarización, del esfuerzo de los padres por realizar actividades escolares en el ámbito familiar. Al desarrollar la investigación intenté llevar el análisis de esas prácticas de apoyo más al terreno de lo familiar, buscando lo que es originario de la propia cultura familiar. Indagué las características particulares del apoyo que las madres brindan, que muestra su apropiación y transformación de lo escolar. Así, he encontrado que no siempre es posible caracterizar los apoyos que proporcionan los familiares en los mismos términos que las prácticas escolares, aún cuando las tareas en sí provienen de la escuela.

Esas definiciones que mencioné guiaron los trabajos de una primera generación de teóricos afiliados a los NLS, quienes mantuvieron una separación analítica entre las prácticas y los eventos letrados. Realizaron abstracciones referidas a los contextos locales en que se desarrollaron sus investigaciones y enfatizaron la importancia de considerar las literacidades como prácticas sociales. Sin embargo esos conceptos han sido sometidos a revisión por algunos teóricos de la segunda generación de los NLS. Ciertos autores buscan hacer una separación intencional entre lo social y lo cultural,

[11] Ese mismo eje de análisis es utilizado en varios de los estudios sobre literacidad que observan las prácticas letradas al interior de los hogares y los ponen en relación con las prácticas de la comunidad, uno de ellos es el de Eve Gregory y Ann Williams (2004).

para evidenciar el flujo de los eventos y observar el proceso completo de las relaciones con lo escrito que establecen las personas a través de los distintos contextos.

Algunos críticos, como Catherine Kell (2009), se inclinan por dejar de ver la literacidad como práctica social en sí misma y analizar las prácticas sociales más generales dentro de las cuales ocurren actos de lectura y escritura. Para Kell es necesario observar qué sucede con el objeto escrito, cómo circula, cómo produce acciones. Con todo ello espera reconocer los efectos de la literacidad en la vida de las personas. Ella propone que es conveniente dar este salto para no dejar pasar los intercambios entre los espacios sociales y las conjunciones de estrategias de los sujetos con respecto a los usos de los materiales escritos en diferentes contextos. Intenta evidenciar así las dimensiones de "poder" que pueden observarse a nivel vertical (un nivel superior tendrá más poder que uno inferior) pero también horizontalmente (entre los participantes en el flujo de eventos).

Me parece correcta la distinción que hacen Kell y otros autores citados por ella (Bloome, Carter, Christian, Otto y Shuart-Faris, 2005) para analizar prácticas sociales como "espacios en los cuales la gente actúa de acuerdo con sus circunstancias" (2009: 365) y en relación con materiales escritos que pueden estar o no presentes en el momento. Esta perspectiva permite dar el salto entre considerar a los sujetos como involucrados en las prácticas de cierta manera por la orientación que éstas tienen y reconocer más bien el carácter creativo y activo de los sujetos que deciden participar en ciertas prácticas de cultura escrita y no en otras. De esa forma analizo las prácticas de apoyo en las sesiones de tarea, con el énfasis en lo que los participantes muestran en cuanto a sus interpretaciones de lo que hay que hacer para resolver la tarea así como de las transformaciones que realizan del deber ser escolar hacia lo que puede ser realizado en las condiciones de los espacios familiares donde se co-construye la tarea.

Desde esta perspectiva considero fundamental reconocer los esfuerzos de las familias para ayudar a los niños en la realización de sus tareas escolares, lo que es relevante para la apropiación de la cultura escrita en el entorno familiar; independientemente de que las prácticas de apoyo puedan distar de los criterios escolares, es decir, que los apoyos que los familiares den no correspondan a la cultura escolar sino a la propia cultura familiar y sus apropiaciones de lo escolar.

Moll y Dworin (1996)[12] reconocen que en torno al estudio de la literacidad es preciso unir esfuerzos interdisciplinarios para descubrir toda su complejidad y variedad, sobre todo con relación a prácticas socioculturales específicas en las circunstancias propias de la vida de las personas. Para ello debemos considerar los aportes de la antropología de la educación. Según estudios etnográficos, co-existen varias culturas familiares, por lo que se pueden distinguir "redes de cultura" (Anderson-Levitt, 2001) entre las familias para referir a los elementos culturales que ellas poseen en común en torno a la construcción de conocimientos sobre la lengua escrita y las tareas. Considero que en general varias familias se preocupan (como un rasgo cultural compartido) de generar prácticas de apoyo al trabajo escolar de los niños en torno a la lectura y la escritura, pero desde las diferencias propias de sus mismas situaciones familiares (producto de una historia individual y social), lo cual incide en las maneras como los niños afrontan el trabajo escolar en casa.

Al parecer los miembros de las familias (aún cuando tengan poca escolaridad) pueden colaborar con los estudiantes en la construcción de conocimientos sobre la lengua escrita y en la resolución de sus tareas escolares, preocupados ya sea por responder a las demandas escolares o por atender a sus propios intereses como grupo familiar. Creo que las prácticas de apoyo al trabajo escolar de los niños no dependen únicamente del capital cultural o del conocimiento escolar con que cuentan las familias sino también de la articulación de los apoyos con los conocimientos locales y con los saberes familiares, es decir, en esa interacción con los fondos de conocimientos familiares.

Esto implica revisar qué hacen los niños y sus familias ordinariamente cuando se trata de resolver las tareas escolares, qué interacciones hay, qué materiales de apoyo utilizan, a qué fondos de conocimientos recurren y qué implica para los integrantes del grupo familiar realizar las tareas. Me concentro especialmente en las tareas que involucran leer y escribir; de esta forma he podido analizar algunos aspectos de la parte sociocultural del proceso de adquisición de la lengua escrita que ha sido estudiado psicogenéticamente por Ferreiro (1979 y 1997) y otros. Aclaro que rebasa el objeto de esta investigación establecer relaciones entre la dimensión

[12] […] Indeed, literacy has become one of the truly interdisciplinary areas of study, involving historians, linguists, anthropologists, psychologists, and educators, among other. Particularly revealing have been studies of people's ways with literacy, that is, the nature and uses of written language within specific and varied social conditions and practices (e.g., Heath, 1983; Scribner & Cole, 1981). These studies have shown that literacy is not a unitary phenomenon; that it is varied and complex; and that its possible consequences for thinking must be understood in relation to specific, diverse sociocultural practices, that is, to what people do with literacy within their circumstances of life. (Moll & Dworin, 1996: 221)

sociocultural y los procesos de adquisición individual de la escritura por parte de los niños.

I.3 El concepto central de prácticas culturales

La noción de práctica es central para este trabajo: como praxis, como acción, como maneras de hacer que muestran relaciones sociales, conocimientos, herramientas culturales y usos de distintos objetos. En el análisis de las tareas que presento, ha sido fundamental examinar la dimensión cultural de las prácticas.

Considero que las prácticas de apoyo familiares a las tareas son un objeto de estudio un tanto resbaladizo por el hecho de que son invisibles muchos aspectos que las conforman. Se da mucho por supuesto y el investigador interesado en el tema debe alertarse al respecto, abriéndose a las múltiples posibilidades de ayuda que dan las familias y a los distintos estilos de comunicación inmersos en esos apoyos. La sugerencia es adaptarse a un nuevo enfoque que permita sorprenderse y "no hacer aseveraciones *a priori*" sobre las prácticas como advierte Kell (2009). Esta autora habla de prácticas letradas y eventos letrados, donde reflexiona sobre "el problema de divorciar el concepto de prácticas del estudio de los eventos". Esa misma advertencia es útil para evitar confundir las prácticas de apoyo con las acciones particulares de quienes participan en la resolución de los deberes escolares que se observaron en el trabajo de campo.

Para avanzar hacia formas de analizar las acciones de apoyo familiar a la resolución de las tareas, ha sido básica la reflexión acerca de en qué consisten las prácticas culturales.

De manera similar a Kell, Rockwell menciona que:

> la idea de *práctica cultural* recuerda la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y también en la esfera simbólica. El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto […] Las *prácticas culturales* no son las acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito, de otorgarle sentido a los textos. (2001:14)

Por tanto, el concepto de práctica cultural fusiona los eventos, considerados como las acciones observables, junto con los discursos y las maneras de relacionarse

con los textos y los recursos materiales involucrados en la resolución de los deberes escolares. Así, a lo largo de la co-construcción de las tareas, se observan una serie de interacciones y flujos de eventos compartidos entre los sujetos que participan en la resolución de la tarea a partir de sus propias interpretaciones. Ante el problema de analizar estos flujos en términos de prácticas culturales, Rockwell retoma a Roger Chartier para explicar:

> Chartier (1993, 1999) concibe a la lectura como una *práctica cultural* que se realiza en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. (Rockwell, 2001: 14)

Me parece que es posible establecer un símil entre concebir la lectura como práctica cultural y concebir, en el caso de esta investigación, la tarea escolar como práctica cultural, puesto que también se realiza en un espacio intersubjetivo en el que confluyen como mínimo tres actores específicos—la profesora, el estudiante y la madre de familia—a los que se unen otros más según sea necesario (los hermanos mayores, los papás, los maestros particulares, vecinos o familiares que cuenten con un mayor grado de instrucción o a quienes se puede considerar más expertos en los *saberes escolares* y que aportan un punto de referencia para el apoyo que dan los familiares). Estos actores cuentan con una ubicación y un espacio temporal específicos donde se comparten dispositivos como el cuaderno escolar y el Libro de Texto Gratuito. En esta práctica de apoyo a la tarea los actores coinciden en realizar ciertas acciones, usar las herramientas involucradas en las tareas y otorgar ciertos significados al acto de realizar esos deberes escolares; se conjunta todo ello con las diferencias que aportan los significados locales provenientes de las culturas familiares y que se plasman en las maneras en que se responde a las tareas.

Otro argumento teórico a favor de lo que comento es una conclusión elaborada por Scribner y Cole (en 1981) pero actualizada en una revisión de Michael Cole y Jennifer Cole que muestra el peso de la prácticas culturales asociadas con la escolarización:

> [Nuestra] conclusión fue que la escolarización engendró consecuencias cognitivas por la forma en que la alfabetización fue desplegada en las prácticas culturales asociadas con la escolarización (una forma especial de discurso, la expansión del rango de conocimiento sobre las

> variedades del conocimiento no local, etc.) y no porque la gente haya aprendido a leer o escribir per se. (2006: 318-319)[13]

La escolarización puede verse como un proceso que influye profundamente en los saberes y modos de hacer de las personas, tanto en sus maneras de relacionarse con los textos escritos en general como en los usos que le dan a la lengua escrita fuera del ámbito escolar; las prácticas culturales que están inmersas en ese proceso escolar ayudan a dar cuenta de las acciones y decisiones de los actores implicados en tareas de lectura y escritura.

Siguiendo con la teoría de Roger Chartier, Rockwell, enfatiza la historicidad de las prácticas. Las reflexiones que hace son un punto de partida central para mi trabajo de tesis; ella considera que:

> Los fragmentos de textos y de registros de lo cotidiano que recogemos son inteligibles solo cuando podemos observar pautas recurrentes, e imaginar el significado que éstas podrían tener para los sujetos involucrados en su producción. Como ejemplo, considérese la práctica de narrar cuentos a niños, marcando con la voz los cambios de personaje, los momentos claves, las emociones que se desencadenan en la trama. Para ello, se han difundido técnicas, tomadas a veces de contextos familiares o teatrales, además de escolares. Las prácticas culturales no son las acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito, de otorgarle sentido a los textos. El interés para el historiador es indagar la fuerza y sentido que han adquirido en ciertas épocas y lugares. (2001: 14)

Como menciona, las prácticas culturales no son acciones aisladas, están interrelacionadas a través de los espacios en que se mueven los sujetos. Entonces, considero que las prácticas de apoyo a las tareas no son actividades individuales sino que tienen una trayectoria cultural, es decir, son maneras que han sido socializadas y presentadas por distintas personas en grupos culturales similares.[14] En este caso, considero como prácticas culturales aquellas acciones nombradas o reconocidas por

[13] El original en inglés es como sigue: […] conclusion was that in so far as schooling engendered cognitive consequences it was because of the way literacy was deployed in the cultural practices associated with schooling (a special form of discourse, expansion of the range of knowledge about varieties of nonlocal knowledge, etc.) and not because people had learned to read or write per se. (Cole & Cole, 2006: 318-319)

[14] Debo aclarar que uso el término "actividad" como actividad escolar, en los términos como lo utilizan las profesoras y referido a las acciones que realizan los sujetos para resolver las tareas. La noción de práctica cultural que Rockwell maneja y que me sirve de referencia teórica central, será retomada en el capítulo cuatro, donde analizo las prácticas de apoyo a la tarea como prácticas culturales.

los maestros, los alumnos y los familiares, que son reiteradas y adquieren significado en las situaciones de realización de las tareas.

Si bien hacer la tarea existe como una práctica cultural escolar reconocible y ampliamente difundida en distintos sistemas educativos y en varios países, también existen prácticas culturales de apoyo familiar a las tareas, aunque pueden ser distintas según las culturas familiares locales y diversificadas de acuerdo con las desigualdades económicas y sociales que pueden encontrarse entre los países, ciudades y familias específicas. En México se reconoce que hacer la tarea es necesario para avanzar progresivamente en el sistema educativo, pues en cada grado escolar los estudiantes requieren cumplir con sus deberes escolares para obtener una evaluación favorable por parte de sus profesores. Es común escuchar expresiones, tanto de docentes como de familiares, que aluden a que "el trabajo del niño" es hacer sus tareas escolares, algunas veces refiriéndose a que ese trabajo debe desarrollarse fuera del horario escolar y en un espacio distinto al áulico, como lo es el espacio familiar (generalmente se alude a la vivienda de la familia).

Por eso resulta fundamental para mi investigación considerar las pautas recurrentes que se pueden observar en las familias en contextos de apoyo a las tareas de los estudiantes y tratar de imaginar los significados que éstas podrían tener para los actores implicados en ellas (maestros, alumnos y familiares). Para describir estos apoyos en términos de pautas culturales, es útil describir continuidades entre maneras de apoyar a los niños con sus tareas y formas de relacionarse con ellas. Se enuentran similitudes también en los sentidos que le otorgan los actores a las tareas escolares en sí mismas, en cuanto a sus soportes, su tránsito y las maneras de resolverlas. Las tareas relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros grados de la primaria son particularmente reveladoras de procesos más amplios de apropiación de la lengua escrita que se han ido construyendo en México, dadas las particulares historias de las culturas escolares y familiares.

I.4 Conceptos centrales del objeto de estudio

En este apartado expongo algunos de los elementos y relaciones centrales que definen el objeto de estudio: las prácticas de apoyo familar a la realización de las tareas. Reflexiono sobre la noción de cultura, la heterogeneidad cultural que caracteriza a los espacios escolares y familares, y sobre los vínculos que establecen los actores

educativos con esos espacios; me pregunto cómo construyen el sentido de las diversas prácticas de apoyo y cómo usan la lengua escrita como herramienta cultural para sus propios fines comunicativos.

En la perspectiva histórico-cultural la noción de prácticas culturales es útil especialmente para el análisis de las herramientas y los signos culturales que se han desarrollado a lo largo del tiempo en varios entornos o espacios sociales. Me interesa observar la dimensión cultural de las prácticas de apoyo familiar y por eso requiero precisar la relación de las prácticas con los espacios familiares. El análisis profundiza en los significados y los usos que los sujetos dan a los instrumentos o herramientas culturales. La lengua escrita como herramienta y como signo cultural adquiere en las prácticas diferentes significados, se utiliza de diferentes maneras, se apropia con fines determinados desde los contextos locales.

Según Stetsenko (1993, citado por Moll, 1997) puede concebirse la cultura en forma concreta como prácticas, como si fuera un conjunto de experiencias sociales y materiales desarrolladas por los seres humanos y acumuladas históricamente. Entonces, si las prácticas son producto de un conjunto de experiencias de las personas históricamente relacionadas, se puede considerar los apoyos a la tarea escolar como una serie de prácticas vinculadas a la cultura escolar pero construidas no sólo en el espacio escolar sino a través de las experiencias concretas (compartidas en un tiempo y espacio social particular) entre los docentes, los estudiantes y sus familiares.

Pero hay que analizar las dinámicas familiares desde las que abordan los niños y sus familias la resolución de los deberes escolares. Por eso tomo en cuenta que Antonio Viñao (1997) dice que “es preferible hablar, en plural, de culturas escolares”, pues explicita que existen culturas diversas según los centros de enseñanza. Lo mismo diría yo que vale para las culturas familiares. Por tanto, al hablar de las tareas como prácticas culturales quiero enfatizar que éstas adquieren formas y sentidos distintos en su lugar de origen (como parte de la tradición escolar) del que se les asigna en el espacio familiar, donde finalmente se transforman como un elemento más de las culturas familiares que permite la interrelación con el espacio escolar.

La tarea escolar, en un sentido general, se refiere a toda actividad escolar que es indicada por los docentes para que la realicen en tiempo extra-escolar los estudiantes en sus casas. En su investigación Cervantes lo refiere así:

> Entendiendo como tarea escolar la actividad extraescolar hecha en casa y asignada por el profesor a sus alumnos para entregarla en un tiempo y en condiciones determinadas; se acepta como una práctica común en las instituciones educativas de todos los niveles y socialmente se considera una actividad que ayuda al desarrollo académico de los estudiantes. (2001: 43)

La tarea se ha aceptado como una práctica común en las escuelas de muchos países; de hecho existen dichos o reflexiones populares que aluden a que si un estudiante tiene mucha tarea para realizar en casa es porque tiene un buen maestro y una buena enseñanza. Entonces si debe resolver tareas de las distintas asignaturas que cursa, no hay quien se extrañe de ello.

Sin embargo, desde los intereses de esta investigación y la orientación teórica que he asumido, me interesa distinguir entre dos formas de conceptuar la tarea escolar: 1) como un objeto de la cultura escolar, que puede estudiarse históricamente a partir de los cuadernos escolares y puede ser abordado de forma continua dentro del aula al reconstruir la secuencia de acciones de los profesores que determinan las tareas de cada día; y 2) como una serie de prácticas culturales que se originan con los docentes pero incluyen las que realizan en colaboración los estudiantes y sus familias en los espacios familiares.

Para explicar mejor esa distinción, reflexiono a partir de la diferenciación que Dominique Julia (1995: 135) hace entre las normas y las prácticas que integran la cultura escolar. Él enfatiza que hay dificultad para reconstruir la historia de las prácticas escolares porque "no deja huellas" y los trabajos históricos tienden a estudiar las normatividades existentes en los períodos que les interesan, pero menciona que es en los momentos de crisis donde aflora evidencia de las prácticas. En estos momentos, resalta el hecho de que las prácticas escolares y los saberes estipulados en la normatividad no siempre concuerdan. Esas consideraciones me permiten hablar de la tarea como un objeto y a la vez distinguirla como una serie de prácticas que enlazan las disposiciones de los docentes con el trabajo de los niños y sus familiares en las viviendas:

> […] como objeto considero que está más relacionada con las normas docentes que la establecen como tarea al interior del espacio áulico y que la hacen de algún modo *palpable*, con la característica de poder manipularla como un objeto físico que tiene capacidad de movimiento, no por sí mismo sino mediante los soportes en que se moviliza. En cambio la tarea como práctica puede verse como el conjunto de

> acciones reguladas culturalmente que se orientan a definir, interpretar y resolver la tarea escolar, es decir, la práctica que llevan a cabo los docentes de encargar tarea para realizar en casa y que afecta a los alumnos y sus familiares, así como las prácticas que llevan a cabo los estudiantes y sus familiares para co-construir la tarea y realizarla. […] La construcción de la tarea como serie de prácticas culturales inicia en el salón de clases, desde que los estudiantes y sus familias son receptores de la tarea. (Portilla, 2013: 5 y 7)

Por tanto, la tarea como objeto cultural queda definida por la normatividad de cada profesor en su salón de clases, desde el modo en cómo la establece como tarea (anotándola en el pizarrón, dictándoles a los alumnos para que la escriban en sus cuadernos, señalando páginas de los libros o escribiéndole a cada estudiante en su cuaderno la tarea, entre otras maneras) según sea el estilo docente o la estrategia de enseñanza. Ésta normas pueden ser reproducidas, en la práctica, de diferentes maneras por los alumnos y sus familiares, quienes retoman la tarea en el aula a partir de sus interpretaciones de las indicaciones orales y escritas del docente.

Se puede resumir la noción de tarea escolar como objeto cultural con referencia a las normas y las actividades prescritas por los docentes, a los deberes en sí, tal como fueron propuestos en el aula por el profesor; en cambio, como serie de prácticas culturales la tarea se refiere a todas las acciones que llevan a cabo los actores educativos involucrados con ella para definirla, movilizarla, trasladarla y realizarla. Estas acciones muestran prácticas culturales compartidas entre distintos grupos escolares y familiares, los cuales pueden estudiarse como fenómenos socialmente interrelacionados.[15]

Para estudiar las tareas escolares como prácticas culturales, es importante en primer lugar considerar la materialidad en que éstas se insertan, pues es la que le otorga parte de su identidad. Roger Chartier expone una reflexión crítica al estructuralismo que tomaba el sentido de los textos a través del funcionamiento impersonal del lenguaje, por lo que especificó que uno de los límites de esa corriente teórica para el enfoque histórico de los textos es que:

> […] consideran a los textos como si existiesen en sí mismos, fuera de las materialidades (cualesquiera que sean) que son sus soportes y

[15] Aclaro que, como una forma de facilitar la lectura de esta tesis y evitar la repetición constante del término “tareas escolares”, decidí tomar como sinónimo el término “deberes escolares”, sólo como una manera de mejorar la redacción del texto, lo cual no implica cambios en la postura teórica que asumo de conceptuar la tarea como objeto de la cultura escolar y como práctica cultural.

> vehículos. Contra esta 'abstracción' de los textos, se hace necesario recordar que las formas en las que se ofrecen a la lectura, al oído o a la mirada, participan también en la construcción de su significación. El mismo texto, fijado en la escritura, no es el 'mismo' si cambian los dispositivos de su inscripción o de su comunicación. (1997: 22)

Retomo esta consigna para la interpretación de las tareas escolares y las prácticas de apoyo que existen alrededor de ellas en varios sentidos.

Primero, los textos escritos que dan origen a las tareas no pueden interpretarse fuera de su materialidad, es decir de sus soportes físicos o vehículos en que se movilizan desde las aulas hacia las casas de los estudiantes, como son los cuadernos escolares y los libros de texto.

Segundo, es necesario tomar en cuenta las formas en que se presentan los textos que contienen las tareas, pues no pueden dotarse de significación sin atender a las maneras en que se exponen ante los estudiantes y los familiares. Ha sido necesario considerar cómo presentó la maestra la instrucción que debe tomarse como tarea: si la escribió en el pizarrón destinado a servir de tablero de tareas y avisos, si fue un recado que expresó oralmente la profesora y los alumnos lo escribieron en su cuaderno (tipo dictado), si fue una copia de un texto escrito por la docente o es producto de una pregunta verbal que formula alguno de los familiares o los estudiantes y que está directamente dirigida a la maestra para saber en qué consiste la tarea.

Tercero, el texto que explicita la tarea escolar no es el mismo para todos los actores educativos si cambian los dispositivos en que se inscribe y la manera en que se le registra. Por ejemplo, una mamá puede pensar que un texto escrito suelto, fragmentando, en distintas páginas del cuaderno, no contiene la tarea que debe realizar el niño, no representa la orientación escolar de la maestra ni proporciona una intencionalidad clara al trabajo escolar que se tenía que realizar en casa. Entonces, el texto puede estar registrado en el cuaderno pero no se le identifica como tarea. En cambio cuando en el cuaderno de español, el mismo tipo de texto está anotado completa y ordenadamente (en forma convencional) y además fue registrado a partir del soporte de un pizarrón (determinado por la profesora), puede dar lugar a otra co-construcción de la noción de tarea escolar entre los actores educativos.

El análisis de las actividades escolares que realizan los estudiantes se relaciona con el análisis de la materialidad que aportan los cuadernos escolares como una forma de registro de la tareas. Como dice Anabella Santos hay que tomar en cuenta que:

> […] las actividades que realizan los estudiantes en la escuela se basan principalmente en trabajos que impliquen la realización de registros: copias, ejercicios, pruebas, producción de textos, dibujos. Es decir, gran parte de lo realizado en la escuela resulta en algún tipo de producción gráfica. Estos productos tienen muchos usos dentro y fuera de los muros escolares. (2008: 16)[16]

Por tanto, si estos productos escritos (que están plasmados en la materialidad de los cuadernos) se utilizan en formas variadas tanto dentro como fuera del espacio escolar, es necesario recurrir al análisis de la materialidad de los soportes para comprender cómo se define y se moviliza la tarea escolar. Sin embargo, el análisis de la disposición material o gráfica de la tarea (como quedó plasmada en las páginas de los cuadernos o los libros de texto) no es suficiente para comprender cómo se realizan las tareas en casa. Roger Chartier (1997: 24) especifica respecto a la lectura que "la significación de los textos depende de las capacidades, los códigos y las convenciones propias de las diferentes comunidades que constituyen, en la sincronía o la diacronía, sus diferentes públicos". Me parece que lo mismo sucede con la co-construcción de las tareas escolares. No vienen dadas implícitamente en los textos registrados por los estudiantes en sus cuadernos, sino que proceden de la integración de los códigos y convenciones propias del aula escolar, especificadas por la docente del grupo, y de los significados que los familiares que conviven con el niño y le apoyan en su desempeño escolar asignan a esos códigos, dependiendo de sus situaciones específicas de vida y de relación con lo escrito a través de la escuela.

La escolarización formal resulta ser un elemento facilitador a la interpretación de las tareas, obviamente porque éstas provienen de ese ámbito escolar. Para muchos miembros de las familias la tarea podría ser solamente una herramienta cultural de la que deben apropiarse los estudiantes para proseguir sus estudios, como una demanda escolar que deben cumplir para ser promovidos de grado y concluir los distintos niveles educativos. Esa concepción varía si los familiares se apropian de las tareas escolares que el maestro construye en el aula y las decodifican en colaboración con los hijos (lo que implica que los sentidos de la tarea puedan interpretarse hacia los dos ámbitos, el familiar y el escolar).

[16] Presento una traducción personal del texto: [...] as atividades que os alunos realizam na escola são fortemente baseadas em trabalhos que implicam a realização de registros: cópias, exercícios, provas, produção de textos, desenhos. Ou seja, boa parte daquilo que é feito na escola resulta em algum tipo de produção gráfica. Tais produções têm inúmeras utilidades dentro e fora dos muros escolares. (Santos, 2008: 16)

Respecto de las tareas, la co-construcción de las mismas entre los distintos actores involucrados es una de las modalidades de su apropiación. Los actores educativos se apropian de las tareas de distintas maneras conforme se relacionan con los textos y las prácticas docentes que las originan; lo mismo cuando se vinculan con los soportes materiales en que se inscriben. Los procesos de apropiación están en la base de las diversas maneras en que los miembros del grupo familiar entienden la tarea escolar, los sentidos que le dan y las prácticas de apoyo que generan para resolverlas y ponerlas en circulación entre los ambientes escolar y familiar.

La apropiación depende en parte de los efectos que tienen los distintos modos de representación de las tareas en el aula, es decir, cómo se constituyen como tales, a través de la construcción de la noción de tarea que la maestra y sus estudiantes realizan en el salón de clases. Por otro lado, influye en la apropiación la recepción de las tareas, que se puede observar en las maneras en que se interpretan las indicaciones de los profesores y lo que los estudiantes junto con sus familias construyen como tarea en casa. Esto se convierte en un punto importante de encuentro entre lo que la escuela espera que se debe hacer en casa y lo que las familias esperan que los profesores enseñen y remitan como tarea.

Dentro del estudio de la cultura escolar, las prácticas de encargar tarea en el salón de clases y las prácticas de apoyo a los estudiantes para resolverlas muestran cierta continuidad; son prácticas culturales en la medida de que son compartidas, reconocidas por los actores. Aunque las maneras de interpretar y de apoyar la realización de las tareas debe mucho a lo que aportan los actores en cada caso, también es posible identificar una dimensión histórica de las prácticas de apoyo. No todo es “local”.

La relación entre la dimensión histórica de estas prácticas y su dimensión situada en cada familia puede apreciarse si se toma en cuenta la distinción que ofrece Roger Chartier. Él menciona el problema de “las múltiples acepciones del término ‘cultura’ y distingue “entre dos familias de significados” del término que remiten, por un lado a “la que designa las obras y los gestos que, en una sociedad dada, se sustraen a las urgencias de lo cotidiano y se someten a un juicio estético o intelectual” y por otro “la que apunta a las prácticas ordinarias a través de las cuales una sociedad o un individuo viven y reflexionan sobre su relación con el mundo, con los demás o con ellos mismos” (2007: 50). La primera, según Chartier, “conduce a construir la historia de los textos, de las obras y de las prácticas culturales como una historia de dimensión doble”

a través de los ejes diacrónico y sincrónico. En cambio, la segunda concepción, de carácter antropológico, tiende a privilegiar los significados expresados en símbolos que dan continuidad y coherencia a una comunidad, lo que permite observar un sistema cultural.

El segundo significado de cultura está relacionado con las formas, los lenguajes y las acciones simbólicas propias de una comunidad o colectividad. En este sentido me ha sido útil para observar y describir las familias, para conocer sus dinámicas culturales que aportan mucho de sí a las prácticas que utilizan los familiares para apoyar la realización de las tareas de los niños que estudian los primeros años de primaria.

En cambio, el primer significado de cultura permite considerar lo que Chartier define como "la historicidad primera de los textos":

> […] la que les viene del cruce entre las categorías de asignación, designación y clasificación de los discursos propios de un tiempo y un lugar, y su materialidad, comprendida como la modalidad de su inscripción en la página o de su distribución en el objeto escrito. (2007: 54)

Entonces a nivel escolar y dentro del estudio de la cultura escolar, propongo abordar la dimensión histórica de las prácticas entrelazadas de encargar tareas en el salón de clases y las prácticas de apoyo a los estudiantes para resolverlas. Considero que la historicidad de las tareas escolares puede rastrearse en las tareas como objetos: en el registro escrito en los cuadernos y en el testimonio oral de quienes se enfrentaron a realizarlas (los estudiantes y sus familias), así como de quienes las definieron como tareas en el aula (los docentes). Así, este nivel de historicidad está unido a la materialidad de las tareas, que se encuentra en los soportes que las contienen por escrito y su distribución en los mismos, y se vincula con los discursos de los sujetos en que se hace referencia a las tareas en diferentes espacios (tanto al interior de la escuela como de las familias). Sostengo, además, que hay una compleja relación entre esa historicidad y las formas en que se construye la tarea en el aula y a lo largo del proceso de co-construcción de la misma en el espacio familiar. El análisis desde esta doble perspectiva permite dar cuenta de las transformaciones que suceden en la co-construcción y realización de las tareas, a la vez que evidenciar los aspectos que rebasan lo local y dan cuenta de procesos que trascienden espacios y tiempos.

Ciertamente, el objeto de las tareas de español en los primeros dos grados de primaria es la adquisición de la lengua escrita como sistema. El tipo de tareas que

asignan las maestras y las prácticas de apoyo familiar a su realización muestran modelos arraigados (que tienen una larga historia) en torno a la lengua escrita como objeto escolar y su enseñanza; por ejemplo, se tiende a partir de "el sonido de las letras", para luego enseñar a "juntar las letras" o repasar las sílabas, a separar las palabras, y finalmente a formar oraciones, obviando otros aspectos de la adquisición que no se hacen visibles. Esta conceptualización del proceso de adquisición de la lengua escrita se expresa en las situaciones que observé, sin embargo no ha sido objeto de un análisis específico en esta tesis. Lo que muestran los ejemplos analizados, tanto en los cuadernos como en las prácticas de apoyo, es que estas nociones escolares conviven con otras maneras de usar la lengua escrita que proporcionan modelos alternativos a los jóvenes aprendices, como son los recados enviados entre maestros y familiares, la búsqueda de textos para realizar la tarea (canciones, cuentos), y el despliegue de diferentes elementos de los fondos de conocimiento de las familias.

El proceso como los niños adquieren la lengua escrita es muy importante para las familias y por eso dedican gran cantidad de tiempo a realizar tareas escolares vinculadas con este objeto de conocimiento.

Desde las concepciones sobre la adquisición del sistema de escritura que se difunden a partir de la escuela, y de las formas de enseñar a escribir que tienen las maestras, las mamás intentan comprender el proceso que llevan sus hijos y ajustan sus intervenciones para apoyarlos en las tareas que implican lectura y escritura. No puedo decir nada sobre la eficacia de la ayuda familiar en el proceso de adquisición de la lengua escrita, solamente puedo afirmar que los familiares se esfuerzan por comprender qué pueden hacer los niños por sí mismos y cómo van poco a poco realizando tareas de lectura y escritura con menos ayuda.

Finalmente, quiero comentar cómo utilizo el término de espacio y el de flujos como unidades de análisis. Soy consciente de que los términos provienen de corrientes teóricas distintas y tienen diferentes sentidos; "contexto" por ejemplo ha sido utilizado con diferentes connotaciones según las disciplinas y teorías que lo emplean (Goodwin and Duranti, 1992).[17] Por eso, dejé de lado la noción de "ámbito" o "dominio" al considerar que:

[17] También es útil en el sentido en que Engeström (2001: 67) lo definió: "Los contextos son sistemas de actividad. Un sistema de actividad integra el sujeto, el objeto y los instrumentos (herramientas materiales así como signos y símbolos) en un todo unificado".

> […] los diferentes dominios, y las comunidades discursivas que les son asociadas, no están claramente delimitados. De hecho, existen cuestionamientos acerca de la permeabilidad de los límites, de los escapes y movimientos entre los límites, así como de la yuxtaposición entre los diferentes dominios. (Barton y Hamilton, 2004: 117)

Por tanto, prefiero utilizar la noción de "espacios" en términos de los estudiosos de segunda generación de NLS.[18] Catherine Kell (2009 y 2011), por ejemplo, resalta los límites entre los espacios, donde muchas veces se tocan, entrecruzan y transforman elementos culturales que transitan entre ambos. Ella considera el "flujo de eventos" en el que se mueven las personas y los textos, así como la necesidad de realizar metodológicamente cortes temporales y espaciales en términos de "segmentos", como unidad de análisis que refiere a los momentos en que un sujeto entra o sale de un espacio. Para resolver el problema de la relación entre "lo escolar" y "lo famililar" me ayudan las especificaciones de análisis usadas por Kell (2009). Cuando los niños junto con sus madres se mueven entre los espacios definidos como aula y vivienda, se observa el flujo del evento que denominé tránsito de la tarea. En la manera como la mamá (o algún familiar) ingresa físicamente a la escuela y llega hasta el salón de clases a recoger al niño, inicia un acompañamiento a los deberes escolares y una vehiculización de éstos. El espacio que definen madre e hijo como familiar para llevar a cabo la sesión de tarea, en la que ésta es re-interpretada y co-construida, es un evento particular (denominado sesión de tarea) en el que se establecen interacciones entre los participantes y se puede seguir el flujo de éstas.

Coincido con Kell (2011) y Blommaert (2005) en que es importante considerar cuándo los sujetos entran o salen de una situación, observando el flujo de acciones y discursos alrededor de los textos que se estén llevando a cabo. Blommaert introduce una discusión sobre las desigualdades que ocasionan las distancias entre los espacios en términos de "escalas". Pero la importancia de atender a la noción de "espacio" proviene de Kell, quien considera lo siguiente:

> Al trazar el flujo de eventos a través del tiempo y de varios encuentros entre las tres organizaciones revelaron el problema de estudiar el carácter ideológico y dependiente del contexto de la literacidad dentro

[18] Aclaro que cuando en el desarrollo de esta tesis incluyo los otros términos que especifiqué dejar de lado (entorno, ambiente, contexto, ámbito) lo hago sólo para hacer más fluida la redacción y por tanto la lectura de los capítulos de la tesis. Sin embargo el concepto que me parece adecuado utilizar es el de "espacios" y los otros le sirven sólo como sinónimos, sin hacer referencia a sus orígenes a partir de alguna perspectiva teórica particular.

> de contextos discretos y delimitados. Si hiciera yo aseveraciones sobre las prácticas de literacidad en base a los eventos observados en estos contextos, ¿dónde marcaría los límites de cada contexto? Sobre la escala en la que estábamos operando –y lo que se contaba como local- […] El tipo de preguntas que hacía aquí tuvieron eco por Reder y Davila (2005, p.184) quienes argumentan que: "En la construcción de las teorías basadas y examinando de manera cercana el análisis en las prácticas locales, los NLS no se han hecho cargo sistemáticamente con qué hace 'local' a un contexto". También plantearon preguntas sobre la delimitación espacial y temporal del contexto. (2011: 608)[19]

Esto ayuda a reflexionar sobre los límites del conocimiento local en relación con los espacios en donde los actores pueden co-existir y transitar a través de ellos.[20]

Los sujetos participan en flujos de eventos y no en eventos aislados o delimitados por textos. Las personas (que juegan un rol al interior de esos flujos) intervienen en un cúmulo de actividades que proveen distintas experiencias y maneras de relacionarse con la lengua escrita en este caso. Aplico lo anterior al analizar las prácticas de apoyo y las apropiaciones de la lengua escrita que se externan en esas prácticas.

I.5 Estudios similares y aportaciones para la investigación actual

El tema de las tareas escolares en la educación primaria es bastante amplio y atrae la atención de múltiples actores educativos, porque en algún momento de forma individual (en la experiencia escolar propia) o familiar (en apoyo a los hijos, sobrinos, ahijados o algún niño que inicia su educación primaria) se pudo entrar en relación con este objeto de la cultura escolar. Me limitaré a referir sólo cuatro estudios que se realizaron en México y que están conectados con mi tema de tesis puesto que hablan

[19] Incluyo una traducción personal de E. Rockwell, quien hizo favor de ayudarme con la comprensión del texto en inglés. El original es el siguiente: This tracing of the flow of events over time and across the meetings of the three organizations revealed a problem of studying the ideological character and context-dependence of literacy within discrete or bounded contexts. If I were to make claims about literacy practices on the basis of the events I was observing in these contexts, where would I draw the boundaries of the context? On which scale was I operating, and what would count as local- […] The kinds of questions I was asking here were echoed by Reder and Davila (2005, p. 184) who argue that: "In building theories based on close examination and analysis of local practices NLS has not dealt systematically with what makes a context 'local'", and they also ask about the spatial and temporal boundaries of context. (2011: 608)

[20] Para una discusión sobre la literacidad como práctica social y los límites de lo local puede revisarse el texto de Deborah Brandt y Katie Clinton (2002).

del esfuerzo de las familias en cuanto a los apoyos que ofrecen a los estudiantes en la realización de sus tareas. [21]

Esto último lo resalto porque existen varios estudios y preocupaciones relativas a las tareas que provienen de otros países, por ejemplo la investigación de Laura Santillán (2007) en Argentina. Algunos trabajos sobre el tema se relacionan principalmente con la discusión de si se debe o no encargar tareas escolares y cuál sería la proporción que debería estar normada por las instituciones educativas. Otros textos disponibles son guías para padres con estrategias para fomentar hábitos escolares y una disciplina personal para efectuar el trabajo escolar en casa; algunos más discuten la programación curricular de las tareas y otros abordan recursos electrónicos o materiales didácticos que pueden emplearse para solucionar distintos tipos de tareas. A todos ellos se puede acceder en línea, pero como el número de páginas web que abordan el tema de las tareas es bastante extensa (basta introducir las palabras "tareas escolares" en algún buscador de Internet) será conveniente que por el momento (debido a cuestiones de espacio y de estricta referencia a mi objeto de investigación) no desvíe la atención sobre ellos para limitarme a los ejemplos que están de una forma más estrecha vinculados con el planteamiento de esta investigación, aunque sus enfoques teóricos y metodológicos son distintos al que planteo.

Un estudio coordinado por la UNAM (a iniciativa de la SEP) que fue publicado como informe ejecutivo (en agosto de 2010), titulado "Involucramiento de familiares y/o tutores en las actividades extraclase de los alumnos de educación primaria", muestra interesantes conclusiones en cuanto al apoyo de los padres de familia.[22] Este fue un estudio cuantitativo que involucró la respuesta de 36 reactivos con tres opciones: Siempre o casi siempre, A veces y Nunca o casi nunca. Ese tipo de respuestas limita el acceso a mucha información, pero por ser un estudio con una muestra representativa bastante amplia es comprensible que no se tuviera una profundización de los datos. Sin embargo, es relevante que entre sus resultados arroje porcentajes de participación

[21] Enfatizo los estudios que remiten directamente a las tareas escolares pues existen muchas investigaciones que abordan la literacidad familiar y su relación con la escuela, pero ese no es el centro de mi análisis. Solamente como referencia general de los trabajos que abordan la literacidad familiar mencionaré el análisis que llevaron a cabo Catherine Compton-Lilly, Rebecca Rogers y Tisha Y. Lewis (2012).

[22] Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional Preparatoria. (2010). Informe Ejecutivo. Involucramiento de familiares y/o tutores en las actividades extractase de los alumnos de educación primaria. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/eveinv/primaria/investigaciones/INFORME-PREPAConcepto5.pdf consultado el 15-11-12

de los padres en las tareas de 72% en zona urbana, 59% en zona rural y 51% en zona indígena. Entre sus conclusiones los autores resaltan lo siguiente:

> El estudio confirma la importancia de la participación de los padres y su involucramiento en la labor educativa, ya que los logros escolares dependen de múltiples elementos que rodean al sujeto, dentro de los cuales destacan las relaciones existentes en la familia y el entorno social. Estas relaciones tienen que ver con la estructura familiar, la actitud que los padres muestran respecto a la escuela y la ayuda que brindan a sus hijos en el momento de realizar las tareas escolares y de adquirir los materiales didácticos necesarios, así como la relación de comunicación que se establece con los docentes.
> De acuerdo con los datos obtenidos, se aprecia que aunque en ocasiones no existe un compromiso de los padres, se reconoce que del apoyo de éstos, dependen los logros escolares, la mejora de la calidad educativa y su formación como ciudadanos responsables. (2010: 8)

Esa conclusión aporta información para respaldar el interés de mi investigación y analizar con mayor detalle cómo es la participación de los padres a partir de los apoyos que ofrezcan a las tareas escolares.

El otro estudio cercano es el de Rosa María Cervantes (2001), titulado "La tarea escolar, una actividad familiar cotidiana".[23] Ella realizó un trabajo de corte etnográfico con 9 familias y 13 niños de distintos grados de primaria y tres diferentes modalidades educativas (escuela urbana pública, privada y pública rural unidocente). Encontró que hay una constante presencia femenina que es relevante en la "jornada de tarea" y distingue "tres formas de motivación" de los niños para hacer la tarea: "una alta valorización al creer que hacer la tarea ayuda a aprender; la evaluación de la tarea como una participación en el promedio del ciclo escolar, y la presencia y atención de los padres hacia sus hijos para la realización de dicha actividad" (2001: 45).

Esto es relevante porque me interesa describir qué miembros de las familias apoyan a los estudiantes con sus tareas, así como la importancia que le asignan a resolver la tarea para aprender y para ser evaluados satisfactoriamente por los profesores (y ser promovidos al ciclo escolar siguiente).

Coincido con la autora en que la tarea implica varias cosas: disposición física (espacio en la vivienda), tiempo, diálogo (con el texto solamente en el caso que no cuente el niño con apoyo de un adulto o niño mayor en edad que él) con otra persona (que le da retroalimentación) y materiales escolares. Considero que, como dice

[23] Disponible en http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/vinculos/pdfs/vinculos1/2.pdf y consultado el 15-08-12

Cervantes, es un momento familiar en función de que se realiza en un espacio familiar (sea la vivienda del niño o en otro espacio pero junto a su familiar, generalmente la madre).

Entre lo que reporta ese estudio es interesante que menciona las diferencias entre las modalidades educativas y su influencia en la realización de las tareas. Refiere al tipo de apoyos que dan las mamás: "apoyan con lo que saben, leen cuando los niños no entienden, les explican los textos, hacen preguntas que les pueden ayudar a sacar sus propias respuestas, o simplemente dicen las respuestas correctas que necesitan para completar la tarea" (2001: 48). A lo largo del trabajo de investigación Cervantes muestra otros aspectos de ese apoyo (que le refirieron oralmente) en distintos momentos.

Un estudio distinto es el de Aldo Bazán, Beatriz Sánchez y Sandra Castañeda (2007) quienes abordaron el análisis de la relación entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. Ellos probaron "un modelo de relaciones estructurales entre variables latentes". Su estudio se propuso correlacionar los índices de consistencia interna de las variables para identificar que el apoyo familiar tiene un peso importante en el desempeño académico y específicamente lingüístico del niño. Bazán, Sánchez y Castañeda (2007: 702) revisaron varios autores que señalan que el apoyo de los padres es mayor al inicio de la alfabetización formal de los hijos, junto a esos teóricos sustentan que el involucramiento de los familiares tiene un efecto directo en el desempeño en lectura y escritura. Ellos hablan del apoyo familiar o involucramiento refiriéndose "al grado en que los padres participan en actividades complementarias a la práctica didáctica, las cuales no se concretan solamente a la realización de las tareas escolares encargadas para el hogar […]" (Bazán et al., 2007: 703). Su estudio abordó nueve grupos completos de niños de tercer grado de primaria en el Estado de Sonora, México (167 sujetos). Utilizaron como instrumento central de recolección de datos el cuestionario (diseñado según fuera dirigido a los padres, a los niños o a los profesores). Concluyeron que "el apoyo familiar y las características del maestro influyen por igual, significativamente en el dominio de la lengua escrita (desempeño en evaluaciones de reflexión-lectura y escritura)" y que "el factor apoyo familiar es afectado" por el nivel educativo de los padres (conformado al considerar los años de estudio y el tiempo de lectura en la familia) pero incide indirectamente en el desempeño académico del alumno. En mi opinión, faltaría cruzar esa información con datos de carácter cualitativo

en cuanto a los fondos de conocimiento de las familias, así como del tipo de prácticas de apoyo que llevan a cabo los familiares para ayudar a los niños en tareas relacionadas con la lengua escrita.

Me interesaba señalar esos tres estudios como referencias inmediatas, por su cercanía temporal pues fueron llevados a cabo, respectivamente, en el ciclo escolar 2000-2001 (el de Cervantes) y en los años 2008-2010 (el de la UNAM).[24] Es así que cierta coincidencia en el tiempo puede ayudar a vincular la información que esas investigaciones aportan y la mía, pues yo tomé unos datos preliminares desde los años 2005-2007 (cuando participé en la elaboración de un proyecto CONACYT para la convocatoria de Ciencia Básica 2005).[25] Finalmente la recolección formal de los datos de esta tesis, en el trabajo de campo que programé junto con mi asesora de tesis, lo llevé a cabo una vez que ingresé formalmente al programa de estudios del doctorado en el mes de enero de 2009, cuando inicié la investigación con las familias. La dinámica propia de la investigación etnográfica continuó con la recolección de información y acompañamiento a las familias hasta el mes de agosto de 2010.

Una mención especial dentro de los estudios similares, en relación con el tema del apoyo familiar, es para la tesis de Maestría de Lucila Galván (1995), titulada "El trabajo conjunto de padres y maestros", que me sirvió de antecedente para mi trabajo doctoral. Ella se enfocó sobre todo a analizar las juntas de padres de familia con los profesores al interior del espacio escolar en donde constató las negociaciones, tensiones y acuerdos entre familiares y maestros para obtener el apoyo necesario y favorable para los estudiantes. Por ejemplo, en una de sus conclusiones Galván afirma:

> Es frecuente suponer que el apoyo de los padres en algunas actividades asociadas a la enseñanza es algo dado sin mayor complejidad, que pasa por una obligación o disposición incondicional de los padres. En el polo opuesto suele suponerse que los padres de entrada evitan participar en ese tipo de cosas, que no se interesan; sin embargo, al documentar etnográficamente, en las juntas observadas, las

[24] Del estudio de Bazán, Sánchez y Castañeda no tengo el dato exacto del período escolar en que llevaron a cabo la recolección de datos, pero sus primeros artículos de investigación sobre el tema referidos en la bibliografía de su artículo datan del año 2000.

[25] El proyecto fue coordinado por el Dr. Jorge Vaca, a quien agradezco su invitación para elaborarlo y participar en la primera fase de piloteo de instrumentos en localidades distintas a las propuestas en el proyecto aceptado, así como en la recolección de datos en ciertos momentos de la obtención de información a través de encuestas sociodemográficas en los hogares de las localidades reportadas en el informe final (en cuanto a un objeto de investigación distinto como fueron las bibliotecas familiares y algunas prácticas de lectura, que en algunos casos dieron origen a comentarios de los familiares sobre la escolarización de sus miembros y el apoyo a las tareas).

> negociaciones respecto a la necesidad de ayuda de los maestros para ciertas tareas, así como los esfuerzos que implican para los padres el otorgarla, es posible ver que si bien la ayuda de los padres no está dada de antemano, pues los maestros necesitan conseguirla a través de las relaciones que establecen con ellos, existe un interés inicial de los padres por el trabajo escolar de los niños. Este interés es el que sustenta muchas de las negociaciones sobre asuntos del aula en las juntas de grupo. (1995: 151)

Como se nota en esta reflexión, existe la necesidad por parte del maestro de pedir ayuda a los padres con el trabajo escolar de los niños, así mismo existe la necesidad de los familiares por recibir información y retroalimentación acerca de las actividades escolares y las tareas que llevan a cabo en casa con los niños. Todo ello implica negociaciones y acuerdos, que a su vez son necesarios también entre los padres y sus hijos para establecer qué interpretan como tarea, cómo la resuelven y qué prácticas de apoyo llevan a cabo. Por tanto, algunos datos y conclusiones del estudio de Galván son relevantes y comparables con lo que observé en el espacio familiar, pues podrían ambas investigaciones ayudar a tender puentes entre los padres y las escuelas.

I.6 El abordaje desde la perspectiva etnográfica

La perspectiva etnográfica, como dice Rockwell (2009), articula en paralelo la revisión de teorías y conceptos con la recolección de datos en el trabajo de campo. Al trabajar aspectos conceptuales de la investigación durante mi inserción al campo de estudio, ambos se fueron retroalimentando. Esta perspectiva tiene un paralelo con la epistemología constructivista, desde la cual se considera que el conocimiento se origina en la acción y se entiende que la interacción entre el sujeto investigador con el objeto a investigar, junto con las teorías y las personas implicadas en el estudio, es la base para la construcción de conocimientos en un campo determinado.

Ha sido mi intención construir conocimientos respecto a las prácticas de apoyo familiar a las tareas de español de los estudiantes de primero y segundo de primaria, a fin de vislumbrar aspectos de las apropiaciones de la lengua escrita en el espacio familiar. Por eso me preocupó descubrir y describir nuevas formas de acceder a este objeto de estudio, dejándome sorprender por la realidad y tratando de transformar en este camino la visión que tenía de ese objeto al inicio de la experiencia etnográfica de mi investigación. Coincido con Rockwell (2007) en que los trabajos etnográficos no

implican una transformación en los ámbitos sociales, pero sí permiten construir otro tipo de relaciones con los objetos de conocimiento que confluyen en la tarea de la etnografía. De ese modo la transformación del investigador respecto a sus prejuicios y expectativas en torno al objeto de la investigación podrá dar a luz conocimientos nuevos que incidan en las formas en que otros investigadores y actores educativos se relacionen con la realidad estudiada, de tal forma que poco a poco se vayan generando procesos de transformación social.

Mi perspectiva es etnográfica pero ésta no es reducible a un método, es por esa razón que no la denomino así en el título de este apartado de la tesis. Es todo un proceso en el que se busca "transformar la mirada" y por eso las interpretaciones se van construyendo desde el inicio del trabajo de campo para ir dialogando con ellas en interacción constante con la realidad.

El objetivo de la tesis se construyó en paralelo con las preguntas que me hacía sobre el objeto y las modificaciones que realizaba a éstas conforme entraba en diálogo con los datos. Consideré en un principio como guía central la pregunta siguiente: ¿Qué prácticas de apoyo a las tareas escolares del niño llevan a cabo los miembros de su familia, en respuesta a sus demandas familiares respecto a la lectura y escritura con relación a las demandas escolares que solicitan resolver las tareas que les son propuestas en la materia de español?

Posteriormente derivé otras preguntas en torno a los fondos de conocimiento, el peso relativo del trabajo escolar realizado en casa (a través de los cuadernos escolares) y sobre las apropiaciones que llevan a cabo los estudiantes junto a sus familiares respecto a la lengua escrita y su escolarización formal (en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura). Planteo los resultados de estas facetas en cada uno de los capítulos que abordan dichos temas.

I.6.1 El trabajo de campo

El desarrollo mismo de la investigación requirió la selección de una muestra de los sujetos que participaran en ella y la construcción de instrumentos de investigación acordes a mis objetivos. Realicé el trabajo de campo en una zona urbana, la ciudad de Xalapa, que es capital del Estado de Veracruz, México.

Trabajé con familias que viven en dos colonias marginales (pero no clasificadas con condiciones de pobreza extremas), las cuales están prácticamente unidas y se

considera que están ubicadas en la periferia (sin ser los límites territoriales de la ciudad). En una de estas colonias se encuentra la escuela primaria que tomé como referente empírico y vía de acceso al trabajo de campo en las viviendas de los niños.

Seleccioné esa escuela porque dos años antes había sido una de las primarias consideradas para la investigación del proyecto de Ciencia Básica de CONACYT en el que participé, por tanto podían tener referencias mías a partir de la línea de investigación en la que trabajaba en la Universidad Veracruzana. Eso podría dar más confianza a las familias para abrirme las puertas de sus casas y permitirme realizar observaciones al interior de sus viviendas. Por eso me presenté ante la escuela, en la persona del director del turno matutino (que era el que conocía el trabajo de investigación anterior, por eso sólo tomé datos del turno matutino) y las profesoras de los grupos de primer grado, como miembro de un equipo de investigación que trabajaba cuestiones de lectura y que realizaba una tesis de posgrado para conocer cómo realizan cotidianamente los niños sus tareas escolares en casa. Para los estudiantes, cuando entré al aula a hacer observaciones yo era una docente más y los niños se dirigían a mí como "maestra", pues sus respectivas profesoras se encargaron de presentarme como una maestra que iba a ver cómo trabajaban (como un medio de controlar la conducta de los niños de sus grupos). También ante los familiares que acudían a las aulas a recoger a los estudiantes yo era una maestra o algunos me tomaban como "practicante" (al estilo de los estudiantes de la Normal Veracruzana que acudían a realizar sus prácticas docentes algunos días de la semana en distintos grupos), pero como les preguntaban a los niños ellos les decían que era "otra maestra". Sin embargo cuando me acerqué a ciertos padres de familia que acudían por sus hijos para solicitarles hacer observaciones en sus viviendas en los momentos en que los niños resolvían sus tareas encontré mucha reticencia, pues les preocupaba por qué había escogido a sus hijos (además de inquietarles el por qué debía ir a sus casas), a pesar de que les explicaba que era un trabajo de investigación para elaborar mi tesis.

Esta inserción en el trabajo de campo por medio de la escuela me favoreció algunas cosas pero también me obstaculizó en otras. Me refiero a que el acceso a las casas de las familias sin la mediación de la escuela hubiera sido más difícil; de hecho lo intenté pero encontré varias oposiciones. Sólo con personas conocidas anteriormente por mí había algunas posibilidades pero no tenían hijos en primer grado de primaria. Por eso la escuela resultó ser una vía de acceso más segura y confiable para las familias, sobre todo porque tenían a quién acudir para pedir referencias mías

(identificarme más plenamente) y de mi presencia cerca de sus hijos. Significaba asumir una responsabilidad más seria, ya que si los familiares accedían a que realizara las observaciones de la resolución de tareas de los niños tendrían que permitir mi presencia con frecuencia en sus casas.

Al mismo tiempo esta vía de acceso podía limitarme porque algunas familias quizá pensarían que iba de parte de la escuela porque algo andaba mal con el niño. Sin embargo, desde el momento de presentación con las familias quedó claro que este trabajo se desarrollaba en el contexto de una tesis de posgrado, sin vínculos con las evaluaciones escolares ni con información para los docentes. Especifiqué que las observaciones en el aula sólo eran un marco de referencia para conocer cómo trabajaban los niños en el salón de clases, pero que el interés central era observar cómo realizaba el niño sus tareas escolares, qué preguntaba a quienes estaban con él en casa y qué apoyos tenían que darle para resolver sus tareas. Les garanticé el anonimato y explicité mi intención de poner en la balanza todo el trabajo que se desarrolla en casa y que muchas veces no es valorado, ya que muchas investigaciones se han centrado en conocer el trabajo escolar y mostrar todo lo que implica pero habían dejado de lado todo lo que implicaba también para la familia el que los niños realizaran esas tareas escolares. Ante esa afirmación algunos familiares se mostraban accesibles y compartían su impresión de que ellos sí realizaban muchos trabajos escolares con los niños y dedicaban tiempo especial para eso.

Lo anterior lo menciono porque Rockwell advierte sobre el problema ético de sentirse extraño en la localidad:

> […] sentirse intruso, reportero, espía, académico o evaluador. Sentimos la culpa que eso genera, sobre todo en medios especialmente cargados de susceptibilidad, como la escuela. Tal vez no tenemos buenas respuestas aún para el manejo de estos sentimientos. Procedemos con la convicción de que es importante conocer las escuelas y otras realidades de nuestras propias sociedades. Pero no siempre es fácil convencer a las autoridades ni a los maestros de ello, ni explicar y acordar con ellos nuestra tarea como investigadores o encontrar formas de devolver lo que sentimos que tomamos del campo. El sentido del trabajo para uno mismo y para otros solo puede derivarse del significado tanto teórico como práctico de construir conocimientos sobre una porción del mundo que se solía ver a través de los lentes normativos e ideológicos de algún sentido común, generalmente el de la autoridad. (2009: 52)

Como yo realicé trabajo de campo en un espacio tan privado como lo es la familia, debo reconocer que en muchos momentos sentí esa especie de culpabilidad por ser una intrusa que invadía un espacio tan importante, singular y privilegiado como es el hogar. Sin embargo, poco a poco, pude relacionarme con las familias que me abrieron las puertas de sus casas para las observaciones de las sesiones de tarea, dosificar mi presencia y establecer una comunicación abierta y de confianza, donde estuvieran plenamente seguros los sujetos de mi discreción respecto a cierta información que ofrecían.

Las características generales de la zona de la ciudad donde se ubica la escuela y las colonias aledañas han ido mejorando progresivamente en cuanto a pavimentación de las calles. Las colonias cuentan con todos los servicios básicos de agua potable, drenaje, luz, telefonía, vías de acceso comunicadas hacia una carretera para la localidad de El Castillo y hacia una gran avenida que conduce a un centro comercial.

Las personas que habitan en esa zona tienen acceso a varios parques públicos (de tamaño pequeño y mediano), una biblioteca pública cercana, una delegación del municipio para atender necesidades básicas de salud y capacitación a los habitantes, así como algunos locales de internet público, varios negocios pequeños y a unos 10 minutos de distancia se encuentra una plaza comercial. Las colonias se encuentran alejadas de la zona centro, a unos 30 minutos, con varias opciones de transporte como diversas líneas de autobuses, taxis o colectivos. La gente tiene ocupaciones diversas, hay gran heterogeneidad en los empleos y en los tipos de viviendas así como en los bienes de las mismas y en el número de habitantes por cada una de ellas. Parece que eso último se debe a que los que empezaron a poblar esas zonas de la ciudad provenían en su mayoría del medio rural.

La escuela primaria que fue el punto de partida en este trabajo de campo es de organización completa y funciona en los dos turnos (matutino y vespertino). Está construida con ladrillo y cuenta con varios salones, incluso hay generalmente dos grupos de cada grado en el turno matutino. Cuenta con el apoyo de una maestra auxiliar que se encuentra en la dirección para ayudar en labores administrativas o frente a grupo cuando es necesario (porque algún profesor faltó). Además tiene todos los servicios; estaban construyendo una cancha más amplia y pretendían techarla, organizaban las ventas de comida para el recreo turnándose entre los padres y los profesores, promovían la kermesse y otras actividades para los niños junto a sus

familiares (festivales y celebraciones por el día de la madre y fin de cursos, convivios por el día del niño, día del amor y la amistad, reina de la primavera, entre otros).

Al iniciar la inserción al campo me presenté con el director, quien a su vez mandó llamar a las dos maestras de primer grado para decirles que yo estaría trabajando mi investigación doctoral en sus aulas por unos meses, pues también solicité hacer observaciones en el salón de clases. A ellas les expliqué que esa observación en el aula era adicional, porque me interesaba ver cómo se desempeñaban los niños en su clase de español, particularmente durante el proceso de adquisición de la lengua escrita. Específicamente mencioné que requería contactar a las familias de los niños para que me dieran permiso de observarlos en sus casas mientras resolvían sus tareas. Las profesoras accedieron frente al director y enseguida me puse de acuerdo para que me prestaran cada una sus listas de asistencia y sobre ellas realizar una selección de los estudiantes, que me ocuparía de observar en sus viviendas si las familias lo autorizaban.

A partir de entonces, inicié el proceso de acordar con las familias las visitas a sus casas, lo cual me costó trabajo en los primeros tres meses del ingreso al campo. Entonces tuve la oportunidad de conocer un poco más a los miembros de los dos grupos de primer año y acercarme a las mamás que finalmente me dejaron observarlas junto con sus hijos durante la realización de las tareas.

I.6.2 Sujetos de la investigación

Trabajé con dos cursos escolares distintos, los ciclos 2008-2009 y 2009-2010. Esto no lo tenía pensado desde el inicio de la investigación sino que en el trascurso de la misma se abrió la posibilidad de extender el trabajo de campo para observar en segundo año a los mismos niños que había acompañado en primer grado, ya que proseguirían sus estudios con las mismas maestras. Al mismo tiempo eso me permitió observar otros casos de nueva cuenta en el primer grado, pero con la especificidad de que el plan curricular que regía los contenidos de la materia de español se había modificado con la Reforma Integral de la Educación Básica, por lo que los Libros de Texto Gratuitos eran distintos. Esto significó que tuve la oportunidad de observar niños que trabajaban con tres maestras diferentes, aunque no es posible afirmar que ellas sean representativas.

La maestra Rebeca era jubilada y cubría un interinato en el grupo de primer grado (de la segunda generación que observé, ciclo 2009-2010) y aunque asistió a los cursos de capacitación para la aplicación de la RIEB solía aceptar que se apoyaba en distintos métodos de enseñanza que conocía y utilizaba "lo que le funcionaba con los niños".[26] En cambio, la profesora Abigail (del grupo 1º B, de la primera generación a la que me acerqué, ciclo 2008-2009) tenía siete años de experiencia laboral y se había integrado hacía año y medio a la planta docente de esa primaria; ella refirió que no tenía un método específico para la enseñanza de la lectura y la escritura pero que entendía que era un proceso que los niños iban desarrollando a lo largo de primero y segundo de primaria, por lo que "si alguno no aprendía todavía a leer en primero daría el brinco en segundo". Por otra parte, la maestra Judith (del grupo 1º A, de la primera generación) estaba a punto de jubilarse (inició los trámites para su jubilación) y tenía cerca de 35 años de servicio; ella hacía referencias a los ejercicios que debían realizar en casa los estudiantes en sus cuadernos para trabajar los contenidos de español y a veces se atrevía a mencionar a los padres de familia algunas opciones para que los niños pronunciaran mejor o se les "soltara la lengua", como el ejercicio de ponerse un lápiz debajo de la lengua y la opción de untarle mermelada al niño alrededor de la boca para que se la quitara con la lengua.

Lo anterior es sólo una referencia para conocer un poco a las profesoras con las que trabajé, pero hay que considerar otros aspectos como su preocupación por actualizarse, prepararse más y participar en la formación continua del magisterio (a través del programa Carrera Magisterial), pues asistían a los cursos de formación docente e intercambiaban entre ellas y otros colegas puntos de vista y reflexiones sobre los contenidos escolares que abordaban en las aulas. Además, las tres maestras permitían un trato cercano con los padres de los niños, se interesaban por sus situaciones familiares y sus avances escolares. El desempeño de sus alumnos en cuanto a la lectura y escritura era una preocupación central de su labor docente. Me consta que conocían a sus estudiantes por sus nombres y sabían darme razón de su progreso académico.

En cuanto a los alumnos, como ya mencioné, inicialmente tomé como referencia las listas de asistencia y sobre el total de niños que pertenecían a cada grupo seleccioné al azar dos niñas y dos niños en cada uno, pero como debía buscar a

[26] La información que refiero respecto a las maestras con las que pude convivir, la tomo de las entrevistas que les realicé y de las observaciones de aula que pude registrar.

sus familiares para exponerles mi interés por observarlos en sus casas, tuve que escoger otros más para que tuviera la oportunidad de que si una familia se negaba otra quizá me daba acceso. No quiero abundar más al respecto pero de esa primera selección algunos no pudieron ser sujetos de estudio, otros me permitieron llevar a cabo una sola observación (y sí los incluyo en el análisis de los datos), pero poco a poco fueron agregándose otros estudiantes que me dejaron observarlos en sus casas, en unos casos más veces que en otros, así que la muestra total se conformó con 14 estudiantes y 13 familias.

Los estudiantes que integraron esta muestra final se mostraron disponibles en casi todos los momentos para ser observados y pude construir con ellos un clima de confianza y cercanía para el desarrollo del trabajo de campo.

I.6.3 El marco curricular de referencia para los primeros grados de primaria

Resultaría muy extenso tratar de abarcar todas las especificaciones curriculares de los contenidos de español que guiaron cada una de las actividades y tareas escolares en cada uno de los ciclos escolares (2008-2009 y 2009-2010) que cursaron los sujetos que observé.

El plan curricular de 1993 estaba vigente en el año 2008-2009 para primer grado, y todavía en el año 2009-2010 para el segundo grado. Los estudiantes de la primera generación que observé cursaron tanto primero como segundo grado con los libros de texto correspondientes a ese plan de estudios. Los lineamientos curriculares hacían referencia al modelo que abordaba habilidades como hablar, escuchar, leer, escribir, y se trataban de fomentar en los estudiantes con relación a las prácticas sociales del lenguaje.[27] Un cambio introducido en el plan de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) fue abordar competencias comunicativas de maneras diferentes, sobre todo proponiendo que se llevaran a cabo mediante el desarrollo de "proyectos".

En el año escolar 2009-2010, la maestra de primer grado con la que pude trabajar asistió a cursos de capacitación para el nuevo plan curricular de la RIEB, que se estaba implementando por etapas, y recibió los libros de texto para primero editados en ese año. En el sitio web de la SEP (www.sep.gob.mx) se puede encontrar (todavía

[27] Los contenidos de la materia de español estaban organizados en ejes relativos a: 1) Expresión oral; 2) Lectura; 3) Escritura; y 4) Reflexión sobre la lengua.

en 2013) toda la información referida a los nuevos planes de estudio y trabajo por proyectos derivados de la Reforma (RIEB), que se terminó de implementar en todos los grados de primaria formalmente a partir del 2011. Esa forma de trabajo por proyectos trata de integrar los contenidos curriculares de cada asignatura en un continuo de actividades en las aulas y en los hogares de los estudiantes, con apoyo de sus profesores y familiares.

No es motivo de esta investigación comparar los planes de estudio con los que cursaron primero de primaria los niños que observé, pues la información sobre las tareas realmente solo rara vez reflejaba los cambios curriculares (debido también a que las profesoras con más años de servicio docente utilizaban su experiencia personal para decidir qué actividades realizaban con los estudiantes en las aulas y cuáles encargaban de tarea para que las realizaran en sus casas).

I.6.4 La recolección y el análisis de los datos

Como "en la tradición etnográfica se insiste en observar todo" (Rockwell, 2009: 54) y eso no es posible, el aprendiz de investigación de esta perspectiva (como yo) se va entrenando para "abrir la mirada", para ver más allá de la selección (inconsciente) inicial de qué aspectos privilegiar en la observación. Durante todo el trabajo de campo hice observaciones en las aulas y en las casas de las familias, en torno a las tareas de la materia de español principalmente pero si tocaba una observación de tarea de otra asignatura también la hacía. Tomé notas de campo y varias fotografías tanto en las escuelas como en los hogares (que me ayudan a ilustrar y profundizar algunos datos). Grabé en audio las sesiones de tarea en las que participaban los niños y sus madres (principalmente, pues en pocas ocasiones intervenían otros familiares), y en algunos momentos, tome secuencias muy breves en video con la cámara. En total efectúe 35 observaciones en las aulas y 78 en los espacios familiares de los estudiantes. Las primeras no las analizo en esta tesis y de las 78 observaciones sólo escogí aquellas que podían aportar más información sobre las prácticas de apoyo familiar a las tareas de español, las cuales resultaron ser 28 sesiones de tarea observadas en que se trabajaron específicamente contenidos de la asignatura de español. Sin embargo en ocasiones remito a otras observaciones de asignaturas distintas para comparar algunos aspectos de las prácticas.

Las observaciones en las aulas tuvieron una duración de media jornada escolar o jornada completa (no sólo fueron durante la materia de español) por lo que duraron de 2 a 4 horas según el caso. También tuve la oportunidad de fotografiar todos los exámenes de los niños que observé del grupo 1º B (de la primera generación) pero no fue posible ya analizarlos por cuestiones de tiempo. Tuve que dejar fuera el análisis de las observaciones de aula pero tomé algunos datos de referencia sobre los modos en que las maestras establecen las tareas en el salón de clases.

En cambio, las observaciones de las sesiones de tareas en el espacio familiar tuvieron una duración muy diversa, variable de acuerdo con el tipo de tarea que les tocaba resolver en ese momento y el tiempo que el niño junto con sus familiares se tomaban para realizarla. Por tanto tengo registros que van desde 15 minutos hasta 6 horas, dependiendo el proceso completo de resolución de la tarea. Todo ese tiempo yo permanecía en las viviendas como observadora del proceso (tratando de intervenir lo mínimo en él, cuando me solicitaban que les resolviera alguna duda) hasta que la tarea era concluida. Obviamente hubo algunos minutos, o incluso horas, en que la atención se desviaba de la tarea porque existían otras actividades propias del hogar que se interrelacionaban con ella.

Realicé las entrevistas tanto a los familiares como a las profesoras al estar finalizando el tiempo de trabajo de campo, por lo que se efectuaron en los meses de mayo y junio del año 2010. En todas utilicé un formato semi-estructurado de entrevista (uno especial para los familiares y otro para las maestras) pero sobre todo me interesó dejar que se expresaran libremente sin atar sus opiniones a preguntas inflexibles. Así que dependiendo de lo que comentaban podía hacer cambios a la estructura de las preguntas. Todas las entrevistas se enriquecieron con los datos obtenidos en las observaciones, por lo que ambos instrumentos se complementaron.

En todas las observaciones realizadas en las casas me adapté a lo que los estudiantes y sus familiares deseaban realizar, su distribución de los tiempos y el tipo de tareas que les tocaba abordar en ese momento. En ese sentido se trata de un trabajo de investigación etnográfico, por la larga permanencia en el campo y por el respeto a las condiciones de los sujetos que fueron observados.

El análisis proyectado está dividido de acuerdo a temas de interés específico que responden a las preguntas centrales de la investigación (y se guían por el objetivo de la tesis). Por tanto los capítulos refieren sólo a un aspecto del análisis cada uno y se

toman los datos a partir de alguno de los instrumentos como un eje principal, a reserva de que se enriquezcan con aportaciones de los otros.

Aunque el trabajo de campo permitió la recolección de datos muy diversos, mediante los instrumentos diseñados en el proyecto de investigación, para el análisis final (en cada uno de los capítulos siguientes) tuve que decidir entre qué reportar y qué dejar de lado por cuestiones de tiempo para estructurar, redactar y concluir la tesis. Es natural que con tanto tiempo de trabajo de campo recabé una gran cantidad de información que resulta muy interesante. Como en todo proceso de elaboración de una tesis, hay que discernir qué elementos pueden analizarse en los tiempos que se tienen para la presentación final de los resultados.

De ese modo, los registros de audio, las fotografías, los registros escritos (el diario de campo) de las observaciones en las casas son la principal fuente de información para este trabajo en su conjunto. Sin embargo, para el capítulo dos, sobre los fondos de conocimiento, las entrevistas a los familiares son los datos que más analizo en confluencia con las observaciones de las sesiones de tareas. En cambio, para el capítulo tres, las fotos e imágenes digitalizadas de los cuadernos escolares constituyeron la principal referencia empírica de ese análisis de la proporción de tareas escolares frente al porcentaje de actividades efectuadas en las aulas, lo mismo que aportaron información sobre el tipo de tareas y actividades específicas que los estudiantes llevaron a cabo por escrito. Para los capítulos cuatro y cinco, las observaciones de sesiones de tarea en casa son las que aportaron una gran cantidad de información para describir el proceso de co-construcción de las tareas y las prácticas de apoyo familiares, lo que pude enriquecer con las referencias de las entrevistas a los padres de familia.

Como explicité al inicio de este capítulo, éste muestra la perspectiva teórica y metodológica del trabajo que presento e introduce al análisis que se encontrará en cada uno de los siguientes capítulos.

En el capítulo dos abordo las características de las familias, los fondos de conocimientos familiares a partir del análisis de sus antecedentes familiares de origen rural y urbano, las experiencias escolares y laborales de los miembros del grupo familiar, el mobiliario de las viviendas así como los textos y materiales didácticos existentes. Enfatizo sobre todo el análisis del tránsito de la tarea desde la escuela hacia el espacio familiar, muestro una reflexión sobre los actores educativos que

participan y la red de relaciones sociales que construyen y una breve alusión al uso de las herramientas tecnológicas para la lectura y la escritura.

En el capítulo tres muestro el contenido registrado en los cuadernos escolares de algunos niños que observé y otros que sirven como referencia (modelo), por ser los cuadernos de estudiantes considerados por las maestras como aplicados. En ese apartado abordo la definición del cuaderno escolar y describo las actividades que los estudiantes registran en ellos tanto al interior del aula como en las casas (realizados como tareas). A partir de éstas reflexiono acerca de la proporción del trabajo escolar que es delegado a las familias y del tipo de actividades que las profesoras encargan como tareas. Añado una reflexión acerca de las tareas realizadas en los Libros de Texto Gratuito, los libros de apoyo de editoriales privadas y en hojas fotocopiadas. Además, muestro a través de los cuadernos algunas relaciones sociales y comunicaciones que se establecen teniendo al cuaderno como el vehículo de las mismas.

En el capítulo cuatro expongo el proceso de co-construcción de las tareas que realizan el niño y sus familiares. Enfatizo el carácter colaborativo de ese proceso, las tensiones y negociaciones que surgen durante la co-construcción, lo cual se evidencia en los flujos de interacciones entre los participantes en las sesiones de tarea. Evidencio las condiciones en que se desarrollan esas sesiones, la organización de los espacios, la distribución del tiempo, las personas que intervienen, la flexibilidad propia de este proceso para definir, interpretar y resolver la tarea. Señalo que entre las estrategias de los familiares para la resolución de los deberes escolares están la motivación, el dejar que el niño resuelva por sí solo la tarea y luego revisársela o incluso decidir hacerle la tarea, así como otras opciones para conseguir que el estudiante quiera resolver todas las actividades de sus libros de texto. En este capítulo centro la atención sobre las transformaciones de la tarea escolar que realizan los niños junto con sus familiares en el proceso de co-construcción de las tareas.

En el capítulo cinco muestro las prácticas de apoyo a la tarea de español que los familiares llevan a cabo con los niños de primero y segundo de primaria. Centro la atención en las tensiones existentes entre realizar y entregar la tarea conforme a los criterios escolares o poder decidir qué aspectos de los deberes escolares retomar con un criterio más familiar que escolar. Las prácticas de apoyo son diversas y las describo una a una con la intención de relacionarlas con los fondos de conocimiento de las familias.

Finalmente presento las conclusiones generales de esta tesis, con la esperanza de aportar nuevos significados a la definición y análisis de las tareas escolares, a la vez desarrollo algunas interpretaciones y propuestas que podrían servir de referencia para estudios posteriores.

CAPÍTULO II. LAS FAMILIAS Y SUS RECURSOS

En este capítulo se presenta el análisis de los espacios familiares en que ordinariamente se movían los estudiantes junto con sus familias. Se describen características de las familias, los fondos de conocimiento de sus miembros así como las herramientas culturales relacionadas con la lectura y la escritura que tienen presencia en las viviendas de los estudiantes. Esto permite conocer algunas características de la vida diaria de esas familias en relación con sus recursos de toda índole y las redes de relaciones que construyen con otros miembros de la comunidad local o fuera de ella, que les permiten interpretar las tareas y apoyar su realización.

Las preguntas que guían estas reflexiones refieren a cuáles son los recursos con que cuentan las familias para apoyar a los estudiantes con sus tareas y cómo son las dinámicas culturales familiares con las que establecen comunicación entre los distintos espacios sociales (principalmente el vínculo escolar-familiar). También se muestran las dificultades encontradas en el primer paso, la manera en que las tareas llegan a las casas de los estudiantes.

II.1 La identificación del espacio familiar

Considero el espacio familiar como producto de una co-construcción social (físico y temporal), por tanto susceptible de ser estudiado históricamente. Es un espacio en el que se interrelacionan los miembros de la familia en torno a actividades en común como lo es resolver la tarea escolar, independientemente de que físicamente se encuentren en la vivienda del estudiante o en otro lugar. Cuando las mamás salen a la calle junto a sus hijos para llevar a cabo otras actividades necesarias para ellas (laborales, de atención a la salud y otras), llegan a realizar los deberes escolares aún en el transporte público, en las banquetas, en los negocios o en donde puedan acomodarse para ello.[28] El espacio familiar generalmente se construye dentro de las viviendas de los estudiantes pero en el caso de Tomás, por ejemplo, fue muy claro que ese espacio se establecía en el tiempo en que su madre se ponía con él en el mostrador de su lavandería a realizar la tarea escolar.

[28] De acuerdo con datos que recopilé (de manera informal) al margen de esta investigación.

Conviene considerar también la interrelación de los espacios en que se mueven los estudiantes junto con sus familias y que proporcionan diversos recursos que se movilizan para realizar las tareas. Por ejemplo: Blanca no tenía cuentos en casa pero sí le habían comprado sus padres un álbum para coleccionar estampas con dibujos, ese material tenía breves textos escritos. También en su casa había muchos materiales con texto religioso, cada uno de los hijos y su papá tenían su Biblia; además como iban al catecismo tenían dos textos, un Catecismo para la Confirmación y otro para la Primera Comunión, además de unas oraciones y un periódico con actividades para niños (de un semanario católico titulado "Alégrate" que contiene actividades de lectura de la Biblia y escritura de algunos fragmentos) junto con varios cantos religiosos (pues el hijo mayor asistía al coro de la Iglesia). En este caso encontré que la niña hacía también tareas de su clase de catecismo que implicaban lectura y escritura. Esto último evidencia la interrelación entre espacios, es decir, algunas prácticas letradas se superponen y se mueven entre espacios.

Zavala encontró que en el caso de los campesinos las prácticas provenientes de la escuela se concebían como externas y que: "'casa' y 'escuela' son vistas como dominios separados […] El hábito de reproducir prácticas letradas escolares o inclusive de hacer la tarea era prácticamente inexistente" (2002: 187). En los espacios familiares en que se movían esos sujetos aparentemente no era preciso vincular los usos escolares a los usos de la lengua escrita que requerían en su vida diaria. Pero en la investigación que yo realizo, al tratarse de estudiantes que viven en zona urbana, las prácticas escolares de la lengua escrita como las de resolver tareas escolares en casa son tomadas en cuenta al interior del espacio familiar y se comprometen en ella principalmente las madres. En este caso existe una superposición de los espacios, donde se interrelacionan diferentes herramientas, finalidades y usos de la lengua escrita a partir de lo que los estudiantes y sus familiares negocian que es necesario *saber hacer* con la escritura.

II.2 Características de las familias y sus fondos de conocimiento

La descripción de las familias que expongo en esta sección tiene como objetivo inmediato caracterizar cómo estaban constituidas. Describo las relaciones estrechas que mantenían, los fondos de conocimientos familiares que compartían, así como las experiencias escolares y laborales que marcaban algunas decisiones con respecto a la

escuela y las tareas. El énfasis de esta sección se concentra en los fondos de conocimientos que las familias poseen y en las maneras como los ponen en juego al resolver tareas escolares con los estudiantes.[29]

Las trece familias que describo son las que permitieron mi acceso a su vida familiar. Debido a la interrelación estrecha entre las distintas actividades familiares, ellos me abrieron las puertas a su vida diaria, a sus preocupaciones y vivencias, que no se limitaban a las exigencias escolares sino a todo lo que preocupaba a los familiares interesados en la formación de las nuevas generaciones. Lo aclaro porque es un deber del investigador seleccionar la información a partir de criterios éticos sobre qué puede ser público y qué es privado. Esto es más difícil de realizar con referencia a un espacio privado como la familia. Por tanto, garantizo que trato los datos con discreción y agradezco a las familias su confianza, la oportunidad de acompañarles y compartir sus preocupaciones.

Un rasgo cultural compartido entre las distintas familias es que se interesaban por las experiencias escolares de sus miembros más jóvenes y los acompañaban de cerca en diversas formas. De alguna manera, como dice Stech (2001) "el interés en el niño obliga"; pero en los casos que observé se trataba de algo mejor que una obligación, es decir, de un compartir como familia el interés por la escolarización de los niños y la participación en las actividades que promueve la escuela, aún cuando sean tareas a realizar en casa.

La cercanía y el interés de las familias se expresan en múltiples formas en los espacios familiares y escolares en que los niños mexicanos de seis y siete años se desenvuelven. Hacia el interior de la escuela se observa cuando los familiares adultos acuden a las juntas con los profesores o directivos (Galván, 1995) y en la organización de la asociación de padres de familia; en los actos a la bandera y actividades recreativas (la kermesse o bailables); mediante el apoyo en faenas (trabajos de fontanería y pintura, entre otros); así como en diversas actividades que derivan del interés por acompañar al niño en su paso por la escuela. Pero también se refleja hacia el exterior de las aulas, en el interior de las viviendas y en espacios físicos fuera de las casas pero alrededor de los lugares en que se mueven los familiares, cuando éstos disponen un tiempo especial para revisar con los niños sus tareas escolares y apoyarles en la elaboración de las mismas.

[29] En la tesis de doctorado de Diana Violeta Solares Pineda (2012) encontré ejemplos interesantes también sobre cómo las familias de los niños jornaleros agrícolas migrantes recurrían a sus experiencias escolares y laborales para tratar de ayudar a los niños con la apropiación de contenidos escolares.

Una característica de las familias observadas que podría considerarse como un sesgo de investigación, resultó ser una evidencia más del interés de los familiares en la escolarización de los niños. En las trece familias, los integrantes se preocupan por la educación formal de sus miembros, pero son principalmente las madres de familia quienes permanecen más tiempo en casa y se ocupan de dar seguimiento a las actividades escolares de sus hijos.

Lo resalto porque las familias que no permitieron mi acceso a realizar observaciones en sus viviendas tenían dinámicas familiares distintas, de las cuales me enteré al solicitarles que formaran parte de mi muestra. Las negativas a participar en mi investigación tenían que ver con distintas razones, independientes de que la madre de familia trabajara, por ejemplo: a) qué persona se encargaba del niño (padres, familiares u otros); b) regreso de la escuela a las viviendas (directo o se detenían en otros lugares); c) personalidad y situaciones específicas de los padres del estudiante (introvertidos, desconfiados, divorciados, madres solteras, etc.); entre otras. Con lo anterior identifiqué algunas dificultades del acceso a las casas de los niños y las distintas dinámicas familiares (tan diversas casi como familias existen) que inciden sobre la integración de un espacio familiar para una sesión de tarea; esto me permitió apreciar también las condiciones (muy generalizadas) que hacen difícil a las familias proporcionar apoyo para la realización de las tareas.

Las familias que pude acompañar durante este proceso de investigación son tanto familias nucleares como ampliadas. Las clasifico de esa manera de acuerdo con el glosario elaborado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) que realizó un reporte titulado “Las familias mexicanas” en el que menciona diferentes clases de hogar familiar:

> a) Nuclear. El cual se conforma por jefe, cónyuge con o sin hijos, jefe e hijos.
> b) Ampliado. El cual se conforma por jefes con o sin cónyuges, con o sin hijos y con otros parientes (tíos, primos, hermanos, suegros, etc.)
> c) Compuesto. El cual se conforma por jefes con o sin cónyuges, con o sin hijos con otros parientes y no parientes, es decir, hogar nuclear ampliado más no parientes. (1999: 133)

No observé la última clasificación en mi muestra pero sí noté que tiene presencia entre los miembros de los grupos escolares, aunque escasa. La mayoría de los casos (incluso de la población total del país, tal y como lo reporta el INEGI) son familias nucleares y ampliadas, en las que principalmente el jefe del hogar era el padre

de familia, excepto en tres de los casos: el de José, que era la madre; y en los casos de Fabiola, junto con Daniel-Darelí (hermanos), fungían como jefes los abuelos maternos.

El caso de José se clasifica con mayor propiedad dentro de las "familias monoparentales":

> Las familias monoparentales son aquellas donde existe un solo padre o progenitor, ya sea el padre o la madre con sus hijos, a quienes se les puede haber agregado algún pariente o algún no pariente. Es decir, el cónyuge no está presente en el hogar, por lo que básicamente se compone por el jefe y los hijos.
> Esta clase de familia se asocia a una ruptura conyugal, ya sea separación, divorcio o viudez, aunque también comprende los casos en los que el jefe ha tenido hijos siendo soltero.
> Las familias monoparentales se han agrupado en dos categorías, las nucleares que comprenden al jefe con hijos y las extensas que incluyen los casos donde residen además dej jefe y sus hijos, otros parientes y/o no parientes. (Ibídem: 90)

La madre de José refirió que su esposo y ella estaban "separados", por lo que ella debía laborar los fines de semana y sus hijos mayores trabajaban también. Comentó que la ruptura familiar era reciente y que en ocasiones el papá se llevaba al niño a algún paseo, visita familiar o lo cuidaba unas horas pero José vivía con su madre y sus hermanos, pues no tenían un acuerdo sobre el tiempo que el niño debía pasar con cada progenitor. Como este tipo de familia es monoparental y a la vez se puede clasificar como nuclear, así lo refiero en el cuadro que sintetiza la información

En las familias en que realicé las observaciones se compartía un mismo gasto y todos colaboraban en las actividades de la vivienda; principalmente las madres de familia las coordinaban y se ocupaban de integrar a sus hijos en las labores. Muchas mamás trabajaban dentro del comercio en pequeño, a través de la venta de productos por catálogo, pues aunque prioritariamente eran amas de casa buscaban cómo colaborar al gasto familiar. En cambio, las que laboraban fuera de sus viviendas (empleadas de tiendas, lavandería o empleadas domésticas) combinaban sus actividades con el apoyo escolar a sus hijos.

Presento un cuadro de datos generales, que proporciona un panorama de la población estudiada y resalta (con un sombreado gris) los casos en que pude realizar un mayor número de observaciones en sus casas. Las siete familias que acompañé más de cerca permitieron que preguntara sobre sus antecedentes familiares, las experiencias escolares de los padres, sus relaciones sociales y desenvolvimiento en

otros espacios distintos al escolar. Así pude identificar elementos de sus fondos de conocimientos y dinámicas familiares; por esa razón me referiré principalmente a esas familias.

Niños	Tipo de familias	No. de Inte-gran-tes	Ocupación de los padres (padre; madre)	No. de posición del niño entre los hijos	No. de familiares distintos a padres y hermanos	Total de observa-ciones en casa
Tomás	Nuclear	3	Chofer particular; Dueña de lavandería y ama de casa	1/1	0	18
Blanca	Nuclear	4	Albañil; Ama de casa	2/2	0	12
Rafael	Ampliada	10	Policía; Ama de casa	2/2	6	11
Fabiola	Ampliada [30]	3	Empleada doméstica, ama de casa y comerciante	1/1	1	11
Isabel	Ampliada	7	Chofer y empleado de abarrotera; Comerciante y ama de casa	2/3	2	9
Susana	Ampliada	6	Policía; Comerciante y ama de casa	2/2	2	4
José	Nuclear[31]	4	Ama de casa y empleada de una tienda (los fines de semana)	3/3	0	4
Daniel-Darelí	Ampliada [32]	6	Empleada (ocasionalmente) y ama de casa	1/2	3	2
Héctor	Nuclear	4	Empleado; Ama de casa	2/2	0	2
Gabriela	Ampliada	5	Empleado; Ama de casa	1/1	2	1
Carolina	Nuclear	5	Técnico de refrigeradores y comerciante; Ama de casa y comerciante	2/3	0	1
Laura	Nuclear	5	Empleado; Ama de casa	2/3	0	1
Alejandro	Nuclear	4	Empleado; Ama de casa y comerciante	1/2	0	1

Cuadro 2.1: Número de integrantes de la familia, ocupación de los padres y total de observaciones

Las familias ampliadas tenían diez, siete, seis y cinco miembros respectivamente, pues incluían a los abuelos maternos y a alguno de sus vástagos (hermano de la mamá del estudiante al que di seguimiento). Esto se debía a que la vivienda era propiedad de los abuelos y estaban proporcionando un espacio de su casa para la familia del estudiante. En cambio, las familias nucleares tenían cinco,

[30] El cónyuge de la abuela de Fabiola sí vive con ellas, por eso clasifico a la familia como "ampliada" ya que sí hay un lazo de parentesco político de la niña con el marido de su abuela. El señor labora como empleado en un restaurante. No lo menciono en esta tabla porque poco se involucra en las actividades de la niña. Quien se dedica por completo a Fabiola, como madre en todo sentido, es su abuela.

[31] Considero a la familia de José como nuclear aunque el padre no vive con ellos y esta es una familia monoparental, la madre es quien funge como jefe. Al parecer el padre labora como empleado.

[32] Presento juntos (en la misma fila) los datos de Daniel y Darelí porque son hermanos. La madre de Daniel y Darelí se clasifica como madre soltera, pero como vive en casa de sus padres (abuelos maternos de los niños) son ellos quienes detentan la conducción de la familia. Del abuelo no tengo datos sobre su ocupación laboral. La abuela es costurera y ama de casa.

cuatro y tres miembros, es decir, las formaban los padres y de uno a tres hijos. Ellos habitaban viviendas propias, excepto las familias de Tomás y Blanca (que vivían en cuartos rentados en patios de vecindad, donde convivían con otras familias).

De los niños que observé, José tenía dos hermanos mayores que le llevaban varios años (14 y 16 años respectivamente). El hermano más grande ya trabajaba y no se relacionaba mucho con la tarea de José, en cambio su hermana (aunque estudiaba la licenciatura y trabajaba) sí le apoyaba con sus tareas. Los otros estudiantes con hermanos mayores hacían las tareas escolares generalmente junto a sus hermanos (que estudiaban también la primaria en el turno matutino de la misma escuela) y éstos en ocasiones intervenían en la tarea de los hermanos menores aportando alguna sugerencia o ayuda específica. Sólo el hermano mayor de Isabel, que asistía a la secundaria en el turno vespertino, debía hacer la tarea en un horario distinto y era la hermana menor quien se colocaba en ocasiones a hacer su tarea (del Jardín de niños) junto a Isabel.

Los estudiantes que eran hijos únicos hacían la tarea junto a sus madres, tenían toda la atención para ellos y disponían de los recursos que ellas les daban para hacer las tareas. Incluso Fabiola gozaba de que su mamá, a pesar de su estrechez económica, le dedicara todo su tiempo y se esmerara por conseguir información y experiencias que enriquecieran sus fondos de conocimientos para ayudarle en las tareas. Respecto a este caso debo aclarar que menciono a la abuela materna de Fabiola como su mamá porque funge como tal en el sentido extenso (la madre no vive con ellas).

Las familias mostraban dinámicas distintas a pesar de poder clasificarlas en un rubro o etiqueta del INEGI (ampliada o nuclear), lo que indica que las maneras en que ellas se componen y organizan determina mucho del quehacer escolar que en los espacios familiares se realiza.

También debo señalar que la ausencia de una clasificación socio-económica de estas familias se debe a que no les adjudico un status económico sobre el que giren las interpretaciones de sus fondos de conocimientos y sus prácticas de apoyo. Me parece importante resaltar que las características físicas de las viviendas no determinan el tipo de apoyo familiar, pues cuando mencione más adelante (en la sección de recursos materiales) si utilizaban la misma mesa en que comían para hacer la tarea, puedo afirmar que familias con distinto tipo de ingreso económico y ocupación de los padres utilizaban la mesa donde comían para realizar las tareas,

independientemente del número de cuartos o si la casa era propia. Es decir, encontré en esta población rasgos culturales comunes que trascienden los límites impuestos por la clasificación de niveles socio-económicos.

Al respecto cabe preguntarse si esos rasgos culturales comunes en torno al apoyo a las tareas provienen de una influencia escolar o más bien proceden de las historias familiares. Creo que la segunda es la opción que hay que revisar. Por eso es importante analizar los fondos de conocimientos que ponen en juego los familiares de los estudiantes para ayudarles en la realización de sus deberes escolares.

La experiencia escolar acumulada en dichos fondos no está limitando la actuación de los padres sobre los hijos para apoyarles en sus tareas, pues una madre con poca escolaridad y una ocupación como ama de casa puede compartir conocimientos con sus hijos, que serán relevantes en su formación. Esta idea ya ha sido explorada por autores como Luis Ruíz del Árbol, director integral del Centro de Actividades Pedagógicas de la Fundación Tomillo en España, que se especializó en la educación de niños de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Susana Pérez de Pablos lo cita para exponer las características de los padres que favorecen la educación de sus hijos:

> "¿Cuándo encuentras padres y madres que funcionan bien? Cuando tienen bien estructurados los afectos, cuando reconocen que en el trabajo del niño hay que poner los medios adecuados y cuando mantienen una buena relación con el colegio. Yo he tenido experiencias con madres analfabetas que eran geniales en la atención de sus hijos, a las que no les hacía falta saber hacer quebrados". (2003: 43)

A lo que este especialista se refiere principalmente es que la actitud de los padres hacia la escuela y hacia sus hijos hace la diferencia entre el tipo de apoyos que reciben los estudiantes, independientemente de los niveles de escolarización. Parte de esto será motivo de reflexión al mencionar los niveles de escolaridad y los antecedentes escolares de los familiares.

Los miembros de la familia que más trabajan con los niños en casa son sus madres. Generalmente son ellas quienes se implican a profundidad en la trayectoria escolar de sus hijos y las actividades que deben realizar. Reconozco que algunos papás también lo hacen y algunos hermanos mayores. Sin embargo, en las sesiones observadas durante esta investigación, son las madres de familia las que dedican bastante tiempo a la realización y revisión de las tareas escolares de sus hijos, así que me referiré sobre todo a ellas.

De las trece mamás con las que trabajé no hubo una sola que dejara de integrarse con sus hijos en las actividades escolares y específicamente en las tareas que debían realizar en casa.[33] Alguien podría decir que *es* obvio que así sucediera, puesto que son familias que permitieron observar las sesiones de tarea para esta investigación y sabían que mostrarían sus prácticas de apoyo familiar a la tarea escolar de los niños. Pero lo que no es tan obvio es la repetida escena de las madres de familia localizando respuestas en los libros de texto de sus hijos, buscando palabras en el diccionario, identificando palabras con determinadas letras en periódicos y revistas, colocando su dedo en el renglón específico del cuaderno que el niño debe copiar y la corrección pertinente de los errores cometidos por el estudiante en el desarrollo de la tarea escolar. Estas prácticas sugieren que las mamás se esfuerzan porque su hijo tenga un apoyo para alcanzar metas escolares específicas que las madres expresan en términos de concluir las tareas escolares y recibir por ella una evaluación satisfactoria de la maestra.

El compromiso de la madre en proporcionar ayuda a su hijo con la tarea escolar hace que las mamás recurran a su propia experiencia escolar y a sus conocimientos previos para obtener los recursos académicos necesarios para ofrecer el apoyo a las tareas de los estudiantes. Considero que las familias que apoyan a sus miembros que estudian los primeros grados de primaria lo hacen recurriendo a sus fondos de conocimiento (que integran sus experiencias de la vida diaria, sus antecedentes con la educación formal y sus relaciones sociales) así como a sus condiciones sociales y materiales cotidianas.

II.2.1 Fondos de conocimiento familiares

Diversos autores que han utilizado el término "fondos de conocimiento" (pertenecientes a la perspectiva sociocultural) ponen en evidencia que las maneras como las personas se desenvuelven en la vida diaria dependen de esos fondos, pues las personas los integran a partir de conocimientos no escolares y escolares, de las experiencias ordinarias obtenidas a través de sus ocupaciones, de sus relaciones con otras personas y de sus antecedentes familiares.

[33] La mamá de José a ratos lo dejaba solo con la tarea pues esperaba el apoyo de su hija cuando ésta llegara del trabajo.

Esos fondos de conocimiento pueden estudiarse, como dice Moll, enfocando el análisis en las dinámicas socioculturales de las familias de los niños. Expresa la noción de fondos de conocimiento como:

> Lo esencial de las prácticas culturales y los cuerpos de conocimiento y la información de los hogares se usa para sobrevivir, ir hacia delante, o para prosperar (ver Greenberg, 1989). Estos fondos de conocimiento son adquiridos ante todo, pero no exclusivamente, a través del trabajo y la participación en diversos mercados de trabajo. En nuestra muestra, la mayor parte de ese conocimiento se relaciona con el origen rural de los hogares y por supuesto con el empleo u ocupaciones en que están frecuentemente en un inestable y altamente segmentado mercado de trabajo (para ejemplos, ver Moll & Greenberg, 1990; Vélez-Ibánez & Greenberg, 1989). (1992: 21-22)[34]

Por tanto, como los conocimientos son adquiridos a través de la participación en diversos mercados de trabajo y en distintas ocupaciones, resultó importante rastrear los fondos de conocimiento de las familias con las que trabajé, para comprender y describir mejor la práctica cultural de resolver la tarea en casa y los apoyos que las familias brindan a los estudiantes para realizar esa actividad. Fue posible identificarlos a través de los antecedentes familiares que tienen que ver con el lugar de origen de los padres, sus ocupaciones, sus niveles de estudios, sus perspectivas de vida y expectativas ante la escolarización formal de sus hijos. Considero que esos fondos de conocimiento familiares son una riqueza particular de los integrantes de la familia; constituyen un recurso valioso desde el cual pueden co-construir nuevos conocimientos los estudiantes junto con sus familiares así como llevar a cabo procesos de apropiación de la escolarización y la cultura escrita.

Incluso las madres con baja escolaridad enriquecen sus fondos de conocimiento a través de relaciones sociales con las personas que pueden auxiliarles en el apoyo a sus hijos con las tareas. Nespor (1997) menciona que se entretejen redes de relaciones entre padres de familia, vecinos, amistades, compañeros de los estudiantes, directivos, docentes de la escuela y otros profesores. En estos casos, se tejían redes y las acciones que realizaban cada uno de esos actores tenían una repercusión en el objetivo final.

---

[34] […] the essential cultural practices and bodies of knowledge and information that households use to survive, to get ahead, or to thrive (see Greenberg, 1989). These funds of knowledge are acquired primarily, but not exclusively, through work and participation in diverse labor markets. With our sample, much of this knowledge is related to the households' rural origins and, of course, to current employment or occupations in what is often an unstable and highly segmented labor market (for examples, see Moll & Greenberg, 1990; Vélez-Ibánez & Greenberg, 1989). (Moll, 1992: 21-22)

Así, la mamá de Fabiola pedía ayuda para interpretar la tarea cuando lo necesita y cuidaba de que su hija la realizara. Ese mismo interés por acrecentar sus fondos de conocimientos para apoyar a sus hijos mostraban las mamás de Rafael y Blanca; cada una trataba de resolver las tareas junto con los niños dedicando todo el tiempo que fuera necesario (combinándolo con las labores del hogar). Acudían a copiar la tarea con otros compañeros (vecinos suyos) cuando se daban cuenta de que sus hijos no terminaron de anotarla en sus cuadernos. Adquirían los materiales de papelería que se requerían para que la tarea fuera resuelta en su totalidad, lo cual realizaban con base en sus conocimientos de lo escolar (o exigencias escolares). Esas tres mamás sólo tenían estudios de primaria, pero el apoyo que brindaban recopilaba gran parte de sus conocimientos, recursos físicos y acompañamiento cercano. Por eso me atrevo a afirmar que el cúmulo de conocimientos de la madre es la base del apoyo que ella otorga a sus hijos (que inician el aprendizaje formal de la lengua escrita) y que las familias aportan al proceso de resolución de la tarea escolar: a) lo que saben (sea o no escolar); b) lo que tienen (recursos materiales: objetos físicos y económicos); y c) su red de relaciones con otras personas (otras familias y otros profesores).

Los fondos de conocimiento familiar son útiles para la educación formal de los miembros de la familia, para su inserción en la cultura escrita, para profundizar y transformar sus conocimientos familiares. A partir de los fondos existentes pueden enriquecerlos con otros conocimientos y nuevas relaciones sociales que les lleven a reafirmarlos al ponerlos en interrelación con otros sujetos y los otros espacios sociales que se conjuntan con el familiar. Aclaro que el nivel de escolaridad no parecía ser determinante ni limitante en estos casos para incrementar y usar los fondos de conocimiento, constituye sólo una referencia más que el sujeto toma para integrar dichos fondos.

Antecedentes familiares de origen rural y urbano

La mayor parte de las familias provienen de origen rural, en la generación de los abuelos de los niños y en varios casos los padres mismos.

La familia de Tomás ofrece un ejemplo de la experiencia de migración del campo a la ciudad de Xalapa. Los padres de Tomás nacieron y vivieron hasta los 18 años en comunidades rurales donde siguen viviendo sus padres y algunos de sus hermanos. La mamá de Tomás mencionó que sus padres son de origen rural, su papá

se dedicaba al campo y su mamá era ama de casa. Ella ayudaba a su madre a preparar los alimentos y llevarle el bastimento a su padre para la comida. Combinaba actividades hogareñas (en apoyo a su mamá) con los estudios, pues en su pueblo sí tenían los servicios de educación básica y un telebachillerato (lo que le permitía continuar viviendo en casa con sus papás, pues otros compañeros que iban desde poblaciones más alejadas debían dejar sus lugares de origen).

El papá de Tomás estaba de acuerdo en proporcionar a su hijo una educación formal más completa que la que recibieron en "el rancho" (ambos padres se refieren así a sus respectivas comunidades rurales de origen). Él estudió hasta el Bachillerato (modalidad telebachillerato), pero durante toda su escolarización trabajó en el campo ayudando a su padre quien se desempeñaba como campesino; su mamá era ama de casa. Cuando terminó su último nivel de estudios él pensaba quedarse allá trabajando con su padre pero como su novia se fue a estudiar una carrera universitaria a la ciudad, se trasladó también allí para buscar trabajo. Primero no se adaptaba porque a él le agradan más las labores al aire libre y cuando consiguió trabajo como chofer particular le costó adaptarse. No estaba acostumbrado a realizar compras y mandados ordinarios de la casa, pues le pedían ir a traer abarrotes, frutas, verduras, recoger a los hijos del patrón en la escuela, llevarlos a donde tenían que ir y esperarlos (a veces bastante tiempo), etc. Se resistió un poco porque esas actividades nunca las había realizado y se le hacían más propias del ama de casa. Sin embargo empezó a tener gusto por su trabajo cuando descubrió que podía hacer otras cosas mientras esperaba para recoger al patrón y su familia. A veces leía el periódico, escuchaba música o los partidos de fútbol y cuando se encontró un *ipod* en la calle (tirado junto al auto) realizaba más actividades con esa tecnología, incluso entraba a Internet y consultaba información. El día a día en su trabajo le proporcionaba nuevos conocimientos que él iba agregando a sus fondos de conocimiento, se enriquecía con la experiencia escolar y familiar de su patrón y con el ritmo de vida de la ciudad. Ahora cuando le pregunta su esposa si se quisiera regresar al rancho (como decía al principio) enseguida responde que no, que allá no volverán a vivir; irán de vacaciones pero no a quedarse nuevamente. Eso muestra que su red de relaciones, su experiencia laboral, sus necesidades y recursos se han modificado a partir del cambio de ambiente (rural a urbano) y del tipo de actividades.

La mamá de Susana, en cambio, es originaria de la ciudad. Toda su vida ha vivido en la misma casa y acudió a la escuela en la que ahora estudian sus hijos. Ella

sabe manejar y varias veces pasa en el auto por sus hijos a la escuela; otras veces realiza mandados en el coche y va por los materiales de construcción que están usando para edificar su casa, pues donde viven es propiedad de su madre.

La madre de Isabel llegó a la ciudad de corta edad; provenía de una comunidad rural donde vivía con sus padres. Estos vinieron a la ciudad en busca de trabajo. Su madre se desempeñaba como empleada doméstica (pasaba a dejar a su hija a una escuela primaria del centro, que le quedaba cerca, para irse a trabajar y luego pasaba a recogerla), mientras tanto el padre trabajaba como encargado de un estacionamiento. Llegaron a vivir a una colonia muy alejada, en las afueras de la ciudad, debido a eso tenían que irse muy temprano para que su madre alcanzara a llegar al trabajo a tiempo. Su madre falleció y su padre vive con ellos (la casa es de él); está un poco enfermo pero ayuda a hacer mandados y otras actividades del hogar pero como no sabe leer y escribir bien cuando va a realizar las compras en una tienda cercana es la mamá de Isabel quien le anota lo que va a comprar en un papelito. Ese uso de la escritura en su vivienda es un referente para sus hijos.

Por su parte la mamá de José comentó que su esposo no vivía con ellos pero como provenía de una comunidad rural a veces se llevaba a José de vacaciones a casa de sus abuelos. Al niño le gustaba treparse a los árboles y jugar con sus primos que vivían allá, por lo que le dijo que él en vacaciones no se iba a llevar ningún cuaderno ni pensaba hacer tareas, como dando a entender que en ese lugar se sentía libre de lo escolar. Pero la señora especificó que todos los hijos son distintos y que a los mayores les gustaba mucho la escuela y a José no tanto. Por eso trataba de comprenderlo y apoyarlo con lo necesario para que pasara los exámenes, pero que no le exigía altas calificaciones. Ella es originaria de la ciudad de Xalapa y refirió que siempre vivió en una zona céntrica pues cuidaba de su madre y vivían con ella. Cuando murió su mamá tuvieron que vender la casa e irse a vivir a la colonia en la que ahora viven. Le costó mucho integrarse en ese nuevo sitio para vivir, pues sentía que antes tenían otras condiciones de vida, una casa más amplia y sus hijos mayores fueron a mejores escuelas. Sin embargo ha tenido que adaptarse porque no cuentan con automóvil para llevarlo a una escuela de la zona centro y por eso tuvo que inscribirlo en la escuela más cercana a su domicilio (tanto en pre-escolar como en la primaria).

Experiencias escolares

Las vivencias de los padres de familia en su paso por la escuela (sobre todo en nivel básico), la experiencia que tienen de la escolarización, sus recuerdos acerca de las maneras en que les enseñaron a ellos a leer y escribir, las valoraciones que hicieron de sus profesores y los métodos de enseñanza que utilizaban, los materiales didácticos y libros usados por los profesores (o que podían tener los estudiantes en casa) así como la referencia a los tipos de apoyo (o su ausencia) que les proporcionaron sus familias, también son un punto de referencia central para la formulación y enriquecimiento de los fondos de conocimiento.

Presentaré otro cuadro, ahora con la síntesis del nivel de escolaridad de los padres, sus edades y tipo de origen, pues ayuda a comprender las experiencias escolares en que se basaban las mamás para apoyar a sus hijos. Se comprende así los comentarios de la mamá de José respecto a que ella ya no recordaba muchas cosas de la escuela ni podía dar apoyo a su hijo, por lo que mejor encargaba a sus hijos mayores que le explicaran a su hermano menor y le ayudaran con sus tareas (razón por la cual en ocasiones ella se abstenía de apoyar al niño).

Niños	Origen del papá	Origen de la mamá	Nivel de estudios de los papás	Nivel de estudios de las mamás	Edad de los papás	Edad de las mamás
Tomás	Rural	Rural	Bachillerato terminado (Telebachillerato)	Licenciatura trunca (4º semestre de Licenciatura en Lengua Inglesa)	31	31
Blanca	Rural	Rural	Secundaria	Primaria terminada (Inició secundaria en el Instituto Veracruzano de Educación de Adultos)	38	28
Rafael	Rural	Rural	Secundaria	Primaria terminada	35	31
Fabiola	-	Rural	-	Primaria	-	57
Isabel	Rural	Rural	Primaria terminada	Secundaria terminada y carrera técnica en Contabilidad	35	30
Susana	Rural	Urbano	Bachillerato trunco (4º semestre)	Secundaria terminada	33	22
José	Rural	Urbano	- (ausente, están separados)	Secundaria terminada y carrera técnica: Secretaria taquimecanógrafa	- (aproximadamente igual a la mamá)	45

Cuadro 2.2: Tipo de origen, niveles de estudios y edad de los padres de familia

En las trece familias sólo había tres casos de familiares con un nivel superior de estudios. Corresponde a las mamás de Gabriela, Alejandro y Tomás. Esta última es con la que tuve más comunicación, me referiré especialmente a ella pues en 18 ocasiones pude realizar observaciones cuando apoyaba a su hijo con las tareas. Si por alguna razón no iban a hacer la tarea entonces sólo platicábamos un poco (lo que me servía para conocer más su situación familiar) y si había tarea observaba cómo la realizaban (de la materia que fuera).

En el caso de Tomás, la mamá comentó su experiencia escolar de cursar la licenciatura en lengua inglesa (se quedó en tercer semestre) como una lucha por mostrarse a sí misma y a su familia que sí podría ingresar a esa carrera universitaria. Aunque le costaba trabajo porque sus compañeros tenían más conocimientos del idioma inglés que ella, se esforzaba por estudiar y aprobar las materias. Cuando se embarazó tuvo que dejar sus estudios, aunque pensaba en ocasiones retomarlos, pero todavía no estaba segura de reanudar su licenciatura por su trabajo y porque su hijo necesitaba que estuviera pendiente de él.

Su interés por cursar la carrera universitaria le vino por el ejemplo de un hermano suyo que llegó a Xalapa a estudiar y quería también imitarlo; además como otro hermano se había ido a trabajar a Acapulco (y ella fue una vez allá con él), le interesaba estudiar lengua inglesa para trabajar después como intérprete con los turistas que acudían a ese puerto. Debido a ese interés ingresó a la licenciatura pero al dejarla inconclusa aprovecha lo que aprendió para enseñarle a su hijo, pues quiere que vaya aprendiendo inglés porque después le va a ser útil ya que “en la secundaria llevan la materia y si nunca han tenido contacto con ese idioma se les dificulta mucho”. Ella decidió adquirir una lavandería que traspasaban cerca de la escuela de su hijo; allí era su propia jefa y trabajaba intensamente por sacar su negocio adelante, por eso durante todo el primer año de primaria de Tomás se la pasaban en la lavandería.

Otras mamás tienen una carrera técnica pero sólo estudiaron la secundaria. Por ejemplo, la mamá de José cursó una carrera técnica como secretaria taquimecanógrafa en una academia de prestigio en la ciudad, pero dijo que ejerció poco y ahora se desempeña como empleada de una tienda los fines de semana. Por su parte la mamá de Isabel cursó una carrera técnica en contabilidad, que no ejerce pero que sí le ayuda para organizar sus cuentas y registros de los negocios que lleva tanto por catálogos como con la empresa de microcréditos.

La mamá de Susana estudió la secundaria y enseguida se casó, por eso ya no continuó sus estudios, pero deseaba estudiar una carrera técnica en computación. Su madre y su abuela (bisabuela de Susana) les dejaban vivir con ellas mientras construían su propia casa, así que convivían cuatro generaciones en esa casa. Ella asistió a la misma escuela que sus hijos y le dieron clases algunos de los maestros que ya se están jubilando, aunque según dijo, enseñaban mejor que los profesores que les tocaron a sus hijos. Su ocupación de comerciante en pequeño le permitía compartir un tiempo con sus hijos cuando hacían la tarea para que ella hiciera sus cuentas (las llevaba en un cuaderno); se ponía a revisarlas, corregir sus cálculos matemáticos y programar sus gastos.

Las mamás de Blanca, Rafael y Fabiola sólo cursaron la primaria. Ellas me dieron amplio acceso a sus viviendas para observarles junto a sus hijos realizar las tareas.[35] La mamá de Blanca continuó estudiando la secundaria cuando su hija cursaba segundo de primaria así que agregó el rol de estudiante a su labor de ama de casa. En cambio las mamás de Fabiola y de Rafael ya no pensaban seguir estudiando y se dedicaban a las labores del hogar.

En el caso de la mamá de Fabiola, aunque no ingresó a un nivel de estudios mayor estudiaba junto a la niña, pues al llegar al salón de la escuela para recogerla se sentaba en uno de los mesabancos para copiar la tarea. Leía y releía las instrucciones de la maestra que estaban anotadas en el pizarrón. Después, en casa, volvía a leer junto a Fabiola su tarea, pero muchas veces tenía que negociar con la niña pues le decía que la tarea era de otra manera, según lo que “la maestra dijo”.

La mamá de Rafael se dedicaba a las labores del hogar y se empeñaba en apoyar las tareas, aunque las terminara haciendo ella cuando sus hijos se cansaban. La señora enfatizó que era demasiada tarea y que a veces Rafael ya no podía terminarla porque estaba adquiriendo lentamente la lecto-escritura y se tardaba mucho así que debía ayudarle en algunas ocasiones. Ella no pensaba seguir estudiando pues realizó la primaria en una colonia marginada de Xalapa (cuando apenas habían llegado de una comunidad rural sus hermanos y ella junto a sus padres) en la modalidad de Cursos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y se le

[35] En un principio pensé que por ser madres con poca escolaridad sería más difícil que se dejaran observar por una extraña y que mostraran sus dudas para apoyar a sus hijos pero no fue así. Mi sorpresa fue que sólo la mamá de Fabiola me preguntaba al principio lo que no entendía pero las mamás de Blanca y Rafael se abrieron a la investigación con sencillez y respetaron que sólo fuera observadora, por lo que no hicieron intentos para que yo ayudara a sus hijos en lugar de ellas. También fueron críticas respecto a los procesos escolares y dejaron ver sus esfuerzos por apoyar a sus hijos.

dificultó mucho, lo mismo que a un hermano suyo (que sí desertó). Su mamá la animó a terminar aunque fuera la primaria y así lo hizo.

La abuela materna se preocupaba mucho porque Rafael sí aprendiera, por eso le sugirió a su hija darle "vitaminas para el cerebro" para que pueda ya leer y escribir. Es así que al niño le dan en ocasiones un jarabe pero su mamá dijo que tuvo la precaución de preguntarle a un doctor y que sólo le da media dosis. Sin embargo al niño le incomodaba que mencionaran la palabra "cerebro" pero su mamá consideraba como una posibilidad que le faltaran vitaminas para "reforzar la memoria" del niño. Esto se observa con claridad en el siguiente fragmento del diálogo durante una sesión de tarea (RAFA-r6-261009, la abreviatura AR corresponde a la abuela de Rafael):

> MR: estaba echándole ganas, pero … pero como que se le olvidan las letras, al momento se las sabe, y ya si se las pregunta al rato ya se le olvidaron
> AR: deberías comprarle una vitamina para el cerebro
> MR: verdad que sí
> R: ya no digas cerebro
> AR: porque como que está falso (refiriéndose a que le falta retención de memoria)
> MR: porque este, yo le, este, allá hasta le compré unas letras que se pegan en el refri, y le pongo, según él se sabe el abecedario, y le digo a ver escribe, a ver pon ahí con las letras pon "Toño", y en vez de la *eñe* agarra la *de*, y en vez de agarrar la *te* agarra la *eme*
> R: no, agarro la *be*
> MR: le digo ay Rafael y si ya te las sabes por qué se te olvida, no se te tienen que olvidar si ya te las sabes. Y ya al rato le digo otra vez, mira, le enseño, mira Toño se escribe así, o ruta o café, o así, y este al rato lo volvemos a poner y ya no se las sabe
> R: esta es roja ¿verdad? (pregunta por una figura de manzana que debía colorear)
> E: y entonces ¿cree que sea por eso, de que le falta vitamina?
> MR: pues yo digo que sí, porque no, no quiere

Así expresaba su preocupación y por lo mismo buscaba cómo apoyar mejor a sus hijos. Por su parte, el papá de Rafael no se involucraba mucho con la tarea porque seguido lo enviaban fuera de la ciudad (como refuerzo policial, por ejemplo para el carnaval de Veracruz o algunos otros eventos). Pero cuando estaba en casa sí se fijaba que su hijo terminara la tarea y buscaba preguntar en la escuela cómo iba en sus estudios Rafael (cuando le tocaba realizar alguna faena junto a otros padres de familia).

Quisiera abundar en las experiencias que relataron los familiares respecto a su escolarización, pues de ellas retomaron aspectos de la cultura escolar que les proporcionaban un punto de comparación con lo que sus estudiantes de primero y segundo de primaria vivían en la escuela.

El papá de Tomás comparaba ciertas disposiciones escolares de la escuela de su hijo con su propia experiencia escolar y aunque afirmó que le agradaba más cómo se relacionaban, convivían y trabajaban los profesores y alumnos en su rancho, no proponía cambiar al niño de escuela sino que exponía sugerencias (a la investigadora, porque a la profesora no quería decírselas por temor a que se molestara y tuviera una actitud negativa hacia su hijo). Sugirió que los profesores debían interesarse más por los alumnos que van atrasados (respecto al promedio del grupo) y tendrían que dedicarles más tiempo. Le molestaba un poco que su esposa se empeñara en exigencias escolares hacia su hijo, pues consideraba que no era necesario tanto tiempo haciendo tareas ni que el niño se pusiera a llorar por la forma en que le exigía. Él piensa que puede exigirse al estudiante pero también al profesor porque si invierten tiempo en hacer la tarea lo que debe hacer el maestro es revisarla.

La mamá de Tomás comparte la visión de su esposo respecto a que el tipo de convivencia con los profesores y compañeros en el rancho es muy distinto al que su hijo tiene en su escuela (afirmó que se conocían y apoyaban más) pero hacen lo posible por adaptarse. Ella misma comentó, después de quitar la lavandería (al siguiente ciclo escolar) que debía organizarse con los tiempos y buscar otras actividades como meter a su hijo a clases de fútbol, a los cursos de inglés y computación de la escuela (que los ofrecían pagando como clase particular) o el taller de vacaciones de la biblioteca para que la relación con los demás miembros de la comunidad escolar sea de otra forma, más cercana. Ya en sus labores como ama de casa tiene también que adaptarse a los tiempos y espacios para organizar las actividades escolares con su hijo, lo cual hace pero motivando al niño a que superen el esfuerzo mínimo para que la tarea la resuelvan con mayor calidad.

En cuanto a la experiencia escolar de la adquisición de la escritura, el papá de Susana dijo que la maestra de primaria que él tuvo les ayudaba a realizar los trazos guiándoles la mano y por eso no importaba que no hubieran cursado el pre-escolar pues la profesora se encargaba de cuidar que aprendieran a leer y escribir así como la coordinación de la motricidad. Debido a esa experiencia escolar previa él piensa que los profesores deben ocuparse más de cerca de sus alumnos durante el primer grado

de primaria para que una vez que saben leer y escribir puedan ya seguir instrucciones escritas por sí mismos para hacer su tarea de forma más autónoma.

Constantemente la mamá de Susana aludía a sus experiencias escolares cuando comparaba las formas de enseñar de los maestros y también recuerda que su mamá sí le apoyó para que aprendiera a leer pero que lo hizo enseñándole por sílabas y con alguno que otro coscorrón para que le "entrara". Eso último no lo ha hecho con sus hijos pero reconoció que debían esforzarse más, por eso sí le apoyaba a Susana en la lectura pues afirmó que la niña "no quiere soltarse" (con la lectura y la escritura) y le cuesta trabajo. Por eso ella compró materiales didácticos y recurría a decirle la primera sílaba de cada palabra para que la pudiera leer. Su hija y ella compartían el momento de la tarea con su hijo mayor pero como éste ya sabía leer y escribir (cursa 2º de primaria) se sentaba aparte o se iba a otra habitación de la casa pues ellas se quedaban en la sala con la televisión encendida. Por eso la mamá tenía que llamarle la atención a Susana de vez en cuando porque se quedaba viendo el programa que había puesto y no avanzaba con la tarea. La mamá recuerda varias experiencias escolares como "excursiones a la biblioteca" y dice que le gustaría que enseñaran a los niños a leer e ir a la biblioteca pues sus hijos no la conocen y precisó que si no los llevaban ella tendría que ir con ellos a una biblioteca para que aprendan a buscar en los libros. Recordó también algunas canciones, cuentos y lecturas clásicas de sus primeros años de primaria y le agrada participar en los eventos escolares como festivales, actos a la bandera y otros donde se pueda convivir con otros padres de familia. Así fue como se hicieron muy amigos de los papás de Alejandro, con quienes se organizaba luego para llevar a sus hijos a conocer lugares (como el acuario de Veracruz).

En cuanto a las experiencias escolares, la mamá de Isabel comparaba la manera en que aprendió a leer su hijo mayor y la forma en que estaba aprendiendo su hija Isabel. Le parecía que había cambiado mucho el modo cómo enseñaban los maestros pues dijo que la maestra del niño les enseñaba a leer con el abecedario y los hizo que elaboraran las letras del abecedario y unas tarjetas con sílabas para formar palabras. En cambio a Isabel la maestra le enseñaba "por palabras" y si ella quería ponerla a leer por letras decía que "se le cuatrapea", por eso mejor respetaba la forma de enseñar de su maestra y sólo se dedicaba a ayudarle con las tareas. Sin embargo, si era necesario le decía a su hija que anotara letra por letra y se las dictaba por su nombre; esa práctica provenía de su referente de cómo aprendieron ella y su hijo

mayor. La mamá de Isabel se preocupaba de la limpieza y el orden en el cuaderno de su hija, de que completara todas las tareas, de dictarle palabras y oraciones cuando la maestra así lo solicitaba (como tarea). Se disponía a escuchar la lectura que hacía su hija de lo que la maestra les pedía leer en casa, así como apoyaba en las historias que debía inventar al proporcionarle algunas opciones sobre lo que podía escribir.

La mamá de Rafael también usaba sus referencias escolares cada vez que le apoyaba a su hijo con la tarea y recurría a la forma en que ella aprendió a leer y escribir (después de muchos trabajos, pues su maestro la reprobó varias veces y cursó durante cuatro ciclos escolares el primer grado de primaria). Sin embargo ella no se limitaba por esa amarga experiencia sino que intentaba por todos los medios ayudar a sus hijos para pasar de año escolar. Sobre todo con su hijo menor, Rafael, se le ha dificultado más que aprenda a leer y escribir. Creía que se debía a que "le afectó entrar chico" a la primaria, pues lo inscribió de cinco años ya que cumplía años en el mes de diciembre y no quería dejarlo en pre-escolar todavía porque mencionó "que lo podían sacar cuando cumpliera los seis años". Debido a eso tuvo que estar más pendiente del niño desde su ingreso a la primaria. Ella es ama de casa y anteriormente trabajó como empleada en una tienda, dejó de trabajar por atender a su hijo mayor que presentó problemas de salud desde pequeño. Éste tuvo una mejor experiencia escolar pues las maestras que le tocaron le prestaban atención y le ayudaban, pero compara con Rafael y dice que a él le tocaron maestras que no le han dado mucha atención y por eso no podía avanzar más rápido. La mamá de Rafael constantemente se ponía a explicarle qué debía hacer de tarea, le hacía repasar las letras del alfabeto y formar sílabas, incluso en ocasiones le realizaba la tarea cuando el niño ya se había tardado mucho, pues se cansaba y no había terminado.

Como la mamá de Rafael tenía en su experiencia de lo escolar el antecedente de la deserción de su hermano, quien ni siquiera pudo concluir primero de primaria porque le dijeron que "tenía problemas para aprender" (hacía referencia como a problemas fisiológicos) y se salió de la escuela, a ella le preocupaba que con su hijo pudiera suceder algo semejante. Por eso se dedicaba durante largos ratos a repasar con él las letras y las sílabas, tanto que el niño decía "no quiero" y se resistía a hacer la tarea así como a que le volviera a escribir el alfabeto en su cuaderno y lo pusiera a repasarlo (y pudiera ser que de ahí venía más su rechazo hacia la lectura, la escritura y la escuela en general). Su mamá se esforzaba por convencerlo con argumentos referidos a que él se sentirá mal si los demás compañeros "pasan de año" y él no.

Quizá en su empeño por apoyar a su hijo tomaba como referencia su experiencia negativa, para convencerse de que si ella pudo finalmente terminar su primaria con todos los obstáculos, pues también su hijo podría lograrlo.

Por su parte, la mamá de José tomaba más como referencia los antecedentes escolares de sus hijos mayores que su propia experiencia, pues consideraba que la suya estaba más lejana en el tiempo y recurría a las *experiencias de lo escolar* que tuvo con sus otros hijos. La mamá reconoce que ella está a veces como "desfasada" de la manera como ahora enseñan en la escuela y prefiere esperar a su hija para que les apoye con las tareas. Incluso deja que José comience la tarea él solo y a ratos se salga a jugar, para que cuando termine su hermana se la revise. La mamá reveló que deseaba que sus hijos llegaran a estudiar posgrados y que su hijo mayor estudiaba ya una maestría, tenía su licenciatura en matemáticas y era profesor de un telebachillerato. Respecto a su hija comentó que ya trabajaba en una dependencia de gobierno donde tuvo la oportunidad de entrar a laborar, por eso se pasó al sistema abierto y esperaba pronto terminar su licenciatura.

La mamá de José se preocupa porque su hijo tenga todas las condiciones necesarias para estudiar. Cuando él estaba en el Jardín de Niños participaron activamente en el programa de promoción de lectura que tenían en su escuela; cada día se llevaban a casa un cuento distinto y la mamá se los leía; por eso al final del ciclo escolar les entregaron un reconocimiento porque José fue el niño que más libros leyó junto con su madre.

Experiencias de trabajo de los padres

Al observar a la mamá de Tomás y a otras madres de familia que trabajaban (8 de 13 casos: Fabiola, Susana, Isabel, José, Daniel-Darelí, Carolina, Alejandro, Tomás) me percaté que lo hacían en horarios que adaptaban a sus necesidades (la madre de Tomás a veces modificaba el horario de la lavandería, avisando a sus clientes, para combinar sus relaciones familiares y laborales). Muchas mamás dedicaban a sus trabajos espacios durante la semana y a veces en fines de semana (empleada doméstica por horas, venta por catálogo de productos, grupos de mujeres emprendedoras, hacer comida o pasteles para vender). La mayoría laboraba desde su casa (excepto la que tenía la lavandería) y asumían las tareas escolares de sus hijos, diariamente, con los recursos que tenían a la mano. La mamá de Susana, por ejemplo,

se definió como comerciante porque un tiempo se dedicó a administrar la “tiendita” de la escuela y preparaba comida para vender, pero después se enfermó y lo dejó, por esa razón se dedicaba sólo a las labores del hogar.

La mamá de Fabiola tenía necesidad de trabajar para proveer lo necesario para su hija; por eso se desempeñaba como empleada doméstica, también recogía a un niño compañero de Fabiola para llevarlo a su casa (por encargo de la madre del niño, quien le daba una compensación económica), además se inició en la venta de productos por catálogo (que su vecina y comadre le enseñó) y trataba de administrarse lo mejor que podía.

La mamá de Isabel es muy activa y buscaba cómo ayudar a su esposo con los gastos del hogar. Ella vendía productos por catálogo y conseguía que otras personas también se interesaran en ese negocio, lo cual le permitía ir ascendiendo de nivel. A ese trabajo le agregaba el organizar reuniones en su casa para “mujeres emprendedoras” y les ayudaba a tramitar “micro créditos”. También como sabía coser (tiene su máquina de coser en la mesa donde hace la tarea con sus hijos) elaboraba las cortinas, sábanas y otros artículos para su casa, con lo cual se ahorraba un poco de dinero, pero no realizaba trabajos de costura para otras personas. A ella le gusta leer y como en algunos de los catálogos (de los productos que vende) a veces ofrecen cuentos para colorear (bilingües porque vienen en inglés y español) y algunos útiles escolares, se los compra a sus hijas.

Esos oficios de las madres proporcionaban más información a sus hijos sobre la utilidad de ciertos conocimientos, como la escritura para llenar formatos de los pedidos por catálogo que les hacían los clientes y realizar la lista de productos a comprar para sus ventas. Los hijos pueden observar cómo realizan operaciones aritméticas a fin de poder comprar los ingredientes de los alimentos para vender y cobrar acertadamente (aunque en el caso de la mamá de Susana la calculadora era bastante utilizada) o también para llevar las cuentas del negocio. En un caso, era importante la lectura de las condiciones para organizar el grupo de mujeres emprendedoras y tramitar microcréditos. Esas son algunas actividades que los hijos veían realizar a sus madres y en ocasiones participaban con ellas, allí vinculaban un poco el conocimiento no escolar con el proveniente de la escuela.

Las mamás que no laboraban (mamás de Blanca, Rafael, Héctor, Gabriela y Laura) se desempeñaban como amas de casa, pero esa también es una labor que incluye varios tipos de oficios u ocupaciones. En su día a día tenían que administrar el

gasto familiar, adquirir los materiales para cocinar, hacer los trámites que requirieran según sus necesidades y dinámicas familiares. En algunos casos implicaba ingresar al programa federal *Oportunidades* o al *Seguro Popular*, registrarse en la biblioteca pública para ayudar a sus hijos mayores con las tareas y el acceso a Internet en negocios públicos o buscar el que ofrecía la Delegación Municipal en el interior de la biblioteca, así como tramitar su propio ingreso a estudios superiores o el de sus hijos, o a los cursos de capacitación que ofrecían en la misma dependencia. Además debían realizar los pagos de servicios de las viviendas o tramitar que se los reinstalaran, fijarse en las condiciones de arrendamiento de sus casas cuando cambiaban de domicilio, adquirir los útiles escolares y materiales para realizar las tareas escolares con sus hijos, cocinar los alimentos, limpiar las viviendas, entre otras muchas labores que realizaban en sus viviendas. A todas ellas prestaban atención sus hijos pues en la mayoría de ocasiones acompañaban a sus madres en esas actividades. Las mamás han compartido ciertos fondos de conocimiento con sus hijos, poco a poco, dependiendo de las situaciones que han debido resolver juntos, esto con independencia del nivel de estudios de las madres.

Respecto a los papás quiero profundizar un poco en sus ocupaciones y trabajos. El papá de Susana relató cómo era el uso de la escritura en su trabajo como policía; él afirmó que en ocasiones debía elaborar registros escritos sobre un suceso o denuncia que alguna persona hacía, lo mismo que leer otros reportes que efectuaban sus compañeros policías para darles cierto seguimiento. Por eso consideraba importante cuidar el aspecto del trazo de las grafías para que fueran legibles. Este papá proviene de una comunidad rural y allá cursó sus estudios hasta la secundaria, después vino a la ciudad para trabajar en un taller mecánico automotriz de un tío suyo a fin de aprender el oficio, pero para él “era muy pesado” ya que al poco tiempo ingresó a la policía y trabajaba durante la mañana en el taller y por las noches en guardias de la policía, así que mejor dejó el trabajo de mecánico, aunque sí aprendió y él sabe componer su propio automóvil.

Al papá de Isabel le gusta llevar a sus hijos fuera de la ciudad a conocer lugares, como es chofer de una abarrotera actualmente ya disfruta manejar y su trabajo pero al principio le costó adaptarse (lo mismo que al papá de Tomás) porque prefería actividades distintas, sobre todo relacionadas con el oficio que aprendió de su padre en su pueblo de origen. Él era balconero y cuando falleció su padre tuvo que trabajar en ese oficio para ayudar a su madre y sus hermanos; él era el mayor y por eso

solamente terminó la primaria y no pudo continuar estudiando. Eso le afectó porque actualmente expresa que se encuentra a compañeros suyos que ya son arquitectos, licenciados, profesionistas y que si él hubiera tenido la oportunidad podría haber terminado una carrera. Ahora ya está a gusto con su trabajo de chofer y se desempeña tan bien que le han dado responsabilidades como supervisar los productos que entrega y por eso debe llevar registros escritos en ocasiones. Él le pedía a Isabel que llevara los cuadernos limpios, sin borrones, todo ordenado, porque consideraba que eso era importante y formativo para su hija. Esto lo podía asegurar el padre a partir de su experiencia escolar y de los comentarios que la maestra Rebeca anotaba en el cuaderno de su hija para que mejorara la letra, no hiciera borrones y llevara todo más organizado, con una letra más grande y la felicitaba por escrito cuando tenía buena presentación su tarea.

Cómo recurren a la experiencia los padres: un ejemplo

Las ocupaciones de los papás de Blanca y sus maneras de relacionarse con lo escrito (sus prácticas de literacidad) le ayudaron a interesarse más por la lectura y la escritura pero desde una postura no escolar, una perspectiva familiar en que esas actividades son útiles porque permiten comunicarse entre ellos, registrar y recordar acontecimientos y mostrar afecto a los que se quiere. De alguna forma, se apropiaron de la lengua escrita a través de las tareas (como mediadoras culturales) pero también integraron sus perspectivas familiares del uso de la cultura escrita de acuerdo a su dinámica familiar propia.

La mamá de Blanca comentó:

> Aquí me entretengo (refiriéndose a su libro de secundaria)… es que las novelas no me van a dejar nada bueno y esto sí (leer su libro de texto de secundaria)… si acabo el libro (de resolver las actividades que allí contiene) y todo… me van a dar un curso de computación… y yo quiero estudiar computación para saber un poco más… y es que ya sabiendo pues cualquier trabajo se encuentra uno…quiero trabajar después… quiero que terminen aquí la primaria y la secundaria (se refiere a sus hijos)…porque si me los llevo desde ahorita (hacía alusión al pueblo de donde es originaria) se me van a atrasar.
> (BLAN-r9-251109)

Ella reconocía que para obtener un trabajo con mayor facilidad era necesario tener un mayor nivel de estudios. Además comparaba las formas de enseñanza y el

tipo de escolarización que había en su pueblo con el que había encontrado en la ciudad. Por eso se refería a ciertos “atrasos” pues cuando llegaron a Xalapa su hijo mayor venía de 7 años y todavía no sabía leer ni escribir; entró a segundo de primaria pero la maestra tuvo que decirle que si no aprendía pronto la lectura y la escritura lo reprobaría pues no era posible pasarlo a tercer grado. Así que la mamá se puso de acuerdo con ella para apoyar a su hijo y pudieron lograr que el niño se regularizara para que no reprobara el año.

Su misma experiencia escolar y de vida le decía que era necesario aprender computación, porque eso servía también para obtener un trabajo y eso es lo que buscaba alcanzar como meta al terminar la secundaria abierta. Sin embargo se dio cuenta más adelante que eso implicaba también invertir más dinero en su educación formal, pues el curso de computación que le ofrecieron en un principio resultó que debía pagarlo y entonces mejor optó por no tomarlo y quedarse sólo con su certificado de secundaria.

De su propia experiencia también extrae cómo puede organizar las actividades con sus hijos para que no se cansen al hacer la tarea y puedan buscar espacios de distracción interrumpiendo en ocasiones la sesión de tarea. Las mamás se organizan para que “haya tiempo para todo”, pues la mamá de José mencionó que ella y yo debíamos entender que la tarea no se realizaba de “un solo tirón”.

Cuando inicié las observaciones de la tarea de Blanca, su mamá sólo era ama de casa (después tomó el rol de estudiante al ingresar a la secundaria abierta) y su esposo era albañil, por eso estaba pocas veces en casa ya que trabajaba en una obra y cuando le tocaba “colar” llegaba muy tarde. A su hijo mayor (de 9 años) le gusta mucho el oficio de su papá y por eso le dijo a su mamá que quiere desempeñar ese trabajo como él pero ella quiere que siga estudiando, dice que si quiere trabajar de albañil puede hacerlo pero que primero estudie. La mamá expresó que su esposo empezó a trabajar a la edad de 14 años de albañil, junto a su padre (originarios de una comunidad rural), pero dice que su hijo está más chico, todavía no quiere que vaya a trabajar con él, pero el niño sí quiere y luego se va el fin de semana con su papá al trabajo. Aunque tenga clases quiere ir a trabajar con su padre pero ella le dice que no, solamente los sábados sí lo deja, después del catecismo, ir un rato a ayudar a su papá. Al preguntarle qué le gustaría que estudie su hijo respondió que ella quiere que llegue a ser arquitecto para que así le de trabajo a su padre.

En su vivienda tienen muchos materiales escritos pegados en la pared, en la puerta del refrigerador y debajo del plástico transparente de la mesa. Los papás les compran a sus hijos estampas para coleccionar y ellos las van pegando en un álbum que venden en los puestos de periódico. El papá y Blanca mantienen comunicación por escrito algunas veces, pues en ocasiones la niña le escribe recaditos, le hace cartitas y hasta un pagaré (a su beneficio). La mamá también colocó una libreta en casa para recados y allí le anota a su esposo que salieron a hacer algunas compras o mandados para que si llegaba a casa antes que ellos se enterara a dónde habían ido.

La mamá de Blanca es originaria de una población rural y su padre era "vaquero"; cuidaba animales en los ranchos y como los alimentaba utilizaba las "lonas de alimento" (empaques tipo costales) para forrar su vivienda por dentro, pues era de madera. Debido a eso la señora y sus hermanos, al estar dentro de la casa, tenían alrededor un montón de letras con las que jugaban a identificarlas por su nombre, a buscar letras, sílabas y palabras, a leer de corrido frases como "contenido neto" o palabras como el nombre de las marcas ("purina"). Ella comentó que su papá no aprendió a leer ni escribir en la escuela, pero aprendió de manera autodidacta pues en la tierra o en los troncos de árboles trazaba letras con una rama de árbol, luego "juntaba letras para escribir palabras" y así aprendió. Su mamá y su papá se preocuparon por mandar a todos sus hijos a la escuela pero no les ayudaban con las tareas sino que al ser varios hermanos, los mayores apoyaban a los menores si tenían dudas. Ella tuvo que salirse de la escuela antes de terminar el 2º año de secundaria, pues dijo que su papá "creyó un chisme que le inventaron de que no estudiaba y sólo andaba saliendo a fiestas", por lo que la sacó de la escuela, esa dificultad familiar le impidió continuar.

Al pasar el tiempo la mamá de Blanca quiso retomar sus estudios para apoyar mejor a sus hijos y luego conseguir un empleo. Se inscribió en el programa de secundaria abierta del Instituto Veracruzano de Educación de Adultos (IVEA), asistía a orientación con los profesores por las mañanas y por las tardes hacía sus tareas en casa junto a sus hijos. Le preocupaba que a Blanca casi no le gustaba realizar actividades que implicaran lectura y escritura (pues su mamá quisiera que se interesara más por las actividades escolares). Durante las vacaciones intentó que su hija resolviera lo que le faltó terminar del libro de texto pero no lo hizo. Sin embargo poco a poco fue interesándose por escribir recaditos, tarjetas de san Valentín,

felicitaciones de cumpleaños y mensajes de amor para sus papás, lo que le involucraba en eventos letrados.

II.3 Mobiliario y herramientas para la lectura y escritura

Rockwell menciona que el conjunto de herramientas que existen en un ambiente específico constituye el punto de partida para las apropiaciones que los sujetos realizan:

> A lo largo de la historia, las escuelas han sido permeables a algunos usos y expresiones de la lengua escrita, y resistentes a otras. En cada lugar el conjunto de objetos y prácticas culturales ha sido diferente. Por eso, la identificación de cultura escolar con cultura escrita no es exacta; la relación ha sido construida de diferente manera en cada lugar y época. Lo importante es que el conjunto de signos y herramientas reales, existentes en cada aula y escuela, constituye el horizonte cultural dentro del cual trabajan, se desenvuelven y aprenden los estudiantes que van a la escuela en cada generación. (2000:18)

Considero que lo mismo sucede al interior del espacio familiar, las familias poseen sus dinámicas culturales que incluyen ciertas herramientas y usos de la escritura de acuerdo con la historia y lugar específico en que viven y se desenvuelven, en los cuales también influyen los tipos de relaciones que las familias establecen con las escuelas a partir de sus fondos de conocimiento y sus recursos materiales.

Las familias invierten dinero y tiempo en adquirir y/o elaborar materiales didácticos que apoyen el trabajo escolar de los estudiantes de primaria, esto constituye parte de sus recursos que ponen al servicio de la escolarización de sus miembros. Las herramientas de lectura y escritura con que cuentan las familias constituyen parte del vínculo que se establece entre los espacios familiares y escolares, pues en algunos casos se pueden relacionar culturalmente sus usos y las adaptaciones o transformaciones de los usos que de ellas se hacen.

La mamá de Rafael por ejemplo, compró a su hijo mayor lapiceros que tienen su propia goma para borrar la tinta (que son más caros que los lapiceros ordinarios) para no tener que usar corrector (que a veces las maestras no lo permiten) y a Rafael le compró lápices de puntillas para que no tuviera que sacar punta sino cambiar la puntilla cuando se le terminara. Obviamente conserva los lápices y lapiceros comunes porque también los utilizan, sobre todo ella cuando anota recados que toma al contestar el teléfono (pues viven varias personas allí y generalmente pareciera que ella

es la encargada del teléfono cuando está haciendo la tarea con sus hijos). Les compró también cuadernos y libretas cuando se les estaban terminando las hojas, le saca punta a los colores para que Rafael los tenga listos y también para que se los preste a su sobrina (que ordinariamente ella cuida por las tardes). Además adquirió un pizarrón pequeño que tiene colgado en una pared de la casa. Dicho material didáctico podría parecer un intento de traer lo escolar a la familia, pero el uso que se le da es una hibridación entre lo escolar y lo familiar pues por un lado le sirve para enseñar a su hijo las letras del alfabeto y repasarlas con dicho material (las tiene anotadas en la parte superior del pizarrón en mayúsculas y minúsculas), pero por otro lado les sirve para jugar con él pues dibujan, anotan nombres o recados.

La mayoría de las mamás adquirían materiales en las papelerías; por ejemplo la mamá de Susana les compró a sus hijos un cartel con las letras del alfabeto y dibujos de objetos cuyos nombres iniciaban con cada letra, les proporcionaba lápices y lapiceros con dibujos de personajes de caricaturas. Además, tenían en casa un pequeño pupitre que compraron para su hijo mayor cuando inició la primaria y el niño todavía lo usa, pero para Susana le compraron una mesa y silla de plástico pequeñas que coloca junto a la mesa de centro de la sala de su vivienda para realizar sus tareas.

Hay otras herramientas de escritura que utilizan los familiares para apoyar a los estudiantes como: calcomanías con las letras del alfabeto (Gabriela), un juguete didáctico que tiene las letras y al presionarlas se escucha cómo se pronuncia cada una (José), otro juguete que consiste en una computadora que en su teclado muestra el alfabeto en orden y puede utilizarse para escribir palabras en la pequeña pantalla que lo acompaña (Alejandro), DVD's con programas educativos cuyas imágenes son acompañadas con textos que pueden ir repasando los alumnos. Lo mismo consiguen cuadernillos de los CD's de audio con el alfabeto y las tablas de multiplicar (Laura). Todos esos materiales constituyen parte de las herramientas de escritura y lectura que ayudan a los estudiantes y sus familiares a apropiarse de la lengua escrita.

Es necesario reparar en la materialidad del espacio familiar para comprender las maneras en que las familias se desenvuelven en su vida diaria y los espacios y recursos físicos que aprovechan para las sesiones de tarea.

Por ejemplo, respecto al mobiliario que utilizan para hacer la tarea encontré que ocupan el que tienen a la mano en su vivienda; la mesa del comedor o la cocina es generalmente el lugar donde se disponen para hacer la tarea. Algunas familias hicieron otras adaptaciones como mesas más pequeñas ubicadas en un lugar distinto a la

cocina como es la sala o un rincón junto a la puerta de la casa. Entre los que usan la misma mesa que donde comen se encuentran los casos de Blanca, José, Héctor, Laura, Carolina, Daniel-Darelí, Alejandro y Fabiola (sin importar que la mesa esté ubicada en la cocina o en el comedor, pues hay viviendas más pequeñas que otras). En cambio, los que disponen de una mesa especial para realizar la tarea fueron los casos de Rafael, Isabel, Susana, Gabriela y Tomás. Los dos últimos ocupan lo que sus madres tienen a su alcance, como es la pequeña mesa de centro de la sala de su casa y el mostrador de la lavandería de la mamá de Tomás. Es así que sólo en tres familias encontré que disponían especialmente una mesa para las tareas escolares.

La situación de no tener una mesa especial para hacer la tarea de ningún modo afectaba el desarrollo de la sesión de tarea. Sólo propiciaba que las madres realizaran simultáneamente otras actividades en la misma mesa, como preparar algunos alimentos y acomodar utensilios domésticos. Este es uno de los muchos elementos (que analizaré a lo largo de la tesis) que permiten establecer una diferencia entre las situaciones escolares y la situación de realización de tareas en los espacios familiares. Las sesiones de tarea implicaban elementos del espacio familiar que son distintos al espacio áulico, incluyendo la relación cercana entre madres, hijos, hermanos y familiares. El compartir experiencias y conocimientos que conllevan la realización de la tarea y su culminación (independientemente de la evaluación que haga el profesor); combinan las actividades hogareñas con la tarea. Los desacuerdos y negociaciones involucran las tareas en convivencia con la continuidad de otras actividades en casa. Todo ello ocurre en medio del mobiliario y la materialidad que aporta una vivienda específica y la construcción de un espacio familiar particular por parte de los involucrados en la ayuda al estudiante con sus tareas.

Imagen 2.1: Mesa de trabajo (SUSA-r2-290109)

Imagen 2.2: Mesa de trabajo de Tomás (TOMA-r1-240309. Mostrador de la lavandería) [36]

Dentro de esa disponibilidad también hay que destacar los materiales de lectura que se encuentran en las casas. Los materiales impresos son importantes para introducir a los estudiantes en prácticas de lectura, por lo que los papás adquieren lo que pueden según sus posibilidades económicas. Encontré que los cuentos infantiles

[36] Tomás hace su tarea de pie ante el mostrador de la lavandería, sólo se sienta en una silla de plástico que tienen en el local cuando ya terminó o está a la espera de que su mamá le revise.

son valorados en el espacio familiar y los familiares buscan comprar algunos para sus niños. Tomás y Fabiola contaban con un cuento idéntico que les habían ido a ofrecer a su casa (en pagos) y que tenía un CD para escuchar los mismos cuentos; a los dos estudiantes les agradaba leer ese libro. Por su parte Isabel tenía cuentos para colorear de personajes de películas de *Disney*, que tenían texto escrito en inglés y en español, ella y su hermana menor constantemente pedían a su madre que les comprara más cuentos. En cambio, Rafael no tenía cuentos y solamente su padre le obsequió uno que le dieron en su trabajo, sobre la labor del policía con actividades para niños. Ese material tenía crucigramas y sopas de letras y podía colorear algunos dibujos.

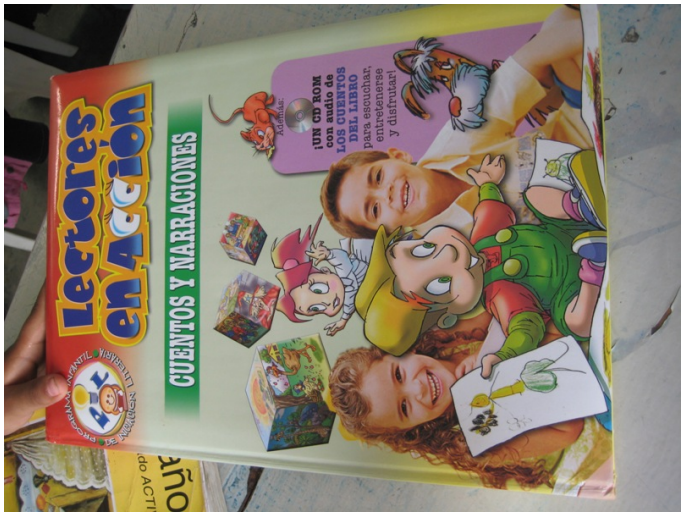


Imagen 2.3: Texto de cuentos titulado "Lectores en acción"

Imagen 2.4: Fabiola con su libro de cuentos y con su cuaderno listo para copiar un fragmento (FABI-r1-28-0109)

Imagen 2.5: Otros libros (FABI-ISAB-r10-040210)

II.3.1 El uso de herramientas tecnológicas

Dentro de las herramientas culturales de lectura y escritura merecen una mención aparte las relacionadas con la tecnología y los nuevos usos de la lengua escrita. Mencionaré el uso del celular, ya que más que la computadora ocupa un lugar especial y cada vez más permanente entre el mobiliario (por llamarlo así) de una vivienda y entre las pertenencias personales de los estudiantes y sus familiares.

Omito la mención al Internet y el correo electrónico porque las familias con las que conviví casi no lo utilizan. Los hermanos mayores de Rafael y Blanca son los que se sirven de esa herramienta tecnológica para investigar sus tareas, pero sus padres no lo saben usar y sólo la tía de Rafael ayuda a su sobrino mayor a realizar algunas búsquedas en Internet cuando él no localizó lo que necesitaba. Entre algunas de las demandas de los padres de familia hacia la escuela está el cuestionamiento del uso del Internet para las tareas escolares, pues consideran los papás que sus hijos deberían saber buscar la información necesaria en libros y conocer el funcionamiento de las bibliotecas.

En la mayoría de las familias encontré el uso de teléfonos celulares, aun cuando sus recursos económicos sean escasos. Ellos utilizan con frecuencia el celular para enviar mensajes de texto, escuchar música, sacar fotografías y grabar videos de algunos acontecimientos o programas de televisión. Solamente la mamá de Fabiola no tenía en su vivienda ningún teléfono. Los niños de primero de primaria no poseían de

manera individual un celular, éste era de los padres de familia (generalmente ambos padres poseían uno cada quien) y de los hermanos mayores. Pero aunque no tenían el suyo propio sí sabían utilizarlo para tomar fotos, grabar video y hacer una llamada; sólo para enviar mensajes no lo usaban, pues estaban iniciando su aprendizaje formal de la lecto-escritura. El hermano de Blanca es muy asiduo al uso del celular, todo graba y toma fotos con frecuencia. Él ha introducido a su hermana en la utilización del celular y le enseñó a grabar con él los programas que quisieran de la televisión.

Esto refleja que los celulares se han convertido en un objeto ordinario en la vida de las personas, inmerso en sus dinámicas familiares, en sus redes de relaciones. Se incluye como un conocimiento más de los fondos de conocimiento familiares y está adquiriendo su propia importancia y rol como herramienta de escritura y lectura, sobre todo desde una perspectiva histórica y cultural. Este es un objeto que hay que revisar a profundidad en posteriores investigaciones, porque la distinción entre oralidad y escritura en torno a este dispositivo tecnológico se diluyen, pues muchas comunicaciones orales ahora son por escrito en modo diverso a la escritura convencional y sin referencias ortográficas más que las predeterminadas en la escritura de algunas palabras.

II.4 Los Libros de Texto Gratuitos y los libros de apoyo de editoriales privadas

Al referirme a los materiales de lectura y escritura, debo especificar que muchos de los libros que existen en las viviendas son los Libros de Texto Gratuitos (LTG) y los libros de apoyo de editoriales privadas que les solicitan los profesores en cada ciclo escolar. Estos últimos son comúnmente denominados “guías” pues sirven para organizar el aprendizaje de ciertos contenidos escolares y evaluarlos.

Al parecer los LTG son valorados por los estudiantes y sus familiares por ser: 1) el instrumento de trabajo en clase; y 2) el dispositivo donde se encuentran tareas específicas en torno a temas curriculares. Sin embargo, esta valoración es acerca del libro en turno durante el grado escolar que cursa el niño, por lo que resulta transitoria, pues una vez concluido el ciclo escolar dichos textos son guardados en la vivienda por un corto espacio de tiempo (si es que hay otro miembro de la familia que pudiera utilizarlo) o son desechados, ya que al siguiente curso escolar le serán entregados al estudiante unos libros nuevos.

La permanencia de los LTG y de los libros de apoyo en las casas de los estudiantes también depende del contenido escolar que presentan y del interés que suscite entre el grupo familiar. Por ejemplo, solían conservar, los libros que contienen mapas de la República Mexicana (como el Atlas de México que durante un tiempo se distribuyó en las escuelas), los que tienen información sobre el embarazo u otras cuestiones de salud y alimentación familiar (generalmente de Ciencias Naturales).[37] También si existían lecturas amenas o interesantes; querían guardar el Libro de Lecturas de Español de cada ciclo escolar. Es así, que la composición de la "biblioteca familiar" incluía necesariamente este tipo de textos junto a otros que pueden considerarse no escolares y poco convencionales, junto al periódico y a los calendarios, tal como reportaron Vaca y sus colaboradores (2010), dejando ver que la historia de vida y las historias lectoras van de la mano. Las historias de la experiencia escolar y las historias de las tareas escolares que llevan a cabo los estudiantes junto a sus familiares también se entrelazan con las historias lectoras de las familias.

Respecto a qué otros textos se entrecruzan con los LTG y las "guías de apoyo", los libros de la biblioteca de aula tienen presencia física en el aula y algunos niños los toman por iniciativa suya o por indicación expresa de la maestra. Pero no puedo afirmar que se les utilicen en casa, en las sesiones de tarea, porque no los vi en los casos que acompañé; quizá en otras circunstancias o con otras familias podrían observarse los usos que les dan.

II.5 La movilización de la tarea de la escuela al espacio familiar

Un primer paso, a veces obviado, es que la tarea que la maestra deja en clase llegue efectivamente a la casa. Ello depende de muchos factores, incluyendo los acuerdos familiares para recoger a los niños de primer y segundo grado de primaria.

Durante las observaciones que llevé a cabo en las casas de los estudiantes que conforman la muestra de mi investigación y en la escuela primaria a la que ellos acuden, encontré diversas maneras en que la tarea escolar transita desde el salón de

[37] Cuando participé en el piloteo de instrumentos de investigación para el proyecto "Los lectores y sus contextos" encontré una madre de familia (en una comunidad rural) que dijo que guardó un libro de Ciencias Naturales de su hijo mayor porque venían allí todas las etapas del embarazo y como ella estaba embarazada de su tercer hijo le resultaba interesante leerlo y conservarlo. Por otra parte, cuando entrevisté a la mamá de Isabel me confió que a ella le agradaba mucho el libro de "Lecturas" que daba la SEP porque tenía historias bonitas y quería un libro de esos para sus hijas pero que ya no se los daban en la escuela. Del mismo parecer fueron las mamás de Susana y Tomás, quienes recordaban (incluso citas textuales) fragmentos de lecturas que a ellas durante su escolarización les habían agradado.

clases hacia la vivienda del niño. Estas varían según los modos en que el estudiante retorne de la escuela a su casa y de acuerdo al estilo docente y la reglamentación de las profesoras de cada aula y las personas que lo recogen en la escuela. Se trata de momentos claves donde entran en interrelación las dinámicas culturales del aula (dinámica escolar) y las dinámicas familiares (que reconstruirán la tarea).

Esas formas como puede transitar la tarea desde el aula hasta la casa de los niños influyen en la reconstrucción de la tarea y en su realización, pues constituyen el punto de partida para el trabajo escolar en la sesión de tarea en las viviendas.

En la escuela observé cada día, a la hora de la salida, que el portón principal era abierto de par en par dejando entrar al numeroso grupo de padres y madres de familia, hermanos, familiares y encargados de ir por los niños, que se aglomeraban junto al portón y en las aceras de ambos lados desde aproximadamente veinte minutos antes de que fuera la hora de salida.

Las actividades que aquellos realizaban mientras esperaban eran variadas: había quienes leían el periódico un rato, adolescentes y jóvenes que leían algún libro (al parecer estudiando); algunos compraban diversos productos (se ubicaban en las banquetas de los alrededores -sólo a la hora de la salida- puestos ambulantes de hielitos, paletas, dulces, CD's musicales, DVD's con películas, pulseras y cuanta chacharita pudieran querer comprar los niños o sus padres); unos más hacían sus negocios vendiendo productos por catálogo; otros usaban su celular para mandar mensajes, hablar, jugar o escuchar música, varios aprovechaban para saludarse, comentar asuntos de interés general, escolar o familiar, y otros sólo esperaban de pie y en silencio que sonara el timbre para pasar hasta el aula específica del niño y recogerlo. Una vez que podían acceder a la escuela se distribuían según el aula en que se ubicaba el niño, siendo mayor el número de personas que acudían a los salones de primero y segundo de primaria.

Sin embargo, como el niño no es quien determina la forma en que regresará de la escuela a su casa sino los familiares son quienes delimitan ese aspecto, es importante considerar qué hacen los adultos cuando entran al espacio escolar físicamente para recoger a sus niños (principalmente los más pequeños). Por ejemplo, cuando la mamá de Rafael llegaba antes de la hora de salida a la escuela podía entrar en cuanto abrieran el portón y acudir hasta la puerta del salón e incluso entrar a él y revisar directamente ante el pizarrón del aula que su hijo tuviera anotada completa la tarea en su cuaderno. La mamá podía ayudarle a copiar la tarea y revisaba que tuviera

todos los útiles en su mochila así como los libros completos y cuadernos. Eso garantizaba de algún modo que la tarea sí podría realizarse en casa sin el conflicto de haber dejado olvidado en el salón algún libro o cuaderno y que eso impidiera la resolución de los deberes escolares correspondientes.

En las observaciones identifiqué otros casos en que no acudía alguna persona a recoger al estudiante en la escuela y éste llegaba por sí solo a su casa o pasaba alguien a recogerlo en la entrada de la escuela (transporte escolar, un familiar en automóvil –sin bajarse y sólo tocando el claxon-, o una persona que le esperaba junto al portón). Entonces la tarea podía llegar: 1) Entera, si el alumno terminó de escribirla cuando la maestra la dictó o la anotó en el pizarrón; 2) Fragmentada, si solamente el niño copió una parte de la tarea por distintas razones como salir de prisa porque era tarde y debía irse a su casa, escuchó el claxon del coche y tenía que irse ya o la persona que lo recogía tenía prisa y lo apuró o podía suceder que algunos compañeros borraran fragmentos de la tarea al pasar junto al pizarrón (jugando o por accidente); y 3) Nula, cuando el estudiante no anotó nada o sólo el título de la página con el encabezado “tarea”, porque se dedicó a jugar y le borraron lo escrito en el pizarrón o simplemente se negó a hacerlo.

Pero por el contrario, cuando una persona llegaba a recoger al niño con disposición de tiempo, podía acudir hasta la puerta del salón e incluso introducirse al aula y copiar de cerca la tarea. Si la maestra no lo permitía sí podía asomarse desde la ventana del aula para leer lo anotado en el pizarrón como tarea. De esa manera la tarea transitaba de una forma muy distinta como: 1) Una copia fidedigna, si el alumno copió todo o su familiar le ayudó a anotarlo completo; 2) Un escrito corroborado, si la persona que acudió a recoger al niño se acercó a la maestra para confirmar cuál era la tarea y revisó lo anotado en el cuaderno para que si faltaba algo agregarlo de su puño y letra; y 3) Una anotación parcial, cuando el estudiante o un familiar escribió en el cuaderno frases o palabras incompletas pero que se podía deducir su sentido.

Una muestra de la relación estrecha que se construye entre los niños y sus familiares o las personas encargadas de recogerlos en la escuela es que los cuadernos donde anotan las tareas suelen registrar distintos tipos de letras, mínimo dos: la escritura del niño y la escritura de una mano adulta o más experta que copia la tarea para apoyar al estudiante en esa labor y a la vez economizar tiempo de espera para la salida del niño del salón de clases.

En el caso de Susana (G1, grupo B, r2-290109) encontré que en primer grado llevaba una libreta con espiral metálico, tamaño profesional, de cuadros grandes, que su mamá le dio para anotar especialmente las tareas, allí anotaba la misma madre de familia las tareas que su hija no alcanzaba a terminar de copiar antes de que ella llegara a recogerla en el salón. Ese mismo cuaderno le servía a la señora para registrar sus cuentas de la tiendita que administraba en la escuela de sus hijos (que fue sólo por unos meses), por lo que era de interés su contenido sobre todo para la madre, ahí reportaba todo lo que a ella le interesaba del ámbito escolar como era las tareas de su hija y las cuentas que debía realizar.

Eso constituía parte de la intersección de las dinámicas familiares (de quién se encargaba de ir por el niño a la escuela o de designar cómo regresaría el estudiante a casa) y de las dinámicas escolares específicas de los docentes para determinar la tarea y definirla con los estudiantes. Para el caso específico de los sujetos de esta investigación revisaré algunos de los modos de proceder de las maestras a la hora de la salida, pues dependiendo de estos es que una vez accediendo a la escuela y llegando a la puerta del salón los comportamientos de las personas que iban a recoger a los niños variaban.

Las tres profesoras tenían modos de proceder distintos a la hora de la salida y esto afectaba directamente la manera en que transitaba la tarea de la escuela a la casa. La maestra Judith tenía abierta la puerta del salón y así enseguida que llegaban las personas a recoger a los niños podían acceder al espacio áulico y ver qué hacían los niños y en qué consistía la tarea. Las personas que acudían a recoger a los niños en el aula de la maestra Judith, ya tenían bien identificado un pintarrón como el que contenía la tarea escolar y asuntos interesantes para ellas, por lo que la mayoría de personas que llegaban por los niños a ese salón se disponían enseguida a copiar la tarea de los niños limitándose a escribir lo que dicho pintarrón tenía escrito. La mayoría de personas que ingresaban en el aula eran madres de familia, un índice muy bajo de padres y en un aproximado de 25% eran otros familiares como hermanos o tíos, así como vecinos o amigos encargados de recoger hasta el salón a ciertos niños.

Durante todo el ciclo escolar acudieron muchas madres de familia a este salón a recoger a sus hijos al momento de la salida de la escuela. Varias de ellas copiaban la tarea de los hijos. En cierta ocasión la mamá de Fabiola se quejó explícitamente de que las personas se amontonaban frente al pizarrón y luego no podía copiar bien la tarea, ya que a veces sí se notó un cierto aglomeramiento en torno al pintarrón.

Algunas veces no solamente estaban de pie copiando las mamás sino algunos otros alumnos de esta misma escuela (hermanos mayores de los niños en este salón) y hasta los mismos alumnos de la maestra Judith, a quienes ella no pedía que se sentaran para copiar ni que se organizaran de determinada manera; en cuanto ella escuchaba el timbre de salida recogía sus cosas y se disponía a salir lo más rápido que pudiera. En determinados momentos ciertas mamás la detenía para comentar cuestiones académicas sobre su hijo y la profesora se quedaba un poco, pero en muchas ocasiones caminaba hacia fuera del salón y en la cancha o junto al portón de la escuela terminaba de hablar con la persona.

En cambio, la maestra del otro grupo, Abigail, no solía abrir la puerta del aula en seguida que se escuchaba el timbre de salida. A veces les pedía a los niños que guardaran silencio y se ordenaran, para que pudieran ir saliendo. En los días de mayor desorden del alumnado las personas que acudían hasta allí para recoger a sus niños debían esperar afuera del salón a que la maestra abriera y una vez que lo hacía podían entrar hasta el lugar del niño para revisar si llevaba los cuadernos y libros necesarios. Es aquí donde observé que algunas mamás revisaban las mochilas de sus hijos para ver que llevaran sus útiles escolares y el cuaderno donde anotaron la tarea, más que centrarse en la copia de la misma. Es necesario distinguir que a diferencia de Judith, la maestra Abigail no acostumbraba anotar avisos en el pintarrón. Los recados los anotaban ella y las mamás (encargadas respectivamente como vocal y tesorera de ese salón) en alguna lámina de papel bond, cartulina u hojas de colores que pegaban en la puerta del salón.

Durante ambos ciclos escolares acudieron padres, madres de familia, hermanos mayores, parientes o amistades de los padres encargados de recoger a los niños (siendo la proporción de éstos más o menos semejante a la del caso de la maestra Judith), aunque en este salón había mayor número de hermanos mayores que iban al salón a recoger a sus hermanos al momento de la salida de la escuela. Ellos sí les copiaban la tarea que encontraran escrita en el pizarrón o les preguntaban explícitamente a sus hermanos menores si llevaban anotada la tarea o en qué consistía (fueron los casos de la hermana de Laura, de Rafael y otro niño más que pude detectar). Esto quizá se debió a que la maestra Abigail no cuestionaba la presencia de esos hermanos mayores (alumnos de la misma escuela) en su aula, sino que a pesar de que ella permanecía en el salón les dejaba estar allí. En el caso de la profesora Abigail sí es importante mencionar que en ciertas ocasiones las mamás se

acercaban a su escritorio a preguntarle si había tarea y en qué consistía. A diferencia de Judith, ella tardaba un poco más en salir del aula.

Por el contrario, la maestra Rebeca dejaba que los niños mismos fueran los que copiaran la tarea e impedía el acceso de los padres de familia al salón para que no les copiaran ellos a sus hijos la lista de los deberes escolares. Es por eso que se ubicaban junto a las ventanas del salón para ver desde allí lo que estaba escrito y tener una idea cuando le revisaran al niño lo que escribió como tarea.

Imagen 2.6: Mamás fuera del salón (REBE-r3-180510-)

La salida de los alumnos del salón dependía de que el niño terminara de copiar su tarea en la libreta especial para ello y pedía que se la llevaran a mostrar a su escritorio. La profesora daba el visto bueno y entonces el niño podía guardar sus cosas y salir del salón. En ocasiones esta docente se quedó con algunos niños hasta el ingreso del turno vespertino, pues no terminaban de copiar la tarea y daba la queja a las mamás, porque en algunas ocasiones, cuando ya habían salido varios niños del salón y todavía quedan algunos copiando la tarea y ya era muy tarde, dejaba que pasaran los papás que los estaban esperando y les pedía que revisaran lo que el niño había copiado pero que no le ayudaran. Sin embargo uno que otro papá o mamá aprovechaba algún momento de distracción de la maestra para ayudar al niño y que terminara más rápido. Esta profesora sí involucró a los padres de familia en algunas actividades y a decir de varias mamás (en especial la de José) siempre daba quejas al final de la jornada escolar, por lo que a veces algunas mamás ya no querían que las viera la maestra y mejor no acudían hasta la puerta del salón y esperaban a su hijo en el portón de la escuela.

II 5.1 Recursos escolares y estrategias docentes en la movilización de la tarea

Las condiciones materiales del aula tales como los espacios físicos, las paredes lisas o saturadas de material didáctico, la distribución del mobiliario escolar, las ventanas y puertas abiertas o cerradas, los libros disponibles en el salón de clases y los recursos didácticos con que cuentan los docentes en las aulas condicionan la maneras en que ellos definen las tareas para realizar en casa y cómo se movilizan éstas desde el aula a los espacios familiares.

En el caso de esta investigación, la descripción del mobiliario y el uso que se le daba a éste, nos permite reflexionar en que la tarea se construye también a partir de los recursos físicos con los que cuentan los profesores, para inscribir en ellos el carácter de tarea a ciertas actividades y no a otras (aunque sean semejantes a las que se realizaron en el salón de clases con la presencia y/o asistencia del docente). Además, algunos recursos didácticos como los pizarrones o cuadernos especiales para anotar la tarea sirven como soporte de ésta (como objeto de la cultura escolar) para manipularla y movilizarla, un soporte en el que no solamente la tarea se inscribe sino que también se escribe.

Los cuadernos y libros de texto no definen la tarea por sí mismos. Son los actores educativos quienes manipulan estas herramientas de la cultura escolar y le dan sentido. Así, los estudiantes trabajan, junto a sus maestras y con sus familias, en la co-construcción de la tarea en colaboración constante y de manera continua desde que registran la tarea por escrito hasta que desarrollan la sesión de tarea en casa. Aunque la maestra no está presente ahí, sí incide desde el discurso de los niños cuando argumentan que la maestra dijo que debían desarrollar y resolver la tarea de cierto modo.

En los salones de clase que observé encontré que tenían mobiliario similar, por ejemplo: la pizarra de gis; el pintarrón; el escritorio y la silla del profesor; los mesabancos de los alumnos; las gavetas con material didáctico como láminas de algunos temas (o pegadas en las paredes); cajones con útiles escolares como lápices, colores, gomas, sacapuntas, plastilina, entre otros; los libros de texto y los cuadernos escolares.

Las tres profesoras que observé utilizaban sus respectivos pizarrones en las aulas para anotar la tarea que debían hacer los estudiantes. La consigna explícita era que debían copiarla en sus cuadernos correspondientes a la asignatura (en los casos

de la G1) o en el especialmente dedicado a las tareas (para la G2). Los pizarrones como soportes físicos de la tareas, permitían que las personas externas al grupo que ingresaban al aula pudieran percatarse de cuál era la tarea que la maestra encargó a los alumnos.

La maestra Judith tenía en su salón dos pizarrones blancos en los que escribe con marcadores de colores (comúnmente denominado pintarrón); están ubicados en la pared que está del lado de la puerta, junto a su silla y escritorio. En el más grande y cercano al escritorio la maestra escribía lo concerniente a la clase del día (de las distintas materias) y en el otro, que era más pequeño y estaba cerca de la puerta, anotaba lo referente a las tareas para realizar en casa, algunos avisos y observaciones varias, incluyendo acusaciones de ciertos niños a los que señalaba de mala conducta. La tarea la remarcaba con una letra *te* mayúscula subrayada (**T**), a un costado de la instrucción específica, la mayoría de las veces en color rojo u otro que resaltara. Esto último también lo hacía sobre las páginas del cuaderno escolar de los estudiantes para señalar específicamente la tarea y sobre las hojas fotocopiadas que entregaba a los educandos para realizar actividades propias de la materia de español.

Imagen 2.7: Mamá copiando tarea anotada en el pizarrón de 1° A (ProfJUDI-r5-260609)

Algo similar sucedía con la maestra Rebeca. Ella tenía en su salón sólo un pizarrón grande, en él escribía explícitamente con un gis el encabezado Tarea y las actividades que debían realizar los estudiantes en sus casas. Señalaba los deberes escolares también en la libreta de tareas de los niños (diseñados especialmente con ese formato por la *editorial norma*). Contar con ese cuaderno específico de tareas (como un soporte) era una práctica de registro de los deberes escolares que permitía

llevar un control de las tareas y revisar que los estudiantes cumplieran con sus deberes; además era una manera de involucrar a los papás para que ayudaran a sus hijos a realizar y revisar las tareas.

Sin embargo la práctica de registro de los deberes escolares (coloquialmente se diría encargar la tarea), aunque es común a todos los maestros, difiere entre las profesoras según los recursos físicos que ellas utilizaban para determinarla y ubicarla espacialmente en el aula. Por ejemplo, la maestra Abigail no usaba cuadernos especiales para anotar tareas ni las señalaba claramente como tales en los pizarrones (tenía un pintarrón y un pizarrón de gis). Ella encargaba la tarea a partir de su discurso, ya que explicitaba oralmente cuál era la tarea y pedía a los estudiantes que la escribieran en el cuaderno de la materia correspondiente (dictaba la tarea). Cuando inició el curso de primer grado la maestra sí anotaba en qué consistían los deberes escolares, al escribir las actividades específicas en el pizarrón, pero no lo rotulaba como tarea; por eso algunos padres de familia que acudían al aula se acercaban a preguntarle en qué consistía la tarea, a fin de determinar si lo escrito en el pizarrón al finalizar la jornada escolar eran contenidos de la clase o correspondían a los deberes para realizar en casa. Ese interés por preguntar se vinculaba con la práctica de la profesora de registrar tareas no contenidas en los libros de texto ni en los cuadernos, pues ella les proporcionaba fotocopias de ejercicios de español a los alumnos, quienes debían resolverlas y entregarlas por separado porque ese material lo controlaba Abigail en una carpeta destinada especialmente para ello.

Las tres profesoras hacían que los estudiantes identificaran como el soporte de la tarea o el portador de la misma al cuaderno escolar y al libro de texto, porque en las aulas solicitaban que los estudiantes les dejaran sobre sus escritorios el material correspondiente a la tarea del día anterior para revisarlo. De esta forma el cuaderno constituyó un vehículo de movilización de la tarea entre el aula y la vivienda del estudiante, así como de regreso hacia el aula. Así mismo resultó ser un medio de comunicación entre dichos ambientes (a través de la tarea escrita y los recados que intercambiaban maestras y madres de familia).

Por otra parte, observé que los mesabancos de los niños de primer grado están adaptados al tamaño de los niños, pero las mamás de los niños del grupo A constantemente los usaban para sentarse allí a copiar la tarea que la maestra Judith escribía en el pintarrón. Utilizaban el mobiliario apropiándose de los usos escolares de éste, pues parecían estudiantes realizando trabajo escolar y se interrogaban unas a

otras acerca del contenido de la tarea o sobre los modos en que la llevarían a cabo. Así compartían entre ellas sus interpretaciones. Es ahí donde pude observar algunas de las redes de relaciones que se entretejen entre los actores educativos involucrados en la co-construcción de la tarea.

Un aspecto a resaltar, pero que es motivo de otra reflexión distinta a los cuadernos sobre la materialidad en la construcción de la tarea a través de los recursos físicos, es un uso específico de los celulares para construir la tarea. En mis datos aparece continuamente que las mamás sí poseen celular propio (aún cuando tengan situaciones económicas poco holgadas) y saben utilizar la cámara del mismo para documentar la tarea y poder reconstruirla. Así lo hizo repetidamente la mamá de Gabriela (perteneciente a la G1, grupo B), quien sin preguntar nada a la maestra Abigail, tomaba la foto del pizarrón con su celular, aunque no supiera si estaba escrita allí la tarea; después revisaba (en casa) si concordaba con lo que su hija había escrito en el cuaderno, o le ayudaba a completar sus anotaciones, a partir de lo que lograba capturar con el celular. De este modo el celular funcionaba también como soporte para la movilización de la tarea.

La mamá de Blanca (G1, grupo B) usó el celular para grabar las tareas que pasaron por televisión durante una epidemia de influenza (en que se suspendieron clases varios días en la ciudad), pues trató de favorecer a su hija para que tuviera tiempo de copiar todo, ya que consideró que en la televisión pasaban muy rápido las imágenes que contenían la tarea. Eso le permitió re-construir con ella la tarea que debían entregar por separado, en hojas blancas, a la maestra.

El celular sirvió, como medio de comunicación, de soporte a la tarea mediante los mensajes escritos y para hacer las llamadas que intercambiaron entre sí los padres de los niños (del mismo grupo) cuando tenían dudas respecto al contenido o la interpretación de la tarea. De este modo las madres lograban reconstruir la información que les faltaba e interpretar en qué consistía la tarea, a la vez que podían darse orientaciones o sugerencias sobre su realización.

II.6 La red de relaciones sociales en torno a las tareas

Las relaciones sociales entre los actores educativos también inciden en la forma cómo se co-construyen las tareas escolares. Nespor (1997) puso en evidencia cómo los padres y profesores son actores que buscan su interrelación, a través del estudiante y

alrededor de él. Del mismo modo señaló que las relaciones entre vecinos, colegas, profesionistas y otras personas con ocupaciones distintas se llevan a cabo mediante un fin común, una razón que establece quién aporta qué y para qué. Esas finalidades inciden a su vez en lo que la escuela pretende realizar y las tareas que pueden llevar a cabo los estudiantes.

Por ejemplo, la mamá de Rafael se apoyaba mucho para ayudar a sus hijos en una hermana suya que sí cursó el bachillerato y una carrera técnica. Esa tía de los niños sabía usar la computadora y les buscaba algunas veces la información que necesitaran o si la esperaban cuando llegaba del trabajo les explicaba.

En su tesis doctoral, María de Jesús de la Riva expone los argumentos teóricos de Nespor para explicar que "los alumnos son actores introducidos periódicamente en configuraciones de práctica relevante donde toman parte en actividades y eventos que definen su identidad" (2011: 13). En este caso, las actividades que definen la identidad de los estudiantes con los que trabajé son las concernientes a las tareas escolares. Estas constituyen la referencia familiar para considerarlos estudiantes y establecer sus vínculos con los docentes del aula, algunos docentes particulares, con sus padres, hermanos y familiares, todos en torno de la meta común: culminar la tarea escolar acertadamente, para que sea a su vez evaluada positivamente en la dinámica docente, al regresar del espacio familiar al espacio escolar.

Los esfuerzos de la familia porque el niño sea "ciudadano de la lengua escrita" (Kalman, 2004) revelan una red de relaciones en las que se apoyan para lograrlo. Es decir, se descubren redes internas entre los miembros del grupo familiar (abuela, hermanos, papá, mamá) que conducen a resolver la tarea; y se descubren redes externas de relaciones y comunicación entre distintas madres de familia (cuyos hijos acuden a la misma escuela y en ocasiones independientemente del grupo o grado escolar) para interpretar la tarea y apoyar al niño en la realización de la misma. La apertura para establecer todas esas relaciones en función del apoyo al estudiante es un elemento más de cimentación para la apropiación de las tareas escolares, la lengua escrita y la escolarización misma.

II.7. Conclusiones: la movilización de los recursos familiares para la tarea

Los fondos de conocimiento constituyen una fuente de apoyo insustituible, que son compartidos por todos los familiares de los niños. Es a partir de ellos que interaccionan

con la tarea y sus registros escolares (por escrito en los cuadernos o re-interpretándola a través de las preguntas hechas a otros padres de familia o a la profesora misma).

Al parecer, las condiciones físicas (espaciales, medioambientales y materiales) son reguladas y adaptadas por los adultos encargados de cuidar al niño. Algunos de ellos intentan que esas condiciones se asemejen a las del salón de clases, sin embargo son distintas porque el espacio familiar es diferente, tiene una dinámica distinta a la del aula. Además, los usos sociales de la lengua escrita y de los objetos de la cultura escolar que transitan el espacio familiar son diversos, conforme a las dinámicas culturales de la familia y confluyen con las experiencias de los familiares, reflejadas en los fondos de conocimiento que utilizan para ayudar al niño con su tarea (lo que no sucede al interior del aula).

Esas condiciones implican considerar los materiales, instrumentos y recursos que las mamás utilizan, semejantes o diferentes a los del aula escolar. Si éstos son similares a los del aula puede verse que el uso que se les da es distinto, pues podría ser que la mamá sabe que es necesario cumplir con la tarea, que la escuela no acepta que la tarea esté inconclusa y si eso sucediera podría repercutir negativamente en las calificaciones y promoción de grado del estudiante (debido a no cumplir con todas sus tareas). A la vez podría existir otra interpretación: los familiares posibilitan materiales semejantes a los de la escuela tratando de acercar el ambiente familiar al entorno escolar, quizá porque los perciben muy distantes y consideran que si pudieran crear similitudes al interior de sus viviendas los niños podrían favorecerse en su desempeño académico.

En la construcción del espacio familiar inciden también los recursos materiales, el mobiliario y los tiempos que establecen para que el estudiante pueda hacer su tarea con condiciones favorables para culminarla: apoyar su cuaderno en una mesa o superficie plana, tener los útiles escolares apropiados, contar con luz suficiente, entre otros. Es decir, proporcionar los elementos básicos para que co-construya con sus familiares la tarea y el espacio familiar propio para realizarla (aunque físicamente no sea la vivienda, como puede ser la lavandería) pero que sí propicia flujos de interacciones con la madre que permiten que ella recurra a sus fondos de conocimiento y los ponga en relación con los de otros actores educativos. Inclusive influyen los textos escolares mismos, como objetos de la cultura escolar que detentan cierta “agencia” (Blommaert, 2005); por lo mismo pueden las madres obtener, a través de

ellos, recursos que enriquezcan sus fondos de conocimiento y posibiliten la resolución de la tarea.

Los familiares y los niños toman en consideración las normas escolares (también se dio cuenta de ello Galván, 1995) y trabajan los contenidos escolares en casa a partir de los criterios que establecen las profesoras. Esas reglas escolares no son una limitante a la co-construcción de la tarea, pues proporcionan elementos para la negociación sobre en qué consiste la tarea y cómo puede darse respuesta a ella. Considerar esas reglas de las profesoras (por ejemplo, de Rebeca que exige que el niño mismo sea quien copie su tarea) es importante para las mamás; no pueden distanciarse de ellas puesto que su objetivo es que el niño lleve la tarea solucionada de la forma que solicitó la maestra, lo que le imprimirá el carácter de aprobada.

La preocupación por el desempeño escolar de los hijos siempre está presente; por ejemplo la mamá de Blanca, después de un tiempo de haber reiniciado sus estudios, me comentó que se le dificultaba el estudio de las matemáticas y que no pasó un examen, lo cual le inquietaba. Pero le preocupaba más todavía que hubiera descuidado un poco la supervisión de las tareas escolares de sus hijos por dedicarse a sus estudios y expresó que tenía que apurarse más para ver que sus hijos salieran bien en la escuela. Sobre todo le preocupaba su hijo mayor, pues deseaba que pudiera ingresar a la secundaria con buenas calificaciones. Ella decía que era necesario un buen promedio para tener posibilidades de ingresar a una mejor escuela.

Muestra del interés de los familiares por cumplir con las normas escolares es la variedad de recursos que ponen en juego para asegurar que los niños de primer grado, sobre todo, copien correctamente la tarea que deben de realizar. Algunas maestras facilitan el apoyo para que los familiares que recogen a los niños verifiquen la tarea o la copien directamente. Sin embargo, las estrategias de los familiares—pasar al salón, copiar del pizarrón, llamar a otras mamás o usar la cámara del celular- no son prácticas previstas por la escuela, sino más bien son formas de proceder que se socializan entre las mamás y demás familiares.

Las referencias inmediatas para apoyar escolarmente a los niños, tanto de los padres de familia como de los demás familiares que conviven con los estudiantes, son sus experiencias de lo escolar, es decir, las maneras como ellos aprendieron, el tipo de tareas que les dejaban, los libros que utilizaban, los regaños que les daban, las dificultades que pasaron para ser promovidos de año, las comparaciones entre distintas experiencias familiares y docentes, los esfuerzos por terminar un nivel de

estudios y las relaciones con la institución educativa. Todo ello incide de manera relevante en las decisiones que las familias toman respecto a la escuela y las tareas, así como en las formas en que transforman su experiencia de lo escolar para apoyar a los estudiantes en su adquisición formal de la lengua escrita.

Los nexos entre el apoyo que los familiares proporcionan a los niños y sus fondos de conocimiento se observan de varias formas. Una de ellas se nota en las sugerencias que les hacen, las maneras cómo los motivan y les ponen al alcance útiles escolares, así como mobiliario, que les permitan un desarrollo eficaz de sus deberes. Otra manera es cuando ante una tarea específica, por ejemplo, escribir oraciones, se fijan en qué dificultades presenta el niño para escribir las palabras. Según la manera como las madres se relacionaron con la lengua escrita buscan estrategias para ayudar al niño, lo que redunda en que pueden establecer una red de relaciones más estrecha con otros actores sociales (no sólo educativos) que les permitan reconstruir las tareas de tal modo que la puedan realizar con menos dificultades (de negociación y tensiones). Otra forma en que se notan los vínculos entre los fondos de conocimientos y los apoyos que ofrecen las mamás es cuando, ante una tarea que implica un esfuerzo muy grande para el niño, tratan de acercarlo a sus posibilidades reales; no se trata de la ley del menor esfuerzo sino de un compromiso por ayudar a sus hijos para que la tarea pueda concluirse.

Las maneras en que los familiares relacionan sus fondos de conocimiento con el apoyo a los niños son creativas y sujetas a múltiples circunstancias, sobre todo a la distribución de los tiempos familiares. Así, cuando a los hijos no les interesa hacer la tarea que implica una escritura escolar, algunas mamás buscan otras maneras de involucrarlos en la escritura. Por ejemplo la mamá de Blanca se ingenia varias opciones para suscitar que la niña se relacione de otras maneras más familiares con la escritura y la lectura, a través de recados, cartitas, juegos, felicitaciones de cumpleaños y mensajes entre familiares y amigos, lo que la ayudaba a relacionar a la niña con la lengua escrita de otra manera distinta a la propuesta por la escuela. Esto a su vez incide en la ayuda a las tareas escolares, pues la niña podía reconocer otros usos de la escritura (familiares) que le proporcionarían recursos para seguir adelante con su formación escolar.

Por tanto, las familias que proveen a sus estudiantes de herramientas para la escritura y la lectura, que les mueven a realizar sus tareas escolares con la intención de usar familiarmente la lengua escrita y aprobar el ciclo escolar (esas intenciones

pueden ir unidas), podrán generar entre los integrantes de la familia una relación más estrecha con la cultura escrita, ligada a su cultura familiar más que a la escolar. Así sucede cuando los padres adquieren y utilizan en casa textos escritos, no sólo didácticos sino adidácticos como los calendarios, las libretas de cuentas o para recados, álbumes para colorear o coleccionar estampas, los cuentos y libros de recreación o infantiles, las revistas y periódicos que a veces leen o sólo utilizan para recortarlos, entre otros.

Los esfuerzos de las madres por vincular sus fondos de conocimiento con los apoyos que requieren sus hijos para realizar sus trabajos escolares en casa, es un elemento de la cultura familiar que hay que mirar a través de los procesos de co-construcción de las tareas y de apropiación de la lengua escrita, que redundan en beneficio del niño como estudiante y del grupo familiar en su conjunto, al contar con un miembro que poco a poco va dominando ciertos usos de la lengua escrita y puede actuar en consecuencia tanto para beneficio de la familia como para su progreso escolar.

CAPÍTULO III. LAS TAREAS ESCOLARES Y SU SOPORTE: LOS CUADERNOS

En este capítulo presentaré los análisis de algunos cuadernos escolares correspondientes a estudiantes de los tres grupos, A, B y C, del primero y segundo grado de primaria. Trato de evidenciar cómo esos materiales escritos constituyen un elemento de la cultura escolar que proporciona un soporte a las tareas escritas que encargaron las profesoras para realizar en el espacio familiar. Esta fuente proporciona información adicional a la que obtuve en mi trabajo de campo, que hace posible "imaginar lo no-documentado" (Rockwell, 2009 y 2007). Permite reconstruir la secuencia de las actividades escolares, incluyendo las tareas, a lo largo de varios meses del año escolar y reconocer tanto el trabajo de los niños como algunas marcas tangibles del apoyo que reciben de sus familiares.

La estructura del capítulo pretende ayudar a la conceptualización del cuaderno como dispositivo de la cultura escolar y como fuente de información para la investigación. Al principio abordo la definición de los cuadernos escolares, las líneas metodológicas que se siguen para su estudio, así como algunas características específicas de los cuadernos analizados. Luego presento las evidencias obtenidas de los registros escritos en los cuadernos, describiendo las actividades que los estudiantes realizan en casa como tarea escolar. Los cuadernos también ofrecen indicios de las relaciones que los actores educativos construyen entre sí mediante recados que escriben en los cuadernos; estos textos, a diferencia de las tareas, tienen una función comunicativa real.

Según Miguel Ángel Arias Carrascosa e Ignacio Garnacho Gómez los cuadernos tuvieron su origen "a raíz de la creación de las escuelas de enseñanza pública, como simples documentos de trabajo para el alumno, donde éste realizaba sus tareas" (2009: 58). Estos materiales escolares son de gran interés para algunos investigadores en educación, puesto que permiten rastrear aspectos históricos y actuales de la enseñanza en las aulas, al ser una ventana a las prácticas educativas a través de lo que contienen en sus páginas.

Anne-Marie Chartier (2003) menciona que a través del análisis de los cuadernos escolares puede vislumbrarse la "caja negra" de la historia de la educación, pues da acceso al día a día de las aulas. Lejos de imágenes del deber ser, más bien los cuadernos corresponden a documentos de trabajo de los alumnos en los que pueden seguirse las huellas de éstos y también la de los maestros, a través de sus

correcciones y las actividades planteadas por ellos para ser registradas en los cuadernos. Por tanto son dispositivos de adquisición de la cultura escrita y son elementos para conocer la cultura escolar de una época.

Sin embargo hay que dejar en claro que un cuaderno escolar no refleja por sí mismo la realidad del aula donde se utilizaba (ni de la casa en donde se usaba para resolver las tareas escolares) pues no todo queda plasmado en él. Así lo admite María del Mar del Pozo Andrés, una de las pioneras en España en estudiar esos materiales.[38] Esta autora, junto con Sara Ramos, explicita: "Los cuadernos infantiles, a veces, no hablan por sí mismos y no nos proporcionan pistas sobre cómo fueron construidos y de qué manera se recopilaron y plasmaron en el papel los textos que aparecen en ellos." (2010: 825). Ellas tuvieron que recurrir a los profesores y a las teorías pedagógicas para indagar la procedencia de los escritos plasmados en los cuadernos. Del mismo modo, en mi investigación, los cuadernos no muestran con exactitud las prácticas de apoyo a las tareas escolares que ellos contienen; los utilizo como un instrumento más para la reconstrucción de éstas, con el fin de acceder al conocimiento del tipo de actividades que las profesoras encargaron como tarea y buscar, en la manera en que quedaron resueltas en los cuadernos, algunas pistas que hablen de las prácticas de apoyo familiar a dichas tareas que complementen la información que obtuve durante las observaciones en las viviendas de los estudiantes.

En el análisis que sigue tomo en cuenta la recomendación que hacen Silvina Gvirtz y Marina Larrondo (2010: 22):

> […] más allá de la problemática de investigación concreta, un cuaderno escolar, nunca es solamente el reflejo de otra cosa, es decir, no es una fuente neutra. Más allá de que sea el cuaderno el foco o no de una investigación, creemos que este debe ser entendido, como producto y productor de la cultura escolar, como generador de discursos específicos y de efectos específicos. De este modo, la calidad de los hallazgos de las investigaciones que utilizan cuadernos como fuente de investigación dependerá en gran medida de esta consideración: la de su especificidad.

Considero que esa recomendación es muy importante, y por eso tuve cuidado de leer todas las marcas que encontré en las hojas de los cuadernos relativas a las tareas escolares desde la especificidad que muestran: como cuadernos de la asignatura de español en primero y segundo grado de primaria; como cuadernos de

[38] Conversación personal con ella durante mi estancia académica en la Universidad de Alcalá de Henares, bajo su dirección.

editorial específicamente solicitados por las profesoras; como soportes físicos de los contenidos curriculares enseñados en el aula y de las actividades (alrededor de ciertos contenidos) trabajados en las casas de los alumnos; como mediadores de la comunicación entre profesora-estudiantes, profesora-padres, padres-estudiantes (desde los discursos tanto orales como escritos que surgieron con las profesoras y familiares a partir de ellos); como vía de acceso a los métodos de enseñanza que ocuparon las maestras observadas y a los recursos didácticos que utilizaron; así como evidencia de los textos que confluyen en las aulas.

Coincido con Gvirtz en considerar al cuaderno tanto "un soporte físico" como un "dispositivo escolar"; así se constituye en "ámbito privilegiado de los procesos escolares de escrituración… una fuente a través de la cual observar los efectos de determinados procesos escolares" y "un conjunto de prácticas discursivas escolares que se articulan de un determinado modo produciendo un efecto" (1997: 24-25). Por tanto, el cuaderno ha de ser estudiado en todas sus dimensiones, considerando que puede mostrar contenidos escolares, modos de enseñar de los profesores, estilos de escritura de los adultos y de los niños, interacciones entre profesores, alumnos y padres de familia, así como correcciones de los profesores sobre los ejercicios anotados en el cuaderno que denoten las concepciones docentes del *deber ser*, de lo permitido y lo que establecen como *acertado*.

En particular los cuadernos me permitieron acceder a las tareas escolares que las docentes encargaron, la manera en que fueron resueltas por los estudiantes y conocer si existían marcas de una *mano adulta* que ayudó en su resolución, además de poder obtener evidencia de las correcciones que las profesoras hicieron en la revisión del cuaderno. Por eso me interesa el análisis del cuaderno escolar como una fuente de información acerca de las prácticas de apoyo alrededor de la tarea escolar, pues en calidad de dispositivo puede leerse cómo las tareas comunican un tipo de relación particular entre la docente, sus alumnos y las familias de éstos. Aunado a lo anterior considero que los cuadernos constituyen un soporte material que es digno de ser estudiado, en cuanto elemento de la cultura escolar que permite el registro escrito de las tareas y el estudio de éstas.

Según Antonio Viñao existe un concepto estricto de cuaderno: "un conjunto de hojas, encuadernadas o cosidas de antemano en forma de libro que forman una unidad o volumen y que son utilizadas con fines escolares" (2007: 102). Este tipo de cuaderno correspondiente a la materia de español es el que recuperé en esta investigación.

Especifico que el cuaderno es “un producto de la cultura escolar” (2007: 106) y como tal es utilizado para regular la actividad escolar en el aula y en las casas, siendo un instrumento útil para supervisar el desempeño académico y los progresos de los estudiantes, así como para comunicar y defender puntos de vista de profesores y padres de familia respecto a la progresión de las actividades escolares.

Un problema a considerar en el estudio de los cuadernos escolares es que por lo general son pocas las personas que los conservan, pues su permanencia física en las casas depende de la decisión del propietario y su familia. Viñao menciona: “son una fuente que, por su carácter regulado, prescrito y normalizado, carece del sello personal y subjetivo de una carta o diario y tiende, por ello, a ser destruida o no conservada” (2007: 111). Puede ser que lo que este autor señala tenga un cierto peso en la decisión de los sujetos para deshacerse de los cuadernos, pero hay también otras circunstancias alrededor de la conservación o no de dicho material.

Durante mi investigación encontré que la mayoría de las familias no acostumbraban guardar los cuadernos de sus hijos sino que tendían a tirarlos a la basura en cuanto se terminaba el ciclo escolar. Esto obedecía principalmente a cuestiones de espacio físico en las viviendas, ya que algunas eran muy pequeñas y no podían archivarse muchos documentos en ellas, así que las familias debían depurar sus materiales escritos y guardar sólo aquellos que les eran necesarios.

En el caso de Blanca, su madre expresó que desechó los cuadernos y libros de sus dos hijos enseguida que terminó el curso escolar, debido a que no tenían espacio para guardarlos y tuvieron que cambiarse de casa porque les subieron el costo de la renta. Sin embargo los documentos personales como actas de nacimiento, las boletas escolares y certificados de estudio los guardó aparte, en folders organizados con el nombre de cada miembro de la familia, dentro de una bolsa de plástico y los colocó abajo del colchón de la cama.

Esta diferencia en el trato de los documentos escritos revela que los cuadernos escolares tienen una permanencia temporal limitada como fuente de información primaria sobre el quehacer escolar, pues el cuaderno interesa a la familia sólo mientras sirve de registro de actividades escolares en curso y como medio de comunicación entre las maestras y los padres o también cuando puede ser útil como fuente de consulta para tareas de los hermanos menores. Esto último lo observé en el caso de Isabel cuando su mamá reveló que tenía guardados algunos cuadernos de su hijo mayor (que cursaba primer grado de secundaria) para ver si les servían de consulta

para Isabel, pero como ya era distinto lo que les enseñaban en la primaria probablemente ya los iba a quitar del cajón de la cómoda donde los guardaba, pues el lugar para guardarlos estaba siendo insuficiente. Aun así quería conservar todavía algunos libros que podían consultar sus hijas menores ya que los que les daban antes tenían lecturas y otras explicaciones, además guardaba especialmente un cuaderno suyo de cuando cursó unas clases de cocina en la escuela y escribió varias recetas en él.[39]

Entonces, la conservación de los cuadernos como "soporte físico" de los contenidos escolares que pueden ser retomados por otras generaciones de estudiantes es una opción para sus familias y constituye un elemento de peso para decidir si los guardan en casa o se deshacen de ellos.

Considero que las prácticas de apoyo, que se vislumbran en la manera como quedaron registradas finalmente las tareas en el cuaderno, son producto de una determinada relación de las familias y los estudiantes con: 1) la noción de tarea escolar (construida entre ellos); 2) las indicaciones de las profesoras, según lo que consideran útil o no para el aprendizaje escolar de los niños; y 3) los saberes que las mamás (principalmente) ponen en juego, desde el deber ser y hacer, para resolver tareas escolares específicas y la consecuente evaluación de las mismas. Entonces, es de gran utilidad analizar los cuadernos para descubrir qué noción de tarea podía construirse en el salón de clases y en casa, así como para describir el tipo de actividades realizadas durante el ciclo escolar como tarea.

Pretendo seguir dos vías de estudio de los cuadernos que Antonio Castillo identificó en una clasificación que hizo de la producción científica sobre cuadernos escolares: 1) la que se interesa por estos materiales "en cuanto testimonios de la cultura escolar y de los agentes que en ella intervienen"; y 2) la que concierne a "indagar en la dimensión material, gráfica y textual de los cuadernos y los trabajos escolares con el fin de conocer los modos concretos en que los niños y niñas, principales productores de dicho objeto, pero no sólo, se apropian y valen de una tecnología de la palabra tan significativa como lo es la escritura" (2010: 6-7). Considero esencial reportar los testimonios escritos de la comunicación que se establece entre los actores educativos en los cuadernos, por eso me incluyo en la perspectiva de estudio de la primera vía, pero también es muy importante relacionarlo con el qué se escribe y

[39] Información tomada del registro de la observación en casa de Isabel durante una plática con su mamá (r8-270710), allí enseñó su cuaderno y me mostró algunas recetas.

cómo, en dónde se ubican las respuestas a las tareas, qué grafías fueron escritas por los niños (de primero y segundo de primaria) y cuáles por las profesoras o las madres de familia para delimitar la tarea escolar, situarla y evaluarla como tal.

Por esa razón, como mi interés principal no está en el ámbito escolar sino en el de la familia, oriento los análisis de los cuadernos hacia qué me dicen las tareas registradas en éstos acerca de la intervención de la familia en ellas; qué me aportan respecto a la distribución del trabajo escolar entre el espacio áulico y el espacio de las viviendas de los estudiantes; cuáles son las actividades escolares que se dejan a la responsabilidad de la familia; cómo fueron reportadas las tareas en su versión final en el cuaderno y qué intercambios comunicativos (o retroalimentación) por escrito se dieron a través de ellas entre las maestras y los familiares. Me parece que los intercambios comunicativos registrados en las páginas de los cuadernos son útiles para indagar modos de trabajar en las aulas y en las casas.

III.1 Los cuadernos escolares como objetos de investigación

En esta sección presentaré las características de la muestra de cuadernos que pude obtener. Describo la disponibilidad y las características físicas de los cuadernos como soportes de las actividades de clase y las tareas escritas. El contraste entre la disposición de los cuadernos, las maneras en que se supone debían utilizarse, y las formas en que realmente se utilizan, muestran algunas de las particularidades de los apoyos familiares a la construcción de las tareas.

III.1.1 Los propietarios de los cuadernos

Para iniciar esta sección deseo presentar cuántos cuadernos recopilé y quienes eran sus propietarios, para proceder al análisis de estos materiales. Los cuadernos corresponden a dos grados escolares, primero y segundo de primaria. Pero los propietarios de éstos pertenecen a dos generaciones distintas: 1) la que cursó primer grado en el ciclo 2008-2009 (última apegada al plan de estudios de 1993), y siguió con las mismas maestras al segundo grado en el ciclo 2009-2010, a la que llamo G1; y 2) la que cursó primer grado en el ciclo 2009-2010 (con la reforma del plan de estudios y los nuevos Libros de Texto Gratuito), a la que denomino G2.

Al interior de la primera generación trabajé con dos grupos distintos, a los que me refiero como A y B. Del grupo A observé con mayor frecuencia en sus casas a Fabiola y a Héctor. En cambio, del grupo B pude observar en sus casas un mayor número de veces a Blanca, Rafael, Tomás y Susana. Con ellos estuve en trabajo de campo mientras cursaron primero y segundo de primaria. Cuento con un cuaderno completo (como mínimo) de Fabiola, Rafael y Tomás (ya escaneado). No logré recuperar los cuadernos de Susana y Blanca (que no los conservaron), ni de Héctor (que fue difícil recontactarlo para que me proporcionara físicamente su cuaderno completo para escanearlo), pero conservo las fotografías de algunas hojas de sus cuadernos tomadas durante las observaciones de sesión de tarea.

El grupo de la segunda generación lo nombré C. El trabajo de campo con ellos sólo fue durante primer año de primaria, en el ciclo 2009-2010. En él realicé observaciones en las casas de Isabel y de José. Ambos me proporcionaron dos cuadernos de español (cada uno) para revisarlos y escanearlos.

De los 14 estudiantes observados tengo registros y utilizaré las fotografías de sus cuadernos o los escaneos que realicé de éstos, para insertar algunas imágenes en este capítulo que ejemplifiquen lo que describo. Pero para la sección de clasificación y revisión de actividades y tareas reportadas mediante el cuaderno escolar (sección III.3) tomé la decisión, por cuestiones de espacio y de acercamiento al número total de tareas y actividades, de recurrir a los cuadernos de dos estudiantes identificados por sus respectivas maestras como “alumnos aplicados” que registraron todas las tareas del ciclo escolar en sus cuadernos y compararlos únicamente con el cuaderno de un estudiante observado por mí en cada grupo para tratar de aproximarme con más fineza a los contenidos de estos materiales. Por esa razón agrego dos sujetos de investigación más: Aarón (G1, grupo B) y Daniela (G2, grupo C). Sólo los considero en el análisis de los cuadernos y no aparecen en otros capítulos de la tesis, pues únicamente son alumnos de referencia modelo para las actividades y tareas efectuadas durante el año escolar (plasmadas en sus cuadernos). Aarón y Daniela fueron identificados, por su respectiva maestra, como buenos estudiantes a los que podía pedir sus cuadernos y escanearlos también completamente. Esto me permitió contrastar, con dos cuadernos modelo, lo escrito por los sujetos focales en sus propios cuadernos, como tareas y como actividades escolares.

En total pude reunir diez cuadernos: de la primera generación obtuve un cuaderno de español de primer grado y tres cuadernos de español de segundo grado;

mientras que de la segunda generación reuní seis cuadernos de español de primer grado. Estos eran "cuadernos *ad hoc* elaborados por las imprentas y librerías como objetos escolares" (Viñao, 2007: 103). Es decir, eran diseñados por editoriales exclusivamente para ser usados en las aulas y utilizados para las anotaciones de clase señaladas por las maestras y la resolución de tareas escolares de la asignatura mencionada.

Hay otros cuadernos que también me proporcionaron información: dos cuadernos de tareas (de Daniela e Isabel) que son "agendas escolares", diseñadas especialmente para llevar un control diario de las tareas encargadas por la maestra, en el que su protocolo implícito permite sólo la anotación de éstas (en otra sección más adelante me referiré a sus características específicas).

Analizo además un cuaderno que fue utilizado por la maestra Judith en 2º A (G1), con la finalidad de llevar un diario de clase y un diario de casa. En éste pidió a sus alumnos registrar diariamente, por turnos (de acuerdo al orden alfabético de la lista de asistencia), las actividades realizadas en el aula y en sus casas. Este cuaderno lo describiré por separado. Sólo menciono que este tipo de material lo define Viñao como "diario de clase o escolar del profesor, del alumno o de los alumnos de una clase que recoge, a modo de narración o relato, las actividades desarrolladas en el aula" (2007: 105). Este tipo de cuaderno me resultará útil para reconstruir la dinámica del aula y también para conocer dinámicas familiares y algunos rasgos de las familias que apoyan la realización de las tareas, pues todo lo refieren los propios estudiantes y comparten sus apreciaciones (desde las descripciones que hacen) de las actividades que llevan a cabo en los espacios escolares y familiares.

III.1.2 La disponibilidad y materialidad de los cuadernos

Desde mi perspectiva teórica y metodológica, la materialidad de las herramientas de la cultura escrita es un aspecto importante para conocer las prácticas en torno a ellas. Por tanto, requiero examinar las características propias de los cuadernos donde los estudiantes anotan sus tareas para realizar en casa.

Debido a que la materialidad también incluye la disponibilidad y el acceso, pretendo distinguir estas categorías a la manera en que Judith Kalman lo hizo en su investigación:

> *Disponibilidad* denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución…mientras que *acceso* se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona *vis-à-vis* con otros lectores y escritores… *Acceso* es una categoría analítica que permite identificar cómo en la interacción entre participantes, en los eventos comunicativos, se despliegan conocimientos, prácticas lectoras y escritoras, conceptualizaciones y usos; abarca dos aspectos fundamentales, las vías de acceso (las relaciones con otros lectores y escritores, con los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos y consecuencias de su uso) y las modalidades de su apropiación (los aspectos específicos de las prácticas de lengua escrita, sus contenidos, formas, convenciones; sus procesos de significación y procedimientos de uso) (2004: 25).

En un primer momento busco analizar qué tan disponibles están los cuadernos para los estudiantes y sus familias tanto económicamente como espacial y temporalmente. En otros apartados, además de describir los formatos impresos de los cuadernos, abordaré lo que Kalman analiza como el acceso, los usos, las modalidades de apropiación y las relaciones sociales en la medida que dejan huellas tangibles sobre las hojas de los cuadernos.

Al parecer, la disponibilidad de los cuadernos no está limitada por las condiciones socioeconómicas del estudiante, pues encontré que el grupo familiar hace los esfuerzos necesarios para adquirir los materiales de trabajo que el niño necesita, ya que desean que aprenda a leer y escribir. Si no pueden comprar el tipo de cuaderno que la maestra indicó, la familia busca estrategias para que el que adquieran sea lo más parecido posible (pero más económico) o buscan uno de doble uso (sobre todo para el caso de los libros) o también recurren a fotocopias.

En el curso de esta investigación encontré que las normas escolares para la adquisición de determinados útiles y materiales, de acuerdo con la lista que proporcionó la maestra, es respetada al máximo por las mamás, salvo el caso de que los recursos económicos sean (pese a los esfuerzos realizados) insuficientes. Sin embargo los cuadernos siempre aparecen, aun cuando no sean del estilo o modelo solicitado por las profesoras. Por ejemplo el cuaderno de español de Tomás sí era tal como la maestra lo pidió, pero el de matemáticas no era idéntico sino que se parecía pues era de otra editorial (llamada *Roca*, que es más económica) pero era de formato de cuadros y forma italiana, en el color azul solicitado por la profesora Abigail.

Al parecer para definirse socialmente como estudiante es necesario utilizar cuadernos, puesto que un cuaderno es útil para registrar los contenidos expuestos por

el profesor en clase, permite recopilar información que el estudiante deberá recordar más tarde y sirve de medio de comunicación escrita entre los actores de los ambientes escolar y familiar. Por tanto, todo estudiante debe tener como mínimo un cuaderno y en algunos casos la institución escolar, por boca de los maestros, solicita un cuaderno por asignatura que se revisa en clase.

Los cuadernos, estudiados desde su materialidad y disponibilidad, sirven de fuente de información también sobre los gastos económicos que las familias realizan para proveer a sus miembros (en edad escolar) de recursos físicos que soportarán los contenidos escolares. Así, un estimado del gasto familiar a este respecto es de $35 a $148 pesos, contando solamente 4 cuadernos del formato que solicitaba la lista de útiles escolares (con la indicación de que se distingan por colores). Y si se suman los otros materiales que la lista incluía el costo asciende a un aproximado de $539 pesos por concepto de los útiles y libros de apoyo que requiere un solo estudiante de primer grado de primaria.[40] Por ello el reciclaje de los mismos resulta importante, pero es algo que no se puede pedir en relación a los cuadernos, pues éstos suelen terminarse y a veces es necesario comprar otro (sobre todo para las materias de español y matemáticas).

Quizá parezca banal reflexionar sobre si las familias adquieren los cuadernos a su gusto o de acuerdo a criterios de las profesoras, pero al analizar este aspecto resulta que no es trivial que algunos niños usen cuadernos de cuadros en vez de rayados para iniciar su aprendizaje formal de la escritura.

Por ejemplo, los cuadernos de cuadros grandes que utilizaron para la materia de español los alumnos de 1º C, parecen ser necesarios de acuerdo con la estrategia de enseñanza de la escritura que utiliza la profesora Rebeca (G2), puesto que pidió a los niños anotar una letra en cada cuadro y dejar un cuadro de espacio entre palabra y palabra, en el que podían colocar un guion para separarlas.[41]

[40] Precios actualizados al año 2012, de acuerdo con la indagación realizada en septiembre de ese año en una papelería del centro de la ciudad de Xalapa, Veracruz (lugar donde más acuden los padres de familia debido a que los precios son más accesibles que en otras papelerías y librerías). El costo mínimo de un cuaderno tamaño profesional, con espiral, en el mercado es de $7 pero si no se quiere con espiral sino cosido el costo asciende. El de la editorial que sugirieron en los grupos que observé tiene un costo de $22.50 el de forma italiana y de $37 el tamaño profesional. La lista de útiles abarca varios materiales, consideré aquí como muestra la lista de 1º C que incluía 2 libros de apoyo y una libreta especial para tareas, junto con colores, lápiz, tijeras y resistol (que es lo básico que utilizaron para el tipo de actividades que se realizaron en las aulas y en las casas).

[41] Para las demás materias también solicitó cuadernos de cuadros grandes. Tengo como evidencia el de Civismo que sólo fue utilizado en las primeras 10 páginas y posteriormente pidió que lo utilizaran para español.

La maestra Abigail (G1, 1ºB) al principio quiso que los niños trabajaran la escritura sobre cuadernos de cuadros, pero no exigía la escritura de una letra en cada cuadro; posteriormente solicitó a los niños su cuaderno de rayas para la asignatura de español. En cambio, la profesora Judith usó cuadernos de rayas para los niños de primer grado de primaria, pero solicitaba también que pusieran guiones para la separación de palabras en algunas actividades de escritura.

La maestra Judith (G1, 1ºA) puso atención en el primer año sobre los aspectos gráficos de la escritura, pues les pidió a los padres de familia adquirir también un cuaderno de doble raya para ejercicios de caligrafía. Algunos los fotocopiaba de un libro que tenía y les daba las hojas a los niños para que las pegaran en sus cuadernos y remarcaran con el lápiz los ejercicios que tenían las fotocopias. En cambio, la maestra Abigail atendió más ese aspecto en segundo grado, pues pidió también a sus alumnos que usaran cuaderno de doble raya para caligrafía. En el caso de la generación siguiente (G2), el cuaderno de doble raya se sustituye por el cuaderno de editorial privada que contiene ejercicios caligráficos, titulado "Teclas". Muchas veces la maestra Rebeca encargó como tarea de español hacer las actividades de ese material. Los cuadernos que utilizaron en primer grado ambas generaciones coincidieron en que estaban cosidos, con lo cual se dificultaba arrancar una hoja del mismo. Esto deja ver que la solicitud que años atrás hacían algunas maestras a los padres de familia para enumerar las hojas de los cuadernos y evitar que los niños las arrancaran se modificó. Con los cuadernos actuales, se logró un control de las hojas ligado con la escasa posibilidad de quitarle hojas al cuaderno debido al tipo de elaboración e hilo resistente que en la fabricación se utilizó para coser sus hojas. Sin embargo este tipo de cuaderno permitió también observar algunas hojas con dibujos o garabatos de los niños hechos fuera de toda actividad escolar y sin control del docente, lo mismo que permitió encontrar en ellos hojas que los padres de familia escribieron como recordatorios de números telefónicos, pendientes a realizar, control de gastos o de pagos de productos, así como anotaciones de recados escolares para los niños o las maestras. Esto último muestra un aspecto del *acceso* de los sujetos a este elemento de la cultura escolar que son los cuadernos, pues en la escritura de recados se observa una intención comunicativa real, con destinatarios específicos. Esos usos del cuaderno, distintos a los señalados en la normatividad escolar, muestran ciertas modalidades de apropiación de la lengua escrita que llevan a cabo los niños y sus familiares.

III. 1.3 Características físicas de los cuadernos

Los cuadernos que utilizaron los sujetos de esta investigación tienen distintas dimensiones y formatos.

Los cuadernos usados por los alumnos de la primera generación para la materia de español eran todos cosidos y de forma italiana, de 100 hojas, con medidas de 21 cm de ancho por 16 cm de alto. Son de la editorial *norma*, que presenta una buena calidad de papel y hechura del cuaderno, lo que incide también en su precio porque está en un rango más alto de costo que el promedio de los demás cuadernos que se adquieren en papelerías. Esta editorial presenta en la portada del cuaderno un recuadro para anotar el nombre de la escuela, el nombre del alumno, el grado y el grupo escolar, así como el nombre de la materia. En la parte posterior de la portada tiene *Consejos para cuidar el Medio Ambiente* y menciona la importancia de cuidar el agua y separar los residuos. En seguida, la primera hoja del cuaderno no tiene rayas y es un espacio en blanco con un marco de color para dibujar. Tiene la instrucción en una esquina donde dice *Dibuja tu portada*, pero algunos niños (como Tomás, G1) no dibujaron nada allí. La parte posterior de esta hoja tiene los espacios para anotar datos personales como el nombre completo del niño, de la mamá, del papá, la dirección y el teléfono de su casa así como el teléfono celular y de oficina de los padres; en la parte inferior tiene unos espacios para anotar datos médicos como el tipo de sangre, las alergias y tratamientos médicos, el nombre del doctor junto con el teléfono de su consultorio y datos para localizar a algún familiar del propietario del cuaderno para un caso de emergencia.

En la parte final del cuaderno hay una hoja que tiene dibujos de niños y niñas con el título de *Valores para Compartir* y presenta frases alusivas a los valores que intentan promover; éstos son: optimismo, constancia, armonía, trabajo, fortaleza. Al reverso de esa hoja aparece una *Tabla pitagórica* que contiene instrucciones de uso para encontrar los resultados de una multiplicación y *Tips para recordar la tabla del número 9*, en los que sugieren al niño usar sus dedos para recordar los resultados de las multiplicaciones con ese número. Después de la página con las tablas de multiplicar, el cuaderno presenta unos textos escritos en la parte interior de la contraportada elaborada en cartoncillo; allí se refieren a la editorial que produce los cuadernos y los lineamientos ecológicos que siguen. A un lado de ellos tienen una tira de calcomanías atractivas para los niños que combinan imágenes y textos con valores

y cuidado del medio ambiente. Todos los niños que observé las despegaron casi en su totalidad y las colocaron sobre la portada del cuaderno (que no tenía imagen alguna sino el color liso) o en otros materiales escolares como libros y lapiceras o hasta en algún lugar de su casa. Los padres de familia no se opusieron al uso de las calcomanías y no emitieron críticas sobre los cuadernos que tuvieron que comprar (según la indicación de los docentes mediante la lista de útiles escolares).

Imagen 3.1: Tomás y sus útiles escolares

Como puede verse en la imagen 3.1, Tomás tiene a la mano los útiles que va a utilizar para hacer la tarea: cuadernos, sacapuntas, lápiz, lapicera con goma, tijeras y colores.[42] Él y su mamá acordaban llevarse los útiles necesarios a la lavandería donde ella trabajaba para que el niño tuviera lo necesario a la mano y terminara su tarea. Los cuadernos sí los usaba como la maestra le indicaba, es decir, escribía lo correspondiente a cada materia por separado (en el respectivo cuaderno), copiaba sus tareas en ellos y allí las realizaba; pero también agregaba sus usos particulares arrancando calcomanías y escribiendo recados, juegos (el gato y el basta) y rayando o pintando a veces algunas páginas.

Los niños ubicaban los cuadernos de cada materia más por el color que por el nombre de la asignatura. En el grupo A, el color azul indicaba la materia de español y el rojo matemáticas; en cambio, para el grupo B el color rojo señalaba la asignatura de español y el azul de matemáticas. Incluso en ocasiones los alumnos preguntaban a sus maestras si escribían en el cuaderno rojo o en el azul, en vez de preguntar por las materias.

Los estudiantes de la primera generación observada (grupos A y B) no llevaban un cuaderno especial para anotar sus tareas. Éstas las anotaban en el cuaderno correspondiente a la materia de la que dejaba tarea la profesora. Incluso algunas

[42] El niño no tiene celular propio y el de su mamá no lo tiene a la mano cuando realiza su tarea, el que se aprecia en la imagen es de la entrevistadora (que lo colocó allí en algunas ocasiones).

tareas no quedaban registradas allí porque los niños no terminaban de copiar o ni siquiera empezaban y si llegaban sus mamás por ellos podían registrar ellas la tarea en otro sitio distinto al cuaderno (alguna libreta u hoja que ellas llevaran o una fotografía con el celular).

En cambio, los alumnos de primero de la segunda generación, del grupo de la maestra Rebeca (grupo C), debieron comprar por indicación suya un cuaderno especial para anotar las tareas. Ese cuaderno diseñado especialmente para anotar tareas es también de la editorial *norma.*[43] Es más pequeño que una libreta de tipo profesional: es forma francesa, con un alto de 24.5cm y de ancho 19 cm. Está cosido por el costado izquierdo, tiene 48 hojas de papel bond grueso, sus pastas son de cartón color azul cielo y están plastificadas. En la carátula lleva el nombre de la editorial, el tipo de cuaderno que es lo señala por escrito tanto en español como en inglés (*Libreta de tareas/Homework/Notebook*). También muestra un dibujo que indica qué tipo de cuaderno es y presenta dibujos de otros útiles escolares como regla, lapicero, lápiz y goma. Tiene un recuadro grande para que el propietario escriba el nombre de la escuela, su nombre completo, el grado y el grupo escolar. La contraportada no presenta dibujos y sólo tiene los datos del número de hojas que contiene, información sobre la fábrica, las medidas del cuaderno y los países donde se distribuye. Al abrirlo (detrás de la portada) tiene espacios diseñados para anotar los *Datos Generales/General Information*, como nombre, dirección, teléfono, nombre de los padres, sus teléfonos de oficina y celulares así como espacios para anotar *Datos médicos/Medical Information* como tipo de sangre, alergias, tratamientos, nombre del médico y su teléfono de consultorio, además un espacio para anotar a quién llamar en caso de emergencia.

Es importante mencionar que todas las secciones que presenta el cuaderno aparecen en español y en inglés. Los niños entran en contacto con dos lenguas simultáneamente al anotar en este cuaderno sus tareas. Sin embargo no tengo evidencia de que la maestra y las mamás hagan referencias a los textos escritos en inglés, más bien las mamás y sus hijos tienden a utilizar todos los espacios del cuaderno sin respetar estrictamente los señalamientos de qué va en cada recuadro.

La primera página está diseñada como horario de clases, en una tabla se distribuyen columnas con horarios y los cinco días de clases, todo con colores vivos e

[43] Este cuaderno especialmente diseñado como "Libreta de tareas" tiene un costo elevado, su precio está alrededor de $34 en las papelerías y su única función es la de llevar el control de tareas.

ilustraciones de un reloj, lápices de colores y una escuadra. Las siguientes cuatro páginas contienen un *Planeador Mensual* que abarca desde el mes de agosto hasta julio, son recuadros que tienen espacios para anotar fechas y abarca los siete días de la semana. Como nota adicional, con letra pequeña en la parte de abajo de cada recuadro, la editorial y el diseñador del cuaderno colocaron una frase referida al mes del que se trata (algunas son frases célebres que llevan el nombre del autor).

Las siguientes 90 páginas son propiamente un *Registro Semanal de Tareas/Homework Weekly Record* que utiliza dos páginas por registro y tiene los espacios correspondientes para anotar el mes y la semana en la que se lleva este control. Muestran un recuadro para cada día de la semana (de lunes a viernes) con una columna para anotar la materia y en otra el tema, agregando en la parte baja del recuadro un espacio para la firma de los padres y después del recuadro correspondiente al viernes aparece otro especialmente para *Justificantes Comunicaciones/Excuses Messages* con líneas por cada día pero no especifica allí si corresponde a los padres usarlos o al profesor. Esos espacios también eran utilizados por las mamás como mejor les convenía, por ejemplo en la imagen 3.3 se observa la escritura de la mamá que le anotó una carta que dirigía la hija a su papá, como parte de una tarea escolar asignada por la maestra pero resuelta de forma colaborativa.

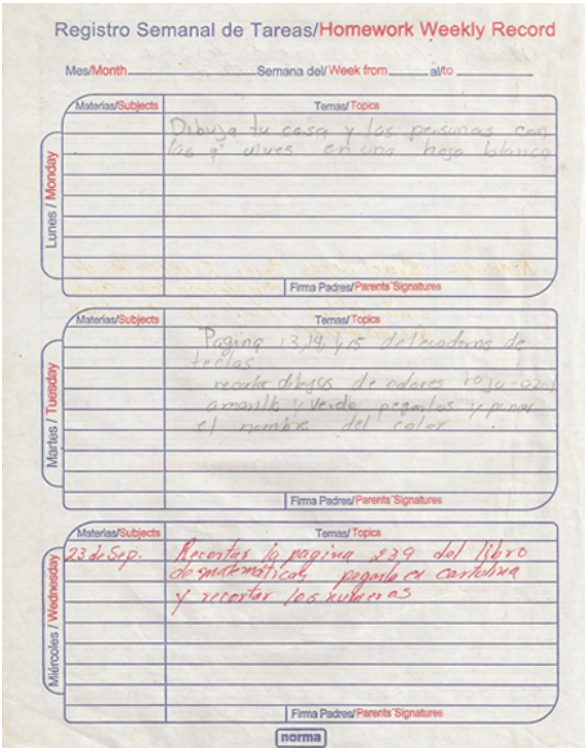
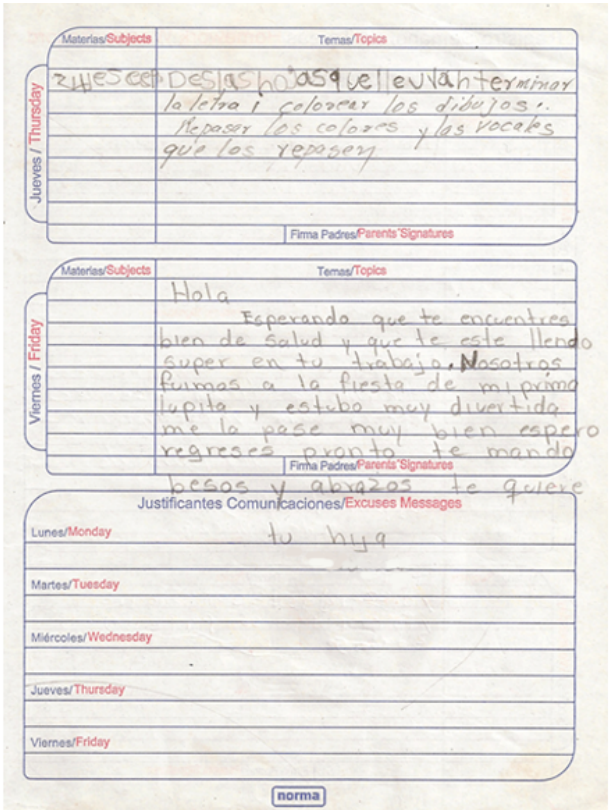


Imagen 3.2: Cuaderno de tareas de Isabel



Transcripción del recuadro correspondiente al viernes:

/ Hola/ esperando que te encuentres / bien de salud y que te este llendo / super en tu trabajo. Nosotros / fuimos a la fiesta de mi prima / Lupita y estuvo muy divertida / me la pase muy bien espero / regreses pronto te mando / besos y abrazos te quiere / tu hija

Imagen 3.3: Carta de Isabel a su papá

Después de esas páginas aparecen otras dos con contenidos dirigidos a los niños para cuidar el ambiente. Muestra imágenes que acompañan al texto y la dirección electrónica de donde se obtuvo esa información (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales: SEMARNAT). La siguiente página muestra *Efemérides Nacionales/National Holidays* en las que no tiene la traducción al inglés de cada efeméride nombrada en español; sólo aparece en inglés el nombre de los meses y no se hace referencia a fiestas de otro país.

Posteriormente hay una página que contiene el *Directorio de sitios en internet/Website directory* donde muestra 10 recuadros con las direcciones electrónicas de sitios útiles para las distintas materias escolares, la resolución de tareas y la diversión (clasificadas así en el mismo cuaderno porque corresponde a sitios donde descargan actividades para colorear y otras varias). Los sitios que presenta son de lengua española, excepto los correspondientes a la materia de inglés y algunas refieren a páginas de instituciones gubernamentales como por ejemplo la que proporciona información sobre los símbolos patrios y el atlas de México, así como una página web dedicada a las tareas escolares en el link de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Imagen 3.4: Sitios de internet recomendados en el cuaderno de tareas

En especial me llama la atención el primer recuadro (de la imagen 3.4) titulado *Sitios Generales de Tareas/General Homework websites* que incluye seis sitios web. Lo menciono porque el tema de esta tesis son las tareas escolares y sobre la materia de español, aunque en las observaciones que realicé nunca observé que los niños o sus papás recurrieran a estos sitios en Internet (lo más seguro es que esto se debiera a que son alumnos de primer grado).

Los sitios que esta página del cuaderno sugiere son: www.kokone.com.mx, www.aprendejugando.com/tarea, www.mitareanet.com, www.monografias.com, www.educar.org, www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1_Para_tus_Tareas. Me centraré en este último por ser un link de la Secretaría de Educación Pública. En él se muestra información para cuatro actores educativos: alumnos, padres de familia, docentes e investigadores. En el rubro de padres de familia menciona: "Los Padres de Familia son una pieza clave en la formación y educación de sus hijos. La SEP les proporciona en este apartado información de apoyo y consulta, programas y opciones educativas de

interés."[44] Pero no muestra ninguna sección de cómo apoyar a los hijos con las tareas, sólo un link titulado "Tú maestro en línea" como para hacer consultas, pero al dar *clic* sobre él manda un mensaje de error, así que ya no es funcional. En cambio, en los materiales para los alumnos pueden consultarse los libros de texto que llevan, lo cual facilita la tarea cuando el niño olvidó su libro en la escuela o lo perdió. En ocasiones me tocó ver mamás que tenían que pedir a un compañero de su hijo el libro prestado para fotocopiar la página correspondiente a la tarea y poder ayudar a su hijo a que llevara a la escuela la tarea resuelta al día siguiente. Lo menciono porque esos materiales en línea sí podrían ser de utilidad pero muchas veces los familiares no tienen un verdadero acceso a estos recursos, pues generalmente no conocen que allí pueden descargarlos, a excepción de los que son docentes y sí están familiarizados con ese sitio de Internet.

Posteriormente en el cuaderno de tareas viene otra página, la cual muestra un mapa a colores de la República Mexicana con la división por Estados y sus capitales. Además incluye datos generales como el área del país, la división política y algunos recursos naturales del mismo. Por último, en la parte anterior de la contraportada viene un *Directorio de compañeros/Classmates directory* para anotar nombres, teléfonos, blog y e-mail. Lo del "blog" llama un poco mi atención por el contexto en que se utiliza el cuaderno (dirigido a niños de primaria) pero habría que revisar los usos que la familia le da a la información que allí encuentra.

Este tipo de cuadernos especialmente diseñados para tareas (que pueden llamarse también agendas escolares), tienen una estructura específica con el objetivo de entablar intercambios comunicativos entre profesores y padres de familia. Esto sucede parcialmente cuando hay recados de la profesora hacia la familia y a veces cuando hay anotaciones de las mamás (aunque no vayan dirigidas a la maestra). La estructura que presenta permite a maestros y familiares llevar un control de tareas y su uso es compartido entre los espacios escolares y familiares.

Los usos que el estudiante y su familia dan a ese cuaderno de tareas no corresponde exactamente a la propuesta de los diseñadores del mismo, puesto que los espacios están señalados para hacer anotaciones particulares, por ejemplo: la asignatura, la instrucción de la tarea, la firma de los padres, las comunicaciones o justificantes. Pero para los niños y sus familias todos los espacios de las hojas de ese

[44] http://www.sep.gob.mx/swb/sep1/padres_de_familia consultado el 11/09/12 y el sitio tiene fecha de última actualización del 24/08/10

cuaderno sirven para escribir lo que se necesite en algún momento y la sección para comunicaciones (justificantes) hacia los docentes no los utilizaron para eso sino para escribir alguna tarea, una explicación de un tema, dibujar o los dejaban vacíos.

El cuaderno de Daniela (G2, 1C) así lo demuestra: ella escribió junto al mapa de México números de páginas y pintó algunos espacios. Lo mismo en la página del horario escribió otra tarea, el nombre de una persona y rayó (con este término me refiero al trazo de líneas sin forma de algún objeto reconocible) con colores. De igual modo procedió con el recuadro de comunicaciones, lo utilizó en una ocasión para dibujar. Lo que respetó como espacios para anotar tareas fueron los recuadros de los registros semanales, sin anotar las materias en la columna correspondiente sino solamente la palabra "Tarea". En la gran mayoría de los espacios no se tienen anotadas las fechas sino que al principio la maestra y la niña las anotaban en esa columna. Toda la sección del planeador mensual que servía para programar las actividades del mes como en tipo agenda quedó vacía (ver imagen 3.5).[45] Lo mismo sucedió con el directorio de compañeros. En cambio, los espacios de datos familiares y médicos sí fueron utilizados para ello. El Libro de Texto Gratuito de español del 2009-2010 sí es mencionado en 12 ocasiones dentro de las actividades señaladas en el cuaderno de tareas pero quizá por su estilo de trabajo por proyectos, sólo refiere la tarea a resolver alguna parte del proyecto, como hacer una ficha para un cancionero.

En el cuaderno de Isabel (G2, 1°C) del mismo grupo, hay diferencias con Daniela respecto al uso del cuaderno de tareas, pues los espacios del cuaderno destinados para anotar los datos familiares no fueron utilizados. Sólo su mamá escribió el nombre completo de la niña en donde el cuaderno lo indicaba (la parte superior) pero junto agregó el grado y grupo escolar que en esa sección no se pedía (pues ya lo incluía la portada). Otra diferencia con el caso de Daniela, es que mientras ésta última dejó en blanco la página destinada al horario, la mamá de Isabel le da un uso distinto. Allí anota los nombres de las materias (en los recuadros destinados a escribir la hora) y en las columnas distribuye las calificaciones de la niña que va anotando por bimestre (ver imagen 3.6), por lo que lo transforma en una especie de copia de la boleta.

[45] La imagen 5 muestra el planeador mensual de los meses de febrero, marzo y abril. Para cada mes hay una tabla de siete columnas y cinco filas, con unos recuadros pequeños dentro de cada cuadro en donde se anotaría el día. El encabezado de las columnas señala cada uno de los días de la semana (lunes a domingo) y en la parte inferior de la tabla del mes lleva una frase alusiva al mismo, por ejemplo el de febrero dice: "Mes para recibir y dar más amor. Todo lo que somos es el resultado de lo que hemos pensado y está fundado en nuestros pensamientos. Buda"

Imagen 3.5: Cuaderno de tareas- planeador mensual

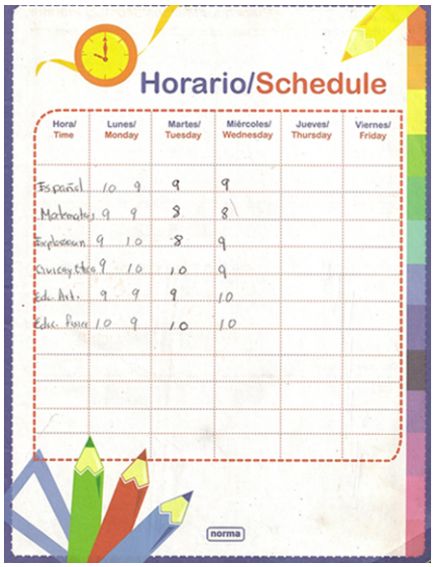


Imagen 3.6: Esquema de horario del cuaderno de tareas donde la mamá de Isabel anotó las calificaciones

Se nota que la intención de enfatizar el grupo escolar en el cuaderno podría ser la de recuperarlo si llegara a extraviarse, puesto que contiene el nombre del propietario y su ubicación física en un aula de la escuela. También se observa la necesidad de llevar un control familiar de las calificaciones numéricas de la niña, pues la boleta sólo se les da a los padres de familia en las juntas que la profesora convoca expresamente para que vayan a firmar la boleta. Además, como estos cuadernos proporcionan calcomanías, a los espacios en blanco de sus hojas se les puede pegar una calcomanía encima, como hicieron varios de los niños que observé.

Algo común en ambos cuadernos es que el espacio de la firma de los padres nunca fue utilizado, lo que indica que las familias por lo regular no dejan constancia escrita (y valorada con una firma en el cuaderno) de que la tarea fue revisada. Esto lo confirmo con mis observaciones pues sí existe apoyo de los familiares de los estudiantes pero no todas las prácticas de apoyo quedan evidenciadas formalmente por escrito.[46] Una práctica familiar común es no dejar tan visibles las huellas del apoyo proporcionado, pues la maestra podría pensar que se le hizo la tarea al estudiante y no considerar que sólo fue una ayuda requerida para realizar la tarea. Es así que al analizar los cuadernos, en su materialidad (como soporte físico), me interesa distinguir algunas marcas; por ejemplo cuando existen dos tipos de letras distintas quiere decir que existió la ayuda de otra persona para realizar una actividad en el cuaderno. Del

[46] La práctica de no dejar tan visibles las huellas del apoyo proporcionado al estudiante será abordada con mayor detalle en otro capítulo.

mismo modo, algunas correcciones de las mamás hacia las tareas en los cuadernos pueden verse a través de los borrones y tachones en ellos.

Quiero resaltar que el cuaderno de registro de tareas que utilizó el grupo de la maestra Rebeca permite identificar más fácilmente las indicaciones de la profesora respecto a las tareas a lo largo del ciclo escolar. Al tener concentrado en un mismo cuaderno las tareas de las distintas asignaturas es posible encontrar que las destinadas a revisar contenidos de español y matemáticas tienen un índice de frecuencia más alto del que tienen las otras materias. Así mismo, los avisos que la maestra desea que lleguen a los padres de familia vienen concentrados en los espacios destinados a las tareas, lo que indica que la profesora se sirve de la estructura del cuaderno para tratar de vincular los ambientes familiar y escolar a través de dicho material, pero usa los espacios de las hojas a su criterio y no de acuerdo a lo que el cuaderno en sí mismo plantea.

En cambio, aunque no es tan fácil identificar las tareas a lo largo del cuaderno de español (por ejemplo en los grupos A y B de la G1, donde las maestras no pedían un cuaderno especial para anotar tareas), el hecho de que aparezca escrito en algunas hojas del cuaderno el título “Tarea” o una letra *te* (mayúscula o minúscula) junto a un texto que indica la actividad a realizar, permite a los alumnos establecer como tal la actividad que la maestra solicita realicen en casa y también la profesora contribuye así a la construcción de la noción de tarea en sus estudiantes (éstos ya identificaban como norma general que la tarea se señalaba de esa manera).

A veces la tarea no se reporta en el cuaderno sino en hojas blancas. Esto hace que no se cuente en el cuaderno con el conjunto completo de actividades designadas como tarea. Por ejemplo, la maestra Abigail (G1, grupo B) acumuló en un folder destinado especialmente para ello (que rotuló como “Tareas de las clases de reforzamiento” y lo calificaba numéricamente) las tareas escolares que encargó en primer año, para integrar un conjunto de trabajos que no se reportaron en el cuaderno escolar. Esto constituía para ella una estrategia de evaluación que acumulaba puntos para sumarlos a la calificación final del estudiante, pues junto al título del folder incluyó una texto que decía: “+2 PUNTOS”. Ese material se los entregó a los padres de familia el último día de clases y (al igual que los cuadernos) podía no ser conservado durante mucho tiempo.

III.1.4 Aspectos subjetivos del cuaderno: la proyección de personalidad del propietario

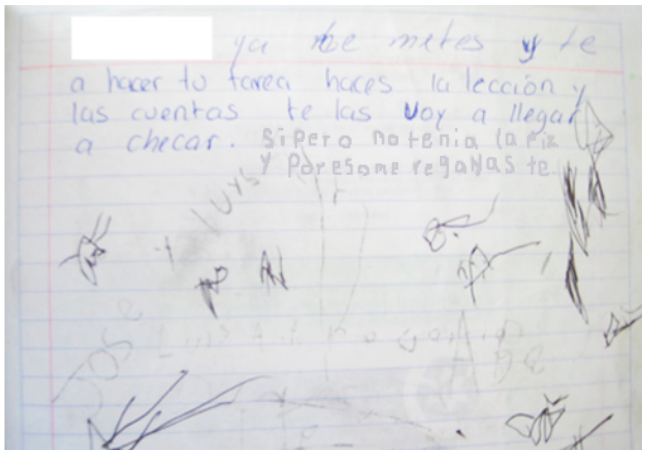
Viñao afirma que "el cuaderno escolar es un documento que pese a su carácter disciplinado y regulado permite entrever, en ocasiones, la 'personalidad' del alumno además de incluir referencias a sí mismo, a su mundo familiar y a su entorno social" (2007: 95). Me parece que el carácter regulado del cuaderno no impide otros usos escolares y familiares del mismo, pues la utilidad que los sujetos dan al cuaderno como soporte de lo escrito permite que se apropien de él en modos no escolares (incluídas anotaciones, dibujos y juegos libres –como el gato o el basta), sino como una herramienta de la cultura escrita que sirve para comunicarse tanto al interior de la familia (a través de los recados y las cartas, por ejemplo) como hacia el ámbito escolar con la maestra del grupo (mediante recados, la firma de enterado, o cuestionando revisiones de las tareas).

Los aspectos referidos a la personalidad del estudiante afloran cuando dejan marcas visibles en los cuadernos, pues a través de calcomanías, dibujos, nombres y frases anotadas dan cuenta de los contextos que se imbrican con el escolar. Entonces, las calcomanías mismas del cuaderno de la editorial *norma* son utilizadas pero también las que corresponden a las caricaturas favoritas de los dueños; por lo mismo aparecen algunas hojas con dibujos o anotaciones libres (de los niños o los familiares) realizadas sobre todo en las últimas hojas de los cuadernos.

Imágenes 3.7, 3.8 y 3.9: Portadas de cuadernos (corresponden a la forma italiana, francesa y profesional), todos muestran calcomanías al gusto de cada propietario.

En el caso de Tomás, los registros de calcomanías en la portada del cuaderno y los textos escritos por él y su madre en las hojas del mismo dan cuenta de la

personalidad de ambos y la relación madre-hijo que sostienen. En su caso encontré en dos ocasiones recados y diálogos escritos entre ellos. Como ejemplo agrego la imagen de uno de ellos y el texto que contiene[47]:



Transcripción:
/ [nombre del niño] ya te metes y te / a hacer tu tarea haces la lección y / las cuentas te las voy a llegar / a checar. SiPero no tenia lapiz / y Por eso me regaNaste

Imagen 3.10: Recado madre-hijo (última hoja del cuaderno de español de Tomás)

En cambio, con Blanca el uso del cuaderno se extiende aún más para ser un vínculo comunicativo con el padre ausente y que llega a casa cuando ella, su madre y su hermano no están: en ese caso el cuaderno contiene recados que hacen que la ausencia no sea tomada como un descuido hacia él sino una nota escrita en términos cariñosos (a veces por la esposa y a veces por la hija) le indican que salieron por poco tiempo y que enseguida volverán a casa. Ahí el cuaderno refleja la personalidad y el tipo de relación familiar que sostienen pero también prácticas de escritura que indican la apropiación de la misma como un medio de comunicación efectivo, que permite mostrar sentimientos y que supera el simple aprendizaje formal de la lengua escrita. Esto podría indicar, para algunos investigadores, una alfabetización funcional, pero en el marco de mi investigación yo prefiero denominarlo apropiación de la escritura y de los soportes materiales de ésta.

Los ejemplos anteriores son muestras de que los cuadernos contienen registros de usos reales de la lengua escrita, usos comunicativos que rebasan los ejercicios escolares. Éstos pueden tener objetivos bien delimitados e involucrar a distintos sujetos que transitan entre los espacios familiares, escolares y de otra índole (como los registros de las ventas por catálogo). Pueden parecer rupturas del uso escolar del

[47] El nombre del niño lo borré y el texto que está en cursiva indica que fue escrito por la mamá. La letra en script es la que corresponde al niño. Tomás contesta por escrito al recado de su madre y replica con una queja.

cuaderno, como libertades que los propietarios se toman en el transcurso del ciclo escolar.

III.2 El análisis de las actividades de tarea en los cuadernos: clasificación y frecuencia

Los cuadernos ofrecen evidencia de la diversidad de ejercicios y actividades escritas que propone y exige la escuela para que los niños aprendan a escribir. En esta sección, presentaré una clasificación de las actividades que encontré en los cuadernos analizados, así como su relativa frecuencia. Algunas de las hojas de los cuadernos contienen marcas que permiten inferir si fueron realizadas en clase o de tarea en casa. Ello permitió hacer una estimación de la proporción de trabajo que se realiza como tarea en casa, así como comparar las tareas con el tipo de actividades que se hacen en clase.

III.2.1 Aspectos metodológicos para el análisis de los cuadernos escolares

El análisis que realizo de los cuadernos es un análisis situado de los materiales en sí mismos y de su contenido, acotando las tareas que en ellos se registraron. Este análisis difiere de muchos reportados en dos tomos titulados *School Exercise Books* (Meda, J. et. al., 2010), que abordaron aspectos históricos de cuadernos de otras épocas, pues los cuadernos que yo analizo son de la época contemporánea y pude observar a sus propietarios escribir sobre ellos y resolver la tarea escolar en sus hojas. De aquí que el análisis varía, pero el tipo de procedimiento y pautas para la organización del análisis los retomo de los trabajos sobre cuadernos encontrado en esos textos provenientes del campo de la historia de la educación.

Analizo los textos registrados en los cuadernos de trabajo escolar de los niños, como actividad en el aula y como tarea en casa, para reconstruir los aspectos materiales de las tareas y buscar las relaciones de éstos con las prácticas de apoyo que los familiares brindaban a los niños.

Los criterios de transcripción para algunos fragmentos de los cuadernos los tomo del texto de Verónica Sierra Blas quien plantea para la “transcripción paleográfica”:

> … seguir la disposición original del texto respetando los párrafos y emplear distintos signos para señalar el cambio de línea (/) y de párrafo (//), así como el paso de página (\); 2) respetar la puntuación del documento, el uso de los diacríticos y el empleo de mayúsculas y minúsculas; 3) reflejar la segmentación original de las palabras y mantener la información sobre palabras incompletas al final de la línea; 4) empleo de corchetes para indicar supresión de texto […], si se trata de una palabra de transcripción dudosa [¿palabra?] o si es ilegible [ilegible]; 5) uso de cursivas para indicar la participación en la escritura de otra mano distinta a la mano principal (se indicará también a pie de página) o para señalar cambios de tinta, de grafía o de herramienta de escritura; 6) se reproducen fielmente las abreviaturas, los tachones, las repeticiones, los sobrescritos e infraescritos, los borrones, los añadidos, las correcciones y otros elementos similares que aportan información acerca del proceso de reflexión del escribiente sobre su propia escritura. (2009: 14)

En algunos casos (como los ya mostrados en imágenes anteriores) utilicé la reproducción facsímil de los cuadernos (lo que hice fue escanear en formato *jpg* las páginas de los cuadernos que deseo mostrar). También fotografié varios cuadernos (sobre todo en las sesiones de tareas que observé), a fin de que se aprecien las características materiales y gráficas del documento.

III.2.2 Las tareas escolares realizadas en casa

A través de los cuadernos me interesa reflexionar sobre los deberes que efectuaron los niños en sus casas y la proporción de tareas que las maestras encargaron durante el ciclo escolar. Esto da algunas ideas sobre cómo se distribuye la carga de trabajo entre la escuela y la familia, pero aclaro que para ello tomé como referencia principal los cuadernos de la materia de español de los alumnos destacados y yo agrego ciertos datos a partir de la comparación de estos con los cuadernos de algunos de los niños que observé. Estos materiales no son necesariamente representativos del trabajo de todos. Además, agrego datos registrados por mí en las sesiones de tarea y en mis observaciones del trabajo escolar en el aula. De este modo puedo evidenciar la diversidad de tareas que las profesoras solicitaron (con cierta frecuencia) realizar en casa.

Por ser muchas las imágenes digitales de los cuadernos que reuní, tuve que delimitar el total de casos sobre los cuales trabajar. De los sujetos de investigación que

observé con mayor frecuencia, en este análisis sólo me referiré a los cuadernos de tres niños: Fabiola, Isabel y Tomás.

Seleccioné a Isabel (G2, 1ºC) y Tomás (G1, 2ºB) con base en los datos de los cuadernos obtenidos físicamente, ya que presentaban (con respecto a los otros casos observados que también me proporcionaron sus cuadernos) un mayor número de hojas escritas, más legibilidad, actividades y tareas completas, sin grandes fragmentaciones o actividades incompletas; con esta información pude comprobar que tenían casi todo lo que los alumnos modelo registraron en sus cuadernos y por tanto podrían entrar también en la clasificación de estudiantes aplicados. En cambio, la elección de Fabiola (G1, 1ºA) fue porque su mamá me proporcionó el cuaderno que le había guardado de español en primer año y de la primera generación no tenía otro cuaderno más que ese. No tengo un alumno de referencia ideal para el caso del grupo de Fabiola así que compararé, de manera general, sus actividades y tareas escolares con las de Daniela e Isabel, que corresponden también a primer año de primaria (aunque al otro grupo de la generación que ya seguía otro programa).

Entonces, expondré en esta sección lo referente a las actividades y tareas registradas en un cuaderno de español de 1º de Fabiola (que no es comparable con los otros cuadernos de primero porque pertenecen a generaciones, grupos y profesoras distintas), dos cuadernos de español de Isabel y su cuaderno de tareas de primero (G2, 1° C). En cuanto a segundo grado cuento con dos cuadernos de español de Tomás (G1, grupo 2º B). A esos seis cuadernos agrego los otros dos tomados como referencia de Daniela (G2, 1ºC) quien proporcionó dos cuadernos de español y el cuaderno de tareas; y de Aarón (G1, 2ºB) que solamente dio un cuaderno de español. Esto hace un total de 10 cuadernos y de 1344 imágenes (de sus páginas) digitalizadas, a revisar detalladamente.

Todos son cuadernos de clase, denominados por Viñao (2007: 105) como “cuaderno individual de deberes o trabajo del alumno”. En su texto, este autor menciona que ese tipo de cuaderno puede presentar dos modalidades: borrador y limpio. En México no se acostumbra tener cuadernos distintos para borradores y textos en limpio. En el caso de la presente investigación, los grupos escolares observados sólo manejaban uno, que puedo considerar “limpio”, ya que no existía un cuaderno de borrador en el aula. En dos casas (de 13) las mamás solicitaron a su hijo la escritura de la primera versión de la tarea en hojas sueltas o en otro cuaderno (casos de Susana y Tomás). Posteriormente el niño copiaba la misma, ya en limpio (sin manchones), en su

cuaderno escolar. Así que en general los maestros no piden un cuaderno "borrador" como tal, aunque algunas mamás sí lo hacían. Por tanto, los cuadernos los clasifico simplemente como "cuaderno individual de deberes del alumno".

Cada uno de los cuadernos tiene la fecha de inicio del mismo pero no todos conservan la fecha del último registro en ellos. Al parecer cuando inició el ciclo escolar era una práctica frecuente de las maestras anotar la fecha en el pizarrón y que los niños la copiaran en sus cuadernos, sin embargo a lo largo del ciclo escolar se tuvieron períodos en que no se anotó la fecha, sea porque la maestra ya no lo hacía o porque los alumnos dejaron de anotarla.

Considero que la práctica escolar de anotar la fecha del día para señalar el inicio de las actividades en el aula no es permanente y depende mucho del estilo docente para que continúe durante todo el ciclo escolar. Me parece que la apropiación de dicha práctica depende más del fin que se persiga con el texto correspondiente, por ejemplo, al inicio del ciclo escolar de primer grado la profesora puede tener como meta que los niños aprendan a copiar la fecha para iniciarlos en la práctica del copiado de textos, la cual sí permanece durante todo ese curso y el siguiente, tanto como actividad en clase como tarea en casa.[48]

Por eso este caso no coincide con lo que señala Gvirtz: "si existe actividad escolar, inequívocamente se puede constatar el día en el que fue realizada" (1997: 31). Si bien los cuadernos que ella revisó sí lo pueden sostener, en los que yo revisé no es así. Sin embargo me adhiero a su afirmación de que el cuaderno es "un producto cuya característica saliente es la acumulación y el único límite a la acumulación parece estar dado por el tiempo social, por el fin de las clases." Éste carácter acumulativo es el que tomo en cuenta para clasificar lo que contienen los cuadernos.

Para la revisión del contenido de los cuadernos no me guío solamente por las fechas anotadas sino por la sucesión de las páginas del cuaderno junto con el orden progresivo de las actividades y las referencias en el contenido de los textos. Por ejemplo, cuando hay alguna nota o aviso sobre la revolución mexicana es que fue alrededor de la fecha del 20 de noviembre que se realizaron esas actividades o anotaciones, lo mismo cuando hay alguna referencia a la Navidad quiere indicar que aunque la fecha no esté anotada la actividad registrada se realizó alrededor de las

[48] Y por testimonio de alumnos de grados superiores se sabe también que la copia es una práctica que permanece durante la educación básica.

fechas cercanas al 24 de diciembre. Entonces ese es el orden cronológico que seguí, basándome en la sucesión de páginas y en la acumulación de contenidos.

Debo aclarar que sí puedo determinar las fechas de inicio y término de los cuadernos que dispongo para este análisis; sobre todo los de primer grado, aunque se pierde el dato de la fecha en las páginas intermedias, es un dato constante en las primeras hojas y en las últimas páginas se recupera. En los cuadernos de segundo año las fechas iniciales se conservaron en los registros escritos, también dejaron de anotar la fecha en las páginas intermedias y en varias de las últimas pero se puede sacar el dato por deducción de las fechas que sí están anotadas y por las actividades registradas.

Quiero resaltar que tuve el cuidado de comparar las actividades entre los cuadernos de los estudiantes modelo con las de mis sujetos observados de acuerdo con las fechas de inicio y término de cada uno de esos cuadernos. En particular en el caso de Tomás, revisé todas las imágenes de sus dos cuadernos, pero en los cuadros comparativos de actividades y tareas sólo incluyo aquellos que corresponden con las fechas del cuaderno de Aarón (que no llega hasta el final del ciclo escolar).

El que sigue es un cuadro que concentra las fechas de inicio y término de los cuadernos, junto con la síntesis de datos que en esta sección presenté:

SUJETO	GRADO Y GRUPO	GENERACIÓN	PROFESOR	NÚMERO DE CUADERNO	CLAVE	FECHAS	Cantidad de imágenes
Daniela-Modelo	1ºC	G2	Rebeca	3	Dc1	08/09/09 al 15/04/10	172
					Dc2	22/04/10 al 05/07/10	96
					Dct (cuaderno de tareas)	09/09 a 07/10	68
Isabel	1ºC	G2	Rebeca	3	Ic1	14/09/09 al 28/04/10	196
					Ic2	06/05/10 al 05/07/10	68
					Ict (cuaderno de tareas)	09/09 a 07/10	61
Fabiola	1ºA	G1	Judith	1	Fc	03/09/08 al 12/01/09	165
3 casos	**2 grupos**	**2 generaciones**	**2 profesoras**	**7 cuadernos**	**7 claves**	**2 ciclos escolares**	**826 imágenes**

Cuadro 3.1: Síntesis de datos de los cuadernos de primero

SUJETO	GRADO Y GRUPO	GENERACIÓN	PROFESOR	NÚMERO DE CUADERNO	CLAVE	FECHAS	Cantidad de imágenes
Aarón-Modelo	2ºB	G1	Abigail	1	Ac	31/08/09 al 17/02/10	186
Tomás	2ºB	G1	Abigail	2	Tc1	24/08/09 al 26/01/10	191
					Tc2	02/02/10 al 09/07/10	141
2 casos	**1 grupo**	**1 generación**	**1 profesora**	**3 cuadernos**	**3 claves**	**1 ciclo escolar**	**518 imágenes**

Cuadro 3.2: Síntesis de datos de los cuadernos de segundo[49]

Para el caso de Fabiola es importante que mencione que su cuaderno no puede compararse por completo con los de Daniela e Isabel por tres razones fundamentales: a) corresponde a un curso escolar de un año anterior (ciclo 2008-2009) que denominé G1; b) es otro el plan de estudios que llevó esa generación en comparación con la segunda generación observada; y 3) la fecha de término de su cuaderno es del mes de diciembre, así que corresponde sólo a medio curso. Sin embargo, las actividades identificadas en el cuaderno de Fabiola que son semejantes a las de las otras dos niñas las señalo y analizo (aún a pesar de las diferencias y objeciones ya relatadas).

También me referiré en algunas ocasiones a lo que registré en las observaciones de aula que realicé en el otro grupo de primer grado (1º B), aunque no tenga cuadernos representativos de él, pues es importante para mí comparar algunas de las estrategias docentes o señalar diferencias, ya que los cuadernos de segundo año que analizaré pertenecen a niños de ese grupo.

III. 2.3 Criterios para la distinción entre actividades de clase y tareas en casa

Para clasificar el contenido de los cuadernos hice una revisión imagen por imagen de las páginas escaneadas y distinguí entre actividades efectuadas en clase y las tareas realizadas en casa. La diferenciación de éstas fue difícil en algunas páginas por lo que tuve que señalar claramente cuándo podría considerarse con toda seguridad que fue

[49] Es importante señalar que el número de imágenes digitalizadas no corresponde al total de actividades registradas en los cuadernos pues en ocasiones una actividad consta de más de una página, por tanto una actividad puede seguirse en tres o cuatro imágenes dependiendo de la distribución del espacio de las páginas que hizo el estudiante. Aclaro que los materiales que no fueron tomados en cuenta para esta sección del capítulo serán elementos de análisis que se retomarán en el capítulo que corresponde a las observaciones de las sesiones de tarea en casa.

una actividad de clase y cuándo una tarea, y dejar fuera de la clasificación las páginas dudosas.

En el caso de las actividades de clase es una señal inequívoca (independientemente de quién sea la docente) si existe una nota dirigida a los familiares del niño en la que expresamente la maestra les comunique que no trabajó en el aula, que debe terminar un ejercicio que dejó incompleto en clase y se lo lleva de tarea o cuando indica la necesidad de revisar algún contenido. Esto a veces lo indican con el sello de sí trabaja o no trabaja (pues el de tareas es diferente). A esto agregamos un dato más (aunque no siempre esté presente): si tiene escrita la fecha del día en la parte superior de la página, generalmente denota que el contenido registrado en ella fue escrito en el aula, pues las tareas no suelen llevar la fecha (a menos que sea una carta o una tarea que explícitamente requiera estar fechada o es la continuación de una actividad de aula).

Para el caso de la G1 ambas maestras acostumbraron anotar (al revisar la actividad de clase concluida en el cuaderno) un número progresivo que indicaba el orden en que fueron pasando los alumnos a enseñarle su trabajo. Ese número escrito en la página del cuaderno (ver imagen 3.12) es una indicación clara de que la página contiene una actividad realizada en clase.[50]

En las observaciones de aula con la maestra Judith (G1, grupo A) pude darme cuenta en las clases de español de que constantemente les proporcionaba material a los alumnos para recortarlos en clase, pegarlos en su cuaderno, iluminarlos y escribir lo que les indicaba sobre ellos. Por eso una razón más para identificar actividades de aula es cuando la maestra señala por escrito en el cuaderno que el niño (Fabiola, por ejemplo) perdió el material y que está incompleta la actividad. Además, cuando una actividad iniciaba en el aula y el niño no la terminaba, la maestra Judith la dejaba de tarea pero lo indicaba con una letra / T / mayúscula o minúscula. A veces agregaba una anotación si debían poner al niño a leer los enunciados que estaban escritos en esa página (como repaso) o si debía completar el número de oraciones que había pedido (porque no lo terminó en clase). Incluso en ocasiones escribía: / No se apuró /. O era más específica anotando: /8 a 8:45 / Solo / hizo / esto / . Así establecía

[50] En las observaciones que realicé en las aulas de los grupos A y B pude percatarme de esa práctica de las maestras, quienes pedían a los alumnos que conforme acabaran una actividad se formaran en una fila única a un lado del escritorio, a fin de que pasaran de uno en uno a mostrar su cuaderno y allí les anotaban el número que indicaba el lugar que ocuparon entre sus compañeros. Otra versión de la misma práctica era que pasaran a dejar los cuadernos encima uno de otro en el escritorio y volvieran a su lugar a continuar otra actividad, así la maestra iba sacando los cuadernos del montón que tenía en su escritorio y les ponía el número correspondiente a la posición que ocuparon en el grupo.

comunicación con los familiares del estudiante que leían los recados, y me permite identificar el trabajo como actividad en el aula.

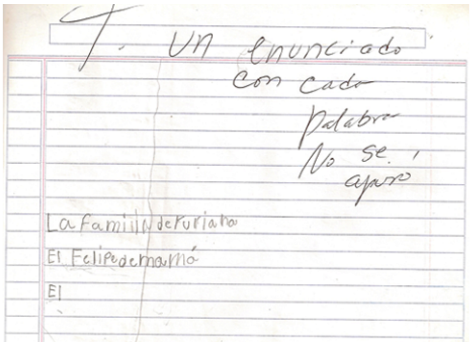


Imagen 3.11: Recado de la maestra en el cuaderno de español de Fabiola

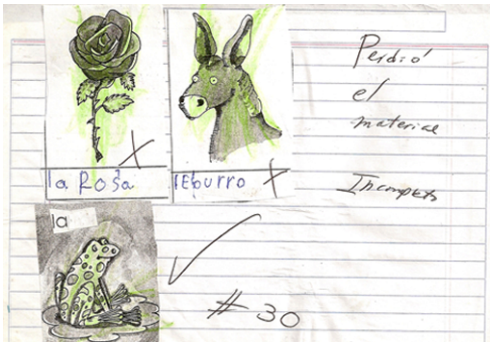


Imagen 3.12: Recado de la maestra en el cuaderno de español de Fabiola

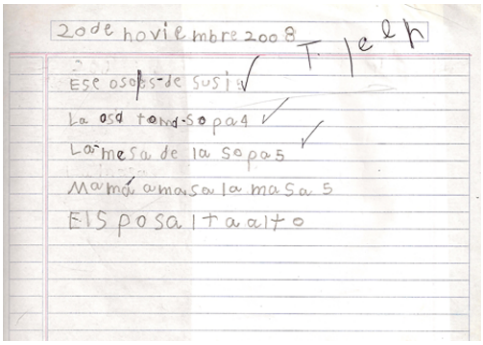


Imagen 3.13: Anotación de la maestra en el cuaderno de español de Fabiola

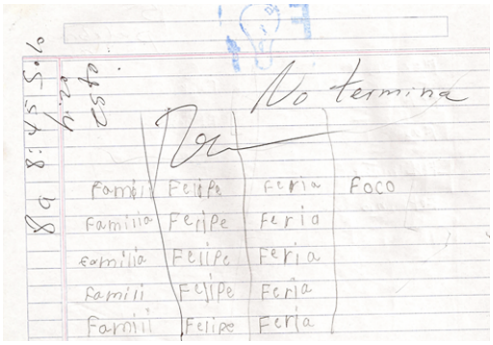


Imagen 3.14: Anotación de la maestra en el cuaderno de español de Fabiola

Esas indicaciones de la maestra muestran que su control de las actividades de los niños incluye que terminen todas aquellas que les encarga (imagen 3.11), por lo que si no lo hicieron durante el tiempo asignado en el salón de clases deberán terminarlo en casa, de tal modo que resulta tarea agregada a la que ya de por sí encargó en la jornada escolar del día.

La maestra Abigail (G1, grupo 1º B) tenía una estrategia parecida en cuanto a dejar de tarea a sus alumnos completar las actividades que no terminaban durante el tiempo de clase. Pero no lo marcaba en el cuaderno de los niños como tarea sino que era un acuerdo con ellos por lo que debían apurarse si no deseaban tener más tarea. También ocupaba las tareas como un medio de control de la conducta de los alumnos en el aula, pues en una observación de aula me tocó ver que les anotó en el pizarrón una tarea pero como los niños seguían platicando y echando relajo les puso más tarea; entonces en vez de cinco sumas tenían que hacer quince, por ejemplo. Es así que la

tarea también recibe una connotación de castigo, por lo que deben hacerla a manera de pago por algunas faltas de conducta.

Por su parte, la profesora Rebeca (G2, grupo 1º C) tenía por práctica la de realizar dictados casi todos los días. Éstos los iniciaban generalmente con la copia de la fecha del día (que ella anotaba en el pizarrón) y posteriormente pasaba a algunos niños al pizarrón y les dictaba las oraciones que todos los alumnos debían escribir en sus cuadernos. En ese grupo las actividades realizadas en clase se distinguen en el cuaderno por las anotaciones que la maestra les hace: / Repaso para mañana / o / Sigue practicando el dictado / o / corregir /. En esos casos se identifica claramente que el trabajo registrado en el cuaderno se llevó a cabo en el aula.

En cambio, para señalar con seguridad (con cualquier docente y grupo) cuándo el registro escrito en las páginas del cuaderno reporta la realización de una tarea, es una marca explícita el que lleve el título o encabezado con la palabra tarea o bien la letra *te* que abrevia y señala una tarea. También cuando lleva la nota escrita por la maestra: / No hizo tarea / o cuando indica que le faltó algo: por ejemplo en el cuaderno de Daniela la maestra anotó / Te faltaron dos dictados /. A veces las maestras ponen un sello que dice “CUMPLIDO” o “Cumplió con la tarea”.

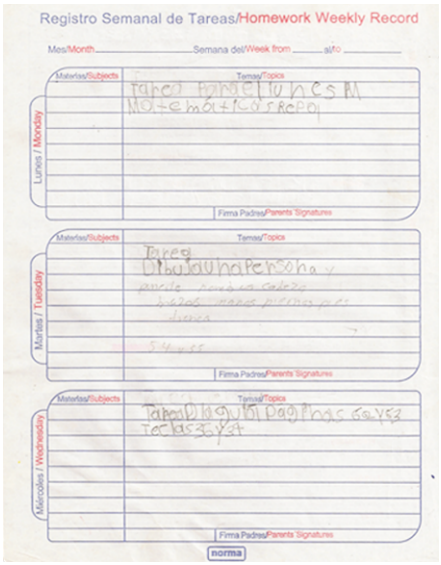
Otra manera de identificar qué es tarea consiste en que el ejercicio realizado en la página del cuaderno tenga marcas de escrituras distintas, es decir, si hay dos tipos de letras diferentes pero en el conjunto de toda la tarea resuelta. Las marcas escritas de la maestra son indicaciones o recados hacia la familia, pero las marcas escritas de los familiares suelen ser una ayuda a la escritura de la respuesta y a la vez pueden ser señalamientos para que el niño pueda resolverlo por sí mismo (por ejemplo, una numeración que indica dónde anotar cada enunciado que mamá o algún familiar le dicta al estudiante o un texto escrito que debe remarcar con su propia letra el niño).

Cuando los estudiantes copiaban la tarea del pizarrón en sus cuadernos podían no escribir el título “Tarea”, pero si en la página del cuaderno estaba escrita una serie de indicaciones numeradas, señaladas con un guion inicial o simplemente enlistadas, podía deducir que esa hoja sólo contenía la anotación de la tarea y por tanto en las hojas siguientes podría tener el registro escrito de la resolución de la misma. En caso de que no realizara la tarea había espacios en blanco o se presentaba otra actividad no relacionada con la anotación anterior.

Encontré, de acuerdo a las profesoras del grupo, algunas diferencias para determinar las tareas. Debido a que los alumnos de la G2 usaban la libreta

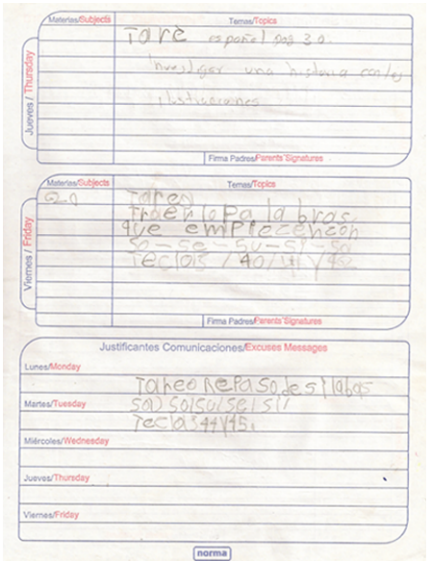
especialmente diseñada para el registro de tareas, tuve que comparar con esa libreta las imágenes de las páginas del cuaderno de español para determinar cuáles de ellas referían a una tarea.

Ahí también encontré rasgos de apoyo a los niños para anotar sus tareas. Por ejemplo, en el cuaderno de tareas de Isabel (G2, 1ºC) aparece primero la letra de la niña y luego la letra de su mamá que le ayudó a completar lo que la maestra encargó de tarea (ver imágenes 3.15 y 3.16).[51]



Transcripción del recuadro correspondiente al día martes:
/ Tarea/ DibujaunaPersona y/ *ponerle nombres cabeza/ brazos manos piernas pies/ tronco/ 54 y 55/*

Imagen 3.15: Cuaderno de tareas de Isabel que muestra escritura mixta (adulto-niño)



Transcripción del recuadro correspondiente al día jueves:
/ Tare *español pag 30/ Investigar una historia con las/ ilustraciones/*

Imagen 3.16: Cuaderno de tareas de Isabel que muestra escritura mixta

[51] Presento la transcripción en un cuadro al lado de la imagen para que sea legible y señalo con cursiva lo que corresponde a la escritura de la mamá.

En la imagen 3.15 se observa que la tarea del día lunes quedó registrada de forma incompleta, mientras que la del martes fue completada por una mano adulta. En la imagen 3.16 se nota que la del día jueves fue completada por otra persona (lo más probable es que haya sido la mamá). Además no siempre se utilizan los recuadros como supone la estructura de este tipo de cuaderno, pues en el último (destinado a los *Justificantes Comunicaciones*) la niña siguió anotando las tareas, como se ve en la imagen (y a veces su mamá escribió otras cosas allí también).

Esa libreta para el registro de tareas constituyó un elemento importante para identificar con certeza las tareas registradas en el cuaderno de español, pues en 1ºC no era común distinguirlas con el título de "tarea" sino que sólo puede saberse corroborando con dicha libreta.

Una vez presentados los criterios para distinguir sobre las páginas de los cuadernos las actividades de clase y las tareas, procedo a mostrar la clasificación en que las agrupé y a definir cada una de ellas.

III.2.4 Los tipos de actividades de clase y tareas registradas en los cuadernos

Debido a la gran variedad de tareas de español que las profesoras encargaron a los estudiantes fue necesario agruparlas en clasificaciones, según los ejercicios del cuaderno que aparecían con más frecuencia. Dentro de cada clasificación podía anotarse tanto una actividad de aula como una tarea, así que las señalé por separado en unas tablas que construí para tal efecto.[52] Se trata de 16 categorías discretas en las que no puede caber la misma actividad o tarea en dos clasificaciones distintas.

Describiré las categorías utilizadas y mostraré algunos ejemplos de ellas, a fin de dejar en claro en qué consistieron y reflexionar acerca de cuáles fueron las más frecuentes en los distintos grupos. Finalmente, con la contabilidad de tareas y actividades de aula de cada tipo podré especificar: 1) ¿Cuál es la proporción de tareas frente a actividades escolares?, y 2) ¿Qué tipo de tareas escolares predominan frente a qué tipo de actividades realizadas en clase?

Debo aclarar que las primeras nueve categorías corresponden al tipo de ejercicios escolares que se realizan en primer grado de primaria; las categorías 10, 11, 12, 15 y 16 son compartidas para ese grado y el siguiente; mientras que las categorías 13 y 14 fueron propias del segundo grado de primaria. El orden en que se describen

[52] Y que por razones de espacio no agrego aquí.

las categorías está dado por la progresión cronológica de su aparición en el año escolar, según muestran los cuadernos analizados.

III 2.5 Clasificación de las actividades

1. ***Recortes y pegado de letras, sílabas o palabras identificando letras y/o sílabas.***

Este tipo de ejercicios consistió en localizar, al interior de páginas de revistas y periódicos, palabras que iniciaban o tenían entre sus componentes las letras o sílabas indicadas por las maestras. Los recortes podían hacerse en las casas como tarea, pero también podían ser actividad del aula cuando las maestras pedían que llevaran revistas para recortar o les daban a los niños hojas fotocopiadas en las que debían identificar las sílabas y recortarlas para pegarlas en las páginas de sus cuadernos.

En varias ocasiones los estudiantes de 1º A (como Fabiola) debieron realizar esta actividad en casa como tarea y presentar a la profesora Judith los recortes pegados en el cuaderno para ser calificados. Este grupo presentó mayor incidencia de esta categoría que los otros dos, sin embargo en ellos también apareció la categoría aunque en mínimo porcentaje. Esto refleja diferencias en los estilos docentes y en los métodos de enseñanza.

En la imagen que sigue muestro un ejemplo de tarea en esta categoría. Puedo decir que la intención de esta tarea es sólo la identificación de la letra *ere,* por lo que la maestra no evalúa si es una palabra o no lo que está escrito en el recorte pegado en el cuaderno, sino únicamente si empieza con la letra especificada por ella.

Imagen 3.17: Recortes de palabras pegados en el cuaderno de Fabiola

2. Planas de letras, signos (de interrogación o exclamación), sílabas, palabras y enunciados con letra script.

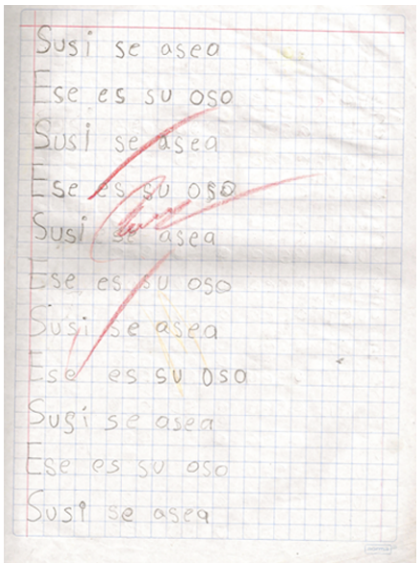
La definición de "planas" con ese término no se encuentra en el diccionario pero se puede construir a partir de lo que los profesores piden a los niños: es la repetición por escrito de la misma palabra o frase tantas veces cuantas indique el profesor o hasta llenar todos los renglones de una página de cuaderno.

Una estrategia común de los niños cuando deben hacer planas es escribir letra por letra verticalmente, del primer renglón superior hasta el último y así continuar hasta completar la plana. Algunas profesoras como Rebeca cuidan de que los alumnos no recurran a esa estrategia y tengan que hacer las planas repitiendo la escritura de palabras o frases completas y no letra por letra.

Los tres grupos de primero tuvieron que realizar planas, tanto como actividad en clase como tarea para hacer en casa. La distribución de éstas fue variando a lo largo del ciclo escolar y de acuerdo al estilo de trabajo docente de la profesora correspondiente.

En el grupo de 1º A de la maestra Judith las planas fueron utilizadas con gran frecuencia. En ese grupo Fabiola comenzó a hacer planas más hacia el inicio del ciclo escolar; muchas veces fueron letras, luego sílabas, después palabras y finalmente "enunciados".

En el caso de la maestra Rebeca (1º C) las planas también aparecen en los cuadernos de sus estudiantes con gran frecuencia, sobre todo al inicio del ciclo escolar. Las usaba si consideraba que debían reafirmar sus alumnos la escritura de ciertas palabras. Las planas estuvieron distribuidas durante el ciclo escolar; al inicio fueron más frecuentes pero hacia el final del ciclo escolar ya no aparecían. Las primeras planas generalmente consistieron en repetir sólo letras en mayúsculas y minúsculas. Después fueron palabras pero sin llenar toda la página sino en disposición horizontal, por lo que cada palabra la repetían en un renglón 3 o 4 veces. Así no había lugar para *hacerla de bajadita* pues los estudiantes debían copiar la palabra en el mismo renglón porque el siguiente tenía otro grupo de palabras para repetirlo igualmente en forma horizontal o eran dos enunciados intercalados (ver imagen 3.18). Las últimas ya eran de enunciados completos por ejemplo, en ese grupo no identifiqué alguna plana que fuera un castigo para los alumnos.



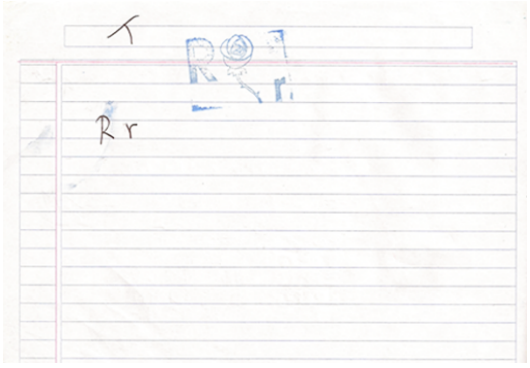
Transcripción:
/ Susi se asea / Ese es su oso / Susi se asea / Ese es su oso / Susi se asea / Ese es su oso / Susi se asea / Ese es su oso / Susi se asea / Ese es su oso / Susi se asea /

✓ *Rev*

Imagen 3.18: Plana realizada por Daniela en su cuaderno

En cambio, en el grupo de la maestra Abigail (2º B) las planas fueron ocasionales y se notaron más cuando las definía como tareas de castigo para corregir conductas. Al inicio del ciclo escolar constituían una tarea más para identificar la escritura de palabras con ciertas letras o sílabas pero conforme avanzó el ciclo escolar tuvieron más carácter correctivo que de práctica de la escritura. Así que algunos alumnos como Rafael, por ejemplo, tuvieron que llenar una hoja completa del cuaderno con la frase / Debo obedecer a la maestra /.

Sin embargo, con la profesora Judith (1º A) sí hay una diferencia en el uso de esta actividad puesto que ella solía recurrir a las planas con gran frecuencia, tanto en el aula como de tarea para realizar en casa. Tengo varias evidencias en los cuadernos y este tipo de ejercicios fue el que obtuvo la proporción más alta en este grupo (25.6%) en comparación con los demás que ella utilizó. Recurrió también a utilizar sellos como modelo de lo que debían hacer sus alumnos en forma de planas (imagen 3.19).



El sello muestra la letra *ere* en mayúscula en la parte superior izquierda del recuadro y la misma letra en minúscula en la parte inferior derecha. En el centro el sello tiene el dibujo de una rosa que sirve para relacionar la letra indicada con el nombre del objeto dibujado. La maestra Judith le anotó una letra /T/ para indicar que era tarea. También le anotó las letras / Rr /para indicar en qué consistía la plana.

Imagen 3.19: Plana propuesta como tarea por la maestra en el cuaderno de Fabiola

Por tanto, de acuerdo con los métodos de enseñanza de Judith y las evidencias registradas en el cuaderno de Fabiola, las planas constituyen para ella un elemento central para relacionar a los niños con la lengua escrita. Cabe señalar que esto lo afirmo también considerando que la proporción de actividades y tareas clasificadas en esta categoría es casi idéntica (ver cuadro 3.3).

3. Ejercicios de motricidad, generalmente sobre fotocopia

Esta clasificación corresponde a actividades y tareas que consistieron en remarcar con un lápiz o colores de madera una determinada letra del alfabeto. El dibujo de la letra era de un tamaño más grande que el de un cuadro del cuaderno y la intención del ejercicio fue que el alumno siguiera los trazos de la grafía de acuerdo a la orientación explícita (por medio de flechas) que tiene el mismo dibujo.

Las hojas fotocopiadas que las maestras Judith y Rebeca (grupos A y C) les proporcionaban a los alumnos de primer año contenían esos ejercicios junto a ciertos enunciados compuestos por palabras que contenían la letra a remarcar. Llama la atención que ambas profesoras ocuparon el mismo material fotocopiado, por lo que parece que lo consideran una ayuda para la enseñanza de la lectura y la escritura.[53] Sin embargo, en el caso de la profesora Judith no tengo claro si este tipo de ejercicios sólo los realizaban sus alumnos en clase o los mandaba de tarea. Para el caso de la maestra Rebeca sí queda claro que fueron ejercicios realizados en clase a mediados del ciclo escolar, porque luego desaparecen en los cuadernos.

Imagen 3.20: Ejercicio de motricidad registrado en el cuaderno de Isabel

[53] No pude determinar la fuente original de ese material. Sólo quiero resaltar que el punteado al interior de las letras corresponde a las flechas que indican la dirección del trazo. Los textos son recortes de oraciones que pegan los alumnos (no es su letra).

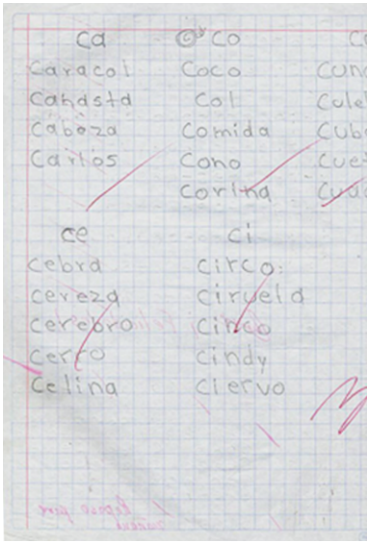
4. ***Escritura o copia de palabras con determinada letra o sílaba (a partir o no de un dibujo).***

Esta categoría incluye tanto la escritura de palabras a partir de una imagen como el dictado de palabras y la copia de palabras anotadas por la maestra en el pizarrón. Aunque son prácticas docentes distintas las reúno en la misma clasificación debido a que solamente a través del cuaderno no puedo distinguir entre una y otra, pues el registro escrito contenido en sus páginas sólo es un listado de palabras.

Lo que tienen en común el conjunto de palabras de cada página del cuaderno es que aparece en todas una misma letra del alfabeto, ya sea al inicio de la palabra o en otra posición.

Esas palabras pueden estar colocadas o no al lado de un dibujo hecho por el estudiante o de una ilustración recortada de otro material. En esos casos es cuando el objeto dibujado (o la imagen pegada en el cuaderno) es un referente explícito a la palabra escrita. En algunos casos la imagen precedió a la escritura y entonces fue el estudiante quien debió escribir la palabra correspondiente al objeto ilustrado.[54]

Esta categoría tuvo un peso mayor como actividad de clase en los grupos de primer año (ver cuadro 3.3) y como tarea también puede observarse pero en menor proporción, por lo que evidencia un método de enseñanza de la lengua escrita que comparten las profesoras como actividad común en la clase.



Transcripción:

Ca	Co	Cu
caracol	coco	cuna
canasta	col	culebra
cabeza	comida	cubo
Carlos	cono	cuete
	corina	cuadro

Ce	Ci	
cebra	circo	
cereza	ciruela	
cerebro	cinco	
cerro	cindy	✓ *B*
celina	ciervo	

Imagen 3.21: Tarea de escritura de palabras en el cuaderno de Isabel

[54] De acuerdo con lo que observé en las aulas.

5. Escribir familias de palabras o derivados o en diminutivos o aumentativos (a partir o no de imágenes) y femenino o masculino.

Esta clasificación abarca varios tipos de ejercicios que comparten el mismo inicio: partir de la escritura de una sola palabra para transformala en otras, ya sea con sus diminutivos o aumentativos y/o en las formas del masculino y femenino. En algunos casos las imágenes orientaban a los estudiantes para escribir las palabras correspondientes y en otros no dependían de ellas.

En general fueron escasos este tipo de ejercicios. La que más los utilizó fue la maestra Judith, unido al uso de fotocopias, pero no tuvieron un peso relevante en la distribución de actividades en el aula ni en las tareas.

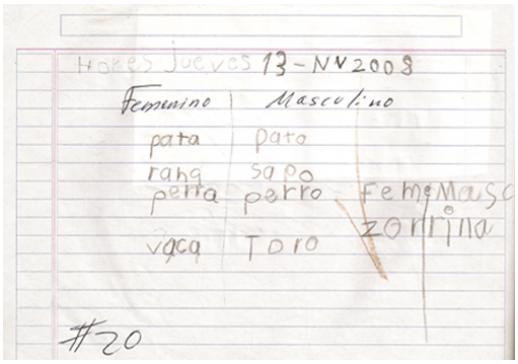


Imagen 3.22: Actividad del cuaderno de Fabiola dentro de esta categoría 5

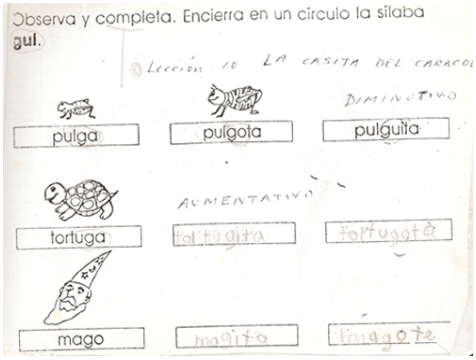


Imagen 3.23: Tarea del cuaderno de Fabiola dentro de esta categoría 5

6. Completar palabras o enunciados, escribiendo letras o palabras en los espacios.

Esta categoría refiere a ejercicios que presentan palabras fragmentadas, con letras o sílabas ausentes señaladas con líneas en blanco donde deben colocar los estudiantes los elementos faltantes en la palabra; también incluye los enunciados escritos con ausencia de algunas palabras señaladas con líneas en blanco para que el alumno escriba la palabra faltante.

Este tipo de ejercicios apareció con mayor frecuencia en los grupos de primer año que en segundo grado y fueron más veces realizados como actividad de clase que como tarea en casa. También se relacionan con el uso de material fotocopiado por las maestras y no aparecen en primer año al inicio del ciclo escolar sino unos meses después.

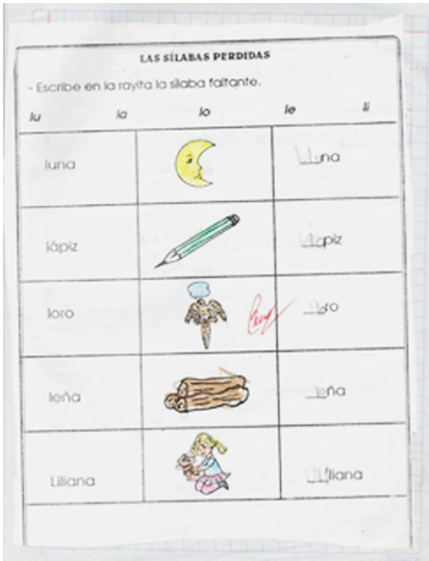
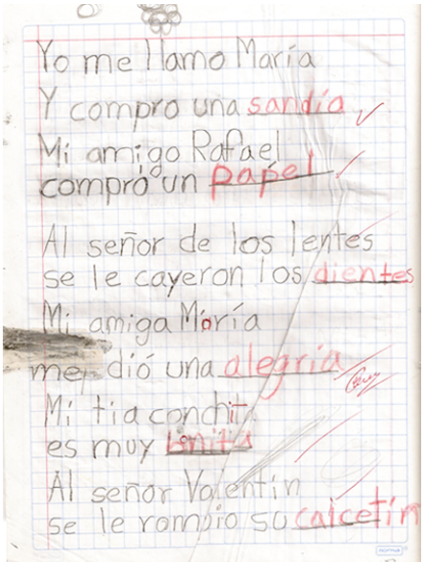


Imagen 3.24: Tarea de completar palabras en el cuaderno de Isabel

Algunas veces se utiliza la actividad de completar enunciados para formar rimas (ver imagen 3.25), lo que muestra que este tipo de ejercicios puede ser usado de varias formas en las aulas.



Transcripción:
/ Yo me llamo María / y compro una sandía / Mi amigo Rafael / compró un papel / Al señor de los lentes / se le cayeron los dientes / Mi amiga María / me dió una alegría / Mi tia conchita / es muy bonita / Al señor Valentín / se le rompio su calcetín //

✓ *Rev*

Imagen 3.25: Actividad de completar oraciones en el cuaderno de Daniela

7. Ejercicios de caligrafía con letra manuscrita.

Esta clasificación corresponde a todos los registros en el cuaderno que contienen escritura manuscrita de letras, palabras o frases. La mayor parte de ellos fueron

propuestos por las profesoras como una estrategia docente para apoyar el trazo fino de las grafías[55].

Este tipo de ejercicios fue constante para los niños de G2 que usaban el1° grado, pero mediante un cuaderno de editorial privada titulado “Teclas”, el cual contenía muchos ejercicios de caligrafía que los estudiantes debían realizar por encargo de la maestra casi diariamente (según registro de la libreta de tareas). Sin embargo, como no están registrados en el cuaderno de español no los tomo en cuenta para la contabilidad. Sí puedo mencionar que una de las preocupaciones constantes de la maestra Rebeca fue el que sus alumnos mejoraran su letra, incluso les escribió la recomendación en sus cuadernos a algunos estudiantes de que pusieran mayor cuidado en su escritura (por ejemplo José tiene varias anotaciones al respecto).

Debo mencionar también que para la G1 sí existieron este tipo de ejercicios pero debían realizarlos en el libro de apoyo (de editorial privada) titulado “Arco iris de letras”, el cual traía distintos tipos de ejercicios, uno de los cuales era copiar sobre papel copia (muy delgado y especialmente diseñado para eso) las palabras y enunciados escritos en letra manuscrita o cursiva. Pero éstos tampoco inciden en la contabilidad de este rubro debido a que no hay marcas de ellos en los cuadernos.

Los ejercicios que tomo en cuenta aquí corresponden sólo al grupo de maestra Judith (grupo A), quien al inicio del ciclo escolar encargó un ejercicio de este tipo (imagen 3.26) pero después ya no dio continuación a ese tipo de actividades en el cuaderno de español, quizá debido a que ponía a sus alumnos a ejercitarse en la escritura manuscrita y el trazo de letras en el libro de apoyo.

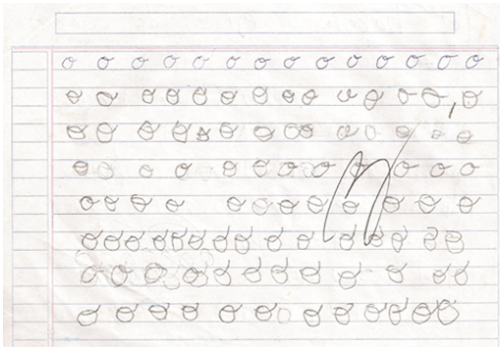


Imagen 3.26: Ejercicio de caligrafía en el cuaderno de Fabiola

[55] En México, la letra manuscrita se eliminó del programa de primaria en los años 1970, y se introdujo la script para la enseñanza inicial de la escritura. Sin embargo hacia finales del siglo se volvió a enseñar ambas letras a los niños.

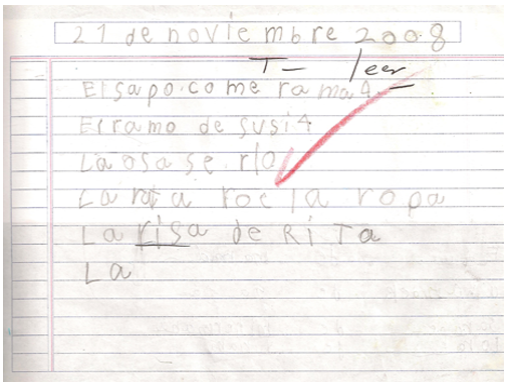
Es importante notar que la maestra Judith constantemente escribía en los cuadernos de sus alumnos, tanto para ponerles los ejercicios correspondientes (como en este caso de la imagen 3.26, que ella realizó todo el primer renglón), como para dejar por escrito instrucciones, hacer correcciones e incluso llamar la atención a los estudiantes. Este tipo de ejercicio parecería también ser una plana pero no lo clasifico allí porque la intención parecía ser distinta; más bien para desarrollar la motricidad y el trazo fino de las grafías, además de que las planas eran indicadas con letra script o de molde.

8. Copia o dictado de oraciones.

Esta categoría incluye todas las páginas de los cuadernos en las que se registró la escritura de oraciones que fueron revisados por las maestras en el aula. De este modo aquí considero, en su mayoría, actividades realizadas en clase (que distingo según los criterios especificados en la sección anterior de este capítulo) y que no puedo saber si fue una copia de oraciones escritos en el pizarrón o un dictado de la maestra a sus alumnos (algunas páginas de los cuadernos sí tienen como título /Dictado / pero otros sólo inician con la escritura de una lista de oraciones).

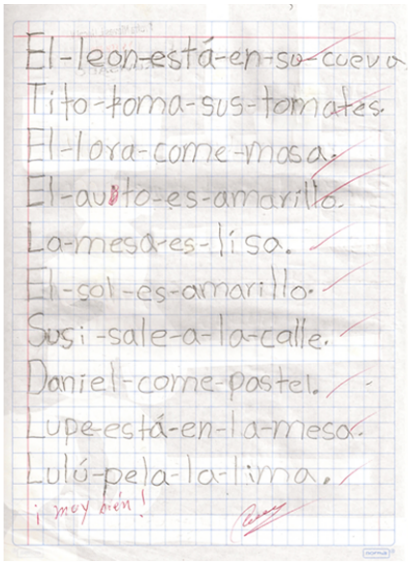
Por lo general fueron oraciones cortas. Las palabras utilizadas para elaborarlas contenían las sílabas que en ese momento específico del curso estaban revisando en el salón y los nombres propios (sobre todo de los miembros del grupo) aparecieron continuamente como sujetos de las acciones. Los verbos se repetían mucho en los primeros ejercicios de este tipo, sin embargo poco a poco fueron variando.

Dentro de esta clasificación sí incluyo algunas tareas cuando fueron especificadas como escritura de oraciones a partir de palabras que tuvieran la letra indicada por las maestras. En ocasiones las profesoras pidieron a sus alumnos que también agregaran un dibujo referido a la oración o dejaron de tarea leer esas oraciones en casa (imagen 3.27).



Transcripción: ✓ *T – Leer*
/ 21 de noviembre 2008 / El sapo come rama 4. / El ramo de Susi 4 / La osa se rio / La rata rocia ropa / La risa de Rita / La /

Imagen 3.27: Escritura de oraciones en el cuaderno de Fabiola con señalamiento de tarea



Transcripción:
/ El-león-está-en-su-cueva / Tito-toma-sus-tomates / El-lora-come-masa / El-auto-es-amarillo / La-mesa-es-lisa / El-sol-es-amarillo / Susi-sale-a-la-calle / Daniel-come-pastel / Lupe-está-en-la-mesa / Lulú-pela-la-lima /

¡muy bien! ✓ *Rev*

[56]

Imagen 3.28: Escritura de oraciones en el cuaderno de Daniela

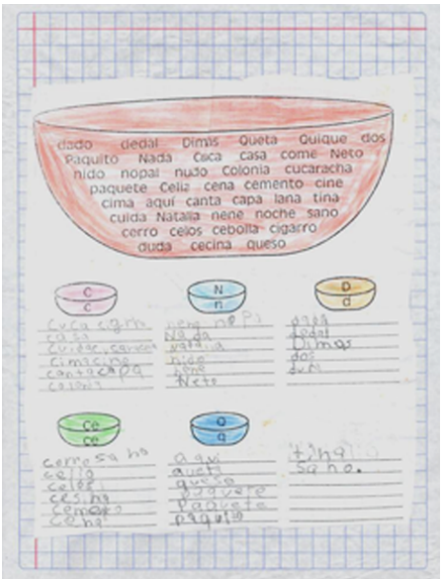
Debo señalar que para la maestra Rebeca del grupo 1º C (G2) la copia o dictado de oraciones fue la actividad más constante en el aula, como muestra el cuadro 2 al señalar (mediante el caso de Daniela, considerado cuaderno modelo) 93 actividades de ese tipo frente a un total de 169, lo que correspone a un porcentaje de 55%; esto es más de la mitad de actividades.

En algunas ocasiones la tarea consistió en escribir oraciones de forma libre; esos los clasifico en la categoría número 11.

9. *Juegos de palabras: sopa de letras, crucigramas, relacionar imagen con palabra.*

[56] La maestra Rebeca enfatizaba la inserción de guiones entre palabras, como una manera de asegurar que "separaran las palabras".

Este tipo de ejercicios no fueron frecuentes en ningún grado (primero y segundo) y remitían más bien a hojas fotocopiadas de otros materiales, aunque sí existieron algunos diseñados por las maestras para realizar en clase, sobre todo los crucigramas. Al parecer este tipo de ejercicios fueron una estrategia docente para que los niños identificaran las sílabas que en la hoja fotocopiada o en el cuaderno se indicaba, la mayoría de ellos fueron actividades en el aula.



Transcripción:

C / c	N / n	D / d
cuca cigrio	nena nepa	daed
casa	nada	dedal
cuida	natalia	Dimas
cima cine	nido	dos
canta	nene	duna
capa	neto	
colores		

Ce / ce	Q / q	tina
cerresa	aquí	sano
cello	queta	
celes	queso	
cesina	paquete	
cemento	paquete	
cena	paquito	

Imagen 3.29: Sopa de letras en el cuaderno de Isabel

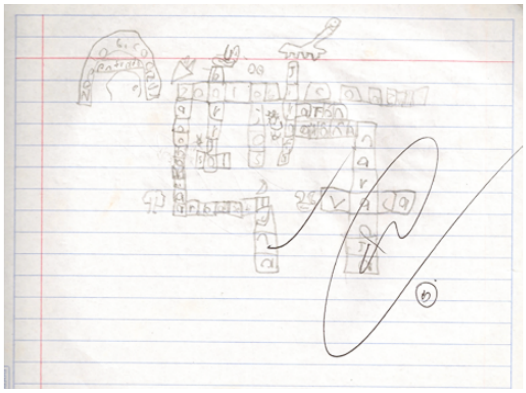
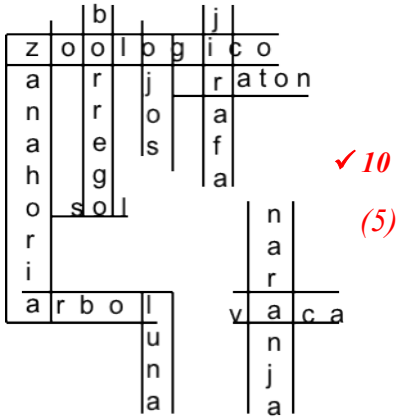


Imagen 3.30: Crucigrama como actividad en clase en el cuaderno de Tomás (2° grado)

Transcripción:



✓ 10
(5)

10. Copia de lecciones del libro de texto

La copia de lecciones fue un ejercicio que comenzó a realizarse en primer año y continuó hasta el segundo grado (y considero que durante toda la educación básica), sin embargo para el primer grado son textos cortos los que se copian y son pocos los

ejercicios de este tipo y mucho más ubicados hacia el final del ciclo escolar. En cambio, para segundo grado son muy comunes desde el inicio del curso. Esta categoría aborda tanto actividades como tareas, pues la proporción es muy similar.

Estos ejercicios de copia consisten en tomar como referencia un texto particular y reproducirlo en el cuaderno de español, pretendiendo respetar al máximo la ortografía de las palabras y la distribución espacial del texto. Pero eso no sucedía siempre y algunas profesoras señalaban los errores de copia en las palabras pero en la mayoría de los ejercicios de este tipo los dejaban pasar (quizá por falta de tiempo).

Parece ser que las profesoras recurrieron a utilizar este tipo de ejercicios tanto para fortalecer aspectos de la escritura y la lectura copiando lecturas del LTG de español (o el de lectura específicamente) como para abordar contenidos curriculares. Por ejemplo en segundo año encontré copia de temas como el del eclipse solar y lo referente a los niños héroes, la revolución mexicana, cómo evitar accidentes, entre otros.

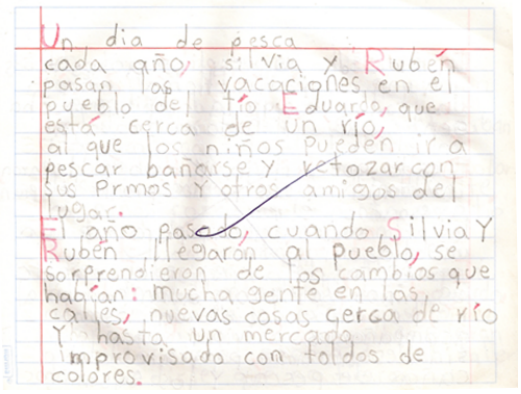

Un dia de pesca
cada año, Silvia Y Rubén
pasan las vacaciones en el
pueblo del tío Eduardo, que
está cerca de un río,
al que los niños pueden ir a
pescar bañarse Y retozar con
sus Primos Y otros amigos del
lugar.
El año pasado, cuando Silvia Y
Rubén llegaron al pueblo, se
sorprendieron de los cambios que
habían: mucha gente en las
calles, nuevas cosas cerca de río
Y hasta un mercado
improvisado con toldos de
colores.

Imagen 3.31: Copia de una lectura del LTG en el cuaderno de Aarón

Transcripción:
/ Un dia de pesca / cada año, silvia y Rubén / pasan las vacaciones en el / pueblo del tío Eduardo, que / está cerca de un río, / al que los niños pueden ir a / pescar bañarse y retozar con / sus primos Y otros amigos del / lugar. / El año pasado, cuando Silvia Y / Rubén llegaron al pueblo se / sorprendieron de los cambios que / habían: mucha gente en las / calles, nuevas cosas cerca del río / Y hasta un mercado / improvisado con toldos de / colores. //

✓

Lo que muestra la imagen sólo es un fragmento pues la tarea consistió en copiar completo ese texto titulado “Un día de pesca”, lo que llevó al niño a registrarlo en cinco páginas de su cuaderno. Es importante mencionar que en el caso de Aarón siempre sigue la indicación de la profesora Abigail de marcar en color rojo las mayúsculas, los acentos y los signos de puntuación. La maestra palomeó cada una de las páginas que registran la copia y al final le anotó un 10 de calificación pero ella no le corrigió la ortografía de ciertas palabras que el niño modificó al copiarlas.

11. Escritura de oraciones inventadas (a partir de una palabra o tema dado por la maestra).

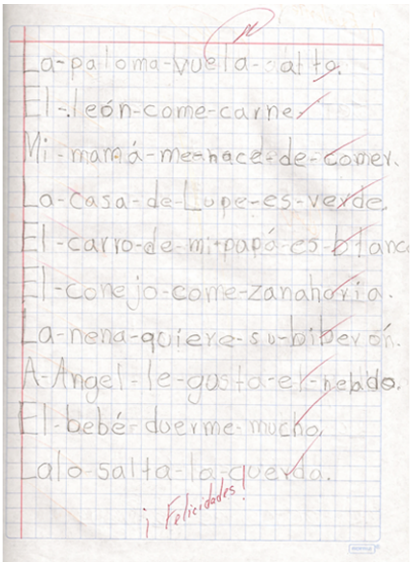
En esta categoría coloco todas aquellas oraciones que los estudiantes escribieron como tarea solicitada por las maestras, sobre todo cuando no habían especificado qué palabras debían incluir sino que era una construcción libre de enunciados por parte del niño o de sus familiares (cuando las mamás les dictaban oraciones), aunque también podían ser elaborados a partir de un conjunto de palabras o un tema dado por las docentes.

También incluyo en este rubro todas aquellas oraciones o ideas libres de los niños sobre algún tema solicitado por las profesoras; por ejemplo cuando la instrucción de la tarea fue "anotar en tu cuaderno algunas ideas para cuidar el ambiente", todos los enunciados escritos los clasifiqué aquí.

Este tipo de ejercicios los realizaron alumnos de primero y segundo año de primaria pero sobre todo resalta en primer año.

Debo aclarar que los términos "enunciados" y "oraciones" son utilizados indistintamente por las tres profesoras observadas y al revisar los LTG de primero de primaria de la G1 sí aparece el término "oraciones" en algunas páginas (por ejemplo la p.95 de Libro Español Primer Grado), aunque en el libro de español de la G2 no tengo referencias de esos términos.

Respecto a la maestra Rebeca quiero resaltar que pide a los papás que les dicten a sus hijos oraciones en las que utilicen las palabras que ella considera necesario que repasen y que ya han visto en clase. Esta profesora es la que tiene la proporción más alta de actividades en clase y tareas que remiten a esta categoría y a la número 8 (ver cuadro 3.2)



Transcripción:
/ La-paloma-vuela-alto. / El-león-come-carne. / Mi-mamá-me-hace-de-comer. / La-casa-de-Lupe-es-verde. / El-carro-de-mi-papá-es-blanco. / El-conejo-come-zanahoria. / La-nena-quiere-su-biberón. / A-Angel-le-gusta-el-helado. / El-bebé-duerme-mucho. / Lalo-salta-la-cuerda. /

10

¡Felicidades! ✓

Imagen 3.32: Escritura de oraciones inventadas en el cuaderno de Daniela

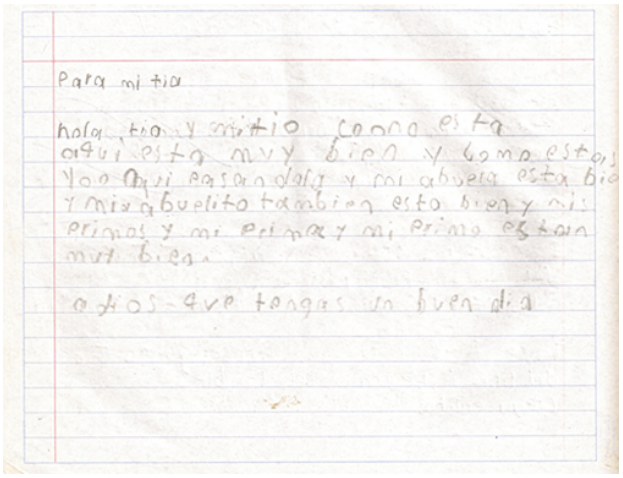
12. Escritura de cuentos o historias inventadas o cartas.

En esta clasificación incluyo todos los textos escritos por los estudiantes libremente, desde su creatividad personal, tanto en el aula como los que fueron realizados a manera de tareas en sus viviendas.

Estos ejercicios se llevaron a cabo en primero y segundo, pero en el cuaderno que revisé del grupo A no se tiene registro de ellos. Los textos escritos por Daniela e Isabel (1º C) fueron cortos pero los de Aarón y Tomás son más extensos por cursar ellos el segundo grado (grupo B).

La escritura de cuentos o historias inventadas es una estrategia frecuentemente utilizada por los docentes para el desarrollo de la escritura, ya que se les dice que favorece al estudiante para mejorar la redacción y agregar el interés por la lectura.

Las cartas podían ser reales o ficticias dependiendo del destinatario que se indicaba, pues en una ocasión la maestra Abigail pidió escribir una carta a un personaje de televisión y esto dio una orientación ficticia a la carta, sin embargo el formato se respetó en muchos aspectos, como el saludo y la firma por ejemplo. En otra ocasión pidió de tarea a sus estudiantes que escribieran dos cartas para sus familiares y allí sí pueden observase datos del contexto familiar y un tipo de actividad más cercana a la realidad de los niños (aunque no manden cartas por correo postal pero sí se comunican con familiares cercanos). En la siguiente imagen se nota cómo Tomás establece una comunicación escrita con su tía, a través del texto escolar.



Transcripción:
Para mi tia / hola tia y mi tio como esta / aqui esta muy bien y como estas / Yoo aqui pasandola y mi abuela esta bien / y mis abuelita tambien esta bien y mis / primos y mi prima y mi primo estan / muy bien. / adios que tengas un buen dia

Imagen 3.33: Carta a un familiar escrita por Tomás como tarea en su cuaderno

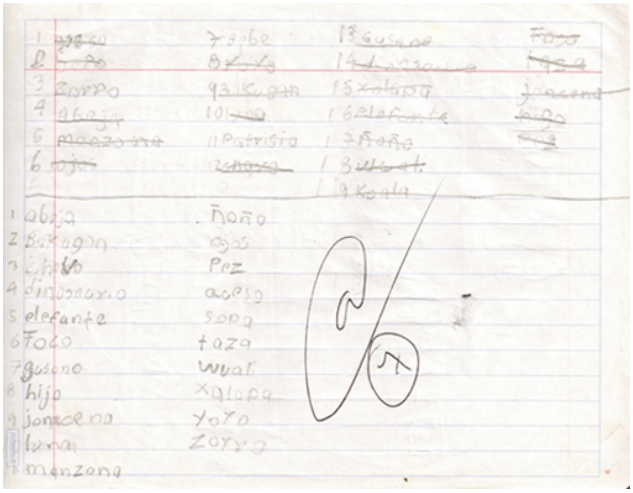
La proporción de este tipo de ejercicios de escritura no es muy alta, sin embargo queda claro que en su mayoría fueron tareas para realizar en casa, lo que permite a los familiares involucrarse en la escritura de esos textos mediante las prácticas de apoyo que comparten en su espacio familiar.

13. Ejercicios de ordenar palabras alfabéticamente.

Esta categoría no aplica para los grupos de primer año porque es hasta segundo grado que empiezan las maestras a proponer a los niños ejercicios de ordenar alfabéticamente las palabras. Éstos consisten en que ante una lista de palabras inconexas, enumeradas tal vez pero sin un orden específico, la profesora solicita darles un orden conforme al de las letras del alfabeto. Por eso los niños van repasando el alfabeto y colocando el número uno a la palabra que empieza con la letra *a* y luego asignan el número dos a la palabra que inicia con la letra *be* y así respectivamente de acuerdo con la sucesión de letras del alfabeto. Si los estudiantes encuentran casos donde las palabras empiezan con la misma letra pasan a la segunda letra de la palabra para decidir su orden alfabético.

En el grupo de la maestra Abigail este tipo de ejercicios fue realizado por los alumnos tanto como actividad de clase como tarea en casa. No son ejercicios que aparezcan al inicio del ciclo escolar en 2º grado sino después de unos tres meses aproximadamente. La proporción de actividades y tareas de este tipo es muy similar, no hay gran diferencia; con respecto a las demás categorías, ésta de ordenar alfabéticamente aparece pocas veces.

En la observación de aula me percaté de que estos ejercicios implicaban en alguno casos el uso del diccionario pues la maestra les permitía recurrir a ese material si tenían duda del orden de las letras en el alfabeto, además les solicitó que a su diccionario le agregaran pestañas de cartón o papel que les permitiera distinguir más fácilmente el orden de las letras y la búsqueda de definiciones.



Transcripción:

1 queso	7 Bebe	13 gusano	
2 sapo	8 yoyo	14dinosaurio	
3 zorro	9bakugan	15 xalapa	foco
4 abeja	10 luna	16 elefante	tasa
5manzana	11patrisia	17ñoño	jonicena
6 ojas	12nava	18 wuali	higo
		19koala	pez

1 abeja	ñoño	
2 bakugan	ojas	
3 chivo	pez	
4dinosaurio	queso	✓ 10
5 elefante	sapo taza	
6 foco	wuar	7
7 gusano	Xalapa	
8 hijo	yoyo	
9 joniceno	zorro	
10 luna		
11 manzana		

Imagen 3.34: Ejercicio de ordenar palabras alfabéticamente como actividad en clase, en el cuaderno de Tomás

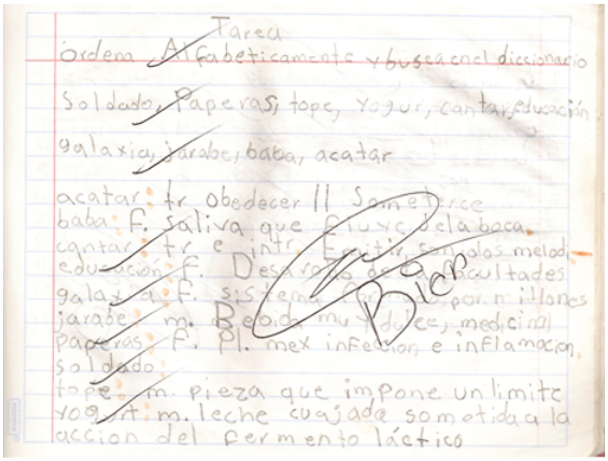
14. Copia de definiciones tomadas del diccionario.

Este tipo de actividades y tareas corresponde más a segundo año de primaria.[57] Consisten en el uso del diccionario para buscar las definiciones de las palabras indicadas por los docentes para después copiarlas en el cuaderno de español.

La búsqueda de definiciones es una tarea que realizan los alumnos con cierta frecuencia durante la educación primaria. Incluso en sus casas algunas familias acostumbran el uso del diccionario ante ciertas dudas escolares de los estudiantes y cuando hay que investigar un tema escolar.[58]

En algunas ocasiones la maestra Abigail unía varias tareas en una: / ordena Alfabeticamente y busca en el diccionario /; entonces los alumnos debían primero ordenarlas y luego copiarles sus definiciones (imagen 3.34), por lo que Aarón escribía en una misma página la resolución de ambas.

[57] En el grupo de 1º C encontré en una página de los cuadernos una definición copiada probablemente del diccionario por eso la clasifiqué como tal en el cuadro de contabilidad general, pero pudo haber sido también un dictado de la profesora tomado del diccionario.
[58] Por ejemplo, la mamá de Isabel cuando apoya a su hija en sus tareas a veces busca palabras en el diccionario.



Transcripción:
Tarea / ordena Alfabeticamente y busca en el diccionario / Soldado, Paperas, tope, yogur, cantar, educación / galaxia, jarabe, baba, acatar / acatar: tr Obedecer II someterse / baba: f. saliva que fluye de la boca. / cantar: tr. e intr. Emitir sonidos melodi- / educación: f. Desarrollo de la facultades / galaxia: f. sistema formado por millones / jarabe: m. Bebida muy dulce, medicinal / paperas: f. Pl. mex infección, e inflamacion / soldado: / tope: m. pieza que impone un límite / yogurt: m. leche cuajada sometida a la acción del fermento láctico

✓ *10* *¡Bien!*

Imagen 3.35: Tarea dentro de esta clasificación, registrada en el cuaderno de Aarón

15. Dibujos de los niños.

Dentro de esta clasificación se agrupan todos los dibujos realizados por los alumnos en sus cuadernos de español. Esto porque no hay modo de saber si la maestra dejó un tiempo libre en el aula para dibujar, si el niño lo hizo en horas de clase sin atender a la profesora o si fue una tarea para realizar en casa (o también producto de tiempo libre en casa que el niño utilizó para dibujar) más que por el texto escrito en alguna parte de la página. Es un tipo de ejercicios que no son únicamente escolares y que los realizaron tanto alumnos de 1º como de 2º año (aunque en este último grado no tengo certeza de cuáles fueron actividades y cuáles tareas).

Sólo la maestra Rebeca acostumbraba pedir a sus estudiantes hacer dibujos como actividad en clase (imágenes 3.36 y 3.37) con los que reforzaba algunas aspectos de otras actividades como la comprensión de un cuento dibujando sus personajes y algo de lo que hacían (tiene otro ejemplo en las páginas de los cuadernos con la historia de la liebre y la tortuga) o también reflexionando sobre los comportamientos que hay que evitar o corregir.

Imagen 3.36: Dibujo del personaje de un cuento, registrado en el cuaderno de Daniela

Imagen 3.37: Dibujo de comportamientos correctos e incorrectos en el salón de clases, registrado en el cuaderno de Daniela

16. Otras actividades diversas (evaluaciones, división silábica, por ejemplo).

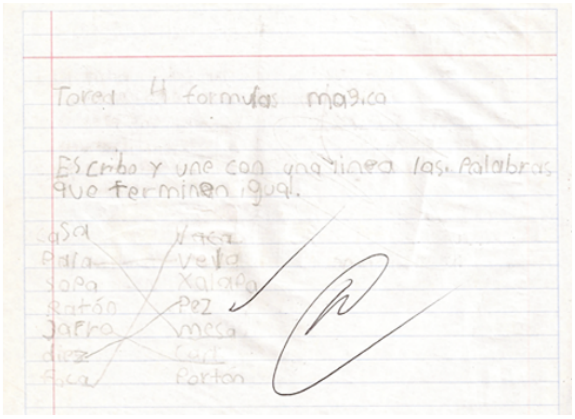
En esta categoría incluí todas aquellas actividades y tareas que no correspondían a ninguna otra y que fueron realizadas esporádicamente por los alumnos. En su mayoría se relacionan con el uso de material fotocopiado proporcionado por las maestras a los niños para resolver cuestionarios o evaluaciones de los contenidos revisados hasta un momento específico del ciclo escolar.

En este rubro de "otros" para los grupos primer grado se encuentra: contar el número de palabras que tiene una oración; leer palabras con determinada letra; formar palabras a partir de sílabas sueltas; identificar signos de interrogación y exclamación o colocarlos en los enunciados; señalización de letras y sílabas al interior de las oraciones; escribir algunos sustantivos con sus correspondientes artículos; escritura de series silábicas (sin ser planas); pegar la fotocopia de un recado para leerlo; lectura de enunciados o cuentos breves (de hojas fotocopiadas); recortar y pegar enunciados con sus imágenes correspondientes; escribir canciones; reproducir actividades de los libros de texto gratuitos (sobre todo el de Español Actividades) como por ejemplo copiar algunas palabras y relacionarlas, copiar las preguntas sobre alguna lección del libro o copiar un ejercicio que requiera más espacio para contestarlo que el que ofrece el LTG; remarcar letras y palabras con colores (sobre los textos de las hojas fotocopiadas); y resolver cuestionarios. Se muestra la gran diversidad de actividades que los maestros intentan utilizar, aunque no sean muy frecuente el uso de ninguno de ellos.

El porcentaje de actividades y tareas concentradas en este rubro en primer año, considerando sólo el grupo C (que es del que tengo cuadernos del ciclo escolar completo), es más alto que el de otras categorías (exceptuando los números 8 y 11) porque engloba muchos tipos de ejercicios y algunos están relacionados entre sí. Pero lo que puedo señalar como algo que llama mi atención es que el número de ejercicios colocados en esta clasificación fueron realizados en más ocasiones como tarea en las casas, lo que señala la variabilidad de tareas que pueden encargarse a los estudiantes y muchas de ellas se concentran hacia el final del ciclo escolar.[59]

Para segundo grado la proporción de ejercicios colocados en este rubro disminuye con respecto a los de primer año porque los cuadernos de 2º no abarcaron el ciclo escolar completo, pero es significativo que se concentran en actividades y tareas relativas a: relacionar palabras que terminen igual (rimas); división de palabras en sílabas y contar el número de ellas; entrevistas a personajes de caricaturas; ordenar palabras para formar enunciados; escritura de antónimos; y resolver cuestionarios.

El porcentaje de actividades y tareas concentradas en esta clasificación para el segundo grado reúne menos tipos de ejercicios y sin tanta variación como los de primer año. En este caso se concentraron casi en la misma proporción como actividades en clase y como tareas, sin depender tanto de materiales fotocopiados; aquí ya son ejercicios que los niños pueden copiar y resolver con una mayor autonomía que cuando cursaban primero.



Transcripción:
Tarea 4 formulas magica / Escribo y une con una linea las palabras / que terminen igual

asa — Vaca
Pala — Vela
sopa — Xalapa
Ratón — Pez
Jarro — mesa
diez — cero
foca — Portón

✓ 10

Imagen 3.38: Tarea del cuaderno de Tomás sobre relacionar palabras que terminan igual

Dentro de esta clasificación sólo agrego la imagen anterior (3.38) como ejemplo porque abarcaría mucho espacio de esta tesis intentar mostrar una imagen digitalizada

[59] Hacia el final del ciclo escolar es cuando a muchos docentes les entran "las apuraciones" por abarcar todos los contenidos curriculares que deben abordar en el grado escolar específico y una estrategia para lograrlo es encargar tareas de distinto tipo que puede ayudar a cubrir esa necesidad.

de cada una de las actividades y tareas clasificadas como “otros”. Solamente agrego que considerarlas en conjunto es útil para no tener una categorización tan extensa, pues de por sí hay algunas categorías donde no existen tantos casos para señalar pero que las nombré por separado debido a que pude observarlas en algunas sesiones de tarea (y me sirve enunciarlas así para el análisis de las prácticas del siguiente capítulo), además de que tengo otras referencias de ellas también en las observaciones de aula.[60]

III.2.6 Frecuencia y distribución de las actividades en clase o de tarea

Muestro a continuación tres cuadros comparativos, para primero y segundo grado, que sintetizan las categorías encontradas en el análisis del contenido de los cuadernos. En esos cuadros expongo la contabilidad de las actividades y tareas, por lo que me son útiles para detallar la proporción de actividades realizadas en clase frente a las tareas.

[60] Por cuestiones de espacio y límites del análisis que realizo no abordo todo lo que observé en las aulas pero me sirven de referencia para profundizar en ciertos detalles, por lo que pido al lector su comprensión al respecto.

CLASIFICACIÓN	**1A (G1) Fabiola**	
Actividades de Clase y Tareas	Clase	Tarea
1. Recortes y pegado de letras, sílabas o palabras identificando letras y/o sílabas	0	4
2. Planas de letras, signos (de interrogación o exclamación), sílabas, palabras y enunciados con letra script	10	11
3. Ejercicios de motricidad, generalmente sobre fotocopia	0[61]	0
4. Escritura o copia de palabras con determinada letra o sílaba (a partir o no de un dibujo)	11	4
5. Escribir familias de palabras o derivados o en diminutivos o aumentativos (a partir o no de imágenes) y femenino o masculino	2	2
6. Completar palabras u oraciones, escribiendo letras en los espacios	6	4
7. Ejercicios de caligrafía con letra manuscrita	1	0
8. Copia o dictado de frases	6	0
9. Juegos de palabras: sopa de letras, crucigramas, relacionar imagen con palabra	0	0
10. Copia de lecciones	0	0
11. Escritura de oraciones o enunciados inventados (a partir de una palabra o tema dado por la maestra)	3	4
12. Escritura de cuentos o historias inventadas o cartas	0	0
13. Ejercicios de ordenar palabras alfabéticamente	0	0
14. Copia de definiciones tomadas del diccionario	0	0
15. Dibujos de los niños	0	0
16. Otros	11	3
TOTALES	50	32

Cuadro 3.3: Comparación de actividades y tareas en primer grado (grupo A)
El caso de Fabiola solo abarca un cuaderno, correspondiente a medio año.

[61] En el caso de Fabiola sí aparecieron este tipo de ejercicios en el cuaderno pero no aparecen registradas aquí porque, a partir del cuaderno únicamente, no tengo certeza para clasificarlas como actividad o tarea.

CLASIFICACIÓN	**1C (G2) Daniela (modelo)**		**1C (G2) Isabel**	
Actividades de Clase y Tareas	Clase	Tarea	Clase	Tarea
1. Recortes y pegado de letras, sílabas o palabras identificando letras y/o sílabas	2	0	2	0
2. Planas de letras, signos (de interrogación o exclamación), sílabas, palabras y enunciados con letra script	12	2	13	1
3. Ejercicios de motricidad, generalmente sobre fotocopia	7	0	8	0
4. Escritura o copia de palabras con determinada letra o sílaba (a partir o no de un dibujo)	16	9	17	9
5. Escribir familias de palabras o derivados o en diminutivos o aumentativos (a partir o no de imágenes) y femenino o masculino	1	0	1	0
6. Completar palabras u oraciones, escribiendo letras en los espacios	5	2	5	1
7. Ejercicios de caligrafía con letra manuscrita	0	0	0	0[62]
8. Copia o dictado de frases	93	6	87	7
9. Juegos de palabras: sopa de letras, crucigramas, relacionar imagen con palabra	2	0	2	0
10. Copia de lecciones	3	2	3	2
11. Escritura de oraciones o enunciados inventados (a partir de una palabra o tema dado por la maestra)	0	20	0	16
12. Escritura de cuentos o historias inventadas o cartas	3	7	3	5
13. Ejercicios de ordenar palabras alfabéticamente	0	0	0	0
14. Copia de definiciones tomadas del diccionario	0	1	0	1
15. Dibujos de los niños	5	1	5	0
16. Otros	20	31	20	27
TOTALES	169	81	166	69

Cuadro 3.4: Comparación de actividades y tareas en primer grado (grupo C)

[62] Los cuadernos de Daniela e Isabel no tienen registrados allí esos ejercicios pero sí los realizaban, solamente que era en un cuaderno de apoyo de editorial privada diseñado especialmente para ejercicios de caligrafía titulado “Teclas”, del cual debían hacer tarea diariamente.

Como puede observarse, en general la proporción de actividades de clase es más alta que la de tareas registradas en los cuadernos. Sin embargo, el cuaderno registra para la G1 un mayor número de actividades en clase pero concentradas en los rubros de planas, escritura de palabras y otros, siendo la mayoría actividades que el alumno realiza por sí mismo sin apoyo del docente y sólo requiere la revisión de éste. La situación varía cuando se miran las tareas porque, aunque pesa igualmente el mismo tipo de rubros, aquí son principalmente las madres de familia quienes supervisan el trabajo escolar o apoyan para realizarlo. En el 1C de la generacón 2, que refleja todo el año escolar, llama la atención la alta frecuencia de planas y de "copia o dictado de frases" en clase, en comparación con la alta proporción de escritura de oraciones inventadas o escritura de cuentos que se realizan de tarea, lo cual también exige un mayor apoyo directo de las mamás a los hijos. Con base en esos datos concentrados en el cuadro 2 obtuve los porcentajes para cada caso:

Daniela	Isabel	Fabiola
250 = 100%	235 = 100%	82 = 100%
169 (actividades) = 67.6%	166 (actividades) = 70.6%	50 (actividades) = 61%
81 (tareas) = 32.4%	69 (tareas) = 29.4%	32 (tareas) = 39%

Cuadro 3.5: Porcentajes y comparación entre los casos de primer grado

Esta cuantificación revela que las tareas en primer grado de primaria constituyen entre el 30 y el 40% de la proporción del trabajo escolar, tomando sólo la referencia de los registros escritos en los cuadernos. Esto no considera desde luego, ni para la clase ni de tarea, las actividades que corresponden a resolver el libro de texto o la guía de apoyo las llevan a cabo los niños con apoyo de los familiares, y otro tipo de tareas que no dejan registro en los cuadernos analizados.

En cuanto a los estudiantes de segundo grado, la comparación es la siguiente:

CLASIFICACIÓN	2B Aarón (modelo)		2B Tomás	
Actividades de Clase y Tareas	Clase	Tarea	Clase	Tarea
1. Recortes y pegado de letras, sílabas o palabras identificando letras y/o sílabas	0	0	0	0
2. Planas de letras, signos (de interrogación o exclamación), sílabas, palabras y enunciados con letra script	0	0	0	0
3. Ejercicios de motricidad, generalmente sobre fotocopia	0	0	0	0
4. Escritura o copia de palabras con determinada letra o sílaba (a partir o no de un dibujo)	1	0	2	0
5. Escribir familias de palabras o derivados o en diminutivos o aumentativos (a partir o no de imágenes) y femenino o masculino	0	0	0	0
6. Completar palabras u oraciones, escribiendo letras en los espacios	1	0	2	0
7. Ejercicios de caligrafía con letra manuscrita	0	0	0	0
8. Copia o dictado de frases	2	0	1	0
9. Juegos de palabras: sopa de letras, crucigramas, relacionar imagen con palabra	1	0	2	0
10. Copia de lecciones	3	1	3	2
11. Escritura de oraciones o enunciados inventados (a partir de una palabra o tema dado por la maestra)	2	4	2	4
12. Escritura de cuentos o historias inventadas o cartas	0	2	0	2
13. Ejercicios de ordenar palabras alfabéticamente	2	1	1	2
14. Copia de definiciones tomadas del diccionario	0	2	0	2
15. Dibujos de los niños	0	0	0	0
16. Otros	9	8	10	5
TOTALES	21	19	23	17

Cuadro 3.6: Comparación de actividades y tareas en segundo grado (G2, grupo B), los cuadernos abarcan sólo medio año.

En el caso de segundo año la proporción de tareas parece incrementarse respecto de las actividades (comparando con primer año). Al parecer la maestra deja más a los niños la responsabilidad de llenar sus cuadernos con ejercicios que ella sólo indica y tienen que responder en clase y si no terminarlos de tarea.

Los porcentajes obtenidos son los siguientes:

Aarón	Tomás
40 = 100%	40 = 100%
21 (actividades) = 52.5%	23 (actividades) = 57.5%
19 (tareas) = 47.5%	17 (tareas) = 42.5%

Cuadro 3.7: Porcentajes y comparación entre los casos de segundo grado

En este caso la proporción es similar, aproximadamente un 55% de actividades en clase frente a un 45% de tareas.

Debo aclarar que las actividades reportadas en 2º grado abarcan sólo hasta el mes de febrero de 2010, pues el cuaderno de Aarón (alumno sobresaliente) hasta esa fecha llegaba. Sin embargo, por datos más amplios que tengo en el segundo cuaderno de Tomás (quien lo concluye hasta el mes de julio de 2010), las actividades que continuaban eran la copia de lecciones, la respuesta de cuestionarios, la identificación del sujeto, verbo y predicado, así como la búsqueda de palabras en el diccionario.

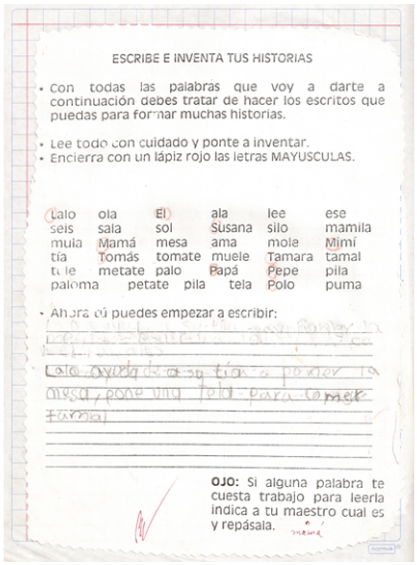
Sobre las tareas de búsqueda en el diccionario tengo observaciones realizadas en casa. Una de las primeras al respecto fue colocarle unos papelitos con las letras (como señalamientos) para facilitar la búsqueda a los niños. Esta tarea no apareció en los cuadernos que revisé sin embargo sé que fue tarea porque la observé en dos casas y sé que la maestra lo pidió, pero no hay un registro escrito en el cuaderno. Eso me hace pensar que el cuaderno registra sólo tareas que "deben ser" plasmadas allí para dar cuenta ante una evaluación de los contenidos vistos en el grado escolar pero existen otro tipo de tareas que no tienen registro escrito y por tanto resultan "invisibles" y por eso muchas cosas que en casa se realizan como tarea son también "dadas por tales" o "supuestas con anticipación" lo que incrementa la proporción de trabajo en casa.

También es probable que esas proporciones podrían incrementarse si se toman en consideración las páginas de los libros de apoyo que debían resolver en casa los estudiantes, tanto en las "guías de apoyo" como en los "cuadernos de caligrafía". Pero para comparar eso tendría que tener información exacta del uso de los LTG en el aula y en las casas, así como datos exactos de los otros materiales de apoyo, lo cual no fue posible. Lo que sí puedo afirmar, de acuerdo con mis observaciones es que "las guías" son utilizadas por las profesoras como una estrategia para abordar contenidos escolares en casa con apoyo de los familiares.

Ahora bien, la hipótesis de que una gran cantidad de trabajo escolar se realiza en casa no puede confirmarse desde los cuadernos. Es necesario recurrir a los testimonios orales y a la observación en casa de las sesiones de tarea. Por ejemplo, son algunas de las mamás entrevistadas (casos de Tomás, José, Fabiola, Daniel, Héctor y Rafael, por ejemplo) quienes se quejan del exceso de tareas y de que ellas deben apoyar a sus hijos porque solos no pueden hacerlo, así también explicitaron que es necesario que las profesoras sí revisen las tareas que encargaron.

Algunas de ellas, como las mamás de José (G2) y de Tomás (G1), sí llegan a quejarse explícitamente de que las maestras de sus hijos no les explican todo lo que

deberían y les dejan a ellas el trabajo de explicarles algunos temas. Incluso la mamá de José señala que en las hojas fotocopiadas, que la profesora Rebeca da a sus alumnos para llevárselas a casa de tarea, aparece una nota en la parte inferior que dice: “indica a tu maestro”.Y como ella le replicó a la docente que allí decía que la maestra debía ayudar, entonces la profesora optó por agregarle escrito de su puño y letra a la fotocopia /o mamá/.


ESCRIBE E INVENTA TUS HISTORIAS

- Con todas las palabras que voy a darte a continuación debes tratar de hacer los escritos que puedas para formar muchas historias.
- Lee todo con cuidado y ponte a inventar.
- Encierra con un lápiz rojo las letras MAYUSCULAS.

Lalo	ola	El	ala	lee	ese
seis	sala	sol	Susana	silo	mamila
mula	Mamá	mesa	ama	mole	Mimí
tía	Tomás	tomate	muele	Tamara	tamal
tu le	metate	palo	Papá	Pepe	pila
paloma	petate	pila	tela	Polo	puma

- Ahora tú puedes empezar a escribir:

Lalo ayuda a su tía a poner la mesa, pone una tela para comer tamal

OJO: Si alguna palabra te cuesta trabajo para leerla indica a tu maestro cual es y repásala. mamá

Transcripción:
Lalo ayuda de a su tía a poner la / mesa, pone una tela para comer tamal

✓ *Rev*

OJO: si alguna palabra te / cuesta trabajo para leerla / indica a tu maestro cuál es y repásala ***o mamá***

Imagen 3.39: Cuaderno de español de José (se repite lo mismo en los cuadernos de Isabel y Daniela)

Otro aspecto a considerar para orientar la mirada del investigador acerca de los intercambios comunicativos entre los docentes y los familiares son si el ejercicio está palomeado o calificado numéricamente. Cuando la página del cuaderno tiene esas marcas muestra una simple revisión de la maestra o una evaluación del desempeño en el cumplimiento de la actividad. Generalmente las maestras que observé solían incluir un valor numérico o una frase de evaluación como “muy bien”, “felicidades”, “lo lograste”, “sigue practicando”, “excelente”. Otras veces colocaban sólo una marca de revisión: una paloma, la abreviatura de la palabra revisado /Rev / o una letra *be* en mayúscula que indicaba que estaba bien hecho el ejercicio. Esto muestra la preocupación de las maestras por retroalimentar al niño y a su familia.

Para finalizar esta sección quiero agregar algunas consideraciones sobre las hojas fotocopiadas que las profesoras distribuyen a sus alumnos para realizar las actividades que en ellas solicitan y les piden pegarlas en sus cuadernos.

III.2.7 Tareas realizadas en los libros de texto gratuitos (LTG)

En los Libros de Texto Gratuitos (LTG) existen actividades planteadas para trabajar algunos contenidos curriculares, a través de ellas las maestras derivan cierto tipo de tareas a realizar en el aula y otras en las viviendas. Esto es importante porque indica que las maestras toman como referencia para designar como tareas escolares contenidos estipulados en el plan de estudios y se sirven de la manera en que didácticamente se abordaron en los libros que les son propuestos como material de trabajo en el aula.

Es sobre todo en el libro de Español Actividades Primer Grado donde se encuentran varias actividades que pueden clasificarse dentro de las categorías que señalé en la sección anterior de este capítulo. Por ejemplo, en la página 17 de ese LTG se muestra una actividad concerniente a relacionar algunos recortes de palabras con un dibujo, lo que permite al niño identificar con qué letra inicia el nombre del objeto ilustrado y cómo se escribe. Este ejercicio escolar entra perfectamente en la categoría uno que señalé como “recorte y pegado de letras, sílabas o palabras identificando letras y/o sílabas”. Aunque no es idéntico tienen puntos comunes en la realización de la actividad.

De la misma forma es posible identificar en el LTG de Actividades la copia de palabras con determinada letra (categoría 4), la escritura de familias de palabras (categoría 5), completar palabras o enunciados (categoría 6) y se encuentran también juegos de palabras como sopas de letras, crucigramas, relación de palabras entre sí o con dibujos (por ejemplo en la p.46 del LTG de Actividades de primer grado).

En los LTG no se plantea el uso de planas (categoría 2) ni los ejercicios de motricidad (categoría 3) que refieren algunos de los cuadernos, por lo que ese tipo de actividades y tareas corresponde totalmente a la iniciativa de la profesora el designarlas.

No fue posible que observara detalladamente el uso de los libros mismos como referencia inmediata para las actividades en las aulas o las maneras en que fueron utilizados en casa para hacer tareas. Durante las sesiones de tarea que observé no encontré con frecuencia el uso del LTG en casa, sólo en dos ocasiones concretamente puedo decir que el libro fue el origen de la tarea de español en casa de Rafael (escribir una canción de amor para que el novio le lleve serenata a la novia era una actividad del LTG de Español Actividades) y en una ocasión Blanca realizó como tarea la

resolución de las páginas del LTG al llenar un calendario con las imágenes que recortó previamente para ello.

Por otra parte, respecto al uso de los libros de la biblioteca de aula, no puedo decir cómo es su funcionamiento ni observé en caso alguno que los llevaran a casa los estudiantes para leerlos allá o hacer alguna tarea relacionada con la lectura de esos libros.

III. 2.8 Los materiales fotocopiados

Las hojas fotocopiadas, procedentes de distintos materiales que utilizan como apoyo las profesoras, estuvieron presentes en las actividades y tareas que encargaron a sus estudiantes. Éstas derivaron de las metodologías de enseñanza y las estrategias que deseaban implementar en el aula las profesoras.

Sólo Abigail aceptó que varias de ellas las elaboraba con el material que encontraba en internet. Las otras dos profesoras las tomaban de libros de texto gratuitos de años anteriores, de libros de apoyo de editoriales privadas que ellas conocían de años atrás y de materiales que tenían acumulados en su experiencia docente, pues incluso hubo hojas fotocopiadas que su respectivo *original* era una hoja elaborada a mano por la misma profesora con dibujos hechos por ella o recortados de otros.

Las dos profesoras con mayor número de años de experiencia docente, al parecer compartían formación académica como normalistas, tenían casi el mismo tiempo de trabajo docente frente a grupo (Rebeca ya como jubilada y Judith a un año de jubilarse) y los recursos didácticos a los que acudieron fueron muy similares. Sin embargo, Rebeca privilegió como estrategia de enseñanza el dictado y el repaso de letras, sílabas y palabras; mientras que Judith puso en primer lugar las planas pero coincidió también en la identificación de letras, sílabas y palabras.

Esta observación coincide con Villa Lever, quien cita a García Herrera para afirmar “que el maestro pone a trabajar a los niños en los libros mismos, o también en fotocopias de otros de editoriales privadas” (2001: 164) y García encontró en su investigación que 69.7% de los encuestados dicen usar siempre o casi siempre fotocopias como material de apoyo para sus clases. En el caso de las tres profesoras que observé el uso de fotocopias no es siempre sino que ocupa aproximadamente una tercera parte del cuaderno.

III.3 Relaciones sociales alrededor de los cuadernos

Los cuadernos escolares son mediadores de la comunicación entre los actores educativos, principalmente reconocidos en una triada: profesores-estudiantes-padres. Sin embargo, aunque inicialmente pensaba que esta triada era interactiva no lo es por sí misma.

Son los estudiantes quienes detonan a través de su escritura plasmada en las páginas de los cuadernos las comunicaciones entre profesores y padres, puesto que son los sujetos centrales alrededor de los cuales los otros dos actores construyen sus interacciones comunicativas (por escrito o en forma oral). No hay una intencionalidad directa de los alumnos por entablar comunicaciones escritas u orales entre ellos y sus padres y profesoras alrededor de los cuadernos pero su mismo registro escrito de actividades y tareas escolares les favorece para entablarlas.

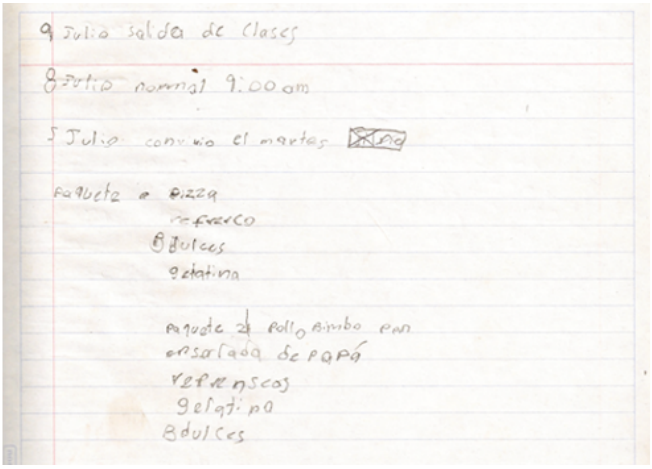
Entre los recados escritos por las mamás a las maestras hay casos reveladores de estos usos de los cuadernos. La mamá de Tomás sí escribió un recado a la maestra de 2º B pidiendo que le explique a su hijo cuáles son los verbos para que pueda identificarlos en la tarea que le encargó. También fue esta misma mamá la que se animó a decirle a la maestra que le calificó mal una tarea a su hijo. Eso mismo hizo la mamá de Isabel pero frente el registro escrito de una prueba parcial que la maestra Rebeca les dio a los niños para que la llevaran a casa. La mamá le dijo al día siguiente a la profesora que se había equivocado en calificarle dos ejercicios a su hija y que eso hacía que variara la calificación (la maestra puso una tache a dos ejercicios que estaban bien) y por tanto debía obtener un puntaje mayor. Pero como la calificación ya estaba escrita en la boleta la profesora le dijo que le recordara para el siguiente examen. Este tipo de situación no ocurre en un cuaderno escolar pero es una muestra de que el registro escrito de las actividades y tareas en los cuadernos (tanto como en los exámenes) sirve para la revisión de los padres y su interés porque sus hijos obtengan mejores calificaciones.

Un dato curioso sobre lo escrito en los cuadernos es el que corresponde a ciertas estrategias de los niños por resolver acertadamente algunas actividades de clase como la escritura de enunciados o palabras que deben escribir a partir de una imagen. En una observación de aula me percaté de que Carolina y Gabriela eran muy amigas, se sentaban una al lado de otra en los mesabancos dobles del salón y en una

actividad de español intercambiaron cuadernos, pues Gabriela ya dominaba las palabras que debía escribir y como terminó rápido le tomó su cuaderno a su amiga y le resolvió la actividad. Carolina obviamente se dejó ayudar y no hizo por escribir ella las palabras. Sin embargo, cuando la observé en casa su mamá me platicó que no entendía por qué razón Carolina todavía no escribía por sí misma algunas palabras si la maestra ya le había dicho que en el salón sí lo hacía y lo llevaba escrito en el cuaderno. En ese momento sólo sonreí pero me dí cuenta de que hay cosas que los padres de familia no se imaginan que suceden en el salón y que la maestra tampoco y mucho menos podemos obtener evidencia de ello sólo mediante los registros escritos en los cuadernos.

Esta es una advertencia para los investigadores que trabajan con cuadernos escolares, pues ingenuamente podrían llegar a pensar que el registro escrito de las páginas de un cuaderno sólo corresponde al propietario del mismo y a las notas que la maestra agregó pero ya expuse que no es así. Existen ocasiones en que otras escrituras se mezclan con éstas, sea por el apoyo que algunos familiares proporcionan (incluso hay hermanos que aceptan que a veces les escriben la tarea a los más pequeños) o por las estrategias que los mismos estudiantes usan al interior del aula para cumplir con sus trabajos escolares.

La revisión de los cuadernos también me permitió agregar algunas consideraciones respecto a los usos no escolares del cuaderno que se reflejan en el mismo. Existen anotaciones en los cuadernos que no se relacionan con los contenidos curriculares pero sí tienen que ver con el ambiente escolar, como son los avisos para invitar a los eventos de fin de curso y otros que tienen que ver con las decisiones a tomar entre los padres de familia y sus hijos sobre los distintos menús y opciones de festejo para sus hijos con motivo del día del niño y la clausura de un ciclo. De estos, encontré el siguiente ejemplo en las últimas páginas del cuaderno de Tomás:



Transcripción:
9 Julio salida de Clases / 8 Julio normal 9:00 am / 5 Julio convivio el martes [sXi] [no] /

paquete pizza
refresco
8 dulces gelatina

paquete 2 pollo o Bimbo pan
ensalada de papá
refrascos
gelatina
8 dulces

Imagen 3.40: Avisos y menú para el convivio de fin de cursos (cuaderno de Tomás)

Esta página muestra un proceso de llegar a acuerdos en el aula para elegir si realizan el convivio o no, ya que marcan la opción que desean; al mismo tiempo señala que (aparentemente) no existe imposición de parte del comité de padres que organiza ya que muestran las opciones a los niños y ellos eligen. Sin embargo, los padres no participan en esta toma de decisiones pues se realizó al interior del aula, en horario de clases y algunos se quejaron de ello (por ejemplo, los papás de Tomás).

Tengo otros ejemplos más pero no los analizo a profundidad por cuestiones de tiempo y espacio, sólo los enunciaré para una reflexión posterior: hay páginas en los cuadernos que tienen notas sobre los productos de catálogo que venden las mamás; sobre las cuotas que pagan los estudiantes para algunos eventos; números telefónicos anotados y nombres de personas, entre otros.

Todo esto muestra cuán amplio es el tipo de contenidos que pueden estar registrados en un cuaderno escolar y que su uso no siempre es limitado al protocolo implícito que éste tiene.

III.4 Conclusiones: El análisis de los cuadernos

Los cuadernos escolares son un instrumento de investigación útil para la reconstrucción de prácticas educativas como la de encargar tarea y las prácticas de apoyo de la familia para resolver las tareas. Como éstas últimas son las que me interesan en esta tesis presento un grupo de conclusiones específicas sobre la materialidad en la que se sostienen dichas prácticas.

Los cuadernos son un producto de la cultura escolar que es utilizado para regular el trabajo escolar, definiendo actividades de clase y tareas realizadas fuera del aula (generalmente en las casas de los estudiantes). El cuaderno se constituye en un instrumento de control para el docente cuando a través de él regula trabajos escolares y tiempos, como por ejemplo cuando las actividades quedan incompletas (páginas escritas a la mitad o con pocos renglones escritos o vacías) o cuando existen anotaciones de las maestras sobre tiempos específicos y el grado de trabajo del estudiante (notas de "no trabaja"). El cuaderno también sirve para definir formas de realizar los ejercicios escritos de la materia de español mediante ciertos acuerdos entre profesores y alumnos: la escritura de una letra por cuadro; el señalamiento con color rojo de mayúsculas, acentos y signos de puntuación; así como el requisito de trazar letras legibles y en espacios limpios del cuaderno (sin manchones ni letras escritas unas sobre otras).

La conservación de los cuadernos en las viviendas es más una cuestión de espacio físico requerido para ello (que el deseo de desechar los trabajos escolares de los estudiantes) y de criterios de utilidad inmediata durante el ciclo escolar. Sin embargo, cuando un cuaderno registra contenidos de interés para el grupo familiar o una carga simbólica importante (recuerdo de ciertos trabajos escolares) es conservado por el mayor tiempo que sea posible.

El análisis de la materialidad de los cuadernos ayuda a comprender varios aspectos involucrados en el uso de éstos que a veces se dejan de lado como: el tipo de cuadernos que piden los profesores (de qué estilo son, de cuadros o de rayas, si de alguna editorial específica, etc.); los costos que tienen esos cuadernos y los útiles que se requieren para usarlos como lo determinan los docentes (por ejemplo, el color rojo para las mayúsculas, las tijeras y pegamento para pegar sobre sus páginas los recortes que solicitan); así como los libros de editoriales privadas que co-existen y se utilizan junto a los cuadernos.

Considerar la estructura específica de los cuadernos, es decir, su materialidad misma, ayuda a comprender varios de los usos convencionales y no convencionales de éstos. Los formatos de los cuadernos no determinan los usos que de ellos se hacen. Las tareas registradas en los cuadernos dan información acerca de la intervención de la familia en ellas pues a veces hay escrituras mixtas en los cuadernos, producto de la intervención de una mano más experta (sea la mamá o algún hermano mayor) que desea apoyar la realización de la tarea (o de una amiga, como Gabriela con Carolina),

lo cual puede mirarse como parte del proceso de co-construcción de la tarea así como de la co-construcción de conocimientos sobre la lengua escrita, esto incidirá en las apropiaciones que de este objeto cultural, tanto como de la tarea, realizará cada grupo familiar.

La distribución de la carga de trabajo entre la escuela y la familia es cuestionada por algunas mamás, pues consideran deber de los profesores explicar los contenidos de las materias en clase y no que ellas deban encargarse de ello. La proporción de tareas realizadas fuera del aula es significativa, pues al ser una tercera parte del trabajo escolar.

Aunque no hay gran diferencia entre el tipo de actividades realizadas en las aulas y el tipo de tareas que se realizan fuera de ellas, parece que muchas de las tareas implican tanto tiempo y explicación de parte de un experto hacia el novato como las actividades en el salón de clases. Se distingue que sí existe una fuerte carga de trabajo escolar asignado a la familia, pues un 30% o 40% de tareas frente a un 70% o 60% de actividades en clase sí es significativo. Es significativa esta proporción si consideramos la respuesta de las madres de familia a la pregunta de que si ellas requirieron ayuda de sus padres para hacer sus tareas escolares a lo que la mayoría respondió que no; explican que en muchas ocasiones no debían abordar contenidos escolares nuevos sino solamente reafirmar lo visto en clase, así que sus padres no intervenían en sus tareas y cuando necesitaban algún tipo de ayuda eran los hermanos mayores (si los había) quienes proporcionaban la orientación (el caso de la mamá de Blanca y su propia hermana, en una situación familiar de un padre analfabeto y una madre poco escolarizada, es muy notable).[63]

Respecto a las actividades escolares que se dejan a la responsabilidad de la familia identifico que: en 1º A son los recortes y pegado de letras, sílabas y palabras (buscados en revistas o periódicos), junto con las planas y completar palabras, son más identificadas con tareas para hacer en casa, aunque también hubo oraciones inventadas y algunas otras tareas. En 1º C predominaba la escritura de enunciados inventados así como la escritura de cuentos e historias son más recurrentes, junto con otros tipos de tareas, de lo más diversas,. En cambio, en 2º grado las tareas se concentran más en la escritura de enunciados inventados, copia de definiciones del diccionario y otros.

[63] Ejemplo incluido en el capítulo 2 sobre las situaciones familiares.

La versión final de las tareas no es tan diferente de las actividades de aula; es un registro escrito en las páginas del cuaderno que responde a una instrucción o indicación específica de los docentes. Lo que sí difiere son las maneras en que se realizan el mismo tipo de actividad en una situación escolar y en una situación familiar. Los resultados se presentan siempre en formato escolarizado, de acuerdo con lo que supuestamente la maestra esperaría que presentaran los estudiantes y cuando no es así hay repercusiones en la calificación y en las relaciones escuela-familia. Sin embargo, como se analizará en los siguientes capítulos, las maneras de llegar a los resultados pueden ser muy diferentes de la pauta escolar en el caso de las tareas. Un ejemplo, aunque no generalizado, son las mamás que piden que los niños hagan un borrador para luego pasar en limpio el texto al cuaderno.

Aunque pueden ser actividades comunes en las escuelas, tanto de clase como de tarea, no se puede tomar la distribución del tipo de actividades realizadas por estas tres maestras como "representativas", pues son muy pocos casos, y muy particulares. Dos eran maestras de muchos años de experiencia (jubilada y a punto de jubilarse), que tienen un cúmulo de herramientas para el trabajo con niños de primero que no corresponden necesariamente a las guías curriculares actuales. Por lo mismo, es imposible apreciar a partir de estos datos los efectos que pudo haber tenido el cambio de los programas y libros de texto de primero de primaria en el año 2009-2010, aunque algunas actividades, como los juegos y la redacción de cuentos, reflejan la influencia de los anteriores libros de texto, en uso hasta 2008-2009.

Uno de los resultados más significativos del análisis fue constatar que existen usos no-escolares del cuaderno que conviven con los usos escolares sin complicaciones. Así, lo que podría parecer sólo una distracción en clase como los dibujos, los rayones, los recados, el juego del gato y palabras o nombres escritos en desorden se convierten en otros contenidos del cuaderno que remiten a los usos de la escritura y a la apropiación de ésta por los educandos. Del mismo modo, los recados entre padres e hijos, las listas de ventas, pendientes o números telefónicos que los adultos anotan en el cuaderno de los niños constituyen un componente más de las apropiaciones de la escritura y de los usos posibles del cuaderno escolar (no limitados a su protocolo implícito ni a lo que la escuela como institución permite solamente).

Generalmente son pocos los intercambios comunicativos que se dan entre profesores-estudiantes-padres alrededor de la tarea al finalizar su resolución. Por un lado las maestras las califican ocasionalmente y por otro son pocos los padres de

familia que se atreven a dejar por escrito un recado de que esa tarea no les agradó o qué dificultades presentó. A lo mucho llegan a señalar que alguna calificación es errónea o que la maestra debe explicar mejor qué es lo que el niño debe hacer como tarea o explicarle un contenido escolar que todavía no domina.

Los intercambios comunicativos que tengo registrados son pocos pero evidencian que si los padres de familia se animaran a comunicarse más con los profesores por este medio (que deja constancia escrita en un cuaderno) tendrían que ser más visibles y atendidas sus peticiones cuando fueran externadas en las juntas mensuales o al ir al salón de clases a firmar boletas.

Las decisiones que los familiares y los estudiantes tomen para llevar a cabo un ejercicio asignado como tarea tendrán repercusiones en su rendimiento académico, en sus relaciones personales y en la manera como se relacionan con la escuela desde su ambiente familiar, así como en los procesos de co-construcción de la tarea en las familias. Este proceso será el centro del siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. LA CO-CONSTRUCCIÓN DE LAS SESIONES DE TAREA

En el presente capítulo abordaré una pregunta central de esta tesis: ¿cómo co-construyen las sesiones de tarea los miembros de las familias cuando apoyan a los estudiantes de los primeros dos grados de primaria? Para describir este proceso me oriento a observar el apoyo familiar como práctica cultural, es decir, como maneras recurrentes en que los familiares intervienen para lograr la realización de los deberes escolares en las casas y analizo las maneras en que los familiares junto con los niños co-construyen las tareas, definiéndolas, reinterpretándolas y resolviéndolas conjuntamente. Los familiares recurren a sus fondos de conocimiento, a sus condiciones materiales (recursos físicos y económicos), textos escritos, estrategias de resolución de problemas y al establecimiento de redes de relaciones que pueden auxiliarles en la co-construcción de las tareas y en la culminación de las mismas.

En el capítulo dos, quedó claro que aunque el punto de inicio de la tarea, la consigna que da la maestra, se encuentra en el aula, ésta se representa de formas distintas (oral, escrito) y puede ser alterada en el tránsito de la escuela a la casa. Además, las indicaciones para la tarea están sujetas a interpretaciones diversas. Las tareas también se transforman en el transcurso de su realización, pues tienen que adaptarse a una multitud de factores y de condiciones dentro del espacio familiar.

En este análisis, pretendo mostrar los aspectos de la resolución de las tareas que suelen volverse invisibles cuando se les considera algo cotidiano, obvio y sin repercusión en la vida estudiantil. Al hacerlos visibles se evidencian los flujos de interacciones entre los participantes en la co-construcción de la tarea, un proceso en el que intervienen varios actores (principalmente madres, niños y profesores). Ellos movilizan información proveniente de distintos espacios sociales (entre ellos el escolar y el familiar) que traspasan las bardas de las casas y de las escuelas.[64] Estos flujos permiten establecer redes entre distintas personas y espacios institucionales, donde se producen tensiones, negociaciones y consensos entre los actores educativos, que se van resolviendo en cada sesión.

Para describir la definición y la re-interpretación de la tarea escolar abarco las interacciones que realizan los miembros del grupo familiar (tendientes a la ejecución de

[64] Algo parecido también lo han mostrado los estudios de Laura Santillán (2007), en Argentina, cuando revela la confluencia de actores, situaciones y supuestos que rebasan a la escuela. Por su parte Alicia Vistrain (2009) abordó en su tesis doctoral, en México, el "tercer espacio" y cómo permea la "cultura popular" los contenidos y el espacio escolar.

tareas escolares). Muestro que son las madres de los estudiantes los familiares que más proporcionan apoyo, al menos en la zona de la capital del Estado de Veracruz que observé y en las familias que aceptaron participar en esta investigación.[65]

IV.1 La co-construcción de las tareas

La co-construcción de las tareas tiene un vínculo directo con la escolarización que redunda en una determinada relación con lo escrito. Influye en lo que la familia espera que logren los estudiantes, en principio la culminación satisfactoria de un grado escolar pero también los usos de la lengua escrita que puedan emplear en los espacios familiares, escolares y de todo tipo.

Esto lleva a considerar también qué entender por ser usuario de la lengua escrita y no sólo persona alfabetizada, qué usos sociales de la lengua escrita genera la escuela a través de las tareas o cuáles imposibilita o dificulta según los criterios evaluativos de los profesores. Estos criterios entran en tensión constante con las expectativas familiares y sus prácticas de apoyo; también son fuente de tensiones al interior del hogar entre los familiares que apoyan al estudiante y la versión de éste con respecto a lo que la profesora encargó como tarea y qué espera como resolución de ésta.

En este capítulo nos enfocaremos en la práctica de co-construir la sesión de tarea y de negociar cómo llevarla a cabo. Se trata de un proceso colaborativo entre los familiares, en el que tanto las madres como sus hijos participan y determinan las prácticas culturales y las maneras de relacionarse con la lengua escrita. Los eventos que observé son variados e interrelacionados, se desenvuelven a lo largo de la sesión. Los actores que intervienen en ella toman en cuenta las condiciones de tiempo disponible en casa, según las formas en que acomode la mamá sus actividades y el horario (o fragmentos de horarios) de que puede disponer para apoyar a su hijo con la tarea. También incide en las decisiones el lugar físico en que se hace la tarea, las condiciones materiales, los muebles; la cuestión de los recursos económicos, la posibilidad de comprar los materiales de papelería que se requieren para que el estudiante tenga lo necesario y lleve la tarea como la maestra lo indicó; Por último, influyen las condiciones relativas a los textos disponibles para buscar información (sea

[65] Aunque parece ser que en México, por lo general, son pocos los varones que se involucran con las tareas escolares de sus hijos. Esto puede verse también en el estudio de Rosa María Cervantes disponible en http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/vinculos/pdfs/vinculos1/2.pdf y consultado el 15-08-12

del diccionario o de otros materiales escritos que posea la familia o que consultan en una biblioteca cercana o en Internet).

El estudiante junto con sus familiares movilizan las tareas al discernir sobre qué interpretan como tarea y sus vías de solución, cómo realizarla satisfactoriamente para la maestra. Si existen tensiones para interpretarla puede ser que lleguen a consensos o en caso contrario decidan simularla e incluso transformarla.

IV.2 La sesión de tarea como flujo de eventos

Considero que el conjunto de acciones reguladas culturalmente en los espacios escolares y familiares relativas a la definición, interpretación, resolución y evaluación de las tareas escolares dan lugar al flujo de eventos que tienen lugar en la sesión de tarea.

Para analizar las tareas conviene observar el "flujo de los eventos (o secuencias de eventos), en oposición a los eventos individuales" (Kell, 2009: 375), los cuales pueden identificarse conforme se integran en procesos. Esa atención a los procesos de resolución de los deberes escolares me permite mostrar el flujo de eventos que tienen lugar en la sesión de tarea. Intento distinguir qué hacen los actores educativos para resolver tareas, cuáles estrategias utilizan para abordarlas y concluirlas, quiénes las resuelven y cómo participa cada uno de los actores, con qué fines se implican en la ejecución de los deberes y de qué maneras distintas pueden resolver las mismas tareas diferentes familias.

Me interesa prestar atención al proceso de co-construcción de las tareas (y resolución). Por lo mismo pongo en evidencia la interrelación entre los estudiantes y sus familiares, en espacios que sirven de referencia a la utilización de ciertos textos escritos y a los intercambios comunicativos. Me apego a la propuesta de Kell que considera un panorama más amplio de los eventos y el traslado de significados construidos por los actores en la imbricación de los contextos; ella expresa que: "El acarreo de significados a través de contextos podía lograrse por medio de diversos modos de comunicación, aunque los textos escritos solían ser los medios más visibles para ello" (2009: 375). Lo mismo considero que ocurre en las situaciones de sesiones de tarea que observé, pues no sólo los textos escritos median significados entre los contextos escolares y los familiares sino que son múltiples las formas de comunicación que median entre los actores y la resolución de las tareas. Trato de integrar diversos

tipos de evidencia para observar tanto el apoyo familiar a las tareas como el proceso de resolución de las mismas.

Kell aduce razones específicas para observar la secuencia de los eventos concediendo importancia a la información proveniente de la historia individual y comunitaria de los sujetos que participan en ellos. Así menciona que:

> parecía que cada vez que una persona participaba en un evento de una secuencia mayor de eventos, que se basaba en las prácticas disponibles, su participación se veía al mismo tiempo facilitada y restringida por su propia historia personal y las historias de su comunidad en cuanto al acceso diferencial a esas prácticas; así como por la legitimidad, competencia y valoración diferencial que se les atribuía a las mismas (Bauman y Briggs, 1990: 76, citado por Kell, 2009: 376).

Esto sucede en la mayoría de los casos que observé, pues el flujo de eventos que integran el proceso de co-construcción y resolución de la tarea está permeado por las múltiples maneras en que los estudiantes y sus familiares se relacionan entre sí a partir de sus historias personales y locales.

En el caso de la mamá de Fabiola es bastante claro que su inserción en prácticas como la copia de la tarea en el aula en un cuaderno especial que ella lleva, el apoyo a la lectura en voz alta pronunciando las sílabas con que inicia una palabra o la que se le dificulte leer a la niña, así como el dictado de palabras para que Fabiola las escriba en su cuaderno, tienen como referencia su propia historia personal y de escolarización, pues esas prácticas de apoyo las realizaba desde su criterio propio. No esperaba un reconocimiento formal de que su interpretación de la tarea fuera el correcto ni se ocupaba de las palabras o temas que desconocía. Solamente cuando era necesario se relacionaba con otros adultos más escolarizados de manera que pudiera co-construir la tarea con Fabiola y algunos expertos que les ofrecieran la seguridad de sus interpretaciones y orientaciones para resolverla.

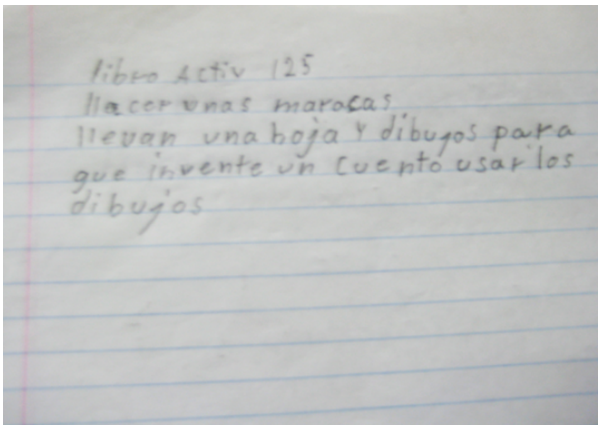
Así pues, desde que la mamá de Fabiola copia en su propia libretita lo que la maestra dejó anotado en el pizarrón del aula, realiza una práctica de apoyo que involucra varios eventos (en dimensión horizontal) y ocupa sus recursos materiales e intelectuales (fondos de conocimientos) en un esfuerzo por co-construir la tarea con la niña. Por ejemplo en la primera sesión, observé que la mamá intentaba que Fabiola leyera qué le dejaron de tarea, buscó incentivar y dar pistas que le orientaran, recurrió a la entrevistadora como un recurso de apoyo (una red de relaciones junto con otros

adultos más expertos en la lengua escrita y con mayor escolarización que ella). Además en el diálogo y las acciones que entablaba con la niña podían verse sus esfuerzos por lograr un objetivo: la resolución de la tarea. Analizar el flujo de eventos implica no hacer disecciones de los mismos sino considerar la historia personal, familiar y comunitaria; los fondos de conocimientos; las redes de relaciones sociales que se entretejen entre los actores; la movilización de los sujetos entre los espacios familiares, escolares y otros más en que se incluyen los actores según las actividades propias de los roles que juegan.

Un fragmento del flujo de eventos que tiene lugar en el proceso de co-construcción y realización de la tarea en el caso de Fabiola, puede dar idea de qué es "la sesión de tarea" qué observé y cómo lo analizo. Ocurre cuando le pregunté a Fabiola qué le dejaron de tarea en un día específico (registro FABI-r1-280109). Comenzó el diálogo siguiente entre ella (a quien refiero como F) y su mamá (la indico con MF), con la intervención en ocasiones de la entrevistadora (me señalo como E):[66]

> F: mmm que… (busca en su cuaderno lo que trae escrito como tarea, localiza la hoja) ah, aquí…
> E: ¿ahí dice?
> F: li:-bro: a:… a:… (lee el texto copiado por su mamá en la libretita de ésta)
> MF: a ¿qué?
> F: ay pos no sé qué dice esta palabra
> MF: actividades (enfatiza con tono fuerte)… nomás que no la escribe completa la maestra
> E: ¿no la escribe completa la maestra?
> MF: no, actividades nomás pone… (parece que no se anima a leerlo) no va completa la palabra
> E: ah, le pone activ
> MF: mjum (no me aclara qué escribe en sí la maestra pero en el cuaderno está escrito Activ y al parecer es la manera en que la maestra indica el libro de actividades, es decir el LTG que usan titulado *Español. Primer grado ACTIVIDADES*)

[66] Algunas indicaciones para la lectura del fragmento son: Los dos puntos junto a una vocal indican un alargamiento en la fonetización de la letra y los guiones la separación que realiza de las letras para su lectura en voz alta, mientras que los puntos suspensivos indican breves lapsos de silencio. Cuando escribo una palabra o sílaba en mayúsculas indica una elevación del tono de voz para leerlo intencionalmente de ese modo. El subrayado indica que lo transcribo tal cual estaba escrito en el cuaderno o el pizarrón. Entre paréntesis van las observaciones de las acciones y otras especificaciones que la entrevistadora anotó en su diario de campo. Las notas adicionales se colocan entre corchetes.



/ libro Activ 125 /
/ llacer unas maracas /
/ llevar una hoja y dibujos para / que invente un cuento usar los / dibujos

Imagen 4.1: Texto copiado del pizarrón por la mamá de Fabiola (tarea del día)

F: es que… la letra pegada así, mucho, no… no la leo
MF: no la lees
E: o sea mucha letra
F: ajá, pegada, pegada (la niña explica que a veces ve borroso, al parecer necesita lentes -y esto se confirmó meses después porque le pusieron lentes-) …
MF: oye ¿y aquí cómo dice?
F: ah li-bro
E: ajá ¿y aquí abajo?
F: a ver… ¿qué palabra dice aquí?
MF: ahí dice lla
F: lla … que: … que … dice QUÉ (lo último lo grita como para denotar seguridad en su lectura pero la palabra que estaba escrita en el cuaderno era llacer y la niña leyó como "qué" la sílaba cer)
E: ¿qué vas a hacer de tarea?
F: ah… (comienza a leer de su cuaderno) que … i … a
MF: aquí dice (releyendo su libretita donde ella escribió) que tienes que tra… llevar unas maracas (dice llevar en vez de leer llacer como una forma de inferir qué debía decir lo que la maestra escribió)
F: ma-ra-cas… ah, sí (ríe)

Como puede notarse en ese fragmento media un texto escrito, el cuaderno como soporte y vehículo en que se mueve la tarea. Sin embargo, la práctica no se desarrolla únicamente alrededor de dicho texto. Además a simple vista parece que la práctica de copiar la tarea del pizarrón que realizó la mamá de Fabiola topaba con dificultades pues copió llacer en vez de hacer; pero no podría decir que la práctica no funciona debido a que la mamá de Fabiola tiene limitaciones de escolarización. Es necesario tener una visión más completa del contexto y de los eventos que se hilan entre sí para poder comprender dicha práctica de apoyo y su alcance en la resolución de la tarea. Probablemente la letra *hache* mayúscula que escribió la maestra en el pizarrón no tenía muy visible la línea horizontal que une las líneas verticales o quizá

algunos niños la borraron (lo cual ocurre con frecuencia en el aula pues me tocó observar en repetidas ocasiones que al finalizar la jornada escolar e ir saliendo del salón, algunos niños pasaban saltando frente al pizarrón donde la maestra anota la tarea y borraban con el dedo algunas letras o fragmentos de la tarea). Sin embargo, la mamá de Fabiola no reconstruye la palabra de acuerdo al contexto de la instrucción, donde podría sugerirle que la palabra era hacer. Al momento en que la niña lee dicha palabra es la señora quien le da la indicación de iniciar con la sílaba lla porque eso había escrito. Pero cuando a Fabiola se le dificulta todavía más la lectura de esa palabra, su mamá vuelve a apoyarle e interviene cuando corrige infiriendo que la palabra que debía estar escrita allí es llevar, por lo que su apoyo finalmente les permitió identificar la tarea como "llevar unas maracas".

Esta serie de eventos es la que da idea del proceso que siguen madre e hija para co-construir la tarea, apenas en su fase inicial: la interpretación de qué deben hacer como tarea. Además, muestra cómo un evento que involucra la escritura, como la copia de la tarea en un cuaderno va acompañado de otros eventos que se entrelazan: como las inferencias de cuál debe ser la tarea encargada, como la confluencia de otros actores (los compañeros de aula de la niña) que pueden intervenir borrando parte del texto escrito como tarea en el pizarrón, como las decisiones que toman en consenso o no Fabiola y su mamá para re-interpretar la tarea. Es por eso que debo considerar el proceso en su conjunto, los esfuerzos y tensiones, las dimensiones horizontal y vertical en que pueden desplazarse los sujetos.

Los eventos fluyen y se intersectan en la confluencia de los espacios escolar y familiar. Es así que la trayectoria del texto copiado por la mamá de Fabiola como tarea pasa por varias fases: la escritura de la maestra en el pizarrón que señala la tarea; la escritura inicial en el aula que hizo en su libreta la madre de Fabiola (la mamá sentada en el mesabanco, asumiéndose como una estudiante más); la lectura de la madre y la lectura de la hija cuando tratan de reconstruir la tarea en casa; los esfuerzos de relectura, inferencia y apropiación de un texto que sea comprensible y que sea factible de ejecutar lo que solicita. Las indicaciones para la realización de la tarea pasan por el nivel textual de dicho material escrito sin que éste nivel (lo apuntado en el cuaderno) sea determinante. Más bien el desenlace es lo que en el proceso en conjunto pueden co-construir como tarea la madre, la hija y la entrevistadora. En esa búsqueda de significado se efectuaron esfuerzos de co-construcción, lo cual señala un énfasis en las

interacciones entre los sujetos y sus redes de relaciones más que sólo la travesía entre los contextos o espacios.

El proceso de co-construcción de la tarea es más complejo, pues implica una serie de interacciones, tensiones y consensos que es inútil tratar de reducir a esquemas que pueden obviar muchos detalles. La riqueza que tiene es tal que permite conocer el flujo de eventos y el tránsito de textos entre los espacios familiares y escolares. Como ejemplo, antes de pasar a la siguiente sección continúo con otro fragmento del caso de Fabiola ya citado:

E: ¿y luego?
F: lle… u
MF: no, es la *be* (corrige refiriéndose a la letra *uve*)
F: ah… ¿bu? (lo lee?)
MF: la A, llevan (sube la voz para indicar la letra *a*)
F: llevan ta ¿tarea? (ríe, como dándose cuenta de que anticipó la palabra, pero no le atinó[67])
MF: una
F: una (repite la palabra que su mamá indicó)
MF: hoja
F: hoja … nooo (lo pensó un rato y enseguida alarga la letra *o* indicando que no está de acuerdo)
MF: síií (le enfatiza con la misma modalidad de voz) … es que es la *hache*
F: POR ESO TE DIGO QUE NOO (levanta el tono de la voz -grita- como en reclamo)
MF: es la *hache* esta
F: UMM (como que no está muy convencida)
MF: por eso dice hoja
F: ho-ja i:
MF: de dibujo
F: de
MF: de dibujo
F: de-i-di-bu-jo pa-i
MF: para (tono fuerte pero sin gritar)
F: para
MF: e, esta es la *e*
F: para pa-ra gu:
MF: nooo para qué
F: para qué … que
MF: para que inventes
F: in:ven:tes
MF: inventes un cuen …
F: /tO/
MF: eso

[67] Esto se ha analizado como "miscue" por Goodman (1969).

E: ah, van a inventar un cuento

> Comienzo a platicar con la mamá de Fabiola sobre qué cuento podría inventar la niña pero dice que no sabe cómo inventarlo porque no conoce cuentos y asegura (entre risas) que ella no sabe cuentos. Le pregunto que si no le ha contado alguna vez un cuento a la niña o si le ha comprado alguno pero dice que no, que como ella no sabe no le cuentan nada (vuelve a reír). Sin embargo la niña reclama que sí tiene un cuento (lo repite dos veces a gritos) y va corriendo a traerlo, regresa con él y quejándose de que pesa mucho (en realidad es un libro pesado, con pasta gruesa y de gran tamaño). Aunque el libro tiene por título "RIMAS Y CANCIONES". Fabiola expresa que es de cuentos. Le pregunto a la niña quién se lo compró y dice que su mamá en un centro comercial cercano pero aclara que "se lo prestaron" y comenta que tiene un disco. La niña dice que ese libro tiene como "más de mil hojas" (quizá por el tamaño del mismo).
> Ante el hecho de que Fabiola trajo el libro a mostrar le digo a su mamá que entonces la niña sí tiene cuentos. La señora duda si puede tomar ese libro como ejemplo de cuentos, por eso comenta: "pero es que no sé si sea… si admite la maestra que de esos".[68] (En la larga sesión de tarea que sigue Fabiola inventa un cuento, con un apoyo cercano de su mamá para resolver la escritura de las palabras que ella misma va poniendo).

La secuencia misma muestra las tensiones, la negociación y el consenso para que Fabiola esté de acuerdo con su mamá sobre en qué consiste la tarea. Además refleja prácticas de apoyo que algunas mamás usan para apoyar a sus hijos en la lectura de un texto. Le dice primero la sílaba con la que inicia la palabra o si se le dificulta le dice la palabra completa y la niña sólo la repite para retomar la lectura. Pero al mismo tiempo suceden más cosas, el flujo de eventos muestra que leída la instrucción de la tarea se tiene que identificar a qué hace referencia, en este caso a una hoja proporcionada por la maestra para inventar un cuento. Como no se tiene esa hoja ni una referencia de qué solicitó la maestra para realizar el cuento, sobre qué tema debía ser o para qué lo tenían que escribir, puede caber cualquier interpretación de la tarea. Al intervenir la entrevistadora con la pregunta sobre qué cuentos conocen, se desarrolla otro evento mediado por un texto distinto, no-escolar, que remite a los usos de la lengua escrita en la familia. La dicotomía escolar-familiar aparece implícita en la objeción que la mamá se plantea par distinguir si un determinado texto les serviría para hacer la tarea o no y si sería "admitido" por la maestra.

[68] Después de esa duda la entrevistadora le dijo que podía ser que la maestra sí aceptara ese tipo de cuentos. Entonces la señora comentó: "sí, de ahí los iba a sacar", como para dejar ver que sí creía que podían utilizarse esos cuentos con fines escolares (pero su duda inicial mostró lo contrario). Continuaré con otros detalles de esta misma actividad más adelante, en el capítulo V.

El proceso de co-construcción de la tarea escolar de los niños inicia desde el modo en que se relaciona la familia con el espacio escolar del estudiante, es decir, si acuden a la escuela a enterarse de qué dejaron de tarea las profesoras y si asisten cuando el profesor les manda llamar. Como ya hice notar (en el capítulo II), la manera en que el niño sale de la escuela influye en la manera en que la tarea va a llegar a casa y las prácticas que se podrán generar alrededor de ella a partir de su co-construcción.

El inicio de la sesión de tarea y la proyección de las prácticas de apoyo se da en función de la co-construcción de la tarea, una vez que el estudiante y los familiares colectivamente definen qué hay que hacer y establecen estrategias para realizar la tarea con acciones y recursos materiales que conformarán las prácticas de apoyo. Por esa razón es más conveniente analizarlas en términos de "segmentos" (Kell, 2009: 377) como unidad de análisis, en donde el flujo de eventos puede apreciarse dando una panorámica del proceso de resolución de la tarea.[69]

En la co-construcción de la tarea es importante retomar cómo la identifican como tal quienes se ocupan junto con el estudiante de realizarla. Así, por ejemplo, la mamá de Fabiola (1A-r2-260209) acudió al salón a recoger a la niña y como de costumbre se disponía a anotar la tarea en el cuaderno que ella llevaba para hacerlo; se paró frente al pizarrón y leía, buscaba la palabra "tarea" pero como no estaba escrita dudó y me preguntó cuál era la tarea. Trató de leer en voz alta algunas palabras anotadas allí pero se detenía cuando se le dificultaba pronunciarlas. Finalmente se sentó en el mesabanco y copió en su cuaderno todo lo escrito en el pizarrón. Al parecer, la mamá de Fabiola estaba relacionando la palabra explícita tarea con las actividades a realizar en casa pero si ésta no se encontraba escrita se sentía insegura de considerar como tarea lo anotado en el pizarrón a pesar de que sabía que la maestra Judith acostumbraba escribir allí la tarea. Entonces recurrió a una pregunta explícita hacia mí, con lo que podría realizar la co-construcción de la tarea. Una vez que recibió la confirmación de que lo escrito en el pizarrón sí era tarea, se puso a leer en voz alta las instrucciones de la maestra. Como está practicando su propia lectura con Fabiola (según ésta va aprendiendo) y la niña no estaba presente allí en el aula sino jugando fuera, no tiene la relación directa que le permitía identificar y leer las indicaciones de la profesora así como construir la tarea para ellas (madre-hija). Sin

[69] En los anexos podrán encontrarse otros ejemplos que evidencian el flujo de eventos al interior de la sesión de tarea.

embargo la mamá de Fabiola lleva a cabo la práctica de copiarle la tarea a la niña para que puedan realizarla en casa y allá continuará dando su apoyo con todos los recursos que tenga. Esto último lo realizan también como práctica cultural los distintos grupos familiares con los que conviví durante este trabajo de investigación, desde sus particularidades en las dinámicas familiares que presentan.

Considero que las co-construcciones de las tareas y las prácticas de apoyo a éstas van de la mano; no pueden generarse las segundas sin las primeras. Una vez identificada la tarea los familiares junto con el niño (y otras personas que entren en la red de relaciones sociales para resolverlas) propician un flujo de eventos para llevar a cabo los deberes escolares, por lo mismo buscan estrategias para optimizar tiempos y recursos. El espacio familiar y los participantes en la sesión de tarea se acomodan a las situaciones que deberán vivir para obtener la culminación exitosa de sus deberes.

IV.3 Condiciones en las que se desarrollan las sesiones de tarea

Para efectos prácticos en este trabajo y de acuerdo a los casos que observé identifico la sesión de tarea al exterior de la escuela, en el tiempo extra clase en que el niño está en su casa o en un espacio físico distinto al aula, por lo que inicia desde que el estudiante junto con algún familiar (principalmente la mamá) deciden comenzar a resolver la tarea. Para ello disponen un tiempo y un espacio específico, organizan los recursos materiales que utilizarán como son los útiles escolares (básicamente lápiz y goma siempre van incluidos, así se preparan para corregir la escritura si hay equivocaciones) y los textos escritos que mediarán la resolución. Al mismo tiempo optan por convivir con otras personas y espacios si fuera el caso, por ejemplo, otros familiares y demás personas que pueden estar presentes físicamente e intervenir en algún momento, aunque también pueden estar ausentes en el momento de la sesión de tarea pero incidir de algún modo como apoyo externo.

Por ejemplo, en el hogar de Rafael siempre hay varios familiares presentes en casa al momento en que realiza su tarea y aunque sólo su mamá le apoya directamente, el niño recibe comentarios de los demás miembros de la familia así como elementos de distracción. Su abuelo ve la televisión en un área cercana así que Rafael continuamente voltea a ver la pantalla del televisor pues escucha los diálogos de los personajes y su curiosidad le lleva a buscar de qué trata el programa; sus primos continuamente juegan entre ellos o con los animalitos (perro y pollos) que tienen en

casa sus abuelos y lo distraen en sus labores escolares; además los hermanos de su mamá y su abuela materna continuamente se reúnen a platicar en la cocina y como el niño está ubicado en una mesa del cuarto anterior, junto a la puerta de entrada a la casa, cuando pasan sus tíos al llegar o salir platican con él o le dicen: "échale ganas Rafaelito". Esto último es un elemento de motivación y apoyo para el niño, sin provenir del espacio escolar, este gesto de ayuda y preocupación por él consiste en un estímulo para terminar los deberes escolares. Lo mismo me atrevo a afirmar de los comentarios de su abuelita cuando le dice a la mamá de Rafael (con él presente haciendo la tarea) que puede darle algunas "vitaminas para el cerebro" para que pueda rendir mejor en la escuela, pues agrega que eso "le ayudaría a aprender". Todas las personas que intervienen en las prácticas de apoyo familiar tratan de dar lo mejor de sí mismas.

La sesión de tarea puede comprenderse entonces como el espacio en el que ciertas personas ofrecen apoyos y manejan recursos materiales para promover el desarrollo de una actividad escolar en una situación que no es escolar. Presentaré por separado las condiciones de las sesiones de tarea a fin de comprender mejor la interrelación de los espacios, tiempos y personas. Antes, comentaré cómo influyó en las sesiones de tarea que observé cierto sentido del "deber ser", según lo comprendían las familias.

IV.3.1 El deber ser y la realidad: la perspectiva de las mamás y de los niños

Cuando las mamás refieren explícitamente cómo hacen la tarea pasan por alto muchos detalles, porque el discurso de "lo que hago" se mezcla con el de "lo que debo hacer". En varias ocasiones las mamás consideran "qué espera" la maestra y re-construyen las tareas junto a sus hijos atentas a responder esa pregunta; sin embargo muchas veces ellas optan por lo que pueden consensar como tarea con sus niños.

Hay nociones particulares sobre el "deber ser" de las maneras en que deben realizarse las tareas escolares en las viviendas de los estudiantes. En todas las casas que visité para realizar la observación de la primera sesión de tarea, invariablemente estaba la televisión encendida cuando yo llegaba y antes de iniciar la sesión de tarea cada mamá apagaba el televisor y daba por iniciada la sesión.

Esto era un supuesto del "se debe hacer la tarea con la televisión apagada" porque se requiere plena concentración del niño en su labor escolar. Esa actitud sólo se presentó en la primera sesión de tarea observada, pues en las familias que me

permitieron seguir frecuentándolas desapareció ese supuesto al notar que yo no le daba importancia. Entonces cuando grababa el audio quedaba marcado por el ritmo de música que escuchaban en ese momento en la familia o el programa de televisión de su gusto que tocara a esa hora. En algunas ocasiones la televisión era un agente más de la sesión de tarea, pues los comentarios que a veces intercambiaban madres e hijos tenían que ver con las imágenes del televisor. Por ejemplo, la mamá de Susana (SUSA-r4-050609) estuvo en una sesión de tarea muy concentrada en la telenovela que estaban viendo, así que la niña mientras hacía la tarea volteaba de cuando en cuando hacia la pantalla (que la tenía enfrente). A veces le decía alguna frase relativa a su mamá, quien le respondía sin voltear y sólo cuando notaba que su hija ya estaba más tiempo mirando la televisión que su cuaderno escolar reaccionaba preguntándole a Susana si ya había terminado. Esto podría indicar que un permiso para continuar con el programa de televisión y dejar de lado la tarea sólo podría darse si la actividad escolar estaba concluida. Sin embargo, a pesar de que Susana se concentró por bastante tiempo en la telenovela su mamá nunca apagó el televisor, así que éste *mass media* podría considerarse un elemento más del espacio familiar al resolver tareas escolares.

Algo similar sucede con la radio, puede estar encendido el aparato todo el tiempo de la sesión de tarea. Por ejemplo el programa musical favorito de la mamá de Isabel siempre era el fondo sonoro de las sesiones de tarea y parece que esto no afectaba el desarrollo de la sesión de tarea. Sin embargo la mamá de Isabel también plantea el supuesto de que hay que dejar concentrado al estudiante para que no se distraiga y no hay que interrumpirlo mientras realiza la tarea. Cuando la hermanita pequeña que se acerca a platicarle que le compraron un gorrito y mostrárselo (ISAB-r1-040210) la mamá le dice: “está haciendo tarea” (como para indicar que ese es un momento en que no debe interrumpir). Sin embargo Isabel voltea a verla y regresa a su escritura, en eso sin dejar de ver el cuaderno, le responde: “está chistoso” (para no perder la interacción con su hermana pero regresa inmediatamente a terminar su tarea). Posteriormente, en otras sesiones de tarea la hermanita menor podía estar jugando y no afectaba el desarrollo de la actividad, pero en ocasiones la mamá recurrió a ponerla a hacer tarea junto a su hermana en la misma sesión de tarea de manera que no distrajera tanto y pudiera interpretar que la hora de hacer tarea era común para ambas. Esto último no fue problema para la pequeña (que está en el preescolar?) pues a decir de su mamá le agrada mucho la escuela y ya quiere aprender a leer. Isabel en

ocasiones juega con ella a la escuelita, escribe letras en un pizarrón que tiene pero cuando su hermanita se fastidia se va y no le hace caso.

Por tanto, el deber ser de la realización de las tareas parece ser sólo un supuesto que los estudiantes y sus familias asumen transitoriamente, es decir, mientras hay una situación que se lo exige (como la primera incursión de la entrevistadora). Cuando el ritmo habitual de la dinámica familiar se retoma no es necesario simular un deber ser o actuar en consecuencia con él, sobre todo porque el objetivo central es terminar la tarea. Las mismas madres de familia tanto como los demás familiares son conscientes de que una sesión de tarea no es continua y que el estudiante requiere lapsos de resolución de la tarea combinados con otras actividades del día a día del espacio familiar, así como del influjo de las redes de relaciones que pueden construir con otros sujetos que juegan roles en espacios distintos al familiar.

Una fuente para reconocer los deberes escolares es por medio de los diarios de clase o las anotaciones realizadas por los niños en sus cuadernos de tareas. El diario de clase de los profesores puede dar orientaciones al análisis de las sesiones de tarea cuando reporta qué hacen los niños en su casa. El diario de clase de 2º grado que me obsequió la maestra Judith (G1) fue útil para comprender la perspectiva de los estudiantes sobre la sesión de tarea. La maestra pidió a sus alumnos relatar lo que hacían por las tardes en sus casas. Escribió la instrucción correspondiente y una nota para las mamás, dando por supuesto que ellas dan apoyo a sus hijos para hacer la tarea (e implícitamente ella puede estarles solicitando ese apoyo por si no lo proporcionaban en otras ocasiones). Escribió lo siguiente:

> / AQUI / ESCRIBIRE / LO QUE / HAGO / POR LA / TARDE / EN MI / CASA / *MAMA: / Revisar la / ortografía /*

El que los niños respondan esa tarea es particularmente útil para conocer lo que los mismos estudiantes dicen respecto a sus dinámicas familiares, su relación con la escuela y sus deberes escolares.

En el caso de la maestra Judith hay que tener en cuenta que una práctica docente en el aula era indicar que las actividades escolares que dejaban inconclusas los alumnos debían terminarlas en casa como tarea. Tomo un ejemplo (de la primera parte del diario de clase de 2º grado, donde relataron lo que hicieron en el aula) que señala la manera en que asumen los estudiantes que toda actividad inconclusa en clase se la llevan de tarea:

> / *E*n el cuaderno de español hice palabras / de 1*,* 2 y 3 sílabas*,* escribi palabras de la / de la lectura que leimos*,* luego / empecé a dibujar al niño que escogí / y no lo terminé porque ya ~~tocaron~~aviatocado el t . / para la salida y me lo llevé de / tarea*. G*uardé mis útiles y copié la / tarea*,* llegaron por mi y me fui a / mi casa*. /*[70] (*sic*)

En ese fragmento se puede ver la dinámica de trabajo en el aula, la participación activa del estudiante, así como su dinámica familiar para recogerlo y movilizar la tarea del aula hacia su vivienda.

Lo que los mismos estudiantes relatan muestra su relación con la tarea, la manera en que la co-construyen en casa y evidencian si existe apoyo de algún familiar. Cuando un estudiante no refiere que hizo la tarea la maestra misma anota en esa página del diario la pregunta:

> / ¿y tu tarea? a que / hora? / (*sic*)

Eso puede ser un medio de control para los familiares y un intento porque se incluyan en las prácticas de apoyo a las tareas. Pero fuera de esa reflexión, aquí trato de sacar a la luz la participación de los estudiantes junto con sus familiares en la realización de las tareas, El diario de clase sirve para mostrar que los alumnos mismos conciben la tarea como una actividad propia del espacio escolar que se realiza en un ambiente no-escolar. Varios de ellos, incluyendo los tres casos que observé en sus sesiones de tarea (que estuvieron en ese grupo escolar) refieren que la tarea la llevaron a cabo dentro del conjunto de actividades que hicieron en sus casas.

Por ejemplo, los niños que observé en ese grupo relataron sus dinámicas familiares propias pero anotaron que hubo un tiempo para la tarea y relataron quién estaba presente:

> / llegue, A la casa, / *I* me puse, a ser la tarea, y / *L*e pedi, permiso, si me dejaba / *b*aylar, si me dejo, baylar, / *J*uge un rato, sali aber, / *M*i nueba, sobrina, llego, / *M*i mama, de trabajar, / *S*e iso de noche, nos iso, / *S*opa, café, y galletas, / ~~*b*~~*V*ino, mi sobrino, gue se llama, / *T*oño, nos dormimos,

[70] (Registro d7 del Diario de clase) Las mayúsculas y los signos de puntuación estaban remarcados en el cuaderno (sobre la escritura inicial en lápiz) con color rojo, por eso los marco aquí en cursivas. El doble tachado señala que sobre la palabra tocaron el niño escribió parte de las letras de dos palabras que puso encima con intención de corregir el texto pero lo dejó incompleto. Las letras que escribió encima fueron: viatoc (de aviatocado). Al parecer su intención era corregir de la siguiente manera: ya había tocado el timbre.

> amanecio / *y* me olebante, me puse / *m*i uniforme, mi sobrino, / *t*ambien / (FABI-dv21-220310) (*sic*)

En el primer fragmento Fabiola refiere que había una persona adulta a la que le pidió permiso y seguramente esa misma persona la recogió en la escuela y observó que se pusiera a hacer su tarea. Noté que en sus sesiones de tarea siempre estuvo presente su mamá y en su ausencia le orientaba su madrina, así que la tarea era una constante en su dinámica familiar y el apoyo a ésta también. El horario en que hacía la tarea podía variar, ya que en ocasiones la realizaba llegando de la escuela (alrededor de las 13 horas) y en otras más tarde (cerca de las 18 hrs.), después de ver la televisión o de jugar con sus amigas. En su caso las personas y el horario podían cambiar pero la tarea tenía un lugar como práctica cultural, en medio de los acontecimientos propios de la vida familiar.

El caso de Héctor es parecido pero las dinámicas y personas son diferentes, ya que su madre siempre está presente y aunque en ocasiones el padre llega temprano a casa no interviene directamente en la tarea sino en otras actividades familiares. Eso lo relató él de la siguiente manera:

> / *S*ali de clases 12:30 HRS, Me fui / con mi hermanita a nuestra clase / de danza, salimos a las 14: HRS. Mos / Fuimos con mi mamá a la casa, llega- / mos nos descansamos un poco, nos cambi- / amos, jugamos loteria con mi papa, en / lo que mi mama preparaba la / comida, después nos lavamos las manos / y comimos todos en familia, nos lava- / mos los dientes y las manos, como / estaba lloviendo nos dormimos un / rato. Mi mamá nos levanto, y / nos pusimos a hacer la tarea, / despues de que termine me / bañe, después cene, vi un rato la / tele, me lave los dientes, Me / puse mi piJama y les di besitos de buenas noches a mi / Familia y Me dormi. / (HEC-dv24-130410) (*sic*)

En el caso de la familia de Héctor la distribución de los tiempos en casa fueron distintos a los de Fabiola, aunque comparten la misma práctica de hacer la tarea y de recibir apoyo para realizarla. En el primer fragmento de su relato se nota el tipo de relación familiar y la delegación de roles, lo cual incide en designar quiénes son las personas que se encargan de apoyar a los estudiantes.

Esas realidades expresadas a través del diario de clase manifiestan el día a día en casa con respecto a las tareas y a las actividades extraescolares que los niños y sus familiares realizan. Esto orienta sobre “lo que se hace” y permite distinguirlo de “lo que se debería hacer” que exponen algunas mamás cuando apagan la televisión al iniciar la tarea, regañan a los niños para que no coman durante la sesión de tarea ni

jueguen o se distraigan con otra actividad. En cambio al sentirse en confianza con la entrevistadora dejan de lado poco a poco el "deber ser" y muestran su proceder ordinariamente. Todo ello forma parte del espacio familiar que construyen juntos, familiares y niños, para realizar sus actividades ordinarias.

IV.3.2 Organizar los espacios

Las acciones que ejecutan los familiares para apoyar a los niños no son de tipo escolar, aunque pueden parecerse. Es decir, podrán tener una influencia escolarizada, puesto que la tarea exige una resolución aceptable para el espacio áulico, pero el espacio familiar dota de otras características la sesión de tarea en donde se lleva a cabo el trabajo escolar en casa.

La tarea escolar es un trabajo que se realiza en condiciones particulares de acuerdo con las circunstancias en que se encuentre la persona encargada del cuidado del estudiante (la madre de familia generalmente). También depende de las condiciones físicas (espacios, materiales y recursos físicos y económicos) de la casa en la que el niño vive junto a su familia. Esas condiciones varían dependiendo del espacio físico en que la mamá se ubique. Como ella es la encargada de cuidar al niño y apoyarle en la realización de sus tareas, si la madre debe realizar alguna actividad prioritaria como elaboración de alimentos, esperar un medio de transporte o realizar algún trámite, así como desempeñar un trabajo informal, entonces el niño y sus útiles escolares se mueven de acuerdo con ese criterio.

Si la mamá está haciendo la comida y en ese momento está apoyando a su hijo en la realización de su tarea, pueden ubicar físicamente las condiciones para realizar la tarea en la cocina junto a la estufa. Eso sucedió en el caso de Blanca, cuando su madre estaba preparando la comida. Sólo tenían una mesa, así que la mamá ubicó dos zonas en la misma: del lado izquierdo (alejada de la estufa) pidió a la niña colocar sus cuadernos y útiles escolares; y del lado derecho (cerca de la estufa) tenía los ingredientes de lo que iba a cocinar. Mientras tomaba la masa para hacerles a sus hijos unas empanadas y las freía en la sartén, "echaba un ojo" a la niña que estaba realizando en su cuaderno la tarea de español (que consistía en escribir enunciados a partir de palabras escritas en el cuaderno). De esta forma, ante cualquier duda de su hija estaba junto a ella para contestarle. (BLAN-r7-111109). En ese momento el espacio familiar se distinguía del espacio áulico por las condiciones circundantes de la

sesión de tarea. Sin embargo, la mitad de la mesa donde se ubicó Blanca era toda para ella y los materiales escolares que estaba utilizando tenían su lugar propio dentro de la lapicera y la mochila.

Por otra parte, la vivienda puede no ser el único sitio donde se desarrolle la sesión de tarea. Así, la mamá de Tomás no le apoya en su casa sino en la lavandería donde trabajaba. De esta forma, el mostrador del negocio le sirve al niño como mesa banco o escritorio en donde él se apoya para escribir sobre sus cuadernos (casi la totalidad de registros de este caso -15 de 18- se llevaron a cabo en la lavandería).

El espacio para realizar la tarea generalmente es la vivienda del estudiante pero hay circunstancias, como las de Tomás, que propician trabajar los deberes escolares en otros espacios. En todos los casos los apoyos e intercambios comunicativos, así como los sujetos se movilizan de acuerdo a las necesidades familiares.

El espacio familiar no se limita a las cuatro paredes de un lugar físico, como es una casa, sino que es una categoría más amplia. Como dice Kell (2009) hay "trayectorias" que los sujetos construyen entre los distintos espacios, que pueden conceptualizarse en dimensiones "horizontal y vertical", de acuerdo como se mueven los actores en los distintos espacios y las relaciones que establecen con los participantes en cada espacio.

Lo anterior se confirmó con algunos registros anecdóticos que pude realizar en otros momentos y lugares, fuera de la realización de esta tesis. Un ejemplo sirve para evidenciar los esfuerzos de las mamás por construir espacios familiares para la realización de las tareas aún fuera de sus viviendas: Observé en una calle céntrica y de gran movimiento comercial en Xalapa (R-101212) que una mamá esperaba el autobús junto con sus dos hijos, uno como de 6 años portaba el uniforme de la primaria a la que acude, el otro un poco más pequeño. El mayor se sentó en el quicio de un negocio de abarrotes con su mochila a un lado, su cuaderno abierto (de la misma editorial *norma* que mencioné en el capítulo tres) y el lápiz en la mano derecha; el niño escribía en su cuaderno mientras subía y bajaba los dedos de la mano izquierda, al parecer es una tarea de matemáticas y cuenta con sus dedos; en ciertos momentos su mamá se acercaba a revisarle (se agachaba junto a él) y le señalaba errores, le explicó de qué forma debía hacer cada ejercicio. La mamá tomó la goma y borró donde su hijo se equivocó, al mismo tiempo le pidió volver a escribir la respuesta. El niño volvió a escribir en su cuaderno y resolvió otros ejercicios mientras su mamá se asomaba hacia la calle para ver si llegaba el autobús, en un momento regresó junto al niño para pedirle

que guardara sus útiles, le ayudó a meter todo en la mochila y ella guardó el cuaderno en su bolsa de mano para disponerse a abordar el autobús que ya llegaba a la parada. Ese fue el espacio familiar en el que el niño trabajó junto a su madre su tarea escolar.

Las mamás construyen espacios para apoyar la tarea de sus hijos, buscan condiciones favorables, como que tengan un sitio donde sentarse (aunque sea una banqueta en la calle), guardan con cuidado los útiles escolares, orientan la resolución de la tarea y corrigen equivocaciones, proporcionan los recursos físicos necesarios pero también se adaptan a las circunstancias familiares (las demás actividades no escolares que deben de realizar). Las condiciones materiales sufren modificaciones según las prioridades de la familia.

Sin embargo, hay ocasiones en que el espacio familiar no puede establecerse como tal, debido a transiciones temporales y espaciales que dificultan ubicarse en dicho espacio y tener las condiciones materiales mínimas para realizar la tarea. Esto lo evidencia un recado escrito por el papá de Blanca para solicitar a la maestra Abigail (G1) que comprenda a la niña por no haber realizado la tarea, pues debieron cambiarse de domicilio y Blanca tuvo que ayudar en esa situación familiar a sus padres. El texto redactado por su padre fue el siguiente:

> / Miércoles 30 de Sep. 2009 / Maestra: Abigail / Le pido de favor que comprenda a mi hija: Blanca [apellidos], por que el día de hoy no / pudo cumplir con su tarea. / Nos cambiamos de domicilio y su participación / fue muy importante. / De antemano. Mil Gracias / Atm. [Nombre del padre de familia subrayado y su firma abajo del nombre] /; por su parte la maestra anotó en la esquina inferior derecha: / OK / Rev. / (BLAN-r6-041109) (*sic*)

Ese ejemplo muestra, en primer lugar, que si el espacio familiar se está modificando es difícil tener las condiciones para hacer la tarea; en segundo, que la familia está preocupada por brindar las condiciones favorables que permitan al estudiante cumplir con sus deberes y le preocupa también no afectar su desempeño académico (por eso informa a la maestra y solicita su comprensión); en tercer lugar, en vez de justificar solamente un incumplimiento de tarea se trata de establecer un diálogo que favorezca a la niña, pues implica mostrar a la maestra que la familia se preocupa por realizar las tareas, le dan importancia al espacio escolar y manifiestan confianza en ella para comentar (indirectamente) su situación familiar.[71] Lo escrito en las páginas del

[71] Sin comentar explícitamente a la maestra su necesidad de cambiar de vivienda

cuaderno da cuenta de la relación familia-escuela pero no por sí misma sino aunada a lo que expresan los actores en sus demandas hacia uno u otro espacio. En esta conjunción se refleja que la construcción del espacio familiar para hacer la tarea es de gran importancia para estos padres.

Al parecer, las condiciones físicas (espaciales, medioambientales y materiales) son reguladas y adaptadas por los adultos encargados de cuidar al niño. Algunos de ellos intentan que esas condiciones se asemejen a las del salón de clases, pero sin embargo son distintas. Dichas condiciones implican considerar los materiales, instrumentos y recursos que la mamá utiliza, semejantes o diferentes a los del aula escolar. En la construcción del espacio familiar inciden también los recursos materiales para que el estudiante pueda apoyar su cuaderno en una mesa o superficie plana, tenga los útiles escolares apropiados, haya luz suficiente, entre otros. Es decir, se procura que el hijo cuente con los elementos básicos para que co-construya con sus familiares el espacio de realización de la tarea.

Al respecto quiero resaltar que la construcción y definición del espacio familiar para realizar las tareas es de gran importancia porque permite (desde la terminología de Kell, 2009, p.384) "situar las prácticas" de apoyo y los "medios de mediación" de que disponen las familias, de tal forma que al moverse los sujetos entre espacios familiares y escolares es posible transitar de uno a otro construyendo significados en torno a las tareas.

IV.3.3 Disponer los tiempos

Los límites temporales de la sesión de tarea están dados por las personas que interactúan en ella, ya sea el propio estudiante cuando él inicia por sí mismo la sesión (aunque implícitamente esté la recomendación de un familiar para que haga la tarea) o cuando la madre u otro familiar inicia la sesión sin la presencia física del niño, sino que adelanta la realización de la tarea en lo que el niño se dispone a hacerla o puede suceder que sólo prepare los materiales (útiles escolares y textos de referencia que vayan a emplear, según el tipo de tarea), con objeto de administrar el tiempo y distribuirlo entre las distintas actividades familiares que llevan a cabo en un día.

Esto último refiere a casos como los de Fabiola, Daniel, Blanca y Tomás, cuyas madres empezaron a resolver la actividad escolar, o hacer preparativos para ella mientras sus hijos estaban todavía viendo la televisión, jugando fútbol, durmiendo o

fuera de casa (por alguna razón). Procedían de esa forma para dotar de las condiciones del espacio familiar que favorecieran a un ágil desarrollo de la sesión de tarea. Por ejemplo, la mamá de Blanca comenzó en una ocasión la sesión de tarea al revisar la anotación en el cuaderno de su hija sobre en qué consistían los deberes escolares del día, luego buscó entre los LTG aquellos que iban a utilizar.[72] Una vez que la mamá ubicó los materiales y dispuso el mobiliario entonces pidió a la niña que se acercara a ella para que juntas trabajaran la tarea.

Otros ejemplos: la mamá de Daniel (DAN-r1-190309) estuvo trabajando en sus ocupaciones (es costurera en su casa), pero dejó de hacer su actividad y todavía con la cinta métrica colgada de su cuello se puso a llevar periódico a la mesa de la cocina, comenzó a buscar palabras y recortarlas antes de que Daniel dejara de ver la televisión. Así cuando el niño se dispuso a ir hacia donde estaba su mamá, encontró la mesa llena de recortes de periódico con palabras que su mamá ya había identificado (y le adelantó la tarea), él sólo tuvo que pegarlos en su cuaderno. Algo muy similar sucedió con Fabiola (FABI-r3-100309), pues la mamá le dejó terminar de ver su programa de T.V. mientras ella quitaba cosas de la mesa de la cocina, sacaba los útiles, traía revistas para recortar y luego llamó a la niña.

La distribución del tiempo para hacer la tarea es una de las condiciones básicas para iniciar la sesión de tarea. Si la mamá considera que ella puede empezar para optimizar tiempo y ahorrar la discusión con el niño para que deje de ver la televisión y se dedique a hacer la tarea, pues la sesión la inicia ella sola sin la presencia física del niño aunque éste se integre después.

Otro ejemplo es cuando la tarea no consiste en escritura de propia mano de sus hijos, pues las mamás pueden tomar para sí la actividad cuando es una manualidad que los niños por sí mismos no podían realizar. Así sucedió cuando la tarea era hacer una máscara (Blanca), una balanza (Fabiola) o colocar las letras del alfabeto a las páginas del diccionario (Tomás). La mamá de Blanca involucró a su hija para iniciar la sesión de tarea cuando debía llevar de tarea una máscara para salir en una obra de teatro. La señora le dijo que le diera el libro de lecturas y las páginas correspondientes al texto que iban a representar en su salón al día siguiente. La niña le dio el libro y le indicó qué personaje le tocaba a ella (era un perico). Entonces la mamá se puso a

[72] La materia de español en la G1 del año 2008 requería ubicar cuál de los tres libros se tendrían que ocupar y los distinguían como *Español* (el de las lecciones), el de *Actividades* (el que contenía ejercicios relacionados con las lecciones del anterior) y el de *Lecturas* (que presentaba diversos textos que las profesoras encargaban leer, copiar o modificarles el final). También podía incluir el uso del libro de apoyo, denominado "guía".

recortar papeles de colores y cartulina (previamente adquiridas a la salida de la escuela en una papelería cercana) para elaborar la máscara que utilizaría Blanca en la representación teatral del cuento, pero dejó a la niña en libertad para irse a jugar con su hermano y fue la mamá quien continuó la sesión de tarea elaborando la máscara.

También cuando una mamá se encarga de apoyar a varios hijos en una misma sesión de tarea debe hacerse un tiempo para cada uno de acuerdo con las necesidades de apoyo que presenten y con los contenidos escolares que aborden en ese momento. Por ejemplo, la mamá de Héctor tiene a su hijo y a su hija mayor en la misma mesa (de la cocina) trabajando sus tareas en el mismo horario, pero le tiene que decir a la niña que se espere hasta que termine con su hermano para atender algunas dudas que ella tiene. Además ha de compartir ideas, consensar y comprender las maneras de actuar y de relacionarse con la escritura de cada uno de sus hijos.

Al revisar el flujo de eventos se nota que las personas conjuntan tiempos para abrir espacios de apoyo a los estudiantes de primero y segundo de primaria en sus tareas relativas a la lengua escrita. La distribución del tiempo es importante, tanto dentro del aula como fuera de ella. Los tiempos familiares también se distribuyen en múltiples actividades, una de las cuales es prestar atención a las actividades escolares de los estudiantes en casa.

Los mismos padres de familia reconocen que necesitan pasar tiempo con sus hijos para que realicen sus actividades escolares. Por ejemplo una mamá (que no entró en la muestra), por su parentesco con Fabiola se dio cuenta de que yo iba a su casa para observar la sesión de tarea (FABI-r6-180609). Me dijo que su hijo va atrasado porque no tiene quién se lo ponga a hacer la tarea y ella no puede porque trabaja en casas (como empleada doméstica); decía que le va a pedir a una hermana de ella (que se queda en su casa) que lo ponga a hacer tarea. Mencionó que en vacaciones quería aprovechar para apoyarlo en sus cosas de la escuela porque a veces en la noche, cuando llega del trabajo, lo ve cómo va en la escuela, se fija que le cuesta trabajo.

En cuanto a los tiempos que utilizan los familiares y los estudiantes para hacer la tarea ellos podrían llegar a sugerir que hacer la tarea es una rutina, dicen que siempre es “de lunes a viernes”, en un horario específico, las mismas personas. A veces los mismos sujetos que intervienen lo perciben así pero a mí, como observadora externa, me pareció que cada sesión de tarea que observaba era diferente, no hubo dos iguales aunque la actividad señalada como tarea fuera muy similar a otra anterior que me tocara observar, pues las interacciones entre los sujetos, los consensos a los

que llegan y la manera en que realizan la tarea se modifica parcialmente de acuerdo con las circunstancias específicas, históricas y espaciales, de la sesión de tarea propia del día.

Respecto a los tiempos considero que éstos son adaptados a las situaciones familiares que se viven en el día a día y de acuerdo a las prioridades que las madres establecen. Aunque una sesión de tarea podía variar su tiempo de duración desde quince minutos hasta cinco horas, dependiendo del tipo de actividad a realizar, los compromisos familiares con otras actividades distintas a las escolares y el ritmo de trabajo acordado entre los estudiantes y los familiares que participan en la resolución de la tarea.

A varios familiares les preocupa que los estudiantes no tengan apoyo para hacer las tareas, manifiestan inquietud por el desempeño escolar que tienen y movilizan recursos tanto económicos, humanos y de varios tipos para asegurar un incremento de atención a la escuela en el espacio familiar. Esto permite reconocer un sesgo en la investigación: las prácticas de apoyo que observé provienen de espacios familiares que tienen el poder o las condiciones para apoyar a los hijos, independientemente de su clase social y de sus fondos de conocimiento familiar. Es decir, son familias que tienen esa posibilidad o capacidad por la disposición de sus miembros y el tiempo que emplean para apoyar a los niños que inician la escuela primaria. Sin embargo estas familias comparten prácticas culturales en torno a los deberes escolares con otros grupos de familias, aún cuando tengan dinámicas distintas y otras formas de relación con la escuela. Esto mismo incide en el número de personas que colaboran con el niño en la co-construcción de la tarea.

IV.3.4 Las personas que intervienen

El número de personas que intervienen en la sesión de tarea es variable porque puede ser sólo uno, el propio estudiante o sólo la mamá (cuando ella empieza antes de que el niño esté presente o si es el caso en que ella resuelve toda la tarea), o pueden ser varios los miembros de la familia que se involucren en la realización de los deberes escolares.

Hay que reconocer que el apoyo familiar no está exento de conflictos, interrupciones, discontinuidades y negociaciones en las interacciones diarias que se llevan a cabo en el hogar alrededor de elementos escolares. El modo de relacionarse

familiarmente incide también en las maneras de abordar las situaciones y sus soluciones. Cada familia tiene una dinámica particular, reproduce una cultura familiar específica, y genera elementos de interacción y retroalimentación para el espacio escolar. Las formas en que los miembros del grupo familiar buscan la realización de las tareas y la comunicación con el espacio escolar puede parecerse entre las distintas familias, es decir, comparten rasgos generales, pero a la vez son distintos en cada caso dependiendo de sus dinámicas propias.

Realizar la tarea es un proceso colectivo en el que pueden intervenir, según la familia, distintos actores tanto al interior de la familia (la mamá, el papá, los hermanos, la tía, la abuelita) como al exterior (vecinos, amigos, compañeros de la escuela). La resolución de la tarea involucra muchos sujetos; tanto quien directamente apoya al niño (la mamá generalmente) como las personas a quienes recurren el estudiante y su mamá para reconstruir cuál fue la tarea encargada por la maestra (consultas por teléfono o visitas a la casa de otros compañeros), tanto como para preguntar dudas o verificar la correcta resolución de la misma.

Dadas las condiciones socio-económicas de muchas familias es comprensible que en varios casos sea la madre de familia quien acompañe al estudiante en el proceso de resolución de tareas, pues generalmente los papás de los niños están fuera de casa mucho tiempo debido a sus ocupaciones laborales y delegan el trabajo con los niños a las mamás. Sin embargo no se excluye a los varones en su totalidad, pues los roles sociales van cambiando y algunos papás se ocupan del trabajo de la casa y de los niños cuando pueden hacerlo, por ejemplo si ambos trabajan y mamá tiene un horario más extenso. Ciertos padres asignan el apoyo a tareas a las mamás y ellos se vinculan de forma indirecta, pues también tengo evidencias de que participan, por ejemplo, castigando al hijo cuando no hizo la tarea. El caso de Tomás fue muy claro, pues su papá lo dejó castigado sin salir a jugar una tarde porque no terminó su tarea el día anterior y no obedeció a su mamá. Ciertamente el castigo no fue sólo por no llevar la tarea a la escuela sino que implicó la relación con la madre.

En otras circunstancias, distintas a las de los casos de esta investigación, sucede que hay personas externas al ámbito familiar que se ocupan de los estudiantes, en esas situaciones el niño no cuenta con el apoyo directo de sus padres pero sí indirectamente porque le consiguen una persona que supla su presencia en ese momento de sesión de tarea.

Hay otras razones por las que algunos papás no se involucran con la tarea de sus hijos. Por ejemplo, el papá de Tomás explicó que él se desespera muy pronto con los deberes escolares de su hijo, por lo que cuando su esposa le dejó la responsabilidad de apoyar al niño se dio cuenta de que eso implicaba tiempo y tener cierta paciencia, por lo que prefirió dejar que la mamá de su hijo se hiciera cargo. Aunque especificó que en varias ocasiones la tarea que tanto tiempo implicó realizarla al niño junto con su mamá ni siquiera fue revisada por la maestra del grupo y dijo no estar de acuerdo con esa actitud del docente.

En cambio, el papá de Isabel no puede involucrarse directamente en el apoyo a su hija porque llega muy tarde de su trabajo, entonces sólo le pide a la niña que trate de tener limpios sus cuadernos y hacer bien sus tareas. Esa práctica de pedir al estudiante pulcritud en la escritura y en los útiles escolares es reiterada entre los distintos tipos de familias. Pero en este caso es a la mamá de Isabel a quien le toca verificar el estado real de los cuadernos, la evolución de la escritura de su hija y el orientar, apoyar y realizar la tarea con la niña. Sin embargo, toman en cuenta al papá como una persona más que participa indirectamente al sugerir la forma ordenada y en limpio cómo la tarea deberá ser presentada en el cuaderno.

Los papás de Rafael son muy claros en expresar que a ellos les interesa que el niño aprenda; por eso su mamá le apoya a resolver las tareas y su papá, cuando está presente en casa (sólo tiene un día de descanso a la semana), se limita a observar el desarrollo de la sesión de tarea, pero es él quien le trae cuadernos y otros materiales necesarios para culminar los deberes escolares.

Con esos ejemplos reflexiono que algunos papás (los varones) sí apoyan pero lo hacen a su manera, desde sus recursos de tiempo y fondos de conocimientos familiares. Ellos consideran prioritario otorgar apoyo material, es decir, proveer los recursos económicos y materiales que permitirán a sus hijos estudiantes de educación básica poder culminar la instrucción inicial que les proporcione el aprendizaje formal de la lengua escrita.

Entonces las mamás acomodan sus tiempos y aunado a su quehacer doméstico organizan el espacio físico, sea en el hogar, en la tienda, en la parada de autobuses, en su lugar de trabajo o en otros lugares donde puedan apoyar la resolución de las tareas. Muchas mamás laboran también, no se quedan solamente en casa sino que combinan sus actividades con el apoyo escolar a sus hijos. Sin embargo, las madres de familia que yo observé son prioritariamente amas de casa y se

organizan para laborar desde su hogar o en un negocio, pero buscan estrategias que les permitan apoyar a sus hijos durante la realización de su deber escolar (así hay quienes venden productos por catálogo o trabajan por horas como empleadas domésticas y pueden apoyar a sus hijos en lo necesario al estar con ellos).

Las personas que intervienen en la sesión de tarea son variables, dependiendo qué rol juega cada quien; el grupo familiar aprecia los esfuerzos de los distintos miembros por auxiliar a los estudiantes, sobre todo a los que inician su escolarización. Así, por ejemplo aunque los hermanos mayores estén presentes sólo en ocasiones cuando sus hermanos de primer año hacen su tarea, se les considera como apoyo indirecto cuando hacen algún comentario que ayuda al hermano menor a comprender mejor qué responder a la tarea.

Es el caso como el de Blanca, quien se preocupa de hacer la tarea como su maestra indicó, por eso su hermano interviene y le da idea de cómo resolverla sin tener problemas por el material que perdió, aunque quien ayuda ordinariamente a la niña es su mamá. Cuando Blanca efectúa la tarea de llenar el calendario del Libro de Texto Gratuito (BLAN-r1-240509), se dedica primero a revisar unos cuadritos con dibujos que recortó previamente en el salón de clases y debía utilizarlos para hacer la tarea de ese día. Se da cuenta de que le falta uno y que es necesario que lo encuentre. Para localizarlo su mamá la interroga primero, le pregunta que cuál le falta y que dónde los recortó. Blanca dijo que en la escuela, agregando que se trajo los cuadritos en la bolsa de su pantalón y luego los sacó en su cama (duerme en la parte de arriba de la litera, ahí tiene sus cosas). La mamá buscó en la cama y en varios lados pero no lo encontró, mencionó que tendría que dejar ese pendiente. Allí intervino su hermano, le dijo que había un cuadrito con dibujo tirado en el suelo, pero la niña aseguró que ese no era el que se le perdió. Ante esa situación su hermano propuso: “pues ya, dibújalo” (como una solución más rápida para terminar la tarea). Pero Blanca expresó que la maestra dijo que sólo dibujaran los que faltaban. Su mamá tuvo que volver a intervenir y apurarla para que continuara resolviendo la tarea y dejara ese pendiente, mientras su hermano le proponía que le explicara cómo era el dibujo del cuadrito extraviado, pues él se lo haría. El apoyo del hermano mayor de Blanca no fue directo desde un principio, pero sus intervenciones ante una dificultad en la realización de la tarea ayudaron a que pueda terminarse la tarea aunque fue con una transformación parcial respecto a lo esperado por la maestra.

En el ejemplo anterior se manifiesta que el detonante de inicio para la sesión de tarea es definir en qué consisten los deberes escolares que se efectuarán en casa y las maneras en que se les puede dar respuesta. En este proceso el estudiante requiere definir la co-construcción de la tarea junto con el familiar que esté dispuesto a apoyarle.

Otra evidencia al respecto es el caso de Héctor (HEC-r2-260309) quien necesita, después de que ya iniciaron la sesión de tarea, que su mamá le indique qué otras actividades van a realizar para la escuela. Sin embargo, en esa identificación y co-construcción de la tarea que llevan a cabo entre su mamá, su hermana y él, hay varias actividades que realiza su mamá y que él se adjudica a sí mismo por ser "su tarea" aunque no la haya realizado él por sí mismo:

H: ma, ma ¿yo qué más tarea tengo?
MH: tienes que recortar las palabras que lleven *equis*
H: ya las recorté
HM: lo de matemáticas…
H: ya recorté las palabras con *equis*
E: ¿ya las recortaste tú o las recortó tu mamá?
H: mi mamá

En ese diálogo Héctor definió primero qué parte de la tarea ya resolvió; se mostró dispuesto a continuar con otra actividad de tarea pero quería señalar sus avances. Es importante reflexionar en que él aceptó como su tarea recortar palabras con determinada letra y ante el apoyo que su mamá le había dado, definió y aprobó su realización adjudicándosela a sí mismo. Pero cuando fue cuestionado sobre quién realizó efectivamente la actividad de recortar sí reconoció que fue su mamá. Esto obviamente no se lo dirá a la maestra cuando presente el trabajo escolar al día siguiente en el aula; la participación de su mamá es algo implícito, como ayuda para él. En situaciones como estas, habría que preguntarse: ¿sin el apoyo de la mamá la tarea hubiera sido realizada por Héctor satisfactoriamente para la maestra? ¿qué tanto de esa ayuda se reconoce en la escuela o puede llegar a ser solicitada por los profesores?

Los modos de proceder para realizar la tarea pueden ser considerados repetitivos cuando la mamá expone cómo hacen la tarea. Por ejemplo, la mamá de Blanca dijo que se sienta todos los días con su hija a hacer la tarea y que el hermano de la niña no les ayuda pues "él sólo hace la suya y ya". Pero por lo que he visto en las observaciones, parece que el hermano sí interviene cuando hay algo que le llama la atención o quiere dar una sugerencia. Esa expresión de la mamá: "sólo hace la suya y

ya" deja fuera muchas interacciones entre sus hijos y ella, que expresan una co-construcción de las tareas realizada en una participación intensa y con sujetos muy activos, quienes disciernen en qué consiste la tarea, cómo llevarla a cabo, cuáles serán sus productos y qué revisión concierne a la profesora.

IV.4 Las estrategias familiares para resolver las tareas

Las madres de familia se ingenian continuamente cómo proceder para resolver la tarea con sus hijos en tiempo y forma, desde sus espacios familiares, condiciones temporales y los fondos de conocimiento que pueden compartirles. Por eso recurren a estrategias que les ayudan para disponer las condiciones de la sesión de tarea de tal modo que el niño se favorezca para culminar sus deberes. Entre esas estrategias están la flexibilidad con los tiempos y actividades, la motivación a sus hijos, la revisión de las tareas sólo al final, proponer tareas para vacaciones, entre otras que les facilitan la consecución del objetivo: co-construir la tarea al interpretarla, resolverla y evaluarla.

Flexibilidad en la resolución de la tarea

Como una estrategia inicial para apoyar la sesión e tarea las mamás supervisan constantemente qué debe realizar su hijo y qué avances presenta en la resolución de la misma. A veces llegan a hacer comentarios como la mamá de Fabiola que dijo: "tengo que estar atrás de ella" (FABI-r3-100309), refiriéndose a que no puede dejarla sola porque requiere que ella le insista en que haga la tarea y que vea cómo la realiza. Otras mamás también explicitaron que era necesario dedicar un tiempo a sus hijos para ver que sí hagan las tareas y poder observar cómo resuelven sus ejercicios escolares. Por ejemplo, la mamá de José expuso lo que ella llamó "su sistema" (JOSE-r1-190510) para que el niño cumpliera sus deberes escolares:

> E: ¿ordinariamente usted hace la tarea con él?
> MJ: sí
> E: ¿y casi siempre llegando de la escuela?
> MJ: mire, nosotros la verdad nuestro sistema es que haga la mitad, salga un rato y ya después hacemos la otra mitad, después llega y come y hacemos una o dos hojas de lo que haya y ya se va un rato y ya viene y ya otra vez y ya se mete a bañar y ya repasamos otro ratito, entonces por eso yo a veces le digo: échale ganas papi pues yo te ayudo y te apoyo y todo, ¿qué fuera de ti si, le pongo un ejemplo, que

> no lo apoyan, no lo ayudan ni nada y no más le están pegando, entonces le pongo el ejemplo ese, mira papá yo te compro lo que necesitas, todo ¿no? tú cuando menos pon atención. Ese niño ya reprobó ¿tú quieres reprobar? … Cuando menos que intente y ya uno le ayuda… hay cosas que yo no me sé…

En este fragmento se nota la preocupación de la madre por apoyar a su hijo y la comparación que hace con otro niño que no tiene apoyo en su casa. La mamá pide a José que haga un esfuerzo por poner atención a las explicaciones de la maestra y que aproveche el apoyo que ella le da para que no tenga que reprobar el año. Pero lo que más me llama la atención es que en la explicación del sistema que tienen para hacer la tarea se puede reconocer el flujo de eventos que se suceden en el espacio familiar como un conjunto de micro-espacios al interior del mismo, pues la realización de la tarea es un proceso que abarca muchas actividades, personas y materiales, que son organizadas por las madres de familia para dar respuesta a las tareas escolares.

Las madres de familia saben (y lo manifiestan así) que es necesario tener flexibilidad en el régimen de actividades que el niño realiza en casa, porque solamente cuando se quiere mostrar el *deber ser* de la ejecución de la tarea se piensa y actúa en función de que en un mismo espacio, por largo tiempo, sin distracciones, puede empezar y terminar la tarea un estudiante. Esa idea es difundida en algunos sitios electrónicos y libros de editoriales privadas que tratan sobre cómo ayudar a los hijos con las tareas; pero las mamás conocen que es necesario fragmentar la realización de la tarea y llevar a cabo otras actividades familiares en el transcurso de su resolución. Es por eso que algunas madres (de Blanca y Susana, por ejemplo) cocinan mientras sus hijos hacen la tarea aunque luego les interrumpan para darles de comer, también permiten mirar la televisión o escuchar el radio mientras se efectúa la tarea y algunas otras incluyen espacios de juego, de distracción, de salir a la tienda o ayudar en alguna actividad en casa (mamás de Fabiola, Rafael, Isabel y Tomás, por ejemplo).

Esto se confirma incluso con un ejemplo contrario, pues la mamá de Gabriela quiso mostrar que la niña hacía la tarea como un continuo sin distraerse en otra actividad. La señora dispuso todo para que el espacio familiar tuviera las condiciones adecuadas para realizar la tarea: colocó los libros, cuadernos, útiles, la sillita de su hija, la mesa, le compró la cartulina que pidió la maestra y se sentó a un lado de Gabriela para ayudarle. Sin embargo la realización de la tarea les implicó mucho tiempo (más del que ella previó quizá en un primer momento) y la niña manifestó su cansancio así

como su inquietud por pasar a otra actividad, lo cual evidenció que no acostumbraba hacer la tarea sin interrupciones y externó la necesidad de tomar un descanso.

Por eso la mamá de José prefirió comentar qué es lo que hacen y no suponer otras circunstancias, así evidencia que las prácticas de apoyo implican saber fragmentar las tareas y hacer que sea posible la realización de éstas. Debido también a eso otras mamás optan por hacerles a sus hijos algunos fragmentos de la tarea como un apoyo para la conclusión de las misma. Las mamás sí conocen qué puede hacer su hijo por sí mismo sin problemas y qué se le dificulta, es por eso que recurren a estrategias específicas según sea el caso.

Motivar para terminar la tarea

Es significativa la comunicación positiva con los estudiantes. Las mamás saben cómo motivar a sus hijos para que sigan adelante resolviendo su tarea, le dicen (como ya hice notar en fragmentos de ejemplos anteriores): "¡eso!" o "muy bien" cuando el niño acierta a realizar lo que le solicitan. Estas palabras pueden ir acompañadas de una sonrisa, una palmadita, otorgar permiso para dedicarse a jugar solitos o con otros niños, ofrecerles ir con ellos a algún lugar especial (el circo, el centro comercial) y otro tipo de acciones que son una recompensa para el esfuerzo realizado.

Dentro del flujo de eventos la motivación ocupa un lugar importante pues todas las madres que observé buscaban un refuerzo positivo antes que el castigo (éste también estuvo presente aunque en pocas ocasiones), lo cual indica que en la red de relaciones sociales que establecen los actores educativos para resolver tareas se tiende a privilegiar los aspectos positivos de las interacciones alrededor de los deberes escolares para conseguir la feliz culminación de éstos. Tal como Nespor (1997) señala, las redes de relaciones tienden a buscar lo positivo que puede darles esa relación para favorecer la consecución de un objetivo, por eso en cuanto a las prácticas de apoyo los estudiantes, sus familiares y las personas que se vinculan con ellos en la resolución de los deberes escolares unen esfuerzos y buscan incentivar al estudiante para que explote más sus potencialidades, al decir tan solo: "¿ya ves como sí puedes?" (RAFA-r2-100609). En otras ocasiones los familiares se vinculan con la preocupación de aportarle algo al niño para que concluya su tarea, por ejemplo cuando la abuelita de Rafael (RAFA-r6-261009) sugiere darle vitaminas para el cerebro, aunque no lo está motivando directamente está preocupada por su rendimiento escolar y su salud

integral, lo cual al niño le indica que se preocupan por él y este constituye un elemento importante del apoyo a las tareas: que el estudiante identifique la ayuda que recibe como un signo de que les interesa a sus familiares (algunos de los cuales lo hacen explícito como la mamá de José y de Daniel).

Insistir en los criterios escolares para producir textos escritos

Esta estrategia no la observé continuamente, fue más bien esporádica, cuando los estudiantes preguntaban cómo debían resaltar ciertos elementos como los signos de puntuación, las mayúsculas y los acentos en sus textos escritos.

Un ejemplo que observé fue el de Susana (SUSA-r1-130109) quien preguntó a su mamá si podía escribir con color rojo en la tarea que estaba resolviendo pero su mamá le dijo: “las mayúsculas sí se ponen con rojo pero las otras no” (refiriéndose a las letras en minúsculas) y orienta el criterio de distinguirlas con esa diferencia.

Las mamás generan la estrategia a partir de los criterios escolares definidos por la profesora para que los niños escriban las respuestas a sus tareas, sobre todo cuando son actividades de redacción de textos cortos o escritura de enunciados. Sin embargo sólo al inicio del ciclo escolar estas indicaciones son respetadas seriamente pues al pasar del tiempo se diluyen y sólo las retoman los estudiantes cuando los maestros siguen insistiendo en ellas. Por eso es que esta estrategia llega a notarse a través de los cuadernos escolares sólo si en sus páginas está escrito con un color distinto ciertos elementos de la escritura que el profesor deseaba resaltar.

Dejar que el estudiante resuelva la tarea por sí mismo y sólo revisarla al final

Esta estrategia de apoyo pareciera no ser tal pues algunas veces los familiares dejan al estudiante que él resuelva por sí mismo la tarea y sólo revisan cuando ya él concluyó los deberes escolares, pero resulta que el apoyo en sí mismo es dar al niño un poco de libertad para realizar la tarea como mejor le parezca pero sujetarlo a una revisión de que concluyó su actividad escolar. Varias veces encontré esta estrategia, pues al principio las mamás se preocupaban de estar presentes ellas mientras yo observaba y por ende participaban apoyando al niño en la resolución de la tarea, pero más adelante (cuando ya había cierta confianza respecto a la entrevistadora) algunas mamás se dedicaban a otros labores del hogar y dejaban a su hijo que resolviera la

tarea y acudían de vez en cuando al sitio físico donde el niño hacía la tarea para constatar su avance y si había alguna pregunta. Aunque en ocasiones la mamá de José, por ejemplo, deseaba más bien que yo le apoyara a su hijo y por eso le dejaba mientras yo estaba presente, pero ante las dudas del niño le pedí que preguntara a su madre y él iba a buscarla en lo que estuviera haciendo (lavando ropa, acomodando enseres domésticos, etc.) para resolver su duda; sin embargo la mamá no regresaba a estar físicamente junto a su hijo hasta que éste terminaba toda la tarea y entonces ella revisaba.

El caso de Tomás es muy claro pues su mamá decidió que después de que aprendiera a leer sólo apoyaría cuando fuera estrictamente necesario porque él ya sabía qué tenía que hacer como tarea si leía las indicaciones en su cuaderno o en sus libros. Así, aunque el niño hacía la tarea en la lavandería donde estaba su mamá, ella se dedicaba a atender su trabajo y sólo cuando había dudas muy específicas de su hijo se acercaba al mostrador donde el niño realizaba la tarea y le explicaba, pero mientras él continuara su tarea sin preguntarle ella no se ocupaba de revisar mas que cuando el niño expresaba “ya terminé” y se le acercaba con el cuaderno en mano para su revisión.

En cambio, con Rafael su mamá debía estar más pendiente porque si lo dejaba solo era difícil que hiciera la tarea por sí mismo, pero cuando tenía necesidad de hacerlo así (pues debía atender otra actividad del hogar con mayor urgencia), le explicaba la consigna de lo que debía realizar, le proporcionaba un ejemplo si era necesario y lo dejaba para que cuando terminara se lo revisara. Esto sobre todo cuando la tarea consistió en planas, dibujos, escritura de números y copia de palabras; pues como ya mencioné a Rafael se le dificultaba mucho todavía leer y escribir, por eso ante esas tareas la mamá procuraba hacerse el espacio y estar presente todo el tiempo para explicar nuevamente (cada vez que era necesario lo hacía) el alfabeto y la formación de sílabas.

El caso contrario a esta estrategia podría pensarse que sucede cuando es la mamá quien resuelve la tarea y no el estudiante, pero ni siquiera en ese caso actúan las mamás pensando en evitar a sus hijos la realización de la actividad sino en ofrecer otro tipo de apoyo distinto de cualquier lógica escolar.

Resolver la tarea en lugar del estudiante

Los criterios escolares me harían decir que esta no es una manera de apoyar al estudiante, sino de perjudicarlo porque no le deja su madre hacer la tarea por sí mismo ni busca apoyarle de otra manera que no sea quitándole su responsabilidad estudiantil. Pero esto no es lo que sucede cuando las mamás deciden resolver la tarea en lugar de sus hijos. Este apoyo lo ofrecen generalmente, cuando el estudiante está demasiado cansado, la tarea es abundante o intuye que el niño no puede en ese momento de su desarrollo con una tarea determinada.

Llama la atención que son las mamás quienes se percatan de los esfuerzos que sus hijos pueden realizar o no, quizá porque son los familiares que siguen más de cerca el desarrollo físico y mental de los niños, pues por ejemplo el papá de Tomás relató que él se desesperaba con su hijo en una ocasión que le ayudó a hacer la tarea porque "sentía que él sí podía hacer la actividad que yo le pedía y que él no quería" (TOMA-r3-180609) pero la madre intervino porque le explicó que el niño en ese momento en realidad no podía hacerlo y había que apoyarle de otra manera, con el dictado letra por letra y no sólo la referencia a la palabra completa. De esta forma son las mamás (principalmente) quienes calculan tiempos y determinan si sus hijos requerirán que les apoyen haciendo ellas mismas parte de la tarea. Así, por ejemplo, cuando la mamá de Rafael sabía que su hijo no terminará la tarea porque es mucha y escribe lentamente, ella misma simulaba la escritura del niño y se atrevió a comentarlo explícitamente en una sesión de tarea (RAFA-r2-100609) que ella le ayudaba a veces escribiendo "con la zurda" para que se pareciera a la letra de su hijo y no se diera cuenta la maestra para que no lo regañara. Pero el objetivo final era cumplir con el requisito escolar, lo cual lograban de esta forma. Cabe aclarar que esto se lo permitía cuando la tarea consistía en copiar mucho texto, hacer planas o resolver preguntas del LTG que correspondían a lecciones extensas. La intención de la madre de Rafael también incluía una preocupación porque su hijo no rechazara todavía más la escuela (pues el trato de la maestra le afectó y el niño no quería ir ya a clases, además de que Rafael llegó a expresar que si no terminaba la tarea mejor no iba a la escuela al día siguiente, cosa que su mamá deseaba evitar).

Proponer resolver todas las actividades del LTG o el libro de apoyo

Esta estrategia estuvo presente en todas los casos que observé, pues las mamás tenían la intención (cuando menos al estar por concluir el ciclo escolar) de que sus hijos tuvieran resueltas todas las páginas de los libros de texto gratuitos (LTG) y de los libros de apoyo (guías didácticas). Esto fue ya sea con la intención de que cuando la maestra los revisara encontrara todo contestado y se los tomara en cuenta para la calificación o también con la intención de que sus hijos repasaran contenidos escolares para los exámenes finales. La estrategia no se notaba con la simple revisión de los cuadernos y libros escolares, fue necesario observar las sesiones de tarea, sobre todo las concernientes a preparar un examen bimestral, para reconocerla como una estrategia de apoyo al niño.

Por ejemplo, cuando la tarea consistía en repasar para el examen de español pude notar dos vertientes: 1) un repaso de lo escrito en el cuaderno y en los libros de texto para estudiarlo; o 2) una actividad (como tarea) de resolver páginas del libro de apoyo para una especie de entrenamiento con similitudes a la evaluación que presentarían en el aula como examen. Lo primero lo observé en el caso de Isabel (ISAB-r3-230410), pues su mamá le pedía leer las páginas de la guía de apoyo que ya tenía resueltas para que recordara los temas que ya habían visto en clase. Le hacía leer fotocopias de ejercicios que la maestra les había hecho resolver y pegar en las páginas del cuaderno. Su mamá le iba señalando las letras que debía leerle en voz alta como un repaso para el examen así como leer cuentos cortos y las respuestas que tenía escritas en las preguntas de comprensión lectora. En cambio, la segunda vertiente la observé en el caso de Blanca (BLAN-r6-041109) quien estudió para el examen de español resolviendo (por encargo de la maestra) cuatro páginas de su cuaderno de evaluación. Su mamá le apoyó a resolver las preguntas y más que estudiar para el examen, consistió en ejercicios del libro de apoyo en donde se ocuparon de contestar todas las preguntas sin detenerse a evaluar si eran acertadas las respuestas. Entonces, había dos causas distintas que originaron la propuesta de las mamás para resolver todas las páginas de los libros (tanto oficiales como de editorial privada) que los estudiantes utilizaban en las aulas.

Observé que ante los temarios de español para estudiar había una misma respuesta en los casos de Blanca y de Fabiola, relacionada con tener resueltas todas las páginas indicadas en los temarios. Así, la mamá de Blanca cuando se trataba de

ubicar las páginas de los libros correspondientes al temario de español, exigía a su hija que lo que venía en el temario lo tuviera resuelto y si no que se pusiera a realizarlo como parte del estudio que debía llevara a cabo durante la sesión de tarea. Lo mismo sucedió con la mamá de Fabiola, pero ella en un primer momento creyó que lo indicado en el temario era para que su hija resolviera las páginas correspondientes. Por eso se desconcertó cuando encontró que muchas de esas páginas ya estaban resueltas (FABI-r2-020309) pero siguió firme en proponerle a la niña que terminara de contestar el libro de texto y a eso le dedicara la sesión de tarea.

Como algunas mamás (casos de Fabiola, Blanca, Rafael y Tomás) se inclinaron por mostrar su interés en la escuela a través de la resolución total de ejercicios en los libros de texto, éstos fueron resueltos casi en su totalidad y lo que no fue contestado ciertas mamás (de Blanca y Tomás) proponían resolverlo durante las vacaciones escolares de verano.

Además, cuando la mamá quería que su hijo repasara la escritura o la lectura se empeñaba en que resolviera las lecciones del libro de apoyo, como en el caso de Rafael que su mamá le ayudó a concluirlas (sin hacerle ella la tarea aunque el niño estuviera cansado), pero sólo durante el tiempo de clases porque en vacaciones le permitía descansar de toda actividad escolar.

Cabe señalar que en el año escolar 2009-2010, cambiaron los LTG de primer grado, y los nuevos libros incluían muy pocos ejercicios para resolver en el libro. En este caso, la mamá de José compró otro libro de apoyo, para que el hijo resolviera ejercicios y leyera textos.[73]

Proponer tareas para realizarlas durante las vacaciones

Esta estrategia de apoyo fue resultado de la preocupación de ciertas madres de familia porque sus hijos no se distanciara de actividades escolares durante las vacaciones escolares pretendían que repasaran los contenidos curriculares de primer grado de primaria de manera que no se les olvidaran (y lo mismo hacían con los hermanos mayores en sus respectivos grados escolares).

[73] La mamá decidió adquirir por cuenta propia, sin consultar a la maestra, el libro de apoyo que llevaban sus hijos mayores cuando cursaron primero de primaria. Resultó que dicho libro (titulado "Juguemos a leer" era utilizado como material de referencia para la maestra Rebeca, pues de allí sacaba fotocopias a ciertos ejercicios para encargarlos de tarea a los estudiantes.

Por ejemplo, la mamá de Susana le pidió a la maestra auxiliar del grupo que le pusiera a su hija "ejercicios para soltar la mano" en un cuaderno de doble raya para hacerlos durante las vacaciones decembrinas (SUSA-r1-130109] pero entró aquí el poder de negociación con su hija porque ésta se negó y tuvo que llegar a un acuerdo con ella que hiciera sólo una parte, pues la niña no veía como tarea esa actividad que le puso la maestra auxiliar y no su maestra de grupo.

De otra manera sucedió con las mamás de Blanca y Tomás, pues ellas deseaban que sus hijos repasaran durante las vacaciones de verano pero no pudieron cumplirlo en su proyecto original, porque solamente lograron hacerlo unos cuantos días y con la plena iniciativa de los niños. Como era una imposición, los niños se resistían y menos lograban que efectuaran tareas escolares determinadas por las mamás y no por las profesoras (distinción a la que apelaban los mismos estudiantes). Una especificación que hicieron ambas madres es que ante un suceso imprevisto como que se quedaron sin luz, y los niños ya no pudieron ver televisión ni salir a jugar con los amigos ni otra actividad lúdica o recreativa, entonces sus hijos sí recurrieron en ese momento a leer textos escolares o resolver las páginas inconclusas de sus libros, ya por iniciativa propia (en referencia a la petición inicial de sus madres porque hicieran tareas escolares durante vacaciones). Sólo ocurrió durante ese suceso, cuando se normalizó el suministro de luz en días posteriores volvieron a rechazar las actividades escolares en casa mientras duró el período vacacional.

En cambio, quien sí resolvió tareas escolares durante vacaciones en pleno acuerdo con su madre fue Isabel, pues su dinámica familiar es distinta y su madre da prioridad a las tareas escolares en casa. Sus dos hijas aceptaban con agrado realizar actividades de lectura y escritura como una forma de recreación también. Su mamá acostumbró comprarles libros para colorear con textos cortos, cuentos infantiles, así como cuadernos de papelería para resolver ejercicios escolares de repaso. En el período vacacional de verano (ISAB-r8-270710) la madre de Isabel adquirió en la papelería un cuaderno de editorial privada[74] para el primer grado de primaria que explícitamente tenía escrito en la portada "Cuaderno de Verano", así que el estudiante podía identificar que era un material que se trabajaría durante las vacaciones y su resolución dependía del ritmo de trabajo que cada estudiante quisiera tener en ese período. Esto fue respetado por la mamá quien no obligó a Isabel a terminar de

[74] Se titula "JUEGA Y APRENDE CON SEEMARGS 1", Cuaderno de Verano, editado por Seemargs ediciones. No tomé la referencia del año pero al parecer era una edición reciente del 2010.

resolver ese cuaderno sino que se lo propuso como una actividad más que podía realizar en vacaciones y la niña accedió a usarlo frecuentemente.

IV.5 Tensiones y soluciones

Debido a que los estudiantes son sujetos activos en la co-construcción y resolución de la tarea, presentan cierto grado de autonomía al realizar los deberes escolares, el cual poco a poco va creciendo y es alentado por las mamás. Por esa misma razón exponen sus argumentos para definir la tarea como tal y las formas en que pueden realizarla son motivo de negociaciones y consensos, lo que implica tensiones, dificultades, avances, retrocesos y soluciones.

Los demás sujetos que participan en la interacción con el estudiante pueden verse involucrados en sus actividades de manera total o parcial, salir y entrar del espacio de la sesión de tarea, a la vez que pertenecer o jugar roles específicos en distintos espacios de relación. Por lo mismo pueden intervenir para generar conflictos mediante más dudas o interrupciones así como para ayudar a resolver parte de las actividades de la tarea.

Las soluciones a las tensiones para realizar la tarea tienen dos vías principales: la comunicación y la utilización de herramientas culturales. Estas vías se vuelven cruciales para negociar la manera en que se procederá a dar respuesta a los deberes escolares encargados por las profesoras. De este modo, si los familiares quieren llegar a un acuerdo es primordial escuchar la voz del estudiante sin imponer modos de resolver la tarea *a priori* a la explicación y argumentación del niño.

En el proceso de co-construcción de las tareas entre los familiares y los estudiantes siempre existirán interpretaciones divergentes y según lleven a cabo consensos podrán alcanzar la meta de entregar la tarea para ser evaluada desde los criterios escolares.

Tan solo respecto a la lectura de un texto en clase, realizada por varios estudiantes y las interpretaciones que formulan al mismo, Rockwell comenta que:

> Las interpretaciones del texto que el maestro ofrece no siempre determinan las interpretaciones de los alumnos… En el ámbito privado del diálogo entre alumnos es constante, aunque difícil de captar, la presencia de interpretaciones propias… Los alumnos también expresan cierta autonomía en los silencios y las negaciones que oponen a las

> propuestas del maestro, particularmente evidentes en ciertos momentos de la clase (1995: 200).

Esto puede aplicarse también a los textos que indican en qué consiste la tarea, pues los maestros ofrecen una interpretación de qué esperan recibir como respuesta a la misma, pero los alumnos pueden construir una definición de tarea distinta, de acuerdo con las interpretaciones que a su vez ellos realizan de las indicaciones de los profesores.

Es por eso que puede haber divergencias en las interpretaciones de los deberes escolares, las cuales surgen alrededor tanto de los textos escritos en los cuadernos (que contienen las indicaciones de la tarea), como de los comentarios que las propias maestras y los familiares (que acuden a recoger a los niños al salón) pueden hacer sobre las tareas encargadas. Por eso unos familiares pueden preferir apegarse a la instrucción tal cual está escrita y otros hacer caso del comentario de alguna mamá que dijo que iba a realizar la tarea de determinada forma. Pero también los estudiantes suelen expresar su opinión sobre lo que harán de tarea y pueden proponer una actividad distinta a la que su mamá sugiera basándose en argumentos como: “la maestra dijo” o “en su libro la maestra lo tenía de tal modo”.

Sin embargo las interpretaciones se confrontan y refutan, dando lugar a procesos de negociación para llegar a la meta de realizar la tarea, de acuerdo con lo que el niño y su mamá entendieron que “deberían” realizar como tarea.

Las tensiones surgen cuando el estudiante defiende su punto de vista acerca de lo que él entendió a la maestra y la mamá se esfuerza por hacerle cambiar de opinión, expresando ella su propia interpretación de la tarea. En esas situaciones observé la importancia del diálogo para encontrar una solución aceptada por ambas partes, porque si el niño se obstinaba en su interpretación sucedía que la mamá prefería no seguir discutiendo con él y dejar que realizara la actividad como le pareciera, arriesgando que se equivocara y la profesora otorgara baja calificación. Sin embargo como los familiares sabían también que muchas veces la maestra no revisaba la tarea, podían dejar que el estudiante culminara la actividad a su criterio esperando que no le afectara en la evaluación. Esta actitud tomaba la mamá de Tomás en varias ocasiones pues su hijo se mostraba renuente a aceptar las indicaciones de su mamá para hacer la tarea y sostenía su punto de vista. Así que su mamá optaba por dejarlo y cuando ya el niño por sí mismo se daba cuenta de que no podía resolver la tarea de ese modo o algo se le dificultaba pues acudía a preguntar a la mamá quien

nuevamente le explicaba lo que ella interpretó como tarea y el modo de realizarla, llegando ambos a un acuerdo para que terminara la actividad.

En una ocasión la mamá de Tomás le escribió un recado en una hoja de su cuaderno para que ya se pusiera a hacer la tarea pero el niño se lo respondió (la imagen se incluyó en el capítulo tres, corresponde al registro TOMA-r14-261109) sosteniendo sus argumentos y excusándose por no haber tenido lápiz para resolver la tarea. Este tipo de tensiones registradas por escrito son poco comunes (sólo las observé en los casos de Tomás y Blanca) pero evidencian también el tipo de comunicación familiar, su dinámica cultural y los usos que pueden hacer de la lengua escrita para manejar tensiones y acuerdos[75].

Otras veces interviene algún familiar para aliviar la tensión entre madre e hijo por la tarea. Por ejemplo el papá de Tomás refirió que él se enojó con la mamá del niño porque ya éste lloraba y se desesperaba, por lo que le dijo a su esposa que ya lo dejara y no discutieran más. Así, el niño no hizo la tarea y resultó que ese día sí revisó la maestra y lo anotó como incumplido. Por eso el papá se enojó y me expresó su inconformidad diciendo que si la maestra revisa que revise todos los días la tarea y no sólo a veces. En este caso el padre de Tomás quiso aliviar la tensión pero no hubo un consenso, por lo que al día siguiente la tensión fue mayor cuando la evaluación resultó negativa y entonces la mamá enfatizó que su hijo debe hacer la tarea aunque no quiera. Sin embargo al pasar Tomás a segundo de primaria la madre afirmó que "se volvieron flojos" y ya se habían relajado un poco en cuanto a las exigencias que ella le hacía para resolver las tareas. Así que los acuerdos son imprescindibles.

Hacer la tarea implica múltiples negociaciones que tienen que estar dispuestos a efectuar los familiares que apoyan al niño. Por un lado para que el estudiante realice la tarea desde los criterios y recursos particulares del grupo familiar; y por otro para que la expectativa de la maestra sobre la tarea sea satisfecha. Con esa doble finalidad las mamás generan diálogos y estrategias tendientes a cumplir con la tarea de la manera que la maestra espera. Esa tendencia de considerar la expectativa docente sobre la actividad encargada guía muchas veces estos procesos de negociación e incide en las maneras en que las familias apoyan a los estudiantes.

[75] Por ejemplo, Blanca también utiliza la escritura en su cuaderno para acordar cosas con sus papás, aunque no sean relativas a la tarea, pues en una ocasión escribió una especie de pagaré en donde comprometía a su papá a darle dinero el fin de semana e hizo que él pusiera su firma para hacer válido ese tipo de documento. Esto revela un uso particular de la escritura y la apropiación de la misma.

Las tensiones surgen alrededor de la co-construcción de la tarea cuando el estudiante indica a su familiar la consigna dada por la profesora en el aula para realizar la tarea. Puede haber desconcierto ante lo inesperado de la tarea, si esta es referida a un tema o una instrucción que no es común realizar en casa o no concuerda con los referentes provenientes del fondo de conocimientos familiares que las personas que apoyan a los estudiantes poseen.

Por ejemplo, la mamá quizá esperaba un determinado tipo de tareas para realizar en casa: planas de palabras o enunciados, escritura de palabras con determinada sílaba, escritura de enunciados, dibujos sobre un tema, redactar una carta o un aviso y copiar un fragmento de texto o una lección, leer un texto corto, resolver algunas actividades del LTG ya explicadas por la maestra, o repasar contenidos de clase en hojas fotocopiadas, entre otras. Pero se enfrenta a situaciones inesperadas, como cuando el hijo llega de la escuela con la noticia de que hay que realizar otro tipo de tarea. Entre las que observé de este tipo estaban: hacer una máscara según indicaciones de un libro de texto y aprenderse los diálogos de un guión de teatro (Blanca), elaborar una letra grande para conformar un texto visible a distancia sin conocer la frase completa ni el sentido de la misma (Fabiola), hacer una bandera para un acto cívico (Rafael), escribir una lista de sinónimos con referencia a ciertas palabras indicadas por la maestra (Tomás), escribir unos enunciados a partir de palabras desconocidas en el vocabulario familiar y sin sentido en una actividad escolar (Isabel), resolver una sopa de letras y escribir una historia con esas palabras inconexas y desprovistas de significado para el ámbito familiar (José), escribir una canción de amor para que un novio le lleve serenata a su novia (Rafael), resolver actividades del LTG o de los libros de apoyo (“guías o complementos didácticos”). Estas actividades no siempre han sido explicadas por la maestra y las mamás no tienen una orientación clara respecto a su utilidad práctica para el estudiante (la actividad del calendario para Blanca en el LTG de 1º y para Isabel la misma actividad en la guía didáctica con otro formato). Lo mismo sucede cuando el niño lleva hojas fotocopiadas a casa con las actividades a realizar como resolver un cuestionario de comprensión lectora (Isabel y José) o un cuestionario de conceptos de temas de la materia de español para preparase al examen (Blanca). Todas esas actividades, propuestas en su momento como tarea, generan tensiones de por sí ante la situación de no saberse explicar bien el sentido que tienen para la escuela y para la familia.

Ante esas situaciones las mamás se adaptan, tratan de buscar una interpretación y una solución de la tarea que sea acorde a la expectativa escolar, indagan con los familiares, vecinos y amistades, se posicionan en el rol de la maestra (en casa), piden asesoría extra cuando es necesario (a la misma profesora de grupo u otros maestros particulares o conocidos por ellas), recopilan material extra curricular como láminas, información de libros de la biblioteca o de Internet, hacen manualidades (esforzándose porque sí queden bien hechas) y buscan el sentido así como la utilidad de la tarea de modo que el niño pueda resolverla o se la realiza la mamá, pero haciendo una suposición de qué es lo que la maestra espera.

Estas tensiones se resuelven parcialmente cuando la tarea es realizada (con ayuda del niño o sin él) y presentada a la profesora. Pero si la interpretación fue errónea entonces el momento de presentar la actividad concluida a la maestra recrudece la tensión ante los regaños o críticas del docente, como en el caso de Laura cuando la maestra la señaló delante del grupo diciendo que "los perros morados no existen", aunque la niña había transformado la tarea junto con su hermana mayor para poder realizarla (entrevistar a un perro).

También surgen tensiones cuando el estudiante insiste en que la realización de la tarea se lleva a cabo de una determinada manera y su mamá opina algo distinto; el niño a veces se obstina en mencionar que la maestra dijo que debía hacerla de esa manera y la mamá puede ceder, negociar o presionar, en todo caso existe una negociación y un consenso. De igual manera pasa cuando el alumno no se refiere a un criterio del docente sino a su propia iniciativa y cree que puede sostenerla.

Además los estudiantes aprenden a argumentar de tal modo y defender su postura, que puede verse allí la apropiación que hacen de los momentos de resolución de la tarea y de los modos de argumentar que tienen los docentes y los propios familiares. Candela (1999) mostró en su investigación que en las clases de ciencias siempre existían situaciones en las que los alumnos se encontraban entre la argumentación y el consenso con sus profesores, al respecto menciona que: "Los docentes parecen influir sobre los alumnos, que no sólo utilizan la argumentación para tratar de convencer a otros de sus opiniones, sino que, en varias ocasiones, se apropian del recurso de pedir argumentos que utilizan los maestros, como una forma de rechazar una versión que no comparten. He mostrado que los alumnos argumentan sus puntos de vista cuando el maestro se los solicita, pero también defienden sus versiones con argumentos, aunque nadie se los haya pedido, cuando se expone una

versión que no comparten." (p.136). Esto mismo lo siguen haciendo en sus hogares, con sus madres y los familiares que se interesan por apoyarles en la resolución de sus tareas. Cuando existe una postura específica de la mamá ante la que el estudiante está en contra es difícil que se deje convencer y pide explicaciones o argumentos específicos para poder negociar su propia postura.

Lo anterior también varía de acuerdo a la edad y el grado escolar del niño pues los estudiantes de primero de primaria, al inicio del grado escolar, interpretan que su mamá es la que posee el conocimiento escolar necesario para orientarles en su tarea. Conforme avanzan sus propios conocimientos respecto a la lengua escrita se posicionan con cierta autoridad para cuestionar los argumentos familiares y defender los que ellos consideran irrefutables por provenir del espacio escolar. Esto lo van comprendiendo las madres de familia quienes en ocasiones ya no insisten (además de que poco a poco van dejando que sus hijos realicen las actividades escolares sin depender del apoyo materno) y prefieren llegar a los acuerdos que el niño acepte de manera reflexiva o en último caso dejarlo que se equivoque en la resolución de la tarea.

Hay ocasiones en que las mamás deben realizar señalamientos de las equivocaciones en las tareas para que sus hijos las corrijan pero deben tener los argumentos necesarios para mostrar el error y las maneras de corregirlo. Por ejemplo, la mamá de Isabel (ISAB-r1-040210) insiste y le hace ver su equivocación aún cuando ella se obstina en que no es así:

> MI: no, aquí está mal estás poniendo verede (mamá le señala la letra *e* que debe borrar)
> I: no … así estaba escrito (refiriéndose a que así estaba escrito en la hoja anterior que había escrito copiando del pizarrón y que le servía de referencia para copiar nuevamente los enunciados)
> MI: a ver … (le revisa la página anterior del cuaderno, que servía de referencia a la escritura de estos enunciados) … sí, aquí está bien, dice verde, pero en lo que estabas escribiendo no (es decir, que no dice verde y lo hace mostrándole las dos escrituras para que las contraste).

Isabel se fijó en lo que su mamá le estaba señalando y cuando le mostró las dos escrituras: / verede / y / verde /; como argumento de que la primera escritura tenía un error la niña identifica que esa letra *e* que colocó en medio de las sílabas no iba ahí ("sobra" dijo) y tenía que borrarla, sólo entonces procedió a borrar la letra que su mamá le había indicado y continuó la escritura del enunciado.

En otras ocasiones la tensión o el conflicto surge porque el estudiante quiere resolver la tarea con poco esfuerzo y la mamá exige un poco más de esmero para que la calidad de la resolución de la tarea sea mayor. Tomás y su mamá frecuentemente tenían este tipo de tensiones porque su mamá le pedía hacer las letras más grandes y con un mejor trazo, además le insistía en que si era mayúscula se notara, por ejemplo (TOMA-r2-110609) le indicó que la *te* mayúscula debía ser más grande y tenía que colocar la línea horizontal de la letra arriba de la rayita del renglón, además enfatizó que la letra *o* la trazara bien porque parecía un punto. La señora le exigía volver a copiar los textos que escribió con fea letra y a veces le arrancaba la hoja para que lo repitiera pero eso ocasionaba tensiones más fuertes porque el niño se resistía todavía más, se enojaba y tenía una actitud de rebeldía. Por eso la mamá dijo que "eran los pleitos" porque tenía que estar "atrás de él", lo mismo cuando se fastidiaba de hacer alguna actividad se le escapaba de la lavandería para irse a jugar y tenía que ir por él para volverlo a traer a que continuara la tarea, sobre todo de español porque le gustaba más matemáticas y con las actividades de español no le agradaba la tarea, en especial la copia de lecciones.

La propia mamá de Tomás aceptaba que ella "era muy dura" con su hijo pero poco a poco se suavizaba y podía ser más flexible para permitirle un menor grado de exigencia escolar, pero las calificaciones las enfatizaba y le pedía obtener puntuaciones de "ocho para arriba". La importancia que la mamá de Tomás asignaba a la evaluación escolar muestra que sus prácticas de apoyo buscaban que cumpliera con las exigencias escolares, aunque siempre con apropiaciones de lo que ellos definían como tarea.

Además existen tensiones en cuanto a decidir en qué momento comenzar a resolver la tarea, pues a veces depende de que la mamá tenga tiempo disponible para ello, pero también depende de si existe otra actividad de interés para el grupo familiar, como algún programa de televisión, una visita a cierto lugar o ir a visitar algunas personas, salir a pasear, jugar al aire libre, un momento de relajación, etc. Es decir, no es una decisión unilateral impuesta por la madre o algún familiar en particular. Por eso, es muy distinto de lo que sucede en el aula, ya que en el espacio escolar los profesores suelen tomar las decisiones acerca de cuándo inicia y concluye una actividad, lo cual no se lleva a consensos en el aula sino que los estudiantes deben asumir sin objeción (distinto a la argumentación sobre el desarrollo de las actividades). En cambio, en las viviendas de los niños la hora de hacer la tarea puede estar

establecida de antemano como una *regla del hogar*; pero en los casos que observé (de Tomás especialmente, cuya madre sí definía horarios y reglas) ésta podía romperse si existía una actividad distinta que deseaban realizar. Por ejemplo, jugar fútbol hizo que la mamá de Tomás cambiara el horario de hacer tarea algunos días; también el deseo del papá de Tomás por ver un partido de fútbol en la televisión, ocasionó que presionara un poco a su hijo para que terminara pronto la tarea, pues la mamá no le dejaba encender la T.V. mientras el niño no concluía sus deberes.

Hay otro tipo de tensiones como los condicionamientos para hacer la tarea, pues el castigo que usan los padres puede ser un instrumento de control. Cabe señalar que no observé castigos físicos sino castigos en torno al permiso de realizar actividades recreativas como ver la televisión, salir a jugar e ir a algún lugar de interés para el niño (el centro comercial, el parque o el circo, por ejemplo) así como la adquisición de juguetes, la condición de que si no hace tarea no sale a jugar (TOMA-r1-2403009) y otras que los familiares establecían de acuerdo con la organización de sus actividades. Entonces el castigo jugó un papel también en las tensiones como instrumento de control.

Como las prácticas de apoyo familiar a las tareas escolares tienen su sustento en la co-construcción de la tarea entre los estudiantes y sus familiares, por tanto en su interpretación y organización de estrategias para resolverlas tienen lugar un conjunto de tensiones y soluciones que muestran el flujo de eventos y el establecimiento de criterios (más familiares que escolares) para decidir las maneras en que realizarán la tarea.

Las negociaciones a veces tienen lugar cuando el estudiante ya es capaz de hacer ciertas actividades escolares por sí sólo, sin ayuda de un adulto. Entonces el niño únicamente solicita a su madre la revisión de su trabajo escolar al finalizarlo. A veces cuando el familiar evalúa la resolución final de la tarea nota que faltó terminar la actividad o que el estudiante hiciera un esfuerzo mayor para que tenga mayor calidad la tarea. Ante esa situación algunas mamás piden que el niño “complete” los deberes y agregue lo que ella solicita. Es en esos momentos que surge la crisis del estudiante porque en primera instancia no admite redoblar esfuerzos para volver a trabajar en la misma tarea. Sin embargo, la argumentación de las mamás tiene una importancia esencial para llegar a un consenso sobre la renovación de la tarea con miras a una ejecución mejor, sin tener en cuenta la calificación sino la calidad y el influjo benéfico para el estudiante de considerar eliminar la *ley del menor esfuerzo*. El ejemplo de

Tomás es muy claro para mostrar lo anterior: La mamá esperaba a que el niño terminara la tarea y entonces se la revisaba y corregía si era necesario. Sin embargo esas correcciones no siempre eran bien aceptadas por Tomás, pues él exponía su punto de vista respecto de la tarea a partir de su construcción inicial en el aula, pero si su madre insistía en que estaba equivocado se mostraba un poco renuente a borrar lo escrito y le pedía que le dijera qué era lo que debía borrar y qué debía escribir para que la resolución de la tarea fuera acertada. Si su mamá le pedía escribir algo que él no consideraba aceptable desde lo que la profesora pidió (según su versión propia y lo que llevaba escrito en el cuaderno escolar) volvía a negarse. Únicamente cuando su madre le daba más razones o le exigía un esfuerzo mayor (de manera especial) aceptaba corregirlo y obedecer a su mamá. El fragmento de transcripción correspondiente es el siguiente:

E: qué te encargaron?
T: pegado ya, pero de esta no,
E: ah, ¿les dio otra vez copias para recortar?
MT: no dice que va a hacer de éstas (se refiere a las oraciones escritas debajo de cada recorte de dibujos, ya coloreados previamente por el niño)… a ver hijo párate, ¿tienes que hacer las oraciones de cada uno?
T: ajá,
MT: pero ésta ¿quién te la enseñó?
T: me la puso la maestra en el pizarrón
MT: ya la tenía escrita, ¿y ésta también y ésta también? Entonces ¿tú tienes que inventar de cada una, o todas estaban escritas en el pizarrón?
T: todas estaban escritas, no, no
MT: ¿todas estaban?
T: no, todas no, nada más éstas (señala),
MT: ah, pero no todos los dibujos tenían oración, ah, pues entonces tú dime una, a ver cuál hiciste ya,
T: la araña, ésta,
MT: falta tu lápiz no, y la goma,
E: nada más eso te dejaron de tarea? O te dejaron más?
T: nada más eso,
E: nada más eso, ¿hoy les dejó poquito la maestra? O siempre les deja así de tarea
T: a veces nos encarga mucha y a veces poquita
[…]
MT: haz oraciones, hijo,
[…]
MT: el carro marca, ah ya marcaste el carro, el delfín, a ver vamos a hacer la oración de la estrella, no?
T: pero no sé qué

MT: pues tú dime cómo qué, haz de cuenta que ves una estrella en el cielo
T: ¿la estrella brilla?
MT: ándale, pero la tienes que poner aquí, no importa, aquí abajo, y ahí la maestra se va a dar cuenta, sobre el renglón ¿eh?
T: la- es- es-
MT: porqué agarras así el lápiz, ah por la cosa esta (se refiere a una curita –banda adhesiva-), no pasa nada
E: ¿se cortó?
MT: sí
T: es- la es-tre-
MT: tú ya sabes escribir, no me salgas que todavía no
T: estre-lla-
MT: ¿estrella que?
T: la estrella
MT: la estrella qué, ¿cómo me dijiste?
T: brilla. La *be*, la *erre*, la *ele*, la *be* de burro,
MT: ándale
T: ¿junto?
MT: no, separado
T: bri-lla
MT: hazlas más grandes, casi no se ve, estos tienen que estar más grandes, haz los palitos más grandes… Ora la de abajo
T: la flor crece,
MT: no, pero otra oración más grande, ponle que es de un color, ¿no? pero tú dime un color,
T: rosa
[…] (La sesión de tarea sigue en este sentido hasta que termina de escribir las oraciones. TOMA-r1-240309. Ver ANEXO 1)

Esta exigencia no dependía sólo de la asignatura correspondiente sino de la dinámica familiar misma y de los patrones culturales relacionados con la escolarización que la madre de Tomás tenía. Ella quería que su hijo escribiera más palabras y enriqueciera tanto su vocabulario como su escritura en el cuaderno. Como se nota en el ejemplo, hay varias tensiones y negociaciones entre madre e hijo para escribir las palabras en las distintas oraciones pero por fin llegan a acuerdos que recaen en que el niño escriba oraciones con un mayor número de palabras.

Esta mamá también se mostró a favor de que su hijo realizara las operaciones matemáticas aprendiendo las tablas de multiplicar y no dependiera de una hoja del cuaderno que contenía “la tabla pitagórica” que le evitaba el esfuerzo de recordar las tablas. La señora admitió que ella tuvo “la culpa” por enseñarle cómo se usaba y que le advirtió a su hijo que le arrancaría esa hoja del cuaderno si la seguía utilizando. Como Tomás no hizo caso, entonces ella aprovechó el tiempo que su hijo salió a jugar con sus amigos (TOMA-r14-261109) para arrancarle dicha hoja pero en ese momento llegó

el niño y comenzó una discusión respecto al por qué de la actitud de su mamá. Su hijo estaba muy enojado y decía querer volver a pegar la hoja en el cuaderno pero la madre le argumentó que no le daría otra vez esa tabla pitagórica porque sacó ocho en matemáticas. Es de este modo que la discusión terminó y Tomás debió aceptar la decisión de su mamá. Aquí no intervino su padre, pues ante la primera experiencia negativa por defender la postura de su hijo (el ejemplo que mencioné en páginas anteriores) optó por no entrometerse en las decisiones de la mamá con respecto a la escolarización del hijo, pues explícitamente dijo que había dejado ya totalmente esa responsabilidad a su esposa.

Este caso es interesante porque muestra que el interés de los padres por apoyar a sus hijos con la tarea no se restringe a la adquisición y uso de la lengua escrita ni al aprendizaje de algoritmos matemáticos; va más allá, al querer relacionarlo con la vida diaria, con los esfuerzos por mejorar actitudes y la resolución de los deberes escolares, por formar integralmente al niño en la conciencia de que es necesario esforzarse en los trabajos que cada quien realiza y en el cumplimiento de las obligaciones. Esto último fue objeto de una tarea escolar, en la que debían escribir en una página del cuaderno sus derechos y obligaciones. Al preguntarle a la mamá si Tomás había escrito él solo ambas listas (bastante extensas) dijo que no, pues “sólo se interesó en escribir sus derechos y las obligaciones se las tuve que dictar yo”. Con esto mostró su interés por resolver la tarea y por efectuar junto a su hijo un ejercicio de reflexión que incide sobre todo en su dinámica familiar antes que en los procesos escolares, pues varias de las obligaciones tenían relación con el comportamiento en casa y la realización de sus deberes escolares.

Otro ejemplo, aunque distinto en grado de exigencia pero no en interés de las madres por las labores escolares de sus hijos, es el de Rafael cuando debe terminar de escribir una numeración y una plana. En esas ocasiones su mamá insistió en que se concentrara en terminar las actividades y que utilizara bien su tiempo. A veces la palabra “apúrate” parecía un regaño pero era una manera de supervisar y ejercer control sobre la resolución de la tarea, más que de alejarse en ese momento de la responsabilidad materna. La mamá de Rafael seguía el criterio de borrarle la escritura trazada sin claridad, con dispersión y confusión de las grafías. Lo mismo respecto de los números, debían ser escritos claramente y aprobar la supervisión de la mamá (RAFA-r2-100609) y además parecer ante los profesores una producción propia del niño pero realizada de la mejor manera posible; por eso a veces incluía su intervención

directa con la escritura de respuestas específicas. En este caso la tensión surge de que el estudiante se mostraba renuente a obedecer los señalamientos de su madre y requirió de mayor esfuerzo de ella para cumplir con lo que le solicitaba.

De este modo se nota que los consensos se logran cuando hay una explicación del por qué hay que realizar una actividad específica o corregir un error, cuando la mamá señala a su hijo que existe una equivocación respecto a la resolución de un ejercicio o tarea. Los estudiantes, siempre activos y reflexivos, cuestionan los postulados de los adultos y antes de obedecer se cercioran de que la acción que les propusiera realizar su mamá es la que les dejará más satisfechos con su trabajo escolar.

Por ejemplo, en el caso de Gabriela su mamá le indicaba escribir la palabra ogro en otro renglón pero Gabriela preguntó "¿por qué?" y su mamá le respondió "porque no te va a caber". En esta situación de tarea Gabriela pidió razones para hacer lo que su mamá le indicaba, pues ella estaba escribiendo la oración de corrido, pero cuando su mamá le dio la explicación de su indicación accedió a tomar en cuenta el espacio físico de la cartulina y escribir la palabra en el sitio que su mamá le indicó.

Es importante observar que la persona que apoya al estudiante con su tarea tiene, a partir de sus fondos de conocimiento, un sentido del tema escolar y de la manera en que ha de realizarse cierta actividad. Desde esos conocimientos es que guía la resolución de la tarea, la supervisa y sugiere al niño modos de resolverla. Pero el estudiante no acepta del todo esa dirección unívoca, sino que interviene y propone sus propias maneras de resolver la tarea, entonces es necesario construir acuerdos para culminar la actividad satisfactoriamente para ambas partes (el niño y el familiar que le apoya).

Otra vez me referiré al ejemplo de Gabriela. Ella tenía que escribir un final distinto para el cuento que habían leído en clase, titulado "Los tres cabritos y el ogro tragón"[76]. La niña quería decir el final y explícitamente lo indicó: "a ver yo"; como para señalar que su mamá no se lo dictara o se lo escribiera, quería que fuera su propia producción y así señaló que no necesitaba apoyo en ese momento. Pero la niña dijo un final ("se va en un coche") ante el cual su mamá puso cara de asombro y le dijo: "¿en un coche? ¡ya!". Eso hizo que Gabriela dijera otro final: "se va caminando en el río"; ante esa segunda opción de final su mamá le objetó: "pero se va ahogar como aquí" (refiriéndose al dibujo del libro y a que era un final parecido al de la lectura). Entonces

[76] Lección 18, página 114.

Gabriela dijo que pensaría otro final pero su mamá no estaba dispuesta a esperarla hasta que se le ocurriera otra idea y le dijo que mientras pensaba sacara el cuaderno de matemáticas (con la intención de seguir avanzando con la tarea del día).

Las negociaciones durante el período de vacaciones son especialmente importantes porque la noción de tarea que el estudiante construyó era válida únicamente durante el ciclo escolar sin contar los períodos vacacionales. Las tensiones se presentan cuando alguna mamá desea que su hijo "adelante en vacaciones", es decir, que repase contenidos escolares o se regularice con los que no domina todavía. Esto en varias ocasiones generó conflictos y contradicciones porque lo escolar se aborda como familiar en casa pero en los tiempos escolares que marcan el rumbo habitual de las tareas y no todo tiempo es susceptible de tomarse para realizar actividades escolares en casa.

IV.6 Las transformaciones de la tarea escolar en el proceso de co-construcción

En muchas situaciones fue necesario co-construir la tarea y transformarla para que esos consensos se hicieran realidad. Surgen transformaciones de la tarea escolar de acuerdo con el tipo de tarea particular que se va a realizar y las condiciones familiares en que se desarrolle la misma. Influyen aquí las adaptaciones que llevan a cabo las mamás y el punto de vista de los estudiantes sobre la actividad que acordaron realizar.

En varias ocasiones, ante los esfuerzos familiares de hacer posible la realización de los deberes escolares, se llegó a un límite en el que esa situación de tarea debía reformularse o eliminarse. Las razones fueron: 1) conflictos para interpretar y co-construir la tarea en la interacción entre el estudiante, sus familiares y otras personas; y 2) la negación o evasión de la tarea.

La primera situación se originó principalmente porque el niño no copió la tarea o faltó a clases y debían consultar a otro compañero de aula para definirla. Si esto no se lograba entonces el estudiante no llevaba la tarea a clases y podía suceder que la mamá hablara con la maestra para justificar la ausencia del niño y consiguientemente el incumplimiento con la tarea (esto lo observé en una ocasión con Rafael, Blanca y Tomás). Así que la tarea la eliminaron, no la transformaron. También ocurrió eso cuando la instrucción de la tarea dificultó su interpretación; pues por ejemplo la mamá de Fabiola recurrió a su vecina para co-construir la tarea respecto a escribir palabras y sus derivados. También le preguntó a la entrevistadora, pero como los ejemplos de

muestra que dio la maestra adjuntos a la instrucción de la tarea no ayudaban mucho (se prestaban a confusión porque podían interpretarse de distintas maneras). Los otros ejemplos que le dieron tanto su vecina como la entrevistadora no fueron claros para ella; la mamá de Fabiola intentó realizar la tarea con la niña pero debido a sus fondos de conocimiento y escasez de recursos para investigar con mayor amplitud el tema de la tarea decidió que no la realizarían.

Pero en otros casos los conflictos provocaron transformaciones de la tarea que no eran acordes a la exigencia escolar, pero que evidenciaban el esfuerzo en apoyar al estudiante a que solucionara al menos una parte de la tarea o la realizara la adaptación de ésta. Por ejemplo, cuando Daniel expresó que sus papás "no sabían bien" se refería a que no supieron cómo armar el tablero del juego de mesa del libro de matemáticas, pero buscaron cómo unir los cuatro sectores que lo conformaban para que el niño llevara la tarea a la escuela, aunque no podía usarlo como los demás compañeros porque la maestra pedía que siguieran el orden del tablero y él no podía hacerlo así. Esa transformación le ayudó inicialmente porque en casa los familiares y el estudiante decidieron que ya habían resuelto la tarea y también le ayudó para presentar físicamente a la maestra un tablero armado (con otra lógica) para que en el control de la tarea fuera anotado como cumplido con sus deberes, sin embargo no le ayudó más adelante pues al momento de usar en el aula el material no podía utilizarlo de esa manera.

Pero hay otras transformaciones que sí resultaron ser un apoyo para el estudiante, porque realizó el ejercicio solicitado a pesar de no apegarse a lo que planteó la maestra y no consistir en una resolución exitosa de la tarea. Así sucedió cuando Fabiola no llevó a casa los recortes de los dibujos que la maestra les había dado para realizar la tarea de inventar un cuento, por lo que escribió un cuento inventado a sugerencia de la entrevistadora pero con el apoyo de su mamá y utilizando como referencia un libro de cuentos no escolar que tenían en casa. Entonces la mamá guió el proceso de resolución de la tarea; condujo la interacción entre su hija, el libro de cuentos no escolar y la entrevistadora. Realizó correcciones a la escritura de la niña, le cuestionó el desenlace del cuento y le ayudó mediante el dictado de sílabas para que terminara de escribir algunas palabras, de esa manera Fabiola pudo terminar la tarea pero con plena conciencia de su madre y ella misma de que esa no era la actividad que la maestra pidió sino una alternativa distinta.

En la segunda situación, sucedió que algunas tareas no fueron realizadas porque la familia y el estudiante así lo acordaron. Ante esa decisión podía suceder que el niño faltara a clases el día que debía llevar resuelta la tarea, pues en el ambiente familiar no se logró adaptar o no se pudo adecuar la tarea a las condiciones que sí aceptaban la mamá y su hijo. Eso sucedió cuando Rafael no hizo la tarea y por lo mismo no fue a clases al día siguiente, pero después el niño quiso seguir aplicando esta regla cuando ya no quería hacer la tarea y por eso su mamá tuvo que esmerarse más en el apoyo que le daba en sus tareas para que no Rafael no dijera que mejor no iba a clases. En cambio, podía también tomarse la resolución de no hacer determinada tarea pero sí asistir a clases aunque con plena conciencia de que el estudiante sería señalado como incumplido. Por ejemplo, Isabel no quiso bailar ni aprender una canción para presentarla frente a todo el grupo y las mamás de sus compañeros (lo cual estaba indicado en la instrucción de la tarea). Su mamá no le insistió en realizar esa actividad, pues la niña rehusó prepararse con un número musical, por lo que Isabel asistió a clase al día siguiente pero sin la tarea y se quedó sentada en su banca en el aula sin participar durante la mitad de la jornada escolar que consistió en presentar esos números artísticos como parte de un proyecto de la asignatura de español. En consecuencia, su mamá no se apareció al evento ni a la salida de la escuela (como ordinariamente ocurría), lo cual es comprensible dado que la tarea implicaba la participación de la madre en la preparación del número musical y su evaluación asistiendo al aula para ser testigo de las participaciones de su hija junto con las de sus compañeros. Por eso Isabel, al no realizar la tarea, estaba evidenciando también a su madre como incumplida con la tarea en esa situación específica, pues la señora sí disponía especialmente un lapso de tiempo por las tardes para apoyar a su hija con las tareas y generalmente cumplían con todas las actividades escolares que la maestra encargaba (afirmación hecha explícita también por la docente del grupo).

Por tanto, considero que cuando hay conflictos particulares para realizar la tarea los estudiantes y sus familiares optan por hacer una actividad semejante a la solicitada por la maestra pero que no ocasione tantos problemas, así que la transforman. En cambio, si los conflictos son mayores entonces de común acuerdo deciden evadirla.

Hay otro aspecto que se debe tener en cuenta: las restricciones de tiempo y las presiones para cumplir con las tareas escolares en sus fechas de entrega. Eso ocasiona que las mamás recurran a estrategias para ahorrar tiempo y facilitarse la

conclusión de la tarea junto a sus hijos. El manejo del tiempo de por sí es complicado, tanto al interior del aula como en los hogares, así que una mamá tiene que distribuir sus actividades y tiempos de manera que le alcancen para todo lo que debe cubrir en un día. Así que el apoyo a las tareas puede estar incluido pero junto con otras actividades hogareñas, por lo que las transformaciones de la tarea responden también a la dinámica familiar.

Es considerable el número de actividades que una mamá realiza en su vivienda, por tanto es poco el tiempo "extra" para dedicarlo a tareas escolares exhaustivas o dejar que el niño termine de hacer él sólo una gran cantidad de tareas, de allí que surjan opciones para agilizar las resoluciones de tarea, éstas pueden ser desde mostrar qué pidió la maestra de tarea y dar ejemplos que sólo hay que copiar al cuaderno hasta llegar a resolver la madre por sí misma la tarea sin la participación del estudiante. Este último caso no es tan frecuente, sino más bien los esfuerzos de las mamás se dirigen a dar facilidades para realizar las actividades, es decir, se proponen mostrar cómo hacer la tarea de una manera más ágil mediante la copia de lecciones y las resoluciones de los cuadernos. Entonces, las mamás se las ingenian para cubrir el requisito (entregar la tarea a tiempo) y cumplir con otras actividades urgentes en el hogar (preparar la comida o la cena, atender asuntos familiares, limpieza, mandados, etc.).

También hay ocasiones en que las mamás aceptan una tarea como "ficticia", es decir, que no la relacionan con la vida cotidiana, entendiendo que existe una disociación entre el espacio escolar y el espacio familiar. Para resolverla permiten que el niño elija cómo resolverla y otorgan poca importancia a cómo la ejecute. Por ejemplo, cuando Blanca resolvió la actividad del calendario partió del supuesto de que sí debía poner las actividades que hacía en cada día de la semana, pero no tomar como referencia un calendario vigente. De allí que su mamá se limitara a sugerirle cómo acomodar los recuadros con imagen pero sin corroborar la colocación final de los mismos.

Por tanto, las transformaciones de la tarea responden a las dinámicas familiares y a los procesos de interpretación así como de negociación que surgen en las interacciones para resolver los deberes escolares.

IV.7 Conclusiones: la co-construcción de las tareas

En este capítulo mostré cómo la co-construcción de las sesiones de tarea es un proceso que ocurre entre profesoras-niños-padres de familia-familiares involucrados en la resolución de la tarea. Una sesión de tarea en casa siempre es producto de un trabajo colaborativo, que implica una, re-interpretación y definición acerca de en qué consiste, qué contenidos curriculares involucra, qué serie de acciones hay que llevar a cabo para resolverla, qué recursos materiales se verán involucrados. El proceso implica a todas las interacciones que tendrán lugar durante el flujo de eventos para culminar en la resolución—o el abandono—de la tarea.

La figura central que analicé en estas sesiones es la madre de familia, quien generalmente asume la función de negociar con los hijos, organizar espacios y disponer de tiempos y materiales necesarios para que el hijo haga la tarea. Encontré a lo largo del análisis que toca a las mamás dar una ayuda totalmente personalizada y de empatía que es distinta al apoyo escolar que un profesor puede ofrecer, puesto que las mamás auxilian a sus hijos en una relación uno a uno, identificando las fortalezas y debilidades (de conocimientos y materiales) de sí mismas tanto como de sus hijos (tal como lo hizo la mamá de Tomás por ejemplo). Esto será un eje de análisis de las prácticas específicas de apoyo que las mamás dan cuando ayudan a los hijos a plasmar las tareas en los cuadernos, tema del siguiente capítulo.

Por otra parte, este análisis conduce a valorar la magnitud del esfuerzo que implica para las mamás la organización de las sesiones de tarea en los espacios familiares, en los que le es necesario simultáneamente atender un sin-número de otros asuntos y personas. Hay que preguntarse qué pasaría sin el apoyo de las mamás, ¿serían realizadas por estos niños todas las tareas que solicitan las maestras? Las mamás llevan un considerable peso en el trabajo escolar con sus hijos en las casas y a pesar de que es casi nulo el reconocimiento social que reciben por este trabajo ellas continúan haciéndolo porque les interesa que sus hijos no sólo aprueben el grado escolar sino que se apropien de los usos de la lengua escrita.

Por tanto, la sesión de tarea y las prácticas de apoyo se realizan entre tensiones, conflictos y soluciones, es decir, entre negociaciones que pocas veces llegan a consenso sin esfuerzo. Generalmente para llegar a ciertos acuerdos son las mamás las que deben poner más empeño en generar el diálogo, las interacciones alrededor de la tarea, en definir límites (tanto de lo que permiten o no hacer a sus hijos)

y en cuanto a los recursos que pueden ponerse en juego según los tiempos y espacios en que se mueven con las tareas.

Los flujos de interacciones son continuos durante la sesión de tarea. Al parecer todo diálogo del niño tiene una retroalimentación en su madre, que si no es explícita (oralmente) es implícita por algún otro rasgo que el hijo identifica en su mamá como una señal con la cabeza e incluso un silencio.

Recurrir a estudiar las sesiones de tarea como flujos de eventos entrelazados enriquece la investigación porque permite distinguir la disposición de los espacios y tiempos, las condiciones físicas en que se realiza la tarea, descubrir cuántos participantes se involucran y distinguir su entrada y salida de la sesión de tarea, lo mismo que usar criterios familiares que permitan discernir entre las estrategias para lograr re-definir, colaborar y resolver la tarea.

Las estrategias que las mamás utilizan son variadas y distintas según sean las condiciones del espacio familiar y los objetivos que pretenden alcanzar. Sobre todo, ante condiciones limitantes, de tiempo y recursos físicos, pueden realizar adaptaciones de la tarea donde la mamá deja al estudiante por sí solo terminar su tarea y sólo se la revisa o puede darle un seguimiento intenso pero indicar las correcciones inmediatas que el niño debe hacer por escrito para no tener que extender el tiempo en que concluyen.

Lo más importante es considerar que en este proceso de co-construcción las tareas se transforman a través de las negociaciones que los hijos realizan con sus madres durante la sesión de tarea y al resolver finalmente, de mutuo acuerdo (incluidos los regaños de la madre y las negaciones o resistencias del niño), una tarea colaborativa.

CAPÍTULO V. LAS PRÁCTICAS DE APOYO A LA TAREA DE ESPAÑOL DE PRIMERO Y SEGUNDO DE PRIMARIA

Como se vio en el capítulo IV, las prácticas de apoyo familiar a las tareas se insertan en procesos colectivos, se realizan en sesiones de tarea que son co-construidas, en las que intervienen varios participantes que pueden entrar y salir del espacio familiar según las necesidades del niño y las situaciones específicas que tengan en ese momento determinado. Como mostré en el capítulo anterior, las prácticas de apoyo a las tareas no pueden estudiarse sólo a través del soporte de las mismas en los cuadernos o libros escolares. A través de la observación de la sesión de tarea y las entrevistas con los participantes es como pueden analizarse mejor, porque hay formas de apoyo al estudiante que no se reflejan en los materiales escritos.

En este capítulo el objetivo es analizar las sesiones de tarea observadas en este estudio, tomadas como eventos letrados, para caracterizar las acciones que realizan las mamás directamente con sus hijos durante la realización de sus tareas de español. Se identifican prácticas de apoyo que pueden señalarse en distintos casos de estudiantes de primero y segundo de primaria, independientemente de la profesora del grupo. Pretendo identificar el sentido que adquieren estas prácticas en el espacio familiar, que en muchos casos puede ser diferente del sentido que tienen en el contexto escolar.

Los recursos culturales que comparten los familiares tienen una presencia importante cuando se trata de resolver las tareas y ajustarlas a lo que los familiares que apoyan pueden hacer para orientar al niño: qué interpretaciones dan las mamás, qué recursos materiales aportan, cómo discriminan entre realizar ciertas acciones y no otras para dar respuesta a lo que la profesora pide al estudiante, todo esto entra en juego para culminar la tarea y generar productos (principalmente textos escritos) que han de presentarse como evidencia de la realización de los deberes escolares.

Considero que las prácticas de apoyo a la tarea son prácticas culturales; esto implica por un lado que son recurrentes y reconocibles por los actores como maneras de intervenir en las tareas. Por otro lado, implica que tienen un sentido construido desde los referentes culturales locales, en este caso en la intersección de las culturas familiares y escolares que confluyen en la resolución de las tareas. Las prácticas de apoyo son prácticas culturales que tienen injerencia directa en la apropiación de conocimientos escolares y no escolares, pues los familiares y los estudiantes ponen en

juego sus saberes al momento de buscar la interpretación de una tarea y cómo solucionarla; recurren a sus experiencias escolares previas y a lo que su medio social les proporciona. Varias veces ese intercambio de conocimientos y experiencias con los objetos escolares se refleja en textos escritos que son producto de la riqueza de interacciones con la lengua escrita que las tareas aportan a la apropiación familiar de la lectura y la escritura.

Muchas de las acciones particulares que realizan las mamás tienen como referencia los criterios escolares con los que evaluarán las profesoras el desempeño del alumno en la resolución de sus deberes; sin embargo, considero que las prácticas de apoyo como tales transforman esos criterios, pues difieren en forma y en el sentido que tienen en las sesiones de tarea en el espacio familiar. Por ejemplo, la práctica del dictado en casa no es igual a la práctica del dictado en clase. Esta práctica llevada a cabo por la madre con su hijo cuando resuelven una tarea tiene un sentido distinto y un objetivo específico, culminar el deber escolar y explicitar al niño cuáles palabras debe colocar para escribir las oraciones que conforman sus respuestas. En cambio, en el aula, el dictado tiene un sentido de evaluación. En la casa la práctica del dictado agiliza el desarrollo de la sesión de tarea (en términos de cuánto tiempo invierten los familiares junto con el niño).

Se puede distinguir lo escolar y lo que no es escolar a fin de delimitar espacios para su análisis, pero es como una disección artificial puesto que los espacios están imbricados y hay que tomar conciencia de ello. En realidad no existe una dicotomía entre lo no-escolar y lo escolar. Como argumenta Lave (2001), lo escolar es simplemente otro contexto particular en el que se dan procesos de aprendizaje y prácticas culturales que suelen ser distintos a los que ocurren en otros contextos en los que también se aprende y se apoya al aprendizaje. No es conveniente sostener la oposición para fundamentar el peso de la escolarización para los usos de las herramientas culturales, puesto que los sujetos construyen conocimientos sobre ellas y les dan usos de acuerdo a las múltiples formas en que se relacionan entre los miembros de una familia, un grupo escolar, una escuela específica o un grupo de personas unidas por un fin común. Hay aspectos en cada espacio social que los sujetos toman en cuenta para definir sus formas de proceder.

Por ejemplo, las mamás no pueden interpretar y resolver una tarea de cualquier manera sino que buscan guiarse por criterios tanto escolares como no escolares que les orienten sobre cómo definir la tarea y en qué forma realizarla porque su finalidad es

llevar a cabo la tarea con éxito. Así también utilizan esos criterios para evaluar el producto obtenido pues éste se enfrentará al poder evaluativo de los docentes y al "deber ser" escolarizado de la tarea. Entonces, al realizar la tarea de escribir oraciones con distintas palabras un criterio escolar que puede guiar a los familiares cuando colaboran con el niño en la resolución de la tarea es el de tomar en cuenta qué indicaciones dio la maestra y qué espera ella recibir como respuesta a la tarea, lo que tiende a priorizar cómo evalúa la profesora. Simultáneamente un criterio no escolar que puede estar presente en la sesión de tarea es el de escribir oraciones con sentido para el niño, es decir, que comprenda a qué se refieren las palabras que utiliza y lo que puede decir (algo propio) de las características del objeto a partir del cual debe escribir una oración. Además, algunas mamás (como las de Tomás e Isabel), se preocupan por lograr que sus hijos aprendan a escribir utilizando distintas palabras, en lugar de conformarse con repetir las mismas en cada ocasión. Esto lo pude observar con respecto a la tarea de español en primer grado que consistió en escribir oraciones con palabras señaladas de antemano por la respectiva profesora (Abigail y Rebeca). En la sesión de tarea Isabel (G2, grupo 1º C) debía copiar las distintas oraciones y hacerles su dibujo, pero a la vez la niña quiso ir diciendo a su mamá que ya sabía qué significaban algunas palabras (ISAB-r1-040210). Por otra parte, Tomás (G1, grupo 1º B) sí debía inventar oraciones en las que utilizara las palabras de unos recortes con dibujo que la maestra les proporcionó y por ello se fijaba en las características del objeto para escribir cada oración, pero su mamá le exhortaba a escribir oraciones largas, con un mayor número de palabras (ejemplo referido en el capítulo anterior, proviene del registro TOMA-r1-240309. Ver ANEXO 1).

Considero que confluyen dos maneras de escribir, como dicen Ivanic y Moss (2004), sin una distinción clara entre los espacios familiares y escolares (como ellos lo mencionan entre "comunidad" y "escuela"). Estos autores mencionan que:

> Hay una escritura para la cual el estilo y el rango de contenido permisible es establecido por las instituciones sociales ("literacidad impuesta"), y hay otra que parte de nuestras propias necesidades, intereses y propósitos, en la cual somos libres de adoptar nuestros propios contenidos y estilos ("literacidad autogenerada"). Esta distinción puede aplicarse a los propósitos de la escritura, a los significados expresados en ella, las convenciones de la escritura, los procesos de escritura y los criterios para su evaluación. En la vida cotidiana en la casa, el trabajo y la comunidad, mucho de lo que se escribe es autogenerado, pero la mayoría de la gente se enfrenta a muchas tareas

> de escritura impuesta, como llenar formularios. […] La escritura impuesta es muy común también en la educación, donde los profesores enseñan cómo escribir, sobre qué, cómo y qué se considera una buena escritura. (2004: 212)

Dentro de esas tareas de escritura impuesta se incluyen los deberes escolares, sobre los que los profesores indican qué se ha de escribir, de qué forma se han de resaltar las mayúsculas y los signos de puntuación, establecen cómo se va a evaluar una buena escritura por la calidad del trazo de las grafías y la pulcritud del cuaderno, así como el tipo de palabras que deben conocer para saber identificarlas al leerlas y al escribirlas. Todo eso es conocido por los familiares, quienes al apoyar la tarea de los niños toman en cuenta los criterios escolares de esa escritura impuesta. Pero como la tarea se desarrolla en un proceso colaborativo entre el niño y la mamá, en medio de tensiones y negociaciones, pueden darse transformaciones de las tareas en las que se incluya la perspectiva de la escritura autogenerada y los criterios familiares se abren así un camino entre los criterios escolares.

V.1 La tensión entre entregar la tarea o apropiarse la lengua escrita

Cuando las mamás deciden intervenir directamente sobre el trazo de una grafía, tomar la mano de su hijo y guiarla para escribir, borrar lo escrito por el niño para escribir de su propio puño y letra las respuestas a la tarea, evidencian que ofrecen un apoyo con un criterio de qué buscan conseguir: que el niño entregue la tarea (y esto sea considerado de manera positiva para su evaluación). Sin embargo también resulta importante para los familiares que los estudiantes lean y escriban de tal modo que puedan comunicar sus ideas o responder a demandas del espacio familiar, lo cual se posiciona en un nivel distinto para el análisis, ya que existen tensiones en la interacción con el estudiante tanto en una escala vertical (orden jerárquico de autoridad, por ejemplo lo que indicó la profesora) como horizontal entre los participantes en las sesiones de resolución de las tareas (familiares, estudiantes y profesores particulares). También encontramos una tensión constante entre el objetivo de concluir la tarea conforme a los criterios escolares, y el interés más genuino de que los hijos avancen en su comprensión del proceso de leer y de escribir.

Cómo se ha hecho notar, son las mamás las que están al pendiente de que la tarea sirva para apropiarse de la lengua escrita, aunque no lo expliciten verbalmente,

pues lo dejan ver en sus interacciones con los estudiantes para que hagan el esfuerzo de obtener más vocabulario, practicar más la escritura y leer mejor en voz alta. Así que la apropiación de la lengua escrita les interesa a las mamás en función de lo que pueden hacer para apoyar a sus hijos e introducirles en la comprensión y en los usos de la lengua escrita.

Algunas madres de familia se implicaron de cerca en el apoyo a sus hijos y tenían cierto nivel de exigencia para realizar las tareas. Por ejemplo, la mamá de Tomás siguió de cerca la tarea de escribir oraciones a partir de una imagen, en donde pidió al niño que no se limitara a repetir adjetivos calificativos o dar sólo una característica del objeto dibujado sino que buscara agregar otras palabras y escribir con mayor soltura. De esa manera la mamá se interesó porque la tarea tuviera una utilidad mayor para el niño (a la que tendría el cumplir el requisito tal cual), pues podría dejar que su hijo escribiera sólo oraciones breves del tipo “la casa es azul” pero quiso persuadirlo de que era mejor escribir más para no regirse por la ley del menor esfuerzo sino que podría practicar la escritura de un mayor número de palabras.

La misma actitud y práctica de apoyo mostró la mamá de Isabel cuando solicitó a su hija que explicara qué objetos dibujó y con los que debían corresponder las oraciones escritas en su cuaderno. No era una preocupación por el trazo del dibujo en sí aunque le apoyaba a hacerlo cuando la niña expresaba que se le dificultaba o la mamá veía que no quedó claro qué objeto era y remarcaba alguna característica del dibujo. La reflexión sobre qué se escribe sobre el objeto es parte intrínseca de esa práctica de apoyo. La mamá intentó que su hija escribiera como la maestra lo indicaba, haciendo una letra en cada cuadro de la página del cuaderno, pero el trazado de las grafías no era su principal preocupación (aún cuando sí lo revisaba); en su interacción con la niña no se refería al trazo de las grafías, sino más bien a qué contenidos expresó con su escritura.

En cambio, para la mamá de José el apoyo a la lectura y la escritura de su hijo tenía que ver con revisar el trazo de las grafías y enfatizarle la limpieza en la escritura, a sugerencia también de la profesora. Pero como la mamá se sentía limitada en cuanto al apoyo que ella podía proporcionarle, prefería solicitar ayuda de su hija que estudiaba la universidad para que les ayudara a ambos cuando regresaba a casa.

Esos ejemplos muestran algunas apropiaciones de la lengua escrita, en donde se pueden observar prácticas culturales asociadas con la lectura y la escritura relativas a quién sugiere qué escribir o dónde leer una información, las maneras de escribir y de

leer, así como los textos escritos a los que recurren los familiares. Son esas prácticas las que marcan la pauta del apoyo que recibe el estudiante al realizar la tarea y de los criterios con que los familiares le orientan.

V. 2. Prácticas de apoyo en las sesiones de tarea

Las prácticas de apoyo no son aisladas, es decir, que los familiares no emplean cada una por separado. Para efectos de este análisis seleccioné fragmentos del proceso completo de resolución de la tarea para mostrar los distintos tipos de prácticas de apoyo que los familiares emplearon y que corresponden a "segmentos" de las sesiones de tarea delimitado por la entrada y salida de micro-espacios construidos al interior del espacio familiar para resolver tareas específicas y su orientación explícita hacia concluir la tarea.

Elaboración y uso de materiales didácticos

Cuando algunas mamás quieren apoyar a sus hijos para que terminen sus deberes escolares y consideran que ellos pueden o deben (según la importancia que asignen a la actividad de tarea específica) resolver la tarea por sí mismos, deciden usar materiales didácticos elaborados por ellas como un apoyo útil para que los estudiantes consigan comprender la tarea y la realicen.

La mamá de Rafael elaboró un silabario en recortes de hojas de colores para que su hijo identificara las sílabas. Ella se propuso repasar con él las letras del alfabeto y ayudarle a escribir enseñándole con el método silábico que ella conoce por experiencia escolar propia[77]. También le hizo un cartón con las letras del alfabeto en minúsculas y le anotó las vocales en otra esquina de ese mismo material en mayúsculas y minúsculas.

[77] Remite a sus fondos de conocimientos y a su propia historia personal, pues hay que recordar que ella reprobó primer grado varias veces.

Imagen 5.1: Material didáctico elaborado por la mamá de Rafael para apoyarle en la realización de sus tareas escolares

Imagen 5.2: Material didáctico elaborado por la mamá de Rafael para apoyarle en la realización de sus tareas escolares

La mamá elaboró el material didáctico para usarlo mientras ayuda a Rafael a hacer su tarea. Así con el cartón donde anotó el alfabeto le estuvo señalando con el dedo las letras que debía escribir para completar una palabra, le indicaba también la consonante y la vocal que debía anotar juntas para que sonara como la sílaba de la palabra que empezaría a escribir (RAFA-r2-100609) y buscaba que el niño identificara el nombre de las letras, pero como le enfatizaba las sílabas había ocasiones en que el niño decía que escribiría con “la pa de papá” en vez de decir con la *pe* de papá.

Este ejemplo muestra el interés particular que tiene la mamá de Rafael en que el niño termine su tarea, como objetivo inmediato, pero también que no repruebe el grado escolar (2º de primaria) así como que pueda leer y escribir convencionalmente, por todo esto se esfuerza en repasar con él las letras y las sílabas.

Se observa en este ejemplo una tensión entre lo que la escuela hace para que el niño sea alfabetizado y lo que el espacio familiar puede aportarle para que sea un usuario de la lengua escrita. Es una relación vertical madre-hijo, en la que ella detenta el poder que le da saber leer y escribir, por lo que se constituye en la experta que guía a un aprendiz, por eso le proporciona los andamiajes que ella puede aportar y que en ese momento el niño requiere.

Esto es distinto cuando se pasa al espacio escolar pues ante la maestra, quien detenta el poder en el aula, la que se posiciona como poseedora del saber es ella y la madre queda en una posición inferior como para defender lo que ella y su hijo construyeron como tarea. Es así que aunque las herramientas culturales de que dispone la mamá de Rafael son limitadas en comparación con las de otras madres con una escolarización más amplia, la señora continuaba en la lucha por disminuir el poder de la escuela en cuanto a “etiquetar” (McDermott, 2001, p.294) las dificultades del niño

en su aprendizaje de la lengua escrita y la crítica por la poca escolarización de los padres. La mamá se esforzó continuamente por disminuir los efectos de la "pedagogización de la literacidad" y trataba de construir con su hijo un sentido de la lectura y la escritura desde el espacio familiar que pudiera reforzar el escolar. Así elabora y utiliza para ello materiales didácticos que podían vincular los espacios en que el niño se movía y ayudarle a construir el significado de los textos, así como apreciar los usos de la escritura, aunque el fin inmediato fuera realizar la tarea.

La movilidad en los eventos construye el espacio familiar. La madre de Rafael se esfuerza por hacer que éste contenga elementos del espacio escolar que pueda su hijo relacionar fácilmente, como es el contar con un alfabeto visible para el niño en casa (aunque esté elaborado a mano, en material barato como es un pedazo de cartón, con letra pequeña escrita por la mamá), pues en el aula estaban visibles las letras pegadas en las paredes del salón de clases. Pero la práctica de la mamá de Rafael de elaborarle un material didáctico para apoyar su aprendizaje de la lengua escrita no es escolar, aunque lo parezca. Fue una iniciativa suya, comprendida en una serie de eventos que la llevan a explicarle una y otra vez (RAFA-r2-100609) el "sonido de las sílabas", al unir las consonantes con cada una de las vocales y a esforzarse por proporcionar al niño ayuda en la resolución de las tareas escolares de la materia de español. De hecho el niño se quejaba porque continuamente su mamá le escribía en las hojas de su cuaderno el alfabeto para que lo repasara y lo tuviera visible para utilizarlo al responder la tarea.

Hay otras mamás que proporcionaron material didáctico a sus hijos pero con la diferencia que ellas no lo elaboraron sino que lo compraron en alguna papelería o tienda de juguetes. No considero esto como una práctica de apoyo sino como parte de las herramientas culturales a disposición del niño en su espacio familiar (tratados en el capítulo dos), las cuales puede utilizar cuando él quiera y no sólo durante la resolución de la tarea. Esta es una diferencia entre la familia de Rafael y los demás casos analizados, en los que no observé este tipo de materiales didácticos elaborados por las propias madres por iniciativa propia para apoyar la escritura. No obstante, sí hubo sesiones en las que las mamás elaboraban materiales que eran parte de la tarea, como la fabricación de una máscara, la elaboración de una báscula para la clase de matemáticas. Incluso cuando la maestra pidió que colocaran etiquetas en el diccionario para señalar el inicio de cada letra, fue la mamá quien realizaba ese trabajo.

Corregir el trazo de las grafías

Varias madres de familia se preocupan por el trazo de las grafías, pues siempre está presente el criterio de la limpieza y "buena letra" (refiriéndose a letra "bonita", es decir, bien trazada), pero también tiene relación con la necesidad (vista por las madres de familia) de que otra persona pueda entender qué letra está escrita.

Para proporcionar este apoyo las mamás se ocupan de prever las condiciones materiales, como que el lápiz tenga suficiente punta y una goma a la mano para borrar las letras que consideran que no fueron escritas de forma aceptable según su criterio.

En los casos que observé las mamás hacían que los estudiantes repitieran la escritura de lo que no realizaron en forma limpia y clara. Muy rara vez alguna madre permitía a su hijo trazar las letras indistinta o desordenadamente, de diferentes tamaños o cambiando de renglones de la página. Por lo que observé podían dejar pasar ese aspecto solo cuando la mamá carecía de tiempo para supervisar y evaluar la resolución de la tarea o porque se distraía con alguna persona que llegara a visitarle en ese momento de la sesión de tarea.

Este tipo de apoyo podría parecer sólo un criterio estético proveniente de la escuela pero va más allá, como lo muestra el siguiente fragmento de la sesión de tarea de Rafael (RAFA-r2-100609)[78]. Generalmente la realización de una plana no era tomada tan en serio por las madres de familia sino que dejaban a los estudiantes realizarla como quisieran y no la supervisaban seriamente, pero en este caso la mamá de Rafael observa algo que considera importante señalar y corregir:

> MR: Rafael, mira, Rafael, a ver, esta letra te la voy a borrar (toma la goma y borra todas las letras *de* mayúscula con que iniciaba la frase de la plana que estaba haciendo)
> R: maaaa… (se dirige a su mamá negándose a que le borre la letra)
> MR: porque esta letra (le señala la misma letra pero del renglón inicial con la frase que escribió la maestra) … esta letra con esta no es la misma (le señala la letra *de* que el niño hizo para compararla con la escritura de la letra hecha por la maestra en el primer renglón de la plana y la que él realizó a partir del segundo renglón de la página) … ¿ya te distes cuenta?
> E: ¿por qué no es la misma? (intento que la mamá me explicite su criterio para borrar la letra)

[78] La secuencia y complejidad de este fragmento de la sesión de tarea puede observarse en el video MVI_2210 del minuto 03:05 al 03:48, es decir que esta transcripción corresponde a 43 segundos de videograbación.

MR: porque la hace como *o* (refiriéndose a la letra *o* mayúscula) … mira … (le toma el lápiz ella para enseñarle cómo hacer la letra) es un palito (traza la línea recta vertical) y de ahí le haces así (traza la línea curva del lado derecho unida a la línea recta que trazó anteriormente)
R: ah
MR: ¿ya viste? (refiriéndose a que le mostró el trazado de la letra) pero mira (borra la letra que ella hizo) espérate (el niño quería tomar el lápiz pero todavía no se lo da su mamá)
R: mejor la hago de bajadita (se refiere a que quiere escribir todas las letras *de* antes de terminar la palabra o la frase completa)
MR: mira, haces un palito chiquito (traza otra vez una línea recta vertical) y después le vas haciendo así (vuelve a trazar la línea curva del lado derecho a la línea recta), ¿ya viste? (le regresa el lápiz y Rafael lo toma) a ver (mamá le sostiene la hoja del cuaderno como estirándola y el niño empieza a trazar la línea recta como lo hizo su mamá antes) … un palito chiquito (Rafael traza la línea recta y sigue con la línea curva) ¡eso! (la mamá aprueba el trazo de la grafía que Rafael hace) [Interrumpe el hermano mayor mandando a su primo a traerle un durazno y su mamá lo corrige en la forma como pide las cosas pero mientras tanto sigue observando fijamente el trazo de las grafías que hace Rafael] … ¡eso! … (el niño continúa haciendo las letras *de* que su mamá le borró de todos los renglones que tenía escritos y su mamá le sostiene la página del cuaderno todavía unos momentos para que pueda trazar mejor la letra) … esa sí es la *de* Rafael ¿ya viste? (volvió a enfatizarle la diferencia del trazo respecto a la escritura que había hecho anteriormente y le suelta la página del cuaderno para que el niño se acomode y termine de realizar la plana). (RAFA-r2-100609)[79]

Esta práctica de apoyo puede analizarse en dos sentidos: 1) la preocupación por la presentación de la tarea para que esté en limpia y ordenada; y 2) la identificación de las grafías diferenciando los trazos de cada una. El primer sentido se enfoca sólo a lo estético, a la evaluación de la tarea que la maestra podrá realizar en torno a si la escritura es legible y de acuerdo a criterios de caligrafía. Parece ser que las mamás ven la necesidad de apoyar en los dos sentidos, para que la escritura sea legible pero además comprensible para todos los que lean la escritura del niño, no sólo la maestra sino los mismos miembros de la familia y las personas con las que se relacionen en una interacción mediada por textos escritos.

El segundo aspecto constituye un apoyo a la adquisición del sistema de escritura en el sentido de diferenciar unas letras de otras, bajo el supuesto de que en su representación gráfica hay una vía para distinguir la fonetización de las mismas. Así, cuando la mamá de Rafael señaló la diferencia entre el trazo de la letra hecha por la

[79] La secuencia y complejidad de este fragmento de la sesión de tarea puede observarse en el video MVI_2210 del minuto 03:05 al 03:48, es decir que esta transcripción corresponde a 43 segundos de videograbación.

maestra y la que realizó su hijo, ella quería que él distinguiera cómo es la escritura correcta de esa letra, pues claramente le dice: “esa sí es la *de*”. Entonces esta mamá se preocupó de que el estudiante identificara la manera en que se trazan las letras en el papel pues podría confundirse una letra con otra y ya no “decir lo mismo la palabra”. Estas reflexiones no son explícitas para el niño pero implícitamente puede reconocer, con la ayuda de su madre, que el trazo de las grafías debe hacerlo cuidadosamente.

Las mamás sí dejan claro al niño si lo que requieren es que realice mejores trazos de las letras o diferenciar entre una letra y otra (como hizo la mamá de Rafael). Por ejemplo, la mamá de Tomás (TOMA-r2-110609) le corrigió la escritura borrándole lo que ella explicitó que estaba escrito con “fea letra” y pidiéndole mejores trazos de las letras: “más grandes y más bonitas”; con esa expresión enfatizó el apoyo desde un criterio estético y funcional. Ese criterio es compartido entre el espacio familiar y el escolar, pues las maestras también enfatizan la “limpieza” de lo escrito. No obstante, desde mi punto de vista considero que es una práctica de apoyo familiar más que una recomendación escolar; pues aunque algunas maestras encargaron ejercicios de caligrafía como tarea, las mamás no prestaron mucha atención al cómo resolvían sus hijos las planas para mejorar el trazo de las letras, pero sí en esas tareas pedían que se notara cuál era cada letra y no quedaran escritas una sobre otra (como lo hizo la mamá de Tomás en el registro TOMA-r7-110909).

Lo anterior lleva en ocasiones a la mamá a pedirle al estudiante que vuelva a copiar todo el ejercicio que resolvió como tarea “en limpio”, aún cuando la tarea no corresponda a la materia de español. Eso sucedió con Alejandro (ALE-r1-150109) y Susana (SUSA-r1-130109) cuando escribieron problemas de matemáticas en sus cuadernos y debían resolverlos, pero sus madres les solicitaron primero pasar la escritura de dichos problemas en limpio. Lo mismo hizo la mamá de Carolina (Car-r1-250309) cuando debía la niña elaborar una serie numérica del uno al cien y primero le pidió escribir los números en otro cuaderno por si se equivocaba. Esta práctica de “pasar en limpio”, que es común en otros países (como Francia), rara vez ocurre en primarias mexicanas y tiene un sentido muy distinto.

Escribir la tarea en otra hoja para que la copie el hijo

En varias ocasiones me tocó observar mamás que escribían ellas la resolución de la tarea en un cuaderno distinto al de su hijo o en una hoja por separado pero después pedían al estudiante que lo copiara en su cuaderno. Al parecer le ahorraban el trabajo

de resolver la tarea, pero no consistía en hacer la tarea por el hijo sino que era un apoyo para que respondiera mejor a la tarea. Esto lo hacían las mamás en caso de que su hijo tuviera muchas dificultades para escribir por sí mismo la respuesta. Así ahorraban tiempo y recursos materiales, ya que no tenían que estar borrando a cada momento y hacer que el estudiante volviera a escribir. También dependía del grado de dificultad de la tarea y el apoyo requerido, pues no prescindían de la presencia del estudiante. Entre ambos co-construían la tarea y decidían qué escribir, pero la mamá era la que escribía: a manera de escribiente a quien otra persona le dicta lo que deberá escribir. Es como quien transcribe una canción o describe un suceso para que otra persona se entere (y pueda a su vez ponerlo por escrito); también es como un *apuntador* de palabras que son difíciles de escribir o que hay que señalar con qué letra se escriben para que no existan faltas de ortografía. Una vez que la mamá terminaba de escribir le pasaba el cuaderno o la hoja suelta al hijo y esperaba a que éste terminara de copiarlo.

Esta práctica de apoyo es parecida a la práctica de enseñanza en el aula que corresponde a copiar fragmentos del libro de texto en el cuaderno escolar en el salón de clases. Pero es muy distinta la manera en que deciden utilizarla en casa las madres de familia (identifiqué su uso con las mamás de Rafael, Blanca, Susana, Héctor, Gabriela e Isabel), pues recurren a ella cuando sus hijos todavía *no* pueden redactar de manera autónoma una carta o un suceso ni transcribir una conversación, canción o entrevista, por lo que prefieren escribir en otra hoja distinta a la del cuaderno del niño el texto que deberá copiar como resolución de la tarea que la maestra le encargó. Al parecer consideraban que eso sí lo podía hacer su hijo sin que necesitaran a la mamá presente durante la copia y cuando ellos terminaban les revisaban solamente (según sea el caso: si había tiempo, si lo consideraban necesario o si deseaban revisar la limpieza de la actividad y la calidad del trazo de las grafías).

Por ejemplo, la mamá de Isabel escribió en uno de los recuadros para el control de tareas una carta dirigida al papá de la niña, pues una de las tareas indicaba “escribir una carta a un familiar”. [80] La mamá le escribe en ese cuaderno de tareas lo que deberá copiar como respuesta a esa tarea específica en su cuaderno de español. La mamá de Isabel escribe tomando el lugar de la niña, tanto respecto a lo que pudiera escribirle a su padre en una carta como en su posición de estudiante que resuelve esa tarea de forma general, pues escribir la carta no constituye en ese momento una actividad

[80] Puede observarse en la imagen 3.3, colocada en el capítulo 3.

necesaria para comunicarse con el papá, sino que es un ejercicio escolar de escritura. La mamá comentó que ella prefería ayudarla escribiendo lo que puede contener la carta para evitar largo tiempo invertido en discernir qué escribir y cómo se escribe. Explicó que entre las dos decidieron el texto de la carta y simultáneamente ella anotaba lo que decían para que Isabel solamente tuviera que copiarlo en su cuaderno.

Esto implicaba tiempo de la mamá, pero mucho menor al tiempo que le llevaría tratar de dictar todo lo que debía escribir el estudiante (práctica que también ocupan las mamás en otras circunstancias). Además, dependiendo la complejidad de la tarea solicitaba a su vez la mamá al niño que adelantara otra actividad mientras ella terminaba de escribir lo que el estudiante tendría que copiar.

Esta práctica de apoyo de escribirle al estudiante el texto que responde a su tarea para que sólo la copie puede implicar también el apoyo de otras personas. Por ejemplo, una tarea de Rafael remitía a resolver una página del LTG de español que pedía escribir una canción de amor para que el novio llevara serenata a la novia. Su mamá expresó que no se sabía completa una canción que su papá le había dicho y tuvo que pedir a su hijo mayor que le prestara su celular para escuchar allí una canción que Rafael sí conocía y quería escribirla. Entonces, como se trataba de escuchar la canción en el celular e irla escribiendo en el libro, la mamá prefirió poner la música e ir escribiendo ella los fragmentos que iba escuchando de manera que Rafael después la copiara en la página del libro. Esto se convirtió en un apoyo colectivo posteriormente, pues cuando la mamá no escuchaba con claridad le pidió ayuda a su hijo mayor y éste escuchó los fragmentos de canción que su mamá no alcanzaba a entender y le dictó lo que le faltaba. Sin embargo como sólo ella puso por escrito toda la canción, le correspondió a ella orientar a Rafael sobre la manera en que iba a empezar a copiar en el LTG la respuesta a esa actividad solicitada, al señalarle desde dónde debía copiar y borrar lo que ella había escuchado equivocadamente. El flujo de eventos de realización de la tarea fue mediado esta vez por una canción y el celular, no por un texto escrito, pero el resultado final de la práctica de apoyo es un texto escrito colectivamente, aún cuando la escritura final, reflejada en la página del libro de texto, corresponde sólo a Rafael.

Otro ejemplo de este tipo de práctica de apoyo es el de la mamá de Tomás (TOMA-r11-301011) que tuvo que copiar rápidamente del cuaderno de un compañero de su hijo (porque éste no asistió a clases ese día) una lista de nombres propios que debería ordenar alfabéticamente. La mamá lo copió en su propio cuaderno donde

llevaba las cuentas de gastos de la lavandería y anotaba nombres y teléfonos de personas. Lo primero que le pidió su mamá a Tomás fue que copiara la actividad en su propio cuaderno, pero a la vez aprovechara para ordenar alfabéticamente los nombres. Ella recurrió a la copia para optimizar el tiempo que invertiría su hijo porque si se dedicaba a copiar primero la tarea tal cual estaban revueltos los nombres para después volverlos a escribir ordenadamente, pues el niño podría resistirse a hacer doble vez la misma actividad de copiar.

Sin embargo, cuando el niño se cansa de copiar o se le dificulta hacerlo puede ser que la mamá introduzca otras prácticas de apoyo como la del dictado o la de simular la letra del niño para ayudarle a terminar. Es claro que cuando el texto a copiar es muy extenso esta práctica de apoyo conlleve otras, pues el objetivo inmediato es terminar la tarea.

Llama la atención que la copia y el dictado pueden considerarse dos actividades esencialmente útiles a los fines escolares; también valoradas como prácticas de apoyo en el espacio familiar, pero son utilizadas con otros fines distintos. Para la escuela la copia es fundamental a fin de que el estudiante registre en su cuaderno los contenidos escolares que la maestra explicó y todos los niños tengan registrados en sus cuadernos lo mismo, pues la maestra primero lo anota en el pizarrón. Pero para la madre de familia no es importante que su hijo registre por escrito su actividad escolar en casa como un medio de control, sino que es una forma de generar facilidades para que el niño termine de copiar la tarea que ya fue resuelta acertadamente entre ambos. Esta práctica de la copia conlleva una revisión por parte de la madre para confirmar la autenticidad de la copia que haga el niño, pues al ser la copia más identificada con el espacio escolar hay que adaptarla a la situación familiar donde la madre aporta sus conocimientos y preocupación por la culminación exitosa de la tarea. Sin embargo, hay que considerar también que la copia es un recurso al que acuden incluso personas con poca escolaridad (Kalman, 2004: 60) con fines no escolares, sino más acordes a sus usos y propósitos familiares.

En otro ejemplo, la mamá de Gabriela (GAB-r1-140109) apoyó a su hija cuando la tarea consistió en escribir un cartel que avisara del peligro que había para los personajes del cuento correspondiente a una lección del LTG. La mamá de Gabriela le escribió en la contraportada del cuaderno de español el aviso que debía copiar en la cartulina. La señora escribió: / Peligro / No se acerque / al puente ya / que hay un ogro/.

Gabriela sólo debía copiar el texto escrito por su mamá en la cartulina, pero la señora estuvo pendiente de que copiara todas las palabras y que la letra fuera legible, por eso cuando Gabriela copió la palabra con la letra *cu* (acerque) su mamá le pidió que hiciera el palito más largo porque era una *cu* y debía notarse. Como la señora consideró que su hija podía dejar de escribir algunas palabras optó por señalarle con el dedo en qué renglón iba y qué palabra debía escribir; le indicaba que las palabras que ya había copiado no las viera y que continuara copiando desde la palabra que ella le señalaba.

Sin embargo hay circunstancias en que la práctica de copiar el texto escrito por la mamá no funciona del todo si no va acompañada de la del dictado, pues depende de si el estudiante puede copiar sin problema (podría no entender la escritura de la mamá o confundirse en el orden de las palabras) o es necesario que la mamá le dicte letra por letra. En el caso de Rafael, cuando la mamá terminó de escribir la canción para que la copiara y le dice a su hijo: "a ver si la puedes copiar tú, sin que yo te deletrée"; pues sabía que el niño todavía se confundía un poco al escribir y tal vez tendría que estar ella cerca mientras copiaba, por lo que al constatar que requería el apoyo del dictado prefirió recurrir a esa práctica para que no se equivocara.

Dictar letras, sílabas, palabras y oraciones

En varias de las sesiones de tarea (sobre todo en los casos de Fabiola, Rafael, Blanca, Tomás e Isabel) fue constante observar que la mamá dictara a su hijo, de acuerdo con lo solicitado por la maestra y lo que el niño podía hacer; podía dictarle sólo letras (llamándolas por su nombre), sílabas, palabras o frases completas.

En las primeras sesiones de tarea de español generalmente los estudiantes debían escribir palabras con determinada letra o sílaba, de allí que el dictado de la mamá podía ser de letra por letra o de sílabas. Esto sucedía cuando el niño estaba todavía en primer grado de primaria, pero la práctica varía según el grado escolar. Observé también al hermano de Rafael (en 4º grado) cuando su mamá le dictaba las biografías de presidentes que debía copiar en su cuaderno, como un medio para apoyarlo a terminar más rápido su tarea.

En segundo grado la mamá de Tomás usó el dictado para hacer que su hijo escribiera más rápido, pues la tarea consistió varias veces en copiar alguna lección del libro de texto en el cuaderno; pero el niño sólo aceptaba ocasionalmente esta práctica, pues a decir de la señora (TOMA-r8-120909): "Si le dicto va más rápido pero ya no

quiso que le dictara, sólo fue un momento". Así evidencia que su hijo se opone a que le siga dictando cuando quiere mostrar que él puede terminar la tarea sin ayuda. Ese es el segmento que marca el término de esta práctica de apoyo a cualquier nivel, pues los estudiantes indican que pueden continuar por sí mismos y el dictado de la mamá termina.

Incluso en primer grado de primaria sucede así cuando el niño quiere mostrar autosuficiencia en la escritura. Acepta la ayuda del dictado letra por letra cuando no conoce la forma en que debe escribir una palabra pero si ésta es conocida por él prefiere hacerlo él mismo o preguntar únicamente qué letras debe usar cuando no tiene claro qué letra ha de escribir. Por ejemplo, Rafael (RAFA-r2-100609) recibió ayuda de su mamá mediante el dictado letra por letra pero después de un buen rato que ella le estuvo dictando le dice que ya no le diga, indicando que él sí puede hacerlo y trata de escribir por sí mismo. Cuando esto sucede su mamá respeta la decisión de su hijo de escribir sin ayuda y espera hasta que se equivoca en la escritura o le pregunta qué letra debe poner para volver a proporcionar su apoyo mediante el dictado. En cambio la mamá de Fabiola recurrió a esta práctica del dictado en otro sentido, para evitar que la niña se distrajera y se confundiera con la escritura de las palabras. En una sesión la niña empezó a escribir sin ayuda del dictado pero como en seguida quería dejar de hacer la tarea y ponerse a jugar su mamá tuvo que forzarla un poco a escribir y terminar la tarea dictándole las sílabas que debía anotar. Sin embargo, cuando veía que ella podía escribir alguna palabra sin que le dictara la dejaba sola para luego retomar el dictado en la siguiente palabra mientras realizaba la tarea de inventar un cuento y ponerlo por escrito. (FABI-r1-280109).

Esto permite reflexionar que la práctica del dictado no sólo la utilizan los docentes en el aula sino que también es usada por las madres de familia como una práctica de apoyo para lograr que sus hijos terminen más rápido una tarea y logren responderla acertadamente.

Las prácticas de apoyo van más allá de los límites de una simple tarea escolar, puesto que permiten resolver dudas en torno a la escritura de ciertas palabras y su lectura, dando lugar a apropiaciones de la lengua escrita surgidas de la interacción uno a uno de la madre y su hijo (distinta a la relación profesor-alumnos), con una alternancia de interrogantes sobre las palabras y la afirmación de lo que se decide escribir.

Ya mencionaba que cuando la mamá de Rafael le escribió lo que debía copiar como respuesta a la tarea y se percató de que su hijo se tardaba mucho y se le dificulta entender lo escrito, decidió cambiar de práctica de apoyo y dictarle lo que tenía que poner como respuesta en el cuaderno o en el libro de texto de español; aquí muestro un fragmento que evidencia la manera en que su mamá le dictó mencionando el nombre de cada letra:

MR: la *i griega*
R: la *i griega*
MR: la *o*
R: la *o*
MR: la *te*
R= la *te*
MR: la *e*
R: la *e*
MR: la *ene*
R: la *ene*
MR: la *ge* de gato,
R: la *ge* de gato
MR: la *o*
R: la *o*
MR: la *u*, separa, la *a*, la *eme*, la *o*, la *erre*, la *ce* de casa,
R: la *ce* de casa,
MR: la *i*
R: la *i*
MR: la *te*,
R: la *te*
MR: la *o*,
R: la *o*
MR: separa, acá, ponla, esta también haz la que,
R: la que,
MR: la *u*
R: la *u*
MR: la *e*
R: la *e*
MR: separa y pon otra vez la *cu* … la *u*
R: la *u*
MR= la *i*
R: la *i*
MR: la *e*
R: la *e*?
MR: ajá, la *e*, la *erre*,
R: *erre*,
MR: la *o*, separa, pon la *eme*, la *a*,
R: la *eme*, la *a*
MR: la *ese*, separa pon la *cu*, no ahí te equivocaste,
R: no está bien, mira,

MR: no, esta y esta (señalando las letras que quiere que compare) es esta?
R: ¿cuál, tú dices la de abajo?
MR: la *cu*, la *cu*, ajá esta, esta de aquí
R: goma, goma, aquí está (borra y corrige)

Llama la atención que la práctica del dictado propicie en los estudiantes la repetición oral de lo mismo que las mamás van dictando. Es como una identificación de los nombres de las letras y las sílabas, que necesitan hacerlo oral para después ponerlo por escrito. Sin embargo lo más importante al analizar esta práctica es que el apoyo que brinda el dictado simplifica tiempo y esfuerzos en el espacio familiar. A la vez muestra que las madres usan el dictado en un sentido distinto al de la escuela, pues los niños no suelen tener este tipo de apoyo en el aula, pues en los dictados que observé en clases, la maestra no puede dedicarse a un solo estudiante para dictarle letra por letra y enseñarle a construir la palabra.

Parecida a la del dictado (por eso la incluyo aquí) se utiliza bastante otra práctica de apoyo: decir en voz alta las distintas sílabas entre las que el estudiante puede optar para escribir una palabra como un modo de recordar la letra con que inicia una palabra y una vez identificada esa sílaba, el familiar se la dicta al estudiante. Por ejemplo, la mamá de Laura (LAU-r1-200309) ante la tarea de escribir en el LTG de Español Actividades los nombres de los animales marinos que aparecían en la lectura titulada "La tierra de arena" le dice a la niña en voz alta: "ta te ti to… tortuga", y entonces Laura procede a escribir la palabra.

Entonces, una práctica de apoyo lleva otras relacionadas que pueden no ser identificadas en un principio pero que igualmente sirven de mucho al estudiante para concluir su tarea y apropiarse los usos de la lengua escrita. Un ejemplo es la práctica que a continuación describiré, la cual en ocasiones se relacionó con la del dictado.

Enfatizar los sonidos representados por las letras

Diferente a la anterior, pero también vinculada al dictado, es la práctica de mencionar objetos cuyo nombre comienza con la misma sílaba que la palabra que debe escribir el niño para que ubique la letra que deberá utilizar en su escritura. Esta práctica de apoyo la utilizan tanto las mamás como los hermanos mayores de los estudiantes. Por ejemplo la hermana de Laura le dice: "la *erre* de rana" para que la niña identifique esa letra y la utilice para escribir la palabra caracol (se lo dice después de que le dictó su mamá las letras *ce* y *a* para escribir la sílaba ca).

Esta práctica de apoyo la realizaron algunas mamás cuando: 1) pretendían que su hijo corrigiera la escritura de alguna palabra y querían que se diera cuenta de que faltaba una letra o que sobraba (según fuera el caso); 2) querían que el estudiante leyera correctamente una palabra; y 3) la práctica del dictado de las letras requería además de indicar el nombre de la letra enfatizar el sonido de la misma. El tercer caso fue muy esporádico, casi no sucedió porque los estudiantes y sus familiares se centraban primordialmente en el nombre de las letras.

El primer caso fue el más común porque en la revisión que las mamás hacían de la escritura de sus hijos a veces detectaban que faltaba una letra o que habían introducido una que no correspondía a la escritura de la palabra. Entonces su intervención para apoyar la realización de la tarea consistía en señalar la equivocación apelando al sonido de la letra en particular y de la palabra en conjunto.

Por ejemplo, Blanca debía escribir la palabra martes pero se quedó pensando un rato y su mamá le dijo: "escucha cómo dice… maRtes" y la niña escribió las dos primeras letras pero se detuvo antes de escribir la letra *erre*, por lo que su mamá le repitió otras dos veces el sonido de la letra repitiéndole la palabra martes hasta que la niña le preguntó: "¿la *te*?". Su mamá le respondió que antes debía anotar otra letra (para que cayera en la cuenta de que le falta la *erre*), por eso la niña lo pensó un momento y le preguntó si con la *erre* y su mamá le respondió afirmativamente, por lo que acabó escribiendo la palabra correctamente. Luego mamá le pidió que escribiera la palabra miércoles y le fue oralizando lentamente las sílabas. Le dijo: "mi…" y la niña expresó: "la *eme* y la *i*"; luego mamá continuó: "er" y la niña escribió las letras correspondientes. Su mamá corrigió diciendo que esa no parecía una letra *i* y le pidió que la volviera a hacer. Blanca borró y volvió a escribir. Luego la mamá dictó las sílabas "co y les" para que terminara de anotar la palabra. Enseguida que la niña acabó de escribir la mamá le preguntó qué le faltaba ahí y le pidió que leyera lo escrito. Blanca leyó: "mi-ér-co-les". Mamá le dijo: "leS" (enfatizando el sonido de la letra *ese* le mostró qué no la había escrito) y al preguntarle qué le faltaba a esa escritura la niña respondió: "la *ese*". Entonces su mamá le pidió agregar esa letra y la niña tomó el lápiz y escribió la letra que faltaba (BLAN-r1-240609).

Lo anterior muestra cómo la práctica del dictado y el énfasis en el sonido de las letras pueden ser prácticas conjuntas, más bien un continuo de la práctica de apoyo como tal y segmentada por las distintas acciones que los sujetos realizan mediadas por las correcciones a la escritura del texto o a la lectura de éste. Cuando Blanca resuelve

esa parte de la tarea anotando el nombre de los días sabe que si su mamá enfatiza el sonido de una letra es porque debe poner más atención en la escritura de la misma, se mueve así en una construcción de significados sobre las correcciones que deberá realizar.

Hay ocasiones en que los señalamientos son más precisos y las mamás apelan a contrastar los sonidos de las palabras escritas de modo distinto a la escritura correcta, a fin de que su hijo reconozca las deficiencias de su escritura y pueda a su vez retomar esos señalamientos en eventos letrados posteriores (sean o no escolares). Partiendo de eso, en otra sesión cuando Blanca escribió un enunciado para elaborar un cuento su mamá se percató de que la palabra estaba escrita de forma equivocada y se la leyó resaltando cómo cambiaba el sonido de la palabra con la introducción de la letras *be* y *ele* en lugar de las letras *de* y *erre*, lo cual debía corregir puesto que escribió / cocobli / donde quería escribir cocodrilo. (BLAN-r7-111109), Esta misma práctica la realizó la mamá de Susana cuando le señalaba qué letras faltaban en algunas palabras y especificaba cuál letra tenía que agregar y en qué lugar de la palabra, por lo que leía en voz alta las palabras con las letras faltantes y enseguida la niña corregía su escritura (SUSA-r1-130109):

MS: (indicó que le faltaba una letra y lee la palabra sin esa letra para que se de cuenta) "te falta la *ele* ahí dice duce" (en vez de dulce).

Por lo general las mamás enfatizaban los sonidos de algunas letras y varias de ellas (mamá de Fabiola, Blanca y Susana) dieron indicaciones precisas acerca de que "la *hache* es muda"; también señalaban la ausencia de algunas letras en las palabras escritas por sus hijos y en ciertos casos sugerían cambiar una letra por otra pues la palabra estaba escrita con errores ortográficos[81].

Esta práctica de enfatizar el sonido de las letras se realizó tanto en actividades de escritura como de lectura, aunque respecto a esta última no se relacionó con la práctica de apoyo del dictado sino con la práctica de ejercitar la lectura en voz alta, la cual abordaré más adelante. Mencionaré otra vez el ejemplo de Blanca (BLAN-r1-240609): su mamá le ayudó a realizar la actividad de completar un calendario en el LTG y para resolverla Blanca debía leer las frases escritas en unos cuadritos con imágenes para saber en qué días del calendario debía colocarlos, pues correspondían a las actividades que se llevaban a cabo en el mes de mayo. En uno de los cuadritos

[81] Debido a cuestiones de espacio y por ser una práctica de apoyo esporádica en primer grado de primaria no detallaré ejemplos referentes a las correcciones ortográficas.

decía / Honores a la bandera / y la imagen correspondía a una escolta de niños que portaban la bandera. Blanca iba a leer la frase y su mamá se adelantó a decirle: "acuérdate que la *hache* no la vas a contar ahí". Con esa advertencia la señora enfatizó la ausencia de sonido para esa grafía y proporcionó una orientación precisa que afectó directamente el acto de leer ese texto. En este sentido la autoridad de la madre (en términos de mayores conocimientos de la lengua escrita) parece incidir un poco en la fonetización convencional de las grafías, lo cual repercute en la relación madre-hija con respecto a la realización de las tareas ya que no sólo la madre enfatiza el sonido sino también lo puede hacer el mismo estudiante.

Esta práctica de apoyo también tiene la variante de que no sólo la madre inicia el apoyo al indicar el sonido de ciertas letras pues sucedió en ocasiones que el estudiante le preguntaba sobre cómo leer una letra en particular, a lo cual su mamá respondía leyendo la palabra completa y enfatizando el sonido de la letra específica.

Las mamás recurrieron a esta práctica sobre todo durante el primer grado de primaria, pues algunas de ellas explícitamente mencionaron que a los niños se les dificultan "las sílabas compuestas"[82] y por eso preferían apoyar oralizando las sílabas para que el niño escuchara "cómo suena". Entonces este modo de actuar se constituye en una estrategia para centrar al niño en los sonidos y guiarle tanto en la escritura como en la lectura de las palabras al decirle frases como las de la mamá de Fabiola (FABI-r1-280109):

MF: la *te* con la *e* cómo suena
F: te

La mamá de Fabiola además de ayudarle de esa manera responde las preguntas o dudas de la niña respecto a qué letra debe escribir cuando se lo pregunta explícitamente (aunque la niña lo pregunte en términos de sílaba la señora le responde en términos de qué letra escribir) pero sin centrarse en el sonido sino en el nombre de la letra, por lo que esta práctica y la del dictado se complementan para apoyar al estudiante. Por ejemplo, Fabiola estaba escribiendo la frase / la ormiguita i / pero quería escribir el verbo ir conjugado en pasado, es decir, necesitaba escribir la palabra iba. Entonces le hizo preguntas a su mamá y se desarrollaron los siguientes diálogos e interacciones:

[82] Incluida una mamá que no formaba parte de la muestra y que en un registro anecdótico (R-111112) me comentó que ella le enseñaba a leer a su niño con sílabas y que se le dificultaban las sílabas compuestas como "bla, tra, cra".

F: i … i … ba … ba (se incorpora, voltea a ver a su mamá y le pregunta) ¿cómo es la ba?
MF: la *be*
F: ah (se inclina otra vez sobre el cuaderno y escribió iva) … va … a …co-pra-pra … la *pe* con la *a* y la *ere* … a comprar (escribió a copar) … ve … ve … ver … ver-du:-duras … du:-ras … verduras … eso (esta última palabra la expresa con tono de aceptación como indicándose a sí misma que su escritura es correcta y mientras tanto su mamá la observa con gesto de satisfacción. Fabiola se incorpora momentáneamente, volviéndose a inclinar enseguida sobre el cuaderno para continuar la escritura mientras sigue mencionando en voz alta las palabras que va a escribir así como las letras y los sonidos correspondientes) … verduras y … se sas … ah la *ese* /s/ (fonetiza, hace el sonido como para tener certeza) s:e sa se se (sin embargo, aunque fonetizó la letra ese terminó escribiendo la letra *de* y la escritura quedó como ide sin espacio en blanco) tro tro (al pronunciar esta última sílaba comienza a escribir la letra *te*)
MF: la *te* la *ere* y la *o* (interviene enseguida mirando a la niña)
F: la *te* la *ere* y la o (escribe tro y continúa la escritura dictándose a sí misma) … te … se tro-pe pe pe pe … pa … pe …
MF: se trompe (la apoya dándole el comienzo de la palabra pues para la señora así es como se pronuncia la primera sílaba de la palabra tropezó] … la *ese* y la *o*
F: trompe (aunque oralizó la sílaba trom escribió la sílaba tro) … so so so (parece que la niña oraliza varias veces la misma sílaba para identificar cómo escribirla) … se trompesO … ¡ay tú escríbemela! (terminó de escribir la palabra y ahora quiere que su mamá continúe escribiendo el cuento)
MF: no … la tienes que hacer tú [probablemente mi presencia causa un sesgo pues quizá en otra circunstancia la mamá le escribiría lo restante, ya que es ella quien acostumbra copiarle la tarea a la niña en el cuaderno y le ahorra ese esfuerzo mientras la niña juega fuera del salón]
(La frase que deseaba escribir era “La hormiguita iba a comprar verduras y se tropezó” pero la escritura en el cuaderno quedó así: /La ormiguita iva a coPar verDuras ide tropeso/)

Como se aprecia en este ejemplo, la madre le indicó a Fabiola la letra con la que se escribía el inicio de la sílaba pero, como en el alfabeto hay dos letras distintas que corresponden al mismo fonema. La niña escogió escribir la *uve* en vez de la *be* y así prosiguió su escritura sin que la mamá le corrigiera el error de ortografía y continuó la actividad con Fabiola como participante principal de este proceso de co-construcción de la tarea de inventar un cuento. Es la niña quien decidió qué escribir y fue oralizando en voz alta las palabras que deseaba poner por escrito y se repitió a sí misma la

motivación que su madre expresaba cuando escribía correctamente (la palabra “eso”, lo cual constituye también una práctica de apoyo que explicitaré unas páginas adelante). Fabiola se examina a sí misma y llegó a enfatizarse el sonido de la letra *ese* por lo que en un momento se apropia de las maneras en que su mamá le apoya y las usa acertadamente.

Esto recuerda los procesos que Candela (1999) observó en el aula acerca de cómo los estudiantes pueden apropiarse las mismas prácticas de los profesores y dirigen ellos mismos como sujetos activos su participación en el aula. Lo que Fabiola hace finalmente es concluir la escritura de una frase pero todavía faltaba terminar el cuento así que recurre a otra práctica de apoyo: las mamás que escriben por sus hijos la tarea en el cuaderno (y que también voy a señalar en líneas posteriores); pero su madre recurre al discurso del “deber ser” y no admitió que la niña no terminara por sí misma la actividad.

Ejercitar la lectura en voz alta

Todas las madres de familia que observé pedían a sus hijos leer en voz alta algunos fragmentos de textos, fueran las instrucciones de lo que debían hacer como tarea o las respuestas que escribían a ciertos ejercicios como completar enunciados o anotar frases. Ésta constituye una práctica de apoyo porque si el estudiante generaba en la lectura un error o desacierto (una inferencia, ya sea anticipación o sustitución) la madre de familia detenía la actividad, le pedía releer el texto o hacía un comentario que evidenciara la necesidad de corregir el desacierto con el objetivo de culminar la tarea y lograr al mismo tiempo la comprensión de lo leído.

La mamá de Héctor (HEC-r2-260309) tiene una manera simpática de señalar a su hijo que debe volver a leer el texto y corregir su desacierto. Ella apela a otra palabra parecida al sonido de la palabra leída erróneamente con el fin de que lea con detenimiento y decida entre un fonema y otro (correspondiente a la letra *ge*); además recurrió a contrastar el sonido de la palabra correcta con la que estaba generando incorrectamente (que no era una palabra):

> MH: ¡qué cosa! no se te entiende qué estás leyendo (refiere a los desaciertos de lectura y múltiples correcciones que su hijo hace ante la palabra que estaba escrita en el texto: / llegas /)
> Héctor lee nuevamente en voz alta y comete varias equivocaciones (no transcribo su lectura porque fue casi inaudible, con retrocesos continuos para releer)

MH: no te entendí nada, creo que dijiste mollejas (ríe)
H: llejas
MH: es llejas o llegas
H: (se queda pensando un momento y con la mirada fija en el texto que lee) llegas

Al parecer la lectura en voz alta es una manera en que la mamá enfrenta a su hijo con la práctica escolar más frecuente en el salón de clases, pero desde una perspectiva distinta. Aquí se trata de construir el significado del texto y encontrar entre los dos (madre e hijo en este caso pero también pueden entrar los hermanos mayores como el caso de Laura) las correcciones a los desaciertos de lectura contrastando palabras y letras.

Otras maneras de interactuar con los estudiantes mediante la práctica de ejercitar la lectura en voz alta son: 1) ante una dificultad en la lectura la mamá da la corrección inmediatamente sin esperar a que el niño la identifique; 2) lee un fragmento del texto y dejar que su hijo vaya repitiendo palabra por palabra o un enunciado completo; 3) en ocasiones, el familiar que apoya al niño puede sólo leer la sílaba inicial o las dos primeras para que éste infiera qué está escrito y pronuncie la palabra completa.

Cuando a Fabiola se le dificultaba leer una palabra y la leía erróneamente su mamá le corregía diciéndole que eso no decía el texto y le indicaba cómo debía leer esa palabra. También leía algunas palabras antes que la niña y ella repetía las palabras después de su mamá. Una vez indicadas las correcciones la señora animaba a su hija para continuar la lectura en voz alta y entonces la madre escuchaba con atención. Por ejemplo (FABI-r1-280109):

F: de-des-pus des-
MF: puEs
F: des-puE des-p:uEs del: b:a-ño
MF: mjm
F: después del baño … de-es-pu … m:a … espuma
MF: mjm
F: es-pu-ma … espuma … con … co-lo-ni:-a
MF: colonia
F: colonia … colonia … se?
MF: mjm
F: se pe
MF: se perfu
F: se perfuma-ba
MF: se perfuma
F: se perfumaba

MF: se perfuma
F: se perfuma (Fabiola retoma la corrección de la mamá hasta que la señora le insiste por segunda ocasión)
MF: y se
F: y se … vi-a
MF: se vis
F: tía
MF: no, la *te* con la *e* cómo suena?
F: te
MF: y la palabra?
F: se viste
MF: ah se viste

Como puede notarse, la mamá empleó las tres maneras que mencioné arriba para interactuar con el ejercicio de leer en voz alta, señalando desaciertos, leyendo palabras para que las repitiera su hija e iniciando la lectura de algunas para que ella sólo completara la lectura de la palabra con las sílabas que la madre todavía no mencionaba. Por esto último es común que esta práctica de apoyo las mamás la relacionen con la de recurrir al alfabeto para mencionar o señalar qué letras debe conocer el estudiante para poder leer o escribir convencionalmente. Por ejemplo, la mamá de Susana (SUSA-r1-130109) le ayudó a leer y respecto de las letras le dice "que las vaya juntando" para realizar una lectura más fluida. Es por esa razón que las mamás también utilizan el alfabeto para explicar cómo hacer las tareas que implican lectura y escritura.

Recurrir al alfabeto para explicar cómo hacer las tareas

Esta práctica es bastante común y llevada a cabo por la totalidad de las madres de familia que observé. Por un lado, va unida a la anterior porque para explicar cómo formar sílabas las mamás acuden al alfabeto, pero también cuando pasa esa etapa, ya en segundo de primaria, las mamás vuelven a recurrir al repaso del alfabeto para que el niño entienda cómo decidir el orden alfabético de las palabras y posteriormente cómo realizar búsquedas en el diccionario.

La mamá de Rafael sobre todo recurrió a esta práctica para explicar a su hijo cómo formar las sílabas (o lo que decía la mamá de Susana: juntar letras), enfocada primero mucho en la escritura, para que el niño resolviera su tarea de escribir una canción en el LTG (RAFA-r2-100609). También intentaba que Rafael pudiera identificar cada letra por su nombre y simultáneamente pudiera leer y escribir sílabas (ella misma explicitó que me iba a enseñar cómo le hacía con su hijo para apoyarle). La mamá le

escribió todas las letras del alfabeto del lado izquierdo de la página del cuaderno y las vocales del lado derecho (todas en mayúsculas) para enseñarle las sílabas y cómo debía escribir ciertas palabras. La interacción fue como sigue:

MR: mira, ésta es la vocal *a* (se la escribe en el cuaderno)
R: *a, be* (el niño se apresuró a mencionar la siguiente letra pero se equivoca porque no es el alfabeto sino las vocales las que están repasando)
MR: no, *e* (escribió en mayúsculas todas las vocales)
R: *e*
MR: *i*
R: *i*
R: *jota* (menciona esta letra cuando su mama escribía la letra *o*)
MR: *o* (se la anota en el cuaderno)
MR: *u*
R: *u*
MR: mira, mira, Rafael, ésta letra (señala la letra *be* en el alfabeto que le escribió) se puede llevar con todas estas (señala las vocales en la lista que anotó del lado derecho) ¿verdad? ira (oralizó abreviada la palabra "mira")… ba (escribe la sílaba al lado derecho de la letra *be* y continúa con las demás sílabas) … be, bi, bo, bu
R: be, bi, bo, bu (las menciona al mismo tiempo que su mamá las escribe)
MR: ¿ya viste? esta es da, de, di, do, du (va señalando la letra *de* en donde escribió el alfabeto y al mencionara cada sílaba las va escribiendo junto a esa letra)
R: da, de,
HR: es que no hay que (interrumpe a su mamá pero ésta no lo deja continuar)
MR: tú calladito ¿si? (le dice al hermano para que no los interrumpa) … di, do, du
R: di, do, du (al mismo tiempo con la mamá)
MR: ésta es fa, fe (ahora señala la letra *efe* en el abecedario que le escribió y repite el mismo procedimiento de escribir junto a esa letra cada una de las sílabas correspondientes)
R: fa, fe, fi, fo, fu (va mencionándolas al mismo tiempo que su madre)
MR: eso muy bien (intenta motivarle)… […]
MR: si yo pongo mmm … ¿qué vamos a poner? … foca vamos a poner, la *efe* (aquí le dicta al niño sin señalar la letra)
R: *efe* (él escribe la letra)
MR: la *o* (ya no señala)
R: *o* (escribe la letra)
MR: la *ce* de casa
R: la *ce* de casa
MR: y la *a*
R: la *a*
MR: dice fo:
R: fo:-ca
MR: eso

MR: y si yo pongo vamos a poner mira, esta es la *ele* (se la señala en la lista de letras del alfabeto)
R: *ele* (la escribe en la misma hoja donde está el alfabeto)
MR: y la *a* (le dicta)
R: la *a* (escribe la letra)
MR: dice la
R: la (repite lo que su mamá dijo)
MR: y la *te* y la *a* dice ta (señala las letras en las listas del alfabeto y las vocales)
R: ta (escribe las letras que señaló su mamá)
MR: ira dice la (le señala subrayando con el lápiz esa sílaba)
R: la-lo (se anticipa a decir la siguiente sílaba pero se equivoca)
MR: no, esta es la (vuelve a señalar la sílaba la)
R: la
MR: y esta es ta (le señala con subrayando con el lápiz la sílaba correspondiente)
R: ta
MR: a ver la: (comienza a leer la palabra diciéndole la primera sílaba para dejar que él continúe)
R: la-ta, LATA (enfatiza la palabra completa sin segmentación)
(RAFA-r2-100609)

La interacción fue bastante prolongada, sólo extraje un fragmento para mostrar que esta madre de familia recurre a escribir el alfabeto completo (y lo hace en forma reiterada cuando cambian de página del cuaderno pues en un momento Rafael se queja de que ya no le escriba más abecedarios porque se acaban las hojas de su cuaderno) para apoyar a su hijo en la realización de tareas que implican escribir palabras en el LTG o en el cuaderno. Quiere que él conozca todas las letras y logre identificar cómo armar sílabas, para ello recurre al nombre de las letras prioritariamente y a oralizar las sílabas dejando que Rafael las repita y luego las intente leer por sí mismo sin ayuda.

Además, esta práctica es diferente a lo que ocurre en la escuela, pues los maestros generalmente no acostumbran realizar este tipo de señalizaciones particulares, escribiendo el alfabeto en los cuadernos de los alumnos y repasando con ellos las sílabas. Es más bien una práctica que proviene del espacio familiar y que trasluce los fondos de conocimiento de la madre y sus preocupaciones por resolver la tarea al mismo tiempo (me atrevo a afirmarlo de acuerdo a lo que observé) que su hijo aprenda a leer y escribir. Esto lo reafirmo porque las palabras que la mamá pide que escriba no son inmediatamente para contestar el libro, sino para que logre escribir palabras comunes en su medio familiar y conozca qué significan pues en dos ocasiones el niño le pregunta por el significado de las palabras (tuna y armario) y su

madre responde con ejemplos muy concretos de su espacio familiar. Así, cuando el niño escribió: /TUNA/ y le preguntó a su mamá: "¿qué es tuna?", ella le respondió que era una fruta que a él le gustaba (aunque no abundó en las características del fruto ni otras especificaciones); de la misma manera cuando ya en el libro de texto de apoyo debió leer la lección titulada "El armario de la abuela", fue su madre quien preguntó: "¿sabes qué es un armario?", ante la respuesta negativa del niño le dice que es como el mueble que tiene en su cuarto para la ropa y Rafael contesta que "es un ropero" por lo que su mamá le aclara que las palabras ropero y armario significan lo mismo.

Mencioné un ejemplo de primero de primaria pero en segundo grado también se recurre al alfabeto y recordar el orden de las letras en éste, pues ante la tarea de ordenar alfabéticamente una lista de palabras fue necesario que la mamá de Tomás (TOMA-r10-280109 y TOMA-r11-301009) le ayudara haciéndole repetir el alfabeto ante sus dudas, sobre todo con palabras que tenían las dos o tres primeras letras iguales y era necesario que otra vez recorriera todo el alfabeto para distinguir el orden que debía seguir para colocar dichas palabras y que recordara qué letra iba después de otra cuando tenía que decidir entre anotar una palabra primero u otra.

Esta práctica se enriqueció con la de cuestionar las respuestas del estudiante a su tarea porque así la mamá le introducía en un proceso de reflexión para corregir errores y dejar que realizara las tareas sin ayuda.

Cuestionar las respuestas del estudiante a la tarea

Algunos familiares optan por introducir al estudiante en la actividad de tarea y dejar que lo resuelva por sí mismo para después revisar sus respuestas. Pero cuando revisan y encuentran alguna equivocación en vez de indicar que la resolución fue errónea prefieren cuestionar al niño para indagar si está seguro de su respuesta, averiguar por qué decidió resolverla así o simplemente preguntarle si está seguro de su respuesta. Ante ese cuestionamiento el niño podía dudar y elegir cambiar su respuesta o podría asegurar que la forma en que resolvió la tarea es acertada. Este tipo de práctica de apoyo llevaba a que surgieran tensiones entre el estudiante y el familiar que lo apoyaba pues cada uno llegaba a defender su postura y tenían que llegar a un consenso.

Esta práctica de apoyo también servía para dirigir la mirada del estudiante hacia algún aspecto de la tarea que estaba descuidando y en ocasiones ayudaba a superar conflictos con la resolución de la tarea o incluso llegaba a transformarla. Considero que

es una práctica de apoyo útil cuando el familiar que la lleva a cabo tiene claro cómo conducir al niño a concluir acertadamente la tarea y no lo conflictúa más con preguntas que sólo le harían dudar y no resolver la situación de tarea.

La mamá de Tomás acostumbraba cuestionar los resultados y a través de sus preguntas construía con el niño una nueva respuesta a la tarea. Sin embargo esta práctica no fue muy común en los demás casos, sobre todo con Fabiola y Rafael fue escasa porque ellos requerían más ayuda de sus madres y pocas veces les dejaron realizarla solos para luego cuestionar su resolución.

Buscar y recortar palabras con determinada letra en revistas o periódicos

Esta práctica de apoyo refiere sólo a un tipo de tarea específica que es la de identificar en textos escritos, como periódicos y revistas, palabras que contengan alguna letra específica para recortarlas y pegarlas en el cuaderno. Como el apoyo en sí mismo es buscar y recortar las palabras, pareciera que el familiar que realiza esta práctica no está apoyando sino haciendo la tarea en lugar del alumno.

Sin embargo, en la búsqueda que hace la mamá para identificar las palabras el niño se da cuenta de la manera en que se realiza esta actividad y mientras la mamá busca palabras específicas él pasa las páginas del material escrito observando tanto las letras impresas en él como las imágenes. De igual modo, mientras la mamá recorta y junta las palabras en la mesa donde están trabajando la tarea, el estudiante va tomando las palabras recortadas, les pone pegamento y las coloca en una hoja de su cuaderno. Esto último da la pauta para interpretar esta práctica de apoyo. La mamá sólo hace una parte de la tarea: la que implica más tiempo y concentración para encontrar palabras con las letras que la maestra indicó, como es buscar página por página en las notas periodísticas o en los encabezados de artículos de revistas, lo cual implica leer. También hay que tomar en cuenta que la mamá hace esa parte porque sabe que su hijo todavía no identifica palabras y apenas está aprendiendo a leer, por lo que si lo deja que él busque y recorte corre el riesgo de que diga que no las encuentra o recorte sólo fragmentos de las palabras al centrarse en la letra que le pidió la maestra, lo que llevaría a no poder cumplir con esa tarea (cosa que sí sucedía y observé con Fabiola). Además había otro grado de dificultad con la tarea pues a veces consistía en identificar la letra en medio de la palabra y no al inicio (esto último decían ellas que era más rápido) o había que buscar en la misma sesión de tarea palabras con dos letras distintas pero que sonaban igual al leerlas (por ejemplo, *doble ele* e *i*

griega o buscar con *ese* y con *zeta*), lo que incrementaba el grado de dificultad para que el niño lo hiciera por sí mismo estando al inicio de su primer año de primaria.

Las mamás que se encontraron con este tipo de tareas (casos de Fabiola, Daniel y Héctor) actuaron de ese modo porque preferían ahorrar tiempo y que el niño identificara la palabra con determinada letra pero al momento en que la pegaba en la página del cuaderno. Con esto consiguen el objetivo que era terminar la tarea y el niño lograra entregarla a la maestra, pues al parecer en esta práctica de apoyo no hay una preocupación por utilizar esa estrategia didáctica de la maestra para que el niño identifique y lea palabras. De hecho este tipo de tarea se vuelve repetitiva y cansada para los estudiantes y sus familias, así lo refirieron explícitamente las mamás cuando decían: "otra vez de recortar y pegar". Quizá la utilidad de este tipo de tareas habría que ponerlo a revisión y hacer un uso más moderado de ellas. Pero lo que sí consta es que ante esta tarea particular las madres de familia ofrecieron un apoyo específico que constituye un evento más del flujo continuo de eventos que se llevan a cabo en las sesiones en de tarea.

V.3 El apoyo ante otras tareas

La mayoría de las sesiones de tarea observadas implicaban escribir algún texto en los cuadernos, y en general las mamás y sus hijos tenían una idea bastante clara de cómo se debía resolver. Sin embargo, en algunas tareas se daba una situación en que el intento escolar por promover la imaginación de los niños llevaba a soluciones que se distanciaban del sentido de "realidad" que expresaban los familiares. Estos llevaban a formas diversas de solución.

V. 3.1 Las prácticas de apoyo y las tareas desvinculadas de la realidad

Varias de las tareas registradas provienen de lecciones del libro de texto, o de sugerencias didácticas similares, que suponen poder estimular la imaginación de los niños, pidiéndoles que escriban textos o hagan dibujos sobre temas alejadas de su realidad. Ante el tipo de tareas que desvinculan la realidad de lo escolar, los familiares hacen un esfuerzo de imaginar o suponer que sucediera lo que se relata en el libro de texto o siguen las indicaciones de lo que está escrito en el cuaderno para resolver la tarea independientemente de que no pueda suceder algo semejante en la vida

ordinaria. Sin embargo el apoyo que brindan a esas tareas específicas tratan de canalizarlo a limitarse a resolver la tarea sin pretender entender mucho la actividad propuesta ni su lógica escolar, así que tratan sólo de responder lo que la maestra espera. Por esa razón es que dejan muchas respuestas sueltas, sin conexión o realizadas apresuradamente, hay omisiones y adaptaciones que los familiares llevan a cabo porque intuyen que no se puede esperar que esas actividades imaginarias ayuden al estudiante a obtener un mejor desempeño, aunque el libro o el maestro lo plantearan como un ejercicio necesario para reafirmar contenidos escolares.

Por ejemplo, en el LTG de Español primer grado, encontré en la página 55 cómo resolvió Rafael junto con su madre (la letra es de la mamá) una actividad relativa a escribir un viaje imaginario al planeta Marte; tenía que relatar quiénes irían, que harían al llegar y cómo regresarían. Así que la respuesta aborda algunos elementos pero no toca otros, dice que va con su familia a Marte, que les sorprende ver todo seco y volverían en una nave espacial. A pesar de su concreción el texto cumple la función de resolver la actividad del libro independientemente de si aborda todos los aspectos solicitados. Además, como es un viaje imaginario puede caber cualquier respuesta. Esto último lo piensan varios familiares y por ello cuestionan las exigencias de las profesoras porque la respuesta tenga un cierto apego a la realidad.

Así lo afirmó la hermana de Laura cuando criticó la actitud de la maestra de su hermana al rechazar la realización de la tarea que hizo la niña. La tarea consistió en entrevistar a un perro pero como esto no es posible realizarlo en la realidad, ella misma expresó: “¿qué le va a contestar un perro?, le va a ladrar y la va a morder”. Por eso le dijo que respondiera “guau”, es decir, el sonido que haría el perro como respuesta y que intentara responder lo que podía ella saber del perro: características del animal, el nombre y la edad por ejemplo. Pero Laura podía dibujarlo e iluminarlo como ella quisiera (requisito que también pidió la maestra). Entonces Laura utilizó color morado para colorear al perro que supuestamente entrevistó, pero la maestra al revisar la tarea le llamó la atención enfrente de todo el grupo porque no hizo la tarea bien, pues le dijo: “¿cuándo has visto un perro morado?, eso no existe”. La maestra no aceptó que toda la tarea era imaginaria, por tanto cualquier color podría utilizarse. Ese mismo tipo de actividad era similar al de la página 66 del libro de español de primer grado, la que planteaba la actividad de entrevistar a un caracol. Claro que entiendo que sólo fue una actividad didáctica relacionada con practicar el género de la entrevista. Pero los

familiares no lo miran de esa manera. Aquí es donde ese tipo de actividades marca más la distinción entre lo escolar y lo no-escolar.

Otro ejemplo, que intentaba vincular la forma en que vive el estudiante con la escuela fue el de una tarea de conocimiento del medio que implicaba la escritura de animales que rodeaban al estudiante. Susana preguntó a su madre si una araña la rodeaba y ella contestó “no mucho, pero sí”. Entonces hicieron juntas un esfuerzo por reconocer qué otros animales podrían estar a su alrededor hasta decir que “las cucarachas”, Por eso en su concentración por responder la tarea llegaron a enumerar todos los insectos que podían localizar en algún momento. Esto no era la intención del LTG aunque sirvió para que Susana practicara la escritura de palabras. Es así que una tarea puede tener distintos matices y respuestas, por lo que las prácticas de apoyo también son diversas y se entrelazan unas con otras.

Un ejemplo más ayuda a entender las transformaciones que los familiares y el estudiante realizan para llevar a cabo una tarea escolar que pretendía vincularse con la actividad real de registrar los acontecimientos de un mes de clases. En el caso de Blanca (BLAN-r1-240609) debió realizar la tarea del calendario en el LTG que indicaba que se completara conforme con las actividades del mes de mayo. Pero la serie de imágenes propuestas para colocarlas según los días no están en coherencia con las actividades diarias escolares ni extraescolares, por eso es que su mamá, su hermano y ella no recurren a un calendario en uso para revisar qué día inició el mes y cuándo terminó (en ese año 2009) pues estaban resolviendo esa tarea en el mes de junio y consideraron desvinculada la actividad con la realidad. Así que hicieron una mezcla de actividades reales con otras imaginarias, de manera que cubriera el requisito de hacer la tarea y llenara todos los recuadros del calendario del mes de mayo con los recortes de imágenes del LTG o la escritura de la actividad correspondiente al día.

Los apoyos de los familiares a esas tareas son reflejo de que están comprometidos con la tarea, buscan darle solución satisfactoriamente y recurren a todo para replantearlas. Muchas de las mamás entienden que en las tareas escolares a veces hay que simular, responder lo que la maestra quiere o de acuerdo a lo que el protocolo del libro de texto (LTG o de apoyo) solicita y no es necesario preocuparse por el sentido que tendrán esas actividades para la enseñanza de la lengua escrita.

V.3.2 Las prácticas de apoyo en tareas distintas a la materia de español

De manera muy general mencionaré algunas prácticas de apoyo que las mamás utilizan también para ayudar a sus hijos en otras asignaturas distintas a la de español. Las refiero porque son semejantes en el modo en que las mamás proceden pero varían tanto los contenidos como la participación de los estudiantes, quienes se atreven a argumentar más a favor de su noción respecto a lo que deben hacer de tarea y por lo mismo disminuyen el poder de la mamá que detenta con mayor autoridad en la materia de español.

Me parece que esto sucede porque los contenidos de conocimiento del medio, por ejemplo, aluden a su entorno y el niño considera que conoce lo suficiente el ambiente en que se mueve como para externar su opinión y defenderla, como cuando deben anotar los problemas de contaminación que hay en su colonia o algún otro tema relativo a lo que sí identifican más rápido en los alrededores de su espacio familiar. Entonces en esa asignatura sí se dan prácticas semejantes a las de las tareas de español pero sobre todo en cuanto al énfasis en el sonido de las letras y corregir el trazo de las grafías (lo mismo que de los números) con objeto de notar con claridad cuáles están representados gráficamente y qué correspondencia sonora tienen.

Otra práctica semejante es la de la copia, sobre todo cuando la resolución de la tarea implica texto o porque al estudiante no le dio tiempo de terminar de copiar la tarea (también puede ser que no haya asistido ese día a la escuela) y requiere de que la mamá le copie la instrucción de la tarea para luego el niño pasarla al cuaderno de la asignatura correspondiente para responderla. Este tipo de apoyo incluye el uso de material didáctico en ocasiones (por ejemplo, en matemáticas a veces recortaban cuadritos de colores, formas y figuras, utilizaban palitos para apoyarse en la resolución de sumas, restas y divisiones) y podían apoyarse en recursos electrónicos como la grabación de tareas con la cámara de video del celular o el tomar fotografías de la tarea anotada en el pizarrón (que son prácticas de apoyo aledañas a las arriba mencionadas y que explicitaré un poco más adelante).

Por ejemplo, la mamá de Susana en la tarea de matemáticas que consiste en resolver problemas que los niños copiaron en sus cuaderno, fue ella la que copió en su propio cuaderno (llevaba un cuaderno de cuentas cuando se encargaba de la tiendita escolar) y pidió a su hija que copiara en el cuaderno de matemáticas los problemas y

comenzara a resolverlos (SUSA-r1-130109) para lo cual agregó el uso de los palitos y al mismo tiempo la corrección de las equivocaciones.

También en la materia de matemáticas, la mamá de Tomás dejaba que él respondiera primero por sí solo y después le revisaba los resultados de las operaciones aritméticas. Cuando él terminaba le llevaba el cuaderno (del mismo modo como procedía con la asignatura de español) para que le revisara y entonces la mamá se dedicaba a corroborar el resultado de cada una de las operaciones terminadas. Si detectaba una equivocación la marcaba con una cruz del lado izquierdo y sugería revisarlas y volver a hacer la operación matemática. Esto era semejante a pedir la corrección de errores en los textos de español con la diferencia de que en matemáticas requería identificar antes qué procedimiento debía realizar para la resolución correcta del ejercicio (TOMA-r11-301009). Sin embargo la diferencia consistió en que cuando no estaba segura de cuál sería el resultado de la operación debía recurrir al apoyo tecnológico de la calculadora del celular para volver a hacer las cuentas. Si esto no le funcionaba bien para poder explicar a su hijo dónde estaba el error, se animaba ella misma a tomar lápiz y papel para volver a realizar las cuentas y poder corregirlas. Pero al terminar todo este proceso volvía a retomar una práctica de apoyo que utilizó en la materia de español: pidió a Tomás que pasara las veinte operaciones matemáticas en limpio en otra hoja distinta del cuaderno (ante el obvio reclamo del niño).

Un ejemplo más. En la realización de unos dibujos tomados del libro de texto la mamá de Gabriela le ayuda llevándole la mano, trazando cuidadosamente las líneas para que se parezca lo más posible al objeto que debía dibujar, pero también el trazo de las grafías lo cuidaba con esmero y hacía que Gabriela repitiera las letras o el dibujo de los objetos si éstos no estaban bien trazados (GAB-r1-140109).

Por estos ejemplos me atrevo a afirmar que las prácticas de apoyo también transitan entre distintos espacios, acomodándose a necesidades específicas de los actores educativos antes que a las asignaturas escolares. Es así que puede verse una modificación o adaptación de las prácticas a distintos contenidos escolares pero reiterando los modos de proceder de los involucrados en ellas.

V.4. Conclusiones: Las prácticas de apoyo familiar a las tareas y la apropiación de la lengua escrita

Las prácticas de apoyo familiar a las tareas escolares de la materia de español muestran dos aspectos interrelacionados entre los espacios escolares y familiares:
1) Los usos de la lengua escrita; por un lado los usos escolares y por otro los usos no escolares que en la familia se entretejen con los primeros, siendo el punto de partida los usos reconocidos en el espacio familiar, en donde uno de los detonantes para descubrirlos es la sesión de tarea, con todas sus vertientes, transformaciones y la guía cercana de algún familiar interesado en el estudiante;
2) La pedagogización de la cultura escrita, que vincula fuertemente lo escolar a los espacios no escolares, siendo estos últimos afectados por las dinámicas escolares que entran en relación y lucha con las dinámicas familiares, por ejemplo, en las que se decide cómo abordar una tarea, la enseñanza de la lectura y la escritura o de otros contenidos escolares que los familiares abordan en sus casas

Esto sirve para reflexionar sobre las prácticas de apoyo que utilizan las mamás, pues en ocasiones eligen prácticas que son más apegadas a usos familiares. Por ejemplo cuando la mamá le señala las sílabas que debe escribir o le pone por escrito la frase que debe copiar. Con todo eso está indicando que busca que el estudiante desarrolle la lengua escrita para ser útil en el espacio familiar y fuera de él, valiéndose de un fin escolar pero apropiándose usos escolares de la escritura como la copia y el dictado en un espacio familiar donde la escritura sirve por ejemplo para escribirse recados entre los miembros de la familia, leer recetas médicas, hacer oficios para distintas dependencias o ayudarse para seguir avanzando en el sistema escolar. Ésta última es una preocupación central de las mamás que no se puede disociar de las prácticas de apoyo.

Por otra parte, cuando una madre de familia elige como práctica de apoyo hacerle la tarea al niño puede ser que se esté guiando por optimizar sus recursos como la distribución del tiempo, porque el estudiante puede tardar en concluir la tarea y la mamá evita quedarse hora tras hora haciendo una misma actividad con el niño, además de que la maestra indicó una fecha específica de entrega de la tarea y si el alumno no la presenta en ese momento será evaluado de forma negativa. También se preocupa por optimizar recursos materiales como los útiles escolares (para no desperdiciar hojas del cuaderno o los recortes que encontró en las revistas), el libro de

texto y el de apoyo no aguantan muchos borrones puesto que se llegan a romper las hojas. Muchas mamás ayudaban a borrar con la goma respuestas incorrectas, palabras incompletas o equivocaciones de renglón para hacerlo con cuidado de que la página no se maltratara.

Es así que las prácticas de apoyo, diversas según los tipos de tarea y los recursos (de conocimiento, económicos, culturales y de relaciones sociales) de las familias, funcionan como mediadoras de las apropiaciones de la lengua escrita en los hogares. Me atrevo a afirmarlo porque las tareas propician las prácticas de apoyo familiar, sobre todo cuando los niños inician la escuela primaria, como un estilo de inserción a la vida escolar. Los familiares más experimentados orientan al estudiante en su desempeño académico y esto incide directamente en las apropiaciones que los familiares junto a los alumnos llevan a cabo, pues todas las acciones ejecutadas como tarea tienen una interrelación con la construcción de sentido acerca de la utilidad de saber leer y escribir, así como la construcción de significados al llevar a término tareas relacionadas con la lengua escrita.

Por tanto vuelvo a la postura teórica inicial que mencionaba respecto a las prácticas letradas: la construcción de significados moviliza los distintos eventos y se constituye en el motor de los procesos de resolución de tarea con apoyo de los familiares.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Hacer la tarea es una práctica que forma parte de la cultura escolar, reconocida en muchas partes del mundo. Los cuadernos en los que los estudiantes hacen las tareas han servido como fuentes para estudiar las culturas escolares y sus variaciones en diversas épocas y lugares. Lo que ha recibido menor atención son las prácticas que forman parte de las culturas familiares, prácticas de apoyo a los hijos para que cumplan con los deberes escolares. Existe un consenso tácito, construido socialmente y que asumen las familias, sobre la necesidad de apoyar el proceso de adquisición de la lengua escrita de los niños que cursan primero y segundo de primaria. Ese consenso entra en comunicación con los requerimientos que la escuela plantea a los familiares de sus estudiantes para que el trabajo escolar se desarrolle en tiempo y forma durante el transcurso del ciclo escolar. En esta investigación encontramos que confluyen en los espacios familiares varios actores, que contribuyen con estrategias y recursos diversos, en apoyo a los pequeños estudiantes de los primeros grados de primaria.

La presente tesis es resultado de un estudio etnográfico realizado en una colonia periférica de la ciudad de Xalapa, Veracruz, centrada en observaciones a lo largo de dos ciclos escolares en trece familias con hijos que cursaban los primeros dos grados de primaria. Un trabajo de investigación etnográfico pretende obtener, como producto final, una "descripción analítica del objeto de estudio" (Rockwell, 2009). El análisis de los datos remite a descripciones que permiten mostrar cómo son las estrategias que utilizan los familiares y sus prácticas de apoyo al trabajo escolar con los niños en casa. Considero que los esfuerzos del investigador por vincular la teoría y la recopilación de información, por confrontarlos, ensamblarlos y reconstruirlos, nunca serán vanos; siempre posibilitarán nuevas vías de acceso a la información, promoverán inquietudes, abrirán perspectivas teóricas, enriquecerán las nociones básicas en las que se fundamenta una investigación. El esfuerzo adicional de redactar un texto que articule las descripciones en torno a determinadas tesis, permite que los investigadores compartan sus experiencias etnográficas a fin de continuar aprendiendo unos de otros, apropiándose cada quien de formas distintas de acceder al campo de estudio y transformándose a sí mismos en el proceso.

En este caso, la elaboración de la tesis permitió articular gran parte de información obtenida durante el trabajo de campo (aunque no toda) en torno al sentido de las tareas que solicitaba la escuela en los primeros grados y los apoyos que los

familiares, particularmente las mamás, proporcionaban a sus hijos para realizarlas. En las formas específicas de apoyar la realización de la tarea confluyen saberes y prácticas que provienen de los "fondos de conocimiento" de las familias y de las apropiaciones que ellas hacen de las propias prácticas escolares. Una manera de aproximarse al estudio de estas prácticas es a través de la materialidad en que se inscribe (y que la conforman) y de las prácticas organizadas en los espacios familiares donde se realizan las tareas.

El análisis de los cuadernos como soportes de las tareas, además de las actividades de clase, permitió en este estudio reconocer y sopesar el tipo de actividades que se dejan de tarea a lo largo del ciclo escolar. La conclusión más significativa de este análisis (capítulo III) fue que más de una tercera parte del trabajo registrado en los cuadernos escolares se realiza como tarea, y esto incluye no únicamente actividades rutinarias como las copias o planas, sino también un alto número de ejercicios que exigen mayor apoyo por parte de los familiares, como la invención de frases y la redacción de cuentos. Los cuadernos también ofrecieron evidencia de otros usos de la escritura en el contexto familiar, pues llegan a poner por escrito en sus páginas borradores, cuentas, anotaciones y recados entre familiares y mensajes a los maestros.

Como objeto de la cultura escolar, la tarea es encargada por las maestras; se realiza fuera de la escuela; los estudiantes constantemente tienen que realizar deberes escolares aunque cambie el tipo de actividad considerada como tarea, el profesor o el nivel escolar.[83] Además, la tarea es reconocible como un elemento de la cultura escolar en cualquier institución educativa de México, ya que encargar tarea y hacerla es un modo de comportamiento habitual para el espacio escolar y familiar, aunque pueda cambiar la intencionalidad docente con que es encargada a los estudiantes, por ejemplo recreativa, de utilidad en la vida diaria, de interiorización de comportamientos, o de adquisición de la lengua escrita.

Con todo el peso de la institución escolar, una conclusión central de esta tesis es que las escuelas no producen por sí solas sus propios resultados, sino que en ellas

[83] La tesis doctoral de Florencia Patricia Ortega Cortés (2008) abordó las prácticas lectoras en la biblioteca pública. Ella encontró que muchas de esas prácticas tenían como referente inmediato para los usuarios del acervo de las bibliotecas la realización de tareas escolares, siendo una práctica reiterada copiar fragmentos de los textos que contenían la información que debían localizar y remitir por escrito en sus cuadernos escolares a los profesores (independientemente muchas veces del nivel escolar). Esta práctica lectora indica que la tarea es una causa de origen para dicha práctica, por lo que también puso en evidencia que algunas madres de familia acompañaban a sus hijos a la biblioteca para que realizaran sus tareas, siendo ésta a su vez una práctica de apoyo familiar (según lo entiendo yo en mi investigación).

confluyen los esfuerzos y el trabajo de los familiares. Considero que hay muchos aspectos que están "en los márgenes de la escuela" (frase utilizada por Rockwell) o "en los contornos de la escuela" (Santillán, 2007) que determinan las relaciones entre los sujetos, particularmente los familiares, y los objetos de la cultura escolar, como las tareas, con los que interactúan. La escuela misma es una construcción social (Rockwell, 1995), que perdura porque el espacio familiar le da un lugar, la hace valer por las herramientas culturales que le aporta y que le son útiles en otros espacios sociales y ante distintas instituciones (gubernamentales, de salud, recreación, comunicación, etc.).

En la tesis he querido mostrar algunas de las motivaciones y prácticas que caracterizan a ese esfuerzo familiar en relación con las exigencias de la escolarización de sus hijos. Los padres de familia se explican las dificultades que tienen sus hijos para aprender a leer y escribir de acuerdo con lo que ellos han vivido en su propia experiencia. Así lo hacía la mamá de Rafael cuando recordaba la deserción escolar de su hermano y las dificultades por las que ella misma atravesó para adquirir la lengua escrita. Ella deseaba evitar esa problemática (de la reprobación y posterior deserción escolar) a su hijo y en eso consistía su motivación para elaborar material didáctico y hacer las tareas junto con el niño, co-construirlas, ejecutar estrategias; todo ello lo hacía no sólo para evitar la reprobación del niño en segundo grado sino también para que Rafael pudiera ser usuario de la lengua escrita desde criterios escolares y otros más amplios. Esto coincide con lo que Deborah Hicks encontró en su investigación respecto a uno de los niños de familias trabajadoras con las que convivió: "Su madre tenía sentimientos encontrados acerca de la retención (ella misma había repetido un grado), pero sentía que el trabajo de uno-a-uno en la alfabetización sería útil a Laurie no importando lo que fuera la decisión final en relación con su aprobación del segundo grado" (2002: 72-73).[84] Esa madre sabía que la promoción escolar de su hijo también podría estar en sus manos si promovía el trabajo uno a uno con el niño para obtener el dominio de la lengua escrita. Varios padres de familia se dejaban llevar por el criterio de la acreditación del grado, pero va unida con el afán por adquirir la lengua escrita y valorar los usos sociales de la escritura que ellos encuentran día a día transitando en

[84] La traducción es personal. El original en inglés es el siguiente: "Her mother had mixed feelings about retention (she herself had repeated a grade), but she felt that one-on-one literacy work would be helpful to Laurie no matter what the final decision would be about second grade." (2002: 72-73)

distintos espacios sociales y apropiándose de los criterios escolares de la alfabetización.

He intentado mostrar cómo los fondos de conocimiento, las experiencias acumuladas por las familias en torno a la escolarización y el trabajo, proporcionan tanto certezas como inquietudes en el curso de educar y apoyar la educación formal de los hijos (capítulo II). Es una inquietud propia de las familias pensar en el futuro de los hijos, en las posibilidades de obtener un empleo, en la deserción escolar que les acecha si no cumplen con los criterios y normas escolares. En sus decisiones incide que sus conocimientos remiten a otras maneras de relacionarse con lo escrito, y a otros vínculos y relaciones sociales establecidas con actores diversos en los lugares de origen (rural y urbano). A partir de sus vínculos con la lectura y la escritura a través de sus experiencias laborales construyen también criterios familiares que les llevan a optar por estrategias y prácticas de apoyo específicas para sus hijos.

Entre los fondos de conocimiento familiares (en los casos estudiados) los que provienen de la escolarización tienen un lugar particular; son reconocidos y utilizados para la promoción escolar de los aprendices (y en algunos casos también para la promoción social del grupo familiar).[85] Debido a eso algunas mamás (como las de Tomás y Blanca) expresan su preferencia porque sus hijos continúen estudiando en la ciudad y no volver a sus poblaciones rurales de origen, pero esto no lo hacen en sentido despectivo sino en función de las redes de relaciones sociales y las posibilidades de enriquecer sus fondos de conocimiento a través de las distintas actividades, personas y espacios que pueden vincular a su espacio familiar al permanecer en la ciudad. Los problemas económicos no cuentan tanto en un primer momento (ni los cambios de vivienda por el aumento del costo de la renta) como la atención que la familia pone en la construcción de vínculos entre el espacio familiar y el espacio escolar. Ese es uno de los puntos que la escuela tiene a su favor y que habría que evidenciar ante los profesores para que puedan aprovecharlo en bien de los niños y sus familiares.

La perspectiva socio-cultural sobre los usos sociales de la lengua escrita (la *literacidad*), sugirió enfocar el estudio en las personas que apoyan al estudiante y los vínculos que establecen con él mediante las prácticas de apoyo. Encontré que son las

[85] Por ejemplo, en su tesis doctoral Claudia Lucy Saucedo Ramos expuso las configuraciones familiares de algunos estudiantes y las razones de éstos para no continuar en el sistema escolar. Encontró que a la larga muchos de ellos lamentaban haber desertado y también confiaban sus expectativas sobre la movilidad social que podía darles el contar con un mayor nivel de escolarización.

madres de familia las que se encargan de apoyar al niño en sus deberes escolares y llevan sobre sí la responsabilidad en la escolarización de sus hijos y al mismo tiempo la regulación de actividades escolares en sus casas. Son las mamás y no los papás quienes deben administrar el tiempo, construir el espacio familiar para que el niño desarrolle sus actividades escolares, buscar la vinculación de éstas con aspectos familiares relevantes, decidir si apoyan o no en ciertas tareas y valorar los avances escolares de los hijos. Si bien las mamás son quienes más apoyan para realizar la tarea éste es un proceso colectivo, en donde entran directa e indirectamente otros actores, significados y espacios. Así, en algunos casos los hermanos mayores tienen una participación al respecto. Cuando sucede que para resolver la tarea la mamá no logra vincular sus fondos de conocimiento con la tarea específica que su hijo debe realizar, es ella quien acude a su hijo mayor para ver qué aportaciones puede hacer éste a favor del hermano menor y co-construir entre todos la tarea para resolverla acertadamente; por ejemplo, cuando el hermano de Blanca le proporcionó opciones para continuar su tarea escolar o cuando el hermano de Rafael ayuda a poner una canción con su celular para que la mamá pudiera escribirla y a su vez Rafael la pudiera copiar en el cuaderno.

Las formas en que transita la tarea desde el aula hacia las casas (u otros espacios familiares que construyen los niños junto con su familia para la realización de la tarea) son reflejo de las normas escolares, sus transformaciones, los vínculos entre los espacios de la escuela y las familias; muestran caminos poco conocidos para los profesores. Los miembros del grupo familiar que entran a la escuela para recoger al niño y ayudarlo en ese tránsito, reproducen mediante distintos soportes la tarea (en hojas escritas, en los cuadernos, en mensajes de texto o fotografías capturados en el celular, así como la memorización del discurso oral de la profesora que explicitó alguna tarea sin registrarla por escrito). También se relacionan con otros actores sociales y educativos que pueden ayudar a la familia en cuanto a la co-construcción de la tarea.

Las prácticas culturales de apoyo a las tareas muestran el carácter creativo de los sujetos (las mamás y los niños) que transforman las tareas al negociar en un proceso de co-construcción (colaborativo y continuo) las interpretaciones y resoluciones de los deberes escolares. La convivencia con las familias mostró el amplio abanico de consideraciones en torno al simple hecho de establecer una sesión de realización de la tarea, en coordinación con los hijos, y tomando en cuenta las demás presiones que rodean la vida en familia (capítulo IV). Se presentan así

complejos “flujos de eventos” en los que se movilizan las versiones de la tarea recibidas de las escuelas, junto con los recursos y herramientas necesarias para su resolución, dentro de condiciones específicas en las que se realizan las sesiones de tarea. Fue posible identificar una serie de estrategias que utilizan varias mamás del estudio para co-construir con sus hijos, no solamente la sesión misma, sino también acuerdos sobre lo que consideran ser “la tarea”, la mejor manera de resolverla, los criterios para decidir si está bien hecha o terminada, y cumplir, de la mejor manera posible, con lo que solicitó la maestra que entregaran al día siguiente.

La observación de las sesiones de tarea mostró que las mamás deben organizarse para administrar sus tiempos y espacios familiares entre sus quehaceres cotidianos y el apoyo a las tareas de los hijos. Las mamás tienen una manera de resolver las tareas que provienen de sus recursos familiares; dimensionan la economía de tiempos, dinero y esfuerzos, en lucha continua con el poder escolar que la maestra ejerce en el aula y que es considerado cuando tiene que resolverse la tarea conforme ella indicó. Es por eso que las mamás toman en cuenta ese criterio escolar para lograr que el niño satisfaga las exigencias institucionales pero a la vez ejercen su libertad de transformar y adaptar las tares de acuerdo con sus intereses, recursos y necesidades del espacio familiar. El poder de la maestra es importante, pero las familias también tienen un poder que pueden utilizar de ser necesario para discernir las tareas que conviene que el niño realice y las que no. Deciden lo que movilizan como respuesta a las tareas y las maneras cómo las eliminan o sustituyen si deben hacerlo.

Argumento que las prácticas de apoyo familiares a las tareas, más que acciones individuales o aisladas, pueden reconocerse como prácticas culturales (capítulo V). Hay prácticas de apoyo que son reconocidas como maneras de ayudar directa o indirectamente a los hijos en sus tareas cuando se inician en la escritura y que se encuentran como recursos compartidos por varias familias. Las formas de apoyo son prácticas culturales en el sentido de pertenecer a una configuración cultural familiar, formada con diferentes elementos que provienen de los fondos de conocimiento y de las múltiples apropiaciones de prácticas conocidas a lo largo de la experiencia escolar, ya sea como estudiantes o como padres. Implican ciertas concepciones acerca de la lengua escrita como sistema y acerca de las maneras de favorecer su adquisición, que reflejan las historias de escolarización en el país, pero que se articulan en torno a intereses y prioridades propias de la vida familiar.

Considero que los análisis realizados en este estudio permiten concluir que el apoyo que proporcionan las mamás a sus hijos para realizar las tareas es distinto al que las profesoras podrían dar en el aula. En primer lugar, se da dentro de una relación uno a uno que implica una atención personal, ya que la madre puede revisar la actividad solicitada de tarea, cerciorarse acerca de si ésta es acorde a lo que el niño puede hacer en el momento de su desarrollo, y ofrecer los apoyos adicionales a los que dan las maestras al grupo en el aula. Los apoyos específicos, como señalar o identificar las letras o sílabas que deben ir copiando o escribiendo los hijos, así como las estrategias puestas en marcha para lograr que vuelvan a atender la realización de la tarea, en un contexto lleno de distracciones, son prácticas que no se encuentran frecuentemente en las aulas. Las decisiones que toman las mamás cubren toda una gama, desde realizar ellas mismas una tarea que no puede cumplir el niño, hasta proporcionar varios tipos de recursos y apoyos en el proceso, incluyendo por ejemplo dictar las palabras de una oración inventada o establecer un pequeño diálogo con el hijo para resolver la redacción de una carta (cuando el hijo aún no es capaz de escribirla, según su percepción), y escribírsela para que el hijo la pase en limpio. En este proceso, más allá de lograr concluir la tarea de cada día, es posible que abonan el camino que emprende el hijo al ir construyendo, por sí mismo, sus nociones sobre la lengua escrita como sistema.

Por esas razones no considero que las madres de familia recurran a una práctica escolar para reproducirla en casa como ayuda a la tarea. No se trata, pienso, de prácticas idénticas; incluso podría sugerir que algunas prácticas de apoyo no responden a la escolarización en sí misma, sino al tipo de actividades que los papás quieren que los hijos realicen para que aprendan a leer y escribir. En ese sentido, aunque la tarea como objeto tiene una definición y un destino escolar, las prácticas de apoyo a la tarea no necesariamente provienen del espacio escolar para trasladarse a la familia; más bien puedo decir desde mis observaciones que estas prácticas de apoyo se construyen a partir de las apropiaciones familiares de los usos escolares de la lengua escrita, se adaptan conforme a las dinámicas familiares. Se consideran apoyos útiles en la evaluación del aprendizaje que muestra el hijo y a la consecución del objetivo de concluir una tarea escolar.

Considero que las prácticas de apoyo a las tareas vinculadas a la lengua escrita tienen una función de mediación en las apropiaciones de la escritura que llevan a cabo los diferentes sujetos que interactúan en los espacios familiares. Primero, porque

existe una mediación cultural implícita en la realización de los deberes escolares en casa, que se expresa en la distribución de los recursos, las herramientas y los esfuerzos familiares por interpretar, co-construir y resolver las tareas, de acuerdo a los cuales son el tipo de prácticas de apoyo que ejecutan. En segundo lugar porque las personas que participan en los apoyos a las tareas ponen en común sus historias de vida, comparten su experiencia escolar, los recursos de sus fondos de conocimientos, y sus expectativas sobre la escolarización, todo lo cual incide en las maneras como comprenden la escritura. Y como tercer punto, todas las interacciones que llevan a cabo y los instrumentos involucrados en la solución de las tareas delimitan el "sistema de actividad" (Engeström, 2001) en que el estudiante puede construir su definición de tarea al mismo tiempo que apropiarse los usos de la lengua escrita dentro de los distintos espacios en que se mueven él y sus familiares. En numerosos casos analizados es posible notar cómo las mamás y los hijos transitan entre hacer lo que solicita la tarea como tal, y otras prácticas referidas a los usos cotidianos, más significativos, de la lengua escrita. Así, los familiares proporcionan modelos alternativos de usos de la escritura, de recursos escritos que son de utilidad en las dinámicas propias de la vida diaria en el hogar y en espacios no-escolares que se entrecruzan con éste.

Dada estas consideraciones, sostengo la tesis de que la mayoría de situaciones en que se mueven las mamás y la manera cómo actúan para apoyar a los niños no son directamente reflejo de prácticas escolares. Hay que dejar de verlas "escolarizadamente", porque aunque ellas tienen referentes de su propio proceso de escolarización, éste no es determinante de las estrategias utilizadas para resolver la tarea ni de las prácticas efectivas para su realización. Aquí cabe preguntar: ¿Está o no está lo escolar en la familia? Considero, según lo observado, que sí, pero transformado; no como referentes absolutos sino como un conjunto de herramientas culturales que interactúan en el espacio familiar junto con otros instrumentos de la cultura familiar y con variedad de situaciones interrelacionadas según los espacios sociales en que las familias se mueven.

Cabe también la pregunta a la inversa ¿no está lo familiar en la escuela? Considero que también está lo familiar en la escuela, pues las maneras de abordar la tarea, los usos de la lengua escrita y los textos que se leen o escriben en casa son retomados por los estudiantes como un referente básico de su escolarización. Los niños tienen acceso en sus hogares a herramientas culturales diversas relacionadas

con los fondos de conocimientos familiares que entran en comunicación con las situaciones de tarea específicas que los requieren, por ejemplo cuando se trata de escribir un cuento, una carta, realizar una entrevista o elegir un texto para leer o copiar Los criterios familiares a menudo guían la decisión sobre qué escribir y para qué, pues aún cuando haya una evaluación escolar de por medio, y otra manera de establecer relaciones entre las personas, los textos y los recursos físicos que son propios del espacio escolar son mediados por lo que el estudiante y sus familiares que le apoyan establecen como normas internas y usos de los objetos de la cultura escrita que transitan desde diferentes espacios, incluyendo el escolar, hacia el espacio familiar.

Las sesiones de tarea en el espacio familiar son una puerta abierta a los caminos que transitan las familias para vincular sus fondos de conocimiento con los contenidos escolares (provenientes de un currículo distinto al que cursaron en sus años de escolarización básica) y permiten mostrar las demandas del grupo familiar a favor de contenidos escolares que tengan significación en el espacio familiar y en los trayectos de vida que los niños seguirán en otros espacios sociales como: los trámites en instituciones gubernamentales que requerirán en algún momento de su vida; los espacios para la recreación, la lectura "por placer" (propia de la promoción de la lectura); la formación religiosa, como las familias en que leen la Biblia y generan algunas prácticas de escritura vinculadas con su formación espiritual; la vinculación con oficios y labores que pueden perfeccionarse a través de la participación en eventos letrados (las ventas por catálogo, o la realización de nuevas recetas, por ejemplo); todos estos usos sociales de la escritura pesan en la decisión de aquellas prácticas que tienen relación con la adquisición de la lengua escrita.

Aunque el proceso de adquisición de la lengua escrita como tal no es el centro de esta tesis, hay que reconocer que es un elemento que no sólo se asocia a la cultura escolar sino que se asocia con gran fuerza a la cultura familiar. Esto es particularmente cierto en los últimos años en que el uso de las tecnologías de comunicación como el celular está presente en muchos espacios. Las necesidades de promoción social son vistas como algo urgente en las familias para sortear dificultades de distinta índole, como el desempleo, la falta de recursos económicos, la migración, los altos índices de violencia y otros aspectos que les preocupan de manera especial en cada caso familiar. Se sabe que el ser "ciudadano de la lengua escrita" no es una garantía para sortear todas las dificultades que presenta una sociedad como la nuestra, pero sí existe una apuesta de la familia que en la medida en que sus miembros dominen usos

de la lectura y la escritura más amplios que los escolares, tendrán más posibilidades de enfrentarse a las distintos requerimientos de una sociedad que cambia constantemente.

Los usos de la lengua escrita que interesan a las familias conviven con los usos escolares y pueden entrar en comunicación. Es por eso que en las apropiaciones de la tarea y en los usos de la lengua escrita también hay que considerar qué papel juegan las demandas de uno y otro espacio (familiar-escolar). Del mismo modo, las preocupaciones en torno al proceso de adquisición de la lengua escrita que preocupan a algunos investigadores pueden verse enriquecidas y generar otras vías de explicación de lo escolar, al intentar comprender lo que las familias hacen por apoyar este proceso de alfabetización en sus miembros. Por el lado de la intervención educativa, comprender los esfuerzos y las prácticas familiares en apoyo a las tareas puede llegar a ser un puente entre los espacios escolares y familiares.

REFERENCIAS

Anderson-Levitt, Kathryn (2001) "Multiples Cultures for Teaching" en *National Cultures and Teaching Cultures*, Cresskill, NJ, Hampton Press, pp. 20-37 [Traducción parcial de Margarita González].

Arias, Miguel Ángel e Ignacio Garnacho (2009) "Los cuadernos escolares" en Verónica Sierra (dir.), Laura Martínez y José Ignacio Monteagudo (eds.) *ESOS PAPELES TAN LLENOS DE VIDA… Materiales para el estudio y edición de documentos personales,* Girona, CCG Edicions, pp. 58-133.

Barton, David, Mary Hamilton y Roz Ivanic (eds.) (2000) *Situated literacies: reading and writing in context*, Nueva York, Routledge.

Barton, David y Mary Hamilton (2004) "La literacidad entendida como práctica social" en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas,* Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.

Baudelot, Christian, Marie Cartier y Christine Detrez (1999) *Et pourtant ils lisent...,* Paris, Editions du Seuil [Traducción de Francia Gutiérrez, bajo la coordinación de Jorge Vaca].

Bazán, Aldo, Beatriz Sánchez y Sandra Castañeda (2007) "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33): 701-729.

Brandt, Deborah y Katie Clinton (2002) "Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice", *Journal of Literacy Research (*34): 337-356

Blommaert, Jean (2005) *Discourse: A Critical Introduction,* Cambridge, Cambridge University Press.

Candela, Antonia (1999) *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso*, México DF, Paidós.

Castillo, Antonio (2010) "Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita" en Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (eds.) *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries,* Florencia, Edizioni Polistampa, Tomo I, pp. 5-10.

Castillo, Antonio (dir.) y Verónica Sierra (ed.) (2008) *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos,* Madrid, Trea.

Cervantes, Rosa María (2001) *La tarea una actividad familiar cotidiana,* Jalisco, México <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/vinculos/pdfs/vinculos1/2.pdf> (15 de agosto, 2012).

Chartier, Anne Marie (2004) *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*, Colección Espacios para la lectura, México DF, Fondo de Cultura Económica.

Chartier, Anne Marie (2003) "Travaux d'élèves et cahiers scolaires: l'Histoire de l'Éducation du côté des pratiques" en *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación.* Burgos, Universidad de Burgos-Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), pp. 23-40.

Chartier, Anne Marie y Jean Hébrard (2002) *La lectura de un siglo a otro: Discursos sobre la lectura, 1980-2000*, Colección *LEA*, Barcelona, Gedisa Editorial.

Chartier, Roger (2007) *La historia o la lectura del tiempo,* Barcelona*,* Gedisa.

Chartier, Roger (2000) *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogos e intervenciones,* Barcelona, Gedisa.

Chartier, Roger (1999) "Introducción a una historia de las prácticas de lectura en la era moderna (siglos XVI-XVIII)" en Roger Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, pp.107-120.

Chartier, Roger (1997) "La pluma, el taller y la voz" en Roger Chartier, *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, México DF, Universidad Iberoamericana, pp. 21-45.

Cole, Michael y Jennifer Cole (2006) "Rethinking the Goody Myth" en David R. Olson y Michael Cole (eds.), *Technology, Literacy, and the Evolution of Society. Implications of the Work of Jack Goody,* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 305-324.

Cole, Michael y Sylvia Scribner (1977) *Cultura y pensamiento: relación de los procesos*, México DF, Limusa.

Compton-Lilly, Catherine, Rebecca Rogers y Tisha Y.Lewis (2012) "Analyzing Epistemological Considerations Related to Diversity: An Integrative Critical Literature Review of Family Literacy Scholarship", *Reading Research Quarterly*, 47 (11): 33-60.

Cook-Gumperz, Jenny (1988) "Introducción" en Jenny Cook-Gumperz (ed.) *La construcción social de la alfabetización,* Barcelona, Paidós, pp. 15-29.

Costa e Santos, Anabela A. (2008) "Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar critica", Tese apresentada para obtençao do título de Doutora em Psicologia, Universidade de Sao Paulo, Brazil.

De la Riva Lara, María de Jesús (2011) "Las trayectorias de los alumnos: de las clases de ciencias de sexto de primaria a las clases de ciencias de primero de secundaria"*,* Tesis de Doctorado, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav), pp.314.

Engeström, Yrjö (2001) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica" en Seth Chaiklin y Jean Lave (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto,* Chicago, The University of Chicago Press, pp. 78-118.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberoski (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México DF, Siglo Veintiuno (Siglo XXI).

Ferreiro, Emilia (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica,* México DF, Siglo XXI.

Galván Mora, Lucila (1995) "El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clases", Tesis de Maestría, México DF, DIE-Cinvestav.

Goodman, Kenneth (1969) "Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics" en Kenneth Goodman and F.V. Gollash, *Language and literacy: The selected writings of Kenneth Goodman*, Vol. I. Boston, Routledge & Kegan Paul, pp. 123–134.

Goodwin, Charles y Alessandro Duranti (1992). "Rethinking context: an introduction" en *Rethinking Context: Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gregory, Eve y Ann Williams (2004) "Living literacies in homes and communities" en Teresa Grainger (ed.) *Language and Literacy,* New York, Routledge Falmer, pp. 33-51

Gvirtz, Silvina (1997) *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Aique.

Gvirtz, Silvina y Marina Larrondo (2010) "El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación. Alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje" en Juri Meda, Davide Montino y Roberto Sani (eds.) *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries,* Florencia, Edizioni Polistampa. Tomo I. Pp. 11-22.

Heath, Shirley Brice (1983) *Ways with words,* Cambridge, Cambridge University Press

Hicks, Deborah (ed.) (1996) *Discourse, learning, and schooling,* Cambridge, Cambridge University Press

Hicks, Deborah (2002) *Reading lives: working class children and literacy learning,* Nueva York, Teachers College Press.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI (1999) *Las familias mexicanas,* México DF, INEGI.

Ivanic, Roz y Wendy Moss (2004) "La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación" en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.) (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas,* Lima, Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú, pp. 211-246.

Julia, Dominique (1995) "La cultura escolar como objeto histórico" en Margarita Menegus (coord.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: Métodos y fuentes,* México DF, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pp.131-156.

Kalman, Judith (2004) *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México DF, Secretaría de Educación Pública (SEP).

Kalman, Judith (2003) *Escribir en la plaza,* Colección Espacios para la lectura, México DF, Fondo de Cultura Económica (FCE).

Kell, Catherine (2011) "Inequalities and crossings: Literacy and the spaces-in-between", *International Journal of Educational Development* (31): 606-613. <www.elsevier.com/locate/ijedudev> (4 de agosto, 2012).

Kell, Catherine (2009) "Situar las prácticas: nuevos estudios de cultura escrita y estudios etnográficos de Sudáfrica" en Brian V. Street y Judith Kalman (coords.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales,* México DF, Siglo XXI, pp. 364-386.

Lave, Jean (2001) "La práctica del aprendizaje" en Seth Chaiklin y Jean Lave (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto,* Chicago, The University of Chicago Press, pp.15-45.

Moll, Luis C. (1997) "Vygotski, la educación y la cultura en acción" en Amelia Álvarez (1997) *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación,* Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 39-53.

Moll, Luis y Dworin, Joel E. (1996) "Biliteracy development in classrooms: social dynamics and cultural possibilities" en Deborah Hicks (ed.). *Discourse, learning and schooling*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 221-246.

Moll, Luis (1992) "Bilingual Classroom Studies and Community Analysis: Some Recent Trends", *Educational Researcher* 21 (2): 20-24.

Nespor, Jan (1997) *Tangled up in school: Politics, Space, Bodies, and Sign*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ortega Cortes, Florencia Patricia (2008) "Las prácticas de lectura en la biblioteca pública en el municipio de Chalco, Estado de México, un acercamiento a las trayectorias de los lectores", Tesis de Doctorado, México DF, DIE-Cinvestav.

Pérez, Susana (2003) *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Madrid, Santillana.

Portilla, Martha (2013) Maneras en que transita la tarea escolar del aula hacia el hogar. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano 9* (1): 1-15, <http://www.uam.es/otros/ptcedh/2013v9_pdf/v9n1esp.pdf> (24 de enero, 2013)

Pozo, María del Mar y Ramos, Sara (2010) "Prácticas de escritura en los cuadernos escolares españoles (1920-1940)" en Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries,* Florencia, Edizioni Polistampa, Tomo II, pp. 823-845.

Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos,* Buenos Aires, Paidós.

Rockwell, Elsie (2007) *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala,* Zamora, El Colegio de Michoacán.

Rockwell, Elsie (2005) "La apropiación: un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares" en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación 2004-2005,* (1): 28-38.

Rockwell, Elsie (2001) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", *Revista Educaçao e Pesquisa* (Sao Paulo) 27 (1): 11-26.

Rockwell, E. (2000) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", *Interaçoes: Estudos e Pesquisas em Psicologia 5* (9): 11-25.

Rockwell, Elsie (1999) "Recovering History in the Study of Schooling: From the *Longue Durée* to Everyday Co-Construction", *Human Development* 42 (3): 113-128.

Rockwell, Elsie (1997) "La dinámica cultural en la escuela" en Amelia Álvarez (1997). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación,* Madrid, Infancia y aprendizaje, pp. 21-38.

Rockwell, Elsie (1995) "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidiana" en Elsie Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*, México DF, FCE, pp. 198-222.

Rogoff, Barbara (1990) *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social,* Barcelona, Paidós.

Santillán, Laura (2007) "La "educación" y la "escolarización" infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12 (34): 895-919.

Saucedo Ramos, Claudia (2001) "Lo individual en lo colectivo: la experiencia de la escuela a través de los relatos de vida", Tesis de Doctorado, México DF, DIE-Cinvestav.

Scribner, Sylvia y Michael Cole (2004) "Desempaquetando la literacidad" en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas,* Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 57-79.

Scribner, Sylvia y Michael Cole (1981) *The Psychology of Literacy*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2009) *Español. Primer grado,* México DF, Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación básica, Secretaría de Educación Pública (SEP).

SEP (2008) (e.o. 1998) *Español. Segundo grado, Actividades,* México DF, Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica, con la colaboración de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica, SEP.

SEP (2007) (e.o. 1997) *Español. Primer grado Actividades*, México DF, Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica, con la colaboración de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, actualmente Dirección General de Materiales Educativos, de la Subsecretaría de Educación Básica, SEP

SEP (2000) *Programas de estudio de español. Educación primaria.* México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP

SEP (1996) (e.o. 1994) *Español. Primer grado,* México DF, SEP.

Sewell, William Jr. (1999) "Los conceptos de cultura" en Victoria E. Bonnell y Lynn Hunt (eds.) *Beyond the Cultural Turn,* Los Ángeles, University of California Press, pp. 35-61 [Traducción de Gilberto Giménez].

Sierra, Verónica (2009) "Criterios de transcripción" en Verónica Sierra Blas (dir.), Laura Martínez Martín y José Ignacio Monteagudo (eds.) (2009) *ESOS PAPELES TAN LLENOS DE VIDA… Materiales para el estudio y edición de documentos personales*, Girona, CCG Edicions.

Solares, Diana Violeta (2012) "Conocimientos matemáticos de niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes", Tesis de Doctorado, México DF, DIE-Cinvestav.

Stech, Stanislav (2001) "Les pratiques familiales d'aide au travail scolaire de l'enfant" en Kucera, Milos, Rochex, Jean-Yves y Stech, Stanislav (2001) *La transmission du savoir comme probleme culturel et identitaire,* Praga, The Karolinum press, pp.121-131.

Street, Brian (2004) "Los nuevos estudios de literacidad" en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas,* Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-107.

Street, Brian y Judith Kalman (coords.) (2009) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*, México DF, Siglo XXI.

Street, Joanna y Brian Street (2004) "La escolarización de la literacidad" en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas,* Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-107.

Taylor, Denny (1994) "Family Literacy: Conservation and Change in the Transmission of Literacy Styles and Values" en Janet Maybin (ed.) *Language and Literacy in Social Practice,* Londres, The Open University, pp. 58-72.

Universidad Nacional Autónoma de México Escuela Nacional Preparatoria, UNAM-ENP (2010). Informe Ejecutivo. Involucramiento de familiares y/o tutores en las actividades extraclase de los alumnos de educación primaria, México DF, SEP <http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/eveinv/primaria/investigaciones/INFORME-PREPAConcepto5.pdf> (15 de noviembre, 2012).

Vaca, Jorge (2005) “PISA sin prisa”*, Colección Pedagógica Universitaria, CPU-e* Revista de Investigación Educativa, 1 (julio-diciembre) <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/pisa.htm> (12 de diciembre, 2012)

Vaca, Jorge, Martha Portilla y Denise Hernández (2006) “Necesario promover la lectura en niños y adolescentes”, *Gaceta* (100): (44-47), Xalapa, Universidad Veracruzana.

Vaca, Jorge, Martha Portilla y Denise Hernández (2005) *La lectura y sus contextos.* Proyecto de investigación de la línea de investigación *El campo de la lectura*. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana [Documento interno].

Valdés, Guadalupe (1996) *Con respeto. Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools. An Ethnographic Portrait,* Nueva York, Teachers Collage Press.

Vélez-Ibáñez, Carlos y Greenberg, James (2000) “Formation and Transformation of Funds of Knowledge among U.S.-Mexican Households” en Bradley A. U. Levinson *et al.* (Ed.). *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education.* Nueva York, Rowman & Littlefield Publishers, pp. 207-222.

Vila, Ignasi y Amelia Álvarez (1997) “Contexto cultural y contexto escolar” en Amelia Álvarez (1997) *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación,* Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 175-182.

Villa Lever, Lorenza (2009) *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: Cambios y permanencias en la educación mexicana,* Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México DF, pp. 237.

Viñao, Antonio (2007) “Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos” en *Memoria, Conocimiento y Utopía*. Publicación semestral de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, núm. 3, Primavera del 2007, México DF, Plaza y Valdés Editores, pp. 93-120.

Viñao, Antonio (1997) “Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios” en Mariano Fernández Enguita (coord.) *Sociología de las instituciones de educación secundaria,* Barcelona, Horsori-ICE, pp.13-24.

Vistrain Juárez, Alicia (2009) “Procesos de hibridación en las culturas escolares: la apertura del tercer espacio y las múltiples referencias a la cultura más amplia en situaciones de enseñanza en la escuela primaria de Santa Ana Tlacotenco”. Tesis Doctorado en Investigación Educativa, México DF, DIE, Cinvestav.

Wells, Gordon (1988a) *Aprender a leer y escribir,* Barcelona, Editorial Laia.

Wells, Gordon (1988b) “La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en la casa y en la escuela” en Jenny Cook-Gumperz (ed.) *La construcción social de la alfabetización,* Barcelona, Paidós Pp. 84-108.

Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.) (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, Virginia (2002) *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos.* Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ANEXO I.

Sesión de tarea de Tomás con su mamá y la entrevistadora.
(TOMA-r1-240309)

TOMA-r1-240309 Duración total de la observación 03:07:46
Audios= 3 Fotos= 20 Videos= 5
MT: Mamá Tomás T: Tomás E: Entrevistadora (Investigadora)
Tarea: Escribir oraciones a partir de una imagen junto al nombre del objeto

E: qué te encargaron?
T: pegado ya, pero de esta no
E: ah, les dio otra vez copias para recortar
MT: no dice que va a hacer de éstas (se refiere a las oraciones escritas debajo de cada recorte de dibujos, ya coloreados previamente por el niño)… a ver hijo párate, ¿tienes que hacer las oraciones de cada uno?
T: ajá
MT: pero ésta ¿quién te la enseñó?
T: me la puso la maestra en el pizarrón
MT: ya la tenía escrita, ¿y ésta también y ésta también? Entonces tú tienes que inventar de cada una, o todas estaban escritas en el pizarrón
T: todas estaban escritas, no, no
MT: ¿todas estaban?
T: no, todas no, nada más éstas (señala las primeras oraciones)
MT: ah, pero no todos los dibujos tenían oración, ah, pues entonces tú dime una, a ver cuál hiciste ya
T: la araña, ésta
MT: falta tu lápiz no, y la goma
E: ¿nada más eso te dejaron de tarea? ¿O te dejaron más?
T: nada más eso
E: nada más eso, ¿hoy les dejó poquito la maestra? ¿O siempre les deja así de tarea?
T: a veces nos encarga mucha y a veces poquita
[…]
MT: haz oraciones, hijo
E: pero si quiere que se siente, como el siempre hace su tarea, yo me acomodo (me refiero a que me quedo de pie y que el niño se siente)
MT: así
E: ¿así? es que como le dijo que se parara pensé que porque estaba yo aquí, pero no
MT: no, así, la hace parado, ¿verdad hijo? A ver vamos a marcar la que ya hiciste, la oración que ya hiciste, ponle aquí una crucecita o una palomita
T: es que ésta estaba completa
MT: el carro marca, ah ya marcaste el carro, el delfín, a ver vamos a hacer la oración de la estrella, ¿no?
T: pero no sé qué
MT: pues tú dime cómo qué, haz de cuenta que ves una estrella en el cielo
T: ¿la estrella brilla?
MT: ándale, pero la tienes que poner aquí, no importa, aquí abajo, y ahí la maestra se va a dar cuenta, sobre el renglón ¿eh?
T: la- es- es-

MT: ¿por qué agarras así el lápiz?, ah por la cosa esta (se refiere a una curita –banda adhesiva-), no pasa nada
E: ¿se cortó?
MT: sí
T: es- la es-tre-
MT: tú ya sabes escribir, no me salgas que todavía no
T: estre-lla-
MT: ¿estrella que?
T: la estrella
MT: la estrella qué, ¿cómo me dijiste?
T: brilla. La *be*, la *erre*, la *ele*, la *be* de burro,
MT: ¡ándale!
T: ¿junto?
MT: no, separado
T: bri-lla
MT: hazlas más grandes, casi no se ve (quiere que el tamaño de las letras sea mayor), estos tienen que estar más grandes, haz los palitos más grandes (de la letra *ele*)… Ora la de abajo
T: la flor crece
MT: no, pero otra oración más grande, ponle que es de un color ¿no? pero tú dime un color,
T: rosa
MT: ajá entonces ¿cómo harías la oración? aquí ésta
T: la flor un color… no… la flor es un color
MT: la flor es, y ¿qué color me dijiste?
T: la flor es rosada
MT: eso
T: la-flor-
MT: separado
T: la flor- la flor- es- es-
MT: ahí no se tienen que revolver las mayúsculas, hijo
T: es- es- es- la- es-
MT: espacio
T: es-es- ro-sada- ros-sa-da
MT: ándale… Ora la del gato
T: el gato rasguña
MT: anda, así mero
T: el gato, ras-ras-ga-to-ras-gu
MT. pérate, pérate, ya no le sigas, lee lo que escribiste
T: el –ga-to –ras-guña
MT: no, bórrale, bórrale, que está mal, ¿donde está la goma? Toma (le da la goma)…
E: ¿cómo dice ahí?
T: el ga-to- ras
MT: no pero te equivocaste, ahí ¿cómo dice?, ¿el que?
T: el gato, a
MT: el garro
E: oye, y aquí en la de arriba me llama la atención, ¿qué decía esto?
T: mi-el- mi-del-fin-tiene-de-un-be-be
E. ah, pero le faltaba una *e* ¿verdad?
T: ¿y borro esto? Ga- ga-to- to
MT: ajá, espacio, acuérdate

T: ras-ras- dos erres
MT: no, porque es la que, ¿te acuerdas que cuando empieza no empieza con dos erres?
T: ras-gu- ¿junto?
MT: sí, va junto
T: ras-gu-ni-
MT: no, rasguña
T: ras-gu-ña-
[…]
MT: ahí no dice rasguña
T: el-ga-to-ra-s-gu-ñia
MT: nada más tiene que decir rasguña, no rasguñia, con la goma acá está, vas a manchar el ese (se preocupa porque quede un borrón marcado en el cuaderno), la *eñe* estaba bien, sacude bien el cuaderno
T: gu-ña
MT: eso es todo, vas marcando las que ya hiciste acuérdate
T: ya
MT: ahora la otra, aquí vamos a tener problema que no dejaste espacio para anotar las oraciones, una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, acá anotas la del zorro… a ver la de la hoja, ¿qué puedes decir de la hoja?
T: la hoja se cae del árbol
MT: exacto, así ponlo
T: la- ¿dónde lo pongo?
MT: aquí abajo, abajo del cuadro, aquí mira aquí empieza escribir, le dices a la maestra que la cheque que está aquí todas las oraciones (le cambió la página del cuaderno para poder continuar resolviendo la tarea?
T: la- la- in-dio
MT: no, ésta
T: la-o-o
MT: hijo, cuando escribes la primera, ya las demás son de la chiquita, de la minúscula
T: la- o-oja-cae-cai- del-
MT: no, no es la i, no es cai, es cae
T: cae-ca-é
MT: cae, no caé... la hoja se cae
T: se cai
MT: no, se cae
T: se cae-del-
MT: espacio, acuérdate eh
T: se cae- del- ar-ar-bol
MT: a árbol le faltaba algo a la *a*
T: acento
MT: ajá, ora del índio (se refiere a que escriba la siguiente oración, remite a la imagen de un indio)
T: el indio caza,
MT: pero otra cosa más
T: el indio caza animales
MT: podría ser, ésa puede ser ¿no?
T: está muy grande
MT. pues eso es lo que yo quiero que estén grandes y tú quieres que estén chiquitas, esa pon
T: no, otra

MT. ¿cuál?
T: otra
MT: entonces, cómo le vas a poner, el indio usa una flecha, mira… (le muestra la imagen del recuadro que tiene pegado en la página del cuaderno donde la imagen del indio sí tiene una flecha)
T: esa
MT: ah, pues eso
T: el-inn-dio-tiene-tien-ne- u-u-
MT: espacio
T:u-na- fle-ca- *efe*-la *e*- la *erre* y la *e*
MT: no porque dice fre, es fle
T: la *ele*
MT: espacio eh
T: la *efe*
MT: espacio, espacio, no tiene que ser mayúscula, pero
T: ya
MT: esta está chida, koala, en dónde duerme el koala, en el árbol, el koala duerme en el árbol… Ahorita vengo voy a traer tortilla… (la mamá se dispone a salir de la lavandería)
T: ve aquí (se refiere a una tienda que está a media cuadra de la lavandería)
MT: no, porque aquí no le gustan a tu papá, ahí si viene alguien ya sabes (se refiere a algún cliente que llegue)
E. cómo le llamas a esta que escribes ¿qué son?
T: oraciones
E: ¿oraciones? ¿Así les llama la maestra? (silencio del niño, él sigue concentrado en su escritura)
[…] Al regreso de la mamá:
MT: ya hijo (le avisa que ya regresó de ir a traer tortillas)
E: ya hizo el del koala (la oración que estaba elaborando cuando salió su mamá)
MT: ya, el koala duerme en el árbol, ¿ahora que te toca, esto? ¿Qué vas a poner de esto?
T: no sé
MT: pon algo que tiene él… ese… mira, ¿qué tiene?
T: cola
MT: aparte de cola, chécalo, chécalo
T: picos
MT: ¿cómo se llama esta cosa que tiene arriba en la cabeza?
T: picos
MT: ¿eh?
T: picos
MT: no, ¿qué es lo que tiene?
T: cuernos, escribo el- el- tie-ne- cue (va escribiendo poco a poco mientras se dicta a sí mismo)
MT: acuérdate de los espacios (mamá enfatiza mucho los espacios entre palabras)
T: tiene- cu- cuer-nos
MT: y si le ponemos grandes
T: no
MT: ay ora hijo, ponle grandes (se refiere a que escriba la palabra)

Sesión de tarea de Fabiola con su mamá y la entrevistadora.
(FABI-r1-280109)

FABI-r1-280109 Duración total de la observación 01:05:27
Audios= 3 Fotos= 21 Videos= 5
MF: Mamá Fabiola F: Fabiola E: Entrevistadora (Investigadora)
Tarea realizada: Escribir un cuento inventado

Fabiola está muy inquieta, brinca y va de un lado a otro, no permanece sentada mucho tiempo y quiere platicar constantemente.
En esta primera observación que realicé de la sesión de tarea de Fabiola encontré que la tarea la copia su mamá y la niña lee lo que copió la señora para saber qué debe hacer como tarea.
Cuando le pregunto qué le dejaron de tarea el día de hoy comienza el diálogo siguiente:

F: mmm que… (busca en su cuaderno lo que trae escrito como tarea, localiza la hoja) ah aquí…
E: ¿ahí dice?
F: li:-bro: a:… a:…
MF: ¿a… qué?
F: ay pos no sé qué dice esta palabra
MF: actividades (enfatiza con tono fuerte)… nomás que no la escribe completa la maestra
E: ¿no la escribe completa la maestra?
MF: no … actividades nomás pone… (parece que no se anima a leerlo) no va completa la palabra
E: ah, le pone activ
MF: ajá (no me aclara qué escribe en sí la maestra pero en el cuaderno está escrito Activ y al parecer es la manera en que la maestra indica el libro de actividades)
F: es que… la letra pegada así mucho no… no la leo
MF: no la lees
E: o sea mucha letra
F: ajá pegada pegada (la niña explica que a veces ve borroso, al parecer necesita lentes)
MF: oye y aquí cómo dice?
F: ah li-bro
E: ajá y aquí abajo?
F: a ver… qué palabra dice aquí? (señala)
MF: ahí dice lla
F: lla … que: … que … dice QUÉ (lo último lo grita como para denotar seguridad en su lectura pero la palabra que estaba escrita era llacer y la niña leyó como "qué" la sílaba cer)
[NOTA: la mamá de Fabiola copió mal esa palabra del pizarrón, probablemente la letra *hache* mayúscula que escribió la maestra en el pizarrón no tenía muy visible la línea horizontal que une las líneas verticales o quizá los niños la borraron (lo cual ocurre con frecuencia en el aula pues me tocó observar en repetidas ocasiones que al finalizar la jornada escolar e ir saliendo del salón, algunos niños pasaban saltando frente al pizarrón donde la maestra anota la tarea y borraban con el dedo algunas letras o fragmentos de la tarea). Sin embargo, la mamá de Fabiola no reconstruye la palabra de acuerdo al contexto de la instrucción, donde podría sugerirle que la palabra era hacer y

al momento en que la niña lee dicha palabra es la señora quien le da la indicación de iniciar con la sílaba lla. Por tanto, a Fabiola se le dificulta todavía más la lectura de esa palabra.]
E: ¿qué vas a hacer de tarea?
F: ¿mande?
E: ¿qué vas a hacer de tarea?
F: ah… (comienza a leer de su cuaderno) que … i … a
MF: aquí dice que tienes que tra… llevar unas maracas (dice llevar en vez de leer llacer)
F: ma-ra-cas… ah sí (ríe)
E: y luego?
F: lle… u
MF: no … es la *be* (corrige refiriéndose a la letra *uve*)
F: ah… /bu/?
MF: la A, llevan (sube la voz para indicar la letra *a*)
F: ¿llevan ta tarea? (ríe e infiere la palabra)
MF: una
F: una
MF: hoja
F: hoja … nooo (lo pensó un rato y enseguida alarga la letra *o* indicando que no está de acuerdo)
MF: síií (le enfatiza con la misma tonalidad en la voz) … es que es la *hache*
F: POR ESO TE DIGO QUE NOO (levanta el tono de la voz -grita- como en reclamo)
MF: es la *hache* esta
F: UMM (como que no está muy convencida)
MF: por eso dice hoja [NOTA: este énfasis en que es una letra *hache* es interesante porque parece indicar que se le ha insistido a la niña que tal letra no tiene sonido]
F: ho-ja i:
MF: de dibujo
F: de
MF: de dibujo
F: de-i-di-bu-jo pa-i
MF: para (tono fuerte pero sin gritar)
F: para
MF: e … esta es la *e*
F: para pa-ra gu:
MF: nooo para qué
F: para qué … que
MF: para que inventes
F: in:ven:tes
MF: inventes un cuen …
F: /tO/
MF: eso
E: ah van a inventar un cuento
Comienzo a platicar con la mamá de Fabiola sobre qué cuento podría inventar la niña pero dice que no sabe cómo inventarlo porque no conoce cuentos y asegura (entre risas) que ella no sabe cuentos. Le pregunto que si no le ha contado alguna vez un cuento a la niña o si le ha comprado alguno pero dice que no, que como no sabe no le cuenta nada (vuelve a reír). Sin embargo la niña reclama que sí tiene un cuento (lo repite dos veces a gritos) y va corriendo a traerlo, regresa trayéndolo y quejándose de que pesa mucho (en realidad es un libro pesado, con pasta gruesa y de gran tamaño).

Aunque el libro tiene por título RIMAS Y CANCIONES Fabiola expresa que es de cuentos. Le pregunto a la niña quién se lo compró y dice que su mamá en un centro comercial cercano pero aclara que "se lo prestaron" y comenta que tiene un disco. La niña dice que ese libro tiene como "más de mil hojas" (quizá por el tamaño del mismo).
Ante el hecho de que Fabiola trajo el libro a mostrar le digo a su mamá que entonces la niña sí tiene cuentos. La señora responde:
MF: pero es que no sé si sea… si admite la maestra que de esos [aquí hay tres posibles interpretaciones: parece que la mamá duda en cuanto al género literario o en cuanto al uso de un libro distinto a los textos escolares oficiales para hacer la tarea o está dudando de en qué consiste la tarea porque todavía no se ha hecho referencia a la hoja con los dibujos que la maestra envió]
Como le digo mi parecer respecto a que la maestra sí ha de admitir eso como cuentos ya cambia de opinión y dice: "sí, allí iba yo a ir a buscar de por sí" [como queriendo indicar que sí sabía de qué se trataba la tarea y retomarían un cuento de ese libro].
Le pido a Fabiola que lea el título del libro y lee en voz alta:
F: ¿/le:/?
MF: no le entiende a esa letra (se refiere al tipo de letra del título del libro cuyo formato es cursiva mezclado con letra de molde)
Se le dificulta con la letra *ce* y le pregunto qué letra es y responde que "la *ka*" pero le insisto preguntando "¿es la *ce* o la *ka*?" Ante ello dice que "la *ce*", luego vuelve a intentar leer.
F: e-ce-to-res (para evitar el problema que le da la *ce* junto a la *te* prefiere leer intercalando el nombre de la letra y luego lo demás) … ¿elcetores?
(Le ayudo un poco y acaba leyendo "lectores")
F: esa palabra qué dice? (se refiere a la preposición en que está en el título del libro Lectores en acción)
MF: ya sabes qué dice … es la *e* y la *ene* … ya sabes cómo suenan
F: en
Luego continuamos con la lectura del título y se le dificulta leer la palabra acción pues se le complica oralizar la letra *a* junto a la *c* y acaba diciendo "/iOn/" pero la mamá le dice que ella ya sabe (como que la anima) y es la señora quien le pronuncia las palabras para que lea sin saltarse algunas letras.
Es la señora la que acaba ayudándola a leer el título y le dice la pronunciación correcta de la palabra acción.
Luego le pregunto a la señora dónde compró el libro y dice que pasaron unos muchachos vendiéndolos hace ya mucho tiempo, cuando vivían en otra calle.
Insisto en preguntarle si le ha leído el libro a la niña y dice que sí, como insisto en qué específicamente han leído del libro, la señora responde que "el de la gallinita". Sin embargo, en seguida la mamá afirma que como la niña ya sabe leer ahora tiene que leer ella misma.
Le pregunto que si no han escuchado el CD pero la señora dice que "no sirve la tele, no agarra la DVD" (dando a entender que escuchan el contenido de audios de CD en la televisión por medio del aparato).
Se nota que a la niña le gusta el libro y comienza a leer unos fragmentos. La mamá se involucra diciéndole las palabras en que se atora, le da pistas de las sílabas, le corrige y le enfatiza el sonido de las sílabas cuando junta una letra con otra. Por ejemplo en el fragmento siguiente.
F: de-des-pus des-
MF: /puEs/
F: des-puE des-p:uEs del: b:a-ño
MF: mjum

F: después del baño … de-es-pu … m:a … espuma
MF: mjm
F: es-pu-ma … espuma … con … co-lo-ni:-a
MF: colonia
F: colonia … colonia … se?
MF: mjm
F: se pe
MF: se perfu
F: se perfuma-ba
MF: se perfuma
F: se perfumaba
MF: se perfuma
F: se perfuma [aquí es interesante ver que Fabiola retoma la corrección de la mamá hasta que la señora le insiste por segunda ocasión]
MF: y se
F: y se … vi-a
MF: se vis
F: tía
MF: no, la *te* con la *e* cómo suena?
F: te
MF: y la palabra?
F: se viste
MF: ah se viste
F: le
MF: ele
F: le-e cómo?
MF: la *ge* con la *a* cómo suena?
F: ga
MF: ah entons la palabra entera cómo dice?
F: ele-gan-te
MF: eso! … ahora te falta este renglón
F: ah ya terminé (de leer ese fragmento) con mo-ño con moño
MF: con moño
F: boi: … na y gu … la igu
MF: con boina y guan
F: guan-tes
MF: guantes
La niña comenta cuál historia le gusta y se refiere a una que titula como “la de las verduras” y da un breve resumen de qué trata. Se equivoca en uno de los personajes y corrige, denotando así que sí ha leído el texto.
Pasa un tiempo largo (aproximadamente 15 minutos) contando lo referente al cuento que le gusta y haciendo comentarios sobre si las frutas que salen allí dibujadas son “hombres o mujeres”.
Le pregunto a la señora que si hoy no le dejaron mucha tarea a la niña y responde que nada más eso que está ahí (escrito en el cuaderno). Como le pregunto que si la maestra deja mucha tarea, la señora responde que a veces poca y a veces mucha (como que no se atreve a dar su apreciación personal)
Después la mamá dice que además de esa tarea Fabiola tiene que escribir del 1 al 40. Enseguida le objeto que eso no viene escrito en el cuaderno junto a la demás tarea. Ante eso la señora dice que no lo anotó pero se fijó y se acuerda. Agrega también que

la niña tiene que llevar unas maracas pero parece que no le encuentra el sentido de usarlas en el aula.
MF: quién sabe qué cosa van hacer con las maracas … ah y una hoja de dibujos ahorita la vamos a revisar qué cosa vas a hacer con los dibujos … ah la hoja de dibujos para que escribas el cuento
[NOTA: Primero parecía que la mamá no sabía de dónde tenía que tomar el cuento la niña, pues primero quiso dar a entender que sí pensaba sacar el cuento del libro que la niña trajo pero cuando vuelve a releer lo que anotó en el cuaderno de tarea ya tiene claro que el cuento debe ser inventado a partir de los dibujos que la maestra envió, sin embargo posteriormente motivará a que Fabiola invente un cuento por sí misma, sin usar los dibujos y lo ponga por escrito como una medida para que deje de evadir la realización de su tarea]
A la niña parece fastidiarle que su mamá la interrumpa, pues seguía mostrándome los dibujos de su libro y comentando los personajes, riendo. Pero como su mamá pretende hacer que vuelva a concentrarse en la tarea le dice que yo quiero escucharla a ella.
Para hacer que la niña retome la tarea y deje las historias de su libro le digo que ella misma puede inventar su cuento.
La mamá le dice que invente el cuento.
La niña dice que no y se resiste un poco pero enseguida empieza con una historia sobre una papa (todavía quiere retomar la historia de las verduras que estuvo mostrando en su libro) pero no la continúa y quiere seguir viendo su libro.
Le insisto en que se ponga a hacer la tarea y ya invente el cuento pero se vuelve a resistir ahora hablando de su programa de televisión favorito. Vuelvo a insistir y Fabiola dice que va a buscar en su libro otra historia. Como se resiste tanto le pido leer la página que está viendo en su libro y dice que no sabe leer, agrega que no ve bien. Vuelvo a insistir y comienza a leer un fragmento pequeño, sólo una palabra, pero se sigue resistiendo y dice: “esta es mi parte favorita pero no quiero leer”.
Su mamá insiste para que lea otro poco [parece que desea que practique la lectura en voz alta].
Después de unos momentos ya empieza a leer por la insistencia de su mamá el título de una historia titulada LA HORMIGUITA Y EL RATÓN pero Fabiola lee “la hormiga” y su mamá le corrige diciéndole que no dice así, pues allí está escrito “hor-mi-gui-ta” (le enfatiza la separación de sílabas).
Aprovecho para decirle que invente un cuento sobre la hormiguita (para que retome la tarea) y comienza a decirlo en voz alta.
[NOTA: lo presento como lo oralizó pero con la escritura alfabética convencional de las palabras]
F: la hormiguita iba caminando de compras luego se trompezó y se cayó y se hizo una raspada
E: ajá y qué le pasó?
F: y … empezó a llorar
E: empezó a llorar y después?
F: después … unos muchachos vinieron y la ayudaron … la llevaron al hospital porque tenía una chica raspadota hasta el pie
MF: una chica raspadota hasta el pie?
F: sí, así, grande
E: muy grande
F: sí, así … aaa (señala su pierna con gesto de dolor y tono también)
E: y después?
F: después la operaron y se murió

Ríe mucho su mamá comentando que todo eso pasó por una raspada (como haciéndole ver a la niña su exageración).
Aprovecho para decirle que ahora queremos que ponga ese cuento por escrito. Enseguida Fabiola dice que no porque no le dan un lápiz (refiriéndose a su mamá y a mí). Le digo que le presto el mío pero escoge el lapicero y su mamá le dice que con lápiz y se lo quiere dar. La niña no quiere el lápiz y se queda con el bolígrafo. Yo le advierto que con ese lapicero no se va a poder borrar lo que escriba y su mamá enfatiza "es que esta es la tarea" (como indicando que tiene que llevarla escrita con lápiz pero a Fabiola no le importa eso).
Después Fabiola nos pregunta si nos acordamos del cuento que inventó y le respondemos afirmativamente pero entonces quiere que nosotras se lo digamos y tanto su mamá como yo nos negamos.
MF: no … las palabras que nombraste tú las tienes que escribir ahí (le indica el cuaderno y ante eso la niña ya empieza a escribir sola el cuento que inventó)
Fabiola inicia enseguida la escritura del cuento.
F: l:a … /or/ … *o* con una *ere* … /or-mi/ … mi … la *eme* cuál era la *eme*?
MF: pero aquí te faltó una letra … te faltó esta … ira (le indica la letra H que está en el libro) … la *hache* (después de señalar su mamá le dice el nombre de la letra)
F: aaaa porque la *hache* es mu:da (con tono de hacer ver a la mamá como ignorante)
MF: bueno ya síguele (ríe)
E: y quién te dijo que la *hache* es muda?
F: nadien
E: nadie? tú solita lo aprendiste?
F: sí
E: te lo dijo tu mamá?
F: no
E: te lo dijo la maestra?
F: no
E: te lo dijo la hormiguita?
F: sí (ríen ella y su mamá)
MF: ya apúrate a hacer la palabra
F: sí … cómo era? … la /ormigui/ gui
MF (en simultáneo con F que se dicta lo que va a escribir): vas a poner /ormiguita/
F: cómo es la *eme*?
MF: ah ya lo sabes hacer
F: ah… ya … un gancho y otro gancho [esto parece que lo retoma de la caligrafía que les pone la maestra] … /or-mi-gui/ gui gui
Le tomo la foto escribiendo y se vuelve a distraer, ahora con la cámara. Trato de que retome la escritura, se lo pido y su mamá también.
MF: ora apúrate escribe /ormigui/ ponle la *u* y la *i*
Fabiola mira su cuaderno, donde estaba escrito La ormi y primero continúa en silencio con la escritura de la palabra agregando las 2 letras que su mamá indicó.
Mamá observa tanto a la niña como al cuaderno de ésta.
Fabiola añade (inmediatamente) las letras *te* y *a* expresando en voz alta: ta ta
(por lo que finalmente queda escrito ormiguita)
F se retira del cuaderno y lee en voz alta: la ormiguita
F se inclina otra vez a escribir y dice nuevamente en voz alta: i … i … ba … ba
F se incorpora, voltea a ver a su mamá y le pregunta
F: cómo es la /ba/?
MF: la *be*
F: ah

F se inclina otra vez sobre el cuaderno y escribe va (queda escrito iva) y oraliza lo que va escribiendo
F: /ba/ … a …co-pra-pra … la *pe* con la *a* y la *ere* … a comprar (escribe a copar) … ve … ve … ver … ver-du:-duras … du:-ras … verduras … eso (esta última palabra la expresa con tono de aceptación como indicándose a sí misma que su escritura es correcta)
Mamá la observa con gesto de satisfacción.
Fabiola se incorpora momentáneamente, volviéndose a inclinar enseguida sobre el cuaderno.
F: verduras y … se sas … ah la *ese* /s/ (fonetiza, hace el sonido como para tener certeza) s:e sa se se (sin embargo, aunque fonetizó la letra ese terminó escribiendo la letra *de* y la escritura quedó como ide sin espacio en blanco) tro tro (al pronunciar esta última sílaba comienza a escribir la letra *te*)
MF: la *te* la *ere* y la *o* (interviene enseguida mirando a la niña)
F: la *te* la *ere* y la o (escribe tro y continúa la escritura dictándose a sí misma) … te … se tro-pe pe pe pe … pa … pe …
MF: se trompe (la apoya dándole el comienzo de la palabra) [para la señora así es como se pronuncia la primera sílaba de la palabra tropezó] … la ese y la o
F: trompe (aunque oralizó la sílaba trom escribió la sílaba tro) … so so so (parece que la niña oraliza varias veces la misma sílaba para identificar cómo escribirla) … se /trompesO/
F termina de escribir la palabra y se voltea hacia su mamá para pedirle que ella continúe escribiendo para terminar el cuento
F: ay tú escríbemela
MF: no … la tienes que hacer tú [probablemente mi presencia causa un sesgo pues quizá en otra circunstancia la mamá le escribiría lo restante, ya que es ella quien acostumbra copiarle la tarea a la niña en el cuaderno y le ahorra ese esfuerzo mientras la niña juega fuera del salón]
F reacciona entre risas y da a entender que estaba bromeando y no quería que la señora le hiciera la tarea
F: no es cierto … otra? (pregunta si quiero que siga escribiendo pero ella misma se responde) no
F voltea el cuaderno
E: tú te acuerdas de lo que dijiste (le insisto para que complete el cuento que anteriormente expresó verbalmente)
F: pérate
F se agacha como a buscar algo debajo de la mesa y su mamá reacciona enseguida
MF: ónde vas? (pregunta en tono de reclamo)
F: ay pues a ningún lado (responde en el mismo tono de reclamo y con risas)
MF: ora escríbe! (tono de regaño)
F: ta bien … ta bien … pero no te enojes!
MF: ya se trompesó y que? … se lastimó un pie o qué?
F: se … ah sí … se … se … se
MF: se trompesó … ya pusiste se trompesó
F: se trompesó y
MF: se cayó
F: y se … no … y … y se … cómo es la se? (pregunta refiriéndose a la sílaba)
MF: la *ese* y una *e*
F: se
MF: se cayó

F: se ca … y se ca … yo:-o … se ca-yó … se ca-yó y … se … se … se … cómo es la se? (otra vez refiere a la sílaba)
MF: con la *ese* … (espera a que escriba la letra) la *e*
F: se … y se … ras … ra … ra … ras
MF: se ras
F: cómo?
MF: la *a* (le indica la letra que sigue después de la r que tenía escrita) … ahora la *ese* (espera a que Fabiola escriba las letras correspondientes) … se ras-pó
F (no escribe la sílaba po sino que continúa con otra palabra): y se … se … i … so … so… la *ese* con la … primero la *ese* … y se /i:so/ so so … la *ese* con la *o* … la vuelvo a repetir? (pregunta pero ya escribió dos veces iso)
MF: ya síguele!
F: y se … se … se … la *ese* con la … so … so … la *ese* con la *o* (escribió isiso) … u: … un … cómo es la un?
MF: qué vas a poner?
F: un
MF: un … pus una *u* y una *ene*
F: primero una *ene*
MF: no ahí ya dice xxxxxxx (algo que no se escucha bien) … de nu
F: entonces pongo … si cabe mira aunque se vea chiquito (hasta aquí tardó 6 minutos con 48 segundos en poner por escrito su cuento)
E: ya acabaste … ya le puedo sacar la foto?
F: sí
Se emociona enseguida con la cámara y quiere posar ella con el cuaderno y su libro para que los fotografíe.
La escritura completa del cuento quedó plasmada en su cuaderno y tengo la fotografía correspondiente, quedando como sigue:
La ormiguita iva a coPar verDuras ide tropeso
i se cayo ise Rasiseisoiso isisoun
[NOTA: como puede observarse Fabiola tardó mucho en escribir las palabras raspó e hizo, la gran dificultad que enfrentó fue escribir el verbo hacer en pasado y puso por escrito todos sus intentos en articular la letra *i* con la *ese* y la *o*. En la fotografía se aprecia que dejó escrito Ras por la palabra raspó y luego iseisoiso isisoun es la escritura que corresponde a lo que oralizó como "y se hizo un"]
Le vuelvo a preguntar a Fabiola si ya terminó de escribir el cuento y dice que sí, por eso le pido que me lea el cuento completo pero se resiste y regresa al tema de las fotografías (quiere la niña tomar las fotos por sí misma).
Su mamá dice que "ni se le entiende a su letra … porque hizo todas las letras pegadas".
Fabiola vuelve a distraerse con la cámara fotográfica. La interrumpo y vuelvo a insistir en que lea su cuento.
Posteriormente accede a leerlo pero ni siquiera mira el cuaderno.
La mamá dice que "ni se le entiende" (refiriéndose a la escritura del cuento de la niña).
F: ah sí leyendo … a ver … la /or/
MF: ni ella misma le va a entender
F: mi-ga … la or-mi-ga: … ta
MF: ya ves cómo no le entiende
F: no le entiendo! (ríe)
E: Fabi qué dice aquí?
F: abajo? (en el cuaderno) ah … i-ba: a com-prar … mmm no veo … ve-ver-verdu:ras
E: verduras … entonces iba a comprar verduras

F: y se cayó
E: dónde dice se cayó?
F: aquí (señala ide tropeso) y se ca-yó … y se cayó y
E: dice y se cayó dos veces? Y se cayó y se cayó?
F (no responde mi pregunta, continúa la lectura pero ya en el segundo renglón donde sí iniciaba con las palabras i se cayo): y se ca-yó y se ras-pó y-se-hi-zo-un-na raspada
E: y dónde dice raspada?
F: aquí (señala ise Rasiseisoiso isisoun)
E: en todo eso dice raspada?
F: sí
Su mamá ríe pero no corrige nada.
E: a ver … qué dice aquí? (le señalo su escritura ide tropeso)
F: y de y … to to pe /sO/ tom-pe-só
MF: se trompesó
E: topesó o tompesó? (tratando de ver cómo pronuncia finalmente la palabra)
F: trompesó
Luego vuelve a distraerse con su cuento y quiere ver el de las verduras otra vez (sí se nota que es su favorito). Enseguida trato de que retome la lectura del cuento y lo termine escribiendo todo lo que había dicho anteriormente.
E: a ver en qué acaba el cuento?
F: en que la /ormiguita/ se cae y se raspa (lo dice sin ver siquiera el cuaderno, como de memoria)
E: se raspó … se raspa o se raspó (le pregunto porque en su escritura la palabra quedó escrita solamente Ras. Le señalo el segundo renglón que tiene escrito y cuestiono para que la niña determine si la escritura que efectuó la deja así o realizará alguna corrección)
E: a ver aquí cómo dice (pregunto señalando la escritura i se cayo ise Rasiseisoiso isisoun)
Fabiola ahora sí mira lo que tiene escrito en el cuaderno y comienza a leer.
F: y se ca-yó y-se-ras … (se detiene y mira fijamente su escritura) y-se … /i-so/ … /i-sO/ isi-so-nu … /isonu/ (ríe)
[La lectura aquí sí coincide con las grafías, solamente en la última sílaba que escribió un lee invirtiendo de lugar la consonante y oraliza "un"]
E: y eso qué fue (le pregunto para ver si corrige algo de su lectura)
Fabiola calla.
Insisto en preguntara preguntar pero usando algo gracioso y que retoma la última sílaba oralizada por la niña.
E: se hizo nudo o qué? (río)
F: se hizo nudo (repite lo que yo le dije, ríe, pero no repite la lectura)
Fabiola no quiso repetir la lectura y evade la situación mostrándome otra vez su libro y quiere nuevamente que se lo fotografíe en las páginas exactas de su lectura favorita de "las verduras".
Fabiola dio por concluida la escritura del cuento pero surge el problema de que ese cuento inventado no era el que la maestra quería pues la mamá le pregunta a la niña dónde está la hoja con dibujos para la actividad del cuento. Fabiola no le da respuesta sobre en qué lugar metió la mencionada hoja, la señora se pone a revisar toda la mochila de la niña, va sacando cuaderno por cuaderno y libro por libro para revisar si entre alguno de ellos metió Fabi la hoja que se necesita para hacer correctamente la tarea.

Fabiola mientras su mamá busca la hoja se sale al balcón y se lleva una tijera (quería ir a comprar a la tienda pero su mamá le dijo que no porque ya era tarde y estaba oscuro). La señora le dice que no vaya a perder la tijera y que no se la lleve
Le pregunto a Fabiola para qué se lleva las tijeras y responde que se las lleva para que si alguien se le acerca lo corta (ríe y su mamá se le une en las risas).
Mamá saca otro libro de la mochila y continúa buscando, mientras tanto aprovecho para preguntar a la señora sobre sus ocupaciones y la vida familiar, comienza preguntándole si es ama de casa y la mamá responde que sí pero que cuando le ofrecen trabajo por ahí pues se va a trabajar, refiere que labora "en limpieza … aseo de casa … ahorita apenas quiero buscar un trabajo siquiera de medio tiempo" (me responde mientras saca un cuaderno y sigue buscando la hoja).
Mamá revisa ahora con más detenimiento entre las hojas del cuaderno, se queda leyendo una hoja, luego pasa a otra y la estira para que no queden arrugadas, después toma la última hoja del cuaderno y empieza a hojear hacia el inicio del mismo pero ya rápidamente. Platica conmigo y sigue hojeando el cuaderno, luego termina y acomoda el cuaderno sobre otros dos en los que ya buscó, esos los dejó en la mesa y los aplana pasando su mano sobre ellos, luego se recarga en ellos (como para apachurrarlos tantito pues están muy inflados por la cantidad de recortes y hojas que la niña pega en las hojas del cuaderno. Es que la maestra les da varias fotocopias de ejercicios que los niños han de pegar en las hojas de su cuaderno y les deja muchas veces tareas que consisten en recortar palabras, por eso el cuaderno se hizo como más grueso)
La mamá termina de buscar en toda la mochila y en todos los libros. Concluye diciendo que la niña no trajo la hoja y ya no va a hacer el cuento inventado con los dibujos que la maestra quería. Comenta que ya sólo hará lo de los números (escribir del 1 al 40).
Le pregunto a la mamá si ella siempre le ayuda con las tareas a la niña y dice que sí y que cuando ella no le entiende a algo le dice a la niña que vaya a preguntarle a su madrina (que es la señora que vive en el cuarto de abajo).
Termina la sesión de tarea, le doy las gracias a la señora y me despido.

Sesión de tarea de Rafael con su mamá y la entrevistadora.
(RAFA-r1-230309)

E: le digo que si no le dejó mucha tarea la maestra
MR: no, ahora no le dejó mucho ¿verdad Rafael? Tiene que unas letras, según la *l* vale cuatro la … tiene que contarlas, sumarlas y ponerles…
E: esto se los puso en el pizarrón la maestra, la maestra, entonces tiene que contar estas, estas y hacer las cuentas,
MR: y ponerlas como van
E: y él ¿ya hace solito las cuentas?
MR: no, le tengo que ayudar yo. Ten Rafael…
E: ¿Cómo le ayuda usted?
MR: a ver Rafael párate, para que se siente la maestra
E: no, que se siente Él
MR: aquí mira Rafael. Es que yo aquí le pongo a él, le pongo, le pongo una cuentesita en su cuaderno, y este. Trae una hoja de las blancas de allá… Rafael mira, estas valen 10, no mira valen 4, cuatro, cuatro, cuatro aquí pon cuatro, pon el cuatro aquí
R: ¿cuatro?
MR: tú ya sabes cuál es el cuatro
R: (en silencio escribe el número cuatro)
MR: Ahora, pon uno, pon cuatro cuatro, uno, dos, tres, cuatro …Ahora pon cuatro palitos en cada de estos, no, cuatro aquí, cuatro aquí, cuatro aquí cuatro aquí, ya pusiste mal, uno, dos, tres, cuatro, ahora cuéntalos
R: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince, diez y seis

[NOTA: Sigue la tarea de matemáticas y no transcribo todo, hasta más adelante que tiene algunas quejas sobre la maestra y enseguida comienza a realizar la tarea de español]

E: ¿y esta tarea de dónde la sacó la maestra?
MR: Quién sabe, yo cuando llego, lo tiene en el pizarrón, pero le digo que esta muy, muy, muy este rápido, para que les ponga cuentas a ellos
E: ¿ lo sacó del libro o de dónde sacaría ese ejercicio?
R: lo saca del libro
MR: mire, les pone puras cuentas ¿ya ve? (me muestra distintas páginas del cuaderno)
R: puras, cuentas
MR: si, mire
E: ¿o sea que ven más matemáticas que español?
MR: mire, puras cuentas, tarea que luego ni le califica
E: ¿no califica siempre las tareas, verdad?
MR: no, se agarra un día, les pide luego los cuadernos y se pone a calificar todo todo, lo que según no les ha calificado
E: ¿esto qué es? (señalo una página del cuaderno que tiene dibujos y números juntos)
MR: puras cuentas, le digo que ellos apenas van en primero, todavía no saben nada de eso, lo que a mí me interesa es que, porque él todavía no se ha podido aprender el abecedario, no te lo has podido aprender (le dice al niño y éste empieza a nombrar las letras)
R: *a,b,c,d,e,f,g,h*

MR: mire, aquí se lo puse así (muestra un cartoncito donde le anotó las letras del alfabeto en mayúsculas)
E: ajá
MR: pero como les enseña en minúsculas, entonces se las puse aquí así (me muestra otro pedacito del cartón donde anotó el alfabeto en minúsculas) … , y entonces cuando es nombre y así le pongo mayúscula, y ya pasa seguirle el nombre le pongo las minúsculas, porque le digo, mira Rafael ¿estas qué letras son? y me dice, se sabe unas cuantitas, mira, Rafael ¿qué letra es esta?
R: *a, b, c, a*
MR: no
HR: *de* de… (quiere indicarle que es la letra con la que empieza una palabra)
MR: tú déjalo (no quiere que el hermano mayor le de la respuesta)
R: *d, a*
MR: *e*
R: *e, i*
MR: *efe*
R: *efe*, ajá
MR: *ge*, la *ache*
R: *ache, i, jota, ka, ele,* ma (quiso decir al último la letra *eme*)
MR: *eme*
R: *eme,* na (quiso decir la letra *ene*)
HR: niño ¿con qué se.. (iba a decir “escribe” pero su mamá vuelve a impedir que le de orientación a Rafael)
MR: shh (calla al hermano mayor)
R: *ene*
MR: *eñe*
R: *eñe, o,* pa (quería decir la letra *pe*)
MR: *pe*
R: *pe, cu, erre,* se (quería decir la letra *ese*)
MR: *ese*
R: *ese, te, u, ou* (quería decir la letra *uve* o *ve chica*)
MR: *uve*
R: *uve, equis, i griega* y *zeta*
MR: ¿ya ve cómo se equivoca en unas? (se dirige a la entrevistadora)
E: pero sí conoce la mayoría
MR: sí, las conoce, pero, igual los números, los números no se los sabía, y ya le he ido haciendo así, y dice luego me dice, cuál numero, pone el ocho, y me dice ¿cuál mami?... Primero se los escribía yo así, en una hilerita y le decía yo, cuéntalos es el ocho, y me decía pero cuál es, y le decía yo cuéntalos, aquí esta del uno al diez, cuéntalos cuáles son, y al que tú llegues y digas ocho, ese es el ocho, y eso lo vas a poner ahí, y así le hacía yo porque no me quería entender bien, y solamente así he podido hacer
E: pero es muy buena técnica esa que usó, de dejarle que él mismo se de cuenta e identifique cuál es el ocho
MR: sí, y lo llevaba yo acá adelante con un maestro, pero este, les puso unos exámenes, y yo lo que quería es que se aprendiera el abecedario, los números, pero no, él le ponía otras cosas, y digo no, yo quiero que se aprenda porque por medio de esto el va a hacer palabras, porque él no sabe hacer palabras, no sabe leer, no sabe deletrear, no sabe nada, y la maestra se basa más a ponerles cuentas y eso es lo que no quería, porque eso lo ven ya en segundo, y pues no les ha puesto ni sílabas, ni nada de eso

E: ¿no les pone? ¿Tarea de sílabas o algo?
MR: no, nada más les pone de cortar y hacer esto, o ella lleva dibujos y les pone, que identifiquen la letra esta con qué animal de estos va (refiriéndose a que los hace relacionar imágenes con el nombre del objeto)
E: ah, sí, de esa me toco a mi ver uno (me refiero a un ejercicio en el aula), que ellos tenían que recortar y pegar en su cuaderno
MR: y le digo a Rafael, no pues esa maestra pues no, yo quería que te enseñara, por ejemplo antes ponían las sílabas ponían … y sobre de eso ya juntaban ellos palabras ya aprendía uno, pero ahora no te quieren enseñar así, ahora nada mas te ponen puras cositas así, las cuentas, y eso no lo ven ahorita, lo ven en segundo y le digo no, pues ya, le digo ¿ya qué le voy a hacer? no te puedo cambiar con otra maestra, ya así, pero así lo he ido yo llevándolo
[…]
MR: sí, si los pone a recortar, y esta si no, luego les pone diez de cada sílaba, le digo no, cinco, por ejemplo las vocales son un montón, que barbaridad de maestra, luego no tenemos periódico, y le digo ni modo hay que ir a comprar uno para ver si ahí viene, pero si siempre les pone mas cuentas que del libro de español, o del libro de español (se refiere al libro de lecturas), les pone a contar las palabras que vienen ahí y a ponerle el número [NOTA: yo observé en el aula varias veces el ejercicio que la maestra ponía a los niños de ubicar una lectura del LTG de lecturas de español para contar las palabras por renglón y anotarle al final de ese renglón el número correspondiente a cuántas palabras encontraron] … Yo creo que por medio de eso se aprendió Rafael los números, porque Rafael no sabía los números,
E: y no le ha dicho usted a la maestra su interés o su preocupación porque el niño lea antes que contar
MR: pues yo le digo es que Rafael no se sabe, le digo, el abecedario, es que vamos por pausas (se refiere a que la maestra le responde eso), le digo: maestra es que Rafael no se las sabe, yo le pregunto una letra en la casa y no se la sabe. Y ella me dice: no es que Rafael va muy bien. Y sí en los exámenes va bien, porque sí hasta ahorita ha ido bien, pero este, pero lo que a mí no me gusta es que le pregunto así el abecedario y no me las dice bien, le digo mira Rafael, porque mi esposo y yo nos ponemos, le digo mira Rafael, esta letra con esta letra, ¿cómo dice, como dice Rafael? (le puso una letra *ese* seguida de una letra *a*, para formar la sílaba sa)
R: *a*
MR: ¿esta qué letra es? deja eso. (estaba jugando con los útiles)..
R: *ce*
MR. ajá, ¿y esta?
R: *a*
MR: ajá y ¿esta con esta dice?
R: cerro (el niño anticipa una palabra)
MR: no, sa (le indica cuál sílaba le escribió)
R: sa-lo (el niño vuelve a anticipar)
MR. Sa, nada más dice sa, y si yo le pongo esta letra, mm vamos a ponerle la *ele*, esta mira, la *ele* y otra *a* dice
R: sa-la (lee acertadamente la palabra escrita por su mamá)
MR. Sala, ya viste, y así empiezo a decirle, pero luego se aburre y se va
E: y usted y su esposo le apoyan así, y le van poniendo palabras
MR: sí, así le vamos haciendo porque así lo ve, voy al baño, voy a tomar agua, voy a esto, y se choca, y le digo, pues si es cierto, están todo el dia en la mañana en la escuela y en la tarde no lo pongo a jugar, y así,. Lo pongo así le he ido haciendo, pero así casi no les pone la maestra palabras así, casi no ¿ve? (me enseña las páginas del

cuaderno de español), casi no les pone eso, ni el abecedario o no les dice, porque ahí puso, todo el salón lo tapizó y puso el abecedario con animalitos
E: ajá
MR: entonces yo le dije a Rafael, mira esta la letra, pero aquí no puedo tapizar todo de dibujos (se refiere a que en su casa no va a decorar las paredes con dibujos de objetos que tengan su nombre como está ubicado el material didáctico en el salón de su hijo), pero digo cómo le hago, le compré una baraja hasta del abecedario, y también
E: ah, venden baraja del abecedario, como de lotería?
MR: sí, de lotería, y tampoco, tampoco puede, ya ve que esas traen dibujitos, la *a*, trae el anillo, la *be* no, no me acuerdo qué dibujos trae, pero le compré, a también las tablas todavía no se las sabe, y le compré también de las tablas y tampoco no le agarra, y solamente así, el otro se los ha ido aprendiendo porque luego en las escuela le ponen luego las tablas de multiplicar, y luego yo, mi esposo más bien que sabe él más, les va poniendo mira, esta es la tabla de tal número y luego les pone este es de tal número y aquí con este número da … no pues tanto, ah pues este número lo vas a poner acá arriba, y así empieza a explicarle, y solo así, así es como ha ido agarrando el hilo de que debe aprenderse las tablas pero también no quiere [39:22]
E: y no jugaban con ellos la baraja esta para que viera
MR: este, no, porque el abecedario pues él no se las sabe, entonces … yo sentía que lo estaba confundiendo más, porque la maestra le enseña de otra forma y yo de otra forma […] y luego lo mandaba yo allá con el maestro aquél y lo mandaba yo ala escuela y le decía yo Rafael ven, vamos a hacer la tarea, (luego dice qué le contestaba su hijo): ay ma, cuál tarea, la del maestro ese o la de la maestra de la escuela… Digo no, pues si te estoy confundiendo bastante
E: el maestro de acá también le dejaba tarea
MR: también le dejaba tarea, y le digo no, mijo no te mando con el maestro ese, porque o le haces caso a esta o le haces caso a aquella (se refería a una tarea o a la otra), y ya no la hacía, me decía: yo ya no quiero ir, porque ya no se ni a quién hacerle caso, pues es que él diría esta me enseña de una forma (la maestra de la escuela) y este me enseña de otra (el maestro particular), y dice no, ya no quiero ir a la escuela, y hubo una semana que se la pasó llore, y llore (se refiere a la resistencia del niño)
E: ¿y si, vio usted porqué?
MR: pues yo decía que porque lo dejé de llevar con el maestro este, y yo decía pues a lo mejor él si está muy estresado, porque en las mañanas lo llevaba yo a la escuela y en las tardes, lo llevaba yo allá, y según yo lo llevaba para que le ayudara el maestro a hacer las tareas pero mejor yo le ayudo aquí, mas bien, le pongo yo atención, porque ahí nada más iba él, le ponía horas a los niños de primero, tu vienes a tales horas, tu a tales otras… pero digo no mejor, no, porque te estoy confundiendo, porque no sabes a quién hacerle caso si a la maestra o al maestro o a mí, porque yo te estoy enseñando también de otra forma, y ya no lo llevé, le digo no ya no vayas, ya no te voy a llevar, y acá pues porque tiene que ir (a la escuela), pero no me está gustando porque los otros niños de primero ya saben leer
E: ¿de su salón?
MR: no, los del otro primero … y es que la maestra bueno, no se cómo es la maestra, pero como que los de esta (la maestra de su hijo) le digo que más cuentas que hacer sílabas, eso casi no les pone y le digo que a los otros niños sí, dice la señora la mamá de Daniel que les pone más tareas, llevan más tarea, pero él ya sabe leer, yo digo, bueno, yo digo que también es porque él tiene mas edad (Daniel, el otro niño)
E: ah ¿sí? ¿Daniel es más grande?
MR: sí
E: ¿cuánto le lleva?

MR: mm, creo un año, sí, porque Rafael tiene, cumplió apenas seis años en diciembre, y él ya cumplió los seis años, él salió a los seis años del Kinder (se refiere a Daniel, que es su vecino y va en 1º A), y el salió antes de los seis años (se refiere a su hijo Rafael)
E: entonces entró chiquito a la primaria, o ¿ya tenía seis?
MR: no, entró chiquito, tiene, ahorita acaba de cumplir los seis , entro a los cinco años ocho meses, y ahorita veo que ya empezó otra vez a agarrar el rol de la escuela, pero no quería ir ya, fue que le decía a mi mamá ya no se ni qué hacer, y yo iba y le preguntaba a la maestra: ¿le hacen algo los niños, usted lo regaña?, bueno la maestra qué va a decir sí le hago esto a su hijo, ¿verdad?, pero no Rafael, mira, quería que estuviera yo ahí metida con él, pero pues ya ve que la maestra no deja, y ya no quise ir, lo ignoré y dije no le voy a hacer caso, porque si le hago caso y me pongo a llorar con él ya no va a querer ir, y ya, nada más con un día que no lo llevara yo, porque se sintiera mal al otro día era el berrinche de que ya no quería ir, le digo mejor no, a ver qué hace[…] y ya así, solo fue así como el dejó de llorar, porque no quería ir, y mi mamá me decía que lo dejara yo otro año en el kinder, pero no lo dejaron, no lo aceptaron
E: ah, usted si preguntó si lo podía dejar otro año en el kinder
MR: sí, si pregunté pero no lo dejaron, que porque ya los niños de esa edad, ya tenían que estar en la primaria, y es que él los años los cumple hasta diciembre, entonces iba a cumplir los seis años lo iban a sacar en diciembre y ya no iba a haber cupo para él, y hay niños en el salón de él, que si van bien abusaditos (se refiere a sus compañeros de 1º B en la primaria)
[…]
MR: Israel ya repitió un año
R: el Israel, Israel me pega
E: ¿te pega?, y ¿no sería por eso que no quería ir al escuela?
MR: no, pues si fui a hablar con la maestra porque sí le pegaba y este ya según la maestra lo castigaba, no pero de todos modos, le decía yo maestra siéntelo más lejos de él, pero no, y ya ahorita ya se acopló, pero no quería ir…
HR: pero sí se pone bravito, nada más lo molestan y *aggrr* (hace el sonido), y le pegó una cachetada y le hizo, y …
R: pega más, si me pega le hago… (se queja de que si le regresa el golpe le pega más fuerte)
MR: no, pero ya hablé yo con él que no te debe de pegar…
[…]
E: oiga, y los maestros particulares, como este al que iba él, cuánto les cobran la hora,
MR: diez pesos, bueno este cobraba 10 pesos, hay una señora que va ahí a la primaria a traer a su hijo, también ayuda a los niños, pero también le dejaba tarea, yo lo que no quiero es que le dejen tarea de este lado, para que así el llegue a hacer esta (se refiere a la tarea de la escuela)
[…]
E: oiga y ¿tienen junta con la maestra, le pueden decir qué les parece o como los va llevando
MR: sí aquí sí pero muchas veces, como hay una señora que está acá ¿como se llama el niño?
R: José Antonio
MR: no el otro
R: Juanito
MR: no, que lleva este a dos niños, uno creo que va en tercero y el que va contigo,
R: no lo conozco

MR: sí, a un grande que siempre anda de gorra
R: Kevin
MR: Kevin, Kevin también es un poquito mayor que él, pero también dice la señora que va atrasado, y que también al otro niño en primero le enseñaban así, y que al otro niño no le están enseñando, que de él también me dijo que no le parece que vean cuentas ahorita que están en primero, que ella quiere que vean sílabas y eso que aprendan a leer un poquito, porque dice que también el va atrasadito, entonces yo le dije a la señora pues hay que hablar con la maestra, y fuimos y hablamos, y nos dice la maestra que no, que eso es a pasos, que según la maestra que desde diciembre y enero, que ya tenían que aprender a leer, pero nosotros no vemos avance en eso, que a leer y a identificar las letras, pero nosotros no vemos avance en eso, y ella fue y habló con la maestra y qué chiste tiene que nosotros le pongamos acá sílabas o que los pongamos a aprenderse los números y al abecedario si ella nada más les pone puras cuentas, y dijo que es que eso es paso a paso que es que ellos todavía están chiquitos y que tienen que aprender primero muchas cosas para que ellos aprendan a leer, y este entonces yo le dije a la maestra, maestra usted como ve a Rafael, ¿Rafael va bien o va atrasado? Pues ella dijo que Rafael iba muy bien, y también a la señora le dijo que Kevin iba bien, pero pues nosotros, bueno yo al menos en él, pues no no quiero que sea un niño lector, ¿verdad? (refiriéndose a que lea mucho), pero que sí identifique qué palabras son
E: ajá
MR: porque yo le pongo así palabras y le digo mira ésta qué es, o le digo mira aquí estas letras cómo dice aquí, y se me queda viendo y dice la pa, la *ese*, o la *e*, y así se pone y le digo no Rafael no es una adivinanza a ver yo que soy tuyo, mamá, le digo pues aquí dice mamá, le digo y él que es tuyo, mi papá, ah pues aquí dice papá, y así le empezamos a decirle, o luego le decimos este… ¿eso con qué letra empieza? el foco con la *efe*, y ya me pongo a decirle y le empiezo a enseñar así cosas, o luego me dice vamos a jugar a adivinar, y me dice es una cosa que es amarillo y tiene huesitos por dentro, y así nos empieza a decir,
[…]
MR: le digo que … ya de el no me desmoralizo tanto porque apenas va en primero, pero del otro que va en cuarto (se refiere a su hijo mayor)
E: ¿le preocupa él?
MR: sí, un poquito, y ya va en cuarto
E: y no le ve avance ¿o qué?
MR: porque no puede aprenderse las tablas, de multiplicar, y las divisiones sí las sabe, sí las sabe hacer, pero no se sabe las tablas, y en los exámenes sale mal, bueno, este año en este periodo si pasó, salió bajo, pero le digo a mi mamá, con que pase, sale bajo, pero dice, que si sale bajo en quinto y sexto que no me lo van a aceptar en cualquier secundaria
E: ajá
MR: y según el quiere seguir estudiando, pero a ver, porque le digo que si no le echa ganas pues no, no lo vamos a apuntar, le digo, si no le echas ganas en la primaria, menos en la secundaria, que hay más chamacos y te distraes, le sigo…
E: y no le pone a él ejercicios su maestra, de escribir las tablas, o algo así
MR. Es que sabe, lo de él que pasó, que este desde que, bueno yo a él lo tenía en la tarde, e iba muy bien con la maestra que estaba, pero después lo pasé en la mañana, porque le digo a él (al niño), luego en la tarde yo quiero salir a algún mandado o tengo alguna cosa que hacer y no puedo porque te tengo a ti en la tarde, le digo y e nla mañana pues no es muy frecuente que salga yo temprano, le digo te voy a pasar en la mañana, y ya lo pasé en la mañana, pero desde que lo pasé en la mañana que pasó a

tercero, pura cambiadera de maestros, hasta la fecha, y apenas están agarrándole el hilo a la maestra y que ya se va a ir la maestra, y otra vez ahí viene el descontrol
E: y porqué les están haciendo eso?
MR: pues porque las maestras se jubilan, la primera maestra que tuvo en tercero se jubiló, de ahí la segunda estuvo lo que restó de tercero y medio año de cuarto, se jubiló también la maestra, y de ahí les pusieron una, que ahí les estaba medio enseñando y ya no iba, después les pusieron una que da ahorita en la tarde, da ahorita clases en la tarde, y nada más estuvo que, el periodo de diciembre, y ya enero ya no regresó la maestra, porque porque nada mas era prestada, pero bueno dije, pero ya ahí iban con esa maestra, me gustó mucho su forma de ser, porque esa maestra les contaba de todo, todo, todo, hasta de que se portaban mal, y digo no pues eso si esta bien, porque yo con él casi no me hacía caso de hacer tarea y como ella los motivaba, tienen que echarle ganas, porque miren, si ustedes le echan aquí ganas, ¿han visto un carro cuando ya no quiere arrancar, y le tiene que pisarle el acelerador, para que el carro arranque? así son ustedes, tienen que echarle muchas ganas, para que salgan adelante el día de mañana y los motivaba e iba muy bien con esa maestra, pero nada mas fue que se fue y otra vez viene para abajo, y ahorita se fue esta maestra, y ya no regresó otra maestra, y casi estuvimos un mes sin maestra
E: un mes sin maestra?
MR: un mes, ya nada más iba la suplente de ahí de la escuela, y entonces pues él ya no, no les ponía casi tarea, nada más puras, puras cuentas, los ponía a hacer historietas, los ponía a leer, y ellos pues no, entonces hubo una junta que según nos dieron la boleta para firmarla, y las mamás muchas dijimos que los que nos interesaba es que estudiaran las tablas, que vieran la guía, porque les encargaron guía y no habían hecho muchas cosas de la guía, entonces cuando llegó esta maestra última, ahí nos tiene acarreados haciendo todo, entonces, pues cosas que no habían visto, y decía yo: ay Dios mío, ¿cómo le vamos a hacer esto si no le entiendo yo, ni tú? no te lo han enseñado, ni nada, y este y ya como mi esposo, pues él estudió hasta la secundaria, pues mas o menos se acuerda, pero le digo pues ya y ya veces nos ayudaba, pero como a veces está y a veces no está, por eso
E: él en qué trabaja
MR: él es policía,
E: entonces le cambian el turno, verdad
MR: sí, entonces le digo, no pues cuando tu no estás ahí me carrereo con ellos, porque pues no puedo, al menos cuando necesita uno algo que yo no lo sé, pues le digo ahí es donde yo no puedo con él, porque así me pongo primero con uno a hacer la tarea y en la tarde con el otro, porque si me pongo con los dos, tú vas a hacer tu tarea y tú tu tarea, este me dice ma y como va eso, ma es que aquí no le entiendo, entonces, no se si enseñarle a él, o enseñarle al otro, y le digo, a ver, espérame le voy a enseñar a tu hermanito, mira Rafael esto va así, y así, y ya, ¿me entendiste?, sí, bueno, se pone según a hacerlo él, ahora voy a enseñarle a tu hermano, a ver (se refiere al hijo mayor), qué es lo que no le entiendes, esto, esto, y esto, a ver mira, esto le lees, aquí y le entiendes, si no le entiendes, pregúntame cómo y ya yo te ayudo, y este empieza, hay ma es que no te entendí nada, mejor ven a ayudarme, y entonces no, le digo, y de primero así lo hacíamos, nos sentábamos y tú haz tu tarea, y tú haz tu tarea, pero empezaron es que no le entiendo, es que tu no me ayudas, es que me estabas ayudando mejor a mí y de ahí te pasaste con mi hermano, no, no, no, no, mejor le digo sabes que primero uno y luego el otro… y ya así le he hecho y así es como me acomodé.
[…] Después habla de su queja hacia la maestra de Rafael porque no les revisa las tareas…

MR: y eso es lo que le digo a Rafael porque ese día hasta el no quería hacerla y le digo no, se había sentido mal, y le digo no, hay que hacerla hijo, mira, para que no te canses tú, tu haces una cosa y yo te explico la otra, y la hago yo, pero ya sabes como va, y le digo ¿Rafael te calificó la tarea? Mami es que me puso esto, y le digo por qué te lo puso, porque dice que me faltó esto, le digo qué barbaridad, y si ese día no me lo enseñó allá, pero me lo enseñó aquí, y le digo porque llegan y yo les reviso los cuadernos, los libros, les reviso todo, para ver si les califican las tareas, si no al otro día, vamos te tiene que calificar todo porque no es justo digo que uno se esfuerza tiene uno otras cosas que hacer para que llegues a la escuela y le digas maestra aquí está mi tarea, y ya porque está platicando está comiendo está haciendo otra cosa, no te califica la tarea, o se pone una meta de hilera si hasta el quince califiqué y faltan más, esos ya no, mañana, mañana los califico y así se va, vuelven a formarse, si llegan nada más 10, 15 niños, ya pasando esos quince niños y faltan más ya no se los califica,
E: y a los que quedaron pendientes, ¿ya no se los revisa al otro día?
MR: no, no los revisa, entonces le digo no, no no es justo, al menos el así me decía la otra maestra, la que se jubiló, le digo no maestra no es justo yo todo dos horas me pongo con el a hacer tarea porque no le entiendo para que llegue aquí y porque ya nada más pasaron quince niños y el fue de los últimos ya no se lo calificó, le digo no, ahora dígame si no les va a calificar cuando ni les ponga tarea, le digo para que les ponga tarea, para que la traiga aquí a usted y no la califique no, le digo, su obligación de usted es venir, si el niño trae la tarea calificársela, porque eso cuenta para el, le hecha muchas ganas, porque ve su tarea toda calificadita, toda bien bonita, le digo, y eso no es justo, y si, ya ve que también fui asi y le dije a la maestra de Rafael, y dije aunque se enoje, aunque se enoje, y ya de que luego agarra de pretexto contra ellos, pero yo le dije no maestra es que no es justo, luego a veces que no quieren hacerla, que quieren mejor jugar y ahí está uno, ándale, apúrate, haz la tarea, termina de hacer la tarea y ya te pones a jugar, pero mientras no, y así les hago, o luego llegan y les doy de comer, y hacemos la tarea y ya en la tarde ya juegan todo el rato, pero hay veces que no traen la tarea toda calificada, o luego la maestra dice, no, es que sabe que, la maestra de Rafael, no se la califiqué porque a fin de semana, el viernes en lo que yo les pongo ahí en el pizarrón a que hagan actividad en otro cuaderno, yo les pido su cuaderno azul y me los ponen todos aquí y yo voy revisando hoja por hoja y calificando, le digo maestra entonces si le encarga una tarea de hoy para mañana es porque la va a calificar mañana, dígame y mejor el jueves lo pongo a que haga todas las tareas que tiene pendientes el viernes se las trae, y se las califica, pero ya no tengo dos horas diarias a mi hijo ahí haciendo la tarea… le digo, porque imagínese, yo aquí lo pongo todos los días, pero si usted la califica hasta el viernes, pues no tiene caso, no tiene caso que yo lo ponga allá a martirizarlo a que no juegue una o dos horas, le digo para que usted venga y le diga hasta el viernes se la califico, le digo no maestra, no, y ya así le dije y ya me dijo la maestra que no, que ya la iba a calificar diario, pero no, no ha hecho caso, pero yo si le dije sus cosas, porque si ellos si se cansan y pues no, hasta si luego se quedan viendo un rato la tele, ya no es lo mismo, le digo a mi hijo mayor ahorita, porque en primero la hacíamos nos sentábamos ahí en una silla, y veíamos un ratito la tele, y otro ratito la tarea, y otro ratito la tele y otro ratito la tarea, le digo no, sabes que así no, porque no le estas echando ganas a la tarea, voy a sentarme aquí y vamos a hacer tarea, yo aquí y tu allá, porque si estás allá nada más estás volteando para allá, y si estás aquí porque no te da oportunidad de estirarte y de volverte a poner a hacer la tarea (es que hay una tele cerca, en la sala de la vivienda)
[…] Después habló un poco sobre su escolaridad…
MR: toda la primaria, entré a la secundaria pero nada más hice primero y me salí,

E: ¿aquí estudió en Xalapa?
MR: no, aquí en Xalapa, de la secundaria, de la primaria toda, y en la secundaria iba yo en la noche, en la nocturna , y ya pero pues por medio de él, yo también le digo hijo apúrate porque de lo que tu aprendes yo también estoy aprendiendo (se refiere a los contenidos escolares que le encargan abordar como tarea a su hijo mayor de 4º grado) … sí, lo que él está aprendiendo yo también, luego hay cosas que por ejemplo de las cuartos, los medios, y los no se que, también de eso le digo a mi hermana ayúdale tú porque yo no le entiendo
E: ¿su hermana hasta que año estudió?
MR: ella sacó la secundaria,
MR: y mi esposo también sacó la secundaria, y ellos son los que me ayudan luego no está mi esposo y si puedo yo ayudarle a él a hacer la tarea la hacemos, si no, tenemos que esperarla que llegue para que nos ayude […]

FOTOS CORRESPONDIENTES A LAS SESIONES DE TAREA DE LOS CASOS EXPUESTOS EN ESTE ANEXO 1.

TOMA-r1-240309

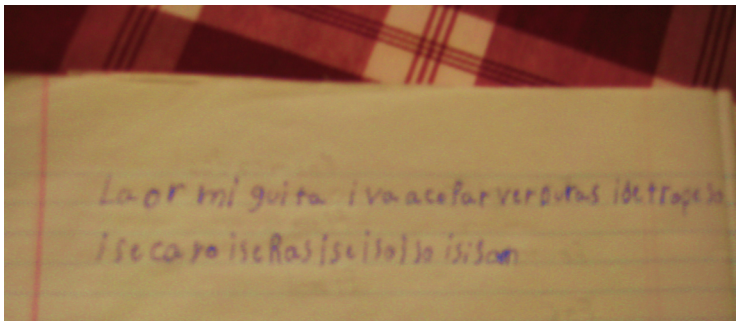
Transcripción del texto escrito por Tomás:

/La Hoja se cae del árbol/
/El Indio tiene una Flecha/
/El Koala duerme en el árbol/
/El Ñu tiene cuernos grandes/
/El oso come miel/

Registro escrito en el cuaderno de Tomás al concluir su tarea. Al iniciar ya tenía las imágenes coloreadas y pegadas en la página. Él ocupó el espacio que le quedaba en blanco para anotar algunas de las oraciones que debía inventar a partir de las palabras anotadas debajo de cada dibujo.

Tomás y su mamá negociando para hacer la tarea. Junto una imagen que muestra cómo le apoyaba su mamá al sugerirle la escritura de ciertas palabras.

FABI-r1-280109



Transcripción del texto escrito por Fabiola:

/La ormiguita iva a coPar verDuras ide tropeso/
i se cayo ise Rasiseisoiso isisoun/

Escritura del cuento registrada en el cuaderno de Fabiola.

Fabiola muestra la escritura de su cuento (que inventó) anotada en el cuaderno. Junto muestra el libro de su biblioteca familiar (del que se inspiró para escribir su propio cuento). Detrás de ella se observa a su mamá (sentada junto a la mesa primero y luego lavando trastes). Se observan también los utensilios de cocina.

RAFA-r1-230309

Rafael y su mamá trabajando juntos la tarea del día. Se aprecian su mobiliario y útiles escolares.