

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**LOS MAESTROS Y LA APROPIACIÓN DE NUEVAS
PROPUESTAS PEDAGÓGICAS**

*ESTUDIO ETNOGRAFICO DE LA INCORPORACION DE UNA REFORMA PARA
LA ALFABETIZACION INICIAL EN LA PRIMARIA.*

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en
Investigaciones Educativas

Presenta

Epifanio Espinosa Tavera

Maestro en Ciencias

Directora de Tesis

Ruth Mercado Maldonado

Doctora en Ciencias

Noviembre de 2007

A Concepción, mi esposa. A su inagotable paciencia y comprensión. A su entrega a la docencia.

A Raimury, Alan y Libertad, mis hijos. A su inteligente curiosidad y por el tiempo que les robé.

A Mariana, mi madre, con profundo amor y gratitud.

A las maestras participantes en este estudio, a su generosidad y a su compromiso con los niños.

RECONOCIMIENTOS

La realización de esta tesis es producto, en varios modos, de un esfuerzo colectivo y dialógico. Los comentarios y observaciones siempre puntuales, atentas y rigurosas de los doctores David Block, María Bertely, Alejandra Pellicer y Antonia Candela, miembros de mi comité de doctorado, alentaron durante el proceso del estudio la apertura de la mirada hacia aspectos no contemplados previamente, así como la profundización del análisis y de la argumentación. Mi agradecimiento y gratitud por ello. Agradezco particularmente a la Dra. Ruth Mercado, mi directora de tesis, su disponibilidad y solidaridad académica mostradas durante su acompañamiento a lo largo de la realización de este estudio. Con ella sostuve largas jornadas de discusión y de reflexión conjunta que, apoyadas siempre en su lectura pormenorizada de versiones preliminares, alimentaron la producción de las ideas que en este estudio expongo.

Mi agradecimiento también para María del Carmen De los Reyes, auxiliar de investigación del DIE, quien me ayudó a superar los obstáculos que impone la distancia.

Finalmente, agradezco a la Secretaría de Educación del estado de Guerrero y a la Unidad 12B de la Universidad Pedagógica Nacional el otorgamiento del tiempo necesario para realizar este estudio, así como al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el otorgamiento de una beca. Estos apoyos institucionales crearon las condiciones necesarias para la elaboración de esta tesis.

Para la elaboración de esta investigación se contó con el apoyo de una beca de CONACYT.

RESUMEN

El estudio indaga sobre la apropiación realizada por maestras de primaria de primero y segundo grados de la propuesta de alfabetización inicial impulsada por el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), en el marco de la reforma educativa de 1993. Desde una perspectiva etnográfica y con apoyo en aportaciones teóricas de la perspectiva sociocultural, se analiza el papel mediador de la asesoría y los colegas en el acceso de las maestras al trabajo con la nueva propuesta. Se destaca el carácter productivo de sentidos y saberes prácticos en torno a la alfabetización así como la naturaleza situada en la enseñanza de ese proceso. Asimismo, se examinan los usos dados por las maestras a los nuevos recursos. Además de su carácter inventivo, se evidencia que los usos son plurales, móviles y cambiantes. Su producción y reformulación se inscribe en un proceso dialógico en el que están presentes las voces de la nueva propuesta, de propuestas anteriores conocidas y probadas por las maestras, así como de las diversas exigencias institucionales y sociales provenientes del entorno. Se sostiene que esta dialogía conduce a las maestras a la negociación continua de sentidos acerca del uso de los recursos propuestos para la alfabetización de los alumnos; en este proceso, tanto el desempeño de los niños como las experiencias previas de las maestras actúan como referentes articuladores de voces divergentes.

SUMMARY

The Study investigates the appropriation made by primary school teachers of first and second grades of a proposal of initial alphabetization, which was impelled by the National Program for the Strengthening of the Reading and the Scripture in the Basic Education (PRONALEES), within the framework of the educative reform of 1993. From an ethnographic perspective and with support in theoretical contributions of sociocultural perspective, analyzes the mediating paper of the consultant pedagogic and the colleagues in the access of the teachers to the work with the new proposal. It stands out the productive character of senses and practical knowledge around the alphabetization as well as the nature situated in the teaching of that process. Also, it examines the uses given by the teachers to the new resources. In addition to its inventive character, study evidences that the uses are plural, mobile and changing., Its production and its reformulation are inscribed in a dialogic process in which are present the voices of the new proposal, of the proposals earlier known and tested, and of the several demands from the institutional and social environment. It is maintained that this dialogue leads to the

teachers to the continuous negotiation of senses about the use of the resources proposed for the alphabetization of the students; in this process, as much the performance of the children as the previous experiences of the teachers act like referrals for the articulation of divergent voices.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
La apropiación de propuestas pedagógicas desde una perspectiva Sociocultural.	3
La apropiación de nuevas propuestas en la investigación educativa. Metodología y trabajo de campo.	12
Las maestras del estudio.	22
El proceso de análisis.	24
La organización de la exposición.	31
	33
CAPÍTULO I	
EL PRONALEES EN EL MARCO DE LOS DEBATES CONTEMPORÁNEOS	36
A) ¿Qué es el PRONALEES?	36
B) Del dominio del código al saber letrado: nuevos sentidos en la alfabetización.	40
1) La enseñanza de la lectura, de medio a fin: establecimiento del código alfabético como prioridad.	41
2) Del dominio técnico al dominio de los usos y funciones sociales de la escritura: el cuestionamiento de la escritura como técnica.	43
C) Los debates pedagógicos contemporáneos en la alfabetización inicial.	45
1) Alfabetización simultánea vs alfabetización secuencial.	46
2) Enseñanza sistemática vs enseñanza indirecta: debates sobre la enseñanza del código.	49
D) La propuesta del PRONALEES.	56
1) Alfabetización simultánea y enseñanza indirecta: la propuesta para la alfabetización inicial del PRONALEES.	58
2) Los materiales didácticos y de apoyo.	60
3) El trabajo con textos diversos.	62
4) El trabajo con la lectura.	64
5) El trabajo en torno a la convencionalidad del sistema de escritura.	65
6) La evaluación y la acreditación.	67
E) Rompiendo con la tradición: conclusiones en torno al PRONALEES y las prácticas dominantes de alfabetización.	72

CAPITULO II	
PARTICIPACIÓN Y MEDIACIÓN SOCIAL EN EL ACCESO A	
NUEVAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS	76
A) Acceso y mediación en la perspectiva sociocultural.	80
1) Las propuestas pedagógicas como herramientas.	80
2) La participación, el acceso a la práctica y la mediación social.	84
B) El asesoramiento y la iniciación de las maestras en el trabajo con el PALEM y el PRONALEES.	88
1) Las asesorías: el inicio de una historia de participación.	88
2) Las maestras y sus motivos para participar en la implementación de una nueva propuesta.	96
C) Intermediación social y visibilidad de los aportes de nuevas herramientas.	104
1) Las contribuciones al aprendizaje de nuevos recursos metodológicos.	105
2) La utilidad de los nuevos recursos: producción de sentidos a través de la mediación social.	107
3) Formas de mediación social en el acceso a nuevas propuestas.	114
a) Intérprete. Hacer por y para los maestros lo que aún no saben hacer.	116
b) Modelo. Las oportunidades para apreciar el uso y los sentidos de nuevas herramientas en la acción.	120
c) Guía del proceso. La apertura hacia una participación plena.	122
D) La producción y circulación de saberes prácticos.	128
1) Las sugerencias y recomendaciones.	132
2) Los relatos de experiencias.	139
3) Observación y codirección de clases.	146
E) Conclusiones.	160
CAPITULO III	
LA APROPIACION COMO PROCESO SITUADO: DIÁLOGO	
Y NEGOCIACION EN LOS USOS Y SENTIDOS DEL PRONALEES	167
A) La simultaneidad focalizada: usos y sentidos en la práctica del PRONALEES.	173
1) El aprendizaje del código alfabético como prioridad en la evaluación.	174
a) El seguimiento y las valoraciones sobre los progresos en la alfabetización.	175
b) Las deliberaciones sobre la acreditación.	180
2) Simultaneidad focalizada en el trabajo con la lectura.	187

a) Desarrollo de estrategias para la lectura.	187
b) Lectura y creación de oportunidades para el aprendizaje de la convencionalidad alfabética.	192
3) Producción de textos y convencionalidad alfabética.	204
a) La familiarización con la diversidad de textos.	205
b) El dominio de la producción de textos.	212
B) Dialogía y negociación. La apropiación situada del PRONALEES.	223
1) Las expectativas de los padres.	225
a) Que los niños aprendan a leer y a escribir.	226
b) Negociación del trabajo con los padres.	229
2) La organización secuencial por grados del currículo escolar.	240
a) La continuidad de aprendizajes en la incorporación de nuevos recursos.	241
b) Previsiones y reformulación de prescripciones pedagógicas.	244
3) Las condiciones institucionales (evaluaciones y tiempo) y el uso de las propuestas.	248
a) La distribución del tiempo: lo urgente y lo postergable.	248
b) “Trabajar a las carreras”: una respuesta a las exigencias institucionales de evaluación.	257
C) Conclusiones.	260

CAPITULO IV

RECURSOS DEL PASADO EN EL TRABAJO CON NUEVAS

PROPUESTAS ¿CONTINUIDAD, RUPTURA O

ARTICULACIÓN DE PERSPECTIVAS? 265

A) La experiencia: la articulación de recursos probados a nuevas proposiciones pedagógicas.	268
---	-----

1) “Irse a la guerra sin fusil” y “trabajar a ciegas”: La articulación de perspectivas pedagógicas divergentes desde un conocimiento incipiente del PRONALEES.	270
--	-----

a) Articulación de recursos en la recepción de nuevas propuestas. El predominio de la tradición escolar.	273
--	-----

b) Redefinición de usos y sentidos de recursos: la voz de los colegas en diálogo con la experiencia.	275
--	-----

2) “Yo sé que no es así, pero...”: de la oposición a la reconciliación de perspectivas sustentada en la experiencia.	287
--	-----

a) La enseñanza sistemática como algo “erróneo” desde la voz prescriptiva del PRONALEES.	290
--	-----

b) Los aprendizajes de los niños en experiencias previas como referente articulador.	294
B) Los niños y sus necesidades. Usos plurales y móviles de los recursos para la enseñanza de las letras.	301
1) La enseñanza sistemática como medio de familiarización con la relación de las letras y los sonidos.	302
2) Una enseñanza más sistemática cuando los niños no “agarran la onda”.	311
C) Conclusiones.	321
CONCLUSIONES FINALES	328
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	343
ANEXO 1.	350
ANEXO 2.	351
ANEXO 3.	352

INTRODUCCIÓN

En el presente estudio describo y analizo, desde una perspectiva etnográfica, la forma en que algunas maestras de primero y segundo grados de primaria se apropiaron de la propuesta de alfabetización inicial instrumentada por el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES). Una nueva propuesta pedagógica emanada del proceso de reforma educativa iniciado en México en 1993.

El estudio se inscribe en un interés más amplio por conocer, desde la perspectiva de los maestros, algunos de los procesos y de las características que definen la manera en que ellos se apropian de las propuestas de enseñanza promovidas por las reformas, en el marco de las condiciones sociales e institucionales en que trabajan cotidianamente. Asimismo, responde al propósito de dar cuenta de la forma y de los sentidos en que apoyos más próximos a los maestros y a las aulas como las asesorías contribuyen a los procesos de apropiación. Desde estos intereses, enfoqué la enseñanza del lenguaje escrito en los dos primeros grados de la escuela primaria como un espacio empírico adecuado para el estudio de la apropiación de nuevas propuestas por varias razones: a) la del PRONALEES era una propuesta, al momento del estudio –inicio del ciclo escolar 2002-2003-, con pocos años (cinco) de haberse implementado en las escuelas; b) previo a la aparición del PRONALEES se había difundido entre algunas escuelas y maestros una propuesta de alfabetización inicial con una perspectiva pedagógica similar –primero mediante el proyecto Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE), luego mediante el proyecto Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las matemáticas (PALEM); c) para la implementación de tales propuestas se instituyeron las asesorías como apoyo a los maestros; y d) según lo reportado en diversos estudios, los maestros poco suelen utilizar los materiales y propuestas oficiales para la alfabetización inicial en el primer grado.

Atendiendo a las experiencias descritas y a las explicaciones proporcionadas por las maestras del estudio, así como a los usos particulares que ellas daban en sus clases a los materiales del PRONALEES, indago las situaciones que, en su perspectiva, propiciaron su acceso al trabajo con dicha propuesta. Igualmente, describo y analizo las maneras en que ellas incorporaron a sus prácticas los recursos de la nueva propuesta, así como los elementos que ellas consideraron en sus decisiones.

Concibo la apropiación como un proceso dialógico (Bajtin, 1989) de producción (Chartier, 1995, 1999) y negociación (Wenger, 2001) de sentidos y saberes acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Asumo que este proceso es de naturaleza social y situada (Lave, 1991, 2001).

Desde esta perspectiva, en el estudio se pone de manifiesto cómo, en la trayectoria descrita por las maestras del estudio en relación con sus experiencias iniciales de trabajo con la propuesta del PRONALEES, ellas produjeron nuevos sentidos y saberes prácticos en torno a la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito al hacer uso de los recursos que en aquella se proponen. De manera importante se muestra que sus descripciones remiten a un proceso productivo que tiene lugar durante la marcha, en la implementación misma de los recursos, y que se halla fuertemente mediado por los colegas. El estudio examina, en este sentido, las formas de colaboración descritas por las maestras mostrando su diversidad y la manera en que éstas propiciaron la producción de nuevos sentidos sobre la alfabetización inicial, así como la construcción y circulación de saberes prácticos relativos al empleo y uso efectivo de los nuevos recursos.

El estudio indaga también en las prácticas desarrolladas cotidianamente por las maestras, rastreando en los recursos empleados por ellas para la alfabetización de los niños indicios de las formas y los sentidos con que ellas incorporan las nuevas proposiciones previstas por el PRONALEES. En los usos que dan a los recursos y las razones que las maestras proporcionan, se hace evidente la dialogicidad y negociación intrínsecas de la apropiación y la naturaleza situada de su desarrollo. Se muestra que, aunque crean en las nuevas propuestas, las maestras las transforman produciendo usos y sentidos propios. En el análisis de estas construcciones se tornan visibles los nexos de la apropiación con las condiciones y circunstancias en que las maestras realizan su trabajo. Los padres, el currículo, las condiciones institucionales como el tiempo y las evaluaciones, las experiencias docentes pasadas, así como las respuestas y el desempeño de los niños, son referentes situacionales cuyas voces están presentes en las deliberaciones de las maestras acerca de qué y cómo trabajar en la alfabetización de sus alumnos.

Asimismo, el estudio examina la presencia, en el trabajo de las maestras, de recursos provenientes de propuestas de alfabetización anteriores que divergen de la del PRONALEES. El examen del trabajo anterior y actual de las maestras revela la pluralidad y movilidad de los usos que las maestras dan a los recursos del pasado y del presente. Se muestra cómo desde la voz de experiencias pasadas y las respuestas de los niños al trabajo emprendido, las maestras ponderan y

matizan, en un proceso dialógico, tanto las proposiciones de las nuevas propuestas como las provenientes de perspectivas asumidas con anterioridad. En las soluciones de trabajo construidas por las maestras, el análisis evidencia un proceso selectivo de recursos del pasado, así como una reelaboración parcial de sus sentidos. Se muestra que el pasado y el presente coexisten, influyéndose mutuamente, en articulaciones singulares de sentidos que trascienden y rebasan las posiciones polarizadas en los debates académicos sobre la alfabetización. Las descripciones del trabajo de las maestras, muestran por otra parte el carácter temporal y cambiante de los usos que ellas dan a los recursos que emplean. El examen a este respecto pone de manifiesto la apropiación como proceso abierto, lo cual significa que las maneras de incorporar nuevos recursos a la práctica no es estática ni definitiva, sino móviles y cambiantes, factibles de articularse a nuevos sentidos.

La apropiación de propuestas pedagógicas desde una perspectiva sociocultural

El propósito central de mi estudio es comprender las formas en que los profesores integran e incorporan a sus prácticas de enseñanza las propuestas pedagógicas que, promovidas oficialmente por la vía de las reformas curriculares, les sugieren ciertos recursos y estrategias pedagógicas para desarrollar la enseñanza de contenidos particulares.

El término apropiación es central en los procesos de indagación empírica y de análisis efectuados en este estudio. Inspirado en aportaciones teóricas provenientes de la perspectiva sociocultural, concibo la apropiación de propuestas pedagógicas como un proceso en el que los profesores activa y socialmente incorporan a su práctica docente los recursos y las estrategias de trabajo sugeridos en aquéllas.

La apropiación es siempre un proceso activo, un proceso de elaboración personal. En el dominio del lenguaje, por ejemplo, Bajtin plantea que aún cuando el lenguaje siempre pertenece, aunque sea parcialmente, a otros, las personas se lo apropian, hacen suyas las palabras al poblarlas con sus propias intenciones.

(El lenguaje) se convierte en la propia palabra únicamente cuando el hablante lo llena con sus propias intenciones, sus propios acentos, cuando se apropia de la palabra y lo adapta a sus propias intenciones semánticas y expresivas. (Bajtin, citado por Kalman, 2003: 45).

Los maestros, desde esta perspectiva, no se limitan a hacer un uso de las propuestas pedagógicas tal como éstas son prescritas. Al hacer uso de éstas, los maestros las reelaboran, las reformulan, porque “las llenan con sus propias intenciones”. Esta manera de ver la apropiación advierte sobre la diversidad de usos y significados que adquieren las propuestas al ser incorporadas por los maestros a sus prácticas cotidianas. Algunos trabajos, en este sentido, han mostrado cómo una propuesta curricular es transformada por los maestros al implementarla. Rockwell (1995), por ejemplo, muestra cómo un mismo contenido curricular trabajado por distintos maestros, da lugar a prácticas de enseñanza diversas en las que están implícitas distintas creencias pedagógicas e intencionalidades formativas de los maestros.

Esta concepción de la apropiación también es solidaria de las formulaciones teóricas y estudios empíricos desarrollados por Roger Chartier en sus indagaciones históricas sobre las prácticas sociales de lectura. Apoyado a su vez en las construcciones teóricas de De Certeau, Chartier propone la apropiación de los productos culturales como proceso inventivo de sentidos, lo cual se expresa en la diversidad de usos, de maneras de hacer con, a los que está sujeto un mismo recurso, una misma idea, al circular entre diferentes comunidades. De esta manera, dice Chartier

Pensar las prácticas culturales en términos de apropiaciones diferenciales autoriza también a no considerar totalmente eficaces y radicalmente aculturantes los textos, las palabras, o los ejemplos que se proponen modelar los pensamientos y las conductas de la mayoría. Esas prácticas son siempre creadoras de usos o de representaciones en modo alguno reductibles a las voluntades de los productores de discursos y de normas ... La aceptación de los modelos y de los mensajes propuestos se opera a través de adecuaciones, rodeos y en ocasiones resistencias que manifiestan la singularidad de cada apropiación (R. Chartier, 1995: 12).

Desde esta perspectiva, Chartier advierte contra la tentación de identificar o bien los productos culturales como representaciones fieles de las prácticas a las que están destinados, o bien las prácticas como ordenamientos regulados, o factibles de ser regulados plenamente, desde los propósitos que dieron origen a tales productos. En ese sentido dice, es necesario “no confundir el estudio de los textos con el de los gestos o los pensamientos que supuestamente producen”

(1995: 12), porque, siempre, agrega, “una diferencia separa lo que propone el texto y lo que hace con él su lector” (1999: VI)

Ello implica, por ejemplo, como se muestra en este estudio, que si bien las propuestas pedagógicas establecen contenidos, secuencias de trabajo y determinados recursos que buscan prescribir la enseñanza del lenguaje escrito en el primer grado, al ser incorporadas por los maestros a las prácticas de enseñanza adquieren una “pluralidad de usos” y una “multiplicidad de interpretaciones”. Los usos múltiples y plurales de las propuestas expresan versiones de las mismas construidas local y socialmente por los maestros.

Considero también la apropiación de propuestas pedagógicas como un proceso activo en el sentido de que constituye invariablemente un proceso de final abierto, las versiones construidas no son inmutables, éstas se actualizan en función de las experiencias pasadas y las nuevas situaciones que se enfrentan en el aula. Wenger, en este sentido, plantea que las prácticas no son estables, sino combinan continuidad y discontinuidad. Dice: “Como el mundo fluye sin cesar y las condiciones siempre cambian, toda práctica se debe reinventar constantemente aunque siga siendo <la misma práctica>” (2001: 123). Toda práctica, plantea Wenger, es resultado de la negociación de significados, y este es un proceso abierto por el cual nuevos elementos pueden ser incorporados a las prácticas, al mismo tiempo que pueden ser ‘recuperados’ elementos del pasado.

En efecto, en última instancia la práctica es producida por sus miembros mediante la negociación de significado. La negociación de significado es un proceso abierto, con el potencial permanente de incluir nuevos elementos. También es un proceso de recuperación, con el potencial constante de continuar, redescubrir o reproducir lo antiguo en lo nuevo (Wenger, 2001: 126).

Por otra parte, concibo la apropiación de propuestas pedagógicas como un proceso de construcción social, en un sentido que quiere destacar la interacción de los maestros principalmente con los colegas en las decisiones de cómo entender, cómo integrar y con qué fines los recursos propuestos en aquéllas. En trabajos como los de Mercado (1991), Rockwell y Mercado (1986) y Talavera (1992), se ha documentado cómo los maestros integran a sus prácticas recursos pedagógicos a partir de consultas entre colegas, de la realización de trabajos conjuntos, o de la observación de sus clases, entre otras formas de interacción. En este aspecto social de la apropiación mis análisis son tributarios, en parte, de los desarrollos

teóricos y empíricos de Lave y Wenger (2003), relativos a la apropiación de las prácticas sociales, particularmente sus conceptos de acceso y participación.

El acceso, para estos autores, define el trayecto que siguen los aprendices en el dominio de una práctica hasta convertirse en prácticos expertos. La participación, en esta perspectiva, designa el medio que posibilita el acceso al dominio de la práctica. La participación implica simultáneamente el involucramiento de la persona en la realización de la práctica y la interacción social con los miembros que conforman esa comunidad de práctica. Las diversas oportunidades de participar, en este doble sentido, ofrecen distintas posibilidades de acceso a las prácticas sociales, de forma que sus propósitos y los procesos para lograrlos, inicialmente “opacos”, “ocultos” a los ojos de los principiantes, van cobrando mayor “transparencia” (Wenger y Lave, 2003; Wenger, 2001). De acuerdo con esta perspectiva, las demás personas con las que se comparte una misma práctica actúan como mediadores en el acceso de los principiantes a los saberes específicos y necesarios para intervenir de manera efectiva en su realización. Esta mediación tiene lugar en la interacción social suscitada por la participación conjunta en el desarrollo de las prácticas. (Hutchins, 2001; Lave y Wenger, 2003; Pea, 2001; Wenger, 2001).

Pero la apropiación es social aún en ausencia de una interacción física. En un sentido más profundo, la apropiación de propuestas pedagógicas es social porque en los usos específicos con que integran los maestros sus recursos, está presente la voz de otros en diálogo con su propia voz. Aludiendo a los sentidos de la noción de apropiación en los planteamientos de Bajtin, Hicks señala que para éste la apropiación implica una suerte de diálogo entre los individuos y los discursos sociales involucrados en las actividades que participa. En este diálogo los individuos construyen sus propias formas de respuesta. Dice Hicks:

Apropiación significa para Bajtin una especie de conversación e incluye una respuesta activa. Cuando los hablantes-pensantes individuales participan en las actividades que involucran los discursos de su cultura, forman también una respuesta dialógica a estos discursos ... el individuo construye nuevas formas de respuesta al mismo tiempo que se apropia de los discursos del mundo social (citado por Kalman, 2003: 46).

Mercado (2002), retoma la noción de voces sociales de Bajtin para analizar y mostrar la naturaleza histórica y social de los saberes docentes y de su proceso de producción. Desde esta perspectiva, documenta, en efecto, las diversas y múltiples voces presentes en las decisiones cotidianas que toman los maestros

sobre su trabajo. Mercado sostiene que mediante la articulación de distintas voces con las que dialogan, los maestros construyen saberes con los que enfrentan las situaciones de enseñanza que viven cotidianamente, por eso Mercado argumenta que dichos saberes son una construcción social e histórica.

Lo que dicen los maestros acerca de su trabajo de enseñanza no sólo es un producto personal, individual, sino que ... también son históricas, plurales y sociales las percepciones que ellos manifiestan sobre la enseñanza. Dichas percepciones son el resultado de construcciones sociales, históricas, ya que presentan huellas y líneas de pensamiento provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales, con las cuales las propias percepciones del sujeto individual dialogan. (Mercado, 2002: 36-37).

En el marco de mi estudio, la dialogicidad propuesta por Bajtin, posibilita considerar analíticamente los nexos entre la apropiación y las circunstancias particulares en que desarrollan su trabajo las maestras. Para Bajtin, el habla es de naturaleza dialógica. Ello significa que, aunque poblada de palabras, de voces ajenas, el habla no es la expresión pasiva de sus orientaciones y acentos acerca de un objeto o tema. Más bien, propone Bajtin, toda enunciación, el “habla viva”, es la expresión de una participación activa del hablante en el diálogo social de la pluralidad de voces que se han pronunciado con distintas orientaciones y acentos acerca de un mismo objeto.

En su camino hacia el objeto, afirma Bajtin, la palabra no sólo se encuentra con la oposición del objeto mismo -la posibilidad de dar cuenta de él a través de la palabra-, sino con “la fundamental y variada resistencia de la palabra ajena” (1989: 94). De esta manera, Bajtin sostiene que

Ninguna palabra viva se opone de manera idéntica a su objeto: entre la palabra y el objeto, entre la palabra y el individuo que habla, existe el medio maleable, frecuentemente difícil de penetrar, de las demás palabras ajenas acerca del mismo objeto, sobre el mismo tema. Y la palabra puede individualizarse ... precisamente en el proceso de interacción viva con ese medio específico (Bajtin, 1989: 94).

Desde esta perspectiva, para Bajtin toda enunciación, el tono y la orientación de la palabra, es producida en interacción dialógica con las “valoraciones y los acentos ajenos”, dando lugar a entrelazamientos y relaciones complejas entre una pluralidad de voces. Dice el autor:

Toda palabra concreta (enunciado), encuentra siempre un objeto hacia el que orientarse, condicionado ya, contestado, evaluado ... el objeto está rodeado e impregnado de ideas generales, de puntos de vista, de valoraciones y acentos ajenos. La palabra orientada hacia su objeto entra en ese medio agitado y tenso, desde el punto de vista dialógico, de las palabras, de las valoraciones, de los acentos ajenos; se entrelaza en complejas relaciones, se une a algunos, rechaza a otros, o se entrecruza con los demás ... Un enunciado vivo aparecido conscientemente en un momento histórico determinado, en un medio social determinado, no puede dejar de tocar miles de hilos dialógicos vivos, tejidos alrededor del objeto de ese enunciado ... no puede dejar de participar activamente en el diálogo social. Porque tal enunciado surge del diálogo como su réplica y continuación, y no puede abordar el objeto proveniente de ninguna otra parte (Bajtin, 1989: 94).

De manera importante Bajtin destaca cómo la orientación y entonación de todo enunciado sobre un objeto particular son producidas a partir de los “hilos dialógicos vivos” en un momento histórico y un medio social determinado. Desde esta perspectiva, concibo que la apropiación de nuevas propuestas se da en diálogo con las voces presentes en el medio social y escolar, atendiendo o considerando sus “intenciones” y “orientaciones” diferenciadas acerca de qué y cómo aprender en la escuela. En el contexto de mi estudio, concibo la del PRONALEES, como una voz cuya orientación e intencionalidad sobre la alfabetización inicial, las maestras “entrelazan en complejas relaciones” con otras voces, con otras orientaciones e intencionalidades –las cuales, como se verá, divergen en varios puntos -.

En la perspectiva de Bajtin la dialogicidad es inherente a la orientación que sigue el enunciado en su comprensión del objeto; en mi perspectiva, tal dialogicidad –la consideración de otros puntos de vista- es, además de inevitable, condición de posibilidad para la introducción en la práctica de nuevas orientaciones e intencionalidades que, provenientes de nuevas propuestas, confrontan y polemizan con las orientaciones e intencionalidades de las voces presentes –y sobre todo vigilantes y demandantes- en el medio escolar. En este sentido, las orientaciones e intencionalidades de voces como la de los padres, de las exigencias institucionales y del propio currículum escolar, constituyen referentes que los maestros no sólo no ignoran sino que las articulan dialógicamente, “en complejas relaciones”, con la voz proveniente de las nuevas propuestas. De esta manera, como afirma Chartier, aunque inventiva, la apropiación es simultáneamente dependiente, de manera que, “no hay producción cultural libre e inédita que no emplee materiales impuestos por

la tradición, la autoridad o el mercado y que no se someta a la supervisión o a las censuras de quien tiene poder sobre las cosas o las palabras” (Chartier, 1995: 13).

Asimismo, mi posición sobre la apropiación como proceso situado se apoya en los desarrollos teóricos y la investigación empírica en el campo de la antropología y la psicología sociocultural sobre la actividad situada. Estos sugieren una especie de imbricación entre la práctica y los contextos en que éstas tienen lugar. Esto es, que las acciones desarrolladas por las personas en la consecución de ciertas metas se configuran en interacción con las circunstancias que las rodean.

En sus intentos de construir una teoría de la práctica, Lave sostiene que la actividad de las personas constituye invariablemente una “actividad cognitiva situacionalmente específica”. En este sentido, muestra cómo ésta “adopta formas diferentes en situaciones diferentes”. Desde esta perspectiva argumenta que “la especificidad de la práctica ... en una situación y la discontinuidad entre situaciones (muestran) la cognición como nexo de relación entre la mente y el mundo en el que ésta opera” (Lave, 1991: 17-19).

Los teóricos de la práctica cuestionan la noción de transferencia en la que se sostienen las teorías del aprendizaje funcionalistas. Lave debate el supuesto de que “habilidades cognitivas” supuestamente generales puedan ser aprendidas en los contextos escolares y posteriormente aplicables a una diversidad de situaciones”. En contrapartida, argumenta Lave, para los teóricos de la práctica “el aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento” y “el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado” (Lave, 2001: 20). En este sentido, la autora muestra cómo la actividad cognitiva de una persona en un contexto difiere de la realizada en otros contextos como el escolar; en cada situación “la clase de problemas” y los “procedimientos empleados”, se definen por la especificidad de los contextos. Afirma Lave, “los procedimientos (empleados en una situación) parecen derivar su carácter de la actividad en progreso más que constituir formas establecidas de solución de problemas ... Quien se enfrenta a la resolución de un problema procede mediante su acción, generalmente integrando el cuerpo, el yo, la sensibilidad y el entorno” (Lave, 1991: 34).

Desde esta perspectiva concibo que la apropiación que realizan los maestros de las propuestas pedagógicas oficiales (qué incorporan de éstas y con qué sentidos, en qué momentos y con qué prioridades), es un proceso que opera en interacción, de manera dialógica, con las condiciones específicas en las que trabajan. Desde esta posición es posible advertir cómo voces provenientes de los padres, del currículo, de los niños, de las experiencias pasadas están presentes en las reflexiones y decisiones de las maestras sobre qué y de qué manera trabajar

con la propuesta oficial (las actividades contenidas en los libros, las lecturas o el fichero, por ejemplo).

La consideración de los profesores de las condiciones particulares y singulares en las que tienen que sacar adelante su trabajo incide en las formas y los sentidos con los que incorporan a su práctica los recursos pedagógicos promovidos por las propuestas educativas oficiales. Visto sólo en este sentido, el contexto pareciera una especie de recipiente que moldea y da forma al trabajo que realizan los maestros, al mismo tiempo que los maestros reaccionan pasivamente a estas condiciones adaptándose a las mismas. Sin embargo, esto no es totalmente así, los maestros con su práctica contribuyen a la creación de sus propios contextos.

Los maestros, comprometidos con ciertas metas en sus prácticas, también participan activamente en la construcción de condiciones que posibiliten su consecución. A este respecto, Wenger (2001), plantea cómo, aún en instituciones donde las prácticas se encuentran altamente estructuradas, las personas construyen inevitablemente versiones “autóctonas”, locales, de la práctica. Se trata de estrategias y recursos que ellas crean para sacar adelante “la empresa” en la que se hallan comprometidos. Dice Wenger “incluso cuando la práctica de una comunidad está profundamente conformada por condiciones que escapan al control de sus miembros, como ocurre siempre en varios sentidos, su realidad cotidiana sigue siendo creada por los participantes dentro de los recursos y las limitaciones de su situación” (2001: 106). Las personas pues, no se acomodan de manera pasiva a las pautas de comportamiento establecidas por las instituciones, aunque tampoco las ignoran.

Desde esta perspectiva, la práctica y el contexto son elementos mutuamente constitutivos. El trabajo de McDermott (2001), sobre la discapacidad para el aprendizaje, por ejemplo, muestra cómo las personas actúan configurando los escenarios donde se hace posible, y además adquiere sentido, la detección y aparición de dichas discapacidades. McDermott cuestiona, desde esta perspectiva, la noción de contexto como “algo dado” y destaca la dimensión co-constructiva de éste a partir de la interacción de las personas. Dice este autor “a cada momento surgen nuevas posibilidades junto con graves restricciones respecto de lo que es posible ... En este sentido, el contexto no es tanto algo dentro de lo cual lo colocan a uno, sino un orden de comportamiento del que uno forma parte” (McDermott, 2001: 314).

Estos planteamientos y sus vínculos con la información empírica del campo, me llevan a concebir la apropiación como un proceso que se configura de un modo

relacional entre las restricciones de los contextos de cada escuela y la construcción de condiciones de posibilidad de trabajo por parte de los maestros. La imagen metafórica de Birdwhistell es útil para la aprehensión de la idea de contexto como construcción y entrelazamiento. Dice Birdwhistell:

A veces me gusta pensar en una cuerda. Las fibras que la constituyen son discontinuas; cuando se las enrosca juntas, no se las hace continuas, se hace continuo el hilo... aunque puede parecer ... como si cada una de esas partículas fueran de un extremo a otro, no ocurre así. Ese es esencialmente el modelo descriptivo... Sin duda, no estoy hablando del ambiente. No estoy hablando de dentro y de fuera. Estoy hablando de las condiciones del sistema (Birdwhistell, citado por Cole, 1999: 129).

Me parece que lo que pude apreciar a lo largo del estudio es una imagen de los maestros como tejedores de sogas, las sogas son lo que uno puede apreciar en sus aulas, en las prácticas donde incorporan múltiples recursos con el propósito de hacer que la soga llegue a un punto, el punto donde están las metas tras las metas que ellos se proponen alcanzar una y otra vez. Los maestros, al tiempo que se apropian de nuevos recursos tienen que aprender a identificar y a saber tejer las fibras que son necesarias para dar a la soga el tejido y la consistencia que requieren. Pero las otras fibras ni siempre están disponibles, ni están prestas a integrarse al tejido, tal cual es requerido por los maestros, pero alguna clase de tejido resulta, es el que se aprecia en los usos que ellos hacen de las nuevas propuestas.

La apropiación de nuevas propuestas en la investigación educativa.

La apropiación de las propuestas pedagógicas emanadas de las reformas educativas ha sido explorada desde diversos campos y líneas de investigación. Uno de estos campos está referido al estudio de los procesos de reforma y el cambio educativo, en el que la perspectiva histórica y cultural ha cobrado una importancia creciente. En esta línea de indagación el trabajo de Tyac y Cuban (2000), o el de historiadores de la educación como Julia (1995), y Viñao (2001), han contribuido a poner de manifiesto la mediación de la historia y la cultura escolar en la recepción y funcionamiento de las reformas en las escuelas.

Un planteamiento central de estos autores es que las reformas son reformuladas, transformadas, al entrar en contacto con las escuelas, proceso que explican a partir de lo que algunos de ellos denominan “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2000), y otros “cultura escolar” (Julia, 1995; Viñao, 2001). De acuerdo con estos autores, la gramática o cultura escolar se expresa en las pautas de organización y funcionamiento de la escuela que, sedimentadas a lo largo del tiempo, definen y estructuran las prácticas de enseñanza. En su perspectiva, la ignorancia de esta gramática por los reformadores está en la base de los continuos fracasos de las reformas en su intención de modificar la enseñanza.

La influencia de la gramática en la transformación de las reformas, según sugieren Tyack y Cuban, estriba, en parte, en la existencia de una visión compartida socialmente de lo que la escuela debe ser, legitimada a través de la reiteración en el tiempo de las prácticas que produce. Dicen los autores:

Las formas institucionales ya establecidas llegan a ser interpretadas por educadores, estudiantes y el público como rasgos necesarios de una “escuela auténtica”. Se van fijando en su lugar por la costumbre diaria en las escuelas y por fuerzas exteriores, tanto mandatos legales como creencias culturales, hasta que casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son las escuelas (Tyack y Cuban, 2000: 170).

Por otra parte, los autores sugieren que la persistencia de la gramática ante las reformas, estriba en buena medida en su carácter no conciente.

Prácticas como las aulas graduadas por edades estructuran la escuela de una manera análoga al modo en que la gramática organiza el significado en la comunicación verbal. Ni la gramática de la escolaridad ni la gramática del habla necesitan ser comprendidas a conciencia para operar como debe ser. En realidad, gran parte de la gramática de la escolaridad se ha llegado a dar por sentada, simplemente como la forma en que son las escuelas ((Tyack y Cuban, 2000, 168).

De esta forma, proponen Tyack y Cuban, la gramática actúa sobre las reformas modificando, “hibridizando”, los cambios que aquélla promueve ajustándolos a las estructuras y reglas institucionales habituales. En este sentido, argumentan que la persistencia de la gramática no se debe tanto a “un conservadurismo conciente (sino a) unos hábitos institucionales no examinados y a unas difundidas creencias culturales acerca de lo que constituye una *verdadera escuela*” (2000: 173).

Sea que se denomine cultura o gramática escolar, esta línea de investigación ha contribuido a evidenciar la influencia del contexto en la apropiación de las reformas escolares. Desde esta perspectiva, la dificultad para arraigar en las escuelas modelos de enseñanza o las transformaciones de que son objeto al ser incorporados a las prácticas cotidianas no es la simple expresión, como comúnmente se tiende a considerar, de la resistencia o de la deficiente formación de los maestros. En los trabajos señalados se muestra a los maestros, para diferentes momentos históricos y propuestas de reforma, enfrentando simultáneamente los cambios promovidos y las exigencias diversas y heterogéneas provenientes de elementos de la gramática escolar. Así, propuestas novedosas como el jardín de niños, dicen Tyack y Cuban, fueron ajustándose cada vez más a las exigencias provenientes de la graduación del currículo escolar de la primaria y de las reglas que conlleva su funcionamiento –agrupación de niños por edad, el establecimiento de periodos definidos para la enseñanza de porciones del currículo, la evaluación y promoción de los alumnos, etc-. De igual manera, Viñao (2001), A. Chartier (2004a), y Julia (1995) evidencian el peso de las exigencias de los padres en la actuación de los maestros ante propuestas de cambio en la enseñanza de la escritura: la preferencia por agilizar el aprendizaje de la escritura ante propuestas que propugnaban por su aplazamiento (Viñao, 2001; A. Chartier, 2004a), la integración de materiales religiosos para el aprendizaje de la lectura en la época de instauración de la enseñanza laica (Julia, 1995).

Al destacar la influencia del contexto histórico y social, estos trabajos han contribuido a concebir los procesos de reforma y cambio más allá del mero voluntarismo de los maestros. No obstante, en algunos trabajos estas conclusiones se han llevado a una posición extrema en la que la gramática o cultura escolar predominante se presentan como condiciones de imposibilidad para lograr algún impacto –a menos que sea “cosmético”-, en las prácticas de enseñanza. Expresiones como, “o bien las reformas educativas logran transformar algo de la gramática y de la cultura escolar, o están condenadas a no producir impacto alguno

en las prácticas educativas” (Frigerio, 2000), en mi apreciación, parecieran suponer a los maestros como sujetos presos de sus propias circunstancias –“formateados” en el programa institucional, dice Alliaud, equiparando a los maestros con los dispositivos computacionales que no pueden hacer -¿servir para?- nada más allá de lo que el programa instalado en él le permite-.

Desde mi perspectiva, las expectativas y demandas tanto sociales como institucionales que enfrentan los maestros en el desarrollo de su trabajo cotidiano, constituyen en efecto parte de las situaciones que ellos consideran en los usos y sentidos con que incorporan las nuevas propuestas. No obstante, en mi apreciación, el hecho de que los maestros consideren esas realidades no conduce irremediabilmente a reproducir lo viejo en lo nuevo, ni a sucumbir ante los mandatos de la “gramática escolar”. También puede acontecer, como se documenta en este estudio, que la consideración de la gramática escolar por los maestros posibilite –en lugar de impedir u obturar- la introducción de algunos de los cambios promovidos por las nuevas propuestas, al generar condiciones que favorecen su recepción en un medio adverso a los mismos.

Otra línea de investigación se ha aproximado al estudio de la apropiación de las propuestas promovidas por las reformas a partir de una orientación que aquí denomino verificacionista o comparativa. En estos trabajos el interés principal está puesto en dar cuenta de la medida en que los profesores orientan sus prácticas de acuerdo con las proposiciones y recursos prescritos en las nuevas propuestas (Avila, 2001; Carvajal, 2001; Block, 2004; Moscoso, 2005; Yurén y Araujo, 2003; Ziegler, 2003). En otros términos, se proponen identificar las distancias o las cercanías entre las prácticas de los maestros y las prescripciones pedagógicas de las nuevas propuestas.

De manera implícita o explícita, en estos estudios se asume la apropiación como la correspondencia o adecuación de las declaraciones y acciones de los maestros a lo previsto en las nuevas propuestas. De esta forma se tiende a considerar que existe apropiación en algún grado cuando los maestros utilizan los nuevos recursos en formas próximas o similares a las orientaciones y a los propósitos prescritas en las nuevas propuestas (Avila, 2001; Carvajal, 2001; Block, 2004; Moscoso, 2005; Carrasco, 2004). De igual forma, suele asumirse que no hay apropiación cuando los maestros proceden o utilizan los nuevos recursos en formas divergentes a las prescripciones de las reformas (Yurén y Araujo, 2003; Carrasco, 2004; Gómez, 2005; Ziegler, 2003; Treviño et al, 2007).

La mayor o menor distancia entre lo que los maestros hacen y lo estipulado en las nuevas propuestas, se tiende a explicar predominantemente como efectos de

los cambios en las concepciones de los profesores –según los planteamientos de las nuevas propuestas- con respecto a sus concepciones de enseñanza ‘tradicionalistas’, así como de su voluntad, compromiso o disposición personal para efectuar los cambios esperados. Un aspecto importante, desde la perspectiva del presente estudio, es la ampliación de esta mirada, en algunos de estos trabajos, al relacionar la apropiación de las nuevas propuestas con aspectos relativos a la historia personal de los maestros, los procesos de capacitación y las condiciones sociales e institucionales de trabajo (Block, 2004; Moscoso, 2005; Treviño et al, 2007). En estos trabajos, sin embargo, a mi modo de ver, prevalece la suposición de la apropiación como expresión de prácticas convenientes o adecuadas a las nuevas propuestas. En este sentido, la historia de los maestros, los procesos de capacitación y las condiciones sociales e institucionales de trabajo se consideran como factores que alientan o dificultan que los profesores se apropien –hagan lo esperado, lo conveniente- de las nuevas propuestas.

Desde la perspectiva del presente estudio, los diversos usos de las nuevas propuestas, tanto los esperados en éstas, como los no previstos –los que deforman, subvierten, los sentidos originales de las prescripciones-, constituyen expresiones de un mismo proceso: la apropiación. Como advierte Chartier, asumir la apropiación como producción de sentidos implica aceptar que los productos culturales son investidos de usos diversos –muchas de las veces inesperados y hasta opuestos a los sentidos dados por sus productores- al ser incorporados a las prácticas sociales. En este sentido, mi estudio comparte la argumentación de Smolka (2000), en torno a la apropiación como producción de significados. Smolka cuestiona que el “hacer propios” los discursos, las prácticas culturales, se conciba predominantemente como la adecuación del comportamiento o del desempeño de las personas a las expectativas u ordenamientos que aquéllos propugnan. Dice Smolka:

Hacer algo propio no significa exactamente, y ni siempre coincide con *hacer algo adecuado* a las expectativas sociales. Existen modos de *hacer algo propio*, de *volver suyo*, que no son adecuados o pertinentes para otros ... la apropiación está relacionada a diferentes modos de participación en las prácticas sociales, diferentes posibilidades de producción de sentido. Puede ocurrir independientemente del juicio de una persona autorizada que atribuye un cierto valor a un cierto proceso, calificándolo como apropiado, adecuado, pertinente, o no (Smolka, 2000: 32).

Una tercera línea de producción académica vinculada a la apropiación tiene como foco los procesos de capacitación de los profesores para la instrumentación

de las reformas escolares. Algunos de los trabajos de indagación realizados en esta línea en general tienden a compartir supuestos similares a los que orientan los procesos de capacitación. Comúnmente la capacitación es concebida como espacios de desarrollo profesional orientados a que los docentes reformulen las ideas o concepciones que tienen sobre la enseñanza en concordancia con los supuestos teóricos y pedagógicos de las nuevas propuestas (Putnam y Borko, 2000; Fuenlabrada, 1997; Durán, 2001). Se considera que al modificar sus concepciones y comprender los nuevos enfoques, los maestros estarán en condiciones de instrumentarlos de manera congruente con lo que en aquéllos se propone. Desde esta lógica, los estudios emprendidos en este campo han tenido como foco de interés dar cuenta de la potencialidad de los cursos implementados para conseguir que los profesores cambien sus concepciones (Avalos, 1997; Flores et al., 2004a; Block, 2005); así como dar cuenta del impacto de los cursos en las apreciaciones de los docentes sobre la enseñanza y sus relaciones con las prácticas que ellos desarrollan (Flores et al., 2004b; Block, 2005).

El panorama que en esos trabajos se dibuja es la del desarrollo de la capacitación como un proceso diferenciado y alejado de la instrumentación en las prácticas de las nuevas propuestas. Es decir, mientras en los espacios de capacitación se promueve la adquisición de nuevas comprensiones sobre la enseñanza, la concreción de estas ideas en el aula se libera a la iniciativa personal de cada maestro. En términos de Schön (1992), esta escisión expresa una visión racionalista en tanto que la acción en la práctica se presenta como la puesta en juego de las teorías o técnicas aprendidas en los espacios de capacitación. No obstante, según lo que estos mismos estudios y otros muestran, aunque los maestros generalmente expresan una cierta comprensión de las ideas y de las nociones trabajadas en los cursos, ello no se ve reflejado necesariamente en las prácticas que desarrollan (Flores et al., 2004b; Block, 2005). En este sentido, otros trabajos han destacado la dificultad que reviste para los maestros traducir a la práctica, a la solución de problemas y situaciones específicas que enfrentan en la enseñanza, las proposiciones generales y abstractas que se abordan en los cursos –aún cuando lleguen a considerarlas valiosas y adecuadas- (Espinosa, 1998; Tatro, 1999)

En la perspectiva de mi estudio, la acción y la comprensión, vistas desde lo que acontece en la práctica, forman parte de un mismo proceso en la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Asimismo, miro la implementación de las nuevas propuestas no como mera aplicación de lo aprendido en los cursos o lo dicho en las propuestas, sino como espacio de producción de sentidos y de saberes

prácticos. En este sentido, mi investigación se interesa más por identificar las formas y los sentidos con los que la asesoría medió, entre las maestras del estudio, en la producción de nuevos sentidos y saberes relativos a la alfabetización inicial.

La asesoría pedagógica, en tanto acompañamiento de los profesores durante la implementación de nuevas propuestas, ha sido poco investigada en nuestro país, posiblemente por su escasa utilización como orientación política y pedagógica para el desarrollo profesional de los maestros y la promoción de las reformas. Estudios realizados en otros países como Canadá y España, donde diversas modalidades de asesoramiento se han empleado para la introducción de nuevas orientaciones para la enseñanza, muestran que la asesoría, al igual que otras formas de colaboración, tienden a tener efectos poco productivos cuando se proponen como programas “centralizados, estandarizados y obligatorios que se imponen sin prestar atención a los ambientes concretos, variables y en rápido cambio en que se desarrolla la enseñanza” (Hargreaves, 1996, 233). En cambio, suele tener un mayor impacto cuando se desarrolla de manera flexible en el uso del tiempo y tiene como referencia los problemas cambiantes que enfrentan los profesores.

En la literatura española sobre el asesoramiento es más común la documentación de actitudes de rechazo de los maestros hacia los asesores, principalmente porque los perciben como alejados de los problemas de la enseñanza y como defensores de las reformas. Un punto en común de estos trabajos, incluido el de Hargreaves, es que oponen la asesoría como medio para la implementación de las propuestas a la asesoría como instrumento para el desarrollo profesional de los maestros. En este sentido, autores como Rodríguez (1992, 1999), Escudero (1998), Imbernón (1999, 2007), Domingo, Bolívar, Luengo, Hernández y García (2005) y Bolívar (1999a), sugieren, desde ciertas posiciones constructivistas, que los asesores podrían contribuir al desarrollo profesional de los docentes si dirigen sus esfuerzos a promover y coordinar a los colectivos de maestros en la construcción e implementación de sus propias propuestas de trabajo.

Otra campo de investigación, más próximo a mi perspectiva sobre la apropiación de propuestas, indaga sobre los saberes docentes. Una idea general que orienta las búsquedas en este campo es que los maestros producen y ponen en juego saberes específicos en la realización cotidiana de la enseñanza. Desde esta premisa, las indagaciones buscan dar cuenta de la clase de saberes que los maestros producen, las maneras en que los utilizan y los procesos y condiciones que median en su producción. No obstante, se pueden distinguir dos grandes

vertientes en la producción académica sobre los saberes docentes: una normativa y otra de naturaleza descriptiva e interpretativa.

Las indagaciones en la vertiente normativa, generalmente centradas en “maestros expertos” y con la pretensión de constituir un conocimiento profesional base de la docencia, se han ocupado más de caracterizar la clase de saberes que los maestros deberían poseer para realizar una docencia eficaz (Shulman, 2005; Putnam y Borko, 2004; Perrenoud, 2001). En estos trabajos, los saberes docentes son definidos principalmente en términos de las exigencias derivadas de las reformas y de los aportes provenientes de la investigación educativa.

Los trabajos realizados desde la vertiente descriptiva e interpretativa, en cambio, ubican el estudio, la definición y la caracterización de los saberes docentes en el propio ejercicio cotidiano de la docencia, en lo que los maestros dicen y en las acciones de enseñanza que despliegan en las condiciones particulares en las que ellos trabajan (Tardif, 2004; Mercado, 1994 y 2002; Olson, 1992; Schön, 1992). En estos trabajos se sostiene que el saber docente, a diferencia del conocimiento formalizado y proposicional de la investigación académica, se encuentra imbuído, incorporado en las acciones y las situaciones que los maestros despliegan en la enseñanza (Tardif, 2004; Olson, 1992; Schön, 1992).

Una aportación de estos trabajos para mi estudio, es la proposición de que los maestros –y en generales los profesionales- no son meros aplicadores de los conocimientos teóricos y técnicos sistematizados por la investigación, sino que, aunque puedan apoyarse en éstos, ellos necesariamente producen, en el ejercicio de la misma práctica, un conocimiento específico sobre la enseñanza. Schön, en este sentido, ha cuestionado la perspectiva racional y técnica de la práctica –los maestros como aplicadores de soluciones-, al argumentar sobre el carácter indeterminado, imprevisible e incierto de las situaciones que enfrentan los profesionales. Son estas zonas de incertidumbre lo que hace de la práctica un espacio para la invención y producción de conocimientos en la acción. En este sentido, Tardif (2004, 196), argumenta que el hecho de que los saberes docentes sean “construidos y utilizados en función de una situación de trabajo concreta”, evidencia su carácter pragmático –producidos en la acción y para orientar la acción- por lo que, “a diferencia de los conocimientos universitarios, los saberes profesionales no se construyen y utilizan en función de su potencial de transferencia y de generalización” sino que “adquieren sentido en relación con esa situación particular” a la que deben atender y a la que buscan definir.

En la perspectiva de mi estudio, son las situaciones inciertas, específicas e imprevisibles de la práctica, así como las condiciones variables y cambiantes en

que trabajan los maestros, las que hacen de la apropiación de nuevas propuestas un espacio para la producción de saberes relativos a sus usos y aportaciones para el aprendizaje y la enseñanza. Esta posición comparte con los trabajos descritos la idea de que a diferencia de los saberes preposicionales –los sistematizados por la investigación-, los saberes docentes están intrínsecamente vinculados a las condiciones particulares en las que trabajan, son producciones situadas. A este respecto, Tardif señala que

Los saberes del maestro debían comprenderse en relación directa con las condiciones que estructuran su trabajo ... no son intemporales y universales ... dependen íntimamente de las condiciones sociales e históricas en las que ejerce su oficio y, más en concreto, de las condiciones que estructuran su propio trabajo en un lugar social determinado (Tardif, 2004: 160).

De igual forma, mi estudio comparte con estos trabajos el planteamiento de que los niños constituyen un referente central en la formulación y reelaboración de los saberes que emplean los maestros para conducir la enseñanza. Las diferencias entre los alumnos, por ejemplo, dice Tardif, “exige al profesor un interés continuo y a larguísimo plazo, así como la disposición a estar revisando constantemente el repertorio de saberes adquiridos por medio de la experiencia” (1994: 197). En el contexto mexicano estudios como el de Luna (1993), han puesto de manifiesto el interés de los maestros por hacerse de un conocimiento amplio y heterogéneo de los alumnos, así como el uso continuo que ellos hacen de ese conocimiento para organizar y conducir la enseñanza (Mercado, 2002). Asimismo, el estudio de Talavera (1992), evidencia que aún los saberes compartidos por los docentes son reelaborados al tomar en consideración las particularidades de los niños. Mercado (2002), y Naranjo y Candela (2006), por otro lado, muestran que los saberes de los docentes no permanecen estables, sino que son reformulados cuando los maestros consideran las especificidades de cada niño y las dificultades particulares que ellos enfrentan para el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Particularmente, Mercado (2002), ha mostrado la relevancia del conocimiento de los niños en los distintos saberes que los maestros construyen y ponen en juego en la enseñanza. En este sentido, plantea que los diversos saberes orientados a promover una enseñanza de interés y significativa para los niños tales como la atención a las dimensiones colectiva e individual de la clase, suscitar el interés de los niños por los contenidos e involucrarlos en las actividades, anticipar situaciones de enseñanza, improvisar ante eventualidades de la clase de manera que se apoye y continúe el aprendizaje de los niños, son saberes que los maestros

formulan y replantean en el marco de la historia de sus encuentros con los alumnos –tanto de experiencias anteriores como de los que atienden en el momento-. Asimismo, esta autora sostiene que “las propuestas e informaciones que llegan a los maestros sobre cómo proceder en la docencia o acerca del aprendizaje son articulados por ellos con mucha frecuencia en relación con los alumnos, con los logros que éstos tengan, con sus dificultades, intereses y aportaciones” (Mercado, 2002: 34).

En mi estudio, particularmente en el capítulo IV, los niños aparecen también como referentes importantes en los saberes construidos por los maestros al apropiarse de nuevas propuestas. El desempeño de los niños, apreciado por los maestros en experiencias anteriores y en las del momento, aparece como parámetro central que ellos consideran para definir la pertinencia y utilidad no sólo de las nuevas propuestas, sino también de las propuestas utilizadas en ocasiones anteriores; así como en la producción de las formas y sentidos con que las incorporan y las articulan en la práctica. Encuentro que es mediante un proceso dialógico continuo entre las formas de trabajo probadas, las informaciones de las nuevas propuestas a las que tienen acceso y el desempeño siempre variable de los alumnos, que los maestros reformulan sus saberes. A este respecto, la coexistencia de saberes heterogéneos, procedentes de propuestas pedagógicas formuladas desde perspectivas divergentes constituye un hallazgo en común de mi estudio con los reportados por Tardif (2004) y Mercado (1994, 2002).

Mercado (1994, 2002), advierte en la coexistencia de propuestas divergentes en la enseñanza cotidiana el carácter dialógico, histórico y socialmente construido de los saberes docentes. En estos saberes, dice Mercado, “es posible identificar voces que provienen de distintos ámbitos sociales y momentos históricos que son articuladas por los maestros al trabajar con los niños” (2002: 11). Tal heterogeneidad de saberes responde a la utilidad que los maestros encuentran en ellos para atender las diversas necesidades de los niños –en las condiciones en que ellos trabajan (Talavera, 1992)-. Tardif, quien también identifica esta heterogeneidad y pluralidad de saberes docentes en la enseñanza, argumenta que la coherencia o unidad en los saberes de los maestros no se encuentra en su correspondencia con alguna teoría o alguna formulación pedagógica sino en su utilidad para responder a las distintas necesidades que ellos enfrentan y a los “varios objetivos” que persiguen simultáneamente.

(Los saberes docentes) son variados y heterogéneos porque no forman un repertorio de conocimientos unificado, por ejemplo, en

torno a una disciplina, a una tecnología o una concepción de la enseñanza; antes bien, son eclécticos y sincréticos. Es raro que un maestro tenga una teoría o concepción unitaria de su práctica; al contrario, los enseñantes utilizan muchas teorías, concepciones y técnicas, según las necesidades, aunque a los investigadores universitarios les parezcan contradictorias. Su relación con los saberes (producidos por la academia) no es de búsqueda de coherencia, sino de utilización integrada en el trabajo, en función de varios objetivos que procuran alcanzar al mismo tiempo (Tardif, 2004: 194).

En la perspectiva de mi estudio, la heterogeneidad de saberes –por su pertenencia original a perspectivas divergentes sobre la enseñanza- no se expresa en una simple cohabitación de recursos del pasado y del presente –los generados desde las nuevas propuestas pedagógicas- en la enseñanza, sino que se hallan verdaderamente articulados –aunque temporalmente- en estrategias de trabajo donde cobran nuevos sentidos y usos pedagógicos.

Metodología y trabajo de campo.

En el estudio interesa comprender las trayectorias y las formas en que los profesores se aproximan y se apropian de las propuestas pedagógicas promovidas por las reformas curriculares. Ello implica conocer y comprender las distintas situaciones que median en las acciones y decisiones de los maestros respecto a la incorporación en sus prácticas de las estrategias y recursos para la enseñanza que se les proporcionan. Importa conocer la forma y lógicas de estos procesos desde la perspectiva de los propios profesores y de las condiciones materiales singulares y específicas en las que desarrollan su trabajo cotidianamente. Desde esta perspectiva, en el estudio se adoptó la etnografía como una metodología pertinente para lograr un conocimiento en profundidad de los procesos señalados.

Como sugiere Erickson, una perspectiva interpretativa, como la etnográfica, resulta apropiada cuando, como es el caso de este estudio, interesa comprender “la estructura específica de los hechos que ocurren, más que su carácter general ... y lo que está sucediendo en un lugar en particular; más que en un número de lugares”, así como cuando se quieren conocer “las perspectivas de significado de

los actores específicos en los acontecimientos específicos” (Erickson, 1989, 199 y 200).

En el enfoque adoptado, la etnografía se concibe como una perspectiva teórico metodológica que centra sus preocupaciones en la comprensión de los procesos culturales que orientan y dan sentido a las acciones de los sujetos de un determinado grupo social. Este enfoque asume una manera específica de generar conocimiento basada “en el permanente ejercicio de interpretación y elaboración teórica de los datos empíricos ... Se trata de un acto interpretativo, concebido como un proceso de traducción en un diálogo continuo entre intérprete e interpretador” (Calvo, 1998, 528).

Lograr una *descripción densa* (Geertz, 1987), que dé inteligibilidad a las formas en que los maestros se apropian de nuevas propuestas de trabajo, en particular de los enfoques y de las estrategias de enseñanza promovidas por una reforma curricular, implica necesariamente el conocimiento en profundidad de determinados casos particulares de maestros. No obstante, en la perspectiva etnográfica asumida, se concibe que, aún cuando el estudio se realiza en un lugar específico, lo que se estudia no es el caso sino la expresión particular en ese caso de problemas y procesos sociales de orden más general (Geertz, 1987; Rockwell, 1986).

El trabajo de campo se realizó en el periodo 2002-2004, comprendió dos etapas. La primera se realizó durante el ciclo escolar 2002-2003. La segunda etapa tuvo lugar al siguiente ciclo escolar, 2003-2004, y fue de carácter complementario con escasas visitas a las escuelas.

Durante el trabajo de campo realicé 57 observaciones de clases y entrevistas con las maestras del estudio. En mis visitas a las escuelas y a las maestras, las clases observadas fueron centralmente del área de español, aunque pude apreciar clases de otras áreas debido a que permanecía en el aula de las maestras durante toda una jornada de trabajo.

La observación de clases me permitió apreciar la heterogeneidad de usos y sentidos con que las maestras incorporaban los materiales curriculares del PRONALEES a su práctica. Asimismo, pude apreciar cómo las maestras, al mismo tiempo que empleaban dichos materiales integraban otros recursos no previstos en los mismos, entre otros, libros comerciales que eran utilizados por las maestras como apoyo en unos casos, y en otros como materiales de trabajo de los niños. Generalmente las entrevistas sostenidas con las maestras eran a propósito de los

sucesos en las clases, a veces motivadas por mis preguntas, pero en muchas más ocasiones por iniciativa propia de las maestras.

Durante las entrevistas, las maestras comúnmente trataban de explicarme, muchas de las veces por su propia iniciativa, qué era lo que estaban haciendo o por qué lo hacían de esa forma. Con frecuencia ellas me exponían sus razones apelando a sus experiencias de trabajo anteriores, o a las situaciones que apreciaban en relación con las condiciones de vida de sus alumnos y el desempeño que mostraban durante las clases. Asimismo, argumentaban sobre la efectividad de una u otra forma de trabajo, sobre la base de los avances que percibían en el aprendizaje de sus alumnos. En otras ocasiones, las conversaciones eran iniciadas por mis preguntas, las cuales eran motivadas por los usos que hacían de los materiales.

No obstante, en varios momentos mis preguntas estuvieron enfocadas a la experiencia de las maestras en las asesorías promovidas, primero por el PALEM y luego por el PRONALEES, para la implementación de sus respectivas propuestas para la enseñanza del lenguaje escrito. Como expuse anteriormente, la apropiación que hacen los maestros de las propuestas pedagógicas es un proceso social, en ese sentido, me interesaba conocer cómo había mediado el asesoramiento en los procesos de apropiación de los maestros. En varias ocasiones este tema fue introducido por las mismas maestras al comentarme sobre sus experiencias iniciales en el empleo de algunos de los recursos sugeridos en los materiales curriculares actuales.

En las conversaciones sobre el tema del asesoramiento, las maestras comentaban, muchas veces emocionadas, cómo empezaron a utilizar algunos recursos, valoraban las acciones emprendidas por los asesores en cuanto al apoyo que les proporcionaban, y se referían a diferentes situaciones que les causaban dudas, temores, pero también seguridad o confianza. Asimismo, las maestras se referían en sus comentarios a la mediación de otros colegas en sus experiencias iniciales con las propuestas promovidas por el PALEM o el PRONALEES. Al respecto, aludían, por ejemplo, a las reuniones de planeación e intercambio de experiencias con otros maestros en las reuniones mensuales que eran promovidas por la asesora.

Las audio y videograbaciones de clases y entrevistas fueron transcritas en versiones ampliadas que eran complementadas con las notas de campo. De un total de 57 registros, 39 contienen transcripciones de clases más las entrevistas sostenidas con las maestras y 18 son registros ampliados exclusivamente de entrevistas.

Además de los registros ampliados, recopilé libros, cuadernos y trabajos de los niños, así como algunos de los materiales empleados por las maestras como ejercicios fotocopiados y registros de evaluación. Asimismo, cuento con ejercicios de lectura y escritura que apliqué al finalizar el año escolar a los niños de primero de dos maestras (Perla y Paola). Todo este material forma parte del archivo etnográfico de este estudio, además de los audio y videocasetes.

En la tabla 1, presento un resumen del total de observaciones y entrevistas con cada una de las maestras. Como se aprecia en el cuadro también, cuando me fue posible, conversé con madres de familia. Esto ocurrió sólo con las madres de los alumnos de la maestra Paola, las conversaciones con ellas estuvieron motivadas por la presencia continua de muchas de ellas en el salón de Paola durante las primeras horas de la jornada escolar.

Las maestras del estudio.

En el estudio participaron siete maestras de educación primaria, seis de ellas se desempeñaban como docentes frente a grupo y una había sido asesora del PRONALEES. Todas las maestras eran egresadas de la normal, cinco de ellas contaban también con estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Una de ellas, la asesora, tenía además estudios de normal superior en dos especialidades –geografía e historia-, así como de maestría y doctorado. Todas las maestras tenían varios años de ejercer la docencia -21 años en promedio-; la maestra Laura era quién menos años tenía como profesora de base -11 años-, aunque previamente había cubierto varios interinatos en escuelas públicas. Sofía, por su parte, era la maestra con más años de experiencia -30 años- (Véase resumen en tabla 2).

Tabla 1. Resumen del trabajo de campo.

Maestra	Observaciones y entrevistas
Paola	12
Perla	9
Laura	7
Sofía	6
Macrina	5

	Entrevistas
Colectivas (Mas. Paola, Sofía e Iraís)	5
Paola	3
Perla	2
Laura	2
Ma. Iraís	1
Asesora Nora	3
madres	2

Como se aprecia en la tabla 2, las maestras de grupo participantes en mi estudio, con excepción de Iraís¹, trabajaban en primero y segundo grados. Tres de las maestras –Perla, Paola y Macrina- trabajaban en primer grado, otras dos –Sofía y Laura- trabajaban en segundo, y la última –Iraís- trabajaba con tercer grado. Esta fue una elección sustentada en mi conocimiento previo de que es en estos grados, particularmente en el primer grado, donde los materiales curriculares promovidos por las reformas para la enseñanza del lenguaje escrito son difícilmente incorporados por los maestros a la enseñanza.

Tabla 2. Escolaridad y años de servicio de las maestras del estudio.

Maestra y grado que atiende	Estudios realizados	Años de servicio en la docencia
Paola 1°	Normal básica UPN	20
Sofía 2°	Normal básica	30
Iraís 3°	Normal básica UPN	22
Perla	Normal básica	17

¹ La maestra Iraís era compañera de escuela de Paola y Sofía con quienes sostenía una estrecha colaboración en el trabajo. Continuamente se reunía con ellas en los descansos, en los cuales solían comentar sobre sus problemas y experiencias docentes, situación que me permitió conversar con ella sobre sus experiencias de trabajo con el PRONALEES.

1º	UPN	
Laura	Normal básica	11
2º	UPN	
Macrina*	Normal básica	18
2º y 1º		
Nora (asesora)	Normal básica y superior, UPN, maestría y doctorado	29

* A Macrina la pude observar trabajando en dos grados, con el segundo en el ciclo escolar 2002-2003 y con el primero al siguiente año, 2003-2004.

Todas las maestras empleaban, o emplearon en su momento, los materiales de la propuesta para la alfabetización inicial en el primer grado impulsada por el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES). Asimismo, todas, en algún momento, tuvieron los apoyos de las asesorías promovidas por el PALEM y/o el PRONALEES para la implementación en el aula de sus respectivas propuestas de alfabetización.

El historial de experiencia en la docencia con el primero y segundo grados es variable entre las maestras del estudio, tanto en lo que concierne a los años previos como a los posteriores a su involucramiento con el PALEM y el PRONALEES. Aunque no fue posible precisar con exactitud el número de ocasiones en que cada una de las maestras había atendido estos grados previamente al trabajo con esas propuestas, maestras como Sofía y Perla reportaron haber trabajado predominantemente con éstos, Paola e Iraís dijeron haberlo hecho en varias ocasiones, mientras que Laura y Macrina, según dijeron, nunca antes los habían trabajado –Macrina, según explicó, porque siempre había enseñado en grados superiores, generalmente con el quinto y el sexto; en tanto que Laura recién se iniciaba en la docencia cubriendo interinatos-.

En el siguiente cuadro, tabla 3, se resume el historial de experiencia de las maestras en la alfabetización inicial. Aunque generalmente las maestras, según explicaban, atendían el segundo grado después de haber trabajado con el primero, la información en la tabla 3 refiere específicamente a las ocasiones que trabajaron con el primer grado.

Como se advierte en el cuadro, tabla 3, todas las maestras recibieron asesoría para la implementación del PALEM y/o del PRONALEES, al menos

durante un año. Quien más años participó en el asesoramiento fue la maestra Sofía -5 años-.

Cuando realicé el estudio sólo una de las maestras, Macrina, recibía asesorías de maestros del PRONALEES², las otras cinco –Paola, Sofía, Perla, Iraís y Laura-, aunque recibieron asesoría en algún momento, ya no contaban con ese apoyo. Perla y Laura trabajaban en ese entonces en zonas escolares que no contaban con asesores del PRONALEES, las tres restantes, Paola, Sofía e Iraís, dejaron de recibir asesorías, porque la maestra del PRONALEES que apoyaba a su zona escolar dejó de trabajar como asesora del programa y no fue reemplazada por otro asesor.

Tabla 3. Historial de la experiencia docente de las maestras con el primer grado.

Maestra	Número de veces que ha trabajado con el 1er grado.			Años que recibió asesoría	Año en que inició el trabajo con PALEM	Año en el que inició el trabajo con PRONALEES
	Previamente	PALEM	PRONALEES			
Paola	Varias ocasiones	1	2	1	1993-1994	2000-2001
Sofía	Predominantemente	4	2	5	1990-1991	1997-1998
Iraís	Varias ocasiones	No participó	1	1	No participó	1998-1999
Perla	3	3	2	3	1990-1991	1997-1998
Laura	-	1	1	1	1990-1991	2001-2002

² Como se expone más adelante, en el capítulo 1, el PRONALEES dejó de existir como tal en 2001. No obstante, en la ciudad del estudio, varios de los asesores que apoyaron su implementación, entre ellos el que asesoraba a Macrina, siguieron desempeñando la misma función hasta el inicio del ciclo escolar 2003-2004. Ello sucedía aún cuando formalmente habían pasado a formar parte de un nuevo programa, el Programa Nacional de Lectura (PNL). Durante el ciclo escolar 2003-2004 los asesores que permanecieron en el PNL empezaron a asumir nuevas funciones, principalmente se encargaban de distribuir entre las escuelas los libros para la biblioteca de aula que proporcionaba el gobierno federal y, ocasionalmente, organizaban actividades de promoción de la lectura.

Macrina	-	No participó	3	3	No participó	1999-2000

Paola, Sofía, Perla, Iraís y Laura llegaron a trabajar en algún momento en una misma zona escolar. Ahí fue donde recibieron el asesoramiento de Nora. En esa zona fue Nora quien asesoró a los maestros de primer grado, inicialmente en la implementación del PALEM y después en la del PRONALEES, en el periodo 1990-2000, aproximadamente. Cuatro de las maestras –Paola, Perla, Sofía y Laura- recibieron asesoría de Nora cuando trabajaron con el PALEM, pero sólo una de ellas, Sofía, recibió su asesoría para la instrumentación del PRONALEES. La maestra Iraís, quien no tuvo la oportunidad de participar en el PALEM, recibió la asesoría de Nora sólo en una ocasión para la implementación del PRONALEES. Macrina es la única maestra del estudio que no fue asesorada por Nora. Ella recibía asesorías del PRONALEES, pero con otros maestros.

Las maestras del estudio iniciaron su experiencia con el asesoramiento y las propuestas del PALEM y el PRONALEES en diferentes momentos de su trayectoria docente. Según se aprecia en el siguiente cuadro, tabla 4, en promedio las maestras tenían 11 años de servicio aproximadamente al momento de tener su primer acercamiento con alguna de esas propuestas. Laura era quien tenía menos años de experiencia al iniciar con el PALEM -0 años-, en tanto que Sofía era quien más experiencia tenía al entrar en contacto con la propuesta del PALEM.

Tabla 4. Años de experiencia profesional de las maestras en el acercamiento al PALEM y al PRONALEES.

E S C U E L A	Maestra	Años de servicio en el inicio de trabajo con la propuesta de:		Años de servicio al momento del estudio
		PALEM	PRONALEES	
1	Paola	11	18	20
	Sofía	18	25	30

	Iraís	(no participó)	18	22
2	Perla	5	12	17
3	Laura	0 (interinato de un año previo a la obtención de su plaza)	10	11
4	Macrina	(no participó)	15	18

Como se aprecia en el cuadro anterior, son cuatro las escuelas en las que trabajaban las maestras del estudio. Sólo Paola, Sofía e Iraís pertenecían a un mismo plantel. Las escuelas se ubican en colonias populares situadas en la periferia de una de las ciudades y puertos más importantes de un estado del sur del país. Todas las escuelas participaban en el Proyecto Escuelas de Calidad (PEC)³.

En las cuatro escuelas era evidente la falta de mantenimiento de las instalaciones. Ninguno de los salones tenía cancelería en sus ventanas, situación a la que en general se referían las maestras como un problema para conservar sus materiales educativos. Salvo en el salón de Macrina, en las demás aulas los mesabancos se encontraban muy deteriorados.

Las condiciones de pobreza y marginación de las colonias es un común denominador de las escuelas, aunque es más patente en dos de las escuelas: una de esas es donde trabajaban Sofía, Iraís y Paola, y la otra, donde laboraba Perla. En el camino a estas dos escuelas se atraviesa por calles parcialmente pavimentadas en algunos tramos, la mayor parte es de terracería; según cuentan algunas personas el concreto con el que lograron pavimentar algunos tramos había sido regalado por candidatos del Partido Revolucionario Institucional en periodos electorales. Por la mayoría de las calles escurren corrientes de aguas negras, el

³ El Proyecto Escuelas de Calidad es un programa impulsado por el gobierno federal para financiar proyectos elaborados por los colectivos docentes de cada escuela para la mejora de la calidad de la educación que imparten. Por su participación en el PEC, las escuelas reciben recursos económicos del gobierno federal. Los maestros generalmente invierten esos recursos en el mantenimiento de la escuela y en la compra de algunos equipos como computadoras, televisiones o aparatos de sonido.

mal olor que despiden se confunde con el mal olor del excremento de diferentes animales.

La escuela de Macrina está próxima a una de las zonas turísticas de mayor desarrollo en el puerto y su acceso está pavimentado; no obstante, la colonia y la escuela tienen un aspecto similar a las dos anteriores. La escuela de Laura se ubica en una colonia que cuenta con mayores servicios. Esta es una unidad habitacional gigantesca construida por el Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT). De hecho, esta Unidad cuenta con varias escuelas de preescolar, primaria y secundaria. En esta Unidad habitacional, además de estar pavimentadas todas sus calles y contar con servicio de drenaje, hay varias canchas deportivas y áreas verdes.

Con Nora, la profesora del PRONALEES que asesoró a las cuatro maestras, sostuve varias conversaciones breves y tres entrevistas amplias. Ella se desempeñó como asesora durante poco más de 10 años, de 1990 a 2001 aproximadamente, primero del PALEM y después del PRONALEES (1997-2001). Durante todo ese periodo trabajó en una misma zona escolar y apoyó fundamentalmente a los maestros de primer grado; aunque también ayudaba a los maestros de segundo cuando se lo solicitaban. El trabajo que realizaba con los maestros contemplaba tres facetas. Al inicio del año escolar ella realizaba un curso con los maestros del primer grado el cual se concentraba principalmente en el conocimiento de la propuesta, de sus materiales, sus supuestos sobre el aprendizaje y la realización de una planeación inicial. En segundo lugar, se reunía mensualmente con todos los maestros de la zona; en estas reuniones los maestros hacían su planeación y cada dos meses presentaban los resultados de las evaluaciones del bimestre. Nora, dice, descubrió que al inicio del año era cuando los maestros presentaban las mayores dudas y temores sobre la propuesta, por lo que, con el respaldo del supervisor, decidió que durante los dos primeros meses las reuniones fueran quincenales. En tercer lugar, a lo largo de todo el año realizaba visitas a los maestros. Durante esas visitas conversaba con los maestros cómo iban con su trabajo; en ocasiones trabajaba directamente con los niños, principalmente cuando los maestros tenían que realizar sus evaluaciones.

El proceso de análisis.

Apoyado en la lectura de los registros ampliados de las entrevistas y las clases, las notas analíticas que fui elaborando durante el trabajo de campo y la realización de

las transcripciones, fui construyendo y explorando la pertinencia de algunos ejes analíticos para organizar y clasificar la información empírica de la que disponía.

La construcción y reelaboración de estos ejes de análisis fue una tarea interpretativa orientada a la reconstrucción de aquellos procesos que, desde la perspectiva de las maestras del estudio, parecían definir y dotar de sentido las formas en que ellas se habían ido apropiando de los recursos para la enseñanza del lenguaje escrito promovidos por el PRONALEES.

En este proceso me fue de utilidad la conformación de archivos por cada uno de los ejes construidos. Cada uno de estos archivos se integró con la información contenida en los registros ampliados de entrevistas y de observación de clases relacionada con cada eje. Mediante este proceso fui perfilando cuatro grandes archivos, cada uno de los cuales condensaba información específica sobre lo que provisionalmente llamé características y condiciones claves en la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas.

La visión general y de conjunto de la información empírica que posibilitaron los archivos conformados a partir de los ejes construidos, me permitió tanto redefinir conceptualmente los ejes como probar distintas formas de organizar relacionalmente la información. En este proceso me apoyé para construir una versión escrita de los sentidos y las formas de relación de cada uno de los ejes construidos con respecto a los procesos de apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. De manera inversa, la tarea de redacción abrió nuevas preguntas que me remitieron a la revisión de los archivos, de los registros de clases y entrevistas, y a la reformulación o incorporación de nuevas distinciones analíticas al interior de cada archivo.

El capítulo dos, por ejemplo, se sustenta en uno de los cuatro archivos que conformé. Este archivo comencé a integrarlo a partir de un eje que denominé asesoramiento. Casi todas las maestras del estudio al explicar sus formas de trabajo, el uso que hacían de los materiales del PRONALEES y cómo es que aprendieron a hacerlo, aludían a la asesoría como un espacio en el que fueron aprendiendo a trabajar con los nuevos recursos propuestos. Conforme avanzaba en la integración del archivo se hizo evidente la puesta en juego en el asesoramiento de determinadas formas de apoyo como la participación de la asesora en la realización conjunta con los maestros de diversas tareas docentes como la planeación, la evaluación, la realización de clases, entre otras, lo cual permitió incorporar distinciones analíticas que posibilitaban una clasificación más específica de la información en el archivo. En este proceso se evidenció también la insuficiencia del término “asesoramiento”, el cual circunscribía inicialmente a las

relaciones de colaboración entre la asesora y las maestras. Al reiniciar las búsquedas en los registros considerando las distinciones analíticas incorporadas en la organización del archivo fue tomando fuerza la necesidad de reformular conceptualmente el eje de manera que incluyera no sólo a la asesora sino también a los colegas como mediadores sociales en el proceso de apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Una nueva reorganización del contenido del archivo se hizo necesaria al tratar de reconstruir una versión que diera cuenta de las formas y sentidos de la mediación social de la asesora y los colegas en la apropiación que realizan los maestros de nuevas propuestas pedagógicas. La planeación y la evaluación, por ejemplo, dejó de verlas como simples espacios de apoyo y más como espacios en los que se posibilita la reelaboración de significados sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como la construcción y circulación de saberes prácticos relativos al empleo efectivo de los recursos propuestos por el PRONALEES.

La construcción y exploración de los ejes analíticos para la organización de los archivos y la redacción del capítulo estuvo apoyada también en una lectura permanente de construcciones teóricas e investigaciones empíricas que abordan las prácticas sociales desde una perspectiva sociocultural. En este sentido, siguiendo con el ejemplo de la construcción del capítulo dos, algunas nociones teóricas como acceso, transparencia, participación, herramienta, se mostraron útiles para comprender y explicar procesos y situaciones reportadas por las maestras.

La organización de la exposición.

La exposición del estudio está organizada en cuatro capítulos. En el primero, “El PRONALEES en el marco de los debates contemporáneos”, me propongo aportar elementos que ayuden a situar las nuevas proposiciones y exigencias sobre la alfabetización introducidas al currículo escolar por el PRONALEES, así como los cambios que esta propuesta implicaba con respecto a las prácticas escolares dominantes. Se exponen breves antecedentes históricos que propiciaron el ascenso de nuevas perspectivas de alfabetización –la alfabetización-letramento- y el cuestionamiento de las prácticas tradicionalmente empleadas en la escuela para ese propósito –la alfabetización-código-. Asimismo, se exponen los puntos en discusión en los debates contemporáneos sobre la alfabetización inicial acerca de los contenidos y las maneras de propiciar su aprendizaje en el contexto escolar. A partir de la revisión bibliográfica, sitúo dos pares de perspectivas con argumentaciones divergentes, uno de estos es el de *alfabetización simultánea vs*

alfabetización secuencial referido a los contenidos que deben ser priorizados en la alfabetización inicial. El otro par de posiciones opuestas, enseñanza indirecta vs enseñanza sistemática, está referido a las discusiones acerca de cómo promover el aprendizaje de la convencionalidad alfabética de la escritura. Finalmente, en el capítulo se describen los supuestos y recursos pedagógicos previstos por el PRONALEES y se destacan las continuidades relativas y rupturas que estos suponen respecto a las propuestas curriculares previas y las prácticas dominantes de alfabetización.

En el segundo capítulo, “Participación y mediación social en el acceso a nuevas propuestas pedagógicas”, enfoco el análisis en las descripciones de las maestras sobre sus inicios en la implementación de la propuesta de alfabetización inicial del PRONALEES y de propuestas previas afines como el PALEM, así como de su participación en un programa de asesoramiento para tal propósito. En mi análisis sostengo que la asesora y las colegas⁴ fueron mediadores sociales importantes en el acceso de las maestras a la comprensión y uso del PRONALEES. En este sentido, el análisis pone de manifiesto cómo, situada en la realización de tareas propias de la enseñanza, la colaboración propició la construcción de nuevos sentidos sobre la alfabetización, así como la producción y circulación de saberes prácticos sobre el uso de los nuevos recursos.

En el tercer capítulo, “La apropiación como proceso situado: diálogo y negociación en los usos y sentidos del PRONALEES”, el análisis se enfoca en los usos y sentidos con que las maestras del estudio incorporaron a la práctica la alfabetización-simultánea propuesta por el PRONALEES. Se destaca el carácter dialógico y negociado de la apropiación, el cual se evidencia en los usos singulares construidos por las maestras y sus nexos con voces heterogéneas provenientes del contexto social e institucional en el que laboran.

En el capítulo cuatro, “Recursos del pasado en el trabajo con nuevas Propuestas ¿continuidad, ruptura o articulación de perspectivas?”, examino las prácticas y los recursos empleados por las maestras del estudio para la enseñanza de la convencionalidad alfabética. En su trabajo se pudo apreciar la presencia simultánea, tanto de recursos provenientes de la enseñanza indirecta promovida por el PRONALEES, como de recursos provenientes de propuestas de alfabetización anteriores que divergen de aquélla. Al examinar el trabajo anterior y

⁴ Empleo el término colegas para referirme tanto a las maestras que coparticipaban en el programa de asesorías del PALEM, como a otras maestras y maestros que, aunque no participaban en las asesorías, son referidos por las maestras del estudio como compañeros con los que compartían reflexiones, problemas y discusiones en torno a la alfabetización y el uso de materiales para ese fin.

actual de las maestras, el capítulo revela la pluralidad y movilidad de los usos que ellas les daban a los recursos del pasado y del presente. La experiencia y las respuestas de los niños al trabajo emprendido, constituyen voces que ponderan y matizan las proposiciones de las nuevas propuestas, al tiempo que recuperan y articulan, reelaborando parcialmente sus sentidos, recursos del pasado que, en su perspectiva, han mostrado su utilidad. Se destaca entonces la apropiación como un proceso parcialmente abierto, su naturaleza dialógica y de negociación están en la base de nuevas resignificaciones de las propuestas, tanto del pasado como de las actuales.

CAPÍTULO I

EL PRONALEES EN EL MARCO DE LOS DEBATES CONTEMPORÁNEOS

A) ¿Qué es el PRONALEES?

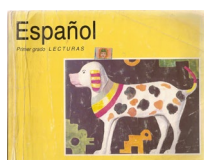
El PRONALEES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica) fue impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y tuvo vigencia de 1995 a 2001. El PRONALEES se proponía incidir en el mejoramiento de las competencias comunicativas de los alumnos de la educación básica, particularmente en lo que concierne al dominio del lenguaje escrito. Este programa se planteaba tres líneas de acción para lograr dicho propósito: 1) elaboración de propuestas y prototipos didácticos; 2) publicaciones; y 3) actividades de diagnóstico e investigación aplicada.

En el marco de estas acciones, el PRONALEES emprendió la reformulación de los programas y demás materiales curriculares de la escuela primaria del área de español. Fue un proceso de reformulación gradual que inició en 1997 con el primer grado, y se proponía, en cada uno de los años siguientes, reformular los materiales de los grados posteriores. Se inició la implementación de los primeros materiales curriculares reformulados para el primer grado en el ciclo escolar 1997-1998. Entre los nuevos materiales se incluye el programa de estudios del área de español para ese grado, un libro de apoyo para el maestro, tres libros de trabajo para los niños –uno de lectura, otro de actividades y otro más recortable), y un fichero en el que se sugieren diversas actividades.

MATERIALES DEL PRONALEES DE APOYO PARA EL MAESTRO



MATERIALES PARA LOS NIÑOS. PRIMER GRADO



Para el siguiente ciclo escolar, 1998-1999, aparecieron los materiales curriculares reformulados correspondientes al segundo grado, y en los siguientes años circularon los correspondientes a tercero (1999-2000), y a cuarto grado (2000-2001). En el ciclo escolar 2001-2002, de acuerdo con la programación descrita debían haber circulado los nuevos materiales para el quinto grado, y en el año escolar 2002-2003 los correspondientes al sexto; sin embargo, con la desaparición del PRONALEES, ninguno de esos materiales llegó a circular.

El PRONALEES se inserta en la Reforma Curricular de 1993 de la educación primaria, en este sentido su enfoque y propuestas no parecen diferir de los supuestos y propósitos que en ese plan de estudios se plantean para la enseñanza del español. Aunque no queda claro cuáles fueron las razones por las que el PRONALEES emprendió una nueva reformulación de los materiales curriculares de todos los grados del área de español, en el caso de los primero y segundo grados, los materiales curriculares producidos por el PRONALEES vinieron a llenar un vacío dejado por la Reforma.

En el nuevo Plan de Estudios de la Reforma de 1993 no se produjeron nuevos libros de primer grado de español para los alumnos, aunque desde el año anterior, previo a la reforma, con los Programas Emergentes, se produjeron guías para los maestros en los que se planteaban sugerencias para la enseñanza del lenguaje escrito desde una postura similar a la introducida por el PRONALEES posteriormente. De 1994 hasta 1997, los libros que se elaboraron eran una combinación de textos y actividades contenidas en los libros previos a la reforma y nuevas actividades derivadas de las sugerencias contenidas en las guías de los programas emergentes de 1992. Estos libros fueron reemplazados por los elaborados por el PRONALEES en 1997.

Sin embargo, las propuestas para la enseñanza del lenguaje escrito contenidas tanto en las guías de los programas emergentes, como en los libros de texto de 1994 y en los materiales curriculares del PRONALEES, si bien entran al currículo oficial por la vía de la Reforma Curricular de 1993, eran ya conocidas y empleadas por algunos sectores del magisterio de educación primaria desde algunos años atrás. Una propuesta muy similar de enseñanza del lenguaje escrito fue promovida en años anteriores por la Dirección General de Educación Especial (DGEE), mediante las siguientes iniciativas: Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), la Implementación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE), y la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM). Los cuatro programas pueden verse como etapas de un mismo proceso, cuyo propósito era el de incorporar a las prácticas de

enseñanza inicial del lenguaje escrito una propuesta pedagógica de orientación constructivista.

El PALE se desarrolló de 1981 A 1987, su propósito era el de superar los problemas de reprobación escolar que se daba en los primeros años de educación primaria, los cuales han estado vinculados con la adquisición del lenguaje escrito. Este programa estaba dirigido a “comprender las dificultades que gran parte de la población tiene para aprender a leer y a escribir”.

El PALE tenía un carácter remedial, estaba dirigido a los niños repetidores del primer grado para buscar su regularización. Los niños con dificultades de aprendizaje eran atendidos fuera de los grupos regulares en los llamados grupos integrados y se reincorporaban a sus respectivos grupos una vez que lograban alfabetizarse. Los maestros encargados de los grupos integrados eran de educación especial y recibían una capacitación permanente para trabajar con la propuesta. Este programa se aplicó en algunos lugares del país seleccionados por la DGEE.

El segundo programa IPALE, se desarrolló de 1987 a 1990. A diferencia de la etapa inicial, en ésta el programa se impulsa a nivel nacional y abandona su carácter remedial. El trabajo deja de concentrarse en los alumnos con rezago en su proceso de alfabetización, el propósito, en adelante, será el de promover la incorporación de la propuesta pedagógica en el trabajo cotidiano de los maestros. Para lograr la ampliación de la propuesta pedagógica a un número cada vez mayor de escuelas, la DGEE impulsó la conformación de un grupo de asesores que apoyara a los maestros en la implementación de la propuesta en sus aulas. En el lugar donde se realizó el estudio, este cuerpo de asesores se conformó en 1987, con el inicio de IPALE, y se mantuvo casi con las mismas funciones con el PALEM y el PRONALEES. Los asesores inclusive continuaron realizando el mismo trabajo de asesoría en los siguientes dos años (de 2002 a 2004 aproximadamente) después de la desaparición del PRONALEES en el 2001.

El tercer programa, el PALEM, se desarrolla de 1990 a 1994. En esta etapa se agrega un nuevo componente al programa: la enseñanza de las matemáticas. Los asesores, reclutados inicialmente para apoyar a los maestros en la implementación de la propuesta para el aprendizaje del lenguaje escrito, son responsabilizados también, en esta etapa, de capacitar y apoyar a los maestros en la adopción de nuevas estrategias para promover el aprendizaje de las matemáticas. Esta doble tarea, sin embargo, duró pocos años. La reformulación del Plan de Estudios de la Educación Primaria de 1993, y luego la creación del

PRONALEES en 1995, concentraron nuevamente la tarea de los asesores en el apoyo a los maestros en el área del lenguaje.

Una característica de estas propuestas es que existían al margen del currículum oficial y se sustentaban en una concepción del aprendizaje distinta de la que en ese entonces se planteaba en el currículum oficial. Mientras en los materiales curriculares oficiales como los programas y los libros de texto se proponía el Método Global de Análisis Estructural (MGAE), en el IPALE y el PALEM se planteaba un conjunto de actividades con orientación constructivista. Para los maestros que se interesaron en experimentar en su práctica el PALEM, como comentan las maestras de mi estudio, esa situación les llevó a buscar formas de articulación de los materiales oficiales con las actividades planteadas en aquella propuesta.

El PRONALEES, cuya vigencia fue de 1995 al 2001, supuso en efecto dos cambios fundamentales en el proceso que se había seguido desde 1981 en la implementación de la propuesta para la enseñanza del lenguaje escrito. El primero consistió en el diseño de materiales curriculares acorde con la perspectiva que se había estado promoviendo en las etapas anteriores, adoptando ahora el enfoque comunicativo y funcional propuesto para la enseñanza del español desde la reforma curricular de 1993. Por primera vez, en 1997, los maestros de primer grado, contaron con materiales oficiales para la alfabetización inicial, que buscaron ser congruentes con muchas de las ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje que en lo general se les habían propuesto desde el PALE, así como con el enfoque comunicativo y funcional del plan de estudios de 1993.

El segundo cambio introducido por el PRONALEES, fue su ampliación al conjunto de la educación primaria. Con el propósito de dar “congruencia” a la enseñanza del español, PRONALEES se propuso reformular los libros y demás materiales curriculares de todos los grados de la escuela primaria, propósito que logró parcialmente pues, como se ha señalado, sólo para cuatro de los seis grados de la primaria diseñó dichos materiales antes de su cancelación en el 2001.

Estos cambios supusieron nuevas tareas para los asesores. Ellos habría de ser los que capacitaran ya no sólo a los maestros de primero y segundo grados, como lo habían hecho en las etapas anteriores, sino a los maestros de los demás grados. Tarea que, se esperaba, habrían de realizar paulatinamente conforme aparecieran los nuevos libros de texto de cada grado. Esta tarea, sin embargo, se vio truncada con la desaparición del PRONALEES. Con la instrumentación de un nuevo programa a nivel nacional (2001), Programa Nacional de Lectura (PNL), centrado principalmente en promocionar la lectura, el equipo de asesores

provenientes del PALEM y el PRONALEES que se adscribió al nuevo programa, paulatinamente fue disminuyendo en número de asesores. Asimismo, la labor de asesoría, en tanto acompañamiento de los maestros para la instrumentación de las propuestas curriculares, disminuyó en importancia dentro de sus funciones en el PNL hasta desaparecer. A partir del 2004, los profesores que fueron asesores con el PALEM y el PRONALEES, tuvieron como tarea principal dentro del PNL la distribución de libros entre las escuelas. En menor medida, estos profesores también realizaban actividades de promoción de la lectura.

B) Del dominio del código al saber letrado: nuevos sentidos en la alfabetización.

El PRONALEES se inscribe en una fase histórica de reformulación de los sentidos y de las prácticas de alfabetización escolar iniciada desde finales de la década de los setenta del siglo XX. Su propuesta forma parte de un discurso que al mismo tiempo que confronta y cuestiona discursos y prácticas establecidos sobre la alfabetización escolar, busca introducir nuevos objetivos y procedimientos para su realización. En términos generales esta fase podría caracterizarse como la decadencia y el ascenso de dos perspectivas divergentes sobre la alfabetización: la alfabetización-código y la alfabetización-letramento.

La decadencia y el ascenso de estas perspectivas se producen en el marco de múltiples y complejas transformaciones en la vida social que afectan la relación de las personas con el mundo de la escritura. Según muestran los estudios históricos, las prácticas de lectura y de escritura, tanto como las maneras de concebir el ser alfabetizado han variado a lo largo de la historia (A. Chartier, 2004a, 2004b; Viñao, 2001). Como sugieren los historiadores de las prácticas sociales y pedagógicas de la lectura y la escritura, estos cambios son perceptibles en tiempos de larga duración y responden a múltiples factores interrelacionados, entre ellos las transformaciones sociales y culturales de los usos y funciones de la escritura, el desarrollo tecnológico, y hasta decisiones políticas de cada momento histórico.

En este apartado, sin pretensión de exhaustividad, sitúo algunos elementos de carácter histórico-social que confluyeron tanto en la consolidación de la perspectiva alfabetización-código como en su cuestionamiento y el ascenso de la perspectiva alfabetización-letramento.

1) La enseñanza de la lectura, de medio a fin: establecimiento del código alfabético como prioridad.

De acuerdo con A. Chartier (2004a, 2004b), el ascenso y pronta consolidación de la perspectiva alfabetización-código se remonta a los cambios suscitados en la cultura letrada entre los siglos XVII y XVIII. Estos cambios, muestra la autora, propiciaron una transformación radical en los sentidos de la enseñanza de la lectura, tal como ésta se había practicado en las primeras iniciativas masivas de alfabetización: la enseñanza de la lectura dejó de ser un medio para convertirse en un fin en sí mismo. En la educación antigua, de carácter religioso, dice A. Chartier (2004b), la alfabetización era simultánea a la formación religiosa: mientras los niños leían-recitaban las plegarias religiosas se introducían simultáneamente en la lectura y en los contenidos de la cultura escrita deseada –la evangelización-. Leer era oralizar textos escritos en latín, para poder participar en los eventos religiosos y aprendían a hacerlo al mismo tiempo que participaban de esos eventos.

En el transcurso de estos siglos dos cambios, la expansión de una lectura extensiva estimulada por una mayor circulación de textos y el desplazamiento del latín como lengua de aprendizaje, confluían en el desplazamiento del significado de la lectura como oralización de textos ya sabidos de memoria – a fuerza de repetirlo continuamente en las ceremonias religiosas-. Tal propósito ya no era suficiente, ni lo más importante. La mayor difusión de impresos impuso la expectativa social de que los niños aprendieran a leer lo más rápido posible de forma que pudieran acceder por ellos mismos a la lectura de cualquier escrito. Esta expectativa se vio alentada, por otra parte, por la difusión creciente de escritos, religiosos y profanos, en lenguas vernáculas. Con el abandono de la escritura en latín, se consideró que el acceso al contenido de cualquier texto estaba garantizado por el aprendizaje de las correspondencias grafofonéticas inventadas para las lenguas locales. Los niños, al traducir a lo oral lo escrito, entenderían los textos pues, contrario a lo que sucedía con una lengua desconocida como el latín, se suponía que al estar escritos en su propia lengua, los niños se encontrarían con palabras conocidas.

El dominio del código alfabético quedó establecido como la llave que posibilitaría el acceso a la lectura de cualquier tipo de texto siempre que estuviera escrito en la lengua propia. De aquí que su enseñanza se convirtiera en un objetivo inicial y prioritario. De esta manera, como sostiene A. Chartier, “saber leer se había vuelto el punto de partida y no el fin de la escolarización ... la lectura precoz (se convirtió) en la condición *sine qua non* del resto de los aprendizajes” (2004a: 106).

La enseñanza sistemática de todas las correspondencias grafías-fonemas se impuso como una tarea fundamental que permitiría a los niños “descubrir bajo

los signos escritos las palabras y las frases de una lengua oral que ya se dominaba” (A. Chartier, 2004a: 102). En contra de posiciones que veían en la enseñanza del código un artificio carente de sentido⁵, la enseñanza sistemática del código se consolidó como una perspectiva predominante. Del Siglo XVIII hasta los años setenta del siglo XX las discusiones y búsquedas pedagógicas se centraron en la invención de dispositivos para la enseñanza de las correspondencias letras-sonidos.

A lo largo del siglo XVIII las secuencias del deletreo practicadas en la antigua educación religiosa, que iban del aprendizaje del nombre de las letras y sus sonidos hasta la lectura de textos conocidos, fueron sustituidos por otros medios: nuevas formas de llamar a las letras, la lectura directa de sílabas o la invención de juegos para la memorización de las letras estudiadas. Lo fundamental era encontrar los medios que facilitarían e hicieran amena para los niños la memorización de las correspondencias gráficas-fonemas, para luego pasar a la lectura de frases o textos completos.

Durante el siglo XIX, la rápida difusión de la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura –posibilitada por el surgimiento de nuevos instrumentos como las plumas metálicas y las pizarras, así como por la reducción del costo del papel-, contribuyó a la consolidación de una perspectiva global que consideraba innecesario el deletreo para la enseñanza de la lectura. De acuerdo con esta perspectiva, el deletreo practicado durante siglos se había vuelto innecesario para la enseñanza de la lectura al ligarla con la enseñanza de la escritura, ya que el deletreo se producía de manera natural cuando el niño, al escribir las palabras, tenía que escribir una a una las letras. De esta manera enseñar a partir de palabras o de frases o iniciar la enseñanza con unidades menores a la palabra –letras o sílabas- se convirtió en el dilema que sería objeto de debate entre las dos grandes posiciones en torno a la enseñanza del lenguaje escrito, la global y la sintética, que se mantendría hasta los años setentas del siglo XX.

El debate entre ambas posturas, la global y la sintética, tuvo como telón de fondo el crecimiento del currículo escolar. El aprendizaje precoz de la escritura se había consolidado como condición necesaria para el aprendizaje de otros contenidos como las ciencias. En este sentido, las dos posiciones compartían la premisa de que la escritura y la lectura son una técnica de codificación y decodificación que, una vez dominada por los niños –sabiendo leer por sí mismos-,

⁵ Por ejemplo, Rosseau y Pestalozzi, quienes cuestionaban la carencia de sentido de una enseñanza precoz de la lectura –entendida como aprendizaje de la decodificación-, en el S. XVIII.

les deja en aptitud para enfrentar cualquier tipo de texto. El fenómeno del analfabetismo funcional, o iletrismo, identificado durante el siglo XX, sin embargo, pondría en entredicho esa premisa.

2) Del dominio técnico al dominio de los usos y funciones sociales de la escritura: el cuestionamiento de la escritura como técnica.

Durante el siglo XX, los países desarrollados dieron cuenta de proporciones importantes de personas que habiendo sido escolarizadas eran incapaces de comprender instrucciones por escrito. Este fenómeno, denominado iletrismo o analfabetismo funcional, inicialmente se asumió como un problema debido a la ausencia de una lectura comprensiva y las causas fueron imputadas a la metodología empleada para la alfabetización. Las decisiones políticas pendulares en países desarrollados como Estados Unidos y Francia –ora una metodología fónica, ora una metodología global- ponen de manifiesto cómo el iletrismo se planteó inicialmente como un problema de método.

Que los alumnos fueran más o menos capaces de entender lo que leían se convirtió así en el tema de debate entre los defensores de las metodologías global y sintética. Unos y otros se responsabilizaban mutuamente de los fracasos identificados. Para los defensores del método global, la causa era atribuible al énfasis que hacían los métodos sintéticos en el desciframiento del código alfabético de la escritura en detrimento del significado de lo que los alumnos leían. Los defensores de los métodos sintéticos (fónicos o silábicos), por el contrario, habrían de responsabilizar a los métodos globales por la falta de una enseñanza sistemática que hiciera explícitas y concientes para los niños las relaciones fonema-grafema.

Más tarde, sin embargo, el iletrismo habría de asociarse a la incapacidad de las personas para hacer uso de la lectura y la escritura en los diversos contextos sociales en que se le emplea. En la perspectiva de historiadores como A. Chartier y Viñao, el problema que se hacía evidente es que a lo largo del siglo XX, las demandas sociales y escolares de la escritura se habían transformado. Nuevos fenómenos socioculturales, como las transformaciones en el mundo del trabajo, los diversos usos de la escritura en la vida social y la ampliación en años de la escolarización, propiciaron la demanda de variadas y heterogéneas relaciones con la escritura. La cultura escrita se había transformado y el sólo dominio del código alfabético se mostraba insuficiente para que las personas pudieran enfrentar con éxito las nuevas y complejas relaciones con el lenguaje escrito derivadas de esos

cambios. Como dice A. Chartier, se hizo evidente que “el ‘saber leer’ no era esa herramienta neutra y universal que imaginaban los preceptores del siglo XVIII o los pedagogos del siglo XIX, quienes estaban convencidos de que, una vez alfabetizado, un individuo podría leerlo ‘todo’ (A. Chartier, 2004a: 117).

A partir de las últimas tres décadas del siglo XX, la alfabetización entendida como dominio técnico de la codificación y decodificación, objetivo perseguido por las metodologías sintéticas y globales, ha sido objeto de cuestionamiento desde las más diversas perspectivas teóricas. En el terreno de los debates académicos y pedagógicos se configuraba una nueva perspectiva: la alfabetización-letramento. Nuevas nociones como Letrismo, Letramento, saber letrado, o cultura escrita, poblaron los actuales debates para denominar aquellos nuevos saberes involucrados en los diversos usos y funciones de la escritura en el mundo social.

Desde la nueva perspectiva alfabetización-letramento la alfabetización más que el dominio de una técnica implica la competencia de las personas para usar eficazmente la escritura en las más diversas situaciones de la vida cotidiana. Las exigencias para la escuela en materia de alfabetización se hicieron más complejas desde esta nueva premisa. El foco de atención prioritaria no sería más el dominio del código, su lugar en importancia sería ocupado por el aprendizaje de los usos del lenguaje escrito. La escuela debía ahora, dice A. Chartier, “iniciar a los niños en todos los usos de la lectura (y la escritura), sociales y escolares, utilitarios y cultivados, lúdicos e instructivos” (A. Chartier, 2004a).

El énfasis en la adquisición del código alfabético en el inicio de la escolarización fue señalado como un aprendizaje carente de sentido e ineficaz para lograr la alfabetización, o más bien la introducción de los niños al mundo letrado. Diversos estudios y experiencias pedagógicas argumentaron que los niños van construyendo el aprendizaje de las reglas de funcionamiento del lenguaje escrito en el mismo proceso de su uso. Desde esta perspectiva, las prácticas escolares de alfabetización debían promover el aprendizaje simultáneo del funcionamiento de la escritura y sus usos y funciones sociales, o como expresan algunos autores, la escuela debía “alfabetizar letrando” (Soarez, 2004).

En resumen, la alfabetización, en tanto noción, cambió significativamente entre los dos periodos históricos descritos. Mientras que en el primero la alfabetización se asociaba al dominio del lenguaje escrito como una técnica –la de codificación y decodificación–; en el periodo actual se le asocia a la competencia de las personas para el uso de la escritura en una diversidad de situaciones. Estos cambios, sin embargo, no son lineales, en el sentido de una evolución sucesiva hacia un mayor progreso. El movimiento que va del apogeo y la decadencia de la

alfabetización-código y el ascenso de la alfabetización letramento se inscribe en un entramado de transformaciones políticas, sociales, tecnológicas y culturales que posibilitaron la construcción y legitimación de ciertos discursos y demandas hacia la enseñanza. Sin embargo, tampoco se trata de periodos cerrados con prácticas y perspectivas fechadas. Así, el lugar del código alfabético en los procesos de alfabetización y las maneras de promover su enseñanza, como se verá en la siguiente sección, aún subsisten como temas de controversia, tanto en los debates teóricos como en las prácticas actuales.

C) Los debates pedagógicos contemporáneos en la alfabetización inicial.

La historia de la enseñanza del lenguaje escrito, como se ha evidenciado en el apartado anterior, está impregnada de debates suscitados en diferentes momentos históricos y por diferentes motivos. En la actualidad pueden ubicarse diversos debates académicos y pedagógicos que atraviesan el terreno de la alfabetización. En sociedades multiculturales y plurilingües como la nuestra, y ante el fenómeno creciente de la inmigración hacia los países con mayor desarrollo, se debate, por ejemplo, si debiera alfabetizarse inicialmente en la lengua materna de las personas o en la lengua dominante. Asimismo, asistimos a la inauguración de nuevos debates sobre la alfabetización a partir del desarrollo y la expansión acelerada de las llamadas nuevas tecnologías, particularmente del Internet, y las transformaciones que traen consigo respecto a los soportes de la escritura y a los usos y funciones que posibilita.

Por su importancia para este estudio, en este apartado me limito a situar dos debates pedagógicos respecto a la alfabetización inicial suscitados, en buena medida, por el ascenso de la perspectiva de la alfabetización letramento. El primero de ellos tiene que ver con los contenidos que se consideran prioritarios al inicio de la alfabetización. El segundo debate se refiere a la discusión en torno a la manera en que los niños pueden aprender esos contenidos, particularmente respecto a cómo se puede propiciar que ellos dominen el funcionamiento del sistema alfabético convencional.

La identificación de estos debates, de las posiciones en discusión, tiene su origen en las situaciones que las maestras del estudio sugerían como puntos de cambio, de ruptura, de contraste, entre las prácticas de alfabetización que ellas conocían o solían realizar y las acciones que les proponían desarrollar primero con el PALEM y después con el PRONALEES. Es decir, los debates que destaco están motivados y responden a cuestiones de la práctica de enseñanza que, según

reportan las maestras, ellas enfrentaron en su encuentro con el PRONALEES. En este sentido, más que rastrear los supuestos teóricos o epistemológicos de las posiciones en disputa, en mi exposición busco destacar principalmente las consideraciones y proposiciones que unas y otras hacen para la práctica de la alfabetización.

1) Alfabetización simultánea vs alfabetización secuencial.

Con el ascenso de la perspectiva de la alfabetización letramento uno de los puntos debatidos fue el relativo a los contenidos que debieran contemplarse en la alfabetización inicial de las personas. Al respecto, se pueden distinguir dos posiciones divergentes, la secuencial y progresiva derivada de la perspectiva alfabetización-código, y la simultánea promovida por la perspectiva de la alfabetización letramento.

Los cuestionamientos iniciales a la alfabetización enfocada en el dominio del código alfabético y el relevamiento del saber letrado como el objetivo central de la alfabetización escolar, dieron lugar, o fortalecieron, algunas posturas pedagógicas que en el ánimo de “letrar” –de llevar a los niños a la apropiación de los usos y las funciones de la escritura- minimizaron los procesos inherentes al dominio del código alfabético⁶. En países como Brasil, autores como Soares (2004), argumentaron contra esta perspectiva planteando que si bien ambos procesos son complementarios, cada uno tiene su nivel de especificidad y requiere de intervenciones pedagógicas particulares.

En la actualidad la posición predominante entre los investigadores reconoce que el código alfabético es uno de los contenidos importantes en los procesos de la alfabetización inicial (Lemos, 2002; Hurry, 2004; Taylor, Anderson, Au & Raphael, 2000; Foorman, Fletcher, Francis & Schatschneider, 2000; Vernon, 2004). En los debates académicos y pedagógicos contemporáneos hay el reconocimiento de que ambos aspectos, el funcionamiento del sistema de escritura y el saber letrado, son contenidos fundamentales en los inicios del aprendizaje de la escritura. Por otra

⁶ En una discusión de proyectos latinoamericanos de alfabetización, Ferreiro llamaba la atención sobre la necesidad de considerar actividades específicas que promuevan el conocimiento del sistema de escritura: “No basta con un ambiente alfabetizador para que una persona se alfabetice ... debe haber alguna intervención específica, ya que no basta estar en contacto con el objeto para garantizar su alfabetización. Debe haber una intervención que apunte a la comprensión, no ya de las funciones sociales de la lengua escrita, sino de la estructura de ese objeto ... Es a estas últimas que yo llamaría actividades específicas de construcción de conocimientos sobre el objeto” (Ferreiro, 1989: 135).

parte, se acepta cada vez más que la enseñanza debe abordar ambos contenidos de manera simultánea.

Con relación al del sistema de escritura se espera que los niños comprendan diversos aspectos que rigen su funcionamiento: la relación entre lo oral y lo escrito, el conocimiento de las letras y los sonidos que representan –principio alfabético-, las convenciones ortográficas -uso de espacios, signos, puntuación, etc.-. Respecto al saber letrado, se espera que los niños desarrollen los conocimientos y competencias que se movilizan en las prácticas sociales de escritura (Lerner, 2001; Vernon, 2004; Soares, 2004).

El “saber letrado” involucra entre otros aspectos “saber para qué se usa la lengua escrita, comprender qué tipo de lenguaje pueden esperar de distintos tipos de texto, que tipo de información puede dar un texto determinado” (Vernon, 2004, 198). La importancia que se adjudica a este saber proviene de considerar que el lenguaje escrito adquiere significación y usos específicos en el seno de las prácticas sociales donde se le emplea. En las diversas prácticas sociales donde se lee y se escribe, la escritura sirve a determinados propósitos y está sujeta a usos particulares. Estas particularidades inciden en el lenguaje que se emplea -el “lenguaje que se escribe” (Lerner, 2001)-, y la forma de estructuración de los diferentes textos que circulan en la sociedad. Alfabetizarse en este sentido implica aprender a utilizar la escritura y la lectura con diferentes propósitos y en diferentes situaciones que se enfrentan en la vida cotidiana.

Si bien algunos aspectos del saber letrado, por ejemplo, el trabajo con algunos textos como el recado y la carta entre otros, formaban parte ya del trabajo escolar con el lenguaje escrito, una de las novedades en el planteamiento de los debates contemporáneos es la proposición del trabajo con la diversidad de textos desde la incursión de los niños al mundo escolar. Esto es, que la enseñanza del saber letrado sea simultánea a la enseñanza misma del funcionamiento del sistema de escritura. Esta proposición difiere radicalmente de las proposiciones de la alfabetización-código que sostuvieron las prácticas escolares durante más de dos siglos y medio.

La alfabetización-código supone una enseñanza secuencial y progresiva en la cual el dominio del código alfabético es la prioridad de la alfabetización inicial y condición ineludible para el acercamiento a la lectura y escritura de textos completos. Pellicer y Vernon, argumentan que esta perspectiva ha predominado en la enseñanza del lenguaje escrito en las escuelas mexicanas. Las preocupaciones y el propósito principal de los maestros del primer grado, sostienen las autoras, es que los niños aprendan a leer y a escribir; esto es, que logren el dominio

convencional del código alfabético. Y es sólo hasta el segundo o tercer grado que los maestros orientan su atención a contenidos tales como “a) lectura para obtener y organizar información (...) b) características de una tipología de textos; c) la gramática y d) la ortografía” (Pellicer y Vernon, 2004).

Para los partidarios de la alfabetización-letramento en cambio, la escisión entre el aprendizaje del código y el relativo a la lectura y producción de textos conduce a una enseñanza fragmentada de elementos aislados del lenguaje escrito que desvirtúan la naturaleza y funciones sociales de la escritura. La enseñanza aislada del código alfabético, se argumenta, reduce el lenguaje escrito a una simple técnica de codificación y decodificación, y al ignorar o aislar este aprendizaje de los usos y funciones sociales a los cuales sirve “vacía de todo contenido propiamente lingüístico a la lengua escrita” (Ferreiro, 1997c).

Desde la perspectiva de la alfabetización-letramento, la experiencia temprana de los niños en las más diversas situaciones donde se lee y escribe con algún propósito es indispensable para la alfabetización. Por una parte, se considera, que es en el contexto de estas experiencias, donde el aprendizaje del código tiene sentido y significación (Lerner, 2001; Ferreiro, 1997a; Goodman, 1989). La participación en eventos de lectura y escritura suscita el interés de los niños por descubrir y apropiarse del lenguaje escrito; el interés por leer algún material o en poner por escrito algo que se quiere comunicar o conservar propicia que los niños se planteen y vayan resolviendo problemas relativos al funcionamiento de la escritura (Goodman, 1989; Vernon, 2004; Alvarado y Vernon, 2004).

Por otra parte, se considera que simultáneamente, los niños se familiarizan con las distintas funciones que desempeña el lenguaje escrito. Mediante su involucramiento en eventos de lectura y escritura los niños se van apropiando de distintos saberes sobre la cultura letrada: la existencia de una diversidad de textos, los distintos usos y propósitos a los que sirven, las diferencias en el lenguaje que se emplea en su elaboración según los propósitos, los destinatarios y la situación en las que se emplean, entre otros. En suma, como resume Lerner (2001), se considera que los niños, mediante su participación, entran en contacto y se van apropiando de “los quehaceres del lector y los quehaceres del escritor” que se despliegan en las prácticas sociales particulares donde se utiliza la escritura con alguna finalidad.

En resumen, desde la posición de la alfabetización secuencial, el funcionamiento alfabético convencional del sistema de escritura, la lectura y la producción de textos, son contenidos que deben enseñarse en un orden progresivo.

En esta posición, el trabajo con la lectura y la escritura de textos tiene sentido y debe promoverse hasta el momento en que los niños dominan la convencionalidad alfabética de la escritura. En contraparte, para los partidarios de la alfabetización simultánea, la lectura y la escritura de textos no sólo deben promoverse desde el inicio de la escolarización, sino que es en el marco del trabajo con esos contenidos donde adquiere sentido y debe promoverse el dominio del funcionamiento alfabético convencional del lenguaje escrito.

2) Enseñanza sistemática vs enseñanza indirecta: debates sobre la enseñanza del código.

La enseñanza simultánea del sistema de escritura y del saber letrado pareciera ser compartida por diversas posturas académicas y pedagógicas. No obstante, este consenso se diversifica cuando se plantean las formas en que los niños pueden acceder a esos contenidos.

En la adquisición del saber letrado se considera indispensable la participación de los niños en diversos eventos de lectura y escritura. La frase “aprender a leer leyendo y aprender a escribir escribiendo”, expresa los sentidos compartidos por distintas posturas acerca de la forma en que los niños pueden acceder al saber letrado. Ello implica que los niños se apropian de los usos y las funciones sociales de la escritura mediante su participación en situaciones donde se lee y se escribe con algún propósito específico. En este sentido, varios autores sostienen la conveniencia de que en las prácticas escolarizadas para la alfabetización se creen diversas situaciones donde los niños utilicen la escritura con variados propósitos y se involucren en la producción e interpretación de diversos tipos de texto.

No obstante, para algunos autores, no basta enfrentar a los niños con una diversidad de textos. Para estos autores se requiere además que el trabajo con los textos se desarrolle en contextos de uso similares a los que tienen lugar en las prácticas sociales cotidianas. Lo fundamental, argumentan, estriba no en el conocimiento de la diversidad textual sino en la apropiación de las prácticas sociales de lectura y escritura en las que son empleados esos textos diversos (Alvarado y Vernon, 2004; Lerner, 2001; Soares, 2004).

Las divergencias más importantes se presentan con relación al aprendizaje del sistema de escritura, específicamente respecto a la adquisición del principio alfabético. El código alfabético –la correspondencia letras-fonemas en la escritura alfabética-, su importancia en la alfabetización inicial y la manera de propiciar su

adquisición en los niños, han sido uno de los aspectos más debatidos en el ámbito de la investigación académica y la producción pedagógica a lo largo de los siglos XIX y XX (A. Chartier, 2004a, 2004b; Hurry, 2004; De Lemos, 2002; Vernon, 1999)⁷.

En la bibliografía especializada contemporánea se pueden ubicar dos posiciones divergentes, una que promueve y enfatiza la necesidad de una enseñanza sistemática y otra que plantea una enseñanza indirecta para su adquisición (Hurry, 2004; Soares, 2004; De Lemos, 2002)⁸.

Utilizo el término **enseñanza sistemática** para designar a las posiciones que sostienen como necesario un trabajo específico sobre el código alfabético que de manera directa y explícita muestre a los niños la relación entre las letras y los fonemas. Los llamados métodos sintéticos y los analíticos, los cuales concentraron los debates en torno a la alfabetización en América Latina hasta la década de los setenta, son un claro ejemplo de esta posición. Entre estos métodos se debate acerca de las unidades más apropiadas para propiciar el dominio del código –los sonidos o las sílabas en el caso de los métodos sintéticos; la palabra, la frase en el caso de los métodos globales o analíticos-. No obstante, todos se caracterizan por proponer situaciones de trabajo sistemáticas con el propósito de explicitar para los niños la relación entre las letras y los sonidos del habla que representan.

Con el término **enseñanza indirecta** me refiero, por otra parte, a las posiciones que plantean el aprendizaje de la convencionalidad alfabética como un proceso que tiene lugar mediante la reflexión y el descubrimiento cuando los niños son enfrentados a situaciones donde tienen la necesidad de leer o escribir.

En las escuelas mexicanas, según indicios reportados en estudios realizados en diferentes tipos de escuela –multigrado y unidocentes-, y en diferentes contextos sociales y geográficos –urbanos, suburbanos, rurales y en comunidades indígenas-, la adquisición de la convencionalidad alfabética se ha promovido predominantemente a través de una enseñanza explícita y sistemática⁹.

⁷ Actualmente, por ejemplo, se acepta cada vez más que con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, estamos asistiendo al surgimiento de nuevas formas de leer y de escribir, de nuevas prácticas de lectura y escritura, y que éstas también deben ser promovidas en los procesos escolares de alfabetización (Coll, 2005). Junto a este reconocimiento, el debate sobre el código alfabético –su lugar en la alfabetización y su adquisición- es reintroducido a partir de considerar las características y posibilidades sobre la lectura y la escritura que ofrecen estas tecnologías (Nemirovsky, 2004).

⁸ Hay también posiciones intermedias cuya diferenciación estriba en el grado de explicitación con que se aborda la enseñanza del código y su combinación con el uso de textos (Foorman, Fletcher, Francis & Schatschneider, 2000; Hurry, 2004).

⁹ En realidad poco se han estudiado las prácticas, el trabajo en su conjunto que realmente despliegan los maestros para alfabetizar a los niños y no sólo en nuestro país, sino incluso en países como Estados Unidos donde los debates acerca de la alfabetización inicial han sido una constante a lo largo de su historia y principalmente a partir de los años sesenta del

Esta sistematicidad se traduce en el establecimiento de una secuencia ordenada y progresiva para el estudio de todas y cada una de las letras, así como en la elaboración de actividades y materiales específicos con el propósito de que los niños “perciban” o “aprendan y ejerciten” la relación letras-fonemas (Talavera, 1992; Mercado, 2002; Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003; Ferreiro, 1997b; Bertely, 1992; Weiss, 2000; Candela y Kalman, 1997).

Entre los recursos que los maestros suelen emplear para el trabajo sistemático de la relación letras-fonemas se encuentran las planas de letras, sílabas, palabras o enunciados; es uno de los recursos reportado con mayor frecuencia en distintos trabajos (Talavera, 1992; Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003; Bertely, 1992; Weiss, 2000; Candela y Kalman, 1997). Es un ejercicio generalmente trabajado con la finalidad de que, mediante la repetición de la lectura y escritura, los niños memoricen las sílabas con la letra en estudio. Otro recurso utilizado más o menos con el mismo propósito es el dictado (Ferreiro, 1997b).

Talavera (1992), y Espinosa, Secundino, Ramos y Neri (2003), muestran en sus trabajos además que algunos maestros elaboran materiales propios y utilizan libros comerciales de apoyo, los cuales, en algunas ocasiones los trabajan previo al uso de los libros de texto oficiales y, en otras, de manera simultánea. Entre los materiales propios se identifican algunas actividades en las que los niños tienen que completar palabras utilizando las letras o sílabas estudiadas. Los libros comerciales que se emplean contienen pequeños textos muy simples que van ajustándose a las letras estudiadas, así como actividades de lectura, copia o complementación de palabras.

Las planas y los textos comúnmente utilizados en las escuelas son severamente cuestionados (Ferreiro, 1997), porque no tienen ningún otro propósito que la pretensión de trabajar en el código alfabético. Son textos “escolarizados”

siglo pasado. Inmersos en un debate que parece no tener fin entre los partidarios del “code emphasis” y del “whole language”, los estudios en ese país se han orientado más hacia la evaluación y comparación de la eficacia de uno u otro modelo (Ver Hurry, 2004). Estos estudios parten del supuesto de que los maestros son fieles a los principios de cada modelo y lo reproducen tal cual, hecho que los investigadores pretenden tener bajo control, bien a partir de las declaraciones de los maestros sobre sus preferencias metodológicas, o bien a partir de entrenar previamente a los maestros en el funcionamiento de uno u otro modelo. Esta premisa metodológica empieza a ser cuestionada en el ámbito de los debates (Ver el debate sostenido entre los investigadores Foorman, Fletcher, Francis & Schatschneider, 2000 y sus detractores Taylor, Anderson, Au & Raphael, 2000). En los capítulos 3 y 4 de este estudio, muestro cómo las declaraciones de los maestros no necesariamente reflejan todo lo que acontece en su práctica; por ejemplo, que las maestras digan que les gusta la propuesta PRONALEES y la trabajan en el aula no implica que ellas no trabajen sistemáticamente las letras. Por otra parte, que los maestros privilegien inicialmente la adquisición del código no implica necesariamente que sus prácticas excluyan el aspecto comunicativo y funcional de la escritura, como muestra uno de los casos analizados por Mercado en su estudio de los saberes docentes (Mercado, 2002).

que sólo circulan en la escuela y cuyo contenido carece de sentido más allá de buscar la memorización de las letras estudiadas.

En un sentido similar, Ferreiro (1997b), cuestiona fuertemente la manera en que en esta perspectiva es utilizado generalmente el dictado por los maestros. Ferreiro concluía que la gran mayoría de los dictados que analizó “sostienen una visión muy tradicional del proceso de aprendizaje de la lengua escrita: las asociaciones fonema-grafema están en el centro del aprendizaje” (1997b: 156). Al ser este su propósito, señalaba Ferreiro, el significado de lo que se dicta se deja de lado, porque en su realización se emplean unidades no significativas –sílabas o fonemas-; de esta forma, señala, es posible que se dicten “seudopalabras” y hasta “oraciones absurdas”. Al concluir sobre los sentidos de esta práctica, Ferreiro considera que es una práctica que se justifica por sí misma, “hay que dictar... porque hay que dictar”. “Los dictados escolares parecieran continuar, por inercia, una tradición pedagógica que se perpetúa a sí misma” (Ferreiro, 1997b).

La necesidad de una enseñanza explícita y sistemática de la convencionalidad alfabética es sostenida actualmente por algunos autores que se apoyan en estudios realizados sobre lo que llaman “conciencia fonológica”. Estos sostienen que la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura implica que los niños tomen conciencia de los sonidos del habla y de que cada uno de éstos es representado por una grafía en la escritura. Esta toma de conciencia, argumentan, no se da de manera natural, sino que se propicia con la enseñanza explícita de la correspondencia letra-fonema. Otros autores, principalmente de países donde el enfoque de la enseñanza indirecta ha tenido una cierta difusión como Estados Unidos, Australia y Brasil, justifican la necesidad de reintroducir una enseñanza sistemática y explícita del código a partir de resultados de evaluaciones nacionales (Soares, 2004) o de estudios comparativos (Foorman, Fletcher, Francis & Schatschneider, 2000). Para estos autores, el bajo desempeño en la lectura de los alumnos, se debe a un dominio insuficiente de la convencionalidad alfabética, lo cual explican a su vez como consecuencia de la falta de un trabajo explícito de la relación letras-fonemas. No obstante, Soares (2004), argumenta que defender una enseñanza sistemática del código no implica necesariamente apelar a prácticas que promuevan la enseñanza aislada de letras o sonidos. En una lógica similar, autores que otorgan una prioridad al aprendizaje del código como Majchrzak (2004), han construido propuestas desde la práctica pedagógica en las que promueven la enseñanza sistemática de las letras mediante situaciones lúdicas –y por ello llenas de sentido para los niños- apoyadas fuertemente en la indagación y la reflexión de los niños.

Los autores cuyas posiciones incluyo en lo que llamo la **enseñanza indirecta**, en cambio, no consideran necesaria la enseñanza sistemática, el diseño de actividades y recursos para trabajar específicamente la relación letras-fonemas. Con apoyo en sustentos cognitivistas sobre el aprendizaje, en esta perspectiva se considera más bien que los niños descubren y comprenden el sistema de escritura, el funcionamiento del código alfabético, al involucrarse en actividades de lectura y escritura con propósitos definidos, es decir, al hacer uso del lenguaje escrito (Lerner, 2001; Teberoski, 1997; Vernon, 2004; Alvarado y Vernon, 2004).

En el medio educativo mexicano fue particularmente desde los estudios sobre la psicogénesis del lenguaje escrito, que se cuestionaron las prácticas de enseñanza sistemática del código. En la concepción psicogenética se considera que la apropiación del lenguaje escrito no consiste en el aprendizaje de un código, sino en la comprensión del funcionamiento de un sistema de representación. En la comprensión de este sistema de representación los niños construyen, en un largo proceso, distintas hipótesis o teorías tratando de comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa¹⁰.

Las formas de representación utilizadas por los niños en cada momento del proceso muestran, de acuerdo con esta perspectiva, que la correspondencia grafofonética de la escritura no es resultado de una enseñanza directa del mismo, sino resultado de un esfuerzo cognitivo que pasa por la construcción y reformulación de sistemas de representación previos. En este sentido, se considera que los niños construyen su comprensión del sistema de escritura cuando tienen oportunidades de construir y probar ideas en eventos diversos de lectura y escritura. En esas actividades los niños van enfrentando conflictos entre sus representaciones y la representación convencional de la escritura que los llevan a reformular sus ideas previas (Ferreiro y Teberoski, 1979; Ferreiro, 1997a).

En resumen, para los autores que enfatizan lo que llamo enseñanza indirecta, el principio alfabético es una conquista a la que los niños llegan a través de la resolución de múltiples conflictos cognitivos cuando enfrentan la escritura en toda su complejidad. Desde esta postura, más que enseñar sistemáticamente las letras lo que importa es multiplicar las oportunidades de lectura y escritura para que los niños tengan las posibilidades de descubrir el funcionamiento del sistema de escritura.

¹⁰ Las formas de representación de la escritura construidas por los niños en ese proceso evolutivo se identifican como presilábica, silábica, silábica-alfabética y alfabética (Ferreiro y Teberoski, 1979; Ferreiro, 1997a)

La posición más radical con respecto a lo que defino como enseñanza indirecta es la de algunos investigadores adscritos a la propuesta del “whole language” o lenguaje integral. Ellos sostienen que el descubrimiento del código ocurre de manera implícita y natural, como sucede con el habla, en la medida en que los niños participan en actividades de lectura y escritura que son de su interés e interactúan en ese proceso con otros niños y adultos (Goodman, 1989).

Un planteamiento menos radical proviene de investigadores partidarios de la concepción psicogenética de la adquisición del lenguaje escrito. Si bien coinciden en la necesaria participación de los niños en eventos de lectura y escritura, rechazan que los niños tengan que descubrir espontáneamente el funcionamiento del sistema de escritura (Vernon, 2004; Alvarado y Vernon, 2004). En este sentido, proponen un proceso inductivo donde el maestro propicie que los niños lleguen a comprender el funcionamiento del sistema alfabético de escritura. Vernon (2004), considera que los maestros favorecen esa comprensión cuando plantean preguntas a los niños que los llevan a reflexionar y analizar diferentes aspectos del sistema de escritura a partir de lo que ellos leen o escriben. Este es un proceso que Vernon propone realizar con diferentes unidades de texto que se utilizan con alguna finalidad. Al trabajar con el nombre propio, por ejemplo, dice la autora:

Hay que promover que los niños se hagan preguntas semejantes a las que el lector pueda hacer en el ejercicio, y que promuevan el análisis: ¿por qué Andrea y Alonso empiezan con la misma letra? ¿Qué tiene de diferente el nombre de Daniel y el de Daniela, o el de María José con el de María del Carmen? ¿Qué dice en la parte que es igual en ambos nombres? (Vernon, 2004: 219).

En otro ejemplo, el de la lectura de una rima o canción, Vernon muestra cómo podría fomentarse el análisis y la reflexión sobre la escritura de textos más amplios.

Los maestros pueden escribir una rima o una canción que los niños se saben para luego invitarlos a pensar sobre diferentes cuestiones. Por ejemplo ¿cómo seguir la lectura para que corresponda a lo que se va diciendo o cantando? ¿Dónde dice tal o cual palabra que se repite varias veces en el texto? ¿Qué les sirvió de pista para saber dónde decía una palabra determinada? (Vernon, 2004: 219).

Asimismo, en esta perspectiva se considera importante la colaboración entre los niños en tanto que las diferentes aportaciones proporcionan pistas sobre

aspectos de la escritura que no eran observables para otros. Se enfatiza particularmente que el maestro permita a los niños elaborar sus propias soluciones, que sean ellos quienes corrijan sus errores. La manera en que ello puede efectuarse lo ilustra Vernon con un juego de identificación de imágenes y sus nombres de la siguiente manera:

(Si el niño) interpreta “mosca” donde en realidad está escrito “mosquito” ... ¿Debe el adulto sacarlo de su error? Si le da la respuesta correcta, impedirá que el niño utilice sus conocimientos y los relacione de manera eficaz ... la maestra debe proporcionar pistas que le permitan al niño pensar lo que no pudo pensar por sí sólo ... ¿con qué termina mosca? Si el niño es incapaz de hacer la reflexión (no darse cuenta que mosca acaba con A), tal vez no sea conveniente presionarlo más. Si, por el contrario, el niño responde “con la A” o “con la CA”, la maestra puede entonces preguntar ¿y esa es la a? ... dando pie a que el niño pueda observar algo que él no había tomado en cuenta, de tal manera que él solo solucione su problema (Vernon, 2004: 222).

En resumen, en los debates académicos contemporáneos sobre la alfabetización inicial se advierten importantes coincidencias respecto a los contenidos que se consideran fundamentales en este proceso, así como diferencias significativas respecto las formas en que los niños pueden apropiárselos. Con relación a los contenidos destaca la posición compartida de que el acceso a la alfabetización implica el dominio tanto del funcionamiento del sistema de escritura como del saber letrado. Más aún, se reconoce la necesidad de que ambos tipos de contenidos sean abordados simultáneamente desde los inicios de la escolarización formal.

En cuanto a las formas de apropiación, las distintas posiciones muestran coincidencias respecto a la adquisición del saber letrado, no así con relación al dominio del funcionamiento del sistema de escritura. En opinión de algunos investigadores el dominio de ambos contenidos se propicia mediante un mismo proceso: la participación de los niños en eventos de lectura y escritura –enseñanza indirecta-. Para otros investigadores en cambio el saber letrado y funcionamiento del sistema son contenidos que requieren tratamientos diferenciados; así, consideran que el aprendizaje por “inmersión” en prácticas de escritura y lectura es conveniente para el saber letrado, pero no para el dominio del sistema de escritura; éste, dicen, debe ser objeto de una enseñanza explícita y directa –enseñanza sistemática-.

D) La propuesta del PRONALEES.

El PRONALEES sustenta su propuesta de alfabetización en el enfoque comunicativo y funcional, enfoque planteado para la enseñanza del español desde la reforma curricular de la educación primaria de 1993.

La alfabetización desde tal enfoque supone fundamentalmente el desarrollo de competencias en el uso del lenguaje escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales de la vida cotidiana (PRONALEES, s/f,). Desde esta posición, los textos de diverso tipo que circulan en la sociedad adquieren una centralidad en su propuesta de alfabetización. Así, se considera que al propiciar el conocimiento de las características, de los usos y funciones sociales que tienen los diversos textos, así como el desarrollo de estrategias para poder interpretarlos y producirlos, se posibilita que los niños hagan uso de la escritura para satisfacer diversas necesidades del mundo actual.

Las posibilidades de participación y de desarrollo personal en el mundo actual están relacionadas con la comprensión y uso del lenguaje oral y escrito para satisfacer distintas necesidades sociales y personales de comunicación ... Por ello, en la propuesta actual para la enseñanza de la lengua en la educación primaria, es esencial que los niños lean y escriban diversos tipos de texto, como los que se usan en la vida diaria: cartas, cuentos, noticias, artículos, anuncios, instructivos, volantes, contratos y otros ... El propósito es que los niños se familiaricen con las distintas funciones sociales e individuales de la lectura, así como las convenciones de forma y contenido de los textos y sus distintos portadores (SEP, 2000: 3).

Dos de los aspectos centrales en esta perspectiva de la alfabetización son la producción y la interpretación de textos, los cuales suponen una manera específica de concebir la lectura y la escritura, así como sus procesos de aprendizaje. Desde un énfasis en el carácter comunicativo y funcional del lenguaje escrito, la lectura se concibe no como un acto de mera decodificación, sino como un proceso interactivo e interpretativo mediante el cual los sujetos se relacionan con los textos con fines específicos, en este sentido, se señala en el libro del maestro: “leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos” (SEP, 1998: 7). En un sentido similar, la escritura se concibe como un proceso de construcción y producción de textos escritos con algún propósito personal o social; de esta manera, en el libro del maestro se plantea: “escribir no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes” (SEP, 1998: 7). El aprendizaje de ambas, la lectura y la escritura, se

concibe como un proceso que tiene lugar en la participación misma de las personas en eventos donde la producción y la lectura de textos son necesarias para el logro de propósitos específicos; por ello, en el programa del PRONALEES se señala que “es esencial que los niños lean y escriban diversos tipos de texto, como los que se usan en la vida diaria” (SEP, 2000: 3).

Desde esta perspectiva, se espera que en su paso por la educación básica, los alumnos sean capaces de elaborar distintos tipos de texto, lo cual implica “que los niños conozcan e incluyan en sus escritos las características de forma, de contenido y de uso del lenguaje, propias de diversos tipos de texto y de acuerdo con los propósitos que desean satisfacer, (y que) conozcan y utilicen estrategias para organizar, redactar, revisar y corregir la escritura de textos de distinto tipo y nivel de complejidad” (SEP, 2000: 6). Asimismo, en relación con la comprensión lectora, se considera fundamental que los niños “se familiaricen con las distintas funciones sociales e individuales de la lectura, así como las convenciones de forma y contenido de los textos y sus distintos portadores”. En este mismo sentido, se enfatiza la importancia de que “desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos” (SEP, 2000: 5).

1) Alfabetización simultánea y enseñanza indirecta: la propuesta para la alfabetización inicial del PRONALEES

En el contexto de los debates expuestos en el apartado anterior, las proposiciones pedagógicas del PRONALEES expresan una posición próxima a la de la alfabetización letramento. Esto es así en tanto que su propuesta se pronuncia a favor de una alfabetización simultánea. Mediante la lectura y producción de textos, el PRONALEES se propone conducir a los niños hacia el logro simultáneo de dos propósitos durante su alfabetización inicial; por un lado plantea que al interactuar con “textos reales” los niños avanzarán en el conocimiento de sus usos y funciones sociales –el saber letrado-, y por otro, avanzarán en su conocimiento del sistema de escritura. Ello implica que a diferencia del orden secuencial y progresivo de las prácticas escolares, la lectura y producción de textos no aparecen en el PRONALEES como posteriores a la adquisición del código, sino como prácticas que se alientan desde el inicio¹¹. Destacan en este sentido algunos de los propósitos que se proponen para los dos primeros grados:

¹¹ De hecho, propuestas curriculares anteriores como la del MGAE (1980-1992), postulaban ya la necesidad de superar la restricción de la alfabetización inicial a la mera adquisición del código alfabético y dar un mayor énfasis a la lectura con significado. Para lograr ambos

Que los niños ...

- se inicien en la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de las letras en el nombre propio, palabras de uso común, cuentos, canciones y rimas.
- se inicien en el conocimiento de distintas funciones de la lectura y participen en ella para familiarizarse con las características de forma y contenido de diversos textos.
- se inicien en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos.
- identifiquen a la escritura como medio para satisfacer distintos propósitos comunicativos: registrar, informar, apelar, relatar y divertir, expresando sentimientos, experiencias y conocimientos.
- se inicien en el conocimiento de algunas características de los tipos de texto y las incluyan en los escritos que creen o transformen.
- se inicien en el desarrollo de las estrategias básicas para la producción de textos breves (PRONALEES, s/f).

Asimismo, hay una clara toma de postura del PRONALEES en relación con los debates sobre la enseñanza de las letras a favor de la enseñanza indirecta. Así, además de cuestionar continuamente la enseñanza sistemática del código, en el programa de PRONALEES se insiste en que se promueva el aprendizaje del sistema de escritura en el marco del mismo trabajo con los textos. Así, es común encontrar tanto en el programa como en el libro del maestro expresiones como la siguiente:

Este programa se fundamenta en nuevas propuestas teóricas y experiencias didácticas que propician una alfabetización funcional. La orientación de los programas postula que la enseñanza de la lectura y de la escritura no se reduce al establecimiento de relaciones entre sonido del lenguaje y signos gráficos, (...) sino que se insiste desde el principio en la comprensión del significado y usos sociales de los textos. De esta manera, el aprendizaje (...) del sistema de escritura y del lenguaje escrito deben realizarse mediante el trabajo con textos reales, completos, con significados comprensibles para los alumnos, y no sobre letras o sílabas aisladas y palabras fuera de contexto (PRONALEES, s/f).

propósitos, la adquisición del código y la lectura con significado, el MGAE proponía abordar la alfabetización inicial a partir de textos elaborados con dos propósitos: a) aportar información sobre un tema que era objeto de estudio integral –incluía en su tratamiento contenidos de todas las áreas curriculares- y b) servir de base para el estudio sistemático y progresivo de cada una de las letras.

En lo que sigue de este apartado describo algunas de las formas en que la simultaneidad y la enseñanza indirecta se concretaron en los materiales curriculares, específicamente los diseñados para la alfabetización inicial en el primer grado.

2) Los materiales didácticos y de apoyo.

En el contexto mexicano la enseñanza simultánea del saber letrado y el sistema de escritura, así como la enseñanza indirecta del código alfabético, tuvieron una considerable difusión en el ámbito académico principalmente con la divulgación de los estudios piscogenéticos sobre la adquisición del lenguaje escrito (Ferreiro y Teberoski, 1979). Durante los ochenta y los noventa se produjeron varias iniciativas desde la SEP en las que se promovían propuestas apoyadas en estos planteamientos –p.e. PALE¹² (SEP, 1984), para el caso de la educación primaria y la Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar (SEP, 1990) para el nivel de preescolar¹³.

La propuesta del PRONALEES, implantada desde 1997, sin embargo, tiene una particularidad que la distingue de las iniciativas previas –PALE, IPALE, PALEM. A diferencia de aquéllas, ésta fue incorporada al currículum como la propuesta oficial para la alfabetización de los niños. En este sentido, tanto los materiales curriculares -programas de estudio, libros de texto gratuito para los alumnos-, como los materiales de apoyo para los maestros –Libro para el maestro, lecturas de apoyo, avances programáticos y ficheros de actividades-, se reformularon desplazando radicalmente la enseñanza secuencial y sistemática de los anteriores materiales por una enseñanza simultánea e indirecta para promover la alfabetización.

¹² Conviene recordar que la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALE), fue una propuesta inicialmente de carácter remedial. Se proponía trabajar con alumnos de primero y segundo grado con antecedentes de reprobación o con dificultades para el aprendizaje del lenguaje escrito. Estos eran atendidos en grupos especiales llamados integrados a cargo de la Dirección general de Educación especial. Posteriormente fue promoviéndose como propuesta factible de incorporarse a las prácticas regulares de educación primaria; primero a través de la iniciativa de nominada IPALE y luego a través de otra denominada PALEM.

¹³ Habría que señalar que en la época de formulación y divulgación de esas propuestas también empezaron a tener una amplia difusión en México textos y autores que cuestionaban la enseñanza directa del código en los procesos de alfabetización inicial y propugnaban por una alfabetización más centrada en eventos de lectura y escritura. Principalmente textos de autores como K. Goodman, Y. Goodman y F. Smith, promotores iniciales en los Estados Unidos del lenguaje integral, fueron incorporados a programas de desarrollo profesional del magisterio –como las licenciaturas de nivelación de la UPN; por otra parte, algunos de los planteamientos de estos mismos autores, eran parte de los sustentos teóricos de esas mismas propuestas (Ver SEP, 1984, y SEP, 1990).

El programa de estudios del PRONALEES para el primer grado plantea treinta y nueve lecciones agrupadas en cinco bloques; cada bloque comprende ocho lecciones, con excepción del último que comprende siete. Se propone trabajar una lección por semana aproximadamente, por lo que cada bloque comprende un bimestre del año escolar. Esta organización temporal prevista coincide con los periodos bimestrales establecidos oficialmente para la evaluación de los aprendizajes.

Las lecciones aparecen como el eje articulador del trabajo simultáneo con la lectura, la producción de textos y la comprensión del sistema de escritura. Las actividades para trabajar en estos contenidos están organizadas por ejes denominados: lectura, escritura y reflexión sobre la lengua.

Cada una de las lecciones, previstas para desarrollarse en una semana, contempla una secuencia de actividades didácticas organizadas en torno a un texto –generalmente un cuento-. Todas las lecciones inician con actividades centradas en la lectura del texto. En el resto de la lección se proponen actividades en las que se espera que los niños reflexionen y descubran paulatinamente convencionalidades de la escritura –entre éstas su naturaleza alfabética-, y vayan produciendo diferentes tipos de texto.

Para los niños se diseñaron tres libros de texto: español lecturas, español actividades y español recortable. El libro de lecturas es una antología cuyos textos, en su mayoría, son cuentos y son la base para el trabajo con los otros dos libros. La lectura de estos textos es indispensable para el trabajo con el libro de actividades (LA). Diferentes aspectos del contenido de los textos –la trama, los personajes, situaciones descritas, etc.- son retomados con diversos propósitos en las actividades. Éstas plantean situaciones en las que generalmente se demanda a los niños trabajar en la escritura de diferentes unidades lingüísticas que van desde palabras hasta la producción de textos completos. El fichero es un material complementario en el que se proponen al maestro actividades con las que puede introducir o ampliar el trabajo con los libros de texto.

Uno de los principales apoyos para orientar a los docentes en el desarrollo de la propuesta es el Libro del Maestro (LM). Contiene una descripción amplia y detallada de la secuencia didáctica para cada una de las lecciones. Como si se tratara de una especie de manual o de instructivo, el LM especifica los contenidos que se han de trabajar en cada lección, los dosifica por sesiones de trabajo –una sesión por cada día de la semana-, y desmenuza paso a paso la secuencia de acciones para la realización de todas y cada una de las actividades. Cada maestro debiera, según se dice en el LM, contar con un ejemplar del mismo; sin embargo,

algunas de las maestras del estudio comentaban que no todos los tienen, aunque también decían que la dirección de la escuela cuenta con ejemplares que les proporciona en calidad de préstamo al inicio del año escolar.

Las instrucciones del LM son de diverso tipo: cómo organizar el grupo, cómo preguntar a los niños y qué preguntas hacer, cómo y cuándo utilizar los libros, entre otras. Contiene además breves cápsulas informativas en las que se explica a los maestros los aspectos del saber letrado o del sistema de escritura que se abordan con la actividad y su relación con la manera en que los niños aprenden a leer y escribir.

3) El trabajo con textos diversos.

La simultaneidad en el trabajo con la lectura, la producción de textos y la comprensión del sistema de escritura es una constante desde la primera de las lecciones y se propone que los niños se involucren en actividades de lectura y producción de textos aún cuando no tengan una escritura convencional. Como se aprecia en el siguiente cuadro, tabla 5, a lo largo de las lecciones varía el tipo de texto que se propone trabajar. Asimismo, la producción de textos es más frecuente y las producciones propuestas son más complejas conforme se avanza en el desarrollo del programa. En los primeros dos meses predomina la escritura de palabras para completar frases o listas y el trabajo con los textos está limitado a dos tipos de escritos –listas e historias-. En adelante se va diversificando el tipo de textos con los que se trabaja, además de incrementar la frecuencia del trabajo con los mismos.

En el programa se enfatiza trabajar la escritura con propósitos y destinatarios reales. En el fichero de actividades se plantean algunas actividades con este propósito. Las situaciones didácticas propuestas en los libros de los alumnos, sin embargo, se desarrollan en el marco de situaciones ficticias e imaginarias. Las lecturas de cada lección sirven, en algunos casos, como contexto para dar sentido al trabajo con los textos.

Tabla 5. Tipos de texto trabajados en primer grado (PRONALEES)

Bloque \ Texto	1	2	3	4	5	Total
Lista	3	1				4
Historia	2					2
Cuento		3	3		1	7
Cartel		1	1			2
Recado		1			1	2
Texto informativo			3	1	1	5
Menú			1			1
Receta			1			1
Anuncio			1	2		3
Invitación			1		1	2
Entrevista				1		1
Carta				2	1	3
Aviso				1		1
Descripción				3	2	5
Historietas					2	2
Instrucciones					1	1
Mensaje					1	1
Definiciones				1		1
total	5	6	11	11	11	44

El cuento “La cucaracha comelona”, de la lección 4, por ejemplo, sirve como contexto para trabajar las listas en la clasificación de insectos. Después de proponer una discusión sobre los insectos a partir de la lectura, en el LM se sugiere discutir sobre los perjuicios o utilidad de algunos insectos que culmine con la elaboración de dos listados, uno con nombres de insectos útiles y otro de los perjudiciales (Anexo 1).

En otras situaciones, la producción de algún texto específico se inserta en el marco de la trama del cuento propuesto para la lección. La elaboración de un cartel, por ejemplo, para advertir a los personajes sobre un ogro peligroso cuando se lee el cuento “El ogro tragón” en la lección 18, o la elaboración de la carta que ha de enviar el Marqués de Carabás al rey para pedir la mano de su hija, cuando se revisa el cuento “El gato con botas” de la lección 34.

En todas las situaciones de producción de texto, en el LM o en el LA se le proponen a los docentes diversos tipos de apoyo para su realización. Casi siempre se proponen modelos de los textos solicitados; por ejemplo, para la elaboración del cartel sobre el ogro, se presenta una ilustración con un cartel donde se advierte sobre un perro bravo (Anexo 2). Otro apoyo muy utilizado es el de proponer un formato o esquema para la elaboración del texto solicitado. Generalmente, en estos casos ya están parcialmente escritos algunos datos. Así, para la carta que se ayudará a escribir al Marqués de Carabás se propone un formato de la carta sobre un pergamino en el que ya está escrito el lugar, la despedida y el remitente, parcialmente está escrita la fecha, y se contemplan renglones en blanco para escribir el cuerpo de la carta (Anexo 3).

Las actividades de producción de textos inician o culminan por lo común con situaciones en las que se pretende estimular el aprendizaje de las funciones y convencionalidades de los textos a partir de la reflexión y el análisis sobre los modelos proporcionados o los productos elaborados por los niños. En este último caso las situaciones consisten, por lo general, en la revisión por pares o grupal de los escritos producidos. Después de la elaboración de la carta al Rey, por ejemplo, se propone la siguiente situación: “solicite a algunos niños que lean la carta que escribieron en la actividad anterior. Analice con el grupo lo siguiente: si incluye todos los datos requeridos, si el mensaje está completo y si se emplea el vocabulario adecuado (SEP, 199: 183).

4) El trabajo con la lectura.

Respecto a la lectura, en el programa de PRONALEES se enfatiza desde primer grado el desarrollo de la comprensión lectora. A diferencia de creencias sostenidas comúnmente por maestros que trabajan en el primer grado, en el programa de PRONALEES se cuestiona la posición según la cual los niños tendrían primero que aprender a descifrar y después desarrollar la comprensión lectora, porque, se dice en el libro del maestro, “cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil después cambiar la forma de lectura” (SEP, 1998: 7). Leer, se dice, es “comprender” los mensajes de un texto, por lo que se señala que “si logramos que desde el principio de su escolaridad el niño busque darle sentido a lo que lee, aprenderá a leer comprensivamente” (SEP, 1998: 7).

Para propiciar el aprendizaje de la lectura, en el programa del PRONALEES para el primer grado se propone al maestro que “aproveche todas las oportunidades que se presenten para invitar al niño a que lea y a servirse de la lectura con fines

prácticos” (SEP, 1998: 9). Asimismo, se le recomienda implementar varias modalidades de lectura como la lectura en voz alta, la lectura compartida, la lectura guiada, la lectura por parejas y la lectura independiente. Mediante estas propuestas se espera que los alumnos que inician su alfabetización “vayan comprendiendo las características de la escritura” (como el principio alfabético, la función de los signos de puntuación y la separación de palabras) (1998: 8), al mismo tiempo que adquieren “los elementos que les faciliten la comprensión de lo que leen” (1998: 9). En este sentido, en el libro del maestro se sugiere a los docentes implementar un esquema de trabajo para apoyar a los niños en el desarrollo de estrategias de lectura. El esquema contempla actividades para realizar antes, durante y después de la lectura, con el objetivo, además, de favorecer en los niños una relación de sentido y de comprensión con lo que leen.

Las actividades propuestas para antes de leer tienen el propósito de que los niños formulen anticipaciones sobre el contenido y la trama de los textos. En este sentido, las actividades buscan que los niños aprendan a considerar el título de los textos, las imágenes o su estructura para construir hipótesis acerca de su contenido, además de recuperar sus vivencias o conocimientos relacionados con el tema de los textos. Las actividades propuestas para realizar durante la lectura incluyen cuestionamientos orientados a que los niños aprendan a valerse cada vez más de la información gráfica y vayan teniendo una mayor participación en la lectura de los textos. Las actividades propuestas para después de la lectura tienen como propósito que los niños aprendan a verificar la validez de sus anticipaciones iniciales, así como a relacionar el contenido con acontecimientos o vivencias personales.

5) El trabajo en torno a la convencionalidad del sistema de escritura.

Para promover el aprendizaje del sistema de escritura, como se ha señalado, el PRONALEES plantea una enseñanza indirecta, pero a diferencia de propuestas como la del “whole language” –donde no se considera necesario crear materiales o espacios para trabajar la convencionalidad de la escritura- la del PRONALEES sí contempla diversas situaciones específicas para ello en el eje denominado reflexión sobre la lengua.

Desde una postura más próxima a la de autores proclives a la concepción psicogenética, en el PRONALEES se enfatiza el análisis y la reflexión sobre lo que se lee y se escribe como vía para propiciar que los niños vayan descubriendo y comprendiendo las características y reglas del funcionamiento de la escritura –lo

cual incluye entre otros aspectos descubrir cómo funcionan las letras y la correspondencia convencional con los sonidos que representan-. En este sentido, además de las actividades de lectura y producción de textos, donde se espera que los niños hagan descubrimientos, inducidos por el maestro, acerca del sistema de escritura, se contemplan actividades y juegos orientados más específicamente para promover el análisis, la reflexión y el descubrimiento de aspectos de la escritura como el principio alfabético y la convencionalidad grafo-fonética: composición de palabras con letras móviles, crucigramas, dictado de palabras, memorama de palabras e imágenes, entre otros (SEP, 1997; SEP, 2000).

De acuerdo con la perspectiva de la enseñanza indirecta promovida por PRONALEES, los niños se irán apropiando de las características del sistema de escritura a partir de que el maestro los lleve a analizar y reflexionar sobre las producciones escritas que ellos realizan, así como sobre las formas en que interpretan textos propios o ajenos. En este sentido, se espera que los maestros induzcan a los niños a descubrir aspectos específicos mediante preguntas y la confrontación de sus respuestas con las de los otros niños, o con textos escritos convencionalmente.

Para la lección 1, por ejemplo, en los LM y LA se proponen varias actividades derivadas de la lectura “Paco el chato”. El texto es un cuento que sirve como marco para efectuar actividades en torno a los nombres. Una de estas actividades, “Los amigos de Paco”, consiste en clasificar un listado de nombres en largos y cortos (los nombres son: José, Rodrigo, María, Antonio, Margarita y Luis). La finalidad, se dice en el LM, es que “al leerlos, los niños podrán descubrir que la extensión de una palabra escrita tiene relación con su forma oral” (SEP, 1997: 22). En otra actividad, “¿cómo se llama?”, los niños tienen que relacionar imágenes con las palabras correspondientes (abuelita, papá, Paco, patrulla; todas éstas mencionadas en el cuento). Para su desarrollo se sugiere al maestro que “apoyándose en las palabras e imágenes, haga preguntas que lleven al niño a percatarse de las palabras que tienen la misma letra inicial: Paco, patrulla, papá. También pueden observar y leer las palabras que terminan con la misma letra: abuelita, patrulla, papá. Lo anterior favorecerá el establecimiento de la relación sonoro-gráfica” (SEP, 1997: 22).

Como se aprecia en estos ejemplos, PRONALEES propone enfrentar al niño con textos completos desde el inicio, propiciando su encuentro con las letras en toda su complejidad tal como son requeridas para comunicar algo con algún propósito; es decir como “en el mundo circundante (donde) están todas las letras, no en un orden preestablecido sino con la frecuencia que cada una de ellas tiene en

la escritura de la lengua” (Ferreiro, 1997c). Las actividades, por otra parte, proponen la escritura y lectura de palabras –nombres en este caso- con la finalidad de inducir la atención de los niños, mediante preguntas, hacia determinados aspectos de la escritura –en ambos casos las relaciones que existen entre lo oral y lo escrito-. Particularmente, cabe destacar cómo en la segunda actividad, se espera que los niños descubran la naturaleza alfabética convencional a partir de establecer relaciones y comparaciones en la escritura de las palabras trabajadas. Es decir, se espera que los niños lleguen a hacer deducciones acerca de la relación entre las grafías y la oralización de las palabras, por ejemplo, que hay partes de las palabras que suenan igual y que por lo tanto se escriben con las mismas letras.

En resumen, en la perspectiva de la enseñanza indirecta del código alfabético, adoptada por el PRONALEES ya no es necesario proponer una secuencia para enseñar una a una las letras, ni trabajar de manera directa las relaciones entre las letras y los fonemas. La apuesta es que los niños lo podrán descubrir al hacer uso del lenguaje escrito en toda su complejidad –leyendo y escribiendo-, y mediante la reflexión continua, provocada por los cuestionamientos del maestro, acerca de cómo se lee y cómo se escribe. De esta forma pues, el PRONALEES no contempla, ni en el programa (PRONALEES, s/f), ni el libro del maestro (LM), (SEP, 1997), ni en el libro del alumno (LA) (SEP, 2000), actividades para la enseñanza sistemática de las letras.

6) La evaluación y la acreditación.

La posición del PRONALEES respecto de la promoción de los niños del primero al segundo grado comparte los cuestionamientos que se han hecho desde la academia a la tradición escolar de restringir el aprendizaje del código alfabético a un año escolar. Principalmente desde las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición de la escritura, se ha cuestionado el que todos los niños puedan y deban cumplir con esta expectativa. Por una parte se señala que la comprensión del principio alfabético, entre otras convencionalidades de la escritura, es resultado de un largo proceso que rebasa la expectativa escolar de lograrlo en el plazo de un año. Por otra parte, han argumentado que el tiempo escolar para lograrlo depende del proceso personal de cada niño, particularmente de las oportunidades previas que han tenido de participación en eventos de lectura y escritura. En este sentido, han destacado que las altas tasas de reprobación en el primer grado, son un resultado propiciado más por la exigencia escolar de que los niños logren esos

aprendizajes en el curso del primer grado, que por la incapacidad de los niños para aprenderlo (Ferreiro, 1989).

Desde esta perspectiva, en el PRONALEES se aboga por una extensión del periodo del que puedan disponer los niños para el dominio del principio alfabético. Implícitamente, el PRONALEES se pronuncia contra la práctica generalizada en el medio escolar de sostener la adquisición del código alfabético como criterio para la acreditación del primer grado. Apelando a los variados conocimientos sobre el sistema de escritura con que los niños llegan a la escuela debido a las “diferentes oportunidades de interactuar con la lengua escrita en su medio familiar o en el nivel preescolar”, en el PRONALEES se propone ampliar hasta el segundo grado la oportunidad de que los niños adquieran esos aprendizajes.

Tradicionalmente se ha considerado al primer grado como el período durante el cual los niños deben apropiarse de las características básicas de nuestro sistema de escritura: valor sonoro convencional de las letras, direccionalidad y segmentación. Sin embargo, antes de ingresar a la primaria los niños han tenido diferentes oportunidades de interactuar, por lo que sus conocimientos sobre el sistema de escritura son muy variados.

Esto influye en los distintos tiempos y ritmos en que los niños logran apropiarse de dichos conocimientos. La mayoría lo consiguen durante el primer grado; aunque algunos no lo alcanzan del todo. Por ello, en el presente programa se consideran los dos primeros grados como un ciclo en el que los niños tendrán la oportunidad de apropiarse de este aprendizaje (PRONALEES, s/f).

En este punto, sin embargo, podría decirse que el PRONALEES no pasó de ser una proposición sin sustento en los ordenamientos oficiales sobre la evaluación y acreditación de los niños. A pesar de sus declaraciones de ampliar a un ciclo de dos años el margen para que los niños aprendan la convencionalidad alfabética de la escritura, nunca hubo modificación alguna del acuerdo oficial del poder ejecutivo que regula la evaluación y la acreditación, de esta manera los maestros de primero continuaron con la exigencia oficial de emitir para cada niño una boleta de calificación y de determinar su promoción o no al siguiente grado. Por otra parte, como las mismas maestras del estudio lo percibían, el programa de segundo grado del PRONALEES plantea una serie de contenidos en los cuales pareciera demandarse que los niños tengan ya un cierto dominio de la convencionalidad alfabética.

En suma, en términos de los debates descritos anteriormente entre las perspectivas de la alfabetización código y la alfabetización letramento, podría

decirse que la del PRONALEES es una propuesta que adopta abiertamente una posición próxima a la perspectiva de la alfabetización letramento. Ello es evidente, por una parte, en su interés por promover continuamente el involucramiento de los niños en actividades de producción e interpretación de una diversidad de textos como los que suelen circular entre las prácticas sociales y, por otra, en su proposición de enseñar simultánea e indirectamente las convencionalidades de la escritura. Ello no implica, sin embargo, una coincidencia plena con los distintos argumentos y posturas proclives a la alfabetización letramento. Desde esas posturas podrían debatirse las soluciones propuestas por PRONALEES para propiciar la alfabetización de los niños, particularmente en lo que concierne a la promoción del saber letrado.

A mi modo de ver, el uso de los textos en el proceso de la alfabetización inicial ha inaugurado un nuevo debate relativo a las maneras en que las actividades de lectura y producción de textos pueden contribuir al letramento de los alumnos; esto es, al aprendizaje de los saberes implicados en los diversos usos y funciones sociales de la escritura. Una postura muy fuerte al respecto es que el trabajo con la diversidad textual por sí mismo no conduce a la apropiación de la cultura escrita en tanto no se inscriba en situaciones que motiven un uso real de la escritura.

Así, algunos trabajos han sostenido que los textos se han incorporado en algunas propuestas como un objeto de aprendizaje en sí mismo en donde lo que importa es el aprendizaje de las características superestructurales de los textos (Lerner, 2001). De forma que, sugiere Marinho (2001), más que promover el letramento de los alumnos, en esas propuestas se está poniendo de nuevo el énfasis en el aprendizaje de la gramática, de la “gramática textual” –las reglas convencionales de producción de los textos-.

En la perspectiva de autores como Lerner (2001), plantearse el saber letrado como propósito de la escuela, implica asumir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de escritura y asumir los diferentes quehaceres que despliegan los lectores y los escritores como contenidos de aprendizaje. Adoptar esta posición, argumenta Lerner, es muy diferente de sostener que el objeto de enseñanza es la lengua escrita o las características superestructurales de los textos. Para esta autora, promover la enseñanza de los quehaceres del lector y del escritor requiere crear modalidades de trabajo próximas a las prácticas sociales de escritura en las que estos contenidos –los quehaceres del lector y el escritor- se pongan en acción y puedan también ser objeto de reflexión. Es decir, situaciones donde los alumnos se vean en la necesidad de recurrir a la lectura o la producción de textos con propósitos –y también destinatarios- reales.

Desde esa perspectiva sería debatible y cuestionable el hecho de que en la propuesta del PRONALEES la lectura y producción de textos se promueva al margen de situaciones reales, por lo menos en lo que concierne a la mayor parte de las actividades que contempla en el LA para la producción de textos. En los ejercicios mostrados anteriormente, por ejemplo, se propone escribir un cartel de advertencia de peligro que no será colocado en ningún lugar, ni tendrá un destinatario real, sólo quedará escrito en el mismo libro. Igualmente, en el caso de la carta, se podría decir, no hay un destinatario real ni habría propósitos personales de los niños de querer comunicar algo. En este sentido, los ejercicios sobre textos no tendrían otra finalidad más que llevar a los niños al aprendizaje de sus convencionalidades.

Sin la pretensión de negar la importancia de que los niños vivencien a partir de necesidades y motivos propios el uso de la lectura y la escritura de textos –mi propia tesis sobre la apropiación de propuestas subraya la necesaria participación de los maestros en la práctica-, y mucho menos de agotar o minimizar este debate, pareciera prudente analizar y valorar la pertinencia de promover el acceso de los niños al saber letrado desde una diversidad de situaciones sin que éstas se restrinjan exclusivamente a las que podrían considerarse “reales”. Algunas de las situaciones previstas en el PRONALEES parecen sugerentes en ese sentido.

Considerando la manera en que están planteados en la propuesta del PRONALEES, los ejercicios de producción de textos no parecieran necesariamente reducirse al aprendizaje de la “gramática textual” por el hecho de no estar insertos en situaciones reales. Aunque insertos en situaciones imaginarias o ficticias, en los ejemplos citados anteriormente es evidente que hay un destinatario con el que potencialmente podría interesar a los niños ‘ponerse en contacto’ –los cabritos por el peligro en el que se encuentran ante el ogro, en el caso del cartel; el Rey, por el interés de ayudar al Marqués de Carabás a lograr su propósito, en el caso de la carta-.

Por otra parte, al insertar la producción de textos en la trama del cuento correspondiente a cada lección, el PRONALEES pareciera orientado a crear un contexto que pudiera motivar en los niños la necesidad de recurrir a la escritura con propósitos diversos, específicos y definidos –el peligro que representa el ogro y la necesidad de advertirlo a los cabritos para evitar que los devore, en la elaboración del cartel; la necesidad de invitar al Rey de modo que ceda a las peticiones que habrá de hacer el Marqués de Carabás, en la elaboración de una carta-.

Dadas estas características de las actividades de producción de texto –un destinatario con características específicas al que importa dirigirse y un contexto

que suscita motivos y necesidades para producir un tipo de texto en particular-, parece posible pensar que su realización pudiera desencadenar el planteamiento y solución de tareas propias de quien escribe algo para algún propósito particular: qué escribir en cada caso, cómo ponerlo por escrito de manera que se logren las finalidades, qué aspectos tomar en cuenta para la elaboración de uno y otro de los escritos, cómo asegurarse de que será entendido por el destinatario, cómo será más apropiado dirigirse a él, etc. Esto es, parece factible pensar que aunque sean situaciones instaladas en la fantasía –y tal vez por ello de interés para los niños-, su realización potencialmente puede demandar y estimular la construcción y puesta en juego de aprendizajes propios del saber letrado.

En todo caso, uno de los problemas del PRONALEES es que en ningún momento se hace explícito a los maestros el sentido y las características de las actividades de producción de texto tal como están previstas en la propuesta, p.e. cómo es que éstas se relacionan con el aprendizaje de las funciones sociales de la lectura y la escritura, y qué es lo que los niños pueden ir aprendiendo al respecto con cada una de esas actividades. En este sentido, como acertadamente plantea Lerner, no basta con proponer situaciones donde se use la lectura y la escritura, es menester también situar qué aprendizajes del saber letrado se pueden potencialmente estimular en los niños en las diferentes situaciones que se plantean.

E) Rompiendo con la tradición: conclusiones en torno al PRONALEES y las prácticas dominantes de alfabetización.

La incorporación en el PRONALEES de la alfabetización simultánea y de la enseñanza indirecta supuso cambios significativos con respecto a las dos anteriores propuestas curriculares de alfabetización y también, más radicales aún, con respecto a las prácticas de alfabetización dominantes en el primer grado de las escuelas primarias.

Una de las propuestas referidas fue la del Método Global de Análisis Estructural (MGAE). El MGAE estuvo vigente de 1980 a 1992. La alfabetización con el MGAE se insertaba en una propuesta integrada en el sentido de que buscaba propiciar aprendizajes relativos a varios campos disciplinarios –español, matemáticas, ciencias naturales, etc-, a partir de ciertos temas que funcionaban como núcleos articuladores. Se contemplaban ocho unidades de trabajo, cada una de las cuales se organizaba en cuatro bloques con sus respectivos núcleos temáticos.

En esta propuesta se argumentaba en favor de un proceso de alfabetización que privilegiara la lectura comprensiva, pero también se contemplaba la enseñanza sistemática de las letras. El estudio de éstas se proponía abordarlo de manera progresiva a partir de una secuencia determinada y se apoyaba en la lectura de textos expresamente elaborados para esos fines. En las primeras cinco lecturas por ejemplo se introducía el estudio de las vocales a partir de textos como “El germinador de **A**na”, “El **e**mbrión”, “Los pollitos de **O**scar”. Además de centrarse en el estudio sistemático de alguna letra, los textos también tenían el propósito de aportar información relativa al núcleo temático correspondiente. Así, por ejemplo, en el bloque 1, de la unidad 5, se revisaban los textos “Goyo me contó que:” y “Las calles de mi pueblo”. La revisión de ambos textos tenía como propósito propiciar el estudio sistemático de las letras “y” y “ll”, respectivamente y, al mismo tiempo, el de aportar información sobre “El campo y la ciudad”, núcleo temático de ese bloque (SEP, 1980a y 1980b).

Entre la propuesta del MGAE y del PRONALEES se pueden ubicar entonces una continuidad relativa en lo que concierne al uso de textos como base para la alfabetización. En ambas propuestas los textos están presentes desde el inicio de la alfabetización; sin embargo, en el MGAE los textos eran predominantemente informativos y su finalidad era la de promover una lectura comprensiva. En el PRONALEES, en cambio, los textos son de diverso tipo y la pretensión no es sólo entenderlos, sino también saber producirlos atendiendo a la diversidad de usos y funciones que tienen en las prácticas sociales y no sólo escolares. Por otra parte, entre ambas propuestas se da una ruptura muy marcada en la manera de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la convencionalidad alfabética. Con la introducción de la enseñanza indirecta sustentada más en un proceso reflexivo, el PRONALEES suprimió la enseñanza explícita y sistemática de las letras. Sus textos responden al interés de poner en contacto a los alumnos con los usos y las funciones de la escritura; en este sentido son próximos a los que circulan en la vida extraescolar – por lo menos en el medio urbano-, y ya no con el propósito de apoyar el estudio sistemático de alguna letra, como en el MGAE. Asimismo, se suprimió el establecimiento tradicional de una secuencia progresiva para el estudio de todas y cada una de las letras. En este aspecto, el de la supresión de la enseñanza sistemática de las letras, el PRONALEES también supuso una ruptura con la primera propuesta de alfabetización inicial impulsada por la reforma curricular de 1993, a la cual me refiero en este estudio como propuesta mixta.

La propuesta mixta sucedió al MGAE y estuvo vigente de 1994 a 1996. Fue una primera propuesta para la alfabetización inicial, de breve duración, que surgió

en el contexto de la reforma curricular de 1993, cuando el enfoque comunicativo y funcional se adoptó como orientación pedagógica para la enseñanza del español. Es una propuesta que muy bien podría definirse como mixta por la mezcla de perspectivas que contenía para la enseñanza de la convencionalidad alfabética. Por una parte, incorporó recursos provenientes del PALEM para la **enseñanza indirecta** de las letras; por otra parte, incorporó también recursos orientados a promover su **enseñanza sistemática**.

Así, en el libro de texto para los alumnos (SEP, 1994), se encontraban recursos procedentes del PALEM como crucigramas, producción de textos diversos, actividades con el nombre propio, clasificación de palabras en cortas y largas, entre otros; con éstos, al igual que en el PALEM, se pretendía provocar la reflexión de los niños sobre diferentes aspectos del sistema de escritura. Entre otros aspectos que llegaron a comprender el código alfabético y la convencionalidad de las relaciones entre letras y fonemas.

Por otra parte, a diferencia de lo que posteriormente sucedió con los materiales curriculares del PRONALEES, en el libro de texto de la propuesta mixta, de manera paralela, se encontraban recursos para la enseñanza sistemática de las letras. En primer lugar, como sucedía con la propuesta previa del MGA, se conservó el establecimiento de una secuencia progresiva para el estudio de cada una de las letras -ver Plan de Estudios de 1993 (SEP, 1993) y el libro de texto gratuito de español primer grado (SEP, 1994)-. En segundo lugar, se contemplaban recursos específicos para la enseñanza sistemática de las letras: a) textos para trabajar alguna letra en particular. Varios de éstos habían sido empleados ya por la propuesta del MGAE, en donde tenían un doble propósito, aportar información sobre el tema que estaba en estudio y propiciar el estudio sistemático de alguna letra. b) se incluyeron recursos de amplia tradición en el magisterio como: identificar en el texto palabras con la letra en estudio, copiar las palabras identificadas, completar palabras con la letra estudiada, etc. y c) algunos recursos mismos del PALE, como la producción de textos, se recuperaron también adaptándolas al propósito de enseñar sistemáticamente alguna letra. Así, por ejemplo, se proponían actividades de producción de textos u oraciones a partir de palabras relacionadas con la letra en estudio. Todo este trabajo de enseñanza sistemática fue suprimido en la propuesta de PRONALEES.

En relación con las prácticas escolares de alfabetización, la inserción curricular de la propuesta del PRONALEES supuso una ruptura triple. En términos de la práctica, esta propuesta planteaba a los maestros, en primer lugar, abandonar la alfabetización secuencial y progresiva, lo cual, como se ha planteado, significaba

trasladar al inicio de la alfabetización la interpretación y producción de textos, aspectos que los maestros consideran pertinente trabajar sólo después que los niños dominan la convencionalidad de la escritura. En segundo lugar, el PRONALEES propone a los maestros abandonar no sólo el estudio aislado del código alfabético, sino también su enseñanza explícita y sistemática. En tercer término, el PRONALEES también planteaba a los maestros romper con la tradición de circunscribir el dominio de la convencionalidad alfabética al primer grado. Ruptura que se hace evidente en su proposición de extender el periodo para la adquisición de este aprendizaje hasta el segundo grado.

Por último, es importante advertir que tanto en la propuesta pedagógica del PRONALEES como en los debates académicos, las posturas sobre la alfabetización inicial se presentan a los maestros como perspectivas de enseñanza cerradas, antagónicas y excluyentes. Es decir, como una dicotomía de posiciones y argumentaciones divergentes que conducen a prácticas orientadas por propósitos y con recursos diferenciados e incompatibles. En el plano de la práctica, sin embargo, como se verá principalmente en los capítulos 3 y 4 de este estudio, estas posiciones se matizan, se moderan y son factibles de articularse, cuando las maestras consideran no sólo la validez que proviene desde las argumentaciones de una y otra, sino también la de su efectividad según sus experiencias anteriores y actuales con los niños; así como cuando de manera prudente, ellas toman en consideración los límites y posibilidades de acción que tienen ante las demandas heterogéneas y pocas veces coincidentes del entorno social e institucional.

CAPITULO II

PARTICIPACIÓN Y MEDIACIÓN SOCIAL EN EL ACCESO A NUEVAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

En este capítulo propongo que la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas supone para los maestros la producción de sentidos respecto a la utilidad de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje; así como la elaboración de saberes prácticos relativos a su empleo. Desde esta perspectiva, muestro cómo las maestras de este estudio tuvieron que elaborar comprensiones acerca de las contribuciones que aportaban los recursos del PALEM o del PRONALEES al aprendizaje y a la enseñanza iniciales del lenguaje escrito y, simultáneamente, producir un saber relativo a las formas y a los momentos propicios para emplearlos.

En el análisis busco mostrar que este proceso productivo es de naturaleza social y situada. Ello significa, en el marco de mi análisis, que la producción de sentidos y saberes tiene lugar en el desarrollo de las tareas correlativas a la enseñanza y que está fuertemente apoyado en la interacción social con los colegas y con otras personas con mayor dominio de las nuevas propuestas.

El argumento central de mi propuesta analítica es que la asesora y las maestras coparticipantes en las reuniones de asesorías -las colegas-, en el caso de mi investigación, actuaron como mediadores sociales en el acceso de las maestras del estudio al PALEM y al PRONALEES. Tales mediaciones acontecieron a través de diversas formas y vías de apoyo que alimentaron la producción de sentidos y saberes prácticos en torno a los nuevos recursos que tales propuestas planteaban para la alfabetización de los niños. Sostengo que estas formas y vías de apoyo

resultaron de utilidad en el acceso de las maestras a las nuevas propuestas por su inscripción en la participación conjunta, asesora-maestras maestras-maestras, en las tareas y situaciones enfrentadas por ellas en el propósito compartido de lograr la alfabetización de sus alumnos.

Esta mirada analítica es solidaria de algunos de los estudios empíricos y desarrollos teóricos promovidos desde una perspectiva sociocultural acerca de las prácticas sociales y su apropiación por parte de las personas (Lave y Wenger, 2003; Wenger, 2001). Desde esta mirada resultó particularmente sugerente la noción de herramienta como artefactos culturales –y por lo tanto con una dimensión significativa- que median en la acción de las personas en el mundo (Cole, 1999; Pea, 2001). Igualmente, fueron de importancia las proposiciones conceptuales relativas al aprendizaje y la participación como dimensiones inherentes, constitutivas, de las prácticas en el mundo social. En el primer apartado de este capítulo desarrollo los planteamientos de esta perspectiva que, a lo largo del análisis y en diálogo con la información empírica, fueron cobrando pertinencia teórica para dar cuenta de las diversas situaciones descritas por las maestras respecto de sus experiencias iniciales con el PALEM o el PRONALEES.

El capítulo tiene como referentes empíricos las **descripciones de las maestras** del estudio acerca **de sus inicios** en el trabajo **con las propuestas del PALEM y el PRONALEES**; analizo particularmente las referencias que expresaron en diversos momentos del estudio con relación a las asesorías y las interacciones con otros maestros pertenecientes o no al grupo de maestros asesorados. En diferentes entrevistas, generalmente de modo espontáneo, las maestras aludían a las asesorías –su relación con la asesora, las tareas que ahí realizaban, entre otros aspectos-, así como a los intercambios de ideas, experiencias y materiales con otros colegas, como situaciones que favorecieron la comprensión y el uso de los materiales previstos tanto por el PALEM como por el PRONALEES.

Las experiencias de asesoramiento de las maestras del estudio son heterogéneas en términos de los años de participación en el programa, de la distancia en el tiempo en que dejaron de recibir apoyos, así como de la valoración que ellas hacen de los apoyos recibidos. En el periodo en el que realicé el trabajo de campo, ciclo escolar 2002-2003, sólo una de las maestras, Macrina, continuaba recibiendo asesorías sobre el PRONALEES. El resto de las profesoras habían dejado de recibir asesorías hacía dos o más años. Las maestras Paola, Perla y Laura, recibieron asesoría sólo cuando participaron en la instrumentación del PALEM. Laura incluso, recibió asesorías sólo en una ocasión, casi diez años antes de la realización de este estudio, a diferencia del resto de sus compañeras que, por

permanecer en una misma zona escolar, tuvieron la oportunidad de participar en el asesoramiento a lo largo de dos o más ciclos escolares. De todas las maestras del estudio, sólo Sofía recibió asesoramiento en la implementación tanto del PALEM como del PRONALEES.

Pese a esta diversidad de situaciones, las referencias continuas de las maestras a la asesoría y a la interacción con los colegas, se perfilaron en el análisis de la información como referentes claves para entender la transición entre dos posiciones contrastantes que las maestras referían respecto a su relación con las propuestas del PALEM y del PRONALEES.

Como se verá a lo largo del capítulo, en las descripciones de sus primeras experiencias en la implementación del PALEM o del PRONALEES, las maestras del estudio manifestaban una posición de desconcierto e incredulidad ante esas propuestas. En términos generales, ellas se refieren a sus primeras experiencias con una u otra de las propuestas, como una etapa de incertidumbre en la que prevalecían las dudas, los temores y la desconfianza sobre la validez y pertinencia de los nuevos recursos para que sus alumnos se alfabetizaran.

Durante la realización del estudio, en cambio, los comentarios y valoraciones de las maestras sobre las propuestas diferían significativamente con respecto a lo que decían de su posición inicial. Durante las conversaciones, la mayor parte de las veces sin pregunta expresa, las maestras se esmeraban en destacar las virtudes de tal propuesta, de manera contundente solían afirmar que “sí funciona”, afirmación que sustentaban en recuerdos o situaciones de los alumnos actuales que utilizaban como evidencias de prueba. Más aún, las maestras no sólo mostraban su confianza en la utilidad de los materiales curriculares, sino que expresaban una cierta exasperación porque dichos materiales no fueran igualmente valorados e incorporados a las prácticas cotidianas de enseñanza por algunos de sus colegas.

¿Cómo se dio el tránsito entre una posición y otra? ¿Cómo es que una propuesta inicialmente *opaca* en cuanto sus *aportes* para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito cobró una cierta *transparencia*¹⁴? ¿En qué sentidos es que la asesoría y los colegas intervienen en este proceso? El argumento central de este capítulo es que la asesoría y la interacción con los

¹⁴ En términos de la perspectiva sociocultural sobre la actividad situada, *opacidad* y *transparencia* designan una dualidad de posiciones –no oposición– respecto del conocimiento y comprensión de las personas sobre una práctica –sus tareas, sus propósitos, sus herramientas, los modos de proceder, etc– (Lave y Wenger, 2003). En tanto que el término *aportes*, es utilizado por Pea (2001), para referirse a las contribuciones o utilidad que pueden tener determinadas herramientas para el desarrollo de tareas y el logro de ciertos propósitos.

colegas fueron espacios de mediación social que propiciaron el acceso de las maestras a la comprensión y uso de los recursos del PALEM y el PRONALEES como herramientas útiles para la alfabetización de los niños. En este sentido, el análisis busca mostrar cómo la mediación de la asesora y los colegas favorecieron el acceso a las nuevas propuestas de alfabetización mediante la participación conjunta en situaciones que alentaban tanto la producción de sentidos sobre la utilidad de los recursos que se les proponían, como la producción y circulación de conocimiento práctico relativo a sus usos en situaciones concretas y específicas de enseñanza.

En el primero de los cinco apartados que integran el capítulo, retomo la noción de mediación social como constructo analítico que posibilita dar cuenta de la forma en que otras personas intervienen en la apropiación de los maestros de nuevas propuestas pedagógicas. Apoyándome en la noción de herramienta de la perspectiva sociocultural, así como en la noción de participación, en el sentido empleado en la perspectiva de Lave y Wenger (2003), propongo la mediación social como el conjunto de ayudas y apoyos de otras personas que posibilitan el acceso a la competencia en el empleo de nuevas herramientas en el desarrollo de práctica. La mediación social constituye un apoyo cuando tiene lugar la participación conjunta de los maestros en el desarrollo de tareas implicadas en la enseñanza. En este marco la mediación social posibilita tanto la construcción de sentidos sobre los aportes de las nuevas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje, como la construcción y circulación de saberes prácticos relativos a su utilización en situaciones concretas y específicas de la enseñanza.

En el segundo apartado describo algunas de las condiciones en que las maestras del estudio se involucraron en la implementación del PALEM o del PRONALEES. Asimismo, reporto algunas de las situaciones que motivaron la participación de las maestras en la implementación de las mismas. La descripción tiene el propósito de situar el marco en el que la coparticipación de asesora y maestras se constituyó como un espacio de acceso a las nuevas propuestas de alfabetización.

En el tercer apartado analizo situaciones de participación conjunta de la asesora y las maestras como espacios de reelaboración de significados sobre la enseñanza y el aprendizaje. Inicialmente destaco cómo la coparticipación centrada en el uso de nuevos recursos posibilitaba el acceso de las maestras a situaciones de usos particulares y a informaciones puntuales que apoyaban la producción de sentidos sobre la utilidad de los nuevos recursos para la alfabetización. Posteriormente, muestro algunas de las formas de mediación utilizadas por la

asesora en este proceso que, desde las descripciones de la asesora y las maestras, se muestran como formas útiles de apoyo en el acceso a nuevas proposiciones y recursos para orientar y valorar el aprendizaje de los niños.

En el cuarto apartado discuto la noción de saberes prácticos y su generación como inherentes al acceso de los maestros a nuevas propuestas pedagógicas. Concibo este saber práctico como **saber hacer relacional** que se moviliza y se expresa en la trama de relaciones maestro, alumnos y contenido que se configura momento a momento en el desarrollo de las actividades a partir de la puesta en juego de ciertos recursos. El interés está puesto en mostrar cómo en la participación conjunta de las maestras y la asesora en tareas de la enseñanza, ellas se valieron de vías particulares para circular y propiciar saberes prácticos relativos al empleo de los nuevos recursos en las situaciones particulares que cada una de ellas enfrentaba en la realización de su trabajo cotidiano.

El análisis expuesto a lo largo del capítulo permite discutir y matizar algunas posiciones en torno a la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas y su relación con los procesos de actualización y capacitación de los maestros. Así, en el último apartado discuto la preponderancia que suele adjudicársele, desde algunas interpretaciones constructivistas, a la transformación de las concepciones de los maestros como objetivo del desarrollo profesional y pivote del cambio en sus prácticas (Putnam y Borko, 2000; Durán, 2001; Flores, et al, 2004). Asimismo, se debaten posiciones en las que el asesoramiento se concibe como una función que contribuye al desarrollo profesional si limita su intervención a la promoción de procesos en los colectivos escolares de autogestión del cambio (Rodríguez, 1992; Escudero, 1998; Imbernón, s/f; Bolívar, 1999).

A) Acceso y mediación en la perspectiva sociocultural.

1) Las propuestas pedagógicas como herramientas.

Una proposición básica de la perspectiva sociocultural es que las acciones de las personas en el mundo están mediadas por la cultura. Cole (1999), propone la noción de artefactos para exponer la forma en que la cultura media en las acciones de los sujetos. El argumenta que los artefactos, hasta aquellos en apariencia puramente ideales como el lenguaje, tienen una doble naturaleza: conceptual y material. Son conceptuales porque ellos han sido investidos de una cierta significación “al ser creado como una encarnación del propósito e incorporado de una cierta manera a la actividad de la vida” (Bakhurst, citado por Cole, 1999: 114).

En un sentido bastante próximo, Wenger (2001) alude a la noción de cosificación para referirse a los procesos y productos mediante los cuales “proyectamos nuestros significados en el mundo”. Wenger define la cosificación como el “proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una <<cosa>>”. Desde esta perspectiva, en los objetos o artefactos, según Cole, empleados en la realización cotidiana de una práctica se hallan incorporados, ‘objetivados’, significados construidos en experiencias anteriores en la realización de la misma.

Denomínense artefactos o cosificaciones, un aspecto en común de los planteamientos de ambos autores es que en la realización de las prácticas se emplean objetos o artefactos, que éstos encarnan, por decirlo de alguna forma, significados derivados de su construcción y empleo en la consecución de los propósitos que orientan a dichas prácticas. En este sentido es que los materiales curriculares, como los programas de estudio y libros de texto, pueden considerarse como herramientas. En los materiales curriculares del PRONALEES, por ejemplo, como las mismas maestras de mi estudio suelen decir, se hallan incorporadas experiencias de enseñanza anteriores desarrolladas en el marco de proyectos previos como lo fue el PALEM.

Los materiales curriculares del PRONALEES pretenden apoyar y orientar a los maestros en su tarea de conducir a los niños a la apropiación del lenguaje escrito. A través de materiales como el libro del maestro, el programa de estudios, los libros para los niños y el fichero de actividades se proporcionan al maestro, por una parte, recursos específicos para orientar la enseñanza y el aprendizaje tales como textos, secuencias de actividades y materiales para su desarrollo. Entre las maestras del estudio estos materiales forman parte de las herramientas que efectivamente emplean en la organización y realización de la enseñanza. Generalmente la mayor parte de la jornada se trabaja en torno a los libros o con otros materiales en actividades relacionadas con las sugerencias propuestas. Por ejemplo, en el trabajo con la lectura de los textos se puede apreciar cotidianamente a los maestros conversar con los niños previamente sobre las ilustraciones que contiene, invitándoles a leer sobre el título y hacer anticipaciones sobre el contenido de los textos. Estas maestras tal vez podrían, como sucede en otras escuelas, ignorar estos materiales o postergar su uso según lo consideraran conveniente, como suele ocurrir con otros maestros. No obstante, lo hacen así porque, dicen, les “funciona”, porque los encuentran útiles y adecuados para lograr que sus alumnos aprendan a leer y a escribir.

En términos de la perspectiva de la cognición distribuida (Cole y Engestrom, 2001; Pea, 2001; Leave, 2001), en el desarrollo de una actividad las herramientas no son sólo instrumentos que se empleen para la ejecución de un plan preconcebido en la cabeza de las personas. Más bien las herramientas o artefactos, junto con el entorno y las personas contribuyen tanto en la configuración de las situaciones, como en la estructuración de la actividad para la consecución de ciertas metas. Las herramientas intervienen en este proceso “aportando” la inteligencia (Pea, 2001), los escondrijos de información (Lave, 1988), o los “residuos cognitivos” (Cole y Engestrom, 2001), que en aquéllas se “han cristalizado”, mediante su intervención y empleo en acciones anteriores.

En otros términos podría decirse que las herramientas contienen saberes acumulados que pueden ser empleados en la acción para conseguir ciertos propósitos; un problema sin embargo, es que la contribución de tales saberes al logro de los propósitos y la manera de incorporar dichos saberes a la acción -las maneras de emplear en la acción las herramientas-, no son evidentes a partir de la herramienta misma. Como señala Pea, “el encuentro entre la intencionalidad y el artefacto en la actividad, no es, pues, sencillamente el registro perceptivo directo de la estructura del objeto en lo que se refiere a sus <<aportes>>” (Pea, 2001: 81). Los artefactos, aunque buscan reflejar la experiencia vivida, cobran vida propia más allá de su contexto de origen, cobran una cierta autonomía, por lo que, en tanto cosificación, “no presuponen una correspondencia intrínseca entre un símbolo y un referente, entre un instrumento y una función o entre un fenómeno y una interpretación” (Wenger, 2001: 87). Esto significa que no basta con tener a la mano las herramientas para integrarlas en la acción y aprovechar los saberes contenidos en ellas para la consecución de los propósitos que se tengan. Como Sugieren Lave y Wenger (2003), para los aprendices o personas ajenas a una práctica social, las herramientas, como cualquier otro aspecto de dicha práctica, pueden resultar tan opacas en cuanto a sus significados y usos para el logro de ciertos propósitos que, aunque estén disponibles para ellos, difícilmente pueden beneficiarse de sus “aportes”. Para los “usuarios maduros” de una práctica particular, en cambio, las herramientas parecieran ser “transparentes”, evidenciar por sí mismas tanto las contribuciones que aportan a la realización de las tareas, a la consecución de propósitos específicos, como las maneras de emplearlas en situaciones singulares.

Durante el estudio, las maestras se mostraron confiadas de la utilidad de los materiales curriculares del PRONALEES y aunque solían aclarar que cada una de ellas había entendido la propuesta de maneras diferentes, todas basaban su trabajo fundamentalmente en el uso de estos materiales. La presencia cotidiana en su

trabajo de actividades de lectura y de producción de textos desde el inicio del año escolar, entre otros aspectos centrales de la propuesta del PRONALEES propuestos como recursos importantes para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, mostraban indicios del uso de esas herramientas en la estructuración de su actividad docente, aprovechando las situaciones de enseñanza y aprendizaje propuestas en ellas como recursos para lograr que sus alumnos se apropiaran del lenguaje escrito. Lo que estas herramientas aportan para conseguir la alfabetización de los niños era expresado por estas maestras en términos de las diferencias que observaban en el aprendizaje de sus alumnos al compararlos con experiencias anteriores en las que no utilizaban estos materiales, o con el desempeño mostrado por alumnos de otros profesores que enfatizan el uso de recursos diferentes para la enseñanza –p.e. “comprenden lo que leen”, “son más reflexivos”, “se expresan mejor”-.

Para esta maestras resultaba tan natural y necesario leerles a los niños, y que ellos leyeran también, aún cuando éstos todavía “no conocen las letras”; así como que los niños escriban, aunque sean ellas, o los padres, quienes se encargan de poner en el papel -o en el pizarrón-, lo que los niños dicen. En la realización de estas actividades, el libro del maestro del PRONALEES (LM), funcionaba como una herramienta básica de trabajo: las maestras lo consultaban continuamente y era un referente en la toma de decisiones acerca de la secuencia y los contenidos a trabajar. Sin dejar de señalar las complejidades que conllevan para su empleo estos materiales, éstos aparecían, para las maestras, como *transparentes* en cuanto a sus usos y *aportes* para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Tanto es así que solían decir que en el LM todo está planteado con mucha claridad “te lleva de la mano”, hasta “te dicen qué preguntas puedes hacerles a los niños y hasta las probables respuestas que ellos te pueden dar.”

En efecto, como se reportó en el capítulo anterior, el LM presenta para cada una de las lecciones en que están organizados el programa de estudios y los libros de los alumnos, una secuencia detallada de las acciones y de los recursos que pueden emplearse en su desarrollo. Se exponen explicaciones sobre la forma en que están organizados y relacionados los distintos materiales, los propósitos que se tienen en cuanto al aprendizaje del lenguaje escrito y las maneras en que, con la propuesta de trabajo, se pretenden alcanzar. Asimismo, integrados a las secuencias de trabajo propuestas, el LM presenta recuadros informativos en los que se destaca la importancia de aspectos pedagógicos o del lenguaje escrito para el aprendizaje por parte de los niños.

Atendiendo a los comentarios y valoraciones de las maestras, en apariencia pareciera que estos elementos, particularmente el referido a la secuencia de acciones, hacen del LM una herramienta *transparente* en sus *aportes* para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, disponible para quien quiera emplearla, como dicen las maestras “ahí te dice todo”. Sin embargo, lo que las maestras miraban en este libro, la utilidad y los aportes que en éste encontraban para la alfabetización inicial de los niños, reflejaban el momento presente de su proceso de apropiación de esta propuesta pedagógica, pero no su punto de partida. En éste, como se mostrará en los apartados tres y cuatro de este capítulo, la incertidumbre, la desconfianza y hasta el temor a fracasar, presente en las descripciones de las maestras sobre sus experiencias iniciales con el PALEM o el PRONALEES, evidencian la *opacidad* del LM, y de los demás materiales curriculares de estas propuestas, en cuanto a sus *aportes* para promover la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura.

2) La participación, el acceso a la práctica y la mediación social.

En este estudio me refiero al acceso como un proceso mediante el cual las personas se convierten en usuarios competentes de las herramientas culturales disponibles. Propongo que el acceso a nuevas propuestas pedagógicas es de carácter situado y de naturaleza social. Esta posición es solidaria de los desarrollos teóricos de los estudios socioculturales sobre las prácticas sociales y su apropiación por parte de las personas.

Los desarrollos teóricos y la investigación empírica en el campo de la antropología y la psicología sociocultural sugieren una especie de imbricación entre la práctica y los contextos en que éstas tienen lugar. Esto es, que las acciones desarrolladas por las personas en la consecución de ciertas metas se configuran en interacción con las circunstancias que las rodean. Desde esta posición, los teóricos de la práctica cuestionan la noción de transferencia en la que se sostienen las teorías del aprendizaje funcionalistas.

Lave debate el supuesto de que “habilidades cognitivas” supuestamente generales puedan ser aprendidas en los contextos escolares y posteriormente aplicables a una diversidad de situaciones”. En contrapartida, argumenta Lave, para los teóricos de la práctica “el aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento” y “el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado” (Lave, 2001: 20). En su teorización de la práctica, Lave sostiene que la actividad de las personas, constituye una “actividad cognitiva

situacionalmente específica”, por lo que “adopta formas diferentes en situaciones diferentes”. En este sentido, argumenta que “la especificidad de la práctica (...) en una situación y la discontinuidad entre situaciones (muestran) la cognición como nexo de relación entre la mente y el mundo en el que ésta opera” (Lave, 1991: 17-19).

Desde esta perspectiva aprender una práctica o a usar nuevas herramientas para su realización no se reduce a un aprendizaje individual que tenga lugar en la mente de las personas. Para la perspectiva sociocultural la apropiación es un proceso social que se despliega y transcurre mediante la participación misma de las personas en las prácticas sociales, por lo que apropiación de y participación en las prácticas sociales no son momentos diferenciados, sino aspectos de un mismo proceso (Lave, 1991; Lave y Wenger, 2003; Pea, 2001; Wenger, 2001). En este sentido, el acceso a las prácticas sociales, esto es, el proceso ganar competencia en las mismas, es un proceso contextualizado; un proceso situado, imbricado en el desarrollo mismo de las prácticas.

Para Wenger (2001), Lave y Wenger (2003), entre otros, las herramientas disponibles para la realización de las prácticas, son inicialmente *opacas* para las personas que no participan en las mismas, en cuanto a su significado, su utilidad, y sus usos. Ellos argumentan que los modos de emplear las herramientas, la manera en que contribuyen a la resolución de las tareas, son aspectos que cobran una cierta claridad o *transparencia* en el marco de la participación de las personas en actividades específicas. Es decir, los *aportes* de las herramientas, o más bien lo que ellas pueden aportar a la realización de una tarea y al logro de sus metas, se construye en la actuación misma, con la participación de las personas y el entorno. Ello implica que el acceso a una práctica social, a los sentidos y los usos posibles de sus herramientas, está situado, anclado, en la participación de las personas en las prácticas mismas.

La participación es una noción central en este planteamiento. Lave y Wenger (2003), proponen el término de participación periférica legítima para designar “el proceso por medio del cual los recién llegados (aprendices) se vuelven parte de una comunidad de práctica”, es decir, al “proceso de transformarse en un participante pleno en una práctica sociocultural” (p. 1). Un aspecto esencial de su propuesta es el uso de la participación como constructo analítico que alude simultáneamente al involucramiento activo de las personas en las acciones comprometidas con el logro de una empresa, así como a la interacción con las demás personas implicadas en su realización –en el sentido de formar parte de una comunidad de práctica- (Lave y Wenger, 2003; Wenger; 2001). Las diversas

oportunidades de participar, en este doble sentido, ofrecen distintas posibilidades de acceso a las prácticas sociales, de forma que sus propósitos y los procesos para lograrlos, inicialmente *opacos*, *ocultos* a los ojos de los principiantes, van cobrando mayor *transparencia*.

En el acceso a los saberes específicos y necesarios para intervenir de manera efectiva en las prácticas las demás personas con las que se comparte una misma empresa actúan como mediadores de este proceso a través de la interacción social que tiene lugar en la participación conjunta en la realización de las prácticas (Hutchins, 2001; Lave y Wenger, 2003; Pea, 2001; Wenger, 2001).

Los prácticos expertos o “usuarios maduros”, son desde esta perspectiva mediadores claves en el acceso a la práctica. La observación o la actuación conjunta con los prácticos expertos en diversas tareas, provee a los principiantes de una visión de conjunto del funcionamiento de las prácticas, de los medios que pueden ser empleados y los modos específicos de emplearlos ante situaciones particulares. En un sentido vigotskyano, las personas más informadas actúan como mediadores sociales en la apropiación de las prácticas y sus tecnologías actuando como guías, como andaderas sociales para los principiantes. La participación con los más experimentados propicia el acceso de los “iniciados” a los sentidos y saberes que se expresan y movilizan en el desarrollo de la práctica.

Refiriéndose a los sistemas de registro generados en el marco de las ciencias, Pea, por ejemplo, destaca cómo, para los “iniciados”, la “percepción” de la utilidad que éstos puedan tener, tiene lugar mediante su “introducción” mediada por los usuarios maduros” en “las actividades que dan significado a esas inscripciones”. Dice Pea,

Los aportes de muchos sistemas de registros son en gran medida culturales en el siguiente sentido: es indispensable que una persona haya sido introducida en las actividades que dan significado a esas inscripciones y, mejor aún, que haya tomado parte en ellas ... Los usuarios maduros de un sistema de registro conocen los tipos de tareas para las cuales el sistema es útil -las preguntas a las que permite responder, las deducciones que posibilita hacer-, igual que sus limitaciones. Gran parte de eso es imperceptible para el iniciado, puesto que tal práctica social no está <<en>> la representación misma, sino en sus funciones relacionadas con las actividades que las personas desarrollan en el mundo (Pea, 2001: 94).

Como sugiere Pea, la participación en el desarrollo de la práctica posibilita que las personas entren en contacto con las tecnologías empleadas en su realización, puedan apreciar cómo éstas contribuyen a la consecución de los

propósitos, las posibilidades de sus usos y las maneras de emplearlos en circunstancias específicas y cambiantes, de forma que contribuyan a los objetivos de la empresa (Ver también Hutchins, 2001; Cole, 1999). Pero, por otra parte, destaca la mediación social en este proceso, enfatizando el papel mediador de “los usuarios maduros”, de los prácticos expertos.

La interacción entre los aprendices constituye también una mediación social importante en la apropiación de las prácticas sociales y de nuevas herramientas (Wenger, 2001). Los estudios socioculturales muestran que la colaboración conjunta entre iguales en la realización de tareas compartidas propicia un nivel mayor de comprensión y ejecución de las tareas de lo que puede lograr una persona actuando sola (Rogoff, 1993). Por otra parte, como sugieren los teóricos de la práctica, aunque sean miembros de una misma comunidad de práctica y persigan una misma empresa, las personas enfrentan heterogéneas situaciones ante las cuales construyen y reelaboran significados y saberes (Wenger, 2001; Schön, 1992). Las personas, en este sentido, son portadoras de un saber específico, de fondos sociales de conocimiento (Moll, Tapia y Whitmore, 2001). Es en este sentido, que la interacción entre iguales sobre la base de tareas y problemas comunes propicia la circulación y coproducción de nuevos sentidos y saberes, esto es, la co-construcción de un repertorio compartido de recursos (Wenger, 2001).

Con base en esta mirada teórica, en los siguientes apartados y secciones del capítulo, muestro cómo, en las descripciones de las maestras sobre sus experiencias iniciales con el PALEM o el PRONALEES, la asesora y los colegas involucrados en la implementación de las propuestas se muestran como mediadores sociales en la producción de sentidos sobre los nuevos recursos que se les proponían y de saberes prácticos relativos a su empleo.

B) El asesoramiento y la iniciación de las maestras en el trabajo con el PALEM y el PRONALEES.

1) Las asesorías: el inicio de una historia de participación.

En la entidad donde realicé este estudio, el programa de asesoramiento a los maestros de primer grado se inició conjuntamente con la IPALE en 1987 y se mantuvo como instrumento de apoyo del PALEM y luego del PRONALEES hasta los inicios del ciclo escolar 2003-2004, aproximadamente. El programa tenía una coordinación estatal y operaba en las tres regiones geográficas con mayor desarrollo de las siete regiones en que se divide la entidad. A nivel de cada región

existía una coordinación de la cual dependían administrativamente los asesores. Aunque el coordinador regional era el jefe inmediato de los asesores, éstos también mantenían una relación de autoridad con los supervisores de zona o con los directores de escuela.

En un estudio sobre el asesoramiento en el PRONALEES realizado en una de las regiones del estado –la misma región en que realicé este estudio- se encontró una diversidad de modalidades en su desarrollo y valoraciones diferenciadas de los maestros acerca de los apoyos recibidos (Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003). Aunque el proyecto nacional de expansión de la IPALE preveía la incorporación como asesores de profesores que conocieran y hubieran trabajado previamente con la propuesta; en los hechos, los criterios empleados en esa entidad fueron muy heterogéneos¹⁵. Para el IPALE la asesoría era central para apoyar la implementación de la propuesta; no obstante, el citado estudio reporta la ausencia de lineamientos para su desarrollo, así como la falta de un programa que capacitara a los nuevos asesores para conducir su trabajo con los maestros. Los asesores, según se reporta en el estudio citado, fueron construyendo sus propias estrategias de apoyo sobre la marcha, según su interpretación de la propuesta y de las relaciones construidas con los maestros y los directivos.

La participación de los maestros en la instrumentación del IPALE y luego del PALEM era voluntaria, se esperaba que los asesores atendieran las demandas que ellos les plantearan. Por lo novedoso de la propuesta, sin embargo, más que responder a demandas de apoyo, los asesores tuvieron que buscar y negociar con supervisores, directivos y maestros, muchas veces sin éxito, su ingreso a las escuelas. Según información proporcionada por la asesora Nora, los asesores eran responsables de buscar su propia colocación en las escuelas. El requisito era que cada uno de ellos debía responsabilizarse del asesoramiento de un mínimo de ocho profesores de primer grado, independientemente de que éstos pertenecieran a dos o más escuelas y zonas escolares. La mayoría de ellos lograron incorporarse como asesores en dos o más escuelas; no obstante, hubo casos en los que los asesores realizaron su labor de acompañamiento con todos los maestros de primer grado de una zona escolar –de dieciocho a veintitrés grupos-.

¹⁵ Espinosa, Secundino, Ramos y Neri (2003), reportan que dado el carácter netamente urbano de las asesorías en el PALEM, varios profesores se incorporaron al programa para lograr una mejor adscripción, aunque no conocían el PALEM, ni tenían expectativas de apoyar a los maestros. Varios de ellos, tras oficializar su adscripción en la ciudad, buscaron retornar a su función de maestros de grupo. La movilidad de los maestros por esta vía fue impulsada tanto por el sindicato como por la administración. Una situación similar es reportada por Bonilla (2006), con respecto a la conformación de los equipos técnicos que coordinan en los estados el Programa Nacional de Lectura.

Nora fue una de las asesoras, la primera en la región, que desempeñó sus funciones de apoyo a nivel de zona. Cómo se describe a continuación, el trabajo de asesoría que ella desarrolló se fue construyendo a partir de negociaciones con el supervisor y los maestros –en su mayoría maestras-. En este proceso, como se verá a lo largo de este capítulo, la participación conjunta de Nora y las maestras en torno a la enseñanza se fue definiendo como el núcleo articulador de la asesoría para la implementación del PALEM primero y después del PRONALEES.

Nora la asesora. Su perfil y su interés por las asesorías.

Nora es la maestra que asesoró a las maestras Laura, Paola, Perla y Sofía durante la implementación del PALEM, después con el PRONALEES asesoró a Sofía e Iraís. Nora tenía veintinueve años de servicio en el magisterio en el 2002, cuando inició el estudio, y contaba con una amplia formación profesional: normal básica, dos especializaciones en la normal superior –geografía e historia-, licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una maestría en ciencias de la educación y era candidata a doctora¹⁶. Además de docente y directora en el nivel primario, Nora había trabajado en el nivel medio superior, en varias instituciones de formación de maestros, y trabajaba, desde inicios de los noventa en una de las Unidades de la UPN.

Nora se incorporó inicialmente al IPALE en calidad de apoyo del coordinador regional. Posteriormente, después de poco más de año y medio que fungió como apoyo, inició su desempeño como asesora, primero del PALEM y después del PRONALEES. La asesoría la desarrolló en una misma zona escolar durante diez años aproximadamente, de 1990 a 2001. Asesoraba, decía, a los maestros del primer grado –de dieciocho a veintitrés- de todas las escuelas de la zona, aunque, también llegaba a apoyar a los maestros de segundo cuando se lo solicitaban. Algunas maestras reportan incluso que llegaron a consultarle sobre problemas específicos aún cuando tuvieran un grado superior.

Nora, dice, quiso ser asesora del PALEM a partir del conocimiento que tuvo de la concepción psicogenética sobre la adquisición de la escritura en sus estudios de la UPN, y del uso ocasional que hizo de la misma en su propia escuela cuando, siendo directora, tenía que cubrir grupos de primero en ausencia de algún maestro. Relata que se entusiasmó con la respuesta de los niños y consideró que podía aprender más sobre ésta al mismo tiempo que apoyaba a otros maestros a

¹⁶ Ambos estudios de postgrado los realizó en una institución particular cuyos programas los desarrollaba en periodos vacacionales –primavera, verano e invierno-.

implementarla. Su conocimiento de la propuesta y sobre todo de su instrumentación práctica, dice, era poco, fue aprendiendo junto con los maestros. Las maestras del estudio, por su parte, le atribuyen un amplio conocimiento de la propuesta y valoran de manera sobresaliente su disposición para apoyarlas y la confianza que les inspiraba para exponerles sus dudas y problemas. De hecho, aunque Nora abandonó el PRONALEES en el 2001 ellas le buscaban ya sea para solicitarle apoyos sobre alguna situación particular o para exponerle las novedades que emprendían. Por lo menos entre las maestras del estudio, los comentarios no sólo eran de reconocimiento profesional sino que también denotaban cierto afecto personal.

La construcción negociada de la asesoría.

La modalidad de asesoría instrumentada por Nora, según reportó, más que responder a un programa preelaborado, fue resultado de negociaciones y acuerdos explícitos con el supervisor de la zona escolar donde ella se desempeñó. Tras la negativa de las maestras de una escuela del centro de la ciudad a recibir su asesoramiento, Nora, dice, tuvo un encuentro ocasional con el supervisor de una zona de la periferia de la ciudad. Era un viejo colega suyo con el que habían trabajado juntos en una misma zona escolar tiempo atrás, ambos en calidad de directores. Nora le reconocía su empeño y disponibilidad para el trabajo, por lo que, dice, consideró conveniente plantearle la posibilidad de asesorar a algunos de los maestros de su zona. Fue en este encuentro donde se empezaron a gestar las condiciones así como el programa de asesoramiento que Nora implementaría en esa zona escolar por espacio de diez años

El asesoramiento a todos los maestros de primer grado de la zona, relata Nora, fue una petición que le hizo el supervisor cuando ella le propuso trabajar en su zona. A cambio de ello, dice Nora, convino con el supervisor en implementar las asesorías a través de tres ejes de acción: a) curso inicial de capacitación, b) reuniones mensuales de planeación y evaluación, y c) visitas a las aulas.

El curso de capacitación, dice Nora, se realizaba durante dos semanas al inicio de cada año escolar (una semana para trabajar la propuesta de alfabetización y otra para trabajar la propuesta de matemáticas). En este curso, Nora comenta que revisaba con los maestros los supuestos teóricos de las propuestas, cómo evaluar el aprendizaje de los niños y se revisaban los materiales de las propuestas.

Las reuniones mensuales acordadas con el supervisor, señala Nora, tenían la finalidad de que los maestros participantes hicieran la planeación del trabajo para

el siguiente mes. Asimismo, cada dos meses, en las reuniones se revisaban y discutían los resultados de las evaluaciones que cada maestro hacía a sus alumnos. Generalmente, dice Nora, las reuniones se hacían en una de las escuelas de la zona.

Las visitas a los maestros, señalaba Nora, tenían el propósito de comentar con cada uno de ellos las dudas y problemas que enfrentaban con la implementación de las propuestas. Ella, dice, recomendaba a los maestros que anotaran sus dudas para que cuando los visitara pudieran aclararlas. Las maestras del estudio reportan además que durante sus visitas Nora les auxiliaba con la realización de algunas tareas, como la evaluación, y les hacía sugerencias y recomendaciones de qué actividades implementar y cómo realizarlas según apreciaba el desempeño de los niños. Iraís y Laura recuerdan que incluso realizaron algunas clases de manera conjunta con Nora.

Dado el carácter voluntario para la participación de los maestros en el PALEM, Nora considera que fue de mucha importancia haber convenido con el supervisor los respaldos institucionales necesarios para sacar adelante el trabajo. Algunos de los acuerdos establecidos como la participación del supervisor en las asesorías, su intervención ante los directores para que autorizaran la asistencia de los maestros a las reuniones, así como el establecimiento de la obligatoriedad para los maestros de asistir a las mismas, ayudaron a la consolidación de la asesoría en la zona, según lo aseguraba Nora.

(Al inicio del año escolar) eran dos semanas intensivas de trabajo y no había permiso de ausentarse para nadie. Esa era una consigna de parte del supervisor: no hay permisos, decía a los maestros, primero porque estamos iniciando el año escolar, segunda porque es algo que a ustedes les interesa y que sus niños deben de ser los beneficiarios de que ustedes entiendan lo que ustedes están haciendo.

Yo siento que esa primera parte, el haber llegado a la zona con ese supervisor y haber trabajado de esa manera me ayudó mucho (PD53-280304 Entr. As. Nora).

Aunque, como se expone más adelante, fue el trabajo en torno a las tareas y preocupaciones de los maestros lo que legitimó ante las maestras las asesorías de Nora, el respaldo institucional del supervisor sentó las bases para la continuidad de este espacio, aún cuando hubiera cambios de supervisor o se incorporaran nuevos maestros.

Yo siento que la primera fase con el primer supervisor, fueron como 5 años, fue una de las cosas que sentaron las bases para mucho de lo que se hizo. Ya los maestros estaban acostumbrados a esa dinámica de trabajo, ya no hacían ninguna objeción, más bien preguntaban: ah, para cuándo tenemos reunión. Y cuando había reuniones a nivel de zona, se podían ir todos los maestros de los demás grados, pero el grupo donde yo estaba agotábamos la jornada, hasta nos quedábamos más tiempo. Pero ya los maestros estaban acostumbrados a ese trabajo, luego decían: ay déjalos que se vayan (los otros maestros), que no estén aquí, nomás nos interrumpen. Las personas que se iban incorporando (a las asesorías) eran las que protestaban, decían: ya se fueron los demás por qué no nos vamos. Y yo les decía: no pues aquí ustedes sugieran a ver qué. Las (personas) que ya estaban encarriladas eran las primera que decían: no, no, no, que se vayan, nosotros vamos a terminar, porque luego estamos allá (en el grupo) y no sabemos ni qué vamos a hacer, así que no. Y eso a mí me ayudaba, porque las nuevas, pues ya empezaban a agarrar la onda de qué se trataba, ya sabían que teníamos que terminar lo que debíamos hacer, sabían que el día que iba a visitarlas también debían estar ellas (PD53-280304 Entr. As. Nora).

Ya en el trabajo con los maestros, según refería Nora, nuevas negociaciones con el respaldo de la supervisión contribuyeron a ajustar la asesoría y algunas exigencias institucionales a las demandas que resultaban de la implementación del PALEM. Nora, dice, descubrió que al inicio del año era cuando los maestros presentaban las mayores dudas y temores sobre la propuesta, por lo que, con el respaldo del supervisor, decidió que durante los dos primeros meses las reuniones fueran quincenales. Por otra parte, comenta que, haciendo eco de las inquietudes de los maestros, acordó con el supervisor que las evaluaciones exigidas institucionalmente fueran las mismas que las propuestas en el PALEM¹⁷. Asimismo, dice, logró que se institucionalizara la petición de los maestros de que en los concursos de aprovechamiento se consideraran los resultados por grupo y no de competidores individuales y que fuera ella quien elaborara los exámenes de acuerdo con el enfoque del PALEM.

El nivel de participación de los maestros en la implementación del PALEM, fue otra línea de negociación que dio forma a las asesorías de Nora. No obstante que desde la supervisión se planteaba la obligatoriedad, Nora optó por aceptar que los maestros decidieran su nivel de involucramiento. Algunas maestras decidieron no participar en la implementación, pero sí asistían a las reuniones. Este hecho,

¹⁷ Para el primer grado lo que las maestras reportaban como evaluaciones eran gráficas en las que mostraban los avances de los niños con respecto a los tipos de conceptualización de la escritura identificados por Ferreiro en sus estudios de la psicogénesis del lenguaje escrito.

dice Nora, permitía que estas maestras se fueran enterando de los resultados de sus otras compañeras y que, a partir de las producciones de los niños que llevaban, se enteraran de cómo se trabajaba con la propuesta. Otras maestras decidieron trabajar simultáneamente actividades del PALEM y la metodología que ellas ya conocían.

Quando empezamos a trabajar, Paola sí fue muy clara, fue de las que yo recuerdo que eran muy directas, dice: ay manita yo le voy a hacer de las dos cosas, de lo que yo pueda aquí le voy a hacer, pero también de lo que yo sé, mana, porque y qué tal si no me da resultados. Le digo: ah, pues sí. Yo no podía decirles que no, imposible que les dijera que no, porque finalmente en el salón quien tiene la última palabra son ellas (PD53-280304 Entr. As. Nora).

Aunque Nora cuestionaba fuertemente estas decisiones de las maestras, también consideraba, como en el caso de Paola, que no había manera de obligar a los maestros, pues “en el salón quien tiene la última palabra son ellas”. Por otra parte, llegó a considerar que estas decisiones no eran una simple resistencia a cambiar, sino que tenían que ver con la historia de formación de los maestros. Así, por ejemplo, al comentar sobre una maestra con más de 30 años de servicio, quien también le advertía que haría una mezcla de metodologías, Nora decía: “no solamente se niega por decir, no puedo, no quiero, también tiene que ver su formación, cómo va a trabajar con una propuesta que nada tiene que ver con la formación que recibió, ... esas son cuestiones que el asesor debe de tener presente” (PD00-020701. Entr. As. Nora).

Además de aceptar el nivel de participación en el PALEM que cada maestra o maestro decidía, el establecimiento de relaciones afectivas con las maestras, más allá del aspecto técnico pedagógico, fue otro aspecto que, en la perspectiva de Nora, creó un contexto más favorable –en varios casos- para la recepción de las asesorías. Nora, dice, considera que llegó a ser “mejor aceptada” por algunas maestras cuando estableció con ellas “una relación más cercana”.

Yo, por ejemplo, entre una de las cosas que hice para poder ser mejor aceptada, porque al principio tenía el apoyo del supervisor y –los maestros- no me decían nada, tal vez porque de alguna manera es una presión de la autoridad, pero ya cuando el supervisor dejó de ir y nos dejó solos totalmente, ya hubo otro tipo de relación, inclusive se entra a otro tipo de situación que uno logra entender cuando conoce más de cerca a las personas, ya hay una relación más cercana, porque conoce los problemas que tienen de manera personal, en la familia ... hay maestras

que decían: ay, yo no puedo por más que traté, yo no supe ni qué hice. Y cuando uno ya conoce los problemas que pasan, los comentan con uno ... ya uno les pregunta, ¿oye cómo estás, cómo has estado? Como que quiere una relación más estrecha, también eso favorece la comunicación (PD00-020701. Entr. As. Nora).

La construcción de relaciones de confianza, en las que el trato entre asesor y maestros va más allá de la relación técnica o profesional, al parecer constituye parte de los saberes necesarios para hacer de la asesoría un espacio productivo de crecimiento profesional. Los comentarios de Nora en este sentido, también reportados por las maestras del estudio, son coincidentes con las conclusiones al respecto de Talavera (1992). En su investigación con maestros de primer grado, realizada en otra entidad del país relativamente distante, Talavera se encontró con las asesorías instrumentadas en ese entonces en el marco del IPALE. En ese momento las asesorías recién se extendían a los maestros de grupo regulares y ya no sólo a los que atendían los grupos integrados. Ella reporta cómo por “los contextos de confianza”, “en los que se mezclan las relaciones de trabajo y de amistad”, tanto la asesora como la maestra del grupo integrado suscitaron el interés de las demás maestras de primero por “continuar buscando la forma de trabajar con la propuesta”, y propiciaron “el cambio de actitud” en algunas de ellas – inicialmente de rechazo - con respecto al IPALE.

La enseñanza como espacio de trabajo conjunto en la asesoría.

En las descripciones de Nora y de las maestras Paola, Perla, Sofía, Laura e Iraís, a quienes ella asesoró en diferentes momentos, la asesoría aparece como un espacio compartido en torno a la enseñanza. Se tratara de la capacitación inicial, de las visitas o de las reuniones mensuales, la enseñanza aparecía como el núcleo articulador de su trabajo. La participación de unas y otras, según sus descripciones, tenían invariablemente que ver con la realización de alguna tarea propia y específica del trabajo de enseñanza: hacer la planeación mensual, evaluar los progresos de los niños, buscar soluciones para problemas grupales o de alumnos particulares, discutir para qué y cómo emplear determinados recursos.

Así, aunque la capacitación inicial era un espacio que Nora utilizaba con la finalidad de que los maestros conocieran la propuesta, los materiales, y sus supuestos sobre el aprendizaje, ella involucraba a los maestros en la discusión de cómo efectuar una evaluación diagnóstica del conocimiento de los niños sobre la escritura y además, en la realización de una planeación inicial. A lo largo del año

las reuniones mensuales se centraban en la planeación y en las evaluaciones bimestrales sobre el avance de los niños. Asimismo, las maestras llevaban productos de los niños, exponían sus dudas sobre la implementación de las propuestas, compartían experiencias y discutían sus resultados. Por otra parte, durante las visitas a las escuelas, Nora proporcionaba a las maestras explicaciones y sugerencias a partir de las dudas, los problemas o las peticiones que ellas le planteaban.

La dinámica de esta asesoría, de acuerdo con las descripciones de sus experiencias, suscitó la actuación conjunta de Nora y de las maestras en la resolución compartida de tareas como la planeación, la evaluación y la búsqueda de soluciones a los problemas enfrentados durante la implementación de la propuesta –primero del PALEM y luego del PRONALEES-. Este proceso, tal como lo describen las maestras y se verá más adelante, permitió a las maestras del estudio el acceso a la propuesta y a los saberes necesarios para su empleo como herramienta útil para la alfabetización de los niños.

2) Las maestras y sus motivos para participar en la implementación de una nueva propuesta.

Como se ha documentado en otros trabajos, el primer grado tiene sus particularidades que lo distinguen del resto de los demás grados (Talavera, 1992). Una de éstas, la de mayor peso para los maestros, es la expectativa de que los niños aprendan a leer y a escribir convencionalmente. Las maestras del estudio se refieren a ello como una de sus principales metas, pero también como una de las cosas más complejas de lograr. De hecho, tanto las maestras de primero, como las de segundo, le dan mayor prioridad a los aprendizajes relacionados con el lenguaje escrito que a las demás asignaturas. La maestra Laura de segundo grado, por ejemplo, a inicios del mes de junio casi había cubierto el programa de español, pero en la asignatura de Conocimiento del Medio, según me decía, iba atrasada. Ella explica esta diferencia de avances argumentando que para ella lo más importante era el área de español porque es la base para el trabajo con las demás asignaturas, por eso tiende a dedicarle más tiempo; no obstante, consideraba que debido al avance que llevaba en esa materia ahora podía dedicar parte del tiempo programado para esa área a la otra asignatura, como de hecho lo estaba haciendo ese día.

Las maestras de mi estudio con frecuencia se referían a la expectativa de lograr que sus alumnos aprendieran a leer como una fuerte preocupación personal

que les acompaña a lo largo del ciclo escolar. Esta suerte de presión que los maestros en general experimentan parece tener una fuerte incidencia en sus decisiones sobre los recursos pedagógicos que conviene emplear. El empeño en lograr que sus alumnos aprendan a leer y a escribir, pareciera conducir a muchos maestros a optar por el empleo de los recursos y estrategias utilizados y probados en experiencias anteriores, y a mirar con reservas y aún dejar de lado los sugeridos en las nuevas propuestas (Talavera, 1992; Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003). Esto es, los maestros parecieran experimentar un cierto temor en usar nuevos materiales sin tener la certeza de que con ellos sus alumnos lograrán aprender a leer y a escribir. Las maestras participantes en mi estudio, al comentar sobre sus inicios en el trabajo con PALEM, hablaban de las dudas y temores que experimentaban sobre la posibilidad de lograr con las formas de trabajo propuestas que los niños aprendieran el lenguaje escrito; asimismo, comentaban que si bien todos los maestros de primer grado de la zona escolar recibían asesorías para trabajar con el PALEM, varios de ellos optaban por continuar trabajando de la forma que cada quien conocía.

¿Qué impulsa a los maestros a explorar en la práctica las nuevas propuestas? Los motivos expresados por las maestras para incorporar recursos del PALEM o del PRONALEES a su trabajo son diversos y heterogéneos; no obstante, pareciera haber dos situaciones en común que comparten, un cierto interés por explorar recursos que puedan mejorar su trabajo y la posibilidad de contar con algún colega en quien apoyarse.

Búsquedas intencionadas. En algunos casos, como el de la maestra Perla, la apertura a la exploración del PALEM pareciera ser resultado del encuentro entre una búsqueda intencionada de nuevas opciones de enseñanza y el conocimiento de nuevas propuestas metodológicas. El conocimiento previo de ciertos planteamientos acerca del aprendizaje y la observación de las prácticas educativas en otros niveles pueden funcionar, como en el caso de Perla, como elementos que ayudan a construir ciertas expectativas de cambio acerca de la enseñanza. Según sugiere la experiencia de Perla, estas expectativas pueden alentar a los maestros a incorporar los recursos sugeridos en nuevas propuestas cuando perciben cierta correspondencia entre ambas, sus expectativas y la propuesta de trabajo.

Antes de empezar a trabajar con el PALEM, Perla, dice, había iniciado sus estudios en la UPN y, debido a que tenía una hija en preescolar, había tenido la oportunidad de observar el trabajo que hacía una educadora. Ambas situaciones ella las relaciona con su disposición para incorporarse al trabajo que en su zona escolar se iniciaba con el PALEM.

Perla había iniciado sus estudios en la UPN, según dijo, con la intención de aprobar los cursos que necesitaba para lograr un incremento de horas en su plaza; no obstante, ella concluyó sus estudios de licenciatura, al parecer por la utilidad que encontraba en esos estudios para su trabajo docente; dice Perla “pasó que me piqué, empezamos a ver otras cosas, cambió nuestra forma de pensar con respecto a cómo enseñar”.

Perla se refiere en particular a algunos trabajos que revisó durante la licenciatura como uno de los elementos que le llevaron a “aceptar” el trabajo que, en su zona escolar, les proponían desarrollar con el PALEM en el primer grado.

Pues nos dijeron que había una propuesta para enseñar a leer y a escribir y que íbamos a tener una asesora que nos diera... pues el asesoramiento, que nos iba a ayudar para resolver ciertas dudas que tuviéramos. Y sí, aceptamos. Bueno, no todas las maestras. Pero yo sí acepté que tenía que trabajar o que debía trabajar con la propuesta. Porque te digo, ya conocía el trabajo de Margarita y el de Emilia Ferreiro que era el niño preescolar y sus primeros años en la escuela. Y nos habían hablado del trabajo de la propuesta, que se había aplicado a niños con discapacidad, o con educación especial, y que había dado buenos resultados (PD21- Entr. Ma. Perla).

En otro momento, Perla comentaba cómo ella pudo observar el trabajo que hacía la educadora de un jardín de niños al que asistía su hija. Ella consideraba que había una gran diferencia entre el trabajo que realizaban los niños en preescolar y el que tipo de trabajo que se hacía en el primer grado de la primaria. Le llamaba la atención que en el preescolar los niños se divertían con las actividades que realizaban al mismo tiempo que estaban aprendiendo. En el primer año de primaria, decía, se corta esa modalidad de trabajo por otra que resulta más pesada y aburrida para los niños. Consideraba que tendría que haber alguna manera de darle continuidad al trabajo de preescolar de tal forma que aprender a leer y a escribir resultara ameno y no tedioso. Sin embargo, afirmaba, no se le ocurría cómo podría realizarlo en el aula. Al conocer el PALEM, dice Perla, consideró que esta propuesta coincidía con lo que ella pensaba.

En el caso de Perla es posible apreciar cómo la posibilidad que tuvo de observar el trabajo en preescolar le generó ciertas expectativas para la enseñanza en el primer grado, esto, al igual que los conocimientos adquiridos en su paso por la UPN, los asociaba con el PALEM, por lo cual ella decidió trabajar con ese programa. Por una parte, Perla aludía a textos leídos en la UPN como experiencias en las que se ponía de manifiesto que el programa daba buenos resultados y, por

otra, encontraba en las proposiciones del PALEM una respuesta concreta a las expectativas de cambios en la enseñanza que le había suscitado el trabajo en el preescolar.

Los colegas como apoyo para la implementación. Las búsquedas intencionadas de opciones para la enseñanza no siempre está necesariamente orientada por expectativas más o menos claras de lo que pudiera hacerse en la enseñanza del lenguaje escrito, como sucedió con Perla. Las búsquedas pueden estar motivadas, en otros casos, precisamente por la presencia de dudas y de incertidumbre acerca de cómo conducir a los niños en su aprendizaje de la escritura, esta parece ser la situación particularmente de los maestros que no tienen experiencia en la enseñanza del primer grado. Laura y Macrina, son maestras que narran cómo su contacto con el PALEM –en el caso de Laura- o con el PRONALEES –en el caso de Macrina- estuvo mediado por la preocupación que ellas sentían cuando les asignaron por primera vez un primer grado. Ambas comentaban que no sabían cómo iban a trabajar, pero que el haber tenido la posibilidad de entrar en contacto con personas que podían brindarles apoyo optaron por trabajar con los nuevos materiales que ellas les proponían. Laura, por ejemplo, dice que aceptó trabajar con el PALEM cuando la asesora le propuso apoyarle durante todo el año en su aplicación.

Macrina decía por su parte, que siempre había trabajado con grados superiores y que cuando le dieron primer grado se encontró con los nuevos materiales del PRONALEES que se habían producido para el área de español en 1997. Aunque sentía, según dice, que debía utilizar los nuevos materiales educativos, consideraba que no los entendía, ni le quedaba claro cómo es que con ellos los niños iban a aprender a leer y a escribir. Para trabajar con estos materiales relata que ella recurrió a una maestra que había sido su compañera de estudios en la normal, consideraba que era una persona preparada por haber estudiado en la UPN. Su compañera le dio algunas explicaciones sobre los nuevos materiales y le proporcionó un fotocopiado de actividades que había utilizado. Ambas cuestiones, además de la promesa abierta de que podría seguirla consultando, motivaron a Macrina para utilizar los nuevos materiales.

La observación de colegas, en otros casos, puede motivar también a los profesores a incorporar nuevos recursos en sus prácticas de enseñanza (Talavera, 1992), sobre todo cuando ellos valoran positivamente los resultados que aprecian en el aprendizaje de los niños. De hecho, la posibilidad de conocer las experiencias de otros maestros es algo que las maestras del estudio valoran como una experiencia muy importante que las motivaba a continuar con la implementación del

PALEM. Mediante la observación de otros colegas mientras trabajan con los niños los maestros parecen formular juicios sobre la pertinencia y la importancia que puede tener el empleo de una determinada propuesta de trabajo, aún cuando no la conozcan plenamente, como sucedió con Paola.

Paola conoció el PALEM a través del trabajo de una de sus compañeras, Sofía, antes de que ella la introdujera en su práctica. En algunas ocasiones, según comenta, veía a Sofía cómo trabajaba con los niños y le gustaba cómo continuamente los “cuestionaba”. Le parecía que el trabajo resultaba divertido para los niños y le gustaba cómo los niños se expresaban, según contó. También le había gustado, dice, que Sofía recibiera asesoría para trabajar con el PALEM y que las dudas que iba teniendo las resolviera con ayuda de la asesora Nora. Esta información previa motivó a Paola para aceptar la asesoría de Nora y trabajar con el PALEM cuando le asignaron el primer grado.

Disponer de algún compañero en la escuela familiarizado con el uso de nuevas propuestas de trabajo puede favorecer en algunos casos el interés de otros maestros. Recordando sus inicios con la implementación del PALEM, Laura comenta que en su escuela eran dos maestras las que recibían el apoyo de Nora. Sin embargo, dice, ambas tenían un punto de vista diferente sobre el PALEM y las asesorías. Ella, quien al principio estaba preocupada por no saber cómo iba a enseñar a los niños a leer y a escribir, le gustaba, decía, que Nora la visitara y aprovechaba su presencia para preguntarle sobre aspectos del trabajo que no entendía. Relataba que con Nora acordaban las actividades que se desarrollarían durante la semana y ella las realizaba durante ese tiempo. Su compañera en cambio, comentaba Laura, se molestaba cada vez que la asesora la visitaba en su aula, ella consideraba que era un día en el que perdía el tiempo y se atrasaba en el trabajo que estaba haciendo con los niños. Esta es una situación que Laura comparaba con lo que sucedió en otra escuela en la que trabajaba la maestra Reyna, quien también se había incorporado en ese entonces en la implementación del PALEM.

Laura, y también otras maestras del estudio, recuerdan a Reyna como una maestra que conocía “mucho” del PALEM. Laura recuerda de Reyna que ‘siempre llegaba a las reuniones de zona que teníamos con materiales que había utilizado con los niños y contaba sus experiencias de trabajo’. Laura atribuye a este hecho el que otros maestros que trabajaban en la misma escuela con Reyna, también se involucraran. En las primeras reuniones, recuerda Laura, los compañeros de Reyna, como otros maestros, casi se mantenían al margen; sin embargo, en las reuniones posteriores llegaban también con materiales y a compartir las

experiencias que habían tenido en sus grupos con la implementación de algunas de las actividades sugeridas en el PALEM. Laura dice que estos maestros al igual que ella apenas estaban conociendo el PALEM y aprendiendo a implementarla en su trabajo, sin embargo, a diferencia de su situación, considera que ellos contaban con la colaboración de Reyna, lo cual les “facilitó” más el trabajo.

Experimentar para probar, es una expresión comúnmente utilizada por los maestros para explicar su decisión de incorporar a su trabajo nuevos recursos o estrategias de trabajo sin que tengan la seguridad de antemano de su valía y pertinencia (Mercado, 2002). Algunas maestras de mi estudio también adoptaron esta posición al decidirse por participar en la implementación de las propuestas de enseñanza promovidas por el PALEM o el PRONALEES. Por una parte, con esta expresión las maestras designan un proceso que, en su perspectiva, es una forma de valorar si sirven o no, o si dan resultado, ciertas propuestas de trabajo. Por otra parte, designan un proceso mediante el cual ellas van aprendiendo a utilizar los recursos propuestos, por ejemplo cuándo hacer una actividad colectiva, cuando facilitarla o hacerla más compleja, o cómo utilizar los libros de texto.

En otros trabajos se ha documentado cómo, en el primer grado, es común que los maestros pospongan el uso de los libros oficiales para cuando ellos consideran que los niños han aprendido a leer y a escribir (Talavera, 1992, Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003). En otros casos puede suceder que los maestros empleen simultáneamente los libros oficiales con otros libros comerciales, sin embargo, son éstos últimos a los que se dedica mayor tiempo e importancia en el aprendizaje del lenguaje escrito. En general, estas situaciones expresan la desconfianza de los maestros respecto de la utilidad y pertinencia de los materiales oficiales para que los niños aprendan a leer y a escribir. Pero también se expresa la preocupación de los maestros por lograr que efectivamente sus alumnos aprendan a leer y a escribir, por lo cual prefieren utilizar recursos para la enseñanza que les resultan familiares y conocidos.

La incorporación de nuevas prácticas en la enseñanza en el primer grado, particularmente cuando se desconoce cómo es que a través de aquéllas los alumnos aprenderán a leer y a escribir, es una decisión que cuesta mucho tomar a los maestros. La duda y la incertidumbre sobre si los niños lograrán aprender o no, es un asunto sobre el que los maestros necesitan formular una solución antes de decidir la incorporación a su trabajo de ciertas propuestas. Creo que los maestros de alguna forma anticipan escenarios de lo que podría suceder en el caso de que optaran por trabajar con una nueva propuesta y no lograrán que sus alumnos aprendieran a leer y a escribir. Asimismo parecieran tener en cuenta que el trabajo

con una nueva propuesta implica un aprendizaje sobre la marcha no exento de dudas y problemas, por lo que también valoran la posibilidad de contar con los apoyos necesarios para sacar su trabajo. La experiencia de la maestra Sofía da una idea de las formas en que estas cuestiones son encaradas por los maestros.

Sofía trabajaba en el momento del estudio con los materiales educativos elaborados por el PRONALEES. Atendía el segundo grado con el mismo grupo que había tenido el año escolar anterior en primero. Ella consideraba que había hecho muchos cambios en su forma de trabajo del área de español, a pesar, decía, de que sólo contaba con estudios de normal básica. Comentaba que ella y Paola, con la cual platicaba casi a diario durante el descanso, consideran muy importante que desde primer grado los niños desarrollen la comprensión lectora y aprendan a redactar textos, entre otras cuestiones. Se trata de competencias que regularmente en la escuela primaria se consideran como posteriores al primer grado.

Sofía cuenta que aprendió a trabajar de esta forma hacía ya algunos años, cuando ella participó en las asesorías del PALEM. Decía que empezó a conocer PALEM a partir de las reuniones que Nora realizaba en su escuela con los maestros del primer grado, pero tenía una opinión negativa del programa. En ese entonces ella trabajaba con un grado superior; sin embargo, comenta, pudo ver lo que la asesora trabajaba con los maestros. Aunque le llamaba la atención lo que la asesora decía, ella consideraba que los niños no podían aprender de esa forma, como lo expresó en una ocasión.

S. De por sí no quería muy bien trabajar yo con la propuesta desde el principio.

E. Ah, no?

S. No. Yo decía no, cuándo van a leer esos niños así como la asesora está enseñando. O sea, yo veía cuando iba la asesora a los cursos, y veía y decía ¿así van a aprender los niños?, no van a aprender –afirmativo–.

La asesora iba a la escuela Juan Álvarez y daba cursos a los maestros de primero sobre la propuesta, pero a mi no me tocaba porque yo estaba en otro grado. Entonces yo pasaba y veía y... pero todos los maestros se quedaban viendo ahí, y no todos los maestros querían trabajar con propuesta. O sea muchos maestros no le entraron a propuesta, la verdad. Y yo decía: así no van a aprender los niños, ¡cuándo van a aprender!, no van a aprender ...

S. No, lo que pasó es que me dieron primer año, y nos dijeron, no pues que la maestra está enseñando otra manera de que los niños aprendan a leer. Dije bueno, voy a probar, voy a probar. Entonces yo me metí al salón, dije: bueno, yo voy a conocer, si me da resultados qué bueno. Si no... yo le voy a echar los kilos, pero si no, pues ni modo, yo le voy a echar lo que esté de mi parte. Entonces empecé a hacer mucha amistad con Nora –

quien daba la asesoría-, le dije: mira, la verdad yo mis niños aprenden leer en enero. Pero como tú dices el niño no comprende lo que lee, lógico que no va a comprender, pero te lee rebien, lee de corrido y bien y que no se qué, pero voy a entrar, voy a ver, a ver qué pasa. Sí, me metí, estuve ahí en la propuesta, empecé a llevar los pasos que Nora nos decía (PD-09110902. Obs. De clase + entrevista. Ma. Sofía).

Como comenta Sofía, ella tenía dudas y hasta más bien, parecía convencida de que el PALEM, tal como ella lo había apreciado en los cursos de Nora, no servía para que los niños aprendieran a leer y a escribir. Cuando le dieron el primer grado no obstante, decidió “conocer” y “probar” la propuesta para ver “qué pasaba”. Sofía preveía, según dijo, como un escenario posible que sus niños no aprendieran a leer y a escribir, y decidió correr ese riesgo. Es posible que, en parte, este riesgo que algunos maestros como Sofía deciden correr se deba a que consideran que en el próximo grado los tendrán nuevamente de alumnos. Asimismo, ella sabía que contaría con el apoyo de la asesora, a quien en efecto ella consultó muy a menudo.

Sí, me metí, estuve ahí en la propuesta, empecé a llevar los pasos que Nora nos decía: saben qué vamos a trabajar... se va trabajar esto, después nos vamos a reunir y vamos a preguntar cómo les fue, que problemas tienen, que esto que lo otro. Y así fue que fui trabajando con Nora. Y le decía: no, Nora... yo hasta la seguía, sabes qué, tengo problemas así y así con este niño. Ella me decía: no pues trabaja esta ficha, hazle así, hazle ejercicios de estos, hazle ejercicios de lo otro. Y ya me fui así. La asesora siempre venía el día que le correspondía venir aquí, venía, me veía trabajar, y de acuerdo a lo que ella veía, me sugería lo que yo iba a trabajar, porque yo pienso que eso me faltaba. O sea ella no me decía te falta esto, te falta lo otro, me decía sabes qué te sugiero que trabajes estas fichas, esta con este niño, con este otro, con lo otro, porque ella veía (PD-09110902. Obs. De clase + entrevista. Ma. Sofía).

Experimentar para probar “qué pasa”, es una posición que mueve a los maestros a explorar e incorporar a la enseñanza nuevas proposiciones de trabajo cuando se saben que pueden contar con el apoyo de otros colegas a los que suponen con mayor conocimiento de las mismas. Sin embargo, también implica asumir el riesgo de que los alumnos no puedan aprender, situación que les preocupa particularmente en el primer grado con la enseñanza del lenguaje escrito. La duda y la incertidumbre no sólo están presentes al decidir si trabajan o no con nuevas propuestas, sino que están presentes a todo lo largo del primer año de trabajo mientras no encuentran indicadores claros para ellos de que los alumnos efectivamente están aprendiendo.

Las maestras del estudio pues, se sintieron motivadas a participar en la implementación del PALEM o del PRONALEES por diversas razones. Que tomaran esta decisión, sin embargo, no implicó necesariamente que tuvieran un pleno conocimiento de las propuestas y de sus supuestos, de los propósitos que animan las estrategias didácticas ahí sugeridas. Como se muestra en los siguientes apartados ellas fueron resolviendo sus dudas y aprendieron a usar los nuevos recursos en el proceso mismo de la implementación.

C) Intermediación social y visibilidad de los aportes de nuevas herramientas.

La posibilidad de interactuar con otros colegas abre espacios que favorecen la apropiación de nuevas propuestas de trabajo. Coparticipando en tareas comunes, intercambiando información sobre sus experiencias en el uso de determinados recursos, los maestros producen y negocian significados en torno a los usos y aportes de los recursos metodológicos provistos en nuevas propuestas para la enseñanza.

Las maestras del estudio, por ejemplo, continuamente aludían a las relaciones con otros colegas al explicar la forma en que ellas habían incorporado a su trabajo los materiales del PRONALEES o cómo fueron aprendiendo a emplearlos. De esta forma, se referían a las reuniones de maestros convocadas por Nora, la asesora, como un espacio para el intercambio de experiencias del cual “todas aprendían”. En un sentido similar, aludían a los encuentros con otros colegas en los que buscaban apoyos, consultaban sobre situaciones específicas o compartían sus experiencias.

Algo que resulta sorprendente es que a pesar de todos los temores relatados por las maestras, ellas decidieran trabajar con una nueva propuesta, sobre todo porque se trataba de una forma de trabajo sobre la que no tenían claridad en muchos sentidos. Casi todas ellas hablaban de haber experimentado una angustia permanente durante su primer año de experiencia en el trabajo con alguna de las propuestas –el PALEM o el PRONALEES-. Angustia porque con frecuencia se preguntaban si estaban implementando bien las actividades, angustia porque no sabían si los alumnos realmente iban aprendiendo o no.

El por qué y el para qué de los recursos previstos en las propuestas, esto es qué utilidad tenían y cómo contribuían a la alfabetización de los niños; cómo y dónde identificar sus progresos, eran cuestiones poco comprensibles para las maestras en sus experiencias iniciales con el PALEM o el PRONALEES. Como se

verá enseguida, el acceso a la comprensión de estos aspectos tuvo lugar sobre la marcha y estuvo mediado socialmente.

1) Las contribuciones al aprendizaje de nuevos recursos metodológicos.

La enseñanza simultánea y reflexiva para la alfabetización inicial propuesta primero en el PALEM después en el PRONALEES planteaba a los maestros proposiciones sobre la enseñanza inicial del lenguaje escrito que resultaban absurdas y hasta ilógicas para muchos de ellos. Uno de los supuestos que orientan las propuestas mencionadas, por ejemplo, es que los niños construyen su conocimiento sobre la lengua escrita a partir de su participación en eventos de lectura y escritura, en este sentido una de sus proposiciones es que desde el inicio de la escuela primaria los niños participen en actos de lectura y escriban atendiendo diferentes propósitos (SEP, 1998; PRONALEES, s/f). Esta es una de las proposiciones que para muchos maestros resulta inconcebible, pues entra en contradicción con la práctica de la enseñanza progresiva y sistemática más o menos generalizada en el primer grado de la escuela primaria.

En la perspectiva de muchos maestros lo “normal” en la alfabetización inicial es iniciar con la enseñanza de sílabas y palabras, según las letras que vayan trabajando siguiendo una cierta secuencia. Trabajar en la lectura o la escritura de textos, son acciones a las que les atribuyen sentido y utilidad sólo después que los niños han aprendido el código alfabético. Por ello, el hecho de que los libros de PRONALEES propongan desde el inicio que los niños participen en la lectura de un texto y realicen actividades de escritura, suele conducir a algunos maestros a considerar que estos materiales son apropiados para niños que ya saben leer y escribir, pero no para quienes están iniciando en la escuela este aprendizaje. El comentario siguiente de la maestra Macrina ilustra una de las formas en que los maestros suelen plantearse esta situación.

Le digo a la maestra Sonia estos libros de primer año están fabulosos pero para un niño que ya viene leyendo y escribiendo, para este tipo de niños de aquí, no. Porque Sonia me hacía una observación la vez pasada dice Macri mi hijo ya va al primer año y ya sabe leer y escribir, qué va hacer en primero. Le digo una cosa sencilla, el libro de español lo va a completar tan perfectamente, que el maestro de primero ya no va a tener problemas, porque ahí (en el libro) le están manejando ‘escribe tu nombre’, ‘escribe el nombre de tu mamá y de tu papá’. Entonces él va a escribir a la perfección y no va haber errores y (en cambio) este niño, si usted observa un libro de primer año,

qué hay en un libro de primer año, ¡puros garabatos! y ahí dice papaya, manzana y no es correcto, y sin embargo vuelvo a repetir los maestros nos desesperamos, es eso la desesperación (PD25-181102. Obs. Cl. + Entr. Ma Macrina).

Macrina consideraba, como muchos otros maestros, que los libros de PRONALEES pueden ser “fabulosos”, pero siempre y cuando sean para los niños que “ya vienen leyendo y escribiendo”. Así, ella parecía suponer que actividades en las que se involucra la lectura y la escritura son apropiadas para niños con dominio del código alfabético, en tanto que pueden “completar tan perfectamente” el libro cuando se les pide, por ejemplo, escribir nombres. En cambio, parecía considerar, que para los niños que aún no leen ni escriben, estas actividades no parecieran ser apropiadas porque lo que ellos realizan son ‘puros garabatos’.

Desde la perspectiva de los nuevos materiales es esperable que los niños, al escribir por sí mismos, puedan producir escrituras que sean ‘puros garabatos’; pero cómo y por qué actividades de este tipo pueden ser de utilidad para niños que todavía no saben escribir y, más aún, pueden ser de utilidad para que aprendan a escribir, son situaciones que resultan inicialmente poco claras para los maestros. La escasa claridad sobre los sentidos y significados de dichas actividades para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito explica, en parte, la desesperación que decía sentir Macrina; así como la desesperación y la incertidumbre que las demás maestras del estudio relataban haber experimentado durante sus primeras experiencias de trabajo con esta propuesta.

Macrina, al igual que otros maestros, aún con sus temores, sus dudas, y su desesperación por no entender muchos de los términos empleados en la propuesta de PRONALEES, decidió, no obstante, trabajar con estos libros. En la realización de las actividades, sin embargo, como ella expresa, surgía la desesperación por las respuestas que encontraba en los niños, ‘puros garabatos’, situación que ella buscaba resolver “metiendo un poquito de lo tradicional”

Y sin embargo vuelvo a repetir los maestros nos desesperamos, es eso la desesperación, trabajamos con el libro del maestro y le meto un poquito de lo tradicional siento que todo mundo le esta haciendo así, es un miedo, ¿me va a dar resultado? (PD25-181102. Obs. Cl. + Entr. Ma Macrina).

Las situaciones que se analizan en el resto del capítulo, muestran cómo las dudas los temores y las incertidumbres acompañaron a las maestras de este estudio hasta el momento en que pudieron encontrar evidencias, reconocibles para ellas, de que efectivamente sus alumnos estaban aprendiendo a leer y escribir. En

ese proceso mientras tanto, ellas, con el apoyo de Nora, fueron elaborando comprensiones sobre las contribuciones de los nuevos recursos a la alfabetización de los niños y también saberes prácticos relativos a su empleo.

2) La utilidad de los nuevos recursos: producción de sentidos a través de la mediación social.

Como se ha señalado con anterioridad, una de las acciones emprendidas por Nora era la de trabajar inicialmente con los maestros en la revisión de la propuesta de alfabetización. Durante una semana Nora revisaba con las maestras sus fundamentos y los recursos sugeridos. Para ella, dice, esta era una fase importante en la que buscaba que los maestros se familiarizaran con la propuesta; no obstante, consideraba que un conocimiento pleno de la misma sólo se lograba en el trabajo conjunto con ellos.

Una de las formas que pueden facilitar por una parte que el maestro se familiarice con los materiales y pueda realmente apropiarse de ellos para poder concretizar un programa que se supone a ellos les entregan, pero no hay un conocimiento total, absoluto, pues eso solamente se logra trabajando, trabajando de manera conjunta (PP020701. Ent. As. Nora).

En la descripción de las maestras, tanto como en las de Nora, aparecen en efecto diversas situaciones de trabajo conjunto motivadas por las dudas o los temores de las maestras. Se trata de situaciones suscitadas en el marco de las reuniones de planeación y evaluación a las que convocaba Nora mensualmente, o bien en las visitas periódicas al aula que ella les hacía. En las experiencias descritas, es posible encontrar algunos indicios que muestran cómo varias de las dudas experimentadas por las maestras durante la implementación del PALEM o del PRONALEES estaban referidas a los sentidos pedagógicos o los beneficios que aportaban a los niños en su aprendizaje del lenguaje escrito. Asimismo, las referencias al trabajo compartido de esas descripciones sugieren que en la discusión de las dudas se generaban oportunidades de interacción con Nora que propiciaban la construcción de sentidos y significados compartidos sobre las contribuciones a la enseñanza y al aprendizaje que podían tener los recursos planteados en el PALEM o el PRONALEES.

Una de las visitas a las maestras descritas por Nora, muestra indicios de las formas en que ella, al tratar de resolver las dudas de las maestras, mediaba en la construcción de sentidos sobre los recursos propuestos. La maestra, refiere Nora,

trabajaba por primera ocasión con PRONALEES, después de trabajar predominantemente con los grados superiores. Como a otras maestras, dice Nora, a ésta le intrigó al inicio que en los materiales no estuviera previsto una secuencia para trabajar las letras.

La descripción de Nora tiene como foco las dudas que una maestra le planteaba acerca de la pertinencia y viabilidad de que los niños elaboraran una de las actividades de escritura propuesta en el PRONALEES. La actividad pertenece a la lección 8, por lo que, de acuerdo con la programación prevista en el programa, una lección por semana, se realiza aproximadamente al finalizar el segundo mes del año escolar. En esa actividad, a diferencia de las anteriores, en las que se pedía a los niños escribir palabras –nombres, listas, completar oraciones, entre otras-, por primera vez se propone la elaboración de un texto narrativo, el cual consiste en la escritura del relato de un viaje imaginario al espacio.

Nora describe su encuentro con la maestra del siguiente modo:

Esta maestra y la otra, sin conocer los materiales, era la primera vez que trabajaban con esos materiales y se dejaron guiar por ellos, porque las dudas que fueron teniendo se fueron despejando en la medida que fueron avanzando en el trabajo. Cuando yo iba lo que más me preguntaban o más bien me decían “yo hice esto y no sé si estoy bien porque mira, aquí dice esto, pero no estoy segura”. Por ejemplo en las primeras lecciones del primer año viene una donde los niños van a ir a un viaje. Viene la lección y varias actividades, y ya para finalizar le piden al niño que escriba un viaje a donde le gustaría ir. Al principio me decía: ¿pero tú crees que los niños puedan escribir?, todavía no llegó ahí pero ya vi lo que tenemos que hacer, ¿tú crees que escriban?. Yo le decía: sí, sí van a escribir. ¿pero y cómo? Me decía. Le digo: mira van a escribir y aquí tú te vas a dar cuenta de los distintos tipos de escritura de acuerdo al nivel en el que el niño esté. En algunos casos el niño te va a escribir con mucha claridad, pero en algunos niños como en el caso de los presilábicos, pues tú vas a decir bueno y ¿qué escribió? Pero tú no tienes por qué angustiarte, lo que importa aquí es la intención que tuvo el niño de escribir. En todo caso tú siempre pregunta “a ver, a ver mi hijito lee lo que escribiste, quiero escuchar lo que tu escribiste” y ya el niño te va a decir. Es más, le dije, termina la actividad. Si quieres me voy a quedar para que termines la actividad y entre las dos preguntemos para que veas. Y sí, ahí estuvimos; de los casos que a ella le parecía que no tenía mucha seguridad, sobre todo en los niños presilábicos, luego me los mandaba –a ver vete con ella- y les preguntaba. Ya luego le llamaba, mira ve, a ver mi hijito léele otra vez aquí a la maestra, lo que me leíste a mi.

Recuerdo muy bien porque un niño escribió con su escritura presilábica, me dice: “me voy de viaje a Marte, voy a pasear”. Le digo: oye, ¿vas a pasear tú solo? ¿No vas a llevar invitados? Me

dice no, le digo ¿por qué?, y que me dice porque quiero ir a pasear solo. Y nos estábamos riendo porque todos los demás llevaban invitados, llevaban a los hermanitos, llevaban al papá, a la mamá, a los primos, pero este niño, y era presilábico, nos dice yo quiero ir solo.

Y comentamos con ella, le digo: mira, esto es lo que tenemos que rescatar del niño, lo que quiso escribir y posteriormente esas escrituras se van a ir mejorando (PP020701. Ent. As. Nora).

Como refiere Nora, la maestra dudaba que los niños pudieran escribir el relato solicitado. Es posible que la maestra dudara debido a que era la primera ocasión en que el LA pedía que los niños elaboraran un texto narrativo. Sin embargo, el que la maestra se sorprendiera desde el inicio que el PRONALEES no contemplara una enseñanza sistemática de las letras, sugiere que para ella la incertidumbre derivaba más bien de considerar que la escritura de textos sólo tiene sentido cuando los niños ya saben escribir convencionalmente por sí mismos. Así, el hecho de que la producción del relato se propusiera casi al inicio del año escolar, a sólo dos meses de iniciado el trabajo con los niños, pareciera estar en la base de las dudas de la maestra. Sus preguntas insistentes, “¿pero tú crees que los niños puedan escribir? ¿Tú crees que escriban?”, y su reacción ante la respuesta afirmativa de Nora, “¿pero cómo?”, muestran dudas no sólo sobre la posibilidad de que los niños que apenas están aprendiendo a leer y escribir pudieran producir un texto, sino más aún, sobre la pertinencia y utilidad para ellos de una actividad como esa. Nora pareció entender la preocupación de la maestra en ese sentido y, de acuerdo con su descripción, desplegó acciones compartidas en las que mostraba para la maestra lo que podía resultar de una actividad de producción de textos con sus alumnos y lo que podía aportar a su proceso de alfabetización.

Nora inicialmente, según describe, intentó despejar las dudas de la maestra mediante explicaciones específicas sobre la actividad solicitada. Quizá porque Nora, como comentó en diversos momentos, sabía que la preocupación principal de los maestros es que los niños aprendan primero a escribir convencionalmente, sus primeras explicaciones parecían orientadas a poner de manifiesto el sentido de su afirmación de que los niños sí podrían escribir el relato.

Yo le decía: sí, sí van a escribir. ¿pero y cómo? Me decía. Le digo, mira van a escribir (...) En algunos casos el niño te va a escribir con mucha claridad, pero en algunos niños como en el caso de los presilábicos, pues tú vas a decir bueno y ¿qué escribió?

En este fragmento Nora advierte a la maestra cómo en la escritura del relato no habría que esperar necesariamente productos convencionales. Puede ser que

“algunos niños”, le decía, escriban “con mucha claridad”, pero otros “como en el caso de los presilábicos”, tendrán escrituras que ella no podrá leer, “tú vas a decir, bueno y ¿qué escribió?”.

En particular, Nora se mostraba interesada en destacar la utilidad de este tipo de actividades. Así, al tiempo que le explica a la maestra la diversidad de producciones que podrían hacer sus alumnos, le señalaba cómo éstas le podrían funcionar como indicadores de los progresos de los niños en su comprensión de la escritura: “van a escribir y aquí tú te vas a dar cuenta de los distintos tipos de escritura de acuerdo al nivel en el que el niño esté”.

En su interacción con la maestra, como la relata, Nora insiste particularmente en aportar elementos que la ayuden a comprender la pertinencia y utilidad de la producción de textos en la alfabetización de los niños. Lo cual se evidencia sobre todo en el énfasis que hacía sobre las producciones no convencionales de los “niños presilábicos”. Mediante sus explicaciones Nora buscaba, por una parte, hacerle ver a la maestra cómo para estos niños la utilidad de la actividad radicaba en la oportunidad de usar la escritura con un propósito específico, o como ella le decía: “lo que importa aquí es la intención que tuvo el niño de escribir”. En ese sentido le aclaraba que aunque ella no pudiera leer lo escrito por el niño, eso no debería angustiarle. Ella podía conocer “la intención que tuvo el niño” preguntándole, solicitándole “leer” lo que “escribió”: “En todo caso tú siempre pregunta ‘a ver, a ver mi hijito lee lo que escribiste, quiero escuchar lo que tú escribiste’ y ya el niño te va a decir”. Y Nora le muestra cómo, en efecto, el niño lo explica.

Por otra parte, al participar conjuntamente con la maestra en la revisión de las producciones de los niños, Nora parecía interesada en mostrar el significado de sus palabras en el trabajo concreto con los alumnos. Un aspecto interesante de la colaboración descrita es el que Nora hubiera propuesto a la maestra hacerse cargo de la revisión de los “niños presilábicos”. Esto es, precisamente de los niños que, por no tener una escritura convencional, para muchos maestros resulta inconcebible pedirles que elaboren un escrito. De acuerdo con la descripción, la maestra tuvo oportunidad de apreciar cómo Nora solicitaba a los niños interpretar sus escritos, además de comentar sobre el contenido de los mismos.

Los comentarios sobre el inesperado y singular contenido del texto escrito por un niño presilábico, sugiere que Nora buscaba mostrar a la maestra cómo, independientemente de las posibilidades de cada niño para escribir un relato, los niños podían “escribir” ideas propias “le llamaba, mira ve, a ver mi hijito léele otra vez aquí a la maestra, lo que me leíste a mi”. En el hecho de llamar la atención

sobre la originalidad del niño, quien a diferencia de los demás “no llevaba invitados” al viaje, Nora no sólo parecía hacer partícipe a la maestra en el reconocimiento de que él, aún con “su escritura presilábica”, había utilizado el lenguaje escrito con una intencionalidad clara –me dice: me voy de viaje a Marte, voy a pasear-; sino que además la hace partícipe en el disfrute de lo novedoso y singular del “texto” elaborado: “y nos estábamos riendo porque todos los demás llevaban invitados (...) pero este niño, y era presilábico, nos dice yo quiero ir solo”.

En suma, propiciado por una duda de la maestra acerca de la pertinencia de uno de los recursos propuestos por PRONALEES, Nora sostuvo una interacción con ella en la que medió explicando y generando situaciones que hicieran evidente para la maestra lo que puede significar escribir en niños con escrituras no convencionales, y la utilidad que ello tiene en el proceso de la alfabetización.

Las descripciones de las maestras, por otra parte, aportan indicios de que los encuentros con Nora les permitían efectivamente encontrarle sentido a ciertas actividades que inicialmente les parecían absurdas. Algunas de las descripciones, como la de la maestra Laura que se analizará enseguida, sugieren que en estos encuentros las maestras lograban reelaborar ideas que tenían acerca de la alfabetización de los niños.

En diversas ocasiones Laura comentó sobre el desconcierto que le generaban las sugerencias de trabajo que le hacía Nora al inicio de su trabajo con el PALEM. Cuando le asignaron el primer grado, dice, se sentía angustiada por no tener la experiencia de trabajo y no sabía cómo le iba a hacer. Aunque decía que inicialmente ella “también llevaba la idea de que les iba a poner una plana de la a, de la e”, decidió trabajar con el PALEM por la confianza que le inspiró Nora y porque también consideraba que las planas eran tediosas para los niños. Pero aunque rechazaba las planas como herramienta de trabajo, para Laura no estaba claro cómo es que con el PALEM los niños aprenderían a leer y escribir. En sus descripciones, Laura ponía de manifiesto cómo el diálogo con la asesora durante sus visitas, le permitió comprender las maneras en que determinadas actividades podían “ayudar” a los niños en su aprendizaje.

Divertida y asombrada por lo acontecido años atrás, Laura describió la reacción de asombro e incredulidad que tuvo cuando Nora le sugirió por primera vez trabajar con los niños la lectura de un texto. Esta es una actividad sugerida en los ficheros de PALEM y PRONALEES para que “los niños realicen la vinculación entre las partes sonoras y gráficas de un texto”.

En una ocasión, fijese, recuerdo que nos llevó la asesora un verso, que un conejito, algo así, pero que lo cantaban y los niños fueron señalando las palabras, sí?. Yo..., yo pensé digo y para qué le va a servir eso al niño, o sea, yo dije no, ¡ay, para qué! -admirada-, sino que ya después le digo (a Nora): oye y ¿por qué vamos a hacer esa actividad? Dice: ah, es que con esa actividad el niño va a conocer la direccionalidad de la lectura, sí? Y también el niño se va a familiarizar en que son letras y que dicen algo. Hasta ese momento yo comprendí, digo 'ah, pues sí, realmente sí al niño lo va a familiarizar más con la lectura'. Pero yo, primero, o sea cuando la maestra lo puso y que me dijo vamos a hacer esto, yo dije: y ¿para qué me va a servir a mí?! O sea '¿para qué va a ayudar a mis alumnos?' -mostrando asombro, sorpresa y duda-, o sea yo lo pensé. Pero ya cuando la maestra me dio una explicación, y me dijo que servía para que el niño viera cuál era la direccionalidad de la lectura, y que aparte de eso lo iba a familiarizar con el sistema pues de la lectoescritura, que iban a distinguir que eran letras y que dicen algo, ahí. Digo, ya después, 'ah, no, pues tiene razón, por ejemplo nosotros en ese tiempo estábamos en una colonia, pero se podía decir que era un medio rural, entonces donde muy pocas veces el niño tiene contacto con la lectoescritura, antes de ingresar a la primaria. Entonces, en sí a los niños los motiva, los familiariza más con el sistema de la lectoescritura. Pero le digo, llegó un momento en que yo dije para qué les va a servir a mis alumnos que vayan a señalar las palabras, si ni saben leer, yo pensé pues ni saben leer -recuerda como divertida por lo que pensaba-. O sea, así lo pensé -como admirada- (PD15-091002 Entr. Ma. Laura).

Como denota en su narración, Laura se mostraba sorprendida de que la asesora le propusiera la lectura de una rima y que los niños volvieran a leerla al tiempo que señalaban el escrito. De manera similar a la maestra descrita por Nora, para ella resultaba incomprensible realizar la actividad puesto que en ese momento sus alumnos todavía "ni sabían leer". Laura no tenía claro cómo es que una actividad de lectura como la propuesta podría ser de utilidad para sus alumnos justamente cuando ellos apenas estaban aprendiendo a leer. De aquí que, asombrada por la sugerencia de Nora, se preguntaba "¿Por qué vamos a hacer esa actividad? ¿Para qué le va a servir eso al niño? ¿Para qué me va a servir a mí? ¿Para qué va a ayudar a mis alumnos?".

Como sugiere la descripción de Laura, en la discusión de sus dudas con Nora ella tuvo acceso a información que despejó sus dudas y alimentó la producción de nuevos sentidos en torno a la alfabetización inicial y los recursos del PALEM. Las explicaciones de Nora, en este caso, aportaron información que le permitió a Laura formarse una idea de los beneficios que podían aportar a la alfabetización de los niños la lectura de un texto conocido. Inicialmente, Nora le explicó que leer primero a los niños y después pedirle que ellos intenten leer por sí

mismos mientras van señalando el texto es una actividad que les permite conocer algunos aspectos que caracterizan al lenguaje escrito como “la direccionalidad de la lectura” y que las letras “dicen algo”. Después de esa explicación, Laura, según relata, pareció encontrarle sentido a que los niños realizaran esta actividad aún cuando “ni saben leer”: “digo ‘ah, pues sí, realmente sí, al niño lo va a familiarizar más con la lectura”.

De acuerdo con la descripción de Laura, el que ella encontrara útil y pertinente para sus alumnos la actividad de lectura sugerida no se redujo a una simple aceptación de la explicación de Nora. Más bien, pareciera que ella ponderaba la información de la asesora al relacionarla con las particularidades del grupo de niños que atendía en ese entonces. En su descripción, por ejemplo, Laura relaciona las explicaciones que le daba Nora con las condiciones de vida y las posibilidades de contacto con el lenguaje escrito que tenían los niños con los que trabajaba cuando recibió la asesoría. Ella describe el lugar como un medio casi rural “donde muy pocas veces el niño tiene contacto con la lectoescritura”. Es en la reflexión sobre estas condiciones de los niños, apoyada en la información que Nora le proporcionó, donde Laura parece concluir sobre la pertinencia de realizar con ellos la actividad recomendada. De esta forma, fue al considerar que sus niños tenían un escaso “contacto con la lectura”, que ella pareció evaluar favorablemente los argumentos de Nora. Encontraba que sí era conveniente leer a los niños e involucrarlos en la realización de la lectura porque “se familiarizan con la lectura”, les permite conocer aspectos tales como su “direccionalidad” y que lo escrito remite a significados, “las letras dicen algo”.

La descripción de Laura permite inferir además, que en la interacción con Nora pudo reformular algunas de sus ideas iniciales acerca de la alfabetización de los niños. Laura, por ejemplo, pareciera modificar su idea de que el acceso de los niños a la lectura de textos tiene sentido sólo después de la adquisición del código alfabético. Apoyada en las explicaciones de la asesora encuentra que hay otros aspectos de la lectura -“direccionalidad”, “que las letras dicen algo”-, que también importan para su aprendizaje y que sólo pueden “conocerse” mediante el involucramiento de los niños en la lectura misma de los textos. Quizá debido a la modificación de estas ideas, en la entrevista, Laura describía la experiencia entre divertida y admirada de que en algún momento ella hubiera dudado sobre la utilidad de esas actividades.

Ambas descripciones –la de Nora y la de Laura-, muestran que para trabajar con nuevas herramientas pedagógicas los maestros necesitan construir interpretaciones sobre los aportes que éstas hacen al aprendizaje y que ello

conlleva la reelaboración de sus ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y el contenido que se enseña. Esta reelaboración de significados, sin embargo, no antecede al empleo en la práctica de las nuevas herramientas, sino que tiene lugar en el proceso mismo de su implementación. En ese proceso, como se desprende del análisis, el asesoramiento puede ser de ayuda si promueve un trabajo conjunto para la resolución de las dudas y los problemas suscitados en el uso de las nuevas propuestas. En la siguiente sección busco mostrar que en ese trabajo conjunto, la mediación de personas más familiarizadas con las propuestas puede adoptar formas diversas y cambiantes.

3) Formas de mediación social en el acceso a nuevas propuestas.

Las maneras en que los colegas y otras personas, como los asesores, pueden apoyar a los maestros en la comprensión de las nuevas propuestas son heterogéneas y cambiantes. En el trabajo conjunto descrito por maestras y asesora del estudio, se advierten distintas modalidades y niveles de participación de unas y otras. En esta sección describo analíticamente algunas de las modalidades de mediación que, de acuerdo con las descripciones de las maestras, adoptó Nora al interactuar con ellas en la resolución compartida de dudas y tareas que enfrentaban.

El análisis enfoca las interacciones entre Nora y las maestras a propósito de la evaluación de los progresos de los niños en la alfabetización. Más específicamente, analizo las formas diferenciadas en que Nora procuraba introducir a los maestros en la comprensión y el uso de los instrumentos de evaluación que el PALEM proponía para la evaluación de los aprendizajes.

Para los maestros del primer grado una de las metas principales es que los niños aprendan a leer y a escribir; por ello, tener una idea de los progresos que van teniendo a lo largo del ciclo escolar les resulta de particular importancia. Apoyados en el conocimiento de sus avances los maestros deciden sobre el trabajo subsecuente, sobre las acciones que consideran más pertinente para que los niños continúen su aprendizaje. Por ejemplo, las maestras Paola, Macrina y Perla, llegado un momento del año escolar, decidieron dedicar un tiempo específico para aquellos niños en los que apreciaban un mayor rezago respecto de sus demás compañeros. Asimismo, dentro de la jornada escolar, con frecuencia se les observaba implementar tareas diferenciadas según el avance que apreciaban en los niños, o concentrar más su atención en los niños atrasados.

Basados en sus experiencias de trabajo anteriores, en recursos que circulan entre el gremio, los maestros construyen herramientas y criterios particulares para buscar e interpretar la información que consideran necesaria para valorar los progresos de los niños. Mientras que el régimen de competencia -lo que los niños deben saber y hacer-, se mantiene, las herramientas construidas resultan de utilidad para juzgar los avances en el aprendizaje; pero cuando dicho régimen se define de manera distinta, como sucedió con la introducción del PALEM, los maestros se enfrentan a la necesidad de renegociar los significados del nuevo régimen de competencia y de las formas en que los progresos de los niños en éste se pueden buscar e interpretar.

Para las maestras del estudio las herramientas para la evaluación propuestas en el PALEM, llegaron a convertirse en recursos útiles para conocer y valorar los progresos de sus alumnos; sin embargo, como se verá más adelante, ello fue resultado de un proceso paulatino y muy angustiante.

La propuesta para la evaluación del PALEM se presentaba en un documento llamado "guía de evaluación" y está basada en los estudios psicogenéticos de Ferreiro sobre la adquisición de la escritura. La guía contenía tres instrumentos de evaluación, uno para escritura, otro para lectura y uno más para la representación escrita de oraciones. Las maestras se referían casi siempre a la evaluación de la escritura, la cual tenía como propósito identificar los progresos de los niños en la conceptualización del lenguaje escrito, según el proceso evolutivo identificado por Ferreiro. En forma similar a las actividades experimentales utilizadas en las investigaciones, el PALEM proponía el dictado de una serie de palabras. Estas pertenecían a un mismo campo semántico pero tenían diversos niveles de complejidad ortográfica. Asimismo, contemplaba el dictado de un enunciado y la escritura libre sobre un tema específico. El PALEM planteaba realizar cuatro evaluaciones al año y proponía un formato para concentrar los resultados de cada periodo de evaluación.

En la capacitación de inicio de año, Nora daba particular importancia a la revisión del proceso de construcción de la escritura que siguen los niños según la teoría psicogenética. Le interesaba, dice, que los maestros entendieran los distintos "niveles conceptuales", cómo y por qué los niños escribían de determinada manera. Para ello, dice, empleaba diferentes recursos que iban desde la lectura y discusión de ese tema, la revisión de trabajos de niños que ella conservaba de años anteriores, hasta la experimentación en vivo de la evaluación sugerida por PALEM. En este último caso, recuerda que practicaban la evaluación con hijos de las maestras o con niños que conseguían en la calle. Sin embargo, la comprensión de

todo este proceso, el poder identificar y valorar los progresos de los niños, el aprender a localizar indicios sobre dicho avance, la posibilidad de leer o interpretar esos indicios, fueron cuestiones que las maestras del estudio no resolvieron en esta fase de la asesoría. La comprensión de los usos y aportes de las herramientas de evaluación del PALEM fue más bien un proceso paulatino y gradual que se dio en el contexto de su uso en la práctica, mediado por formas heterogéneas y cambiantes de apoyo por parte de Nora, algunas de las cuales se describen a continuación.

a) Intérprete. Hacer por y para los maestros lo que aún no saben hacer.

La de intérprete era una de las formas de apoyo implementadas por Nora mediante la cual realizaba por y para los maestros la identificación de indicios de progresos en el aprendizaje de los niños, así como la interpretación de sus significados en términos del proceso psicogenético de adquisición del lenguaje escrito. Esta forma de apoyo, de acuerdo con las experiencias descritas por las maestras, parece ser muy valorada por ellas debido a la incertidumbre que tenían acerca de la efectividad de la propuesta y por la angustia que les generaba el no saber dónde y cómo podían darse cuenta de lo que estaban aprendiendo sus alumnos.

Generalmente, las maestras del estudio describieron sus primeras experiencias en el trabajo con el PALEM o el PRONALEES como un proceso angustiante debido a que continuamente se preguntaban si sus alumnos estaban aprendiendo o no. Durante el transcurso del año escolar, según describen, prevalecía en ellas la incertidumbre y la duda acerca de si los niños iban aprendiendo a leer y a escribir; sólo hasta que podían apreciar que los alumnos podían leer y escribir por sí mismos, ellas dejaban de sentirse angustiadas. Si bien todas las maestras del estudio se refieren a la incertidumbre que les generaba el PALEM o el PRONALEES, las maestras que más angustiadas decían sentirse son aquellas que decidieron desde el inicio trabajar exclusivamente con esos materiales, como Sofía e Iraís.

Para Sofía e Iraís, en mayor medida que para las demás maestras, saber si los niños iban progresando en su aprendizaje del lenguaje escrito se tornaba angustiante en tanto que aún cuando decidieron trabajar con los nuevos materiales, no tenían claro cómo es que podían identificar los aprendizajes que los alumnos iban logrando mediante el uso de los recursos propuestos en dichos materiales. Sofía, por ejemplo, quien en sus experiencias anteriores de trabajo con el primer grado dijo haber empleado el método onomatopéyico, decidió trabajar “al cien por ciento” con el PALEM porque quería comprobar si realmente era una propuesta

efectiva. No obstante, ella comenta lo difícil que le fue su primer año de trabajo por la incertidumbre que vivió respecto a si sus alumnos estaban o no aprendiendo.

No maestro, fue muy difícil trabajar con el PALEM, por eso le digo que al último yo lloré, estaba llorando ya con Nora. Me fue difícil porque le digo antes mis grupos de primero en enero ya sabían leer. El cambio fue muy difícil, muy difícil para mí. En primera, por mí misma, que bueno en enero mis niños todavía no sabían leer; segunda, los padres de familia que ya estaban sobre mi, y tercera que era mayo y mis niños yo veía que no sabían leer. Le digo que sorpresa fue cuando vino Nora y vio mi grupo. Me dijo: quiero que observes porque tú estás desilusionada de tu grupo, y quiero que veas el grupo cómo está Y ella empezó a trabajar con ellos. O sea siempre que ella venía me decía 'tú ya llevas un avance Sofía y vas bien, y vas bien, y vas bien'. Eso me fortalecía a mí, pero al mismo tiempo que me fortalecía decía será o no será, voy a ver mi grupo o no lo voy a ver. Le digo, al último lo vi (PD09-110902. Obs. De cl + Ent. Ma. Sofía).

En su experiencia de trabajo con el método onomatopéyico, Sofía, como muchos otros maestros, disponía de recursos que le permitían identificar sobre la marcha el avance de los niños en el dominio del código alfabético. A partir de la enseñanza progresiva de las letras, sus sonidos y la formación de sílabas y de palabras, se esperaba que los niños fueran capaces de reproducir lo enseñado en tareas como el dictado o la lectura. El hecho de que los niños emplearan correctamente las letras ya enseñadas en las escrituras solicitadas era evidencia de que estaban aprendiendo. Además, como señala Sofía, se esperaba que llegado un determinado tiempo del ciclo escolar, generalmente cuando se habían terminado de enseñar las letras del alfabeto, los niños mostraran mayores evidencias de logro en su aprendizaje; dice Sofía "antes mis grupos de primero en enero ya sabían leer". Esta forma de ir monitoreando el aprendizaje de los niños, sin embargo, se mostró inapropiada frente a las proposiciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje planteaba el PALEM. Si como dice la maestra Iraís "ahora no se ven las letras aisladas, sino todas juntas", ¿cómo saber si los alumnos iban aprendiendo a leer y a escribir?, esta es una pregunta que de entrada y durante un buen tiempo no tiene respuesta por parte de los maestros, por eso Sofía se preguntaba continuamente "será o no será, voy a ver mi grupo o no lo voy a ver". La confrontación de su trabajo con las experiencias anteriores, cuando utilizaba el método onomatopéyico, era para Sofía una fuente de angustia y desesperación, a ello contribuía el uso, como parámetro de comparación, del tiempo reconocido comúnmente por los maestros –y también por los padres- como el momento en que los niños deben mostrar ya evidencias de que pueden leer y escribir, dice Sofía "me fue difícil

porque le digo antes mis grupos de primero en enero ya sabían leer. (Pero con el PALEM) en enero mis niños todavía no sabían leer”.

Las maestras del estudio proporcionan en sus relatos varios indicios de la manera en que junto con Nora fueron desarrollando modos, novedosos para ellas, de apreciar y reconocer los aprendizajes que los niños iban logrando durante la marcha. No obstante, las nuevas formas de identificación de los aprendizajes, al igual que la pertinencia de los recursos sugeridos en las propuestas, adquieren legitimidad no durante el proceso, sino en la constatación de su efectividad: en los resultados. Mientras que no se observen los resultados que se esperan -que los niños efectivamente lean y escriban-, los indicios en el desempeño de los niños, considerados en la nuevas propuestas como evidencias de progreso en el aprendizaje, ofrecen paliativos temporales a la incertidumbre y la angustia de los maestros, pero no los resuelven. Sofía, por ejemplo, confiaba en las valoraciones que hacía de su grupo la asesora, sus explicaciones y juicios le permitían considerar que había progresos en sus niños, la duda y la incertidumbre, sin embargo, no cedieron hasta que vio los resultados esperados: “ella venía me decía ‘tú ya llevas un avance Sofía’. Eso me fortalecía a mí, pero al mismo tiempo decía será o no será, voy a ver mi grupo o no lo voy a ver. Le digo, al último lo vi”.

Pero aunque fuera sólo un paliativo temporal para la incertidumbre de las maestras, la labor de intérprete de Nora –el valorar por Sofía los avances de sus alumnos- parece tener su mayor importancia en el hecho de que al mostrar los progresos de los alumnos, las maestras se sentían alentadas a continuar la implementación de las nuevas propuestas aún cuando el temor y la duda persistieran. Sofía y Nora, refieren, por ejemplo, que en algún momento aquella se sintió tan desesperada –“tu propuesta no sirve” le dijo a Nora-, que llegó a pensar en volver a trabajar como lo hacía anteriormente. Sin embargo, como ella dice, “fortalecida” porque Nora le demostraba que sí había avances, continuó trabajando con el PALEM.

Actuando como intérprete, Nora realizaba por y para las maestras la labor de identificar e interpretar en el desempeño de los niños indicios de su progreso en el aprendizaje, mientras ellas aprendían a hacerlo por sí mismas. Aún cuando las maestras no entendían plenamente las explicaciones y juicios que les daba ella, les proporcionaba información que no podían obtener por sí mismas, la cual les animaba a continuar el trabajo. Es por ello que durante sus experiencias iniciales las maestras del estudio continuamente la buscaban. Iraís, por ejemplo, comenta cómo decidió trabajar con el PRONALEES con la condición de que Nora le supervisara con frecuencia.

Durante las visitas, debido a la desesperación que Iraís decía tener porque no apreciaba que sus alumnos avanzaran, Nora actuaba como intérprete traduciendo en explicaciones y juicios para Iraís lo que ella podía apreciar cómo índices de los progresos de los niños en su aprendizaje.

I. Yo quería que Nora trabajara conmigo, porque pues sabía que ella era la de todo, así es que yo para eso pedía primer año, pero decía que la maestra Nora venga a supervisarme. Y cuando venía a supervisarnos pues nos decía, no pues vas bien en esto. Y yo le decía: ay no, ya me siento bien desesperada, no aprenden. (Ella me decía): No pues que tú tienes que trabajar con estos niños así, que con otros niños así y *-gesto de desesperación. Risas-* ...

E. Dice que se desesperaba, por qué.

I. Pues porque veía que los niños no avanzaban. *-silencio-*, le digo que veía que no había avances, o sea por más que les dijera como nos decía Nora, veía que no, que no avanzaban pues. Pero ya venía Nora y me decía 'no, tú vas bien, mira échale ganas en esto, en esto otro' ...

E. Pero y ella cómo, dónde veía que sí iban bien.

I. Pues en el dictado, o sea que yo les hacía el dictado y ella nos explicaba, no, pues este niño ya está así, ya está avanzando en esto, ya es presilábico, es esto o lo otro. Ella me decía que los niños iban bien *-silencio-*.

E. Y eso ya la dejaba tranquila.

I. Noo, ni así. De todas maneras yo seguía con la preocupación. Porque como ella es la que sabe *-enfatisando esto-*, o sea ella me decía que iba bien el grupo, le digo que luego en el dictado me decía; este niño va así, va bien. Mira ya está en tal momento. Pero como yo no le sabía *-ríe-*, así es que, le digo, yo sí seguía desesperada.

E. Pero bueno, ¿y así estuvo todo el año desesperada?

I. Nooo, pues ya al finalizar ya cuando los niños se empiezan a desatar a leer, pues ya ahí ya no cabe uno de alegría (PD29-261102 Entr. Ma. Iraís + Entr. Ma. Sofía + Entr. Mamás de Ma. Paola).

La actuación de Nora como intérprete - 'yo les hacía el dictado y ella nos explicaba', hacía por y para Iraís, lo que por ella misma no podía hacer: identificar el progreso de los niños en su aprendizaje. Debido a que, como dice Iraís, "yo no le sabía", la presencia y la función de intérprete de Nora le era necesaria para poder valorar si sus alumnos estaban aprendiendo. Por eso Iraís demandaba su supervisión continua, aunque, como en el caso de Sofía, si bien las explicaciones y juicios de Nora le daban una cierta idea y confianza de que los niños estaban aprendiendo, la desesperación persistió hasta el momento en que los alumnos empezaban a leer, indicios que ella sí podía reconocer como avances; dice Iraís: "Nora me decía que iba bien el grupo ... me decía 'este niño está así, va bien. Mira

ya está en tal momento'; pero como yo no le sabía *-ríe-*, así es que yo seguía desesperada (hasta) ya al finalizar, cuando los niños empiezan a leer, pues ya ahí ya no cabe uno de alegría”.

b) Modelo. Las oportunidades para apreciar el uso y los sentidos de nuevas herramientas en la acción.

En su función de intérprete, Nora, según se desprende de sus descripciones y de las proporcionadas por las maestras, mediaba además como modelo en el acceso de las maestras a la comprensión y uso de las herramientas de evaluación del PALEM. En tanto modelo, al hacer por y para las maestras las evaluaciones, Nora mostraba en la práctica las formas de emplear los instrumentos previstos por el PALEM, qué aspectos identificar en las escrituras de los niños, cómo interpretarlos y cómo valorarlos.

En apariencia las maestras en estos casos parecieran permanecer ajenas a la tarea, pues Nora asumía la mayor parte de su realización. Su desempeño -dictar a los niños, interpretar sus escrituras-, sin embargo, proporcionaba a los maestros ideas concretas y específicas de los modos en que por ellos mismos podrían realizar la evaluación. Y, de hecho, según reporta Nora, fue así, intentando hacer por sí mismas lo que ella hacía, que algunas maestras llegaron a comprender los usos y sentidos de los instrumentos de evaluación del PALEM. Ella, por ejemplo, relata cómo una maestra, Paulina, después de observarla y de tener sus dudas respecto a lo que ella le explicaba de los avances de los niños, lo intentó por ella misma y pudo reconocer los mismos indicios que Nora le mostraba cuando la hacía de intérprete.

Una maestra ya grande, se llama Paulina, tiene más de 20 años de servicio y era una de las personas más renuentes que de verdad... no hombre. La primera vez que trabajó conmigo (entre risas, como divertida por el recuerdo) me decía que le llamaba la atención que cuando veía las producciones de los niños yo bien que le entendía y que ella veía puros garabatos. Dice que pensaba 'eh Nora cómo le hace, ha de estar inventando ahí, yo no le entiendo a esa cosa que está haciendo'. Pero un día que la pasé a visitar a su salón, me dice muy emocionada, muy contenta, 'Nora, Nora, ya le entiendo a eso que tú hacías'. Le digo, por qué, dice mira te voy a enseñar, era la hora de recreo y tenía muchos cuadernos ahí, y que me dice 'mira les hice un dictado' y empieza a estarme leyendo, leyendo. Y efectivamente ya podía interpretar lo que los niños escribían, sus escrituras silábicas, silábicas alfabéticas. Y ahora sí ya me entendía, 'este es silábico, este es silábico alfabético, este...'. Eso fue más o

menos como el mes de febrero, así que cuando nos encontramos me dice no, ya le entendí, estoy contenta, porque sí, sí van a avanzar mis alumnos (PD01-270402 Entr. Ma. Nora).

Como indica la narración de Nora, entre el inicio del año escolar y el momento –febrero, seis meses después- en que la maestra Paulina le demostraba haber entendido cómo evaluar a sus alumnos, había tenido la posibilidad de observar a Nora haciendo las evaluaciones por lo menos en dos ocasiones –la evaluación inicial y la de diciembre-. Si bien la maestra le dice que cuando la observaba pensaba que eran invenciones de ella, que no entendía lo que estaba haciendo, sus comentarios muestran en parte que ella no se mantenía ajena a la actuación de Nora. En esa ocasión, cuando busca demostrar que había aprendido a hacerlo, la referencia para hablar de ello es nuevamente la actuación de Nora, “ya le entiendo a lo que tú hacías”. Esto es, la actuación de Nora como intérprete, aunque incomprensible en un primer momento, pareciera haber dado ideas a la maestra Paulina de cómo proceder en la evaluación, por ejemplo la utilización del dictado como instrumento, “mira les hice un dictado”, o la manera de interpretar y valorar las escrituras de los niños, “este es silábico, este es silábico alfabético”, “estoy contenta, porque sí, sí van a avanzar mis alumnos”.

c) Guía del proceso. La apertura hacia una participación plena.

La mediación de Nora como guía del proceso de evaluación se refiere a formas de colaboración con los maestros que ella asesoraba en donde su participación se limitaba a proporcionarles apoyos para que ellos realizaran las evaluaciones por sí mismos. Con esta forma de mediación, Nora abría posibilidades para que los maestros asumieran una participación más plena en la tarea de la evaluación al tiempo que ella disminuía su nivel de responsabilidad en la realización de la misma.

Al parecer, según los indicios identificables en la descripción de las experiencias tanto de Nora como de las maestras del estudio, la mediación de Nora en la realización de las tareas adoptó diversas formas de colaboración, en las que los maestros asesorados asumían responsabilidades y niveles de participación diferenciadas y de complejidad creciente. Así, pareciera que mientras los maestros asumían cada vez más la responsabilidad de la tarea -identificar y valorar por ellos mismos los aprendizajes que los alumnos iban logrando con el uso de los recursos de las nuevas propuestas-, las intervenciones y apoyos de Nora disminuían.

En algunos casos, aún cuando Nora en su función de intérprete y modelo asumía la responsabilidad de evaluar a los niños, ella delegaba en los maestros

asesorados la responsabilidad en la realización de tareas particulares y específicas del proceso. Como se aprecia en el comentario de Iraís, citado anteriormente, Nora aparece como la responsable de realizar la evaluación. A ella correspondió realizar las tareas más centrales del proceso, consistentes en identificar, explicar y valorar los progresos de los niños. No obstante, Iraís tuvo también un margen de participación; según describe, ella intervino en el proceso como responsable de una tarea específica, la realización del dictado.

En otros casos, cuando los maestros parecían haber logrado una cierta comprensión y dominio del proceso de valuación, la responsabilidad y participación de Nora en la realización del mismo se limitaba a la intervención, por petición de ellos, en los casos particulares que les representaban algún nivel de dificultad. En esta forma de colaboración, según sugieren en sus descripciones Nora y las maestras del estudio, los maestros eran quienes asumían la responsabilidad de evaluar, en tanto que reservaban para Nora su intervención en la interpretación de aquellas escrituras donde tenían dudas, o en la evaluación de niños específicos.

Perla, por ejemplo, refería cómo Nora les fue involucrando poco a poco en el trabajo con la propuesta, recuerda que ella era quien al inicio hacía las evaluaciones, debido a que no sabían “qué escribían, ni cómo escribían los niños”.

La asesora (Nora) iba a la escuela, era visita a los grupos, y algunas dudas que teníamos ahí las decíamos; o sea nos preguntaba la maestra pues algo que no le entendiéramos o cómo iban los alumnos. Ella hacía las evaluaciones, porque nosotros no sabíamos interpretar las evaluaciones, no sabíamos qué escribían ni cómo escribían los niños. O sea, nos fue involucrando en la propuesta poco a poco (PD14-021002 Obs. cl. + Entr. Ma. Perla).

Pero Perla señala también cómo, en otros momentos, Nora intervenía sólo cuando tenían problemas para interpretar algunos casos o cuando tenían dificultades con algunos alumnos en particular.

Nora nos iba a visitar cada mes, interrogaba a los niños y nosotros le enseñábamos algunas producciones. O sea, las producciones que los niños realizaban eran importantes, eran muy valiosas, porque podíamos tener pues alguna referencia de cómo iba dándose el avance del proceso. Cuando tú no podías interpretar pues ella nos ayudaba a interpretar en qué nivel estaban. Nos ayudaba incluso a aplicar las evaluaciones, porque pues en algunos casos los niños no querían, incluso no querían ni escribir el dictado, y nos costaba trabajo, nos desesperábamos, y cuando iba ella pues aprovechábamos y nos hacía la evaluación (PD21-251002. Ent. Ma. Perla y As. Nora).

Ambos casos, el de Iraís y el de Perla, sugieren que mientras los maestros asumen el control y la responsabilidad de la tarea, la colaboración con personas de mayor experiencia, como lo era Nora en este caso, pueden contribuir al proceso abriendo para ellos márgenes de participación cada vez más compleja en la comprensión y uso de las herramientas necesarias para su realización. El dictado era parte de las herramientas del PALEM que Nora empleaba en su trabajo con ellas para mostrarles los avances que los niños iban logrando. Hacer el dictado pareciera muy simple por ser una tarea que comúnmente realizan los maestros, pero no es una apreciación exacta. En el contexto del PALEM, el dictado con estos fines tiene sus propias especificidades que lo distinguen de los usos y funciones que regularmente tienen en las prácticas de enseñanza en el primer grado (Ver Ferreiro, 1997b). Una de estas especificidades, por ejemplo es la de pronunciar sin ningún tipo de recorte las palabras que se pedía a los niños escribir; por otra parte, supone dictar a los niños aún cuando ellos no sepan escribir convencionalmente, lo cual entraña sus propias dificultades, como lo señala Perla en su comentario: “en algunos casos los niños no querían, incluso no querían ni escribir el dictado, y nos costaba trabajo, nos desesperábamos”. Desde esta perspectiva, al solicitar Nora a las maestras que fueran ellas quienes hicieran el dictado, delegaba en ellas parte de la responsabilidad de realización de la tarea al mismo tiempo que posibilitaba el acceso al manejo de una de las herramientas necesarias en la misma.

La labor de Nora como guía, pareciera una de las formas de mediación en las que ella abría márgenes para una participación más compleja y plena de los maestros asesorados en la realización de las evaluaciones. La apertura de posibilidades crecientes de participación con la guía de Nora parecían orientadas a promover un acceso más amplio de los maestros a la competencia en el uso y comprensión de las herramientas sugeridas en el PALEM para la evaluación, como cuando les alentaba y guiaba para que interpretaran y valoraran por ellos mismos las escrituras de sus alumnos. En algunas de las experiencias descritas, Nora comentaba cómo en ocasiones alentaba a los maestros para que ellos valoraran los avances de los niños. En esos casos Nora guiaba el proceso proporcionando pistas, tips, de cómo emplear en la tarea los materiales previstos en la propuesta para ello, situación que se puede apreciar en uno de sus relatos sobre la forma en que llevaba a los maestros a valorar los avances en los niños con escrituras presilábicas.

Nora recuerda cómo para los maestros asesorados era particularmente desesperante mientras los alumnos tenían escrituras presilábicas. Dice que junto

con algunas maestras del asesoramiento, descubrieron que ese era el tipo de escritura más difícil de superar para los niños, pero una vez que lo superaban avanzaban con mayor rapidez. Mientras los niños permanecen con escrituras presilábicas, dice, los maestros se desesperan porque no perciben avances; Nora comenta cómo, apoyándose en los materiales previstos en el PALEM, involucraba a los maestros en la interpretación de los escritos de los niños para que por ellos mismos pudieran valorar si había avances en el aprendizaje de sus alumnos.

Un maestro que no conoce digamos los diferentes niveles del proceso de la lectoescritura en los presilábicos, que hay diferentes rasgos, pues que es más lento -enfática-, pues se desespera. Y sobre todo en la zona donde yo estaba con características totalmente marginadas. Un niño que en su casa nunca tiene nada, pues entonces era mucho peor, ¿no?, se hacía mucho más lento el trabajo, y los maestros se desesperaban porque pensaban que no funcionaba (el PALEM) y que veían que su trabajo no tenía avances. Entonces ya hasta que íbamos (en la visitas) con el trabajo, le digo: a ver, vamos a ver, vamos a dictarle. Y comenzábamos a dictarles. Cuando ellos tenían dudas de esos avances, siempre cuando llegaba (a sus aulas) les decía: a ver, mira, yo lo veo así. Y ya, me ponía de manera personal con los niños: a ver vamos a trabajar esto, qué escribiste, a ver qué hicieron ayer, a ver recuérdame pues, escíbeme. Entonces yo ya iba viendo en qué nivel estaban los niños y ya yo les decía a ellos: bueno, es aparente, tú piensas que no están avanzando ...

Los directores pagaron la copia de todos los materiales (del PALEM), y yo siempre traía mi manual, y ya les ponía..., les digo (a los maestros): a ver, por ejemplo aquí, en dónde ubicas este niño, vamos a ver este texto qué dice. Empezamos a revisar lo que ahí (en el manual) plantean en los diferentes niveles, les decía: y ahora mira aquí lo que escribió el niño, con qué crees que se parece más, qué rasgos encuentras que se parezcan más. Y yo mucho les decía la primera evaluación la tienen que guardar como un tesoro, porque eso va a ser el punto de partida para ir viendo los avances. Y ya comparábamos, a veces avanzaban un nivel, dos niveles, y sobre todo los niños que faltan mucho, los niños que se pasan jugando, o sea hay muchas cosas ahí que ellos no lograban entender. Dicen (los maestros): bueno, bueno, es que aquí yo veo que no avanzan. Entonces ya cuando comparábamos (entre las evaluaciones anteriores y los escritos posteriores de los niños) veían que eso que para ellos no era ningún avance era aparentemente, comparábamos el trabajo con la primera evaluación y luego decían: ah sí verdad?, sí es cierto, sí ha avanzado.

Esas son las partes más difíciles para el maestro (cuando el niño tiene escrituras presilábicas), yo, por lo menos en todo ese tiempo que estuve, es donde siento que el maestro se desespera y siente que no avanza. Ya cuando salen de ahí y se van haciendo silábicos ah, pues como que ya se sienten más reanimados (PD53-280304 Entr. As. Nora).

Mediante sugerencias y preguntas, según describe, durante sus visitas a las aulas, Nora llevaba a los maestros a utilizar las caracterizaciones sobre “los niveles” de escritura contemplados en el manual del PALEM como un referente para situar lo que los niños habían logrado aprender hasta ese momento sobre la escritura. Así, tras la sugerencia de leer lo que en el manual se decía sobre “los niveles”, Nora les proponía comparar lo establecido en el texto con los productos escritos de los niños. De acuerdo con la descripción, las sugerencias y las preguntas de Nora funcionaban como pistas que iban orientando a los maestros en el uso de los escritos de los niños y del manual para situar, en el contexto de la secuencia de los niveles contemplados en éste, lo que los niños habían aprendido respecto de la escritura: “vamos a ver este texto qué dice”, “empezamos a revisar lo que ahí plantean en los diferentes niveles”, “en dónde ubicas este niño” “con qué crees que se parece más”, “qué rasgos encuentras que se parezcan más”.

De forma similar, la descripción sugiere que, durante las visitas al aula, Nora propiciaba el acceso de los maestros a la competencia en el uso de las evaluaciones anteriores como herramientas para valorar el aprendizaje actual de los alumnos. Nora describe cómo, durante la realización del dictado, ella podía apreciar que en los alumnos había avances; sin embargo, sólo anticipaba a los maestros que su apreciación de que no había avances era aparente, pero no daba explicaciones y juicios personales como cuando hacía su rol de intérprete. En lugar de interpretar, según su descripción, Nora adoptaba la función de guía, limitando su participación al señalamiento de pistas del proceso y las herramientas que podían emplear los maestros para valorar por ellos mismos: “yo mucho les decía la primera evaluación la tienen que guardar ... va a ser el punto de partida para ir viendo los avances. Y ya comparábamos, a veces avanzaban un nivel, dos niveles, ... Entonces ya cuando comparábamos veían que eso que para ellos no era ningún avance era aparentemente, comparábamos el trabajo con la primera evaluación y luego decían ah sí verdad?, sí es cierto, sí ha avanzado”.

Durante la realización del estudio, se pudo apreciar que la propuesta de evaluación del PRONALEES, en lo que se refiere a la escritura, era uno de los soportes principales en los que continuaban apoyándose las maestras del estudio que Nora asesoraba. Ellas comúnmente utilizaban los términos que designan las conceptualizaciones sobre la escritura en los niños, para referirse a los progresos que observaban en sus alumnos. Así lo hacían cuando platicaban entre ellas, o bien cuando me comentaban sobre los avances y dificultades que observaban en los niños (Ver capítulo siguiente). Las maestras de primer grado, Perla y Paola,

además llevaban una gráfica en la que iban señalando con distintos colores, uno para cada evaluación, la progresión de los niños con respecto a la conceptualización de la escritura.

Las evaluaciones que realizaban de esta forma las maestras, el seguimiento del aprendizaje mediante las gráficas, la forma de categorizar los avances de los niños -presilábicos, silábicos, etc-, eran por iniciativa propia. Ninguna autoridad, ni siquiera el actual programa del PRONALEES, ni los formatos de las boletas de calificaciones, les exigía utilizar esa terminología, realizar esas evaluaciones y menos reportar ese tipo de resultados. Es probable que la evaluación del PALEM seguía teniendo importancia para ellas por la ayuda que en éstas han encontrado para llevar el seguimiento de un aspecto que, como se verá en el siguiente capítulo, les resulta clave en el aprendizaje del lenguaje escrito: la adquisición del principio alfabético.

Al emplear la propuesta de evaluación del PALEM, las maestras del estudio asesoradas por Nora parecían haber reelaborado sus ideas iniciales acerca de los progresos de los niños en el proceso de la alfabetización. En la valoración de los progresos en la adquisición del principio alfabético, las evidencias ya no parecían enfocarse en el dominio progresivo de las letras, sino en las conceptualizaciones de la escritura que los niños expresaban en sus escritos. De acuerdo con el análisis expuesto, las maestras reelaboraron esas ideas y aprendieron a usar las herramientas de evaluación propuestas durante el proceso mismo de su utilización con la mediación de Nora.

La participación de Nora en el acceso de las maestras a la comprensión y el uso de los instrumento de evaluación del PALEM, consistió en la generación de oportunidades de trabajo conjunto en la realización de las evaluaciones. Ese trabajo compartido asumió modalidades variadas en donde Nora y las maestras adoptaron diferentes niveles de participación y responsabilidad en su realización. Desde el análisis propuesto en esta sección, se podría decir que las formas de mediación de Nora –intérprete, modelo y guía- apoyaron el acceso gradual y paulatino de las maestras a la evaluación del PALEM en tanto les abría márgenes para una intervención de complejidad creciente, hasta el logro de una participación plena, momento en el que ellas asumían el control y la responsabilidad en la realización de las evaluaciones.

Pudiera parecer que todo este proceso emprendido por Nora se debiera a que los maestros asesorados, incluidas las maestras del estudio, desconocían la existencia de los materiales por ella empleados, o que no habían sido suficientemente abordados en el curso que ella solía realizar con los maestros al

inicio de cada ciclo escolar. Pudiera pensarse que las angustias y las dificultades de los maestros para valorar el aprendizaje de sus alumnos, según se plantea en las nuevas propuestas, podrían evitarse si desde el curso de capacitación se asegurara que los maestros los “comprendieran” plenamente. No obstante, como refieren Nora y las maestras del estudio asesoradas por ella, esos eran principalmente los contenidos que se trabajaban con todos los maestros participantes en la asesoría durante las dos semanas intensivas de trabajo que tenían al inicio del año. Es posible que la lectura de esos materiales y las actividades prácticas emprendidas proporcionaran a los maestros una idea inicial del trabajo por realizar. Sin embargo, como sugiere la descripción –en coincidencia con ejemplos reportados por Mercado (2002) y Talavera (1992)-, es principalmente en la práctica, en el marco de las situaciones singulares y específicas que ellos enfrentan, donde los recursos y su empleo adquieren sentido.

D) La producción y circulación de saberes prácticos.

En el apartado anterior enfoqué mi análisis en las formas en que otras personas más familiarizadas con las nuevas propuestas pueden apoyar a los maestros en la producción de sentidos acerca de las aportaciones que hacen al aprendizaje los recursos previstos en nuevas propuestas pedagógicas. En este apartado me propongo destacar una dimensión complementaria de la mediación social en el acceso a las nuevas propuestas: su contribución a la producción y circulación del saber práctico de los docentes.

En realidad esta división es un tanto artificial, acción y comprensión, como argumentan Lave y Wenger (2003), no son aspectos disociados en la apropiación de las prácticas sociales. La renegociación de significados, argumenta Wenger (2001), produce nuevas formas de enfocar y orientarse en el mundo de la práctica, y ambas cuestiones tienen lugar en el proceso de participación en dichas prácticas. Ya desde el apartado anterior se hace evidente la dificultad de hablar de producción de sentidos sin referirse al aprendizaje de formas de hacer con los nuevos recursos. Al abordar, por ejemplo, las formas de mediación empleadas por Nora en la generación de nuevas formas de comprender los progresos en el aprendizaje de los niños y cómo el instrumental del PALEM aportaba a esta tarea, irremediablemente me ví obligado, en diversas ocasiones, a utilizar expresiones como “acceso a los usos” “abrir márgenes para una intervención de complejidad creciente” “responsabilidad en la realización de las tareas”. Lo cual evidencia, como sostienen

los autores referidos, la estrecha imbricación de ambos aspectos -acción y comprensión- en los procesos de apropiación de las prácticas.

Con todo, el tratamiento analítico por separado de lo que llamo producción y circulación de saber práctico, se justifica por dos razones. En primer lugar, por el escaso reconocimiento que tiene esta dimensión en los estudios sobre la incorporación al aula que realizan los maestros de las propuestas curriculares emanadas de las reformas, así como en las propuestas para la formación y desarrollo profesional de los maestros.

La segunda razón deviene de la importancia creciente de las proposiciones teóricas formuladas en el campo de los estudios sobre el conocimiento empleado por los profesionales en la acción.

Una de las proposiciones compartidas por estos estudios, es que la acción de los profesionales no siempre, ni de manera predominante, constituye sólo la aplicación de las técnicas o los conocimientos formalizados por la investigación científica. Las prácticas, dice Schön (1992), están pobladas de situaciones singulares que los prácticos enfrentan produciendo conocimientos particulares y específicos en la acción. Ello sucede aún en las profesiones que, a diferencia de la enseñanza, poseen una base sólida de conocimientos. Perrenoud (2001), señala cómo en éstas, subsisten zonas para las cuales no existen saberes –declarativos o procedimentales- disponibles y ante las cuales los profesionales proceden actuando por “intuición”. Pero, lo más importante en términos de mi análisis, es que como plantea este autor, con todo y que en esas profesiones se disponga de una amplia base de conocimientos declarativos y procedimentales, la posesión de esta base no se traduce en, o no implica adquirir la competencia para enfrentar la diversidad de situaciones que se pueden presentar en la práctica. Esta competencia se adquiere en y a través de la práctica misma.

Para Perrenoud, la competencia significa la capacidad de movilizar los “recursos cognitivos” necesarios para construir respuestas a situaciones singulares. Esta capacidad, argumenta el autor, es de naturaleza distinta a otros recursos cognitivos como los saberes. En su perspectiva los saberes son de carácter representacional, en tanto que la competencia alude a las operaciones sobre los saberes disponibles –sean declarativos o procedimentales-.

En este estudio me apoyo en la noción de “saberes docentes” de Mercado (1994, 2002); quien los define como un saber histórico y social sobre la enseñanza que los maestros construyen y reelaboran cotidianamente en la resolución diaria de su trabajo. Al denominarlo práctico, en este trabajo, se busca destacar el aspecto ligado a la acción de los saberes producidos por los maestros en la apropiación de

nuevas propuestas pedagógicas. En este sentido, al utilizar la noción de saber práctico busco enfatizar, por un lado, la inscripción del proceso de su producción en el desarrollo mismo de la práctica y, por otro, la especificidad de los modos en que este saber se produce y circula entre los miembros de una comunidad de práctica.

La proposición de saber práctico como producto de la práctica misma deviene, además, de la teorización sobre la actividad social desarrollada por teóricos de la cognición situada. Lave (2001), y Keller y Dixon (2001), entre otros, han argumentado que la actividad, los cursos a seguir, se construyen relacionadamente entre las personas, las herramientas y el entorno, en la situación. Ello implica que la actuación de las personas en el mundo de la práctica, no se haya prefigurada en algún manual o, incluso, en la cabeza de las personas. Aunque tampoco significa que las personas enfrenten cada nueva situación como partiendo de cero siempre. La construcción relacional de la actividad significa, diría Lave, “la actualización de experiencias pasadas en función de las circunstancias presentes”. Esta actualización implica una renegociación de los significados que forman parte de la historia de aprendizajes compartidos en una comunidad de práctica (Wenger, 2001).

Desde esta concepción de la actividad situada, propongo el saber práctico como un saber hacer relacional que se construye y reformula en la acción, en el marco de complejas y dinámicas relaciones de las personas con el entorno. Apropiarse de una nueva propuesta, esto es incorporar a la práctica cotidiana las estrategias y demás recursos que la conforman, como herramienta útil para lograr propósitos de aprendizaje en los niños implica, por así decirlo, saber moverse en la trama que se configura, momento a momento, por la intermediación del entorno, las herramientas y la propia acción de los maestros. En este sentido, siguiendo a Lave y Wenger, concibo que este saber implica inventiva, creación, por lo que no es equivalente a los procedimientos formalizados o establecidos institucionalmente para el desarrollo de la práctica, aunque éstos constituyan la base en que las personas se apoyan –algunas más, algunas menos-, para orientar su actividad.

Las características y la naturaleza del saber práctico han sido exploradas en diversos estudios empíricos sobre el trabajo de los maestros y otros profesionales. En casi todos ellos se destaca la naturaleza implícita y no proposicional del saber práctico. Más que formulado, este saber se halla imbricado en la acción, en los sucesos particulares a los cuales sirve (Schön, 1992; Olson, 1992). Las dificultades que por ello entrañan los saberes prácticos para su comunicación y empleo en la formación de los profesionales, han sido documentadas por varios autores (Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002; Olson, 1992; Schön, 1992; Tardif, 2004). No obstante, en

la realización cotidiana de las prácticas las personas emplean vías propias mediante las cuales participan de la construcción y circulación de esos saberes (Lave y Wenger, 2001). En el caso de la enseñanza, por ejemplo, Talavera (1992), documentó la existencia de “redes” informales sostenidas por los maestros mediante las cuales fluye y se alimenta la producción social de saberes docentes.

En el análisis que expongo a continuación, propongo considerar que si bien el saber práctico –en tanto saber relacional- está imbricado en las acciones –en las cuales se expresa y moviliza-, ello no impide su circulación entre los participantes de una práctica, ni las posibilidades de que las personas puedan apoyarse entre sí –en un proceso co-constructivo- en el acceso a esos saberes. Propongo que dada la naturaleza específica de estos saberes, su producción y circulación tiene lugar mediante vías también específicas y particulares.

En concreto, a partir de las descripciones de las maestras de sus experiencias con el PALEM y el PRONALEES, mi análisis pretende mostrar que la incorporación de estas propuestas a su trabajo cotidiano implicó la producción de un saber práctico –un saber hacer relacional-. Asumo que las decisiones acerca de qué recursos emplear y cómo utilizarlos para apoyar a los niños suponen la movilización de un saber hacer en el que se ponen en relación el conocimiento que se tiene sobre los niños, sobre las herramientas disponibles y lo que ellas pueden aportar al aprendizaje de los niños. Busco mostrar que el acceso a estos saberes estuvo mediado socialmente a través de vías muy singulares como las sugerencias, los relatos de experiencias, y la coparticipación y la observación de clases.

Este saber práctico, por su carácter relacional está necesariamente situado, esta característica se pone de manifiesto en la descripción analítica de las tres vías mencionadas. Está situado, en primer lugar, por las circunstancias en las que adquiere sentido y significado. Las sugerencias tanto como los relatos de experiencias y la codirección de clases no tienen lugar en el vacío, se buscan y son propiciadas por los maestros a propósito de las preocupaciones docentes que comparten y de la realización conjunta de tareas vinculadas a la enseñanza. Tareas como la planeación y el desarrollo de algún contenido a partir de un recurso determinado, o preocupaciones compartidas como las dudas acerca de la manera de emplear determinados recursos y cómo superar ciertos problemas identificados en los procesos de aprendizaje de los niños, por ejemplo, son situaciones que enmarcan la construcción y circulación de saberes prácticos mediante esas vías.

En segundo lugar, los saberes prácticos son situados por el contenido mismo de las sugerencias, los relatos y las clases codirigidas. El contenido de éstas no son formulaciones abstractas sobre la enseñanza, sino casos particulares en los

que se ponen de manifiesto formas de intervención posibles. En este sentido, su contenido pone de manifiesto el tejido relacional que puede configurarse por la intermediación de los maestros, la puesta en juego de ciertas herramientas utilizadas y la participación de los alumnos en situaciones particulares. En la descripción analítica se pone de manifiesto el interés de los maestros por este tipo de saber relacional, así como las maneras diferenciadas en que las sugerencias, los relatos y la codirección de clases posibilitan su construcción y circulación.

1) Las sugerencias y recomendaciones.

Las sugerencias y recomendaciones de personas más informadas sobre las nuevas propuestas curriculares, funcionan como fuentes de información que permiten a los maestros contar con una base de apoyo para orientar su implementación en la práctica. Como se ha sugerido en la sección anterior, el empleo de determinados recursos supone también formas específicas de intermediación en el desarrollo de la práctica. En este sentido, las sugerencias y recomendaciones acerca de cuándo resulta más apropiado el empleo de ciertos recursos y cómo emplearlos, actúan como informaciones de referencia que apoyan a los maestros en la incorporación de nuevos recursos a sus prácticas de enseñanza.

Las maestras del estudio comentaban sobre diversos descubrimientos que han hecho durante sus años de trabajo utilizando los recursos propuestos por el PALEM y el PRONALEES, y destacaban cambios y reformulaciones que habían hecho de los mismos cuando comparaban lo que hacían en ese entonces con lo que hicieron en años anteriores. No obstante, generalmente señalaban en sus comentarios cómo, en sus primeras experiencias, ellas se orientaban por las recomendaciones y sugerencias tanto de Nora como de sus compañeras.

La asesora Nora es recordada por las maestras del estudio con las que trabajó como una maestra que “sabe mucho”, y de “mucho experiencia”. Con frecuencia, decían las maestras, la buscaban para exponerles dudas y solicitarle sugerencias. Sofía, por ejemplo, dijo que continuamente buscaba a Nora para consultarle durante su primer año de experiencia de trabajo con los materiales del PALEM, incluso, comentó que aún cuando no estuviera trabajando con el primer grado le consultaba, como cuando atendió tercer grado y tenía un alumno que no sabía leer (PD09-110902. Obs. de Cl. + Ent. Ma. Sofía). De forma similar, Laura narró diversos episodios de su experiencia en los que consultaba y recibía el apoyo de Nora, quien, a su modo de ver, no sólo le había dado la confianza para

exponerle sus dudas, sino además conocía la propuesta no sólo porque había leído, sino por sus experiencias de trabajo con los niños.

Pero es que yo pienso que también influye la persona, ¿no, maestro? Porque usted conoce a Nora, es una persona muy sencilla..., aunque para qué no reconocerlo, ¿verdad?, es una persona que sabe mucho, y conoce mucho. No nada más de que lee, aparte de que lee porque ha vivido muchas experiencias. Ella trabajaba con los grupos, y eso le ha servido también, porque ella fácilmente le dice, en las evaluaciones, 'ese niño es presilábico en tal nivel, éste es alfabético, éste es silábico'. Yo decía, ay no. Pero no nada más porque ella haya leído, sino también el que haya vivido las experiencias, ha trabajado con los niños, eso también la ha enriquecido (PD47-130603 Entr. Ma. Laura).

La planeación o programación colectiva del trabajo docente parece ser uno de las situaciones que favorecen la generación y circulación de sugerencias que permiten a los maestros anticipar usos posibles de recursos que apenas empiezan a conocer. En las reuniones mensuales que tenía Nora con las maestras del estudio y los demás maestros asesorados se hacía una programación de las actividades a realizar durante el siguiente mes. Esta tarea resultaba más compleja durante el PALEM, decían las maestras, porque, a diferencia de lo acontecido con el PRONALEES, en ese entonces los libros de los niños tenían un enfoque distinto al trabajo propuesto en las fichas del PALEM. Cómo trabajar las lecturas contenidas en los libros, qué recursos de los contemplados en las fichas emplear y cómo emplearlos, son algunas de las situaciones con las que se enfrentaban durante la programación del trabajo, dice Perla, "nos reuníamos en alguna escuela al inicio del mes, hacíamos las planeaciones por mes y ahí veíamos qué lecturas íbamos a hacer en el mes, y qué fichas íbamos a trabajar, cómo las íbamos a trabajar" (PD14-021002 Obs. cl. + Entr. Ma. Perla).

Al parecer las sugerencias resultan útiles para los maestros en tanto que en éstas se expresa una visión general y de conjunto del trabajo a realizar que anticipa lo que puede hacerse con el empleo de recursos determinados. Esto es, cuando en las sugerencias se proporciona una visión anticipada de la trama de relaciones entre los materiales, la maestra y los niños que se puede desencadenar con la puesta en juego de los recursos propuestos. Uno de los relatos de Nora sobre la forma en que abordaba junto con las maestras y los maestros asesorados la adaptación de las fichas al trabajo con los libros de texto, durante las sesiones de planeación, muestra indicios de la manera en que esta visión anticipada y de conjunto del trabajo se expresaba en las sugerencias que les hacía.

En el PALEM, por ejemplo venían unos ejercicios, fichas con sugerencias y actividades para favorecer distintos niveles. Si son niños presilábicos o silábicos teníamos una determinada ficha, no?. Y veíamos, además de los diferentes niveles conceptuales del grupo, cómo hacerle con un libro que no tenía que ver nada con la propuesta. Entonces nos poníamos ahí a explotar a explotar lo más que se podía ... ahí lo que más sacamos por ejemplo era en la lectura. (Les decía a los maestros): a ver vamos a leer, no lean ustedes la letra, por ejemplo la de tomate, no que tomate, no, no hay que leer la letra ... Yo siempre les decía: para que los niños capten en este caso lo que dice la lectura, pues habría que dar una lectura general, sin que ustedes tengan que estar marcando la pe, la ele, la eme, no. Haces la lectura y ahora vamos a hacer el análisis de un enunciado. O sea, no lo van a hacer con todo el texto, porque no se trata de eso. Se trata de que el niño vaya identificando que hay una representación de lo que se está leyendo. O sea eso que estamos hablando cómo está escrito, cómo está representado. Vamos a leer todo el enunciado. Y hacíamos un análisis de la representación escrita de la oración. Les digo: vamos a tener que siempre estar preguntando, de tal manera que el niño vaya ubicando, a ver dónde dice tomate, qué dirá aquí. Hacer preguntas, aunque no conozcan las letras, pero es importante el análisis, porque así ellos van identificando de alguna manera (PD53-280304 Entr. As. Nora).

En la descripción de Nora, de cómo orientaba a los maestros asesorados, es posible distinguir dos momentos de trabajo en los que se puede apreciar la configuración relacional de la actividad que ella les sugería. En un primer momento se refería a la selección de los recursos previstos en el PALEM. Momento en el cual aludía a las relaciones entre los avances de los niños, las fichas de trabajo que podrían resultar de mayor utilidad para ellos y los libros de texto de que disponían en ese momento los niños.

En un segundo momento de la descripción, se aprecia como Nora aludía a las maneras en que las fichas podían ser trabajadas con los contenidos del libro. En este segundo momento Nora sugería un procedimiento en el que anticipaba las formas de participación de los materiales, los maestros y los niños que podían resultar pertinentes de acuerdo con el propósito de la ficha seleccionada. Para que los niños comprendieran “que hay una representación de lo que se está leyendo”, Nora les sugería cómo podían emplear los textos contemplados en el libro de manera que su uso se orientara por ese propósito. Primero, describe Nora, les decía que “habría que dar una lectura general” al texto, con la finalidad de que los niños lo comprendieran, que “captan lo que dice la lectura”. De acuerdo a la descripción, Nora buscaba además que los maestros distinguieran ese uso del que

estaba propuesto para el trabajo en esos libros; así, les advertía que la lectura del texto era con la finalidad que los niños captaran lo que dice, pero no para trabajar las letras. Posteriormente, sugería a los maestros trabajar en “un análisis de la representación escrita”; en este caso Nora les anticipaba cómo, para facilitar esta tarea, podían trabajar sólo con un enunciado del texto, pues en ese momento lo que interesaba es que los niños analizaran la forma en que está representado lo que se lee: “Se trata de que el niño vaya identificando que hay una representación de lo que se está leyendo. O sea eso que estamos hablando cómo está escrito, cómo está representado”.

De acuerdo con su descripción, Nora anticipaba además, en su sugerencia, formas posibles de intervención de los maestros para mediar entre el texto y los niños a efectos de que ellos pudieran analizar la representación de lo escrito. Primero, según describe, les decía: “vamos a leer todo el enunciado”, posteriormente “vamos a hacer preguntas” “a ver dónde dice...” “qué dirá aquí”. Leer y preguntar, aparecen en la sugerencia de Nora como formas en que los maestros podrían llevar a los niños a interactuar con el texto, para que ellos fueran “identificando” cómo ahí está representado lo que se lee. Posiblemente porque Nora sabía que para algunos maestros estas actividades resultan carentes de sentido si los niños no saben todavía leer, en un momento de la situación descrita, según relata, ella les aclaraba que esta actividad se realiza “aunque (los niños) no conozcan las letras”, “porque así ellos van identificando”.

En cierta forma la sugerencia de Nora reproduce lo recomendado en una de las fichas del PALEM, por lo que su intervención parecería innecesaria, y que bastaría con que los maestros conocieran de entrada todos y cada uno de los recursos previstos y que tuvieran una comprensión inicial de la forma en que estos contribuyen al aprendizaje de los niños. Sin embargo, este tipo de sugerencias proporcionadas por Nora son más que una reproducción fiel de las recomendaciones contenidas en las fichas. Por una parte, a diferencia de las recomendaciones de las fichas en las que de manera generalizada se relacionan los aportes de las fichas con un proceso, también generalizado, del aprendizaje de los niños; las sugerencias de Nora se inscriben en la realización de una tarea necesaria para la realización de la práctica: la planeación. En este sentido, Nora considera aspectos particulares de la situación que muy difícilmente pueden ser contemplados en las fichas para todas y cada una de las situaciones que los maestros puedan enfrentar en el desarrollo de su trabajo, como por ejemplo los aprendizajes logrados en un determinado momento por los niños, situación que Nora considera en su sugerencia.

Asimismo, en la sugerencia aparece la consideración de materiales que los maestros tienen disponibles y pueden utilizar en el desarrollo de la actividad propuesta. Además, el conocimiento de Nora de estos materiales -el libro de texto-, le lleva a destacar las diferencias entre el uso para el que estaba previsto y el modo en el que puede emplearse de acuerdo con el propósito de la actividad sugerida en la ficha. Finalmente, Nora integra a sus sugerencias comentarios que relacionan el proceso de trabajo sugerido con cuestiones que sabe, por el contacto frecuente que tenía con los maestros, les genera desconcierto, por ejemplo el hecho de pedir a los niños que “lean” aunque no conozcan las letras.

En términos de Perrenoud, pudiera considerarse que Nora muestra para los maestros un cierto nivel de competencia en la resolución de la tarea de qué y cómo trabajar con los niños en el marco de la propuesta del PALEM. Ella pareciera haber movilizado **diferentes “recursos cognitivos”** para enfrentar una situación singular, la planeación de qué hacer, qué recursos utilizar y cómo utilizarlos. Muchos de éstos parecieran responder a informaciones o conocimientos **provenientes de la propuesta** tales como: el conocimiento de la psicogénesis de la representación alfabética, los aspectos de la escritura –relación entre oralidad y escritura- que los niños deben comprender, el rol del cuestionamiento en la construcción de los aprendizajes, trabajar con textos que tengan sentido y significado para los niños. Otras informaciones que ella moviliza vienen de su **conocimiento de los materiales disponibles** para los maestros como herramientas de trabajo posibles: el fichero de actividades, los libros de texto, el pizarrón. Y otras parecieran provenir más bien de su **conocimiento relativo al entorno de trabajo** de los maestros: avances y dificultades específicos de los niños, las ideas de las maestras con respecto a lo que deben aprender los niños para apropiarse del lenguaje escrito, las dudas y las preocupaciones suscitadas por las nuevas formas de trabajo.

La manera en que Nora integra y articula todos estos “recursos cognitivos”, es un saber práctico que se expresa en la manera en que ella fue construyendo para los maestros la recomendación de qué recursos trabajar y cómo hacerlo. En sus explicaciones, según describe, fue poniendo de manifiesto relaciones posibles entre las ideas que sustentan la propuesta, los recursos específicos que ahí se proponen, la situación en que se encuentran los alumnos, los materiales disponibles, y las formas de participación posibles de los maestros. Desde mi perspectiva, es este entramado de relaciones, esta visión anticipada de cómo organizar y desarrollar la trama de la clase, lo que hace de las recomendaciones una vía que posibilita la construcción y circulación de los saberes prácticos

necesarios para emplear competentemente los recursos sugeridos en el marco de las situaciones particulares y específicas en las que ellos laboran.

Las sugerencias, sin embargo, no constituyen un esquema rígido que los maestros sigan linealmente, constituyen más bien un apoyo que les orienta, pero que modifican a partir de las propias condiciones en que realizan su trabajo, particularmente del conocimiento que tienen de los niños. Nora, por ejemplo, comenta cómo ella había sugerido a Sofía que implementara de nuevo algunas de las fichas que ya había trabajado con el libro de texto, pero ahora considerando las experiencias de los niños. Sofía siguió su recomendación de trabajar con las ideas de los niños pero, recuerda Nora, en su realización incorporó aspectos que ella consideraba servían para llamar más la atención de ellos, como hacer grande la escritura de los enunciados y en colores llamativos. La implementación no es pues una aplicación mecánica, o una simple adaptación, supone invención y también creación de conocimientos. Los comentarios de las maestras del estudio sugieren que conforme se familiarizan más con los nuevos recursos, los maestros tienden a incorporar también los descubrimientos que ellos van haciendo al emplearlos. Así lo sugería Perla en uno de sus comentarios.

Nora nos ayudaba a resolver nuestras dudas, porque en algunos casos, te digo, si programábamos alguna ficha, le decíamos oye aquí no le entiendo, cómo hacerle, o cómo empezar. Y nos poníamos a estar leyendo la ficha, a seguir paso por paso. Pero -ríe- ahora ya veo que pues tú lees la ficha y que puedes incluso transformarla, puedes cambiarle, puedes estar trabajando una ficha y agarrar un poquito de otra. O sea, puedes... estar viendo por ejemplo una lista de palabras para ver lo de los crucigramas. Pero bueno hay otra ficha que se llama palabras cortas y largas, entonces puedes retomar un poco de esa ficha para que en esa relación de palabras puedan ellos ver la diferencia o ver cuál es la palabra más corta y más larga. No tienes que llevarla tal y cual, o sea *tú ves que otras fichas en ese momento te pueden servir para enriquecer la participación de los alumnos, para hacerlos reflexionar, que es lo principal de esta propuesta* (PD21-251002. Ent. Ma. Perla y As. Nora).

Si bien al inicio, como sugiere Perla, buscaba las sugerencias de Nora para orientarse en el uso de los recursos previstos en el PALEM -cómo hacerle, cómo empezar-, a partir de su experiencia ella fue descubriendo que en el desarrollo del trabajo podía “transformar” o combinar diversos recursos según fueran de utilidad “en ese momento”. Las sugerencias pues, proporcionan una visión anticipada de cuándo y cómo podría utilizarse un recurso, de las formas de intervención en la actividad que resultan pertinentes para apoyar a los niños en el logro de propósitos

específicos; esto es anticipan, pero no determinan lo que sucede en la práctica. Como sostiene Wenger (2001), el diseño y la práctica son cosas distintas. Aún cuando el diseño pueda ser un elemento estructurador de la práctica, en un mundo que no es predecible siempre es necesaria la improvisación y la inventiva, lo cual hace de la práctica una respuesta al diseño.

Las situaciones descritas muestran cómo, valiéndose de sugerencias y recomendaciones, personas más familiarizadas con nuevas propuestas de trabajo pueden mediar entre los maestros y éstas, favoreciendo así su apropiación. He intentado mostrar que al construirse sobre la base de situaciones específicas, las sugerencias muestran una visión anticipada y de conjunto de posibles formas en que, en tales situaciones, se pueden ir configurando relacionamente las actividades de la enseñanza -usos de los recursos, formas de intervención de los maestros y participación de los alumnos-. Es en ese sentido que me refiero a las sugerencias como una vía que posibilita la construcción y circulación de saber práctico, de un saber hacer relacional, circunstanciado y por ello difícil de especificar o comunicar a través de los documentos curriculares.

Las personas más familiarizadas con las propuestas, sin embargo, pueden apoyar a los maestros en este sentido, cuando incorporan en las sugerencias el conocimiento sobre las particularidades del entorno en el que ellos desarrollan sus tareas; por ejemplo los avances y dificultades de los niños, los materiales disponibles o las dudas y dificultades de los maestros con respecto al uso de los recursos de las nuevas propuestas. Es probable que por ello, las sugerencias de Nora fueran muy buscadas y sirvieran de orientación para las maestras. Nora no sólo tenía un mayor conocimiento de la propuesta sino que, por las relaciones de trabajo que mantenía con los maestras, tenía conocimiento de las condiciones en que realizaban su trabajo y de las preocupaciones que enfrentaban. Asimismo, por sus visitas frecuentes al aula, afirmaba Nora, llegaba a conocer a los niños de las maestras, por lo que, decía, cuando las maestras le comentaban de problemas con algún alumno en particular, ella ya sabía de quién se trataba. En sus sugerencias, al parecer, ponía en juego toda esa información, lo que permitía ofrecer un panorama de conjunto, cuya anticipación de lo que podría hacerse en el trabajo resultaba familiar, accesible, y por ello útil para los maestros.

2) Los relatos de experiencias.

Entre los maestros, el intercambio de experiencias de trabajo es altamente valorado. Hay estudios en los que se señala cómo algunos maestros suelen

referirse a estos intercambios como uno de los aspectos más importante y valorado de los cursos de actualización (Fuenlabrada, 1997; Block y Cols. 2005). Por otra parte, los estudios de Encinas (2005), y García (2004), muestran cómo por el hecho de estar en el ejercicio de la docencia los maestros continuamente comparten y apelan a sus experiencias como un referente desde el cual dotan de sentidos a los contenidos y actividades de los cursos de capacitación y actualización profesional.

En el caso de nuevas propuestas pedagógicas, el intercambio de experiencias entre los maestros también parece ser un recurso fundamental en los procesos para su apropiación. Las maestras del estudio se refieren al intercambio de experiencias que propiciaba la asesora Nora en las reuniones como un recurso que les permitía aprender de sus colegas, de las formas en que ellas empleaban los recursos previstos en el PALEM y en el PRONALEES; asimismo en sus conversaciones señalaban la importancia que para ellas tenía conocer el trabajo que sus compañeras realizaban.

En esta sección busco mostrar que, durante la implementación de nuevas propuestas curriculares, los relatos de experiencia constituyen un medio para la circulación de saberes prácticos relacionados con la puesta en juego de los recursos que aquéllas proponen. Llamo relatos de experiencia (RE) a las narraciones que los maestros construyen para comunicarse entre ellos experiencias propias de trabajo. Las maneras particulares en que cada uno instrumenta los recursos y lo que de ello les resulta, son parte constitutiva de los relatos de experiencia que los maestros valoran y buscan compartir. Perla, por ejemplo, refería cómo el intercambio de experiencias era casi una necesidad entre las maestras que, al igual que ella, estaban experimentando con la implementación del PALEM.

Todas las maestras nos conocíamos. Y compartíamos, te digo, no andábamos con eso de que ay no esto yo me lo guardo, nooo, porque sentíamos que teníamos que compartirlo ... lo compartíamos y no nos daba pena decir no, pues me falló, o no lo hice bien. Y también nos daba mucho gusto decir, no pues yo lo hice así. Y Nora nos motivaba mucho, porque... no nos... no se daba eso de que se nos criticara, al contrario, no pues que la compañera lo hizo así, y ese resultado le dio, cómo ven ustedes, no... no se nos etiquetaba pues, sino al contrario lo que se decía era para hacernos crecer, hacernos sentir mejor (PD16-141002 Obs. CI + Entr. Ma. Perla).

Las descripciones de Nora y las maestras del estudio sobre lo acontecido con el PALEM, sugieren que los maestros valoran los relatos por el hecho de que

se articulan en torno de situaciones y preocupaciones comunes que ellos enfrentan. Los maestros parecieran buscar en los relatos de sus colegas pistas, caminos que ellos pudieran seguir en su propio trabajo. Nora recuerda cómo la preocupación compartida de los maestros por el avance de los niños en el aprendizaje de la lectoescritura propiciaba el intercambio de experiencias y de materiales. Estos intercambios, dice Nora, se generaban de manera espontánea entre los maestros sobre todo cuando se valoraban los avances de los alumnos en las reuniones de trabajo donde se exponían los resultados de las evaluaciones bimestrales. Los maestros, dice, se mostraban interesados por conocer la forma de trabajo de los colegas que reportaban avances en el aprendizaje de sus alumnos.

Cuando confrontábamos las gráficas, eso les permitía a ellas (las maestras) que se intercambiaran materiales. (Decían entre ellas): A ver cómo están tus niños, ¡¡iii, tu grupo cómo está!, ¡huy mana ya estás bien avanzada!, ¿cómo le hiciste?, y otras mmmjjj, híjole!, y otras se quedaban realmente angustiadas, preocupadas por ver en la evaluación dónde estaban. Luego se preguntaban, ¿oye tú cómo le hiciste? Y en eso de cómo le hiciste, ahí es donde se daba el intercambio ... por ejemplo, los que ya habían avanzado, decían mira yo le saqué materiales a esto y yo hice esto, ¡inventé esto! Por ejemplo, en esos libros de los de antes del 95, ... venían pequeñas lecturas de adivinanzas, así como versos pequeños, y una de ellas dice... ¡yo sabes qué cosa le hice!?, ¿a ver que hiciste? (le preguntaba otra). No, dice (contestándole): (...) yo dije bueno a tanto estar viendo y estar haciendo tantos ejercicios, le voy a empezar a borrar aquí, las vocales. Me acuerdo que estaba una adivinanza, eran como tres renglones bien cortitos, y lo que hizo fue borrarle las vocales, ... Y luego le dice una: oye ¿y te lo pudieron hacer? (Ella le contestó): amiga, dice, unos sí, pero otros no. Dije, pero entonces cómo le voy a hacer, cómo le voy a hacer -tono de angustia-. (La misma maestra) dice: entonces opté por seleccionar nada más las palabras grandes para quitarles las vocales e íbamos leyendo, yo lo leía en el pizarrón y ellos veían la letra que yo borraba, porque leíamos, y ya yo le borraba, que ellos vieran donde se quedaban los espacios y ya como yo lo llevaba en copias, (les dije) saben qué, que lo quito del pizarrón, a ver ustedes vean qué cosas les hace falta. Escriban lo que le hace falta. Y ahora que lean. Claro no saben leer pues, dice, no las conocen (las letras), pero van haciendo el recorte sonoro (PD53-280304 Entr. As. Nora).

Como sugiere el comentario de Nora, los relatos de experiencias parecen contribuir a la apropiación de nuevas propuestas en tanto que proporcionan una perspectiva acerca de la forma en que determinados recursos pueden ser empleados ante situaciones o necesidades específicas y comunes. En la situación que describió, Nora reporta cómo, ante los avances de aprendizaje que expuso una

de las maestras, otras maestras se mostraron interesadas en saber cómo le había hecho para lograr los progresos que presentaban los niños. La respuesta de la maestra, según describió Nora, consistió en narrar para sus colegas cómo ella empleó algunos textos contenidos en el libro del alumno. A través del relato construido fue mostrando la manera en que ella procedió y la manera en que hacía participar a los alumnos proponiéndoles determinadas acciones. El interés y la demanda de los maestros por ese tipo de sucesos vivenciales que se advierte en la descripción de Nora y también en las descripciones aportadas por las maestras del estudio, muestran que los relatos de experiencias son, para ellos, más que simples anécdotas. Son un recurso del que ellos se valen para comunicar saberes sobre la enseñanza que construyen con la puesta en juego de determinados recursos.

Las conversaciones entre maestros respecto a cómo utilizar algún recurso, o cómo superar alguna dificultad que enfrentan en su grupo, son algunas de las situaciones que propician el relato de experiencias. Apoyados en sus relatos los maestros se comunican alternativas posibles de acción y recursos que pueden ser de utilidad ante determinadas situaciones; en este sentido, juegan un papel similar a las sugerencias. No obstante, a diferencia de aquéllas, los relatos de experiencia aluden a situaciones concretas en las que los maestros han probado la pertinencia y viabilidad de emplear ciertos recursos y de utilizarlos en formas determinadas. Esto es, más que por las sugerencias de recursos que conllevan, los RE parecen ser valorados por los saberes prácticos articulados y puestos en acción en la experiencia descrita. Estos saberes no son de naturaleza abstracta a manera de principios derivados de alguna formulación teórica, sino que se encuentran incorporados en las acciones particulares que se describen; se hallan integrados y se ponen de manifiesto en el sutil tejido relacional que se va configurando a partir del uso de un recurso específico, la intermediación de los maestros y la participación de los estudiantes en la actividad descrita.

El comentario de Laura sobre uno de los intercambios sostenidos con una de sus colegas de segundo año permite apreciar una de las formas en que los maestros recurren al relato de experiencias como un apoyo para exponer saberes que pueden contribuir a solucionar una situación específica.

El relato de Laura se centra en la manera en que se puede aprovechar la heterogeneidad del grupo de modo que todos los niños puedan beneficiarse con la realización de las actividades. El relato tiene lugar a propósito de un problema que una de sus colegas de grado le exponía. Su colega, comenta Laura, se sentía preocupada porque consideraba que no podía avanzar en el programa debido que sus alumnos aún no aprendían a leer y escribir.

Inicialmente Laura sugería a su colega trabajar con el nombre propio, actividad a la que en otras ocasiones ella se refirió como un recurso que ella emplea mucho durante el primer año porque ayuda a los niños en el aprendizaje del lenguaje escrito.

Ella me comentó que los niños no saben leer ni escribir y, por ejemplo, yo le decía que formen su nombre, que formen nombres de otros niños. Dice (ella): pero por ejemplo esa actividad cómo la hago -implicando que es algo imposible que los niños lo hagan -, eso no lo van a saber hacer, si no saben leer, ni escribir (PD15-091002 Entr. Ma. Laura).

Según comenta Laura, su colega consideraba que la formación de nombres no era una actividad accesible para sus niños. Al igual que suelen considerar algunos maestros, pareciera que para la colega de Laura, esa actividad -como otras que impliquen que los niños escriban-, tiene sentido realizarlas cuando los niños ya saben leer y escribir. En varias entrevistas Laura manifestó que ella misma, en sus experiencias iniciales con el PALEM, se sorprendía que la asesora del PALEM le recomendara actividades similares cuando sus alumnos aún no sabían leer y escribir. Quizá por ello, apoyándose en sugerencias específicas y relatos de su experiencia, Laura parecía no sólo intentar responder a la pregunta de su colega de cómo hacer la actividad, sino también ponerle de manifiesto cómo la mediación del maestro en esas actividades es fundamental para que los niños las realicen, sin que ello implique que los niños dejen de trabajar y de aprender. Así, Laura proporcionó a su colega relatos de su experiencia en los que destacaba, por una parte, la realización colectiva de la actividad aprovechando la heterogeneidad de niveles de aprendizaje de los niños, y, por otra, cómo el maestro podía mediar en la actividad apoyando a los niños en su realización.

Entonces, yo le sugerí a ella que se puede hacer en forma general, o sea, que hiciera el trabajo en el pizarrón, pero con las participaciones de los niños, porque, le digo, yo siento que no todos van a estar en ese nivel, habrá ya algunos 10 que sepan escribir, entonces ya con esos 10 que sepan escribir puedes hacer la actividad, también se pueden formar por equipos. *Le digo por ejemplo yo tengo tres niños que están en el nivel más bajo del grupo. Cuando yo siento que aquella actividad es muy difícil, les digo háganlo por parejas, y trato de sentar a ese niño con otro niño que ya puede hacer esa actividad. Entonces les digo a los niños, tú le vas a ayudar, no hacérselo, le vas a explicar. Y también cuando veo una actividad que siento que es muy difícil, la hacemos todos en forma general, lo hago en el pizarrón, pero los niños van dando las ideas; y ya del pizarrón lo*

hacen ellos en su libro. O sea no lo hago yo, no, es trabajo de ellos.

Le ponía el ejemplo de cuando ellos inventaron las rimas. En la otra ocasión hicimos una actividad en la que ellos iban a hacer una rima, en el libro les daban un ejemplo y ellos tenían que formar dos, entonces yo dije, pues posiblemente sólo puedan unos tres o cuatro, entonces las hicimos entre todos... primero los formé por equipos y cada equipo iba a hacer una rima, pero cada equipo lo hizo a su idea, sí? A ver tú cómo crees que empieza, no pues que así, y qué sigue, y ya después la presentaron en el grupo y entre todos le fueron ayudando a mejorarla. Ya después otro equipo hizo su rima y así. Como se iban a escribir dos rimas en el libro, yo les dije que iban a escribir las que más les gustara, porque fueron 5 equipos y escribieron 5 rimas. Yo no podía decir escriban esta rima ni ésta, para que el niño no viera que había preferencias. O sea ellos iban a elegir, de las rimas que ustedes hicieron, de ahí van a escoger la rima que ustedes quieran. Y de esa manera hicimos la actividad, pero... cómo le dijera?, el niño no va a decir la hizo la maestra o la hizo él, sino el grupo, la hicieron entre todos ellos verdad. Entonces yo era lo que le sugerí a ella, que de esa manera fuera trabajando para que no se fuera quedando tanto (PD15-091002 Entr. Ma. Laura).

Como se aprecia en la cita anterior, Laura construyó relatos de su experiencia docente (destacados en itálicas en la cita) relacionados con una situación específica que su colega le exponía como problema para avanzar en los contenidos del programa de español: el hecho de que sus alumnos de segundo grado todavía no supieran leer y escribir. Recurriendo a su experiencia Laura le propuso alternativas de trabajo “para que no se fuera quedando tanto”, alternativas que ella empleaba cuando, en situaciones similares a la que le refiere su colega, consideraba que sus alumnos no podían realizar por sí mismos los contenidos y actividades previstas en el programa. En los relatos de su experiencia Laura articuló diversos saberes relativos a la situación particular que preocupaba a su colega.

Por una parte, Laura puso de manifiesto saberes relativos a la organización del trabajo con los niños de forma que todos participaran en la actividad y aprendieran de la misma. En su relato describe formas de organización que ha implementado, las cuales, como se desprende de su comentario y se pudo observar en sus clases, promueven la colaboración de los niños en la realización de tareas que son complejas para algunos de ellos o para la generalidad del grupo. En este sentido, los saberes expresados se refieren a cómo suscitar la colaboración entre los niños, de modo que unos y otros se apoyen en la realización de la tarea. Se trata de saberes en los que se ponen en relación la complejidad de las actividades sugeridas como herramientas para la enseñanza en los materiales curriculares y las

posibilidades de los niños para realizarlas por ellos mismos. En este sentido, Laura mostraba en su relato cómo, ante las relaciones variables entre las tareas a realizar y las posibilidades de los niños para desarrollarlas, las formas de colaboración pueden organizarse de formas diversas. Por ejemplo, expresa Laura en su relato, cuando considera que la actividad es accesible para la mayoría de los niños, a los que podrían tener dificultad para realizarla los sienta con niños que sí pueden hacer la actividad, como en el caso de los tres alumnos “que están en el nivel más bajo del grupo”. En otras ocasiones, cuando considera que la actividad podría ser compleja para la mayoría de los niños, la realiza de manera grupal; primero todos participan aportando ideas, las cuales retoma Laura para la resolución de la actividad en el pizarrón. En otros momentos, la colaboración se puede organizar y estimular como ayuda, después de que los niños realizan sus propios esfuerzos para resolver las tareas, tal como relata Laura que lo hizo en la actividad de redacción de rimas: “primero ... cada equipo iba a hacer una rima, pero ... a su idea, ... y ya después entre todos los del grupo le fueron ayudando a mejorarla”.

Por otra parte, Laura expone en su relato saberes relativos las formas y sentidos de la mediación de la maestra en la realización de la actividad. En éstos se pone de manifiesto algunas de las formas de intervención empleadas por Laura con el objeto de promover la colaboración entre los niños de forma que esta contribuya a la resolución de las actividades al mismo tiempo que aliente el aprendizaje. Al igual que en lo relacionado con la organización del trabajo, los saberes relativos a la intermediación en la actividad, son de carácter relacional, por lo que las formas de intervención contenidas en el relato de Laura varían de una situación a otra de las que ella describe. En ocasiones la intervención de la maestra puede reducirse a sugerir cómo desarrollar la actividad conjuntamente, como cuando Laura sienta por parejas a un niño que puede hacer la actividad con otro que tiene dificultades para hacerlo: “les digo a los niños, tú le vas a ayudar, no hacérselo, le vas a explicar”. En otras ocasiones cuando la complejidad de la actividad se considera alta para la generalidad del grupo, la intervención puede ser más permanente y centrada en estimular las intervenciones de los niños necesarias para la realización de la tarea. Por ejemplo, cuando Laura relata la elaboración de las rimas primero en los equipos, pone de manifiesto cómo en ese caso ella interrogaba a los niños. A través de preguntas, por un lado, estimulaba la participación de los niños y, por otro, buscaba orientar las participaciones en un sentido que apoyaran la realización de la actividad: “a ver tú cómo crees que empieza, no pues que así, y qué sigue”.

Los relatos de experiencias pues, son más que simples anécdotas, sirven a los maestros para ilustrar como en situaciones específicas determinados recursos

han sido de utilidad. Aunque apoyadas en los recursos sugeridos en las propuestas curriculares, las experiencias descritas son más que la descripción de su aplicación. La puesta en juego de un determinado recurso, como lo sugiere el relato de Laura sobre la elaboración de rimas, supone invención y descubrimiento; por ejemplo, en el relato de Laura, la forma más apropiada de organización del trabajo y los modos de intervención más pertinentes de la maestra en el desarrollo de la actividad para que los niños se involucren en la actividad, aprendan de su realización y se aproveche en el proceso la heterogeneidad de niveles de aprendizaje de los niños. En este sentido, los relatos de experiencias aún cuando se apoyen en las sugerencias, en los recursos planteados en las nuevas propuestas curriculares, son más que eso, en ellos se expresan los recursos más, más los saberes producto de la invención y los descubrimientos generados durante su implementación.

3) Observación y codirección de clases.

La codirección de clases es una forma de mediación social en la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas que posibilita a los maestros la elaboración de sentidos sobre el significado en la práctica de determinadas proposiciones pedagógicas, al mismo tiempo que posibilita el acceso a los saberes prácticos que se movilizan en su implementación. De hecho, trabajos previos como el estudio de Talavera (1992), han encontrado en la observación de clases una de las vías cotidianas mediante las cuales los maestros se apropian de recursos sobre la enseñanza. Asimismo, en la documentación de experiencias de capacitación de maestros se señala la observación de clases como uno de los recursos de mayor importancia en la apropiación de los maestros de nuevas propuestas pedagógicas (Lerner, 2001; Ferreiro, 1988).

No obstante, para algunos investigadores el recurso de la observación de clases como vía de aprendizaje de nuevas propuestas denota más la insuficiencia en el desarrollo del conocimiento pedagógico que una vía legítima y necesaria de aprendizaje profesional de la docencia. Lerner (2001), por ejemplo, de sus experiencias de capacitación de maestros en Latinoamérica en la implementación de propuestas didácticas para la alfabetización inicial inspiradas en el constructivismo, señala que “la evaluación del proyecto mostró que el acompañamiento en el aula permitía obtener resultados mucho más notables en relación con la transformación en la práctica” (Lerner, 2001: 77); situación que para la autora resulta inquietante porque, dice, “el hecho de que necesitemos imprescindiblemente compartir la práctica del maestro para poder comunicarle

ciertos contenidos didácticos es síntoma de una carencia nuestra en la conceptualización de ese saber que queremos comunicar” (Lerner, 2001: 78).

Hay en estos cuestionamientos de la observación de clases la presuposición de que todo el saber desplegado en la práctica de la enseñanza es posible abstraerlo de las particularidades en las que tiene lugar y aprehenderlo en estructuras conceptuales, en conocimiento didáctico, mediante las cuales puede ser comunicado y aprehendido por otros maestros. Sin embargo, como se ha querido mostrar en las secciones anteriores, la actuación en la práctica de los maestros es más que la aplicación o simple adaptación de un supuesto conocimiento didáctico abstracto de validez general. Si la observación de clases constituye para los maestros una vía para la apropiación de recursos pedagógicos, lo es precisamente por su singularidad. Como se mostrará en esta sección, la implementación de nuevos recursos en una clase implica la consideración de las particularidades específicas de los alumnos que la conforman, las aportaciones de los recursos al aprendizaje y las formas de emplearlos para el logro de propósitos concretos, así como las formas más apropiadas y pertinentes de intervención o de intermediación en el desarrollo de la actividad. Es decir, las actividades en la clase se construyen relacionadamente, una construcción relacional que no es reflejo del diseño planteado en la propuesta, sino una respuesta particular al diseño construido ante una situación concreta. Desde esta perspectiva, como se pretende mostrar en esta sección, en los procesos de implementación de nuevas propuestas, la observación y coparticipación en el desarrollo de clases constituye no sólo una vía para su apropiación, sino una exigencia planteada por los mismos maestros; ello es así por las posibilidades que abre para el acceso a los saberes empleados en la práctica para la conformación de ese entramado relacional alumnos-maestro-recursos para el logro de ciertos propósitos en una situación específica.

En efecto, la posibilidad de observar clases en las que se utilizaran los recursos propuestos por el PALEM o el PRONALEES era valorada por las maestras del estudio como situaciones en las que aprendían sobre la forma de emplear los recursos sugeridos en las propuestas. Las maestras asesoradas por Nora se referían en ese sentido a las distintas situaciones en las que pudieron observarla trabajando en sus aulas haciendo uso de algunos de los recursos contemplados en la propuesta, por ejemplo realizando evaluaciones, promoviendo actividades para mostrarles los avances que tenían sus alumnos, o, como en los casos particulares de Iraís y Laura, realizando conjuntamente con ellas algunas de las actividades sugeridas en las propuestas. Macrina por su parte, quien trabajó con otros asesores, también estimaba importante poder apreciar clases apoyadas en los

recursos sugeridos por los asesores o la propuesta, situación que en su caso expresaba más bien como una demanda, como una exigencia para quienes la asesoraban.

Macrina comentaba con frecuencia en las charlas que ella de manera personal había tenido que ir entendiendo sobre la marcha la propuesta. Casi siempre, dice, había trabajado con grados superiores y consideraba que sus asesores no tenían en cuenta que ella recién iniciaba su experiencia con los materiales del PRONALEES. Empleaban una terminología que ella no entendía y tampoco comprendía cómo es que los niños aprenderían con el trabajo sugerido en el LM. A diferencia de las maestras que asesoró Nora, ella no participaba en reuniones de trabajo, aunque buscaba orientarse en el empleo de la propuesta consultando a colegas a quienes reconocía una mayor información al respecto. Como refiere en su comentario, Macrina consideraba insuficiente que los asesores sólo le recomendaran recursos que podría emplear para ayudar a sus alumnos a superar alguna dificultad

La asesora sí viene de vez en cuando, pero le sugiere nada más. Hace dos años creo, no, hace como cuatro, veía que sí, la maestra ponía ejercicios aquí a los maestros que estaban en este grupo pero ahora no lo hacen. No se si sea que, bueno ya han ido al curso y ya saben lo que deben de hacer. Yo le digo a la asesora tengo al niño que en la segmentación..., como hacerle para que no me corte, maestra qué le hago. Me dice que el niño escriba una palabra y dos puntos, o me dice debes de trabajar palabras o enunciados recortados, y yo pero maestra hágalo conmigo, hay que hacerlo juntos para ver, para ver cómo lo está haciendo, porque yo le entiendo de una manera, pero... (PD25-181102. Obs. Cl. + Entr. Ma Macrina).

La posibilidad de apreciar el trabajo o de realizarlo conjuntamente con personas más familiarizadas con las nuevas propuestas, constituye para los maestros una oportunidad para la construcción de sentidos sobre el uso de los nuevos recursos y las formas en que éstos pueden contribuir al aprendizaje de los niños. Oportunidad que no proporcionan otros medios como el simple señalamiento de recursos que pueden emplearse o la lectura de documentos; en este sentido es que para Macrina resultaban insatisfactorias las sugerencias de los asesores de recursos para ayudar a sus alumnos en la segmentación, de ahí su exigencia a los asesores: “pero maestra hágalo conmigo, hay que hacerlo juntos para ver, para ver cómo lo está haciendo”.

Macrina consideraba que los asesores le habían apoyado muy poco en la comprensión de la propuesta del PRONALEES, pero su apreciación sobre la

observación y el trabajo conjunto de clases era compartida por maestras que asesoró Nora. Laura, por ejemplo, al igual que las otras maestras, valoraba positivamente los diferentes medios empleados por Nora en las asesorías como la lectura de documentos, la revisión de los materiales de las propuestas, las sugerencias y las recomendaciones de recursos que podrían emplear, las reuniones de trabajo para la planificación y evaluación, entre otros. Sin embargo, en sus comentarios destaca particularmente las posibilidades de observación y participación conjunta con Nora en la realización de algunas clases en su aprendizaje del uso del PALEM.

Nora siempre fue una persona que no sólo te decía hazlo así, sino que ella trabajaba, -como imitando lo que hacía-, 'a ver niños esto, lo otro'. No nada más te decía, sino que lo llevaba a la práctica, trabajaba en el grupo, lo veías pues. -Tono de advertencia- claro que ya ahí ella observaba otras cosas y, como la asesoría era un día a la semana, te decía 'mira trabájale así de esta manera'. Unas actividades te las sugería y otras las trabajaba ella, con el grupo. No nada más iba a sentarse, iba a trabajar con el grupo (PD47-130603 Entr. Ma. Laura).

Tener la posibilidad pues, de ver en una clase específica lo que significa una propuesta en la práctica, parece ser una demanda compartida por la generalidad de los maestros a quienes promueven su implementación. Aunque entre estos últimos tal posición suele desvalorizarse porque se considera una expresión de la resistencia de los maestros a cambiar porque toda propuesta la tienden a ver como "hecha detrás del escritorio", o porque consideran que los maestros quieren una clase modelo y éstas no existen (Espinosa, Secundino, Ramos y Neri, 2003). Para los maestros, sin embargo, la observación de clases constituye una oportunidad de adquirir aprendizajes que las explicaciones, la lectura de proposiciones teóricas o que los mismos materiales curriculares no logran comunicar, como muy bien lo expresa Laura en el siguiente fragmento de una entrevista.

E. O sea que a usted le gustaba esa parte de... (el trabajo de Nora con los alumnos)

L. Claro, porque yo veía, aprendía también. -ríe-. No es lo mismo que te digan a cuando tú estás viendo. Sí, porque yo también aprendía muchas cosas.

...

E. Oiga entonces usted ya sabía algo del PALEM

L. Bueno, pero no..., porque nomás lo escuchaba, pero no lo conocía como cuando ya es el trabajo, es diferente. A nosotros nada más nos dijeron que se iba a trabajar con un programa y todo, (...) yo recuerdo que los que íbamos a llevar el programa

tuvimos un curso ahí en el pueblo de la Sabana, en la comisaría, creo que una semana, pero fue pura cosa como teórica: que íbamos a conocer la conceptualización que el niño traía de la lectoescritura y todo eso. Pero no es lo mismo cuando ya te hacen la actividad y la ves, y más que la trabajan con tus alumnos pues es mucho mejor, tú también vas trabajando... porque por ejemplo con Nora trabajábamos las dos, ni ella se sentaba ni yo, porque entre las dos llevábamos la clase, en la disciplina, en repartir el material y todo eso. -Como aclarando algo de importancia- pero ella trabajaba el contenido, maestro. Entonces para mí era satisfactorio pues, porque yo estaba aprendiendo, veía cómo lo introducía, en fin (PD 130603-47 Entr. Ma. Laura).

En contra de lo que pudiera interpretarse, para Laura, como para las otras maestras del estudio, las “cosas como teóricas” no carecen de importancia. La maestra Paola, por ejemplo, señalaba cómo cuando ella inició conocía muy poco de las “nuevas teorías” que llegó a conocer posteriormente cuando estudió en la UPN, las cuales, dice, le permitieron entender mejor la propuesta. De hecho, casi todas integraban en sus explicaciones nociones relacionadas con algunas teorizaciones acerca del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, como cuando trataban de explicar los avances que aprecian en los niños. No obstante, también coincidían con Laura en su señalamiento: “cuando ya es el trabajo, es diferente”.

En parte la diferencia a la que se refieren parece radicar en la forma de considerar las particularidades de los alumnos en la implementación de los recursos didácticos propuestos. A diferencia del carácter general de las sugerencias didácticas, la observación de clases apoyadas en éstas permite “ver”, como dicen las maestras, la manera en que al poner en juego tales estrategias se toman en consideración las situaciones particulares y específicas en las que desarrollan su trabajo los maestros. Macrina, por ejemplo, aludía a las diferencias entre los niños y particularmente a las dificultades que apreciaba en algunos de ellos como una de las situaciones por las que consideraba necesario observar a la asesora implementando las sugerencias que le hacía.

Sí, es muy difícil trabajar con PRONALEES, muy difícil, a mí se me hace muy difícil porque le digo que los asesores nada más vienen a evaluar mi trabajo ... por decir la maestra viene al inicio de curso, los evalúa que el presilábico, silábico y me dice necesitan esto; en expresión les pone, 1,2,3,4, este niño necesita leer un poco más te sugiero tal cosa, no es para que me diga mira, qué te parece préstamelos cinco, diez minutos vamos a ver una actividad mira ... porque le digo maestra cada uno de ellos es muy diferente, tengo cuatro niños que tienen no sé si problemas psicológicos, mentales, o emocionales, que no

avanzan, que no pueden, no captan, no razonan. No sé, le digo, en qué idioma les hablaré para que me entiendan (PD25-181102. Obs. Cl. + Entr. Ma Macrina).

Como sugiere Macrina, la puesta en práctica de recursos novedosos implica, en parte, considerar las maneras en que éstas pueden contemplar la diversidad, los distintos avances y dificultades que los maestros aprecian en los alumnos. La manera en que estos aspectos se consideran y articulan en el desarrollo del trabajo, la manera de emplear los recursos ante esas especificidades, las intervenciones de la maestra que son pertinentes ante las singulares respuestas de los alumnos a la actividad, son aspectos que se definen y resuelven sobre la marcha, en el desarrollo de la acción misma. Desde esta perspectiva es que para algunos maestros, como lo es para Macrina, Laura e Iraís, la observación y participación conjunta con los asesores en el desarrollo de clases resulta una vía importante para el aprendizaje de nuevas propuestas, ella posibilita el acceso al saber hacer relacional que se expresa y moviliza en la realización misma del trabajo.

El acceso a estos saberes, sin embargo, no debe interpretarse como el simple aprendizaje de modelos o estructuras de acción. En la realización de una práctica social, como señalan Lave y Wenger (2001), la acción y la comprensión forman parte de un mismo proceso. En este sentido, la observación y coparticipación en clases es una vía de acceso al saber relacional tanto como un espacio de negociación de significados. Lo cual constituye un aspecto clave en la apropiación de propuestas que, como la del PRONALEES, sugieren proposiciones para la enseñanza del lenguaje escrito que difieren de las prácticas aún presentes en los primeros grados de la escuela primaria. Así, la observación y la coparticipación en clases abren posibilidades para la negociación de lo que puede significar en la práctica, por ejemplo, que los niños participen en la lectura y escritura de distintos tipos de textos, una de las proposiciones centrales del PRONALEES para la alfabetización inicial, al mismo tiempo que posibilita el acceso a los saberes relacionales que hacen de la escritura y lectura de textos un recurso para el aprendizaje del lenguaje escrito.

La siguiente experiencia descrita por la maestra Laura muestra fragmentos del saber práctico que se moviliza durante una actividad orientada a la producción de textos. En su descripción, de manera espontánea, ella establece una relación entre su charla con una colega sobre la escritura de cuentos en el primer grado, su experiencia en una de las clases recientes de segundo grado orientada a la producción de rimas, y su coparticipación con Nora en una clase de escritura colectiva de un cuento en el primer grado cuando ella se iniciaba en el trabajo con

el PALEM. La integración de esas tres referencias permite apreciar similitudes en las tres experiencias en la manera de abordar la construcción de textos, similitudes que aluden tanto a la comprensión de la escritura como producción de textos, como a la manera de emplearlos en su producción con los niños. La descripción permite apreciar, por otra parte, indicios de la incidencia en ambas cuestiones de la coparticipación en clases con Nora.

Hace un año yo les propuse a los niños en un examen que elaboraran un cuento, y me dice la otra compañera de primero 'pero es que eso es difícil'. Me estaba pidiendo el examen prestado y me dice 'oye, pero aquí dice escribe un cuento, eso es muy difícil no lo van a poder hacer los niños, ¿los tuyos lo hacen?'. Le digo: de acuerdo a su nivel sí lo hacen. Digo -tono de advertencia-, no van a hacer un cuento extenso, pero sí lo hacen; porque ya lo hemos hecho en el salón. Entonces yo le dije: por ejemplo, aquí en mi grupo lo hicimos grupal, a ver entre todos vamos a inventar un cuento. Lo hicimos por primera vez juntos, ya después lo hicimos por parejas, a ver les dije a los niños, por parejas, van a inventar un cuento entre dos. Ya después les quedó de tarea que cada quien iba a hacer un cuento, el cuento que ellos quisieran. Les sugerí que podía ser el de los tres cochinitos, o el que ellos se supieran, pero cambiándole cosas, (que) no (lo hicieran) exactamente igual. Pero... sí se hizo, sí se vio. Entonces el hecho de decir... o sea que no pueden porque están pequeños, pues yo siento que no, pues, que... eso es mentira, que sí se puede hacer. Buscándole la manera, pero sí se hace, y nuestros materiales todo eso... todo eso nos lo marca, las fichas, todo eso.

...

E. Bueno, pero me comentó que así como lo trabajó usted fue primero en grupo...

Ma. Grupal, después por parejas y después individual, cada quien trajo el cuento que... O sea lo hizo de tarea en su casa, yo les sugerí que podían escribir uno de los que ya sabían pero cambiándole, por ejemplo yo les decía que el de los marranitos podían decir que eran cuatro no precisamente tres, o dos, cambiándoles los nombres, podían cambiarle el final que fuera diferente. Sí lo hicieron, claro con sus problemas, ya ve que a veces omiten alguna letra, el objetivo es que ellos vean que tiene un principio, luego una secuencia y el final. Y nos lo marca el libro de español de primer año.

E. Oiga, pero esa idea de trabajarlo en grupo, luego por parejas eso...

Ma. Eso una vez lo trabajé con Nora en la Libertad (otra escuela). Porque, así como la maestra, yo también decía '¡ay, un cuento! ¡Cómo en primero van a hacer un cuento!' Sí, o sea yo también pensaba eso como la maestra, cómo van a hacer un cuento, ay no, pues si apenas empiezan a escribir, cómo van a hacer un cuento los de primero -tono de alarma-. O sea, también uno tiene esa idea, ¿no?, pero ya con Nora, mira (le dijo), lo vamos a hacer en forma grupal, uno les puede dar la

introducción, había una vez en un bosque y qué más sigue - como aludiendo al trabajo con los niños-, no pues que esto, y qué más creen que sigue, qué más creen que suceda y los niños solitos van -diciendo sus ideas-... Así como vio ahorita, ya ve que cuestionándolos, entre todos, hay algunos que dicen sus ideas que no son acertadas pero siempre se les pregunta, '¿creen que se escuche bien?, ¿es correcto?, ¿se entiende?', y hay otros que dicen 'no, así no, mejor así'. Por ejemplo, en el libro de español nos marca la fórmula mágica, que ellos inventen una. Esto también lo hicimos grupal, nos formamos por equipos y en equipos cada quien lo hizo, unos a veces decían el principio, y qué más qué creen qué más... entonces de esa manera se va haciendo, o sea cuando considero que no que... a ver lo van a hacer cada quien, porque no todos los niños tienen la misma conceptualización de las cosas, unos más avanzados otros..., pero lo que se pretende es que todos lo hagan. Entonces, como... a veces yo considero que posiblemente no todos lo logren, unos sí y otros no, entonces nos formamos por equipos y hacemos en forma grupal para que se saque el trabajo.

...

E. Oiga, pero lo que me estaba platicando cuando Nora le dijo que hicieran un cuento y usted decía que cómo y... o sea cómo fue que se aventó a hacer el cuento.

L. Bueno porque ahí estaba... nos lo marcaba la actividad, pero muchas veces uno dice ay lo dejo de tarea, no?, que en su casa le ayuden, porque tú crees que aquí no lo vas a lograr. Entonces cuando Nora me dijo vamos a hacer el cuento aquí, le dije ay pero no van a poder -ríe- si apenas saben escribir. Dice no, mira, vamos a darle la introducción y ya le empezamos, y nosotras fuimos escribiendo las ideas en el pizarrón, -enfática- pero las ideas que los niños decían, ya después ellos lo copiaron en su libro. Pero el cuento fue de todo el grupo, porque ellos fueron dando sus ideas y nosotras las fuimos escribiendo en el pizarrón. Y pues para mi fue una experiencia que sí digo... de esa manera o sea se pueden hacer las cosas, buscándole. O sea no es que... como la compañera que me dijo, no?, así yo también no pues eso no lo van a poder hacer, si apenas pueden escribir, menos para que hagan un cuento. Pero uno debe buscar la manera, cómo realizar la actividad' (PD08-090902 Obs. De Cl. + Ent. Ma. Laura).

La elaboración colectiva de cuentos o historias, no es algo que hayan inventado Nora o Laura. Forma parte de los recursos metodológicos que se sugieren tanto en el PALEM como en PRONALEES. Tampoco inventaron el continuo cuestionamiento a los niños como forma de propiciar su aprendizaje de la escritura, ambas propuestas son insistentes en ese aspecto. Las mismas fichas del PALEM y el LM del PRONALEES sobre la elaboración de cuentos proponen algunas preguntas que se pueden hacer a los niños. ¿Qué aportó entonces a Laura su coparticipación con Nora en la clase? ¿Cuáles son, en qué consisten los saberes prácticos?

En primer lugar, la realización conjunta de la clase con Nora, pareciera haber influido en la apreciación de Laura respecto a la producción de textos.

Observando y participando en la realización de la actividad al lado de Nora, Laura pareciera renegociar los significados de la actividad de escribir, particularmente de lo que en la práctica puede significar “que los niños escriban” aún cuando no puedan hacerlo por ellos mismos. Inicialmente Laura parecía dar preponderancia a la codificación como la característica principal de la escritura, por lo que consideraba que, al no poder hacer los niños esto por sí mismos, no tenía sentido proponerles escribir un cuento. En su apreciación posterior, sin embargo, el aspecto clave de la escritura pareciera situarlo del lado de la producción y reformulación de las ideas que dan contenido y forma al cuento y no sólo del lado de quien se encarga de ponerlas por escrito. Así, aún cuando ella y Nora son quienes registran en el pizarrón las ideas expuestas por los niños y éstos se encargan al final de copiar el texto tal cual fue escrito por ellas en el pizarrón, Laura es muy enfática al señalar la autoría del texto, de las ideas: “nosotras fuimos escribiendo las ideas en el pizarrón, -enfática aclara- pero las ideas que los niños decían”. Aún más, cuando señala que los niños “copian” el cuento ya terminado del pizarrón, pareciera ser cuidadosa en señalar como en esas circunstancias, con niños que “apenas sí saben escribir”, la importancia de la actividad radica no tanto en que los niños por sí mismos pongan sus ideas en el papel, sino en la producción de las ideas que dan forma a un texto denominado cuento: “ya después ellos lo copiaron del pizarrón a su libro. Pero el cuento fue de todo el grupo, porque ellos fueron dando sus ideas y nosotras las fuimos escribiendo en el pizarrón”.

La reelaboración de significados respecto de lo que implica en la práctica que los niños en proceso de alfabetización escriban, alude también a la comprensión de los productos que pueden resultar de la puesta en juego en el aula de actividades de producción de textos. Como lo sugiere Laura, pareciera que la imposibilidad que ella atribuía a los niños, al igual que su compañera, para realizar un cuento tiene que ver con el tipo de producto que consideran como tal. En su participación conjunta con Nora en la conducción de la clase ella pudo apreciar un cuento que, como producto concreto, puede resultar de niños que “apenas sí saben escribir”. Como ella explica a su compañera, recordando que ella también pensaba que los niños no podrían hacer el cuento, el escrito que los niños pueden hacer es “de acuerdo a su nivel”, lo cual entre otras cosas implica que “no van a hacer un cuento extenso”; que mientras los niños van comprendiendo e integrando diferentes características de los cuentos, por ejemplo “que ellos vean que tiene un principio,

luego una secuencia y el final”, sus producciones van a tener “sus problemas”, como el “que a veces omiten alguna letra”.

En segundo lugar, la coparticipación con Nora en el desarrollo de la clase, también posibilita a Laura apreciar y participar en la construcción y puesta en juego del saber práctico que puede mobilizarse en la acción para conducir a los niños en la producción de un cuento.

“Buscar la manera” es una expresión de Laura pertinente para designar la vertiente del conocimiento práctico construido y movilizado mediante su coparticipación con Nora en la conducción de clases a partir de los recursos metodológicos promovidos tanto en el PALEM como en el PRONALEES. “Buscar la manera” alude al saber relativo a cómo promover situaciones y aprovecharlas en la consecución de un determinado propósito. Desde el planteamiento de la actividad y su propósito -la redacción de un cuento-, hasta la concreción del producto esperado -el cuento que escribieron Laura y Nora en el pizarrón y que los niños copian en sus cuadernos-, Laura y Nora transitaron por varias situaciones que para Laura hicieron *visibles* “las maneras” en que es posible que niños que “apenas sí pueden escribir”, produzcan un cuento. Asimismo, pudo apreciar cómo esas “maneras” se pueden ir construyendo con la mediación en la actividad de la maestra.

“Buscar la manera” de que los niños escriban en el primer grado implica un saber relativo a ***cómo propiciar y sostener la participación de los niños***, saber que en la clase se torna visible para Laura en la forma en que Nora, de acuerdo con su descripción, media entre los niños y las situaciones que se suscitan con su participación. Nora, por ejemplo, comienza la actividad proponiendo un inicio del cuento, el cual hace funcionar como un marco inicial para involucrar y alentar la participación de los niños en su producción: “uno les puede dar la introducción, había una vez en un bosque... y qué más sigue”. Con su actuación, Nora pareciera hacer “visible” para Laura la necesidad de mediar entre los niños y la actividad proporcionando apoyos específicos que introduzcan y hagan accesible para ellos la realización de la actividad, como, en este caso, proporcionando el inicio de un cuento.

El conocimiento práctico que se hace “visible” para Laura mediante la actuación de Nora incluye ***la consideración del entorno*** en la manera de introducir y hacer accesibles para los niños la producción de un texto, como el cuento que ambas se proponen que los niños elaboren. Cada niño ha de aprender a realizar por sí mismos una diversidad de textos que respondan a fines concretos, pero el trabajo docente se realiza en grupo, no con niños individuales, lo cual es un aspecto importante del entorno en el que se desarrolla la actividad. Desde esta perspectiva,

mediante su intervención en la clase, Nora hace “visible” para Laura la manera de considerar la condición grupal -parte del entorno-, para involucrar y hacer accesible para los niños la producción de un texto. Posterior a la explicación de Nora de que los niños pueden hacer un cuento si se les proporciona un inicio y se trabaja grupalmente, Laura puede apreciar como Nora va haciendo esto posible a partir de mediar entre el escrito y los niños a través de preguntas específicas abiertas a la participación de los niños: “qué más sigue, qué más creen que sigue, qué más creen que suceda”.

La mediación de Nora en la actividad de la clase, que incluye preguntar a los niños, escuchar las distintas respuestas que exponen, ponerlas a consideración del grupo, e ir incorporando las ideas expuestas al texto escrito en el pizarrón, hacen visible también para Laura un conocimiento práctico que posibilita tanto sostener la participación de los niños en la producción del cuento, como avanzar en la concreción del producto esperado. Como comúnmente se observa en las clases de Laura y se infiere del relato, el cuento como texto se va construyendo sobre la marcha integrando las ideas que los niños proponen en un proceso que dista de ser lineal. Por ejemplo no basta con que la maestra pregunte “¿qué más sigue?”, para obtener de los niños ideas que integrar al cuento; dado que se trata de una producción colectiva se requiere de poner a consideración de los demás las ideas que se proponen, por ejemplo como dice Laura “cuestionándolos, entre todos -aportan ideas-, hay algunos que dicen sus ideas que no son acertadas, pero siempre se les pregunta -a los demás-, ‘¿creen que se escuche bien?, ¿es correcto?, ¿se entiende?’, y hay otros que dicen ‘no, así no, mejor así’.

Que sea el maestro quien escribe en el pizarrón las ideas que van proporcionando los niños, que guíe la producción de las ideas a partir de un continuo cuestionamiento, que fomente la discusión acerca de las ideas que deben quedar registradas, que se lleve a los niños a valorar la inteligibilidad y coherencia de lo que se escribe, son algunas de las acciones implementadas por Nora y Laura que parecieran esperables y plausibles en el marco del PALEM y el PRONALEES. Pero en ninguna de las fichas relativas a la producción de cuentos se plantea el proceso seguido por ellas tal como lo describe Laura; en particular, en las fichas queda implícito el proceso interactivo que se da durante la producción del cuento.

En la actividad propuesta en el PALEM “inventan cuentos”, por ejemplo, se dice:

El maestro propone inventar un cuento entre todos. Puede ayudarles iniciando frases para que los niños las completen.

Ejemplo: Había una vez... (los niños completan); un día el niño estaba... cuando de repente... etc.

Antes de iniciar el cuento, el maestro pregunta cómo hacer para que no se les olvide lo que van diciendo; si los niños no lo proponen, el maestro sugiere escribirlo en el pizarrón (SEP, 1984).

En la secuencia propuesta para apoyar a los niños, la construcción del cuento se presenta como siguiendo un progreso lineal, el maestro propone inicios de frases y “los niños completan”. Lo que sugiere el análisis anterior de la descripción de Laura, es que entre la ayuda inicial y lo que finalmente se va incorporando al escrito hay mediaciones intermedias de los maestros que devienen del carácter grupal de la actividad y de la necesidad de que las ideas aportadas contribuyan efectivamente a la construcción del cuento.

Preguntar a los niños, llevarlos a que confronten sus ideas, son orientaciones metodológicas muy enfatizadas dentro del PALEM y del PRONALEES. En las fichas relativas a la producción de cuentos hay preguntas explícitas que se sugieren para interrogar a los niños.

En la ficha que propone la actividad “elabora un relato”, se plantea como propósito conducir a los niños a la construcción de un relato coherente. Se propone que a partir de imágenes secuenciadas “los alumnos cuentan la historia, para luego escribirla en el pizarrón”. No se recomienda ningún proceso para la elaboración del cuento, el trabajo sobre la coherencia del escrito se propone realizarlo una vez que los niños lo han culminado; es decir, como una etapa de revisión y corrección del texto. Se pide que el maestro lea completo el escrito “para que los niños se den cuenta de repeticiones innecesarias o de errores existentes en la redacción, así como de alguna información importante”. Se sugiere realizar este proceso mediante preguntas como: “¿Nos quedó bien este cuento? ¿Podríamos agregarle (o quitarle) algo para que nos quede mejor? ¿Será necesario decir tantas veces la niña? (o cualquier otra palabra que se repita en el texto ... ¿Ahora nos quedó mejor? ¿Se les ocurre que podamos cambiar otra cosa?” (SEP, 2000).

Hay una cierta similitud entre este tipo de preguntas y las utilizadas por Laura y Nora (hay algunos que dicen ideas que no son acertadas, pero siempre se les pregunta -a los demás-, ‘¿creen que se escuche bien?, ¿es correcto?, ¿se entiende?’, y hay otros que dicen ‘no, así no, mejor así’). Hay sin embargo una diferencia muy significativa, las preguntas de las maestras no estuvieron al final, sino a lo largo del proceso, como parte de las reflexiones acerca de cómo continuar y cómo incorporar al escrito lo que se propone. Es posible que por ser la primera ocasión que se pedía al grupo inventar un cuento, Nora haya considerado la

necesidad de incorporar esa clase de preguntas durante la elaboración misma del cuento como una forma de hacer ver a los niños las diferentes consideraciones que se tienen que ir haciendo en ese proceso de creación. Al menos, esa parece ser la interpretación de Laura, como se señaló anteriormente, cuando ella considera que las actividades son muy complejas para la generalidad del grupo opta por el trabajo grupal con una fuerte intervención de su parte. Mientras que el trabajo en equipos o individual lo considera más apropiado para aquellas tareas en las que hay un cierto grado de familiaridad o de dominio en el grupo.

Con estos dos ejemplos, busco poner de manifiesto que aunque Nora y Laura se apoyaron en las fichas del PALEM, ninguna de éstas fue implementada tal cual en la práctica. Podría decirse que en su actuación pusieron en juego fragmentos de informaciones y recursos “desparramados” en los componentes de la propuesta (el manual y las diversas fichas), así como las particularidades del grupo (niños que aún no saben escribir por sí mismos y que por primera vez enfrentan la demanda de participar en la elaboración de un cuento) y las situaciones suscitadas en el transcurso de la actividad (las respuestas impredecibles de los niños). La trama de la clase, según se infiere de la descripción de Laura, fue construida en el transcurso de la misma, a través de un sutil tejido relacional entre el conocimiento de la propuesta, el propósito de construir un cuento colectivo, las condiciones del grupo y las participaciones de los alumnos y las maestras.

Es en esta construcción relacional de la clase donde se expresó y movilizó un saber práctico relativo al uso de la producción de cuentos. Son saberes que los recursos metodológicos por sí mismos, en tanto herramientas de trabajo, ni conllevan, ni traslucen. Más bien, ellos son accesibles, se hacen “observables”, a partir de su uso funcional en relación con el entorno y las personas en situaciones específicas. Por ello, como señala Laura, aunque la producción de cuentos estaba ya indicada como actividad en las fichas que proporcionaba PALEM, consideraba que eso no podría lograrse en el salón de clases, sobre todo con niños que apenas estaban aprendiendo a escribir. Al observar y participar con Nora en la utilización de ese recurso metodológico, sin embargo, Laura tiene acceso al complejo conocimiento práctico que, movilizado en el uso funcional de la actividad sugerida como herramienta de trabajo, le permite comprender lo que su uso significa en la práctica, lo cual ella expresa en la frase “buscar la manera”. Como señalan Lave y Wenger:

La transparencia de cualquier tecnología siempre existe respecto de algún propósito y está intrincadamente ligada a la práctica

cultural y a la organización social dentro de la cual la tecnología está intencionadamente funcionando: no puede ser vista como una característica del artefacto en sí mismo sino como un proceso que involucra formas específicas de participación, en las cuales la tecnología cumple una función mediadora (2003: 79).

Porque la tecnología pedagógica, como lo es en mayor o menor sentido toda propuesta pedagógica, “involucra formas de participación” en las que se le pone en relación con algún propósito -que los alumnos logren ciertos aprendizajes-, es que en el caso de los maestros la observación y co-conducción de clases constituye un espacio, una vía posible de mediación social para su apropiación. Como he tratado de mostrar con la descripción de Laura, la observación y coparticipación con Nora en la conducción de la clase, le permitieron apreciar e involucrarse en las formas específicas de participación que posibilitan que los recursos metodológicos, como la elaboración de cuentos, cumplan una función mediadora en el aprendizaje del lenguaje escrito entre los niños del primer grado.

E) Conclusiones.

Considerando el contraste entre las posiciones iniciales de las maestras del estudio –duda, temores, incertidumbre-, y las que mostraron posteriormente cuando se realizó la investigación –confianza y valoración positiva-, sobre el PRONALEES, en este capítulo me propuse examinar cómo es que ellas pudieron transitar de la una a la otra. Desarrollos teóricos y empíricos de la perspectiva sociocultural como los de la cognición situada y la cognición distribuida, me permitieron apreciar en los comentarios de las maestras sobre sus experiencias iniciales de trabajo con el PALEM y el PRONALEES una historia de aprendizajes compartidos en los que jugó un rol importante la mediación social.

Entre las posiciones inicial y posterior de las maestras medió un proceso complejo de reelaboración de sentidos y saberes prácticos sobre la enseñanza. He llamado a este proceso acceso a las nuevas propuestas pedagógicas en tanto que su desarrollo posibilitó que se fueran tornando *visibles*, para las maestras del estudio, los posibles aportes para la enseñanza y el aprendizaje de los recursos propuestos, así como el saber práctico que posibilita su uso competente en el trabajo con los niños.

El análisis de las experiencias descritas por las maestras de este estudio, muestra que su acceso a las propuestas del PALEM y PRONALEES, fue un proceso situado en la enseñanza misma. Las dudas sobre la utilidad, sobre los sentidos de los distintos recursos de las propuestas y las respuestas a las mismas,

tuvieron lugar en la realización de la enseñanza, en el involucramiento conjunto de las maestras en tareas tales como la planeación, la evaluación, la solución de problemas específicos o la conducción de clases particulares.

Por otra parte, el análisis muestra que la incorporación de las propuestas implicó para las maestras la reelaboración de sentidos sobre la enseñanza. La producción de sentidos en torno a proposiciones de las propuestas inicialmente poco claras como la lectura, análisis y producción de textos, la manera de identificar e interpretar los progresos de los niños en el aprendizaje, implicó que ellas reelaboraran sus ideas previas sobre la alfabetización. No obstante, aunque indispensables, estas reelaboraciones no fueron previas sino producidas socialmente en la acción, como sucedió con la maestra Laura cuando la asesora le propuso y argumentó la conveniencia de que los niños leyeran un texto conocido; o como se puede apreciar en las diversas formas de intermediación de Nora para llevar a los maestros a situar los progresos de los niños en las conceptualizaciones de la escritura expresadas en sus escritos.

Asimismo, el análisis destaca cómo, simultáneo a la construcción de sentidos, las maestras produjeron saberes prácticos relativos al empleo competente de los nuevos recursos como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje. En las experiencias descritas por las maestras acerca de sus consultas e intercambios sobre qué y cómo proceder ante situaciones específicas, este saber se muestra como un saber hacer relacional que supone la construcción de tramas de relaciones entre los alumnos, los nuevos recursos y la participación de los maestros para la consecución de propósitos particulares. El RE sobre la organización de la clase y las modalidades de intervención docente ante la complejidad de las actividades sugeridas y las posibilidades de los niños para resolverlas en forma independiente, al igual que los ejemplos analizados en la elaboración de sugerencias y la coparticipación en clases, sugieren que al emplear un recurso particular las maestras construyeron formas específicas de implementarlo. Esa construcción estuvo apoyada tanto en la movilización de informaciones y proposiciones desparramadas en toda la propuesta, como en el conocimiento de los materiales disponibles y las particularidades de los alumnos en cada situación.

Finalmente, de manera central, en el análisis destaca la necesaria mediación social en el acceso a las nuevas propuestas. En la interacción con la asesora y los colegas, propiciada por la participación conjunta en tareas propias de la enseñanza, circuló información particular y específica que, estrechamente articulada a las dudas y las dificultades enfrentadas en la acción, alimentó la producción de sentidos y saberes prácticos relativos a los nuevos recursos.

Los indicios mostrados en este capítulo acerca de la mediación social en el acceso a nuevas propuestas pedagógicas permiten discutir y matizar algunas posiciones relacionadas con el desarrollo profesional de los maestros.

En primer lugar parece necesario matizar el énfasis que, en ciertos programas de actualización y capacitación, se pone en la transformación de las concepciones como condición previa para el mejoramiento de las prácticas. En estos programas se proponen dispositivos orientados a que los maestros modifiquen lo que suele denominarse concepciones, bajo el supuesto de que en posesión de concepciones más coherentes con las nuevas propuestas curriculares, los maestros desarrollarán una práctica más consistente con las mismas (Putnam y Borko, 2000; Durán, 2001; Flores, et al., 2004). En cierta forma pareciera suponerse la existencia de un esquema conceptual general que una vez adquirido propicia la transformación de las prácticas.

El análisis de este capítulo muestra que en efecto, el uso de nuevas herramientas pedagógicas conlleva la reelaboración de sentidos sobre la enseñanza, el aprendizaje y el contenido objeto de enseñanza. No obstante, la relación entre el uso de nuevas herramientas y los cambios en las ideas y el conocimiento de los profesores no sigue una secuencia lineal donde primero se transforman las concepciones y después se sigue el uso y comprensión transparente de recursos sugeridos en las propuestas. De acuerdo con el análisis precedente la producción de nuevos sentidos sobre la enseñanza fue un aspecto inherente a la participación de las maestras en la implementación de recursos previstos en el PALEM y el PRONALEES. En este sentido, el proceso seguido por las maestras del estudio en el desarrollo de nuevas comprensiones sobre la enseñanza, mostrado en la descripción, parece más coincidente con posiciones como la de Fullan y Stiegelbauer (1997), quienes consideran el cambio más como proceso que como resultado. El estudio de Ling (2002), por otra parte, muestra resultados consistentes con los de esta investigación. Ling, también encuentra que la incorporación de cambios promovidos por las reformas curriculares entre los maestros de su estudio “no fueron precedidas por una comprensión de los principios de la reforma”, y que las creencias de los maestros se vieron modificadas a partir de su involucramiento en las prácticas promovidas por aquélla.

Asimismo, el análisis destaca cómo la comprensión y la acción no son aspectos desligados, desde el punto de vista de la práctica, en la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. La descripción presenta una imagen de los maestros construyendo nuevos sentidos sobre la enseñanza al mismo tiempo que construyen saberes prácticos relativos al empleo de los nuevos recursos como

herramienta para la enseñanza. Esta imagen contrasta con las expectativas de propuestas de formación en las cuales generalmente se espera que una vez introducidos en la perspectiva conceptual que sustenta a las propuestas curriculares los profesores desarrollen una práctica coherente con las mismas. Algunos trabajos han documentado la dificultad que para los maestros reviste el transitar de proposiciones abstractas y generales a su instrumentación en el aula para resolver situaciones específicas (Espinosa, 1998; Lerner, 2001; Wilcox, Schram, Lappan y Lanier, citados por Putnam y Borko, 2000).

En resumen, si los cambios en la comprensión y la acción sobre la enseñanza acontecen simultáneamente durante la implementación de nuevas propuestas, como propongo en mi análisis, parece necesario abrir, en la capacitación y actualización de docentes, espacios donde los maestros tengan la oportunidad de poner en juego las nuevas informaciones; de realizar aquellas tareas donde se espera que efectúen cambios. Ello implicaría involucrar a los maestros en procesos de planeación, de evaluación, y de búsqueda y solución conjunta a problemas particulares de enseñanza, así como la posibilidad de observarse en clases concretas.

El análisis precedente permite también entablar un diálogo con posiciones existentes acerca de las formas de hacer accesible para los maestros el desarrollo de nuevas propuestas para la mejora de la enseñanza. Particularmente propongo discutir las posibilidades de hacer accesible lo que he llamado en este estudio saber práctico.

Algunos autores ven en la sistematización y formalización de saberes una vía para hacerlos accesibles a otros maestros en ejercicio y a los que se están formando. Perrenoud (2001), desde la sociología, propone la investigación de las prácticas de enseñanza como una forma de sistematizar y codificar los saberes y las competencias que en la acción despliegan los maestros efectivos. Lerner (2001), por su parte, considera la conceptualización de los saberes para la mejora de la enseñanza y la búsqueda de mejores recursos para su transmisión como tareas inherentes a la investigación didáctica. En la posición de esta autora, los avances en este terreno ayudarían a superar una “concepción empírica”, desde la que se hace necesario “compartir la práctica del maestro para poder comunicarle ciertos contenidos didácticos”.

El análisis precedente es solidario con estos planteamientos, no obstante parece discutible que todo el saber desplegado en la práctica pueda ser codificado y, más aún, que la formalización de saberes pueda llegar a un punto en que “compartir la práctica” resulte prescindible en la comunicación de esos saberes. Por

un lado, como Perrenoud reconoce, aunque la aspiración es contar con una base de saberes y competencias profesionales disponibles sobre la enseñanza, la codificación de estas competencias nunca es total.

Los distintos casos analizados muestran la importancia de la investigación didáctica y de los presupuestos teóricos y pedagógicos en que se apoyan las propuestas. Todas las maestras valoran positivamente los recursos contemplados en éstas, y las experiencias están basadas en el uso de los mismos. No obstante, la comprensión de sus aportes y las formas de emplearlos se tornaron visibles en el marco de la acción misma, en circunstancias específicas y apoyados en vías singulares. En este punto mi argumentación es que la investigación de las prácticas de enseñanza, puede no sólo contribuir a la identificación y formalización de los saberes implicados en la acción, sino también a la identificación y sistematización de las formas en que los profesores construyen y se apoyan mutuamente en la producción de estos saberes.

Apoyándome en los aportes de Schön (1992), Tardiff (2004), Olson (1992) y Mercado (2002) sobre la naturaleza implícita en la acción de los saberes docentes, así como en los argumentos de Lave (1991, 2001), sobre la construcción situada de la actividad, pretendí mostrar cómo el empleo de recursos previstos en el PALEM y el PRONALEES supuso para las maestras la producción de un saber hacer. Que éste tiene un carácter relacional en tanto que implicaba tomar en consideración las exigencias de las proposiciones didácticas, los materiales disponibles, las particularidades de los alumnos –p.e. estar en segundo año y no saber leer, la familiaridad con las actividades propuestas, las respuestas proporcionadas en el curso de la clase...-, así como el tipo de mediación docente más apropiada a cada momento de la actividad. Conceptualizarlo de este modo, para así comunicarlo a los profesores, no parece suficiente. De hecho, “la planificación de las actividades” era una sección del PALEM en las que se explicitaban con más o menos detalles cómo contemplar esos aspectos. El problema, para las maestras, no era la explicitación conceptual de tales cuestiones, sino lo que ello significaba en el marco de las situaciones singulares que ellas enfrentaban.

En el análisis se evidencia que la producción y circulación de este saber relacional estuvo circunscrito en la resolución de problemas específicos enfrentados por las maestras en la enseñanza y que a este propósito sirvieron vías también específicas como las recomendaciones, los relatos de experiencias y la coparticipación en clases. La especificidad y el valor de estas vías radican no en la explicitación de saberes o principios de orden general, sino en su puesta en juego en situaciones particulares que eran familiares y reconocibles por las maestras. En

mi perspectiva, las peticiones de los maestros sobre recomendaciones puntuales o la posibilidad de observar clases, no habría que desvalorizarlas, verlas como peticiones de simples recetas; tampoco deberían minimizarse los relatos de experiencias como anécdotas irrelevantes. Recomendaciones, relatos y clases son como “paquetes de conocimiento situado” (Jordan, citada por Lave y Wenger, 2003, 86), por los que circula un saber hacer incorporado en situaciones particulares. El funcionamiento en la acción de este saber hacer, esto es, su puesta en escena en las situaciones que se describen (RE), recomiendan (sugerencias) u observan (coparticipación en clases), es lo que parecía hacerlo más accesible para las maestras que su formulación proposicional.

En este sentido, es necesario legitimar y dar cabida a estas vías en los procesos de formación y desarrollo profesional de los maestros, como medios para la producción y socialización de un saber hacer profesional. En la implementación de nuevas propuestas, ello implica centrar la capacitación y la actualización en los problemas y situaciones que enfrentan los maestros en la realización cotidiana de la enseñanza. Habría que ver, además, la posibilidad de que estas vías constituyan el soporte para la comunicación de saberes formalizados por la investigación de la enseñanza o didáctica. Como sugiere el análisis, los relatos de experiencias y la descripción de clases sobre aspectos de las nuevas propuestas que resultan poco comprensibles para los maestros –p.e. la producción de textos, en el PRONALEES-, acompañados de comentarios analíticos que vinculen las acciones descritas con las proposiciones más generales y abstractas de las propuestas, podrían hacer más accesible para los maestros la comprensión de lo que ello significa en la práctica y del saber hacer que supone su realización.

El análisis, por otra parte, permite apreciar que los programas de asesoramiento pueden ser espacios importantes para propiciar la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. El hecho de que la asesoría apoye la instrumentación de reformas curriculares, no impide que en el proceso los maestros amplíen y cambien sus perspectivas y saberes sobre la enseñanza, ni implica que la asesoría se desarrolle necesariamente desde una perspectiva racionalista que promueva una visión puramente instrumental, como señalan algunos autores (Rodríguez, 1992; Escudero, 1998; Imbernón, s/f; Bolívar, 1999). Apoyados en una cierta posición constructivista, estos autores argumentan en favor de los asesores como especialistas en procesos que apoyan a los maestros en su autoorganización para impulsar cambios en sus prácticas y su desarrollo profesional. En este sentido, la descripción analítica sugiere que este rol no es incompatible con el compromiso de los asesores por impulsar y promover entre los maestros una

determinada perspectiva de enseñanza, sin que ello implique la imposición de formas de trabajo. Nora, por ejemplo, organizaba reuniones de trabajo donde los maestros, al planear y revisar los avances de sus alumnos, reflexionaban y tomaban decisiones compartidas sobre la enseñanza; no obstante, también participaba en esos procesos proporcionando distintos tipos de apoyos que buscaban orientar a los maestros en dirección de las ideas y de los propósitos de PRONALEES, así como en las maneras de instrumentar sus recursos en el aula.

La trayectoria descrita por las maestras asesoradas por Nora sugiere que la asesoría como medio para la implementación de reformas curriculares puede contribuir a su apropiación por parte de los maestros y propiciar el acceso a nuevos sentidos y saberes sobre la enseñanza mediante la creación de comunidades de práctica (Wenger, 2001). Los comentarios de las maestras del estudio muestran una historia de aprendizaje compartido; interactuando a través del tiempo en la realización conjunta de tareas como la planeación, la evaluación y la realización de clases, ellas fueron reelaborando visiones compartidas acerca de la enseñanza y el aprendizaje iniciales del lenguaje escrito y creando simultáneamente un repertorio de estrategias y saberes compartidos sobre las maneras de implementarlas en el trabajo del aula; ambas características definen lo que es una comunidad de práctica y muestran su importancia para el desarrollo profesional de los maestros, tanto como para la incorporación de nuevas perspectivas a las prácticas cotidianas de enseñanza.

CAPITULO III

LA APROPIACION COMO PROCESO SITUADO: DIÁLOGO Y NEGOCIACION EN LOS USOS Y SENTIDOS DEL PRONALEES

En este capítulo analizo la apropiación que realizan los maestros de nuevas propuestas considerando los usos y sentidos de los recursos que emplean para la alfabetización inicial las maestras que trabajan con la propuesta del PRONALEES. En este capítulo mi análisis tiene como referente los usos que hacen las maestras de esta propuesta, en el primer grado, con relación a una de sus proposiciones pedagógicas centrales: la alfabetización simultánea.

La alfabetización simultánea, como he expuesto en el primer capítulo, supone un cambio radical en los contenidos de la alfabetización inicial con respecto a la alfabetización secuencial y progresiva de las prácticas escolares históricas. En ésta, la adquisición del código alfabético antecede al aprendizaje de la lectura comprensiva y de la redacción de textos. Contrariamente, para el PRONALEES, la lectura y producción de textos -relacionados con los propósitos y las funciones sociales a los que sirven los diversos tipos de escrito que circulan en la sociedad-, son contenidos cuyo aprendizaje debiera promoverse desde el inicio de la escolarización en forma simultánea al conocimiento de los aspectos más técnicos e instrumentales de la escritura. Más aún, para el PRONALEES, la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos técnicos, como la correspondencia entre letras y fonemas, se desarrollan a partir de la lectura y la producción de diversos textos.

Los usos que hacen los maestros de las propuestas emanadas de las reformas educativas es un campo que ha sido explorado desde distintas perspectivas, sobre todo a partir del reconocimiento de que los maestros son un elemento clave en la concreción de los cambios que se buscan introducir con las reformas en las prácticas de enseñanza. Posterior a la reforma curricular de 1993, en el país se han realizado algunos estudios cuyo propósito principal ha sido el de dar cuenta del impacto de las reformas promovidas en las prácticas de enseñanza de los maestros. Orientados por este interés, varios de los estudios han adoptado una perspectiva que podría denominarse verificacionista o comparativa, en tanto que implícita o explícitamente se tiende a confrontar término a término las prescripciones previstas en las nuevas propuestas con las prácticas cotidianas desplegadas por los maestros (Carrasco, 2004; Carvajal, 2001; Avila, 2001). Desde esta perspectiva, la aproximación a los usos que hacen los maestros de las nuevas

propuestas se orienta principalmente a la identificación de sus carencias o aciertos en función de lo previsto y prescrito en aquéllas; así como en la determinación de las áreas o aspectos de las nuevas propuestas que requieren de ser trabajadas con los maestros en los ámbitos de formación para su mejor comprensión e instrumentación en el aula (Gómez, 2005; es un estudio de este tipo en la educación superior).

En esta perspectiva lo que se busca finalmente es formular dispositivos que posibiliten ajustar la práctica a las nuevas propuestas, aunque más recientemente, en algunos estudios se ha planteado también una búsqueda en sentido inverso; es decir, el estudio de los usos de las nuevas propuestas se plantea también como una posibilidad de modificar o incluir en tales propuestas las adaptaciones o algunos usos realizados por los maestros y que no estaban previstos en aquéllas (Moscoso, 2005; Block, 2004).

En los trabajos anteriores la apropiación se identifica con la actuación esperada desde las propuestas. En este sentido, es que se refieren a la apropiación de las nuevas propuestas como algo que puede verificarse en términos de grados. Tanto más rasgos similares a –esperados, deseados desde- las propuestas tenga la actuación de los maestros, se considera que hay mayor apropiación, lo mismo se propone en caso contrario, de manera que puede hablarse incluso de no apropiación aún cuando los maestros utilicen –aunque con otros sentidos- los recursos sugeridos en dichas propuestas. Sin embargo, como ha propuesto Smolka (2000), hay formas de hacer propios los productos y las prácticas culturales que pueden diferir y hasta oponerse a sus significados originales. Esas producciones diferenciadas de sentidos también son, argumenta Smolka, formas específicas de hacer propio algo, aunque a la vista de otros pudieran no ser las apropiadas –en el sentido de convenientes, esperadas-.

Desde una posición próxima a la de Smolka, en este capítulo analizo los usos de los recursos previstos en las nuevas propuestas como expresiones de sentidos e interpretaciones particulares que los maestros construyen al hacer suyas las nuevas propuestas. La apropiación de los productos culturales, como señala Chartier (1995, 2002), es siempre un espacio productor de sentidos, de maneras de ‘hacer con’; por lo que sus usos, en las prácticas culturales, son plurales, móviles e irreductibles “a las voluntades de productores de discursos y de normas” (Chartier, 1995: 12). Desde esta perspectiva, vistos los usos como empresa interpretativa de las personas, lo que interesa de ellos, como objeto de análisis, no son tanto sus distancias o proximidades con las nuevas propuestas, lo que no deja de ser considerado, sino “las lógicas específicas” que en ellos se expresan. Mi propósito,

sin embargo, no radica en la elaboración de un inventario, de un catálogo de usos particulares que hacen los maestros de los recursos previstos en el PRONALEES para la alfabetización inicial. Mi interés radica principalmente en documentar las maneras, también plurales y móviles, mediante las cuales las maestras construyen los sentidos y usos que imprimen a dichos recursos, o como plantea Chartier, “los modos de hacer suyo lo que es impuesto” “los procesos que muy concretamente conllevan las operaciones de construcción de sentidos” (1995: 128).

Al analizar los usos que hacen las maestras del estudio de algunos recursos previstos por el PRONALEES como espacios en los que se expresan y construyen sentidos, busco mostrar tanto la dimensión inventiva de la apropiación que hacen los maestros de dicha propuesta, como las determinaciones situacionales que intervienen en el proceso. En este sentido, me adscribo a la perspectiva de Chartier, para quien la construcción de sentidos es un proceso históricamente determinado, por lo que siempre es, de manera paradójica, dependiente e inventivo. Es inventivo, dice Chartier aludiendo a las prácticas de lectura, puesto que “desplaza, reformula, subvierte las intenciones de los que han producido el texto y el libro en que se apoya ese texto ... siempre una diferencia separa lo que propone el texto y lo que hace con él su lector” (Chartier, 1999: VI). Estas “producciones inventivas de sentido”, sin embargo, no son azarosas ni totalmente ilimitadas, puesto que no se realizan en el vacío sino que son “operadas a partir de determinaciones múltiples (sociales, religiosas, culturales, etc) que definen, para cada comunidad de lectores (o de auditores) los gestos legítimos, las reglas de la comprensión, y el espacio de lo que es pensable” (Chartier, 1999: X).

Dependencia e invención, son consideradas en el análisis de los usos que hacen las maestras del estudio de los recursos del PRONALEES no como categorías opuestas e irreductibles que designan modos concretos de tales usos, ora inventados ora asimilados. Concibo la invención y la dependencia como aspectos de un mismo proceso cuya consideración simultánea en el análisis implica asumir “que todo dispositivo que se propone crear constricción y control secreta tácticas que los domestican o los subvierten y que, a la inversa, no hay producción cultural libre e inédita que no emplee materiales impuestos por la tradición, la autoridad o el mercado y que no se someta a la supervisión o las censuras de quien tiene poder sobre las cosas o las palabras” (Chartier, 1995: 13). En este sentido, el análisis busca poner en relación “la capacidad inventiva” de las maestras singulares, expresadas en los usos que ellas hacen de los recursos del PRONALEES, con los “constreñimientos, normas, convenciones que limitan lo que es posible pensar y enunciar” (Chartier, 1999: X).

Concibo, desde esta perspectiva, los usos que hacen del PRONALEES las maestras como expresiones de sentidos que ellos construyen en el marco de las condiciones particulares e históricas en las que trabajan. Esto es, que la apropiación de nuevas propuestas es un proceso situado de construcción de sentidos (Lave, 1991; Wenger, 2001; Lave y Wenger, 2003). Desde esta posición, en el análisis tomo distancia de aquellas posturas académicas, para quienes las transformaciones de las nuevas propuestas operadas por los maestros en sus usos –aquéllas que se “desvían” o “distorsionan” lo previsto- se conciben, de manera preponderante, como la persistencia de “concepciones” pedagógicas opuestas a las que orientan las propuestas en uso (Putnam y Borko, 2000). Esta posición, siguiendo a Lave (2001), conlleva el supuesto de que “los seres humanos se comprometen primero y sobre todo en la reproducción del conocimiento dado y no en la producción de un conocer como proceso flexible de compromiso con el mundo” (Lave, 2001: 25). En este sentido, describo y analizo algunos de los usos que hacen las maestras del estudio de los recursos previstos por el PRONALEES para la alfabetización inicial como construcciones sociales y situadas de sentido, en las que está presente “la huella fundamental que dejan las partes interesadas, las actividades múltiples y las metas y circunstancias diferentes en lo que constituye el ‘conocer’ en una ocasión dada o a través de una multitud de hechos interrelacionados” (Lave, 2001: 25).

Sin desconocer la importancia que tiene la información de que disponen las maestras sobre las nuevas propuestas en los usos que de ellas hacen –al respecto en el capítulo se muestran casos con distintas trayectorias de acceso a la información-, en el análisis se busca mostrar cómo lo que ellas saben o llegan a interpretar de aquéllas no determina en su totalidad lo que ellas finalmente hacen, sino que la información de que disponen es considerada por las maestras en su relación con las múltiples y heterogéneas situaciones en que trabajan. Respecto a la proposición del PRONALEES de extender hasta el segundo grado el periodo en que los niños puedan apropiarse del código alfabético, el análisis muestra, por ejemplo, cómo, aún cuando las maestras la consideran conveniente y apropiada, en sus prácticas se aprecia una tendencia general a circunscribir esos aprendizajes al primer grado, de modo tal que el dominio del código alfabético es un criterio central en sus deliberaciones y decisiones sobre la acreditación del primero al segundo grado. Comprometidas con ese propósito, las maestras crean las estrategias que consideran apropiadas para lograrlo, introduciendo así modificaciones en las secuencias y prioridades de trabajo previstas en el PRONALEES. En estas modificaciones el análisis destaca la “huella” en las formas de hacer suya, de

apropiarse la propuesta del PRONALEES de situaciones contextuales como las expectativas de los padres, la propia estructura secuencial y gradual del currículo escolar, las prácticas institucionales de evaluación, el tiempo escolar disponible para la enseñanza, y los avances y dificultades particulares de los alumnos.

Me baso en las nociones de voces sociales y dialogicidad de Bajtin (1989), para examinar las relaciones entre los usos escolares del PRONALEES y las situaciones contextuales en que realizan su trabajo los maestros. Bajtin propone que el habla –y también las acciones de las personas en el mundo-, no son elaboraciones puramente personales, sino que se hallan pobladas por las palabras de los otros. Estas palabras ajenas constituyen referencias con las que la palabra propia, inevitablemente, “entra en interacción viva e intensa”. Dice Bajtin:

La orientación dialogística de la palabra es, seguramente, un fenómeno de toda palabra. Es la orientación natural de toda palabra viva ... En todas sus vías hacia el objeto, en todas sus orientaciones, la palabra se encuentra con la palabra ajena y no puede dejar de entrar en interacción viva, intensa, con ella ... En todos los dominios de la vida y de la creación ideológica nuestra habla se ve sobrecargada de palabras ajenas, transmitida con diversos grados de exactitud e imparcialidad. Cuanto más intensa, diferenciada y elevada es la vida social de la colectividad que habla, tanto mayor es el peso que adquiere entre los objetos del habla la palabra ajena, el enunciado ajeno como objeto de transmisión interesada, de interpretación, de análisis, de valoración, de refutación, de apoyo, de desarrollo posterior, etcétera (Bajtin, 1989: 96).

De esta forma, dice Bajtin, lo que los otros “dicen” o lo que nosotros mismos hemos dicho en el pasado, está presente continuamente en nuestra conversación – y en nuestras acciones-.

Toda conversación está llena de transmisiones e interpretaciones de palabras ajenas. En tales conversaciones existe, a cada paso, una ‘cita’ o una ‘referencia’ a lo que ha dicho una determinada persona, a ‘algunos dicen’ o ‘todos dicen’, a las palabras del hablante, a las propias palabras dichas con anterioridad, a un periódico, a una decisión, a un documento, a un libro, etcétera. La mayor parte de las informaciones y de las opiniones no son comunicadas generalmente en forma directa como propias, sino por referencia a una cierta fuente común no precisada: ‘he oído’, ‘unos creen’, ‘algunos piensan’ (Bajtin, 1989: 96).

En este sentido, el análisis busca mostrar cómo en el diálogo con diversas voces sociales procedentes de los padres, del currículum, de sus propias experiencias pasadas, y de la propia propuesta para la alfabetización del

PRONALEES –lo que de ella conocen e interpretan en un momento dado-, las maestras del estudio fueron definiendo los usos particulares que ellas hacen de dicha propuesta. En este aspecto, la orientación de mi análisis coincide con la visión sostenida por A. Chartier (2000) respecto al carácter negociado de la enseñanza. Esta autora propone considerar la intervención pedagógica no como deducciones de un proyecto a priori o de un programa, sino como “negociación o táctica” que los maestros construyen atendiendo simultáneamente las exigencias explícitas institucionales y curriculares, las presiones implícitas provenientes del medio sociocultural y la atmósfera de la escuela. Cada maestro, dice la autora, “es, por tanto, conducido a negociar de manera parcialmente dicha, parcialmente sabida; y, su manera de hacer, un margen de juego que autoriza una diversidad regulada y limitada de prácticas posibles. (A. Chartier, 2000: 18).

En este capítulo sostengo como argumento central que la apropiación que realizan los maestros de las nuevas propuestas es un proceso situado social e históricamente. Al hacer suyas las propuestas, al implementarlas en su trabajo cotidiano, ellos las reformulan; introducen variaciones que responden a diversas y heterogéneas demandas y condiciones en las que realizan su trabajo. En este sentido, en el análisis busco mostrar el carácter contextual de algunas de las variaciones introducidas por las maestras del estudio, en relación con la alfabetización simultánea prescrita en el PRONALEES. En el primero de los tres apartados que integran el capítulo, describo la orientación focalizada y progresiva como una tendencia general que define las formas con que las maestras del estudio han incorporado a su trabajo la alfabetización simultánea. Busco mostrar cómo aunque las maestras promueven una alfabetización simultánea, ellas centran su atención de manera sistemática y progresiva en uno u otro contenido dependiendo de los progresos que perciben en sus alumnos. En el segundo apartado, argumento en torno a la construcción dialógica y situacional de la alfabetización focalizada y progresiva instrumentada por las maestras. Muestro, en este sentido, cómo en las deliberaciones y decisiones de las maestras está presente la huella de voces procedentes del entorno social e institucional en que ellas desarrollan su trabajo. En el tercer apartado cierro el capítulo planteando algunas conclusiones derivadas del análisis.

A) La simultaneidad focalizada: usos y sentidos en la práctica del PRONALEES.

La propuesta del PRONALEES promueve la alfabetización inicial como un proceso donde los niños se apropien simultáneamente tanto de los usos y funciones del lenguaje escrito como de las reglas que rigen su funcionamiento –entre éstas su convencionalidad alfabética-. Esta posición se concreta en los materiales curriculares en diversas situaciones didácticas en las que se propone el involucramiento de los niños en la lectura y escritura de textos con diversos propósitos (ver capítulo I de este estudio).

En el capítulo anterior he argumentado que para las maestras de mi estudio la lectura o producción de textos resultaba inicialmente incomprensible y carente de sentido en tanto que discrepaba de la orientación secuencial de las prácticas comunes en el primer grado para la alfabetización. He sostenido que, en la interacción con la asesora, con las otras maestras participantes en el asesoramiento y otras colegas, las maestras del estudio lograron comprender algunas de las formas en que la lectura y la escritura de textos contribuyen a la alfabetización de los niños.

Durante la realización del estudio, como se mostrará en este apartado, las maestras desarrollaron con los niños las diversas actividades de lectura y producción de escritos propuestas por PRONALEES. Eran acciones en las que, a diferencia de la alfabetización secuencial, ellas procuraban de manera simultánea promover en los niños el dominio de las convencionalidades de la escritura. No obstante, las formas en que llevaban a cabo este trabajo, las maneras y los sentidos con que incorporaban esta simultaneidad ponen de manifiesto la construcción de una perspectiva compartida entre las maestras del estudio que llamaré simultaneidad focalizada.

Utilizo el término simultaneidad focalizada para designar los usos y sentidos que imprimen las maestras del estudio a las proposiciones del PRONALEES de trabajar con la lectura y producción de textos. Hay una simultaneidad en el sentido de que, como mostraré en este apartado, las maestras trabajaban en las sugerencias de lectura y producción de textos al mismo tiempo que promovían entre los niños la comprensión de las convencionalidades del sistema de escritura. Le llamo focalizada, porque aún cuando coexistían la lectura y escritura de textos con la enseñanza del sistema de escritura, la atención sistemática de las maestras sobre los progresos de los niños se concentraba diferencial y progresivamente en cada uno de esos aspectos. Esta atención sistemática se expresaba tanto en los tiempos como en los contenidos que eran priorizados en la enseñanza y, de manera preponderante en el seguimiento atento que llevaban de los avances de los

niños en el aprendizaje de cada uno de estos aspectos y en la prioridad que les daban en sus criterios para la promoción del primero al segundo grado.

En este apartado muestro cómo en el trabajo con la lectura y producción de textos, las maestras del estudio focalizaban inicialmente la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en las comprensiones de los niños del sistema de escritura, particularmente de su convencionalidad alfabética. Apoyado en el análisis de sus clases y sus valoraciones continuas sobre los aprendizajes de sus alumnos, busco mostrar que la atención sistemática hacia otros contenidos, como la producción de escritos, la circunscribían a los avances y logros que percibían en el grupo de niños sobre su dominio de la convencionalidad alfabética.

Sostengo que en esta manera de promover la alfabetización inicial se expresa una singular articulación de las voces procedentes del enfoque de la simultaneidad promovida por el PRONALEES, así como del enfoque secuencial de larga tradición en el medio escolar. Su construcción, sin embargo, no se reduce a las consideraciones sobre el valor pedagógico que uno u otro enfoque pudiera tener para la alfabetización. Las maestras del estudio parecieran haber extendido e incorporado en sus decisiones la consideración de situaciones y personas que forman parte de la realidad compleja en que ellas trabajan. En este sentido es que planteo la apropiación del PRONALEES como una producción negociada de usos y sentidos de carácter dialógica y situada.

1) El aprendizaje del código alfabético como prioridad en la evaluación.

En la propuesta del PRONALEES el dominio alfabético convencional de la escritura es uno de los aprendizajes que se promueven de manera simultánea a la comprensión de los usos y las características de la diversidad de textos que circulan en la sociedad. La propuesta plantea la posibilidad de que la mayoría de los niños puedan lograr ese aprendizaje al término del primer grado, aunque no se presenta como una exigencia que todos deban lograr. Más bien se espera que algunos niños no lo logren, pero se considera que ellos pueden lograrlo en el transcurso del siguiente grado escolar.

La proposición de contar con dos años para que los alumnos logren el dominio de la convencionalidad alfabética es valorada positivamente por las maestras del estudio. No obstante, ellas buscan y promueven que ese aprendizaje tenga lugar durante el primer grado. Los progresos de los niños en este sentido, aún cuando promuevan la lectura y producción de textos, son objeto de una atención cuidadosa hasta el momento que ellos muestran evidencias de dominarlo.

La focalización en el dominio alfabético se expresa tanto en las valoraciones continuas que hacen sobre el aprendizaje de los niños como en el seguimiento cuidadoso de ese proceso y el peso que le asignan en sus deliberaciones sobre la acreditación.

a) El seguimiento y las valoraciones sobre los progresos en la alfabetización.

Los procedimientos de evaluación y las valoraciones que hacían las maestras de los progresos de los niños en su alfabetización ponen de manifiesto la prioridad que tenía para ellas la adquisición del principio alfabético. Sus comentarios sobre los avances o dificultades que percibían en los niños muestran la particular atención y el seguimiento cuidadoso que ellas tenían de ese aprendizaje.

Frecuentemente, en mis visitas a las maestras solía preguntarles por los avances que observaban en sus alumnos; en otras ocasiones ellas mismas se referían de manera espontánea a las dificultades y los adelantos que apreciaban en los niños. Generalmente, sus comentarios giraban en torno a los progresos grupales e individuales de los niños sobre el código. Por ejemplo, las maestras como Paola y Perla, que habían participado en la implementación del PALEM y que estaban muy familiarizadas con las categorías y formas de evaluación que en ese proyecto se promovieron, al opinar sobre los progresos de los niños aludían a los diferentes avances que en ellos observaban en relación con el dominio del código. En sus comentarios tomaban como referencia las categorías empleadas en el PALEM –presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético-, las cuales designan los tipos de conceptualización de la escritura que los niños construyen en su proceso de apropiación de acuerdo con Ferreiro (1997a) ¹⁸. Las maestras les llamaban niveles a éstos.

¹⁸ En términos de la perspectiva psicogenética de la adquisición del lenguaje escrito, los niños siguen un proceso evolutivo en la comprensión del sistema de escritura que se caracteriza por la construcción y reelaboración de distintas formas de concebir la escritura – también llamadas sistemas, hipótesis o teorías-. Los tipos de conceptualización identificados en los estudios psicogenéticos, en forma bastante resumida, serían los siguientes: **presilábico**, donde los niños emplean formas de representación gráfica –letras o pseudoletras- sin correspondencia con lo oral; **silábico**, donde el niño relaciona por primera vez la representación gráfica con los sonidos del habla, pero hace corresponder una grafía a un recorte silábico de la emisión oral; **silábico alfabético**, éste no se considera propiamente un tipo de conceptualización sino una fase de transición entre la escritura silábica y la alfabética convencional, en esta fase los niños utilizan las letras para representar sílabas y también para representar fonemas; y el **alfabético**, donde los niños emplean el principio alfabético del sistema de escritura, una letra por cada fonema. Las maestras del estudio, con excepción de Macrina, utilizaban continuamente estos términos para referirse a los avances de sus alumnos; en este sentido, a lo largo del estudio los emplearé recuperando lo dicho al respecto por ellas.

Perla, por ejemplo, en una entrevista a finales del mes de octubre, de manera espontánea comentaba emocionada sobre los progresos que veía en sus alumnos. Su entusiasmo, decía, se debía a que apreciaba que muchos de sus alumnos estaban pasando del “nivel presilábico” al “nivel silábico”. Mostraba una actividad en la que había pedido a los niños escribir los nombres de los dibujos contenidos en las ilustraciones. Descubrió, dice, que con su apoyo, pidiendo a cada niño leer lo que escribió y “cuestionándoles”, ellos hacían correcciones de modo que sus escrituras inicialmente presilábicas eran reescritas en forma silábica. Perla consideraba muy importantes estos progresos, porque, decía, lo más difícil de lograr es que los niños superen “el nivel presilábico”; según sus experiencias de otros años, comentaba, eso le lleva mucho tiempo y en ese entonces parecía que los niños lo estaban logrando más pronto.

En otra ocasión, en los primeros días del mes de febrero, pregunté como de costumbre a Perla cómo iban los niños, a lo que respondió mostrando una gráfica en la que, al igual que Paola, llevaba un registro de los avances de los niños relacionados con la comprensión del código alfabético. Era un cuadro de doble entrada, en el lado izquierdo tenía escrito los nombres de cada uno de los niños y en la parte superior tenía anotados los nombres de cada uno de los “niveles”; delante del nombre de cada niño, iluminado con marcadores de distintos colores, se encontraban graficados los progresos que con relación a los “niveles” presentaban en cada evaluación. Un color diferente era utilizado para cada evaluación. Apoyada en la gráfica Perla señaló diversos aspectos relativos al grupo y a algunos niños con los que buscaba mostrarme los avances logrados hasta el momento.

Mira, esto, hasta aquí –“nivel silábico alfabético”-, es lo que han avanzado estos ocho niños –mostrando lo recorrido desde la primera evaluación-, y los demás están aquí –“nivel silábico”- ... Gabina está ya más adelantada, ahorita pues, yo digo que ya en la siguiente va a llegar hasta el nivel alfabético. Y te digo, Iván es el que no avanzó, se quedó en presilábico ... He observado que unos ya están en el conflicto de lo que para ellos es la sílaba y están dejando esa hipótesis silábica, de que confiaban que una sílaba es una sola letra. Y ahorita como hemos trabajado más, hemos escrito palabras en la que hemos puesto énfasis en que dos letras son las que forman una sílaba. Ya algunos incluso -ríe-, me quieren escribir dos letras, pero todavía no dejan la hipótesis silábica que tienen. Cuando estaba claro que estaban silábicos ahorita ves las producciones y dices ah caray, qué está pasando. Tienen nuevas hipótesis, algunos tienen la hipótesis que son dos letras para cada sílaba, pero no hemos trabajado convencionalidad, nos hace falta, y eso es lo que también

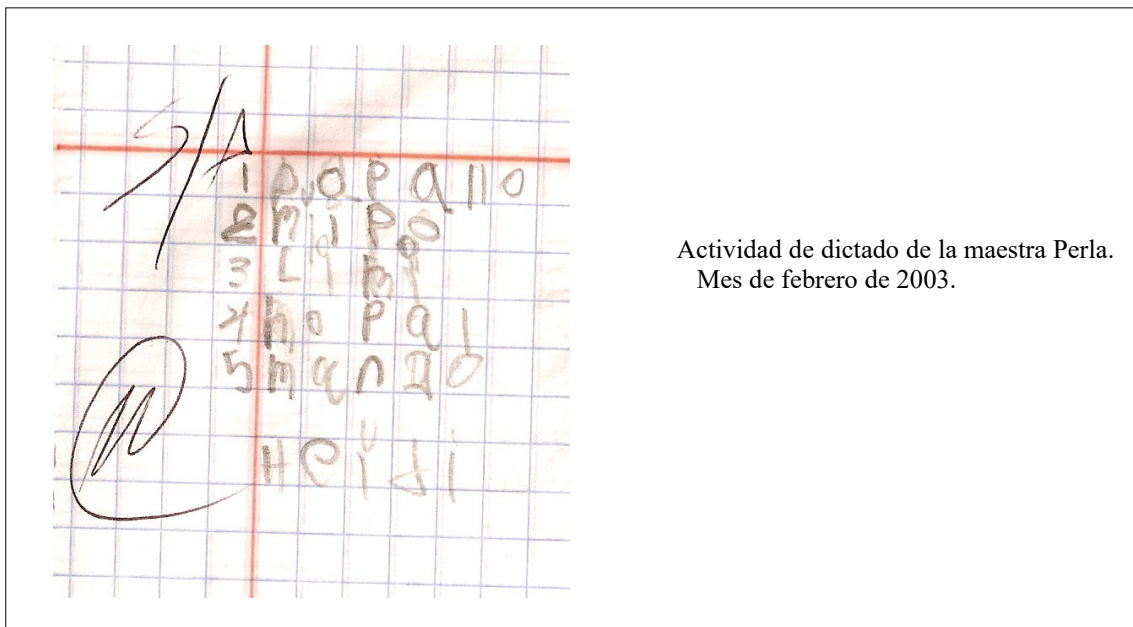
representa la dificultad (PD36-060203. Entr. + Obs. Cl. Ma Perla).

Un aspecto que es posible advertir en las situaciones descritas, es la centralidad del dominio del código en las valoraciones de Perla sobre los progresos de los niños en su alfabetización. Es destacable cómo de manera espontánea o bien en respuesta a preguntas generales sobre los progresos de los niños, Perla toma como referencia para referirse a ello los avances de los niños con relación al dominio del código alfabético; así, en un momento ella se muestra entusiasta con los progresos de los niños porque están pasando del nivel “presilábico” al “nivel silábico”; en otro momento posterior ella busca mostrar los progresos de los niños señalando los “niveles” que ellos han avanzado, dice “hasta aquí –“nivel silábico alfabético”-, es lo que han avanzado estos ocho niños ... los demás están aquí –“nivel silábico”- ... Iván es el que no avanzó, se quedó en presilábico”. Lo destacable de estas expresiones es cómo las aproximaciones de los niños al dominio del código alfabético son el referente principal al que se remiten las maestras del primer grado para definir y valorar los aprendizajes logrados por sus alumnos. Aunque para el mes de febrero Perla ya había trabajado en la elaboración de algunos textos propuestos en el LA -dos historias, tres cuentos, un cartel, un recado, un texto informativo, un menú de restaurante-, lo que los niños pudieron haber aprendido o las dificultades que hubieran tenido en su elaboración no formaban parte de las descripciones o reflexiones que de manera espontánea ella me exponía sobre los avances de sus alumnos.

En las valoraciones de Perla se pone de manifiesto cómo el código del sistema de escritura tan es para los maestros de alfabetización inicial un contenido prioritario que, a los progresos grupales e individuales de los niños en su dominio, dedican un particular y atento cuidado –lo que yo llamo atención sistemática-. Como se aprecia en los comentarios de Perla, el conocimiento que los maestros buscan y logran al respecto es utilizado por ellos para prever acciones futuras de apoyo a los niños; así, tras señalar que “unos –alumnos- ya están en el conflicto de lo que para ellos es la sílaba y están dejando esa hipótesis silábica, ... me quieren escribir dos letras, pero todavía no dejan la hipótesis silábica que tienen”, Perla señala lo que a su forma de ver haría falta en el trabajo con estos niños para ayudarlos a superar “el conflicto”, dice “no hemos trabajado convencionalidad, nos hace falta”;

Otro aspecto que destaca de las situaciones descritas es, en efecto, el continuo y atento seguimiento que lleva Perla sobre el proceso. Sea mediante la observación del desempeño de los niños en las actividades que realizan

cotidianamente, o a través de actividades ex profeso y de evaluaciones sistemáticas, los progresos de los niños en el aprendizaje del código es monitoreado continuamente por parte de las maestras. La observación continua sobre la manera en que los niños escriben en las actividades que les proponen, es una vía que los maestras del estudio utilizan para informarse sobre los avances y dificultades que los niños van teniendo en el dominio del código. En este sentido es que Perla, en la primera de las situaciones descritas, utiliza la escritura de los nombres realizada por los niños en una actividad que ella les propuso. A partir de la escritura inicial de los niños y la que resultó posterior a su intervención en donde les hacía leer y les “cuestionaba” sobre lo escrito en cada nombre, Perla, se hizo de información que le sirvió para situar los progresos observados en los niños. De esta manera, consideraba las reelaboraciones de los niños como indicios de que ellos estaban en proceso de superar sus escrituras presilábicas y llegar al “nivel” silábico. En este mismo sentido, se pudo apreciar a Perla en diferentes clases aprovechar las actividades realizadas por los niños para realizar estas exploraciones y, en otras ocasiones realizar dictados con el propósito explícito de conocer los “niveles” logrados por los niños en la escritura. En ambas situaciones, ella comúnmente ponía anotaciones a los cuadernos o libros de los niños que indicaban el “nivel” que ella consideraba, como se aprecia en el siguiente ejemplo.



Actividad de dictado de la maestra Perla.
Mes de febrero de 2003.

En relación a lo anterior, también destaca la atención particular que en las evaluaciones daban las maestras a los progresos de los niños en relación con el código de la escritura. En algunos casos como el de Perla y Paola, esta atención particular se traducía en un registro sistemático de tales progresos.

Aproximadamente cada dos meses -sin que existiera una exigencia institucional al respecto, ni estuviera previsto en el PRONALEES-, por iniciativa propia ellas realizaban una evaluación ex profeso para conocer los “niveles” de escritura logrados por los niños. El registro progresivo de los resultados en forma de gráfica, era conservado por las maestras y además de utilizarlo para prever acciones futuras de trabajo con los niños, para las maestras era un instrumento privilegiado para mostrar a otros los avances de sus alumnos, tal como describí que sucedió con Perla ante mi pregunta de cómo iban los niños. Paola, por su parte, aunque informaba a los padres de las calificaciones obtenidas en las evaluaciones institucionales –la que realizaban bimestralmente mediante examen, por mandato de la autoridad, y que contemplaba todos los contenidos previstos para el periodo en el programa-; para ella, decía, lo más importante era mostrarles la gráfica con los avances en los “niveles” que llevaban los niños. De igual forma, al finalizar el ciclo escolar, entre los materiales que organizó para su participación en una reunión de evaluación organizada por el programa “Escuelas de calidad” -al que estaba integrada su institución-, incluyó varios de los escritos que los niños llegaron a producir durante el curso, pero también la gráfica de los “niveles” porque, decía, quería mostrar cómo recibió a sus alumnos y lo que avanzaron durante el año escolar.

b) Las deliberaciones sobre la acreditación.

Las decisiones de las maestras del primer grado sobre la promoción de los niños al siguiente grado escolar, muestran la clase de aprendizajes que ellas esperan que los niños logren al término del año escolar. Entre las maestras del estudio, el dominio del código alfabético es relevante en ese sentido. Los avances de los niños en el dominio convencional del principio alfabético de la escritura, constituye un elemento central en sus reflexiones y valoraciones acerca de la conveniencia de acreditar o no a los niños. El no cumplir con esta expectativa puede en ciertos casos motivar su reprobación. Perla, por ejemplo, al finalizar el ciclo escolar durante el trabajo de campo del estudio no promovió a dos alumnos que culminaron el año con escrituras silábicas; ella comenta que dos años atrás, cuando también atendió primer grado, tampoco promovió a dos alumnos que no lograron ese nivel de escritura.

El hecho de que ellas esperen que los niños dominen el principio alfabético al concluir el primer grado pareciera expresar, por un lado, la reproducción, la continuidad de la perspectiva secuencial que ha orientado los procesos escolares

de alfabetización y, por otro, un radical distanciamiento de lo sugerido por PRONALEES.

A diferencia de la tendencia escolar de circunscribir la promoción de los niños al segundo grado al dominio de la convencionalidad alfabética, en la propuesta del PRONALEES se plantea que el dominio del código no debiera ser motivo de reprobación¹⁹, pues se considera que quienes no lo logran en ese periodo podrán lograrlo en el curso del siguiente año. En realidad las maestras conocen y valoran positivamente estos planteamientos del PRONALEES. Así lo manifestaron en varias ocasiones sin que mediara pregunta de mi parte. Macrina, por ejemplo, al recibir una nueva alumna en el mes de febrero me comentaba que esas situaciones eran muy complicadas porque sus alumnos ya estaban más avanzados; sin embargo, decía, contaba aún con año y medio para que la niña pudiera aprender –lo que queda de ese año escolar y el siguiente del segundo grado-. “Lo bueno, decía, es que la propuesta es para dos años”. Paola, por su parte, manifestó en diversas ocasiones su “desesperación” porque los niños no mostraran en sus escrituras los progresos que ella esperaba; pero también decía que “hay que respetar los procesos de los niños” y que ella sabía que con la propuesta “el niño hasta segundo tiene que aprender”, lo cual además, decía, lo había ya constatado en experiencias anteriores.

El análisis más detenido de las reflexiones que realizan las maestras al deliberar sobre la acreditación, más que reproducción o distanciamientos de una u otra perspectiva, muestra que ellas toman en consideración ambas posturas, sin que ni la una ni la otra sea un referente absoluto y definitorio en sus decisiones. Ambas posturas son matizadas cuando, como lo hacen las maestras, se ponen en relación con las particularidades de cada alumno.

Las reflexiones que me compartió Paola relativas a la promoción de algunos de sus alumnos ilustran cómo, si bien el dominio del código era central en sus deliberaciones, no era el único elemento que ella consideraba. Como se muestra en seguida, las deliberaciones de las maestras sobre la acreditación son bastante complejas, atienden a diversas situaciones contextuales como la historia escolar de

¹⁹ Esta proposición aparece sólo en la información que sobre la propuesta pedagógica se proporciona a los maestros en el LM; sin embargo, oficialmente no está contemplada como una medida obligatoria para los maestros. En el Acuerdo 200 que define las normas para la evaluación y la acreditación en la educación primaria, secundaria y normal no se establecen lineamientos normativos específicos para el primer grado y, por otra parte, las boletas de calificaciones oficiales correspondientes al primer grado contemplan, como las correspondientes a los otros grados de primaria, las opciones de “promovido” y “no promovido”.

los niños, su desempeño a lo largo del curso y, principalmente, la valoración del apoyo que reciben de sus padres.

Durante el segundo semestre del año escolar, Paola me comentaba continuamente sobre la preocupación que le generaban los avances de siete niños de su grupo, los cuales aún no lograban desarrollar escrituras convencionales. Con ellos emprendió diversas acciones de apoyo durante ese periodo, particularmente en junio, el último mes del año escolar. En este mes se refirió espontáneamente a las deliberaciones que estaba realizando acerca de la conveniencia de aprobarlos; aunque manifestaba su interés por no reprobar a ningún niño, consideraba que para poder aprobarlos debían lograr por lo menos el “nivel silábico-alfabético” (PD37-250202. Obs. Cl. + Entr. MA. PAOLA). No obstante, aunque este criterio era importante en sus deliberaciones, su peso era relativizado cuando ella abordaba el caso específico de cada niño. Al singularizar sus deliberaciones Paola tomaba en consideración situaciones particulares de cada niño que le llevaban a matizar su exigencia del dominio mínimo del código que esperaba encontrar en ellos, como en el caso de Enrique, uno de los niños que identificaba con mayores dificultades.

Estoy valorando cómo hacer con Enrique y con Delgado, son los que me preocupan. Pero más Enrique, todavía Delgado, siento que me lo puedo llevar, o sea estoy pensando así, pero me mortifica Enrique porque él es repetidor –tono de preocupación-, pero no avanzó. Tiene dos años en primero, cumplió ocho años este año, lo que pasa es que no traía kinder y su mamá bien descuidada ya ves, él no vino hoy –faltaron 5 niños entre ellos Gabriel, Rebeca y Enrique-.

E. Así que no avanzó Enrique

P. No, no avanzó fijate... cuando le dictas no te escribe la mayor parte de las palabras, o sea para mi gusto está todavía en presilábico o silábico, algo así. Depende, mira, a veces me confunde ... es donde yo dudo, hay niños que me leen, pero no me escriben. Y al escribirme, por decir no me escriben (convencionalmente)... pienso que, bueno, han de estar en el nivel silábico y... quieren pasar a otro o están en transición, pero... todavía no, o sea para mi gusto no llegan todavía a la transición silábico alfabético, están más clavados en el silábico que en el silábico -alfabético. Pero me confunden cuando leen, porque sí me leen, o sea trabajo casi las mismas (palabras) que trabajé (a lo largo del año escolar), las trabajo, las leo y me leen las palabras, pero al dictárselas no me las escriben (correctamente) esas mismas palabras. Y es donde yo digo bueno qué onda, qué voy a hacer (PD46-100603. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

Paola consideraba que Enrique no había logrado el nivel silábico alfabético, mínimo que ella esperaba para poder aprobarlo; pero el desconcierto que le generaba su desempeño, dice ‘me leen las palabras, pero al dictárselas no me las

escriben', le hacía dudar sobre su acreditación. Particularmente, el hecho de que él ya había repetido en dos ocasiones el primer grado, le generaba un dilema pues como señaló en otra ocasión, consideraba que la reprobación influye en la autoestima de los niños y afecta sus posibilidades de aprendizaje, incluso decía que eso pudo haber pasado con Enrique. En sus reflexiones también tomaba en cuenta el posible apoyo que pudieran tener de los padres para lograr el dominio del principio alfabético, y aunque en el caso de Enrique consideraba poco probable que pudiera recibir esos apoyos –dice “su mamá bien descuidada ya ves él no vino hoy”-; en el caso de otros alumnos la valoración positiva que hacía de este factor le llevaban a considerar que aunque no habían logrado la consolidación del principio alfabético podía promoverlos al siguiente grado.

Kevin Genaro está entre silábico alfabético, ya más o menos lo considero en ese nivel, pero pues sí le falta apoyo. Ya hablé con su mamá, de hecho se comprometió en apoyarle en vacaciones, por ese lado con él ya ... Y Brando García también lee... no todo pero sí ya va leyendo, pero yo siento que él tiene mucho apoyo de parte de su mamá y va a alcanzar el nivel el niño, él es el más adelantado de estos niños (PD46-100603. Obs. Cl. + Entr. Ma. Paola).

A diferencia del caso de Enrique, en los casos de Kevin y Brando, Paola encontraba evidencias en su desempeño de que “más o menos” estaban logrando el nivel de dominio que ella esperaba, pero lo que parecía incidir más en la probabilidad de que ella los aprobara era su consideración de que ellos recibirían apoyo de los padres para “alcanzar el nivel”. De Kevin, a quien ella consideraba “entre silábico alfabético”, decía, “Ya hablé con su mamá, se comprometió en apoyarle en vacaciones, por ese lado con él ya”. Y en relación con Brando, de quien decía “lee, no todo, pero sí ya va leyendo”, Paola no parecía encontrar mayores problemas para aprobarlo pues consideraba que “va a alcanzar el nivel” porque “él tiene mucho apoyo de parte de su mamá” –Durante las visitas que efectué al salón de Paola observé que la de Brando era una de las madres que con frecuencia, sobre todo al inicio del año escolar, permanecían parte de la mañana observando a Paola trabajar y en ocasiones auxiliaban a sus hijos en la realización de las actividades-.

Al finalizar el año escolar Paola promovió a todos los niños del grupo, incluso a Enrique y a Kevin cuyas escrituras, según se apreció en una actividad que les propuse realizar al final del curso, no llegaron a ser del tipo silábico-alfabético tal como ella se propuso que lo logran. Al parecer, en su decisión final influyeron las

consideraciones que hacía en sus reflexiones sobre las condiciones y particularidades de cada uno de ellos. En el caso de Kevin, que su mamá se hubiera comprometido con ella para apoyarle en vacaciones y en el caso de Enrique, su condición de repetidor por dos años consecutivos, situación que ella relacionaba con la afectación de la autoestima del niño. Es decir, sus decisiones fueron situacionales y no determinadas por una u otra perspectiva –la secuencial y la simultánea del PRONALEES-, aunque estas voces también estuvieron presentes en sus deliberaciones.

En efecto, la voz de la perspectiva secuencial, estaba presente en la determinación de Paola de que los niños logran un cierto nivel de dominio sobre el código alfabético para poder promoverlos al segundo grado. Pero aunque este criterio era central en sus deliberaciones no fue determinante: ella terminó aprobando a Enrique y a Kevin aun cuando no lograron cumplir con esa expectativa. La voz del PRONALEES también estuvo presente en sus deliberaciones, es posible que sus comentarios “hay que respetar los procesos de los niños” y “el niño hasta segundo tiene que aprender” los haya tenido en consideración al optar por aprobar a todos los niños, pero éstos tampoco fueron asumidos por Paola como criterios de validez absoluta y determinante -aún cuando ella los encontraba pertinentes por sus experiencias anteriores-. Prueba de ello son las continuas reflexiones y deliberaciones que realizó acerca de promover o no a los niños que no cumplieron con la expectativa de culminar el primer año con un cierto dominio del código.

Aún en el caso de reprobación, como los dos alumnos reprobados por Perla, las decisiones parecieran estar sustentadas en un diálogo entre la exigencia de un cierto dominio del código alfabético, la proposición del PRONALEES de extender hasta dos años la posibilidad de su adquisición y las condiciones particulares de cada uno de los niños. Perla por ejemplo, apoyándose en el LM, decía que al inicio del año explicó a los padres que era posible que algunos niños no logran escribir convencionalmente al terminar el primer grado, que podrían faltarle algunas letras en sus escritos. Además me explicó, en otra ocasión, que algunos niños logran la convencionalidad de la escritura hasta el segundo grado. No obstante, ella reprobó dos niños, aún cuando consideraba que habían logrado ciertos avances.

En su decisión, como en el caso de Paola, Perla pareciera haber considerado no sólo el avance logrado por cada niño en el dominio alfabético de la escritura, sino también las posibilidades de que ellos pudieran lograrlo más adelante. Lo cual valoraba a partir del desempeño mostrado por cada niño y los apoyos que recibían en sus hogares. Ello explica el hecho de que, aún cuando

algunos alumnos lograron un nivel de dominio de la convencionalidad alfabética de la escritura muy próximo entre ellos, ella decidió en algunos casos promoverlos de grado y en otros casos reprobarnos.

Luis Alberto y Luis Fernando, fueron alumnos de Perla que en junio, el último mes de actividades escolares, tenían un tipo de escritura muy similar entre ellos, como se puede apreciar en la escritura de nombres de juguetes que realizaron en una actividad.

Perla, sin embargo, decidió reprobarnos a Luis Alberto y aprobar a Luis Fernando. En esta decisión parece haber influido su apreciación sobre las posibilidades que uno y otro tenían de lograr escrituras plenamente alfabéticas al inicio del segundo grado. De Luis Alberto consideraba que su historial de ausentismo en las clases, la falta de apoyo en casa y el interés mostrado por el niño en clases, hacían poco probable que él pudiera superar su "nivel silábico".

Actividad realizada por los niños Luis Alberto y Luis Fernando. Alumnos de la maestra Perla.

Escribe el nombre de cada dibujo



Escribe el nombre de cada dibujo



(Refiriéndose a Luis Alberto) Y está en un nivel silábico convencional –enfática, como reconociendo que eso es un gran avance-, que si..., yo siento que si trabajaran con él durante las vacaciones, si se trabajara sólo con él, poniéndole actividades, avanzaría. Pero vive hasta allá (lejos) –implicando que esa era una dificultad para poder seguir apoyándole-. A él le faltó tiempo, le faltó interés, le faltó apoyo, porque la mamá aparte trabaja (PD-48 190603. Aplicación de cuestionario y Entr. Ma. Perla).

Como sugiere en su comentario, Perla valoraba positivamente el logro alcanzado por Luis Alberto. Consideraba que de tener apoyo durante las

vacaciones él podría avanzar. En este sentido, más que por el nivel de dominio alcanzado de la escritura convencional, en la reprobación de Luis Alberto, Perla pareciera haber considerado principalmente la poca probabilidad de que él recibiera apoyos, lo cual ella valoraba y preveía a partir de lo acontecido durante el año escolar –“le faltó apoyo, porque la mamá aparte trabaja”-.

Asimismo, el desempeño mostrado por los niños a lo largo del año escolar, es otro de los aspectos que Perla pareciera involucrar en sus decisiones sobre la acreditación. Perla consideraba el desempeño, “el interés” mostrado por sus alumnos, para anticipar sus posibilidades de éxito en el futuro inmediato sobre el dominio de la escritura alfabética. A Luis Alberto, Laura consideraba que “le faltó interés”, mientras que en el caso de Luis Fernando consideraba que hubo un gran interés de su parte, lo cual relacionaba con una alta probabilidad de que el lograra “leer bien” en los inicios del siguiente ciclo escolar.

Todavía fijate, Fernando, que es un niño que no tuvo jardín (preescolar), que no sabía ni agarrar el lápiz cuando llegó, que... tiene problemas para comunicarse, para moverse, es un niño que fue constante, el interés que le motivaba por aprender también le ayudó, y pues siento que llegó a un nivel que va a... en los primeros meses del año que viene, va a poder leer bien. Ahorita es silábico alfabético, es el que te hizo primero una lectura así –empezando de la derecha- y luego la regresó así –iniciando de la izquierda- (PD-48 190603. Aplicación de cuestionario y Entr. Ma. Perla).

Para Perla, Fernando tuvo que enfrentar condiciones adversas –no tuvo jardín, no sabía ni agarrar el lápiz, tiene problemas para comunicarse, para moverse-, no obstante, considera que su desempeño –“fue constante... el interés por aprender”- fue lo que le permitió “llegar a un nivel silábico alfabético”. En este sentido, a diferencia de Luis Alberto, Perla pronostica que por este desempeño, Fernando podrá “leer bien” “en los primeros meses del año que viene”.

En resumen, la comprensión y el dominio de la convencionalidad alfabética de la escritura durante el primer grado es un contenido que focalizó la atención sistemática de las maestras del primer grado de este estudio. Los aprendizajes de los niños al respecto fueron las principales referencias que ellas consideraron para valorar los progresos de los niños en su alfabetización y fueron objeto de un seguimiento atento y puntual utilizando para ello medios específicos. Asimismo, los progresos logrados por los niños al final del ciclo escolar fueron centrales en sus deliberaciones sobre la promoción de grado.

Aparentemente, esta tendencia a focalizar el dominio de la convencionalidad alfabética reflejaría la persistencia de la enseñanza secuencial que ha predominado en las prácticas de alfabetización inicial. No obstante, como se verá enseguida, a diferencia de estas prácticas, la lectura y escritura de diversos tipos de texto estuvo presente en el trabajo que las maestras del estudio realizaron con los niños casi desde inicio del año escolar.

2) Simultaneidad focalizada en el trabajo con la lectura.

El hecho de que las maestras focalizaran más su atención a los progresos de los niños en la comprensión y dominio del código no implica que excluyeran el trabajo con la lectura y la producción de textos –aspectos centrales en la propuesta de alfabetización del PRONALEES-. En realidad, ellas trabajaron de manera simultánea con esos contenidos, pero con una focalización progresiva en su enseñanza. Este enfocamiento progresivo pareciera, en el caso de las maestras del estudio, una estrategia orientada a centrar la atención y sus esfuerzos en el aprendizaje de los contenidos de una manera secuencial, buscando con ello asegurarse del dominio de los mismos.

En esta simultaneidad progresiva, la atención de las maestras estaba puesta inicialmente en el dominio de la convencionalidad alfabética. El trabajo con la lectura de textos que ellas realizaban evidencia de manera particular su interés porque los niños logaran ese aprendizaje.

Quizá por ser un elemento central en la propuesta didáctica del PRONALEES²⁰, la lectura es una actividad que las maestras realizaban desde las primeras semanas del ciclo escolar. En su realización era evidente, por una parte, la influencia de la propuesta que sugiere el PRONALEES para favorecer el desarrollo de estrategias de lectura, pero por otra, destacaba el uso de los textos como espacios para promover la reflexión y el análisis de los niños sobre el sistema de escritura. Esta doble orientación en la lectura tuvo lugar principalmente mientras

²⁰ La centralidad de la lectura en la propuesta del PRONALEES se debe principalmente a que el diseño didáctico de todas las lecciones en que está organizado el programa de estudio se articula en torno al contenido de algún texto, cuya lectura es la actividad de inicio para cada una de aquéllas. Las diversas actividades propuestas en el libro de actividades del alumno (LA), adquieren sentido en el contexto de la lectura del texto correspondiente y su realización demanda el conocimiento del mismo.

los niños aprendían a leer por sí mismos, en esa etapa el trabajo con la lectura de los textos se caracterizaba por la incorporación continua de acciones, sugeridas o no por el PRONALEES, para promover la reflexión o el descubrimiento de diversas convencionalidades del lenguaje escrito.

a) Desarrollo de estrategias para la lectura.

Como se pudo apreciar en varias de las clases observadas, tanto las maestras de primero como las de segundo grado desarrollaban la lectura de cada una de las lecciones apoyándose fuertemente en la estructura didáctica propuesta por el PRONALEES. En general, ellas iniciaban y culminaban la lectura planteando diversas preguntas mediante las cuales buscaban involucrar a los alumnos en la lectura y la comprensión de los textos analizados. Los fragmentos que se muestran a continuación de una de las clases de Perla muestran una de las formas en que ellas procedían.

La clase se realizó a mediados del mes de octubre, mes y medio después de iniciado el curso escolar. Corresponde a la primera sesión de la lección siete según el programa de estudios. Como todas las demás lecciones, ésta inicia con la lectura de un texto; en este caso era un cuento titulado “¿Qué le pasó a María?”. En los fragmentos se presenta resumida la secuencia que Perla siguió en el trabajo con esa lectura.

Antes de leer el cuento, Perla buscó que los niños anticiparan el contenido del mismo. Como se sugiere frecuentemente en el LM, ella involucró a los niños en la construcción de anticipaciones a través de preguntas. Mediante el cuestionamiento, ella inducía a los niños a observar las ilustraciones y a elaborar interpretaciones posibles sobre la trama del cuento.

(Todos los niños están con su LT abierto, Perla al frente del salón muestra a los niños el libro y va señalando los dibujos que ilustran el cuento “¿Qué le pasó a María?”, al mismo tiempo que les va haciendo preguntas).

P. De qué creen que se trata este cuento
(respuestas inaudibles)

P. A ver vamos más lento, vamos a ver. Ustedes dicen que el cuento se trata de... (silencio) de que María qué

Ao. No quería jugar

P. No quería jugar (escribe en el pizarrón la respuesta, al mismo tiempo que va pronunciando las palabras que va escribiendo)

María... -interrumpe para aclarar lo que está haciendo- vamos a escribir aquí lo que dijo su compañera, María...

Aos María

P. No
Aos. Nooo
P. quiere
Aos. quiere
Ao. Jugar

Mediante preguntas como “qué más pasó? ¿qué creen que va a pasar?”, Perla consigue que los niños aporten más ideas sobre el contenido del cuento. Por momentos los niños dan referencias amplias del cuento que pareciera que más que anticipar ellos dicen lo que recuerdan del cuento, como si ya lo conocieran. En total anota en el pizarrón seis enunciados “María no quiere comer, A María la llevaron al doctor, A María le recetaron medicinas, Se alivió y jugó con sus ositos, Se lavó las manos antes de comer”.

P. Hasta ahí, vamos a ver qué tanto de lo que ustedes han dicho pasa en este cuento. Vamos a ir poniéndole una palomita a lo que sí... adivinaron. Sale. Son varias cosas que vamos a ver aquí –lee los seis enunciados escritos en el pizarrón-. Acuérdense vamos a leer y ustedes me van a ir diciendo si adivinaron antes de leer y lo que adivinaron.

En la clase descrita, además de las anticipaciones que hicieron los niños antes de iniciar la lectura del cuento, Perla solicitaba a los niños hacer nuevas anticipaciones cada vez que terminaba una página. Les mostraba la página que seguía y les preguntaba por lo que diría en la misma.

P. qué creen que diga ahí (mostrándoles la página que seguía en la lectura).

Aos. (Varias respuestas) María no quería comer, no quería desayunar y le dieron medicinas.

P. ¿Sí? ¿Eso dice ahí donde está el papá la mamá y la niña? (refiriéndose a los dibujos que acompañan el texto de esa página). Vamos a leer todos juntos.

Al finalizar, Perla llevó a los alumnos a verificar si, de acuerdo con la lectura realizada, eran correctas -“habían adivinado”- las ideas que habían anticipado sobre el contenido del texto. Ella leía en forma de pregunta los enunciados que había escrito en el pizarrón.

P. ¿A María la llevaron al doctor?

Aos. Sí

Ao. El doctor le recetó unas medicinas

P. ¿A María le recetaron medicinas?

Aos Siii

Ao. Síii, tenía diarrea, tenía lombriz.

Asimismo, Perla hizo cuestionamientos específicos acerca del contenido del cuento, actividad en la que abrió posibilidades de que los niños lo relacionaran con experiencias personales.

P. A ver ¿qué cosa tenía María?

Aos. Lombrices

P ¿De qué estaba enferma?

Aos. De las lombrices

P. Por qué se enferman de lombrices los niños

Aos. (De diversas formas dicen que por no lavarse las manos)

P. (Reafirmando) Porque no se lavan las manos, porque no tienen... (silencio, no hay respuesta) ¿Higiene?

Aos. (Varios comentarios. Uno de ellos dice 'yo cuando voy al baño me lavo las manos')

P. A ver ya escucharon a su compañero (alguien dice no). Dice que él cuando qué...

Ao. Cuando hago del baño me lavo las manos.

...

P. Y cuando tienen lombrices los niños ¿qué les pasa?

Ao. Se queda gordito

P. Está gordito, pero de dónde

Ao. De la panza

P. Se les hace la panzota (PD16-141002 Obs. CI + Entr. Ma. Perla).

En los fragmentos descritos de la clase de Perla se puede advertir la fuerte presencia de las sugerencias del LM en el uso de recursos como el de utilizar las imágenes como un recurso para hacer anticipaciones del contenido de un texto, escribir las predicciones iniciales de los niños y verificarlas al final de la lectura, que los niños acompañen la lectura con su dedo, hacer preguntas sobre el contenido del texto leído, plantear preguntas que relacionen el contenido con las experiencias cotidianas de los niños.

Aunque con variaciones, en general esta estrategia de trabajo se pudo apreciar en todas las maestras del estudio. El uso continuo de ésta pudiera atribuirse a la necesidad de conocer el contenido para desarrollar el resto de las actividades contempladas para cada lección. En efecto, en los días posteriores a la sesión inicial de cada lección –donde se realiza la lectura-, las maestras, como lo hacían Perla, Paola y Macrina en el primer grado, hacían de nuevo la lectura o hacían recordatorios del contenido –reconstrucción del cuento, preguntas generales “de qué se trató”, o escenificaciones- para introducir el desarrollo de las actividades previstas en el LA. Sin embargo, la lectura de los textos mediante el continuo cuestionamiento a los niños, aún cuando ellos no saben leer, como en el caso de Perla, pareciera estribar más en la valoración positiva que hacen de esta estrategia para promover en los alumnos una lectura más comprensiva. Esta valoración

parece estar relacionada con los logros en lectura que han apreciado en sus alumnos cuando han utilizado esa estrategia de trabajo. Paola afirmaba que trabajando de esa forma, “cuando el niño empieza a leer te entiende, comprende lo que está leyendo, tiene más fluidez, tiene más seguridad”; lo cual sustentaba en las comparaciones que hacía entre el desempeño logrado por los alumnos con los que había trabajado ese procedimiento dos años antes, y los alumnos que había atendido en ocasiones anteriores, cuando trabajó con el método silábico.

En mis primeros años yo trabajé algunos años con primero con el método silábico y sinceramente lograba que leyeran. Puedo decir que probablemente la comprensión lectora de ese entonces de los niños pues es muy diferente ... pero sí leían y sí escribían que en ese entonces era lo que nos pedían, no?. que lean y escriban y lo demás ahí se ve después (PD45-030603RL7. Obs. Cl. + Entr. Ma. Paola)
(Ahora con el PRONALEES) esa es la ventaja de que ya no los pone a silabear por decir. La ventaja es que cuando ya el chamaco lee, pues lee bien (PD46-100603. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

En resumen, la lectura y, más específicamente, el esquema propuesto por el PRONALEES para su realización fueron incorporados por las maestras a sus prácticas como un recurso útil y necesario en la alfabetización inicial. Como sugieren los comentarios de Paola y Macrina, ellas dejaron de considerar el desarrollo de la “comprensión lectora” como algo que “se ve después” que los niños aprenden a leer y escribir. La clase de Perla, muestra cómo ellas, haciendo uso de la propuesta del PRONALEES, promueven una relación reflexiva con los textos desde el inicio del ciclo escolar, es decir, desde antes que los niños puedan leer por sí mismos.

Siguiendo a Mercado (2002), podría decirse que el esquema de trabajo con la lectura propuesto por el PRONALEES fue apropiado por los maestras del estudio como un saber útil y necesario para promover entre los niños la lectura como construcción de significados. No obstante, la valía y la pertinencia que encuentran las maestras en este esquema no deviene sólo de su inclusión en la propuesta o de su centralidad en la propuesta didáctica. Esto es, el uso continuo que hacen de ese esquema no parece deberse al seguimiento puntual de una secuencia de trabajo prevista, sino más bien a la constatación, a la comprobación en la práctica de sus beneficios en el desempeño lector de sus alumnos –fluidez, comprensión, seguridad-.

De acuerdo con Mercado, “para que un nuevo saber permanezca requiere pasar la prueba que el maestro realiza en la práctica”; en esta prueba “la actuación de los niños frente a la actividad propuesta será determinante para que las tareas emprendidas continúen y se consoliden en el trabajo docente” (Mercado, 2002: 51). En este sentido, las referencias de las maestras a los efectos positivos que perciben en la actuación de los niños en las actividades de lectura, sugieren que para ellas el esquema para trabajar la lectura de textos propuesto por el PRONALEES ha pasado la prueba, incorporándolo a su repertorio de saberes docentes relativos a la promoción de la alfabetización inicial de los niños.

Las situaciones descritas muestran cómo desde antes que los niños tengan un dominio de la convencionalidad ortográfica, de que puedan leer por ellos mismos, las maestras involucraban a los niños en la lectura de textos. Esto es, a diferencia de la alfabetización secuencial, las maestras promovían en los niños el desarrollo de estrategias de lectura de manera simultánea a la enseñanza y el aprendizaje del código alfabético. No obstante, como se muestra enseguida, la lectura de los textos era también un espacio donde las maestras focalizaban, daban una atención prioritaria y sistemática, a la adquisición de la convencionalidad alfabética.

b) Lectura y creación de oportunidades para el aprendizaje de la convencionalidad alfabética.

La apropiación de un saber, como sostiene Chartier, no se realiza en el vacío, sino en interacción con múltiples determinaciones que definen los gestos legítimos, las reglas de la comprensión, y el espacio de lo que es pensable. De aquí que en los usos de los recursos o saberes apropiados se expresen, en mayor o en menor medida, distanciamientos o reformulaciones de sus sentidos originales.

En el trabajo de las maestras del estudio con las actividades de lectura del PRONALEES se pueden advertir al menos dos usos que ponen de manifiesto la articulación de esas proposiciones a una exigencia asumida por años en el ámbito escolar: que los niños logren el dominio de la escritura durante el primer grado. Estos usos se refieren, por una parte, a la apertura continua y permanente de espacios de reflexión y comprensión del funcionamiento de la escritura en las actividades de lectura y, por otra, al empleo de los textos como espacios de restitución de la enseñanza sistemática de la correspondencia grafofonética.

En ambos usos se expresa lo que llamo alfabetización simultánea focalizada, ya que, como mostraré enseguida, aunque las maestras promueven el

desarrollo de estrategias lectoras al mismo tiempo que el dominio del sistema de escritura, éste último ocupa una parte significativa de las actividades que promueven, aún en aquellas sesiones previstas en la propuesta exclusivamente para el trabajo con la lectura. No obstante, aquí me ocuparé sólo del primero de los usos –la lectura como actividad para la apertura continua y permanente de espacios de reflexión y comprensión del funcionamiento de la escritura-. Considerando la intensidad de los debates académicos y pedagógicos acerca del acceso de los niños al dominio de la convencionalidad alfabética, y la singular manera en que las maestras responden a la dicotomía manifiesta en aquéllos, reservaré para el siguiente capítulo el examen del segundo uso referido, el del empleo de los textos para la enseñanza sistemática de las letras.

La articulación que realizan las maestras entre las actividades de lectura y las de reflexión sobre el funcionamiento del sistema de escritura expresa en términos generales un acuerdo con la alfabetización simultánea sugerida por PRONALEES. La generalidad de las actividades de la propuesta se deriva de la lectura de los textos y varias de ellas, particularmente las correspondientes a las primeras lecciones, buscan precisamente promover la reflexión sobre diversos aspectos de la escritura. Lo que tiene de particular el trabajo de las maestras es la continua apertura de situaciones para llevar a los niños a identificar o reflexionar sobre determinadas características de la escritura.

Perla, Paola y Macrina, por ejemplo, solían aprovechar las lecturas para proponer a los niños escribir palabras derivadas de su contenido, como los nombres de los personajes de algún cuento leído. A Perla, incluso, se le pudo ver en una clase de matemáticas pedir a los niños escribir los materiales que se necesitaban para realizar una actividad. Eran situaciones que por lo general, ella trabajaba de manera colectiva. Primero los niños escribían en el pizarrón, a su manera, las palabras solicitadas por Perla. Después, ella ponía a consideración del grupo las escrituras realizadas para hacer las correcciones que procedieran. Perla utilizaba además con fines similares los títulos de las lecturas.

El título de las lecturas es uno de los elementos que el PRONALEES sugiere tomar en consideración para ayudar a los niños a formular predicciones sobre el contenido del texto correspondiente a cada lección. En el LM se dice a los maestros “la forma del texto, el título y las ilustraciones permiten al lector hacer predicciones sobre su contenido” (SEP, 1997: 29). En este sentido se propone al maestro que además de considerar las ilustraciones, lea el título o pida que algún alumno lo haga y que al preguntar sobre el contenido “invite a los niños a dar respuestas relacionadas con el título” y las ilustraciones. Perla, sin embargo,

utilizaba los títulos más bien como oportunidades para trabajar en la reflexión de varios aspectos de la escritura, principalmente sobre su convencionalidad alfabética, como se puede advertir en el siguiente fragmento de una clase previo a la lectura.

Durante la última semana de noviembre, poco más e dos meses después de iniciado el año escolar, Perla iniciaba la lección doce. Como invariablemente se le observó en estas sesiones de inicio, ella comenzó por explorar las imágenes con los niños pidiendo que hicieran anticipaciones sobre el contenido del cuento previsto para esa lección. Después de escuchar y comentar con los niños sus predicciones, les propuso hacer la lectura para comentarla después. Sin embargo, al iniciar involucra de nuevo a los niños en una serie de intercambios y reflexiones a partir del título, pero ya no para anticipar el contenido del cuento, sino para centrar su atención sobre tres aspectos de la escritura: las palabras, la función de los signos y la convencionalidad grafofonética.

Identificación y conteo de palabras.

P. A ver, vamos a leerla primero y después la comentamos.
Cómo dice en esta parte (el título del cuento: ¡A que te pego!) –
Perla sostiene el libro frente a los niños al tiempo que les señala el título-
Aos. A que te pego
P. A que te pego –escribe en un rotafolio “¡A que te pego!”-.
Cuántas palabras tiene, José Luis –señalando en el escrito del rotafolio-
Aos –Se aprecia cómo, con su lápiz, los niños en su lugar señalan las palabras en su libro- cuatro, cuatro
P. ¿Cuántas palabras tiene a qué te pego?
Aos. Cuatrooo
P. A ver, la primera cómo dice –señalando la letra a-
Aos. –En coro- aaa.
P. -Señala la palabra siguiente “que”-
Aos. quee
P. La segunda, que –Como confirmando. Enseguida señala te-
Aos. teee

Diferenciación entre signos y palabras. Función de los signos.

P. –Señalando en la escritura del rotafolio los signos de admiración del título- estas ¿no son palabras?
Aos –algunos- síii
P. ¿Sí? ¿Son palabras?
Aos. Nooo
P. ¿Serán palabras?
Aos. Noooo

P. No son palabras. ¿Cómo se llaman?
Ao. –como recordando- signos
P. Signos. Son signos... que... nos sirven para... ver sorpresa...
para... para decir con enojo, verdad? ¡a qué te pego! A ver, todos
digan con enojo
Aos. A que te pego –con énfasis-
P. ¡A que te pego! Todos, a ver...
Aos ¡A qué te pego!

Correspondencia grafofonética.

P. Dónde dice... pego –señalando en la escritura del título en el
rotafolio. Desde su lugar los alumnos piden la palabra o señalan
dónde creen que se ubica la palabra-.
Ao. Yo
Ao. Ahí
Ao. Abajo ...
P. A ver, digan si dice pego –señalando la palabra- ...
Aos. Peee... goo –como siguiendo el señalamiento de la palabra
que va haciendo P.-
P. ¿Sí dice pego?
Aos. Síiii
P. –a un Ao.-. Cómo sabes que dice pego
Ao. Porque tiene la...
Ao. La o
Aa. ¡la pe!
P. Porque tiene...
Aos. La peee.
P. Pe –como confirmando, señalando la sílaba inicial-. Cómo
empieza pego?
Aos. Silencio-
Ao. Peee ...
P. ¿Y dónde dice te? (...)
P. A ver ven Alexis, ¿dónde dice te? Ven córrele. –el niño pasa
señala la palabra que-. ¿Ahí dice te?
Aos. Nooo
P. ¿Por qué creen que dice aquí te?
Ao. –algún niños dice porque tiene la u, otro dice porque tiene la
e-.
P. ¿Por qué dice te? –insistiendo ante la falta de respuestas-.
Alexis- porque tiene la e
P. –Después de esperar a que hubiera más respuestas- dice que
porque tiene la e.
Aos. Nooo
P. ¿Están de acuerdo ustedes?
Aos. Nooo ...
P. ¿A dónde dice te? –el niño señala la palabra- ¿Aquí dice te? –
Pregunta a todo el grupo-
Aos. Síii
P. Y ¿por qué dice te?
Aos. Porque tiene la e
P. ¿Nada más la e?
Aos. Y la te

P. Y la te –confirmando-. Son dos letras que juntas dicen...
Aos. Teee (PD28-251102. Obs. Cl. + Entr. Ma. Perla).

La manera en que Perla promueve que los niños identifiquen ciertos aspectos de la escritura –preguntando, confrontando las respuestas de los niños-, pone de manifiesto la influencia de las proposiciones y recursos pedagógicos que PRONALEES plantea para su enseñanza indirecta. Lo destacable en sus clases, como se evidencia en los fragmentos descritos, es el uso continuo e intencionado de esos recursos. Ello puede implicar, como en la clase descrita, alterar el flujo continuo de la secuencia de actividades para el trabajo con la lectura propuesta por PRONALEES –formulación de predicciones, lectura y comentarios en torno al texto-; así, aún cuando Perla anunció a los niños que iniciarían la lectura cuando terminaron de explorar las imágenes y al final la comentarían, al iniciar la lectura del título optó por abrir un espacio para enfocar su atención sobre aspectos convencionales de su escritura. En este sentido, destaca también la reformulación de los propósitos originales de algunas acciones de la propuesta; en este caso el trabajo con el título de los textos. Aunque trabajado por Perla antes de la lectura, el título no es retomado como un elemento anticipador del contenido –como se esperarían desde el PRONALEES-, sino como un recurso útil al propósito de que los niños vayan apropiándose de las convencionalidades del lenguaje escrito.

La focalización inicial de la enseñanza en las convencionalidades de la escritura y más específicamente en el dominio del principio alfabético, implica para las maestras dedicarle más tiempo del que está previsto para ello en el PRONALEES. En las clases de las maestras Paola y Macrina ello era aún más evidente. Ellas solían introducir mucho más situaciones de trabajo con la convencionalidad alfabética que Perla, como se puede advertir a continuación en el resumen de una de las clases de Paola.

La clase, acontecida a mediados del mes de septiembre, corresponde a la primera sesión de la lección 3, según la programación propuesta en el LM. Como todos los inicios de lección, en esta se presenta una propuesta didáctica centrada en la lectura del texto que sirve de base para el trabajo que se realiza durante toda la semana. El texto correspondiente se titula “Los animales cantores”, es un cuento basado en la canción popular “La rana”. Los personajes son animales y la trama consiste en que cada uno de ellos intenta cantar pero es asustado por otro, y así sucesivamente pasa con los demás personajes hasta que al final, a un personaje distinto, el diablo, nadie le puede callar. Una de las características del texto es que un mismo verso se reitera tantas veces como personajes intervienen, variando casi

siempre sólo el nombre de los personajes en turno –el que intenta cantar y el que lo asusta. Por esta razón el nombre de cada personaje aparece en el texto por lo menos en dos ocasiones. Además el texto contiene varias ilustraciones en las que se va mostrando lo que sucede con cada personaje, los cuales además tienen escrito su nombre en una etiqueta. En el LM se advierte al maestro sobre la finalidad de la lectura de un texto con estas características: “la reiteración constante de los versos, con ligeras variaciones, facilita la lectura a los niños. Se sugiere que después de leer para ellos el cuento, les pida que identifiquen las palabras iguales y las subrayen del mismo color” (SEP, 1997: 28).

La sugerencia de identificar las palabras iguales, tiene como propósito que en una segunda lectura los niños participen leyendo las palabras ya identificadas. Así después de sugerir al maestro leer a los niños el texto se le proponen las siguientes dos actividades:

Ayude a los niños a leer las etiquetas con los nombres de los animales y cuando la palabra aparezca nuevamente pídale que la lean. Puede señalar, por ejemplo: si aquí dice rana, ¿qué creen que dice acá? ¿Y aquí? Señale la palabra en diferentes partes del texto.

Comente que ahora van a participar leyendo algunas palabras cada vez que usted interrumpa la lectura. Comience a leer en voz alta y deténgase ante las palabras que se reiteran para que los niños las lean (SEP, 1997: 29).

La secuencia didáctica para trabajar con el cuento contempla un total de catorce actividades agrupadas en los tres momentos de trabajo que contempla el esquema del PRONALEES -“antes de leer”, cuatro actividades; “al leer”, cuatro actividades; y “después de leer”, seis actividades-. En su conjunto las acciones sugeridas buscan apoyar a los niños en el desarrollo de estrategias para efectuar una lectura comprensiva. Así, “antes de leer” se propone que los niños conversen acerca de lo que saben de los animales que son los personajes del texto y comenten sobre el contenido del cuento considerando el título y la portada, buscando con ello que los niños realicen anticipaciones “que les permitan comprender mejor el contenido” y se “familiaricen con los conceptos indispensables para la comprensión de la lectura”. En un sentido similar, las acciones sugeridas para “después de leer” se propone que los niños participen en la revisión de las predicciones elaboradas “antes de leer” con la finalidad de que “vayan tomando en cuenta más factores” que les permitan “afinar predicciones posteriores”, así como involucrarlos en discusiones y eventos en los que se reconstruya la trama y el

contenido del cuento –dramatizar, cantar, ordenar imágenes según la secuencia del cuento, comentar el cuento a otras personas- (SEP, 1997: 28-30).

Actividades como la de dramatizar o cantar a partir del texto, son acciones que en el contexto del PRONALEES buscan apoyar tanto una mejor comprensión de los textos, como llevar a los niños a familiarizarse con usos y funciones particulares que los textos pueden tener (SEP, 1997: 111, 181; SEP, 2000).

Paola comenta haber previsto una secuencia de actividades para su clase muy similar a la propuesta. Me comentó la forma en que ella pensaba realizar la dramatización y también me mostró un disco compacto que llevaba para cantar con los niños el texto. El disco es una producción local en la que los distintos textos contemplados en el LA fueron adaptados como canciones. En la realización de la clase, la cual tuvo una duración de dos horas y media, ella efectuó sin embargo algunos cambios como se verá enseguida en un resumen de la misma. El resumen se presenta dividido en cuatro momentos con los cuales distiendo las actividades emprendidas por ella y los contenidos abordados.

8:00-8:22

Momento 1. Revisión individual de la tarea.

Paola llama uno a uno a los niños a su escritorio para la revisión de la tarea. Se trata de una actividad que trabaja frecuentemente durante todo el primer semestre, la cual consiste en reescribir con diferentes modalidades listas de palabras que ella les proporciona en fotocopias o que retoman de alguna de las actividades del LA. Cuando proporciona fotocopias, como ocurrió en la tarea de este día, las palabras van incompletas y acompañadas de un dibujo. Los niños debían primero formarlas con el alfabeto móvil, después copiarlas en el cuaderno y finalmente volverlas a escribir ahora al dictado. En ocasiones esta tarea consiste en la reescritura de enunciados con el mismo procedimiento. Generalmente la revisión consiste en preguntar a los niños cómo inician, cómo terminan tales palabras, dónde dice o qué dice en determinadas palabras y sílabas. En esta ocasión a los niños que llevan bien el trabajo sólo les pregunta si es copia o dictado de las palabras, sólo a quienes presentan errores en sus escrituras les pide leer y comparar su producción con las mismas palabras que ella escribe en láminas de papel bond las cuales exhibe en las paredes del salón.

8:22-8:45

Momento 2. Repaso colectivo de la tarea en el pizarrón.

Actividad. Como frecuentemente lo hace, Paola resuelve en el pizarrón, con la participación de los niños, la actividad que dejó de tarea. Invita a los niños que pasen a completar las palabras al mismo tiempo que promueve la participación de los demás en la anticipación de lo debe decir cada palabra y en la verificación de las respuestas, como se muestra en el siguiente ejemplo.

P. A ver qué vamos a escribir aquí (___pá)
 Aos. papá,
 P. Papá –confirmando-, y qué falta que yo escriba aquí. ¿Alguien quiere pasar? –Varios niños piden el turno-.
 Pa. A ver, a ver, –le da el turno a Belén. Los niños la observan escribir-.
 A ver, lo que escribió Belén, ¿es correcto?
 Aos. Siiii –a coro-
 (Un niño menciona que le falta la raya a la letra a, lo cual corrige Belén)
 Pa. A ver ahora sí, qué dice aquí –señala con su mano cada una de las sílabas-
 Aos. –A coro, leen por sílabas- pa pá.
 Pa. Muy bien, lo que encierro ¿qué dice? –encierra la sílaba pa-.
 Aos. Pa
 Pa. –Tono de confirmación- pa. Y aquí qué dice –encierra la otra sílaba-
 Aos –coro- Pa.
 Pa. –Tono confirmación- pa. Otra vez, leemos –repara con su mano toda la palabra-.
 Aos- -A coro, leyendo completa la palabra-. Papá.
 Pa. Papá. Muy bien. ¿En qué termina papá?
 Aos. Paa –coro-.
 Pa. ¿Con qué termina?
 Aos. –Coro- pa
 Pa. –Tono confirmación- pa. Esta solita ¿qué es? -señala la letra á-
 Aos. –Coro- a.
 Pa. A, ¿verdad?

8:45-9:08

Momento 3. Trabajo con la lectura de la lección tres, “Los animales cantores”.

Previo a la lectura Paola pregunta sobre lo que observan en las ilustraciones, de qué creen que trate, les pide identificar los personajes y la secuencia en que participan en la trama, entre otros cuestionamientos. Posteriormente realiza la lectura acompañada de los niños, quienes van señalando con su dedo el texto. Al terminar, propicia la participación de los niños en la reconstrucción de la trama, primero, y después en una conversación donde relacionan la trama del cuento con acontecimientos de la vida real.

9:08 a 10:30

Momento 4. Trabajo con el nombre de los personajes del cuento.

Identificación de palabras en el texto y elaboración de las mismas con el alfabeto móvil. Siguiendo una pauta de trabajo recurrente en su trabajo durante el primer semestre, Paola pide a los niños identificar palabras en el cuento leído, en este caso los nombres de los personajes. Esta es una de las sugerencias previstas en el LM mediante las cuales se busca apoyar a los niños en el desarrollo de estrategias de lectura. La identificación

de palabras, en ese sentido, tiene la finalidad de que los niños participen en la lectura realizada por el maestro. Los niños tienen dificultad en la identificación de las palabras por lo que Paola trabaja con el grupo en el pizarrón, a manera de ejemplo, la localización de los dos primeros nombres de los personajes que aparecen en el texto. La mayoría de los alumnos prosiguen con la identificación de los demás nombres mientras Paola trabaja en lo mismo con los niños que tienen dificultades. Posteriormente Paola pide a los niños formar las palabras con el alfabeto móvil, luego las escriben en sus cuadernos y finalmente les pide uno a uno leerlas siguiendo un procedimiento similar al de la actividad realizada en el pizarrón anteriormente.

Al terminar la clase, Paola me comenta que alteró la planeación que tenía prevista para el día de hoy. Atendiendo las sugerencias del libro, comenta, había previsto que después de la lectura y los intercambios sobre el texto –también sugeridos en el LM-, los niños cantarían la lectura –me muestra el disco que para ello llevaba- y también hicieran su dramatización, pero no le dio tiempo hacerlo. En cambio, dice, no tenía planeado trabajar con el alfabeto móvil, pero vio que aunque muchos niños consiguieron identificar los nombres de los personajes hubo algunos que no lo conseguían; fue entonces que decidió, que los alumnos que ya lo habían logrado se dedicaran ahora a formar las palabras con el alfabeto móvil para poder apoyar ella a los niños que no consiguieron hacerlo por sí mismos (PD10-180902. Obs. Cl. + Entr. Ma. Paola)

La voz de la propuesta en el trabajo de Paola. Un primer aspecto que conviene destacar de esta clase es el trabajo que Paola realiza con la lectura del texto (momento 3), el cual se pudo apreciar en términos similares en otras clases. En su realización, como en la clase mostrada de Perla anteriormente, se advierte fuerte la voz del PRONALEES. Los intercambios que ella propicia antes y después de la lectura del texto siguen una lógica y sentidos próximos a las acciones previstas para ello en el LM; más aún incorpora acciones no previstas en la secuencia del LM como la de llevar a los niños a relacionar la trama del cuento con situaciones vividas por ellos. En este sentido, debe advertirse cómo el trabajo con la lectura, a diferencia de la perspectiva predominante en el medio escolar sobre la alfabetización inicial, se desarrolla de manera simultánea a las acciones orientadas a la adquisición de la convencionalidad alfabética, las cuales emprende Paola en los momentos 1, 2 y 4 de la clase resumida. Esta simultaneidad, sin embargo, no implica que ambos contenidos –la lectura y el código alfabético- tengan para las maestras la misma prioridad en cuanto a la cantidad de tiempo y de actividades que ellas dedican a unos y a otros.

La prioridad en la enseñanza de la convencionalidad alfabética. Un segundo aspecto tiene que ver con las diferencias entre la secuencia de actividades

previstas para la sesión por el LM y el trabajo realizado por Paola en la clase, en las cuales se expresa la prioridad que otorga Paola a la adquisición del código alfabético. Las diferencias tienen que ver principalmente con el tipo de actividades y la proporción de tiempo empleadas en su desarrollo. Así, mientras el total de las acciones previstas por el LM se articulan en torno a la lectura, en la clase de Paola se desarrollan dos clases de acciones, una de éstas centrada en la lectura y otra orientada a la adquisición del código. Pero Paola no sólo introduce el trabajo con el código, sino que, como se aprecia en el resumen de la clase, el trabajo con este contenido tiene mayor prioridad con relación al trabajo con la lectura. Por una parte, predominan las actividades cuyo propósito es que los niños descubran o se fijan en algunas características de la escritura alfabética (momentos 1, 2 y 4) y sólo uno de los momentos, el 3, se dedica al trabajo con la lectura. Por otra parte, se puede apreciar en el resumen cómo la mayor parte del tiempo de la clase, el 85%, lo destina Paola para ese tipo de actividades.

Esta tendencia de trabajo, la de adjudicar una mayor prioridad a la adquisición del código, implicó para Paola seleccionar, posponer o trabajar en menor profundidad, según lo previsto en el PRONALEES, algunos de los contenidos. En la clase descrita, por ejemplo, aún cuando Paola lo había contemplado en su planeación, en el desarrollo de la clase suspendió acciones como cantar y dramatizar el texto leído – acciones en las que los niños, en la perspectiva del enfoque del PRONALEES, podrían explorar algunos de los usos sociales de los textos, además de profundizar en la comprensión del contenido del texto como parecería ser su finalidad en el contexto de la secuencia del LM-. En vez de continuar el trabajo con la lectura según lo había planeado, al advertir la dificultad que para los niños tiene identificar los nombres de los personajes en el texto, según lo recomendaba el propio LM, Paola pospone el canto y la dramatización del texto realizando en su lugar acciones que, buscando apoyar a los niños en la localización de palabras en el texto, se centran en el trabajo con el código (momento 4).

Creación de oportunidades para trabajar la convencionalidad alfabética. El momento 4 del resumen de la clase, tiene una característica particular. Es el momento en el que Paola se aparta de la secuencia de actividades que, basándose en la secuencia sugerida en el LM, había previsto para esta clase. Ello sucede en el momento justo en que los niños enfrentan dificultades para resolver una situación de trabajo que Paola les propuso. Ante ese hecho Paola responde improvisando nuevas acciones como realizar colectivamente en el pizarrón un ejemplo, trabajar más cercanamente con los alumnos que tienen

mayores dificultades e introducir la escritura de los nombres de los personajes primero con el alfabeto móvil y después en el cuaderno. Estas situaciones de improvisación son comunes e inevitables en el trabajo docente y, como han argumentado ya algunos investigadores, en ellas se expresa la construcción local y situacional de la enseñanza (Ericsson, 1982; Mercado, 2001; Schön, 1992).

Las previsiones que hacen los maestros nunca pueden anticipar en su totalidad el curso real de los acontecimientos que tendrán lugar en la clase, pues como señala Schön (1992), toda práctica profesional está inevitablemente poblada de zonas indeterminadas, de situaciones particulares que escapan a las previsiones técnicas. Mercado (2001), ha mostrado en este sentido, cómo parte importante de los saberes docentes implica improvisar ante eventualidades no previstas, como las dificultades de los niños para realizar el trabajo planeado, de modo que éstas deriven en nuevas oportunidades para el aprendizaje. Lo que en este caso se busca destacar es la incidencia en este proceso de las metas y prioridades sobre el aprendizaje de los niños que tienen los maestros, en particular cómo estas median en el uso que ellos hacen de las nuevas propuestas.

La improvisación de Paola pudo seguir muchos otros caminos posibles, por ejemplo, indicar ella misma dónde se localizaban en el texto los nombres de los personajes; ignorar las dificultades de los niños, salvándose esa parte del trabajo y seguir adelante con su plan; o continuar con el plan una vez que algunos de los niños habían logrado resolver la identificación de las palabras, entre muchas otras alternativas. Pero, como sugiere Olson (1992), las acciones de los maestros, no son entidades aisladas unas de otras sino que se hallan articuladas por los propósitos que ellos persiguen. En este sentido, la improvisación realizada por Paola – suspender las acciones previstas originalmente e incorporar el trabajo con el alfabeto móvil, escribir las palabras en el cuaderno y después leerlas-, respondía a su interés porque los niños se apropiaran del código. Ella utilizó las dificultades que tenían los niños para identificar palabras en el texto como una oportunidad de trabajo en torno a ese interés.

Como se evidencia en el análisis de esta sección, las maestras del estudio realizaron un trabajo simultáneo en torno a la lectura y la apropiación de la convencionalidad alfabética. Esta simultaneidad se expresa sobre todo en el involucramiento de los alumnos en la lectura de textos que propiciaban las maestras desde el inicio del año escolar; es decir, desde antes que los niños pudieran leer de manera independiente.

Mientras los niños aprenden la convencionalidad alfabética de la escritura, según se pudo apreciar, las maestras utilizan las actividades de lectura de textos

propuestas en el PRONALEES con un doble propósito. Ellas se mostraban interesadas, por una parte, en que los niños logaran la comprensión de los textos leídos y, por otra, en que la lectura se convirtiera en un espacio de aprendizaje de la convencionalidad alfabética. El análisis de los usos que hacen las maestras del estudio de las actividades de lectura sugiere que ellas han incorporado las sugerencias del PRONALEES –el esquema de trabajo que contempla acciones previas, durante y posterior a la lectura- relativas al desarrollo de estrategias para la comprensión lectora como un saber pertinente y necesario en la alfabetización inicial de los niños, como se evidencia en el uso continuo que ellas hacen de estas proposiciones cada vez que abordan la lectura de un texto. Los comentarios y razonamientos de las maestras sobre el uso del esquema propuesto, evidencia que, más que por estar contenidas en la propuesta del PRONALEES, ellas lo han incorporado como un saber pertinente para la alfabetización por los resultados apreciados en el desempeño de sus alumnos en la interacción que ellas promueven con los textos. En este sentido, es destacable cómo, en términos de Bajtin (1989), la voz de la experiencia pasada –los resultados apreciados en sus alumnos-, se orientan hacia la voz de la propuesta de PRONALEES como una referencia “de interpretación, de valoración y de apoyo” de sus proposiciones y recursos para trabajar la lectura.

De igual forma, en el uso que hacen las maestras de la lectura de textos para promover el aprendizaje de la convencionalidad alfabética se expresa la incorporación de un saber sobre la alfabetización inicial proveniente de la propuesta de alfabetización simultánea promovida por el PRONALEES. Ellas, como se evidencia en las situaciones descritas, buscaban a través de preguntas y el intercambio de opiniones que los niños descubrieran diferentes aspectos de la escritura en el desarrollo mismo de las actividades de lectura. En este sentido, destaca el uso de las actividades de lectura como contexto creado continua e intencionalmente por las maestras para promover el aprendizaje de la convencionalidad alfabética. Al margen de las proposiciones explícitas en la propuesta ellas abrían oportunidades para trabajar este contenido en forma permanente y deliberada durante la lectura de los textos. Esto es, aunque trabajaban de manera simultánea, las maestras focalizaban su atención e interés en que, mediante la lectura de textos, los niños pudieran avanzar en su aprendizaje de la convencionalidad alfabética. Esta focalización se hizo evidente en la apertura continua de espacios durante la lectura para trabajar la convencionalidad alfabética (el uso de los títulos; la escritura de nombres de personajes; la discusión de qué

dice, dónde dice o cómo se escribe una palabra determinada); así como en la cantidad de tiempo que ellas dedicaban a estas actividades.

La focalización en la convencionalidad alfabética, como se verá en la siguiente sección con respecto a la producción de textos, involucra también privilegiar determinadas modalidades de trabajo dependiendo de los progresos de los niños en el dominio del sistema de escritura.

3) Producción de textos y convencionalidad alfabética.

En el trabajo de las maestras del estudio la producción de textos fue una actividad que, como se propone en el PRONALEES, se realizó en forma simultánea a las acciones orientadas a promover el aprendizaje de la lectura y el funcionamiento del sistema de escritura. Las maestras realizaron todas y cada una de las actividades previstas en el PRONALEES para la producción de diversos textos. Paola además realizó otras actividades por iniciativa propia como la invención de calaveras el día de muertos²¹, la elaboración de mensajes de felicitación, la creación de cuentos y el intercambio de cartas a lo largo del año entre los miembros del grupo –incluida ella-.

El trabajo relativo a la producción de textos que las maestras realizaban, sin embargo, se halla estrechamente articulado a los progresos de los niños en el dominio de la convencionalidad alfabética. En este sentido, las modalidades de trabajo que ellas instrumentaban, sus expectativas acerca de lo que podían aprender los niños con estas actividades, así como la frecuencia de su realización en clases, son aspectos que las maestras definían y valoraban diferencialmente a lo largo del año escolar. Es decir, el trabajo con la producción de textos se inscribía en una lógica de aproximaciones sucesivas de complejidad creciente. En este proceso de complejidad creciente el dominio que tenían los niños de la convencionalidad alfabética definía, entre las maestras del estudio, la transición entre dos etapas de trabajo en el trabajo con los textos: una primera etapa de familiarización y otra de dominio de la composición textual.

a) La familiarización con la diversidad de textos.

²¹ Las calaveras son composiciones chuscas en forma de versos rimados en las que, teniendo como referencia el tema de la muerte, se ironizan las características de alguna persona –más comúnmente están referidas a personajes públicos reconocidos, sobre todo de la política-. Estas composiciones forman parte de las tradiciones con que los mexicanos celebran a los muertos.

Utilizo la expresión *familiarización con los textos* para referirme a los propósitos que, de manera general, las maestras atribuían a las actividades de producción de textos en el primer grado. La familiarización implica, en ese sentido, que los niños intervengan en la producción de textos con la finalidad de que reconozcan sus características, sus funciones, y puedan diferenciar unos de otros. Ello no implica, sin embargo, en la perspectiva de las maestras, que ellos puedan y deban dominar el proceso de su elaboración²², como lo explicaba Perla en una ocasión en junio, el último mes del año escolar, cuando propuse a sus alumnos la escritura de un cuento.

Al término del año escolar, propuse a los niños de las maestras Perla y Paola escribir un cuento que previamente les leí. Era una de las tantas versiones que existen del cuento de Blanca Nieves. En el grupo de la maestra Perla, los niños estuvieron atentos a la lectura del cuento, pidieron que se los leyera una vez más; pero, al momento de pedirles que escribieran el cuento, inicialmente se negaban, pedían que yo se los escribiera en el pizarrón y ellos lo pasaban después; algunos incluso se pararon a buscar el cuento entre los libros de la biblioteca del aula para copiarlo. Al final sólo cuatro de veintidós niños lograron reescribir parcial o completamente el cuento. Para Perla esta es una situación esperable y comprensible puesto que, en su perspectiva, la producción de textos en el primer grado tiene el propósito de familiarizar a los niños con la diversidad de textos.

Ese examen –las actividades de escritura de nombres de juguetes y la escritura de un cuento y una carta que les propuse realizar- es parecido a los que yo les apliqué, o sea al examen de lectoescritura, pero esto, en la redacción –se refiere a la escritura del cuento-, para los niños que lo lograron pienso que es un gran avance, para los que lo hicieron, porque es un ejercicio que casi no se trabaja, en primer grado. Eso se trabaja hasta segundo grado. Esto –la producción de textos en el primer grado-, nada más les sirve a ellos para empezar a distinguir lo que es un cuento, lo que es una carta, lo que es una receta, un anuncio, una factura. Por ejemplo, ayer yo estuve viendo la invitación a una boda, la credencial, todas esas formas de comunicación escrita que hay, las estuvieron identificando –en uno de los dos pizarrones están escritos en una línea los nombres de los tipos de documentos que ella me menciona-. Entonces esto de redactar se logra hasta segundo grado, porque hay más práctica, más ejercicios. Ahorita solamente lo que se hace es como una introducción al trabajo de redacción, -aclarando más- al formato,

²² Esto no quiere decir que los niños no realicen ningún aprendizaje al respecto. Ello sucedió, en algunos casos, aún cuando Perla no esperaba ese tipo de progresos, por el mismo hecho de que ella los involucraba continuamente en la producción colectiva de escritos. Como se verá más adelante, algunos de los alumnos de Perla pudieron escribir por sí solos, ante la admiración de ella, un cuento que previamente se les había leído.

a las formas de escritos que hay (PD-48 190603. Aplicación de cuestionario y Entr. Ma Perla).

Perla, como sugiere su comentario, distingue dos fases de trabajo con la producción de textos en la alfabetización inicial. La primera de familiarización, donde los niños aprenden a distinguir e identificar “las formas de comunicación escrita que hay”, lo cual a su vez funciona como “introducción al trabajo de redacción”. El aprendizaje de la redacción, sería una segunda fase que correspondería al siguiente grado “porque hay más práctica, más ejercicios”.

Para Paola, al igual que Perla, la familiarización con la diversidad textual, era uno de los aprendizajes que los alumnos debían lograr con la producción de textos en el primer grado.

Se trabajó lo que es el aviso y ahorita es la invitación. O sea, no es igual a que redacten, por ejemplo, una invitación, a que te redacten un aviso, o a que te redacten un recado, ¿no? O sea, todo eso deben ir diferenciando los niños (PD37-250202. Obs. Cl. + Entr. Ma. Paola).

Paola gustaba mucho de promover entre sus alumnos la redacción de diferentes tipos de texto, es algo de lo que, dice, aprendió y más le gustó cuando estudió la UPN²³. Sin embargo, dice, es una actividad que le gustaba hacer con los niños de grados superiores. Con relación al primer grado, ella dudaba que los niños pudieran lograrlo “mira, es que tienes dudas a veces de que dices cómo en primero ya van a empezar a hacer esto”. En los dos últimos años previos a este estudio, cuando trabajó con primero y luego con segundo grados, fue hasta el segundo año cuando ella llevó a los niños a escribir.

Traté de trabajar mucho la producción de textos, con muchas actividades que, incluso como yo les decía a las compañeras, no son nuevas, vienen marcadas en los libros del maestro, es cosa de leerlas y de hacerlas, que tarjetas, que avisos, que carteles, que cartas, o sea postales. ¡No es nada nuevo! ... ¡y no lo hago todo! Hago lo que puedo, lo que creo que además se me hace más fácil ... lo único que yo hice, hacer cuentos, terminarlos, darles final, ya al último ellos producían sus propios cuentos y de esos sí tengo guardadas muchas cosas (PD04-210802 Entr. Ma. Paola).

²³ En el archivo del trabajo de campo, se hallan trabajos escritos diversos –descripciones, cuentos, resúmenes, mensajes de felicitación, entre otros- realizados por alumnos de Paola. Corresponden a niños que atendió durante quinto y sexto grados, y a alumnos de segundo grado que atendió un año antes de este estudio.

En la etapa de familiarización con la diversidad textual que promovían las maestras predominaba la modalidad mediada en la producción de textos. En la propuesta del PRONALEES se pueden identificar dos modalidades de trabajo para la producción de textos. Una de éstas es la producción de textos con la intermediación de los adultos –escritura mediada-. Consiste en que el maestro escriba en el pizarrón un texto dictado por los niños y después ellos lo copien en sus libros o cuadernos. Esta modalidad, se dice en el LM, permite a los niños “reflexionar sobre algunas de las diferencias que existen entre lengua oral y lengua escrita” (SEP, 1998: 107). En el LM se advierte a los maestros además que con la producción de textos en esta modalidad “al no tener que escribir, los niños pueden concentrarse en el contenido y la forma del texto (qué decir y cómo decirlo)” (SEP, 1998: 42).

La otra modalidad –que podría denominarse escritura independiente- es que los niños mismos sean quienes escriban los textos. Esta modalidad, aunque no se explicita con claridad, se sugiere implementarla aún cuando los niños no escriban convencionalmente. A este respecto, en el LM dice

Es probable que en la mayoría de los niños no escriba de manera convencional. Sin embargo, esto se irá logrando progresivamente. En la medida que tengan oportunidad de reflexionar sobre la forma y función de la escritura y comprendan el principio alfabético, los niños escribirán convencionalmente (SEP, 1998: 80).

En el trabajo de las maestras Paola y Perla, se pudo apreciar la puesta en juego de ambas modalidades. Pero no como modalidades alternativas para la producción de textos, como se desprende de la propuesta del PRONALEES, sino como modos diferenciados y progresivos, cuyo uso estaba determinado por el dominio alcanzado por los niños respecto a la convencionalidad alfabética. Así, mientras la generalidad de los niños del grupo tenía escrituras no convencionales, la modalidad utilizada preponderantemente era la producción de textos mediada por un adulto. De manera inversa, la escritura de textos directamente por los niños fue una modalidad que se implementó sólo cuando la generalidad del grupo mostró un dominio de la escritura más o menos próximo a la convencionalidad alfabética.

En el grupo de Perla casi la totalidad de las actividades de producción de texto propuestos en el LA fueron realizadas en la modalidad mediada. Todos los textos producidos, como se pudo apreciar en la revisión que hice de los LA de varios alumnos, tenían el mismo contenido, las variaciones se daban al nivel ortográfico (letras omitidas o cambiadas, palabras juntas). Era ella generalmente quien se encargaba de escribir en el pizarrón las ideas aportadas por los niños y,

posteriormente, ellos copiaban en sus libros el texto producido colectivamente. En una de las actividades del LA, por ejemplo, se proponía que los niños escribieran un final diferente para el cuento de la lección correspondiente. Aunque en este caso sólo se sugiere al maestro que “anime a los niños para que inventen y escriban un final diferente”, Perla interviene en la producción del texto escribiendo en el pizarrón el final decidido por los niños. Como se observó en esta clase, y ella comentó, mediante preguntas llevaba a los niños a enfocar su atención sobre diversos aspectos de la escritura del texto en cuestión: qué escribir y cómo escribirlo, cómo titularlo, que agregar o qué quitar para que quede “más completo”.

E. y seguido le hacen así Perla, como cuando cambiaron el cuento, eso de escribirlo en el pizarrón y ya después ellos lo pasaron.

P. Casi siempre lo hacemos de manera grupal, y ya después lo pasan correctamente a su libro, que sería ya el texto como debe de ir ... La semana anterior nos sirvió de base un texto que se llama cuenta ratones de una serpiente que metió ratones a un frasco y vio que eran poquitos, eran tres únicamente que luego le iban a faltar para que comiera. Después en otra sesión te guía el libro para que investiguen acerca de las serpientes y para eso yo les di unos libros. ... Y en cada dibujo que veían yo les preguntaba que creen que dice ahí. Había una imagen donde esta una serpiente queriéndose comer una abeja. Ellos anticipaban por medio del dibujo y yo les leía lo que precisamente decía el texto ... Primero lo hicimos en forma oral, ya después a la hora de elaborar el texto lo hicimos en forma grupal, yo les pregunté cómo puedo empezar el texto y ya yo los guíé por medio de preguntas, cómo podríamos armar ese texto, acerca de las investigaciones que cada equipo realizó ... También les pregunté cómo podríamos ponerle a ese texto, cómo lo podríamos titular, y les pregunté de quien estamos hablando, de las serpientes, bueno vamos a ponerle. Pero todo lo escribí con los datos que ellos me ayudaban a integrar. Después le dimos lectura, qué palabras se le pueden quitar o se le pueden agregar, para que nos quedara completo. También siempre cuidando el espacio que viene en el libro, que no sea mucho para que no sea cansado (PD36-060203. Entr. + Obs. Cl. Ma Perla).

Como sugiere Perla, la escritura mediada es utilizada predominantemente cuando los niños no saben leer y escribir por sí mismos. Paola también la utilizó en un sentido similar, aunque ella delegó en los padres esa tarea. Las madres, dice, la hacían de “secretaria” de sus hijos. Mediante esta estrategia, ella solicitaba a los niños, además de la producción de textos demandados en el LA, escribir cartas para sus compañeros y cuentos inventados por ellos. Estas actividades las promovió desde los dos primeros meses del año escolar.

En un principio yo les decía a las mamás, así como cuando redactábamos cuentos, que ellos le dictaban a la mamá, mamá la hacía de secretaria, entonces mamá escribía y ya después ellos transcribían con su propia letra. Así trabajamos lo que era el cuento y la carta (PD37-250202. Obs. Cl. + Entr. Ma. Paola).

Paola, dice, utilizó esta estrategia “un poco” por lo que había leído, además de que consideraba que de esta forma lograba que los niños avanzaran en los propósitos que junto con sus colegas querían lograr mediante su proyecto escolar²⁴.

Como el proyecto habla de lo que es la producción de textos, y la expresión oral, digo bueno, si un niño expresa por ejemplo lo de un cuento inventado por él, o de alguno que ya hayan visto, yo les decía alguno que mamá les haya leído, una película que... o sea, ustedes inventan. Al ir hablando el niño está trabajando la expresión oral, mamá está escribiendo, cuando ya el transcriba, bueno, le va a ayudar en que él se va a ir apropiando a lo mejor de la escritura, de que el poco a poco va a entender que no es igual lo que habla que lo que escribe (PD37-250202. Obs. Cl. + Entr. MA. Paola).

Durante todo el primer semestre del año escolar Paola mantuvo esta estrategia, su “hipótesis”, decía, es que “si el niño escribe, le va a ir gustando, va a ir redactando y cada vez va a tener más seguridad de hablar y de escribir”. Además, según argumentó, esta estrategia aumentó el interés y la motivación tanto de los padres como de los alumnos.

Ellos se interesaron porque también sus escritos eran más bonitos, las mamás se interesaban también porque veían que sus hijos se podían expresar, y así cositas que yo fui valorando de esa actividad (PD37-250202. Obs. Cl. + Entr. Ma. Paola).

Asimismo, Paola decía que cuando los niños aún no escriben convencionalmente, la mediación de las madres les permite lograr un escrito legible. El uso de una escritura convencional era necesario para Paola en tanto que eso, decía, le permitía valorar la producción realizada por los niños -“si es correcto o no es correcto”-. El involucramiento de las madres en este sentido, como dice Paola, le posibilitaba concretar una tarea que, aunque consideraba importante, no podía realizarla en el aula con todos y cada uno de los niños por los límites del tiempo -“que yo me ponga de secretaria de todos ellos a qué horas”.

²⁴ El Proyecto Escolar fue resultado de un trabajo colectivo de los maestros de su escuela. Con este proyecto los maestros recibían financiamiento del Programa Escuelas de Calidad, impulsado por la SEP.

Porque te digo los niños no saben escribir bien, o sea de manera convencional. Entonces al expresarse oralmente mamá escribe, ellos transcriben y yo puedo leer el mensaje. Aunque aquí por ejemplo, la redacción ellos la hacían, porque de mi parte yo les permitía que lo hicieran. Pero a veces, por decir, cuando era un cuento ya, que yo quería que le pusieran inicio, el después y el final, ellos no lo lograban. Entonces yo decía no pues de aquí a que yo me ponga de secretaria de todos ellos a qué horas (termino), por decir en un inicio no todos escriben convencionalmente, entonces después cómo entiendo yo si lo que hizo –la redacción- es correcto o no es correcto. Entonces por eso la idea de que mamá la hiciera de secretaria (PD37-250202. Obs. Cl. + Entr. Ma. Paola).

Como sugiere en su comentario, Paola buscaba además que la mediación de las madres como secretarias aportara la ayuda necesaria para que cada uno de los niños fueran tomando en consideración ciertas características de los textos – como “el inicio, el después y el final” de un cuento-. Según se apreció en la revisión que Paola hacía de estas tareas, en ocasiones señalaba a los niños la ausencia de algún aspecto en el escrito –“No le pusiste título al cuento ¿cómo se llama el cuento que escribiste o que inventaste? Debe de llevar título”-. No obstante, pareciera que lo más importante de todas estas producciones mediadas para Paola no era tanto la “corrección” de los escritos, sino que los niños efectivamente hubieran participado en su construcción. En este sentido, la vigilancia de este aspecto era una constante en la revisión de los textos producidos en casa, lo cual Paula buscaba asegurar, por un lado, cuestionando a los niños acerca de la procedencia del escrito – “Tú escribiste el patito feo, lo copiaste o se lo dictaste a tu mamá ... Lo copiaste, bueno esa no era la idea (lo dice riéndose)”-; y por otro, insistiendo sobre la necesidad de realizar la tarea y enfatizando la modalidad en que debían realizarla: “Los que faltan de tarea de vacaciones, lo van a terminar. Les dije van a leer dos cuentos y después van a decirle a su mamá que la haga como secretaria, que iba a escribir el cuento ya sea el que leyeron o otro parecido que inventaran. La idea era que inventaran un cuento ¿sí? ¿Si recuerdan eso, verdad? o ¿no? La mayoría no trajo esa tarea y es muy importante” (PD31-080103 Obs. Cl.+Ent. Ma. Paola).

Los comentarios y las acciones descritas de Paola y Perla, ponen de manifiesto que, en una primera etapa de la alfabetización inicial, ellas empleaban las actividades de producción de textos, con el propósito de que los niños se familiarizaran con la diversidad textual. Apoyadas en la escritura mediada, ellas esperaban que los niños identificaran y comprendieran algunas especificidades de la escritura –p.e. diferencias entre lo oral y lo escrito o las características y aspectos estructurales que contempla cada tipo de texto-. No esperaban, sin embargo, que

los niños pudieran o debieran escribir por ellos mismos, y, menos aún, que expresaran en sus producciones el dominio de esas especificidades.

La familiarización y el dominio de la producción de textos, según declara Perla y según el trabajo realizado por Paola en los dos años anteriores a este estudio, corresponderían a dos etapas de trabajo diferenciadas en sus propósitos y adscritas a los primero y segundo grados, respectivamente. No obstante, el trabajo que ellas realizan en uno u otro sentido –familiarización-dominio de la escritura-, más que responder a una secuencia temporal rígida pareciera dependiente de los progresos que los niños logren en el dominio de la convencionalidad alfabética de la escritura, lo cual puede acontecer en el curso del primer grado.

b) El dominio de la producción de textos.

El dominio de la convencionalidad alfabética en la escritura marca, para las maestras del estudio, el inicio de una nueva etapa de trabajo en la elaboración de escritos, la cual llamo dominio de la producción de textos. A partir de este momento las maestras no sólo consideran posible y necesario que los niños asuman directamente la tarea de producir sus escritos, sino que, además, esperan –y trabajan para que ello suceda- que ellos vayan progresando en el dominio de diversos aspectos implicados en la elaboración de textos.

El hecho de que en la mayoría de los alumnos persistan dificultades en el dominio de la convencionalidad alfabética es una de las razones que, en algunos casos, lleva a maestras como Perla a postergar hasta el segundo grado la posibilidad de que los alumnos se encarguen de poner escrito sus propias producciones.

Perla mantuvo focalizada su atención en el dominio de la convencionalidad alfabética hasta fines del año escolar. Durante los dos últimos meses del año escolar comentaba con frecuencia su interés porque los niños dominaran la convencionalidad en sus escrituras. Varios de los niños, decía, habían logrado comprender el principio alfabético, pero no usaban las letras correspondientes.

El ya manejaba la hipótesis... alfabética, o sea dos letras para una sílaba, sólo que no era convencional. El niño necesitaba trabajar convencionalidad y realmente el programa no... no se presta para trabajar la convencionalidad. Pero fíjate que mejoró, de... de unos dos tres meses, estaba... que no quería pues... como que estaba atorado O sea yo les sugerí que compraran un libro de... donde tengan que aprender u observar la convencionalidad, y él mejoró mucho en su convencionalidad,

hasta ya maneja la inversa, ve –me muestra en el escrito de Alexis-, la trabada también (PD-48 190603. Aplicación de cuestionario y Entr. Ma Perla).

La focalización de la atención de Perla en la convencionalidad de la escritura, se debe a su consideración de que una vez dominado este aspecto los niños están en condiciones de participar en la producción de textos ya no sólo con el fin de que se familiaricen con su diversidad –como era el propósito de la escritura mediada por ella-, sino de atender y aprender los aspectos implicados en su redacción. Cuando ella vio que algunos de sus alumnos pudieron reescribir el cuento que les leí al final de año escolar, inicialmente se mostró sorprendida ya que, decía, no había trabajado ese tipo de ejercicio. No obstante, argumentaba, atribuía el logro de esos niños a las producciones colectivas realizadas en el aula con su mediación

Para los niños que lo lograron pienso que es un gran avance, porque es un ejercicio que casi no se trabaja, en primer grado. Eso se trabaja hasta segundo ... O sea, cuando vi el examen, yo pensé que no lo iba a lograr nadie, pensé que no lo iban a lograr así, pero hay varios y eso me complace más –ríe-. Yo pensé que iban a manejar algunos enunciados, como el título nada más o el final del cuento, pero lo hicieron ... lo poco que se ha trabajado pues les ha servido, pero no en todos desgraciadamente (PD-48 190603. Aplicación de cuestionario y Entr. Ma. Perla).

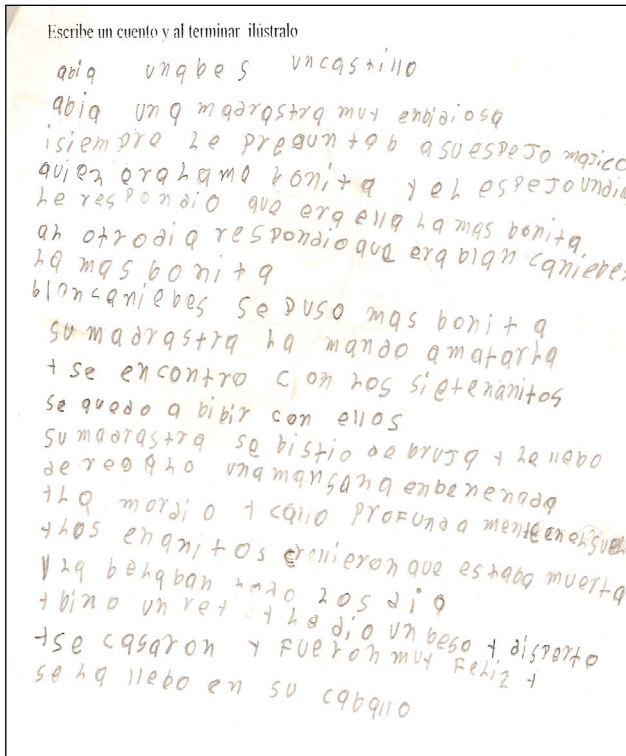
Mediante las producciones colectivas mediadas, explica Perla, los niños llegan a tener “el esquema de cómo se realiza una redacción”.

Entonces esto de redactar se logra hasta segundo grado. O sea no es... -como implicando que es algo que aunque se ve no implica que los alumnos aprendan a elaborarlos-, pero ellos ya tienen el esquema de cómo se realiza una redacción, cómo se desarrolla un cuento, que primero el inicio (PD-48 190603. Aplicación de cuestionario y Entr. Ma Perla).

Pero, sobre todo, Perla atribuía los logros mostrados por algunos niños en la elaboración del cuento al dominio previo que tenían de la convencionalidad alfabética. Después que logran dominar “el nivel alfabético”, dice Perla, es cuando los niños se “fijan más” en los aspectos de la escritura, “ya manejan otras cosas”.

¿Viste la producción que hizo Gabina?, excelente, pero ella es niña más madura pues, que ya... ella había llegado al nivel alfabético desde diciembre, y ya se fija más en las redacciones o cómo están escritos algunos textos ... Rubí también es otra niña

que ha logrado el nivel alfabético desde diciembre, o sea son niñas que ya tienen un... un antecedente, no?, un referente, o un punto de partida que sería el nivel alfabético, que ya hayan llegado a ese nivel y ya manejan otras cosas (PD-48 190603. Aplicación de cuestionario y Entr. Ma. Perla).



“Blanca Nieves y los Siete Enanos”.
 Versión escrita por la niña Gabina. Alumna de la maestra Perla.
 (Abia unq unqbes unqcastillo
 Abia una madrastra muy envidiosa
 siempre le preguntaba a su espejo mágico
 quien era la mas bonita y el espejo undia
 Le respondio que era ella la mas bonita
 al otro dia respondio que era blan caniebes
 La mas bonita
 blancaniebes se puso mas bonita
 su madrastra la mando amatarla
 y se encontro con los sietenanitos
 se quedo a bibir con ellos
 su madrastra se bivio de bruja y le llevo
 de regalo una mansana enbenenada
 y la mordió y callo profunda
 mente en el suelo
 y los enanitos crellieron que estaba muerta
 y la belaban todo los dia
 y bino un rey y le dio un beso y despertó
 y se casaron y fueron muy feliz y
 se la llevo en su caballo)

La transición entre la fase de familiarización con la producción de textos y la del dominio de su redacción puede en otros casos, sin embargo, tener lugar en el curso del primer grado, como sucedió con Paola. Las explicaciones de Perla sobre los logros en la producción de textos de algunos de sus alumnos, así como lo acontecido con Paola, sugieren que el traslado de su atención al dominio de la producción de textos, más que depender de los grados, tiene lugar en el momento en que ellas consideran que la generalidad del grupo tiene un cierto dominio de la convencionalidad alfabética. El caso de Paola que se analiza a continuación, muestra que fue a partir de ese momento, que ella volcó la atención sistemática, focalizada previamente en la convencionalidad alfabética, hacia los progresos de los niños en la producción de escritos.

Fue a partir de febrero aproximadamente (el año escolar inicia en los últimos días de agosto), cinco meses después de iniciado el ciclo escolar, cuando en el trabajo de Paola pude apreciar un cambio considerable, cada vez se hizo más

frecuente y central en sus clases la realización de escritos por parte de los niños. Según me explicó, este cambio estuvo motivado por su valoración de que los niños, en su mayoría, habían logrado el dominio de la convencionalidad alfabética.

E. Oye Paola, pero desde cuando empezaron ellos a escribir así
P. ¿A redactar? Mira... de hecho en enero yo regresé con la idea de que ya no tenía... (sentido que los padres fueran quienes escribieran). Te digo, esto lo empezamos a redactar desde..., como en el mes de octubre les empecé a decir que lo hicieran en casa. Que leyeran un cuento y que sus mamás escribieran, son las secretarías. Ese fue el primer momento ... Las mamás eran las que escribían lo que el niño les decía. En diciembre, si recuerdas, salieron algunos ya alfabéticos convencionales, la mayoría era... o sea entraba en transición apenas a silábico alfabético. En enero vengo y como encuentro que algunos ya habían avanzado más... ya ahorita a la mayoría los hago que ellos lo hagan aquí (PD35-020203 Obs. Cl.+Ent. Ma. Paola).

Como señala Paola, el dominio de la convencionalidad alfabética en la mayoría de los niños, fue lo que la llevó a transitar de la escritura mediada – “las mamás eran las que escribían lo que el niño les decía”-, a la escritura por parte de los mismos niños. Además, como dice, eso determinó que incorporara la producción de los escritos como una actividad a realizar ya no sólo en la casa, sino en el aula: “ya ahorita a la mayoría los hago que ellos lo hagan aquí”.

No obstante que algunos niños todavía tenían dificultades en la convencionalidad alfabética, como la omisión de algunas letras, Paola, a diferencia de lo que hacía en el primer semestre -cuando dedicaba mayor tiempo a la convencionalidad alfabética y pedía a las madres hacerla de secretarías-, orientó su atención y sus apoyos a la mejora de las producciones escritas de los niños.

En primer lugar, emprendió un seguimiento atento de los progresos los niños en la producción de sus escritos. Los avances y las dificultades que observaba en sus escritos, pasaron a ser una referencia central en sus comentarios y valoraciones de sus aprendizajes. En algunas ocasiones, por ejemplo se refirió a la dificultad que apreciaba en algunos niños para elaborar textos por sí mismos aún cuando ya supieran escribir. Situación que relacionaba con las diferencias existentes entre la posibilidad de hablar sobre algo y la de poder ponerlo por escrito.

Por ejemplo hay dos niños que ya saben escribir, pero que les está costando trabajo –elaborar algún escrito-. Si lo pongo a hablar, él me cuenta, pero entonces por qué al escribir le está costando más trabajo. Lógico que nosotros, si quieres por la

teoría, y por lo que hemos ya pues aprendido, sabemos que la expresión oral es diferente a la expresión escrita, te cuesta más trabajo, o sea hay un proceso muy difícil. Lo entiendo, pero ya quisiera que en la práctica fuera desapareciendo, ¿no? Uno lo entiende teóricamente, pero a la vez dices bueno... cada vez que el niño lo ejercite, lo va a tratar de hacer mejor, y le vas a dar más seguridad (PD35-020203 Obs. Cl.+Ent. Ma. Paola).

Como lo hacía cuando enfocaba su atención a los progresos de los niños en la adquisición del código, Paola estaba atenta a lo que ellos podían hacer en la producción de escritos tanto como en sus dificultades y, en ese sentido, reflexionaba continuamente sobre las acciones que en un momento dado estaban siendo útiles y las que debieran modificarse. Así, por ejemplo al comentar sobre las diferencias que apreciaba entre los escritos que hacían los niños en el salón y los que traían como tarea de sus casas, ella reflexionaba sobre las formas de apoyo de los padres y las recomendaciones que les hacía. Cuando sus alumnos todavía no escribían convencionalmente, Paola promovió la participación de los padres como “secretarios” de los niños, consideró, sin embargo, que era necesario modificar ese tipo de apoyos cuando los niños llegaron a ser “alfabéticos”.

Ahorita por ejemplo, te digo, ya hay varios niños que ellos solos escriben –sus textos-, que ya no necesitan incluso que mamá les diga, y hay otros niños que no, aunque ya saben escribir. Porque hay niños por ejemplo que en cartas, yo veo, se expresan muy bien y acá conmigo tienen sus limitantes. Entonces qué pasa, pues que mamá está ayudando allá en casa, es donde yo veo las limitantes cuando mamá les dice qué deben de escribir. Eso casi lo empecé desde septiembre. En un principio las mamás escribían, la hacían de secretarias, pero ahorita ellos ya escriben. Entonces, como les digo a las mamás, lo que deben de cuidar es que se les ponga la fecha, los datos importantes, pero ya que ellos escriban lo que quieran. A veces, siento que les falta esa seguridad de decir ‘bueno yo puedo yo solo, porque yo hago mi trabajo’. Pero hay de todo te digo, te das cuenta donde mamá mete más la mano, donde mamá nomás ayuda, donde mamá no hace nada –ríe-, te vas dando cuenta por el trabajo de ellos pues (PD37-020203 Obs. Cl.+Ent. Ma. Paola).

El que algunas madres no sólo continuaran de intermediarias en la escritura de los textos -haciéndola de “secretaria”-, sino que además “les dicen qué deben escribir” a los niños, son situaciones que Paola asociaba a las limitaciones que apreciaba en el desempeño de sus alumnos respecto a la producción de textos. Para Paola, los niños ya estaban en condiciones de asumir por ellos mismos la escritura de lo que querían comunicar y el hecho de que los padres siguieran de intermediarios impedía que ellos desarrollaran la seguridad y confianza para

hacerlo, decía “siento que les falta esa seguridad de decir bueno yo puedo yo solo, porque yo hago mi trabajo”. En ese sentido, recomendaba a los padres dejar “que ellos escriban lo que quieran” y reducir los apoyos a “cuidar” que “pongan los datos importantes”.

En segundo lugar, la escritura de textos por los niños adquirió más centralidad en las clases de Paola. Aún cuando no estuviera propuesto en el LM, Paola continuamente aprovechaba los textos de cada lección para pedir a los niños que escribieran lo que habían entendido, incorporaran un final diferente, o describieran algún personaje o alguno de los lugares contemplados en el texto. Durante su producción, Paola hacía comentarios y sugerencias a los niños para orientarlos en la mejora de algunos aspectos como el orden de las ideas, la claridad de la exposición o la extensión de los escritos.

Al inicio de la lección 19, en los primeros días del mes de febrero, por ejemplo, Paola después de leer y comentar el cuento correspondiente a la lección, pidió a los niños escribir el cuento como ellos lo habían entendido escribiéndole un final diferente²⁵. Durante su realización atendió individualmente a varios niños, quienes le mostraban continuamente sus trabajos. En las revisiones, Paola leía o pedía a los niños que lo hicieran, y hacía sugerencias sobre aspectos que debían revisar. Al leer el trabajo de Magnolia, le sugiere, por ejemplo, “chechar” su escrito porque no se le entiende.

Mira, aquí no me le cambias. A ver, dice ‘lo buscó, el huevo fue al nido’. A ver dice ‘y apareció en el nido, pero su mamá avestruz... -como tratando de entender el escrito- lo buscó, el huevo fue al nido de la pava... y nacieron de su mamá y vivieron felices para...’. A ver, a ver, quiero que cheques esto, está... está enredado mami. Dice ‘un día la gallina encontró un huevo, al otro rato el huevo desapareció y apareció en el nido, pero su mamá avestruz lo buscó’. Luego dices, ‘el huevo fue al nido de la pava’, por fin está con el avestruz o está con la pava. Y luego dice ‘y nacieron... nacieron ca de su mamá y vivieron felices para siempre. Como que está ahí algo que no le entiendo Magno. ¿Quieres checarlo? A ver checa, con quién está, con la pava o con el avestruz (PD35-020203 Obs. Cl.+ Ent. Ma. Paola).

Paola también se refirió en otras ocasiones a la extensión de los escritos de los niños, para señalar problemas y avances que veía en las producciones escritas de los niños. En una ocasión me mostró las cartas que los niños semanalmente se enviaban entre ellos. Señalaba cómo algunas eran demasiado breves, “parecen

²⁵ En el LM, sólo se proponía que los niños comentaran un final diferente. Se aclara a los maestros que la formulación de un final diferente exige a los niños haber comprendido la trama del cuento.

recados”, decía, y emocionada comentaba cómo otras ya eran más extensas, como la que le envió a ella uno de los alumnos.

De hecho cada lunes yo estoy pidiendo las cartas –las busca en sus cosas-. Ni las he repartido (todavía). Aquí están mira. Ah, esta es para mí. De hecho mi idea es que ellos estén escribiendo... que traten de escribir lo más que puedan a sus amiguitos. Mira algunos por ejemplo, yo incluso ya se los hice notar, que esto parece un recado, por decir, esta dice ‘gracias por lo que me dices en tu carta, yo también te considero mi amiga. María Rebeca²⁶’. Mira, ya está más extensa –Tono de satisfacción. Abre y lee la carta que le mandó Derian-, ‘Maestra Paola. Derian. Espero que se encuentre bien de salud al lado de su familia. Quiero darle las gracias porque me enseñó a estudiar porque gracias a usted ahora ya se leer y escribir más. Me despido y le mando un fuerte abrazo’ (PD35-020203 Obs. Cl.+Ent. Ma. Paola).

Finalmente, otro de los cambios introducidos por Paola fue el de la evaluación de la producción de la escritura de los niños. Paola creó también una propuesta personal para evaluar y llevar un seguimiento sistemático –por escrito- de tales progresos. En el mismo registro gráfico que llevaba de los “niveles”, ella agregó dos series de columnas, una de éstas para registrar los progresos de los niños en la “segmentación” de enunciados y la otra para registrar sus avances en la “redacción”. Esta es una acción que, como señala en su comentario, emprendió

²⁶ Después de la entrega de las cartas, pude apreciar que algunos niños, como Karen, al recibir su carta inmediatamente la abre y la lee. Otros niños como Cristian la guardan aunque leen quién se las escribe, él me dice que se la escribió Salado y lee muy bien esa parte que dice ‘para mi amigo Cristian’. Me dice que leyó ‘esto nada más, porque esto no lo entiendo’. Karen acepta leer toda la carta y me comenta sobre ella.

E. ¡Karen! ¿Ya leíste tu carta? (asiente).

E. ¿Quién te la mandó?

K. Rebeca ... Si quiere léala.

E. A ver, ¿qué te dice?

K. Dice –lee silabeando- me di o mu cho gus to re ci bir tu carrta y tan y a mi tam bi en también me ca es muy bien y te ad mi ro co mo tu como a mi ga. Te admiro como amiga. Has ta pron to.

E. ¿Y qué sentiste cuando lo leíste? ¿Te gustó?

K. Sí, porque nomás ella me ha mandado una carta ... Le voy a mandar otra carta a Alex y a ella ...

E. Y qué les dices tú en tus cartas.

K. Ah, bueno yo le digo, quiero que seas mi amiga y que juguemos a la hora del recreo. Y siempre yo quiero que seas mi amiga.

E. Ah, así le dijiste

K. mjú., porque a mi, a mi siempre ella me admira como yo la admiro ...

E. Y a Alex que le vas a decir

K. Ah bueno, Alex, me dio gusto que tuvieras un hijo nuevo, bueno un hermano, y ya. A mi me gusta recibir cartas y mandarlas, porque a mi me gusta cómo me escriben mis compañeros y no pensé que ella me hubiera escrito a mi y ya cuando la recibí pues le leí y decía Karen y la leí.

sobre la marcha y en respuesta a los progresos que ella observaba en sus alumnos.

Mira –mostrando la gráfica de las evaluaciones-, ese de amarillo es el nivel con el que llegaron los niños, la segunda evaluación es la azul, esta verde es la tercera, y esta de anaranjado es la cuarta; pero en la verde, como ya muchos llegaron al alfabético, por decir aquí en el anaranjado ya están en alfabético, yo empecé a tomar... o sea para seguirles metiendo aquí en la gráfica, me inventé supuestamente yo –ríe-, no sé si esté bien o mal, yo puse segmentación: Regular, bien y muy bien. Entonces como ya eran alfabéticos empecé a calificar en las oraciones si ellos ya segmentaban, algunos ya segmentan bien. La roja que sigue es la otra evaluación, algunos ya llegaron muy bien aquí. Y también puse si redactan, cómo redactan, la verde también es la primera evaluación que ya tomé la redacción aquí lo hizo la mayoría, la de rojo es la segunda evaluación y la otra, que supuestamente debo de hacerla hoy, es la última. Incluso quiero poner en la última, aparte de la redacción, no sé cómo anotar lo de inventar un cuento, porque es lo que hice en la última evaluación que inventaran un cuento en ese momento y es lo que le voy a meter, aparte de la redacción que inventen un cuento. O sea quiénes logran inventar un cuento y cómo lo hacen (PD46-100603. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

Ni al inicio del año escolar, en el mes de septiembre, ni en posteriores ocasiones en las que Paola utilizó su gráfica para mostrarme los progresos de sus alumnos, mencionó que tuviera previsto este trabajo con los textos o que pensara evaluar estos contenidos –la segmentación y la redacción- como lo estaba haciendo con los niveles relativos a la comprensión del código alfabético. Más bien, como ella lo dice, empezó a considerar los progresos de los niños en la segmentación y la redacción como objeto de atención sistemática cuando la mayoría de ellos dieron muestra de dominar el contenido sobre el que había enfocado previamente su atención, el código alfabético. Los progresos de los niños, aparecen en este sentido como indicadores de los aspectos o contenidos sobre los que conviene focalizar la atención para asegurar que lleguen a dominarlos. De esta forma es destacable cómo después de haber evaluado en dos ocasiones la “segmentación” y la “redacción”, Paola se propuso que para la siguiente y última evaluación tomaría también en consideración el desempeño de los niños en la escritura de cuentos inventados por ellos mismos –lo cual había trabajado desde hacía tiempo atrás, primero utilizando a las mamás de secretarías y después como actividad que realizaban los niños durante las clases-. Le interesaba, dice, registrar “quiénes lograron inventar un cuento y cómo lo hicieron”.

En resumen, las acciones de las maestras descritas en esta sección en torno a la enseñanza de la lectura, la convencionalidad alfabética y la producción de textos en el primer grado ponen de manifiesto los usos y sentidos singulares con que ellas han incorporado la alfabetización simultánea promovida por el PRONALEES. Esta singularidad se expresa en la focalización con la que ellas emprendían las actividades relativas a cada uno de esos contenidos.

En la alfabetización simultánea y focalizada que ellas desplegaron a lo largo del curso escolar se hizo evidente la prioridad inicial que asignaban a la adquisición de la convencionalidad alfabética. En primer lugar, el análisis mostró que el dominio de la convencionalidad alfabética fue objeto de un atento seguimiento y uno de los referentes centrales en las decisiones de las maestras sobre la acreditación. En segundo lugar, en el análisis de las clases se mostró cómo, en el trabajo con la lectura, las maestras al tiempo que promovían entre los niños el desarrollo de estrategias de lectura, también empleaban continuamente los textos para involucrarlos en la reflexión sobre las convencionalidades de la escritura. El tiempo que las maestras dedicaban a la apertura continua y frecuente de estos espacios de reflexión muestran la focalización que tenían sobre el aprendizaje de la convencionalidad alfabética, aunque la trabajaran simultáneamente con la lectura. En tercer lugar, en relación con la escritura de textos, el análisis evidenció cómo las maestras enfatizaban determinados aprendizajes de la producción de escritos según el dominio de los niños de la convencionalidad alfabética. Mientras ellas focalizaban su atención en el dominio convencional de la escritura hacían uso principalmente de la escritura mediada con el objeto de que los niños se familiarizaran con la diversidad textual. En cambio, cuando consideraban que la mayoría de los niños habían logrado un cierto dominio de la convencionalidad alfabética promovían la escritura independiente y trasladaban la atención sistemática al dominio de la producción de los textos.

El dominio convencional del código alfabético por parte de los niños se mostró como un parámetro ineludible para las maestras en el traslado de su atención sistemática a otros contenidos como la segmentación y la producción independiente de textos. Es decir, ellas parecían establecer una secuencia progresiva en la atención sistemática de los progresos de los niños en su alfabetización, en la cual el dominio del código era una primera prioridad en sus expectativas de lo que debían ir aprendiendo los niños y, sólo cuando este dominio fue manifiesto, las expectativas y la atención se enfocaron en los progresos sobre otros contenidos de la alfabetización. En este sentido, en el trabajo de Paola destaca cómo aún cuando ella promovió desde los meses iniciales del año escolar

actividades como la elaboración de cartas y cuentos donde los niños los “escribían” con la intermediación de los padres como “secretarios”, o la realización colectiva en el salón de clases de escritos sugeridos en el LA como la escritura de otro final para los cuentos, ella centró su atención y empezó a darle un seguimiento sistemático el desempeño de los niños en actividades de ese tipo hasta el momento en que la mayoría de los niños podían escribir por sí mismos.

En el análisis del modo de operar la simultaneidad focalizada destaca su carácter situado. Por la experiencia previa de Paola –haber trabajado hasta segundo grado la escritura independiente de textos- y las explicaciones de Perla –la redacción se ve en segundo-, parecería que ellas tienen establecido de antemano lo que los niños deben aprender en un grado y otro. No obstante, según se mostró en el trabajo de Paola, el mantener o cambiar el foco de atención –de los progresos de los niños en el código a sus progresos en la elaboración de textos, por ejemplo-, no fue un proceso premeditado sino situacional. Así, el hecho de que Paola, a diferencia de Perla, enfocara las dificultades y los progresos de los niños en la producción de textos tuvo que ver con el hecho de que a mediados del año escolar la mayoría de sus alumnos fueran “alfabéticos”. Que ello sucediera no lo tenía necesariamente previsto, prueba de ello es que fue hasta ese momento cuando ella decidió agregar a su gráfica de los “niveles” otras columnas para calificar, como ella dice. “si ellos ya segmentaban” y “también si redactan, cómo redactan”. Lo situacional de este proceso se hizo más evidente aún cuando, para finalizar el año escolar, Paola decidió enfocar aspectos más específicos en la producción de textos cómo la invención de cuentos donde se proponía identificar “quiénes logran inventar un cuento y cómo lo hacen”. Es decir, fueron los progresos conquistados por los niños a cada momento del año escolar, los que propiciaron que las maestras fueran enfocando sistemática y progresivamente su atención en determinados contenidos y no el seguimiento de un esquema premeditado con etapas o periodos definidos de antemano.

Los avances de los niños en tanto grupo parecen, en este sentido, indicadores que las maestras consideran en el sostenimiento o cambio de los aprendizajes que serán objetos centrales de atención sistemática en el proceso de la alfabetización. De esta forma, como señala Mercado (2001), aunque las maestras necesariamente hacen previsiones a corto, mediano y largo plazo, estas previsiones no son inmutables se modifican y reformulan en función de los avances de los niños, como se pudo apreciar en el caso de Paola.

Que el dominio del código fuera un elemento definitorio para la acreditación y que los progresos de los niños en ese sentido fueran objeto de una particular

vigilancia y atención, son situaciones que evidencian la importancia que las maestras asignan a este contenido en los procesos de alfabetización, así como su interés porque los niños lo logren en el curso del primer grado. Ello da la apariencia, de que las maestras desarrollan unas prácticas de alfabetización en las que reproducen y sobreponen al PRONALEES las expectativas que han predominado en la enseñanza del lenguaje escrito en el primer grado, las que orientan la perspectiva secuencial de los contenidos de la alfabetización. Apreciaciones de este tipo generalmente parecen resultar de una perspectiva en las que las prácticas son juzgadas en su correspondencia término a término con las propuestas pedagógicas que, por mandato de las reformas curriculares, se supone deberían instrumentar. Sin embargo, vista la apropiación como una empresa interpretativa de construcción de significados, lo que puede apreciarse en las expectativas y propósitos con que orientan su trabajo las maestras ni es reproducción de las prácticas conocidas, ni simple acatamiento de disposiciones promovidas en las nuevas propuestas, sino significados singulares construidos dialógica y situacionalmente.

Así, aunque la adquisición del código durante el primer grado era prioritaria para las maestras del estudio, ellas trabajaron con la lectura y la producción de textos casi desde el inicio del año escolar, a diferencia de lo que suele documentarse sobre las prácticas de alfabetización inicial. Por otra parte, si bien las actividades de lectura y escritura parecen haber sido estimuladas por los propios materiales del PRONALEES, su incorporación y realización sostenida a lo largo del ciclo escolar, aún antes de que los niños supieran leer y escribir convencionalmente, no parece responder a un simple acatamiento de lo previsto, sino a una valoración de su pertinencia y utilidad basada en sus apreciaciones sobre sus efectos en el aprendizaje de los niños.

Asimismo, como pretendo mostrar en el siguiente apartado, el carácter focalizado con que las maestras incorporaron la alfabetización simultánea promovida por el PRONALEES es también una construcción en la que está presente la huella de las condiciones sociales e institucionales en que ellas realizaban su trabajo.

B) Dialogía y negociación. La apropiación situada del PRONALEES.

Generalmente las transformaciones curriculares suelen atribuirse al desconocimiento que los maestros tienen de las nuevas propuestas, o a la simple persistencia de concepciones y prácticas pedagógicas desarrolladas con

anterioridad. Retomando a Lave (1991), se podría decir que en estas posiciones, se hace abstracción de las condiciones particulares en las que los maestros desarrollan su trabajo, de la mediación de éstas en las reflexiones y decisiones que en la práctica toman los maestros y, particularmente la manera en que tales condiciones intervienen, dejan su “huella”, en las maneras en que ellos incorporan nuevas propuestas pedagógicas.

En sus explicaciones, las maestras del estudio aluden a condiciones históricas y estructurales de las prácticas de alfabetización inicial como situaciones que ellas han considerado en la determinación de sus formas de trabajo –la alfabetización simultánea focalizada- y, particularmente en su decisión de priorizar el dominio de la convencionalidad alfabética en el primer grado. Estas condiciones forman parte de lo que Viñao (2001) y Julia (1995), denominan cultura escolar, o de lo que autores como Tyack y Cuban (2000) llaman la gramática escolar.

Las expectativas en torno a lo que pueden y deben aprender los niños en su paso por el primer grado, forma parte de las pautas de organización y funcionamiento de la escuela, de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2000). De acuerdo con estos autores, la persistencia a lo largo del tiempo de determinadas pautas propician la formación de hábitos institucionales y creencias culturales que llevan, a los maestros y a los padres, a “naturalizar” tales pautas y tenerlas como referencias de lo que es y lo que no es una “verdadera escuela”; dicen “las formas institucionales ya establecidas ... se van fijando ... hasta que casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son las escuelas” (Tyack y Cuban, 2000: 170). El peso de esta gramática históricamente constituida, argumentan los autores, es tal que termina absorbiendo las innovaciones producidas por las reformas “hibridando lo nuevo con lo antiguo” (p. 172).

En efecto, los maestros pueden acordar con varios de las proposiciones hechas en las nuevas propuestas, estar convencidos de su conveniencia pedagógica; no obstante, la gramática escolar puede llevarles a matizar sus alcances e implementación tal cual en la práctica. En la memoria colectiva de padres y maestros se encuentran imágenes o creencias de los que debería de ser un “buen primer grado”, de lo que los niños debieran lograr en su proceso de alfabetización. Son creencias que, en el caso de los maestras del estudio, conviven conflictivamente con nuevas ideas que adoptan del PRONALEES. Por ejemplo, las maestras Perla y Paola compartían la proposición del PRONALEES de que para algunos niños es insuficiente un año escolar para llegar a comprender el principio alfabético y de la conveniencia de permitirles continuar este aprendizaje en el segundo grado.

P. Pero también uno dice hay que respetar los procesos del niño. O sea no se me olvida que el niño hasta segundo tiene que aprender, o sea no se me olvida, te lo juro que no, pero –sonríe- yo quisiera que llegara antes. –Risas- ...

E. Si aprende antes mejor, así no te ves angustiada –risas-.

P. Sí. No, de verdad. O sea yo también me digo bueno pero por qué me preocupa si yo sé que esto era hasta segundo, y algunos niños lo logran en la última parte de segundo, yo lo tuve con la experiencia pasada con un repetidor que me dejan en segundo y luego otros 6 o 7 que yo me llevé también en el nivel silábico (PD37-250202. Obs. Cl. + Entr. Ma. Paola).

Aludiendo a la proposición del PRONALEES, “no se me olvida que el niño hasta segundo tiene que aprender”, así como a su experiencia anterior en primer grado, Paola reconocía que algunos alumnos pueden no lograr aprender a leer y escribir convencionalmente en primero sino hasta el segundo grado, lo cual en parte se recordaba a ella misma para paliar la angustia que experimentaba ante el poco o nulo avance que percibía en algunos de sus alumnos, “me digo bueno, pero por qué me preocupa si yo sé que esto era hasta segundo”. No obstante, como se ha mostrado anteriormente, ella emprendió sus propias estrategias para lograr esos resultados y el dominio del código alfabético fue central en sus deliberaciones sobre la promoción de los alumnos al siguiente grado.

El interés de que los niños aprendan a leer y escribir convencionalmente al término del primer año, sin embargo, no pareciera ser, en el caso de las maestras del estudio, la simple persistencia de una creencia asumida como natural y no cuestionada de la gramática escolar. Esto es, la cultura o gramática escolar, como se tratará de mostrar en este apartado, no constituye un recipiente con límites rígidos al cual el trabajo de los maestros simplemente se acomode adoptando pasivamente las formas que éste impone, aunque tampoco se trata de límites tan maleables que los maestros puedan expandir o transformar a su voluntad. Más bien, la focalización del dominio de la convencionalidad alfabética, pareciera ser una decisión que las maestras asumen tomando en consideración los múltiples referentes situacionales en que realizan su trabajo de enseñanza, entre los cuales se encuentran las expectativas de los padres, las propias exigencias del currículo escolar para cada uno de los grados, así como las condiciones institucionales – como el tiempo disponible para la enseñanza y las evaluaciones-.

1) Las expectativas de los padres.

Los padres, sus expectativas de qué y cómo deben aprender sus hijos, constituyen un referente importante que los maestros consideran en la definición de su trabajo de enseñanza (Galván, 1998), así como en las incorporaciones que ellos hacen de las innovaciones pedagógicas (Julia, 1995). Tyac y Cuban (2000), por ejemplo, al analizar diferentes proyectos de reforma emprendidos durante el siglo pasado en los Estados Unidos, encuentran que la falta de difusión de los cambios promovidos más allá del ámbito escolar, fue uno de los factores que alimentaron la oposición y resistencia de los padres a las prácticas promovidas por los maestros y que contribuyeron a su desaparición con el tiempo.

En las explicaciones de las maestras de este estudio también se puede advertir la huella, como diría Lave, de los padres en la manera en que ellas han incorporado la simultaneidad de la alfabetización prescrita por el PRONALEES. La voz de los padres aparece como un elemento constitutivo de la atención focalizada y progresiva desarrollada por ellas y, particularmente, de la prioridad que dieron a la adquisición de la convencionalidad alfabética en el primer grado. En esta sección muestro cómo las consideraciones de los padres acerca de lo que deben aprender los niños inicialmente en su alfabetización y la manera en que ellos esperan que se les enseñe es un referente que las maestras tienen continuamente presentes y, de diversas formas, lo contemplan en sus decisiones. Ello no significa, sin embargo, como se verá, un simple acomodamiento a los deseos o expectativas de los padres.

a) Que los niños aprendan a leer y a escribir.

Que los niños aprendan a leer y a escribir en el primer grado, es una fuerte expectativa que tienen de los padres y además exigen que así sea. Sobre la base de esta expectativa ellos parecieran estar atentos y vigilantes que los niños vayan progresando en ese sentido. Los padres realizan sus valoraciones a partir de sus propias experiencias escolares, esperan que sus hijos vayan mostrando indicios de lo que para ellos representan avances en el aprendizaje de la escritura, por ejemplo que vayan utilizando progresiva y paulatinamente cada vez más letras en sus escrituras o que puedan leer cada vez más palabras.

El que los niños pudieran ir reconociendo palabras y que pudieran escribirlas cada vez mejor a partir de las tareas de su escritura con el alfabeto móvil y el dictado, por ejemplo, eran aspectos que las madres de los alumnos de Paola me ponían como ejemplos de que sus hijos estaban avanzando y que, además, les llevaba a confiar y valorar positivamente el trabajo que Paola estaba realizando. En cambio, en algunos casos, cuando no encuentran evidencias que ellos puedan

reconocer como avances, los padres pueden llegar a manifestar su inconformidad por ello, además de cuestionar la pertinencia del trabajo que las maestras desarrollan. Estos desacuerdos pueden, como se encontró en la indagación de campo, expresarse desde los primeros meses del año escolar, pero manifestarse más abiertamente cuando el tiempo ha transcurrido más allá del periodo en que comúnmente se espera que los niños muestren progresos en el dominio del código –generalmente al término de los primeros seis meses del año escolar-, como sucedió con algunas madres de los alumnos de Perla.

Perla, como decía y se pudo apreciar en sus clases, trataba de que los niños fueran aprendiendo a leer y escribir de manera placentera que no sintieran tedioso el trabajo como cuando “los maestros los ponen a hacer planas”, que fueran aprendiendo a su ritmo sin sentirse presionados. Por otra parte, consideraba que no debía trabajarse en la convencionalidad de las letras, que eso va surgiendo como una demanda de los propios niños conforme ellos van avanzando en su hipótesis acerca de la escritura. En ese proceso, decía, llega un momento en que los niños empiezan a demandar información acerca de qué letras emplear para escribir determinadas palabras, es entonces cuando tiene sentido trabajar la convencionalidad.

Al término del primer semestre del año escolar Perla encontraba favorable que la mayoría de su grupo estuvieran transitando al “nivel silábico alfabético” aunque, decía, les faltaba trabajar en la convencionalidad. Algunas madres en cambio, no consideraban que sus hijos estuvieran avanzando y se lo hicieron saber a Perla.

Algunas mamás, como la de Florentino, incluso ya me vino a ver, están que no ven que su hijo avance. Y yo le digo bueno, pero yo les expliqué al principio del año cómo iba a darse eso. Teníamos que esperar a que el niño estuviera preparado para... ahorita ya le podemos meter la convencionalidad. Ya el mismo niño va a buscarla, la va a solicitar al maestro, a los demás compañeros, a los papás. Que ahorita –aclarando- a partir de ahorita ya, le dije (a la mamá de Florentino), ya le puede enseñar si quiere, ya puede darle esos libros (de los comerciales comúnmente utilizados en el primer grado) ... y de ahí ya van a fijarse en la convencionalidad (PD36-060203. Entr. + Obs. Cl. Ma Perla).

La inconformidad mostrada por la mamá de Florentino, Perla la llegó a relacionar con la ausencia prolongada del niño, la cual ella interpretaba como una posible influencia negativa para su desempeño. La madre, en la opinión de Paola, parecía no considerar valioso y útil el tipo de trabajo que ella estaba realizando, y

consideraba que transmitía esa sensación a Florentino, lo cual tampoco le permitía avanzar como los demás lo estaban haciendo.

Florentino me falta mucho. También ahí no avanza, no avanza como los demás. Yo creo que le están influyendo en su casa como para que piense que lo que aquí aprende no es útil... suficiente. O sea yo creo que la mamá tiene idea de que íbamos a trabajar con planas y Aunque vino a la primera reunión... ella quiere más trabajos. Yo creo que quiere que le llene de planas. No ve que lo que puede demostrar también está aquí en la mente, además ellos van a ir aprendiendo otras cosas. Se lo dije, mire en el LM al final, viene una clara observación que hace para los maestros, donde dice que al final del año puede que el niño todavía no logre ese nivel alfabético, va a dejar de escribir algunas letras o a lo mejor le sobran algunas letras. O a lo mejor todavía no tiene, le falta segmentación en las oraciones, algunas cosas... y sí yo creo que la mamá comprendió un poquito más, pero no sé, ahorita no me ha mandado a decir que (Florentino) esté malo o que ya no va a venir, ya tiene una semana que no ha venido (PD36-060203. Entr. + Obs. Cl. Ma Perla).

Ambos casos descritos, el de Paola y el de Perla, muestran pues que los padres tienen como expectativa que sus hijos dominen el código alfabético de la escritura en su paso por el primer grado y están atentos y vigilantes de que ello esté ocurriendo. Esta expectativa de los padres la tienen muy presente las maestras; y no es gratuito que los maestros no ignoren la voz de los padres. Como sugiere Paola, sus expectativas constituyen parámetros a partir de los cuales se juzga su desempeño docente y se juega, en cierta forma, el prestigio como maestro.

Pero, entonces ese era el miedo, a que pues... te catalogan. Yo digo a un maestro lo catalogan, lo valoran al final de año escolar los padres de familia. A mí la verdad me interesan más ellos (los alumnos), pero en cierta forma lo que los padres dicen de ti resulta (importante también), por qué, porque al otro año la gente te escoge o no te escoge, incluso eso pasa aquí en la escuela. Entonces, siempre no?, y es un compromiso que uno tiene de decir no pues qué tal que no resulta, y qué tal si no aprenden, y siempre te puede ese temor, no?. y ese fue mi miedo, pero... pues gracias a Dios yo creo que... también es a él que lo tengo aquí metido todos los días –ríe-. Yo le digo señor éntrale tú primero porque yo... –ríe- (PD45-030603RL7. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

Yo sí les decía, desgraciadamente ustedes, y más en primero pues les digo, la responsabilidad es mucha para nosotros, y los resultados se ven más palpables porque el niño lee o no lee, escribe o no escribe. Y les digo es cuando también a nosotros

como maestros nos dan un valor (PD37-250202. Obs. Cl. + Entr. MA. Paola).

Cuidar la imagen de buen maestro ante los padres no es una cuestión de mera banalidad, tiene consecuencias. Bertely (1992), por ejemplo, ha documentado cómo, en una comunidad Mazahua, la demostración por los maestros de que los niños están aprendiendo, es un recurso indispensable para convencer a las madres de la necesidad de proveer los útiles escolares demandados para desarrollar el trabajo en el aula. Asimismo, Galván (1998) ha mostrado cómo el convencimiento de los padres de que sus hijos efectivamente están aprendiendo, es un asunto de interés y preocupación para los maestros pues de ellos depende no sólo la legitimación de su trabajo sino la posibilidad de lograr con ellos acuerdos que son de importancia para el mantenimiento de las actividades diarias en el salón de clases. En ambos estudios, los maestros atienden a las expectativas de los padres y procuran lograr ante ellos una buena imagen de su trabajo no en beneficio propio, sino con el propósito de lograr su apoyo e involucramiento en el desarrollo del trabajo escolar.

En el caso de mi estudio, las maestras también parecen compartir la importancia de tener presentes y considerar en su trabajo las expectativas de los padres. Como señala Paola, de la valoración de los padres pende la posibilidad de que en el futuro ellos le confíen o le rechacen como profesor de sus hijos. O como sugería Perla, la valoración que hacen los padres de su trabajo, el que encuentren evidencias de que sus hijos avanzan tal como ellos esperan, puede tener resonancias en el salón de clases que afectan las posibilidades de aprendizaje de los niños. Así, ella consideraba que la valoración negativa de su trabajo por parte de las madres llega a influir en el ánimo y desempeño escolar de los niños en tanto que le transmiten la sensación de que el trabajo que hacen en el salón carece de utilidad o es, por lo menos, insuficiente y, en ese sentido, da lo mismo asistir o no a la escuela.

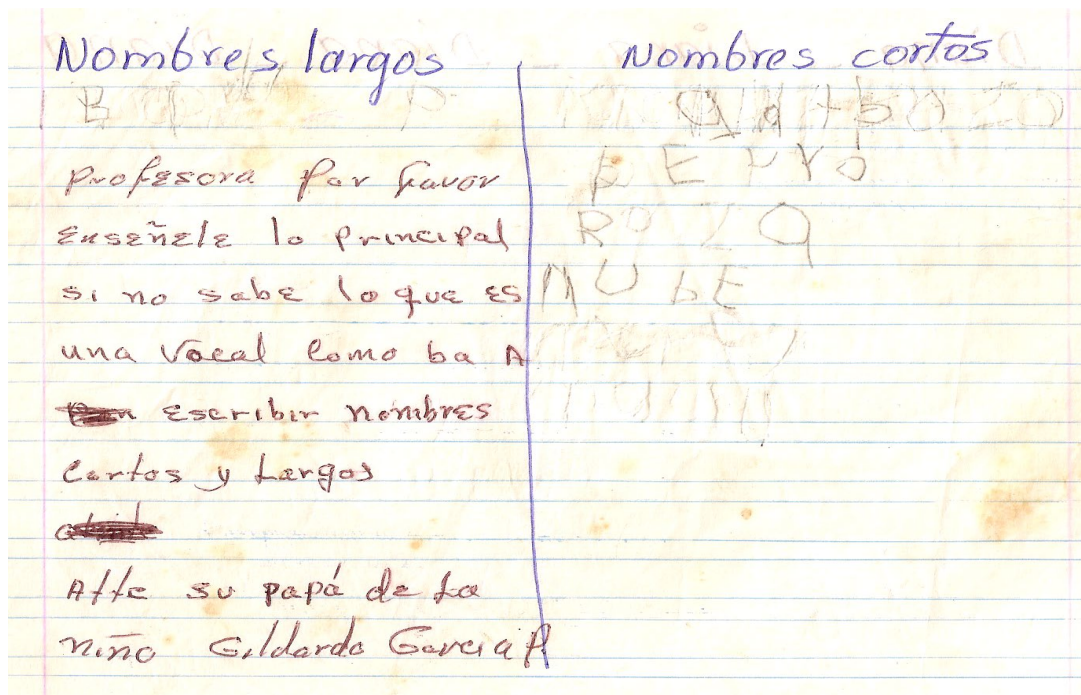
Es probable que por ello, aún cuando las maestras del estudio consideraban que de acuerdo con lo planteado por el PRONALEES los niños pueden requerir de más tiempo que un año escolar para aprender a leer y escribir, ellas, considerando las expectativas que al respecto tienen los padres, optaron por dar prioridad inicialmente a la adquisición del código alfabético y buscaron el logro de esos aprendizajes en el curso del primer grado.

La consideración de las expectativas de los padres, como en este caso lo hicieron las maestras del estudio, pareciera conducir a la anulación de toda

posibilidad de cambio de las prácticas establecidas y la incorporación de nuevas propuestas; en algunos trabajos incluso se han interpretado tales consideraciones de los maestros como meras justificaciones para rechazar los cambios y continuar con sus prácticas “tradicionalistas” (Pennel & Firestone, 1996). Sin embargo, tener un buen prestigio ante los padres, lo que significa parcialmente cumplir con sus expectativas, paradójicamente es una situación que posibilitó a las maestras de este estudio generar las condiciones, los arreglos de trabajo con los padres para la introducción y funcionalidad de las fuertes innovaciones a su trabajo que introdujeron con el PALEM y el PRONALEES.

b) Negociación del trabajo con los padres.

En efecto, los padres no permanecen pasivos ante los cambios promovidos por las reformas curriculares, sobre todo cuando las pautas de enseñanza se modifican radicalmente, como en el caso del PRONALEES. En ocasiones, el trastocamiento de las prácticas escolares que les son familiares, puede llevarles a descalificar el trabajo de los maestros y a considerar que ellos carecen de los conocimientos y competencias profesionales para enseñar a sus hijos. Familiarizados con la alfabetización secuencial y la enseñanza sistemática del código alfabético, por ejemplo, para ellos, como también en algún momento lo fue para las maestras del estudio, resulta inconcebible que los maestros pidan a sus hijos escribir nombres u otras palabras, sin antes haber pasado por el aprendizaje progresivo de las letras. A una maestra que dejó como tarea escribir nombres cortos y largos uno de los padres respondió con la siguiente nota.



La implementación de prácticas novedosas, como la alfabetización simultánea impulsada por las maestras del estudio, implica que los maestros puedan convencer a los padres de su conveniencia y lograr acuerdos con ellos que posibiliten su realización. En algunas ocasiones, ante la ausencia de convencimiento, los padres pueden descalificar el trabajo de los maestros, como se aprecia en la nota anterior. Según reportan las maestras, el convencimiento de los padres es particularmente difícil cuando se empieza a trabajar con nuevas propuestas.

El problema que sí tenemos, al menos yo tuve muchos problemas, y siempre me quejaba con Nora, que las mamás no aceptaban lo de la propuesta, y hasta la fecha no aceptan. Los padres quieren que sus hijos aprendan por planas, y pues las planas ya no existen, para mi no existen. Al principio fue mucho muy fuerte, porque decían ese maestro no sabe, no enseña. Cómo le está poniendo a mi niño que lea una lectura de cuatro renglones, si mi niño no sabe, ¡¿cómo?! (PD-09110902. Obs. Cl. + Ent. Ma. Sofía).

Algunas maestras como Iraís recuerdan cómo en su primera experiencia con el PRONALEES tenía continuamente la presión de los padres de familia, quienes consideraban que no les estaba enseñando a los niños.

Los padres de los niños que ahora están en cuarto, no les gustaba cómo trabajábamos, porque según ellos pues no era nada. Decían no, es que usted no trabaja con ellos. Le digo y cómo sabe que no trabajo, si el estar aquí parada, platicando con ellos, yo ya estoy trabajando. Ellos querían que les dejara los cuadernos llenos de planas ... y también hasta los mismos niños, venían del jardín y luego decían maestra pero ya hay que trabajar. Bueno, ¿¿trabajar?!, si estamos trabajando, esto que ustedes estén jugando aquí en equipo, o estemos platicando, no piensen que no estamos haciendo nada. Esto también es trabajo. Y los padres pues no se diga, dicen no es que, si en el kinder les enseñan, por qué aquí en la primaria ¿no?, por qué usted no les enseña, luego no llevan tarea, no llevan nada. Le digo no, pero es que... es que pues es una propuesta nueva, ¿sí? Y nosotros también apenas la iniciamos, no crea que yo también ya le sé mucho a esto, apenas también voy aprendiendo, junto con los niños (PD29-261102 Entr. Ma. Iraís + Entr. Ma. Sofía + Entr. mamás de Ma. Paola).

Los padres pueden presionar tanto que llegan a generar angustia y temor entre los maestros, como sucedió con Iraís ante la particular insistencia de uno de los padres. Este era motivo de preocupación para ella, pues consideraba que podía aglutinar a los demás padres en su contra.

Yo hasta le tenía miedo más que nada a ese padre porque él era el que estaba más renuente. O sea los demás estaban así que no les agradaba, pero yo sentía que ese mismo padre me iba a echar a los demás padres encima, porque no les agradaba la forma de trabajo (PD29-261102 Entr. Ma. Iraís + Entr. Ma. Sofía + Entr. Mamás de Ma. Paola).

Explicar a los padres en qué consiste la nueva modalidad de trabajo y mostrarles cómo ellos pueden apoyar a sus hijos son recursos que en la perspectiva de las maestras ayudaron en algunos casos a convencerlos y a lograr su apoyo.

Los padres vinieron y dijeron maestra, pues cómo le está enseñando a mi hijo a leer, decían usted ya le está poniendo aquí muchas letras y mi niño todavía no sabe ni las vocales. Entonces yo les expliqué y les dije, miren mi manera de trabajar es así, y así. Entonces ustedes nada más me van a auxiliar con lo que el niño lleve de tarea. En las reuniones se les dijo miren nosotros vamos a empezar a trabajar con una nueva metodología que se llama propuesta, se va a trabajar de esta manera, ya no queremos planas, queremos que cuestione al niño, por ejemplo por decirlo así si yo empezaba ya con palabras, pregúntele con qué letra empieza, cómo termina, cómo esto, cómo lo otro. Y fue que algunas madres pues ya ahí fueron

ayudándome (PD-09110902. Obs. De clase + entrevista. Ma. Sofía).

Iraís además de haberle explicado a los padres, pidió auxilio a la asesora Nora para que fuera ella quien, por conocer mejor la propuesta, les explicara a los padres

Les digo saben qué voy a llamar a mi coordinadora, para que tengamos una reunión y ella les explique el modelo de cómo estamos enseñando, porque yo les digo cómo vamos a trabajar y ustedes dicen que no les gusta, pero ella le sabe más a esa propuesta ... Y sí, ya los señores, pues ya se fueron contentos, porque pues yo medio les decía, y ya cuando escucharon a la maestra pues ya le entendieron mejor y todo (PD29-261102 Entr. Ma. Iraís + Entr. Ma. Sofía + Entr. mamás de Ma. Paola).

Además de convencer a los padres sobre la pertinencia de las nuevas formas de trabajo los maestros también negocian con los padres las formas en que ellos pueden apoyarlos. En la negociación sostenida por las maestras del estudio con los padres tiene un peso considerable la ponderación que ellas hacen de las ventajas y desventajas que puede tener sobre el aprendizaje de los niños la mayor o menor intervención de los padres en el proceso de alfabetización. En esta deliberación las maestras parecieran poner en relación tanto la voz del PRONALEES relativa a cómo los niños llegan a alfabetizarse como el conocimiento que ellas tienen de las prácticas de apoyo instrumentadas por los padres.

En algunos casos las maestras optan por reducir al mínimo la intervención de los padres. Esta posición parte de considerar que dadas las divergencias con la propuesta de alfabetización del PRONALEES, la manera en que los padres suelen apoyar a los hijos en el aprendizaje de la escritura puede ser más un obstáculo que una ayuda, puesto que implicaría someter a los alumnos a dos lógicas de trabajo – la del aula y la de la casa– con exigencias distintas que puede conflictuar a los niños y generar condiciones adversas para su aprendizaje. Así lo consideraba la maestra Perla.

Lo que yo quería lograr era que los niños descubrieran cómo se escribe, cómo se lee. Antes de que tuvieran la convencionalidad, ellos tenían que aprender otras cosas. Y eso solamente... solamente yo podía –ríe-, supongo que solamente yo podía llevarlos hacia ese aprendizaje. Porque los papás muchas veces cometen el error de decirles la ce con la a, por ejemplo, la ce con la e, la ce con la i, y el niño se confunde, cuando escribe omite muchas veces las vocales. O sea que el proceso se diera pues de manera... natural, de manera este... agradable tal vez para

ellos, porque muchas veces también los papás se desesperan y los soquetean –risas-. Y eso no les permite avanzar, los bloquea (PD-48 190603. Aplicación de cuestionario y Entr. Ma Perla).

Como se aprecia en su comentario, en su decisión Perla puso en diálogo las proposiciones del PRONALEES y la forma en que los padres suelen apoyar a los niños en el aprendizaje del lenguaje escrito. Perla considera ambas posiciones contradictorias. Haciendo suya la voz del PRONALEES valora que los niños “tenían que aprender otras cosas” “descubrir cómo se escribe y se lee” antes de llegar a la convencionalidad alfabética; en este sentido consideraba erróneo que los padres intenten enseñarles de inmediato esa convencionalidad -“cometen el error de decirles la ce con la a, la ce con la e”-, porque “confunde” a los niños. En el comentario también es posible advertir cómo en su decisión Perla hace intervenir su propia voz respecto a las condiciones que posibilitan el aprendizaje de los niños. En la entrevistas ella refería la necesidad de que los niños aprendieran de manera placentera, sin presiones, como, decía, había observado cuando llevaba a su hija a la guardería. Desde esta perspectiva, consideraba que la manera en los padres auxilian a sus hijos no sólo les generaba confusiones, sino también condiciones desfavorables para su aprendizaje: “los papás se desesperan y los soquetean. Y eso no les permite avanzar, los bloquea”.

Esto de... de los afectos, esto de... los niños problemas es resultado de esto, de que no hay una buena relación en la casa. Yo he visto en algunos casos niños que son maltratados y que también les perjudica. No avanzan, no tienen esa seguridad, esa confianza en sí mismos, de que pueden hacer las cosas, sino que dicen no puedo, no puedo y no puedo. Yo trato de que ellos tengan confianza en sí mismos y que pues lo que... ellos quieran hacer lo pueden hacer, lo pueden lograr (PD14-021002 Obs. cl. + Entr. Ma. Perla).

Perla consideró inconveniente involucrar a los padres, por lo menos en una etapa inicial, mientras los niños lograban comprender cómo es que se escribe. La mayoría de las maestras del estudio, sin embargo, estimaban conveniente la participación de los padres. Las maestras Macrina y Paola no sólo estimulaban la intervención de los padres, sino que exigían su colaboración y creaban las condiciones para que ellos pudieran apoyar a sus hijos de manera similar a cómo ellas enseñaban en el aula. Ellas, tenían presente que pudieran suscitarse riesgos o desventajas para el aprendizaje de los niños como los planteados por Perla en su comentario anterior. En su decisión, sin embargo, también tomaban en consideración los límites del tiempo disponible en el aula para la realización de

todas las actividades que ellas consideraban de importancia en la alfabetización de los niños. La intervención de los padres, en este sentido, era impulsada por las maestras para realizar actividades cuya realización demandaba mucho tiempo para poder atender a las producciones de todos y cada uno de los niños.

Paola, como se ha señalado en el apartado anterior, involucró a los padres como “secretarios” en la producción de textos cuando los niños aún no escribían convencionalmente. Esta decisión estuvo apoyada en su valoración de la insuficiencia del tiempo de la jornada escolar para realizar esta tarea. Para ella no bastaba que los niños escribieran como pudieran; necesitaba, decía, darse cuenta si sus escritos eran “correctos o no”; para ello, necesitaba traducir los textos a la escritura convencional. Que ella “la hiciera de secretaria de todos”, era una tarea que le exigía demasiado tiempo, decía “a qué horas”.

Por la misma razón Paola confiaba a los padres la realización de una secuencia de actividades que, para ella, era clave en el aprendizaje de la convencionalidad alfabética. Esta secuencia consistía en trabajar nuevamente con palabras o enunciados vistos previamente en clase. La secuencia incluía formarlas con el alfabeto móvil, leerlas, escribirlas al dictado y compararlas con la escritura convencional para identificar y corregir posibles errores.

Yo siento que... le he dedicado poco tiempo al dictado aquí. O sea he hecho otras actividades y el dictado no, porque como a diario se los dejo en la casa. Y es que mira, trabajar con alfabeto y trabajar con dictado diario, te implica.... -mucho tiempo-. Bueno... casi estoy segura que no llegaría ni a la mitad de la lección (PD19-211002 Obs. CI + Entr. Ma. Paola).

Las maestras que involucraban a los padres tenían presente la forma en que ellos usualmente apoyan a sus hijos en el aprendizaje de la escritura y, como Perla, la consideraban inapropiada en relación con algunas proposiciones del PRONALEES –por ejemplo, dejar que los niños primero escriban como puedan-. Para contrarrestar estos inconvenientes, ellas desarrollaron recursos para que los padres comprendieran el sentido y la lógica de las actividades que realizaban con los niños, de forma que ellos ajustaran sus apoyos al trabajo realizado en el aula. Mediante estos recursos implícita o explícitamente se hacía ver a los padres las diferencias entre la forma en que usualmente se apoya a los niños en casa y la manera en que ellas, apoyadas en el PRONALEES, estaban orientando el trabajo.

Uno de los recursos fue el de explicar y ejemplificar a los padres al inicio del curso la forma en que podían apoyar a sus hijos de acuerdo a las lecciones previstas en el LA. Macrina, por ejemplo, explicaba cómo además de tratar otros

asuntos con los padres, en la reunión de inicio de año les mostró el LA para que vieran “cómo nos está diciendo que debemos enseñar”. Les señaló las diferencias con la manera en que a ellos les habían enseñado, y les mostró ejemplos para que fueran, decía, “conjuntamente de la mano”.

Les mencioné todo, toda la manera de que íbamos a trabajar con sus hijos y el apoyo que quería que me brindaran con ellos ... les enseñé el libro y se los pasé. Revisen el libro y cómo nos está diciendo que debemos enseñar, porque muchas –dicen- maestra mi niño ya se sabe hasta la zeta. Maestra la ese con la a sa, les digo a ver a ver, no, no miren eso fue en nuestros tiempos el libro me marca que debemos de trabajar así. Se les dio una pequeña orientación de cómo estamos trabajando para que fuéramos conjuntamente de la mano ... por eso el acuerdo fue así, en esta semana vamos a trabajar esta lectura, observen las letras que más sobresalen y les di ejemplos, les leí también una oración de un niño, hicieron un ejemplo y se lo llevaron a casa o sea no están tan olvidados en conocimiento digamos de lo que estamos haciendo (PD-09110902. Obs. De clase + entrevista. Ma. Sofía).

Paola y Sofía además, posibilitaban que los padres observaran y se involucraran en el desarrollo de las actividades en el aula. Según reporta Sofía, en su grupo los padres llegaron a apoyar a los niños en la formación de enunciados y palabras con el alfabeto móvil. Posiblemente atendiendo a las proposiciones del PRONALEES de que los niños deben hacer sus propios descubrimientos sobre la escritura, Sofía hacía ver a los padres cómo estas tareas se desarrollaban en dos etapas. La primera, donde los niños debían formar las palabras sin ayuda, en este sentido, según reporta, les advertía que no deberían decir a sus hijos qué letras emplear, “déjenlos que ellos lo hagan solos”. Y la segunda, donde a los niños habría que hacerlos reflexionar sobre lo realizado. En esta etapa, dice, hacía que los padres la observaran, “nada más les decía chéquenme”, con el objeto de que ellos aprendieran a “cuestionar” a los niños, “vean cómo los cuestiono y de esa manera ustedes me pueden ayudar en sus casas”.

Después de que hablé mucho con ellos, ellos inclusive trabajaron conmigo, porque el material recortable, venía mucho material, y ellos ayudaron a los niños a recortar, el alfabeto móvil, por ejemplo, venían se quedaban a trabajar conmigo, a los niños les ayudaban cuando formaban palabras, enunciados, y ellos estaban ahí, yo nada más les decía chéquenme –tono de instrucción-, porque hay muchos padres que dicen a ver esta va aquí, esta va acá, esta va asa, esta va así. No –tono de desacuerdo en cómo se los decía a los padres-, déjenlos que ellos lo hagan, cuando me acerque yo los voy a **cuestionar**, déjenme a mí que los cuestione y vean cómo los cuestiono y de

esa manera ustedes me pueden ayudar en sus casas (PD110902-09. Obs. CI + Ent. Ma. Sofía 2º).

En el aula de Paola, principalmente durante todo el primer semestre, se pudo apreciar la presencia continua de diez a quince madres observando su trabajo. Con frecuencia ellas entraban al aula a auxiliar a sus hijos con los materiales y hasta en la realización de algunas actividades. Al terminar la clase casi todos los padres iban por sus hijos y Paola les explicaba cómo es que debían apoyar a sus hijos en las tareas. Estos recursos, según el testimonio de algunas madres, les han permitido realizar un trabajo con sus hijos similar al realizado por Paola.

E. Y cómo dicen que le dictan pues a sus hijos.

S1. Le dictamos la palabra.

S2. La palabra como es, Pa co. O Paco así, sin decir –las letras-.

S1. O por decir papalote, -diría el niño- con cuál empiezo- con la pa pero de Paco, no con la (letra) pe –ríe-, como dice la maestra. Que oiga el sonido de la consonante y la vocal, y ya se ubica. Por eso a veces nos quedamos para ver cómo les enseña, verdad?, y así aprendemos.

S2. Fíjese Tengo una vecina, y dice yo oigo cuando le está dictando –risas- y me dice, oye le dejan mucha tarea?, le digo pues sí dictado. Dice ay porque oigo a Mine y está pa paco. Le digo es para que el niño oiga el sonido, le digo es que la maestra no nos deja que la erre, la ele, nada. O sea bien, todo. Pero oigo que le dice para bri sa, ¿qué ya están con la bri? –le dice su vecina-. Le digo o sea ellos ya saben lo que es la palabra, ahora que la escriban como puedan y ya si se equivocan pues la corrijen. Y no, dice, mi hijo está con la lección de la ele, con la lección de la te. Toda una semana ven eso. Sí, una letra, que Tito, que metate, que... así, con la pura te, o con la pura eme (PD22-051102. Obs. Eval. PALEM. + Entr. madres 1º, + Entr. Mas. Paola, Sofía, Iraís).

Los acuerdos implícitos o explícitos con los padres, ya fuera en el sentido de que se mantuvieran al margen del trabajo en el aula y depositaran su confianza en la maestra, como sucedió con Perla, o que demandaran su involucramiento en tareas específicas –como sucedió con Macrina y Paola, posibilitaron que las maestras pudieran emprender prácticas del PRONALEES que consideraban apropiadas como la lectura y producción de textos y prescindir en sus clases de actividades altamente valoradas por los padres como la enseñanza aislada de las letras o la realización de planas. Los acuerdos de trabajo con los padres, sin embargo, no es algo que se logre de una vez y para siempre. En algunos casos, como referían Paola y Macrina, los padres realizaban con sus hijos las tareas

encomendadas, pero también les enseñaban las letras y les ponían planas – situación que ellas interpretaban como la causa de que algunos niños no avanzaran, “porque tú les dices de un modo y allá en casa le dicen otro”, decía Paola-. El convencimiento de algunos de estos padres y la valoración como significativo del trabajo realizado por las maestras sólo se logra cuando ellos aprecian resultados concretos.

Mira yo tuve la oportunidad de estar en la casa de Ruth -su alumna-, su papá es ingeniero, él es pastor –dirigente religioso-. Estuve platicando un rato con ellos, y le comentaba a otra persona que cuando yo empecé mi trabajo no me entendía. Dice ‘no, cuando la maestra le empezó a poner palabras, dije y ahora qué voy a hacer, cómo... ¡y que lea!, pues cómo va a leer’ –relata como divertida por el comentario-. O sea él esperaba planas, ¿no?, dice ‘y la verdad yo le ponía planas maestra, decía no esta maestra...(no sabe lo que está haciendo)’, no te dicen cosas porque pues bueno. Dice ya cuando poco a poco..., porque él o su esposa venían y me preguntaban ‘maestra, pero es que cómo se le va a hacer’, no pues así, avance usted con esto y esto, así. ‘Pero cómo maestra, no va a ser posible’..., dice ‘y ya después me di cuenta que sí Ruth era capaz de aprenderse las cosas como se sugería’. Incluso, ya ves que el nivel de Ruth en el grupo no es de los más sobresalientes, pero me dice la señora que ya tiene su propia Biblia, lee la Biblia cuando van a los pueblos a evangelizar, se pone a leerles a los niños y les gana a niños de tercero (PD45-030603RL7. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

En ocasiones, los acuerdos previos pueden reformularse ante la inconformidad de los padres con los resultados, como lo fue en el caso de la maestra Perla. Transcurridos los primeros siete meses del año escolar, ante el cuestionamiento de algunos padres por los avances de sus hijos, Perla reformuló el acuerdo de trabajo con ellos, abriendo posibilidades para su intervención. Por el avance logrado por los niños, decía son silábico alfabéticos o alfabéticos pero les falta convencionalidad, estimó que los padres ahora sí podían apoyar a los niños como ellos sabían hacerlo. Los niños, decía, estaban ya en un momento en que necesitaban y podían entender la enseñanza convencional de las letras.

Ellas me dijeron que si les podían ayudar en su casa con un libro, y yo les dije que en ese momento sí se puede, porque ahorita ellos ya van a pasar al siguiente nivel que es la hipótesis alfabética, ya pueden buscar información en los libros acerca de la escritura convencional de las palabras. Lo que van a hacer es investigar la convencionalidad ... y es que como esos libros traen muchos dibujos, el dibujo les va a servir de referencia para que puedan identificar algunas palabras, leerlas y eso les da

seguridad a ellos sabiendo que pueden leer algunas palabras, que pueden copiarlas (PD38-170303 Obs. cl. + Entr. Ma. Perla).

Coincidente con el estudio de Talavera (1992), las situaciones descritas en esta sección muestran a la alfabetización inicial como uno de los ámbitos de enseñanza más fuertemente vigilado y evaluado por los padres. Asimismo, muestran el papel activo que ellos juegan, a menudo de oposición, ante las innovaciones que los maestros incorporan inspirados en las propuestas emanadas de las reformas. Las descripciones muestran que ellos se valen de recursos sutiles, y a veces francamente manifiestos, para expresar sus desacuerdos y presionar por el retorno a las prácticas que conocen y consideran efectivas. Ante sus prácticas inspiradas en el PRONALEES, las maestras de este estudio enfrentaron el estrecho y atento seguimiento de su trabajo por parte de los padres, la descalificación y hasta la puesta en duda de su formación profesional, así como la presión y el rechazo manifiesto de las tareas emprendidas.

En el marco de estas exigencias, no resulta sorprendente que las maestras otorgaran una cierta prioridad al aprendizaje de la convencionalidad alfabética, principal objeto de interés de los padres. No sólo en su trabajo se apreció una focalización inicial en ese contenido, sino que, en la mayoría de los casos, los acuerdos de trabajo con los padres giraron en torno a cómo promover y apoyar a sus hijos en este aprendizaje. Desde esta perspectiva, la alfabetización con simultaneidad focalizada desarrollada por las maestras a partir del PRONALEES, muestra, como propone Chartier, “una producción inventiva de sentido” operada en los límites y restricciones de lo que para los padres constituyen “el espacio de lo que es pensable” y “los gestos legítimos y deseables” en los procesos de alfabetización.

Históricamente los padres han ejercido una influencia considerable en la adopción de las innovaciones (Tyack y Cuban, 2000; A. Chartier, 2004a; Julia, 1995). En Francia, por ejemplo, en plena época de instauración de la enseñanza laica, “los maestros republicanos enseñaban a leer en la Declaración de los Derechos del Hombre, en la Constitución, pero también, por la presión de las familias, en libros de rezos cristianos y en el catecismo” (Julia, 1995,142). Las expectativas de los padres, encarnación de la “gramática escolar”, en todo momento pues han dejado su huella en los modos de “hacer con” las innovaciones de los maestros. La resonancia de esta gramática, sin embargo, no implica, por los menos entre las maestras del estudio, la anulación o la cancelación de todo cambio, según sugieren autores como Frigerio (2000) y Bolívar (1999b).

Las situaciones descritas sugieren en primer lugar que al haber tenido en cuenta las expectativas de los padres, las maestras del estudio más que anular aquellas proposiciones del PRONALEES que resultaban inapropiadas para aquéllos, generaron las condiciones que posibilitaron llevarlas adelante. Perla y Paola involucraron a los niños en la lectura y producción de textos, aún cuando para los padres lo primero era que aprendieran las letras. Pero también, atendiendo en parte a las expectativas de los padres, dieron prioridad inicial a ese aprendizaje y cuando ellos llegaron a reclamar porque no veían los progresos esperados en sus hijos, las maestras dieron cabida a sus demandas y proposiciones –como lo hizo Perla, al aceptar que ellos pudieran trabajar en casa con un libro comercial que enfatiza la enseñanza directa de las letras-. En este sentido, el miedo que experimentó Iraís ante el acoso continuo de los padres cuando desconfiaban de su trabajo, o el desinterés de los niños sobre el trabajo en el aula propiciado por la desvalorización de los padres, según lo percibió en su alumno Perla, pueden verse, como condiciones adversas para la enseñanza y el aprendizaje que se suscitan cuando los padres sienten que sus expectativas no están siendo consideradas.

La consideración las expectativas y exigencias de los padres, no es una simple conducta acomodaticia de las maestras, ni de renuncia a aquellas innovaciones que consideraban valiosas. Más bien, como diría Julia (1995), ellas pusieron en juego una actuación prudente en la incorporación de aquellas proposiciones del PRONALEES que consideraban valiosas²⁷.

Finalmente, las deliberaciones de las maestras sobre la participación de los padres y los acuerdos de trabajo emprendidos con ellos, permiten conjeturar que si bien la alfabetización simultánea focalizada que ellas implementaron refleja la incidencia de la gramática escolar, tal incidencia no necesariamente tiene lugar de manera “inconsciente”, como expresión de un hábito arraigado y percibido como “natural”. Esta incidencia pareciera más bien resultado de un proceso dialógico, en un sentido Bajtiniano, donde la voz de los padres –“ellos quieren planas”, “luego dicen ya se sabe tal letra”-, es confrontada y polemizada desde la voz del PRONALEES –los niños deben aprender otras cosas antes de la convencionalidad, deben escribir como puedan y luego corregirse-, y desde la propia voz de las maestras –“los niños requieren confianza, seguridad”, no debe haber contradicciones entre el aula y el trabajo en casa-. En sus alusiones a los padres,

²⁷ En la apreciación de Julia, al alfabetizar también en los catecismos, los maestros republicanos “son conscientes de los límites de su saber; lejos de constituir un grupo arrogante, agresivo y sectario, miden prudentemente sus actos sobre el terreno, distinguiendo muy bien lo posible de lo deseable y tomándose a veces sus libertades con las directrices oficiales cuando estas no les parecen aplicables” (1995, 143).

estas voces aparecen polemizando entre sí, como formando parte de un diálogo orientado a dilucidar los acuerdos y condiciones de trabajo más favorables, en la perspectiva de las maestras, para la alfabetización de los niños.

2) La organización secuencial por grados del currículo escolar.

La organización secuencial y gradual del currículo escolar, tampoco es ajena al sostenimiento de la adquisición del código alfabético como prioridad en el primer grado. De su experiencia de trabajo con los distintos grados de la escuela primaria los maestros adquieren información acerca de los contenidos de cada uno de ellos, de las exigencias que su adquisición representa para los niños, las dificultades y logros que obtienen los niños, así como las dificultades docentes que entraña la enseñanza. Este es un conocimiento que media en la incorporación a sus prácticas que hacen los maestros de nuevas propuestas pedagógicas; sobre esta base, en forma significativa, toman decisiones sobre los contenidos o formas de trabajo que conviene priorizar.

a) La continuidad de aprendizajes en la incorporación de nuevos recursos.

En ocasiones este conocimiento actúa como soporte que alienta a los maestros a dar importancia e impulsar en su trabajo ciertas innovaciones introducidas en las nuevas propuestas. Las maestras del estudio solían referirse, por ejemplo, a diversos problemas que ellas han apreciado en el desempeño de alumnos de grados posteriores como sus dificultades para trabajar en equipo, para identificar y corregir sus errores, para la comunicación y expresión de sus ideas, o para la redacción de textos. En forma general, consideraban que se trata de aspectos en los que los alumnos progresan paulatinamente en su paso por los distintos grados, pero que debieran ser estimulados desde su paso por el primer grado. Desde esta perspectiva ellas veían con buenos ojos los recursos provistos por la propuesta de PRONALEES para estos fines.

Laura, por ejemplo, considera que los niños en el sexto grado difícilmente se pueden expresar con “eficiencia y calidad”. Para mejorar esta situación plantea que desde los primeros grados se les debe “crear esa necesidad”, realizar actividades que les permitan “ir desarrollando esa habilidad” de manera que al llegar a sexto grado “ya lo hagan de manera eficiente”. En este contexto ella destaca actividades previstas en el PRONALEES, varias de las cuales pudimos apreciar en sus clases, que le han sido de utilidad para ese propósito.

El fichero nos marca que hagamos una actividad donde el niño cuente un chiste, o diga un trabalenguas, o que cuente un cuento. Hasta nos marca que nos sentemos en el piso en forma de círculo, y que hagamos un espacio en la clase de español para hacer esa actividad. Y eso a los niños los va a ayudar a ir desarrollando, o sea a adquirir esa habilidad para saberse expresar ... El niño se va a expresar como él pueda, pero todo eso lo va a ir adquiriendo para que en sexto año ya lo haga de una manera eficiente –remarcando- y de calidad. Y si nunca lo llevamos a cabo ahorita –en los primeros grados- o sea, ¿lo podremos obtener en sexto año?. Siento que muy difícilmente se dará eso ... si nunca le creamos esa necesidad, si nunca le preguntamos ni nada de eso. Entonces yo creo que no puedes pedir una cosa que no has dado, que no has trabajado de esa manera, cómo vas a querer que el niño ya en cuarto tenga una expresión como debe de ser, si no se dio desde primero (PD15-091002 Entr. Ma. Laura).

En el comentario de Laura es posible apreciar cómo el conocimiento que tiene de los problemas que enfrentan los alumnos de sexto grado, aunado a su convicción que ciertos aprendizajes, como el de la “habilidad para expresarse con calidad”, se adquieren paulatinamente durante los diferentes grados de la escuela primaria, le llevan a valorar como pertinentes y necesarios recursos propuestos en el PRONALEES para los primeros grados. Actividades sugeridas en el PRONALEES, como contar un chiste, un cuento, o decir un trabalenguas, ella las señala como recursos apropiados que “a los niños los va a ayudar a ir desarrollando, a adquirir esa habilidad para saberse expresar”.

En otros casos son más bien los logros alcanzados por los alumnos en un momento determinado los que abren las posibilidades de que las maestras experimenten con la realización de actividades cuya utilidad estimaban probada y pertinente para grados superiores. Como se expuso en el apartado anterior de este capítulo, fueron los progresos logrados por los niños en la convencionalidad alfabética, lo que llevó a Paola a considerar como oportuno iniciar a los niños en la producción de sus propios escritos, situación que en ocasiones anteriores ella había reservado para el segundo grado. Posteriormente, en el último mes del año escolar, cuando consideró que sus alumnos habían logrado expresar por escrito su comprensión de los textos leídos, estimó conveniente llevarlos hacia lo que ella llamaba una “crítica” de los textos.

Otra actividad que les empecé a poner ayer apenas a los que ya rebasaron por decir... los que ya comprenden los textos y los explican, una actividad, después que terminan de explicarla les digo vamos a poner una raya y aquí abajo vamos a poner un

texto pequeño, de cuál es el mensaje de la lección (PD46-100603. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola 1º).

La realización de estas actividades, en parte, respondía al interés de Paola por familiarizar a los niños con una dinámica de trabajo en torno a la comprensión y discusión de textos que, por los mensajes “disparatados” inicialmente producidos por ellos, ella estaba previendo continuar y fortalecer para el siguiente año escolar.

La idea es explicárselo a los papás que si no terminamos eso que se termine en casa, y decirles que ellos escriban el mensaje como lo entiendan, porque en primera, tanto los escritores como lectores tenemos una crítica diferente, la idea es que en segundo ese mensaje se socialice y bueno, si ellos consideran que aquél está bien puedo mejorar el mío, o me quedo con el mío defendiendo mi posición. A eso quiero llegar en segundo, para allá lo quiero encaminar de que cada quien vaya... porque no hombre, cada mensaje disparatado que dan –sonriendo-, pero bueno cada quien... pero ya eso es bueno, ¿no? (PD46-100603. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola 1º).

Pero por otra parte, también respondía a su apreciación de que mediante este tipo de acciones los niños pueden llegar a ser lectores competentes que superen las “deficiencias” que suelen tener los alumnos de grados superiores e incluso los lectores adultos.

Mira yo creo que la idea de la comprensión lectora pues va encaminada a eso, a que lleguemos a una crítica reflexiva de lo que leamos. Porque por ejemplo yo veo mis deficiencias, creo que a mí y a muchos más a lo mejor nos faltó o nos falta eso. Incluso aquí mismo lo vemos, con las compañera maestras. Los niños en quinto y en sexto hacen lo mismo que mis alumnos, o sea explican tal y cual, y es raro el niño... porque sí creo que hubo uno, pero es el que es testigo de Jehová, el que dio un mensaje. Y yo creo que si ahorita les empezamos a dar herramientas a los niños se pueden ir solitos, y en quinto o sexto van a ser... (Buenos lectores). Que no todos lo logran, pero ya cuando son cuatro o tres, quiere decir que ya... como que ya se inyectó la idea. Yo digo que probablemente no en todos se dé, pero es una pequeña inyección que se les está dando apenas a los niños, y que si se les sigue inyectando eso en sexto año el chamaco ya va a ir con esas ideas y lo va a poder hacer más fácil. Incluso yo te aseguro que cuando lleguen a sexto hasta nos van a ganar eh, si van así. Pero para mi gusto tenemos que hacerlo desde ahorita, o sea así con sus deficiencias (PD46-100603. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola 1º).

Los comentarios de Laura y Paola ponen de manifiesto pues, cómo el conocimiento que ellas tienen de las dificultades o necesidades que enfrentan los alumnos de grados superiores es un referente que les lleva a considerar la pertinencia de incorporar nuevos recursos sugeridos en el PRONALEES. En estas decisiones está presente su conocimiento de la continuidad y gradualidad de los aprendizajes que supone el currículo escolar; es en este sentido, que consideran factible y necesario involucrar a los niños en experiencias como las propuestas en el PRONALEES desde el inicio de la escolaridad. La experiencia de Paola sugiere, sin embargo, que algunas de estas decisiones son situacionales. Más que responder a principios pedagógicos aceptados de antemano, estas decisiones se calibran y ponderan en el marco de los progresos que los niños logran en un determinado momento. Así, la producción de textos, trabajada anteriormente con grados superiores al primero, Paola la trabajó en esta ocasión desde primero porque consideró que, por los avances logrados por los niños en la convencionalidad alfabética, ellos estaban en condiciones de aprender a hacerlo. Más aún, cuando los alumnos daban muestras de poder “explicar con sus propias palabras” los textos, fue entonces que consideró factible llevarlos a producir escritos en los que expusieran una “crítica” de los textos leídos.

b) Previsiones y reformulación de prescripciones pedagógicas.

No obstante, el conocimiento acumulado de los maestros sobre las exigencias curriculares de los distintos grados y las dificultades que representan para los niños, puede también en ocasiones propiciar distanciamientos con algunas proposiciones de nuevas propuestas; como sucedió con las maestras del estudio en relación con la proposición del PRONALEES respecto a la adquisición del principio alfabético. La tendencia general de las maestras del estudio a circunscribir este aprendizaje al primer grado tiene como uno de sus soportes las experiencias que han tenido en el segundo grado, al cual atribuyen contenidos más complejos y una dinámica de trabajo distinta a la de aquél.

Paola, por ejemplo, recuerda que en años anteriores llegó a promover alumnos “silábicos” y que logró que aprendieran a leer, algunos incluso lo lograron al final del segundo grado. No obstante, continuamente se refería a las dificultades que ella enfrentó para poder atender y sacar adelante a estos niños. Estos niños, dice, requieren de un trabajo casi individualizado, el cual muy difícilmente puede proporcionar por las demandas de atención que le plantean los niños más

avanzados. Con base en estas experiencias ella valoraba las posibilidades de aprobar a los alumnos actuales que tenía en el primer grado.

Ahorita me interesa más, por decir, si me pienso llevar a todos, pues cuando menos que lleven otro nivel, y si los voy a dejar, también que esté segura de lo que estoy dejando, porque luego te das... por ejemplo tengo pensado dejar a Delgado, pero resulta que Delgado me lo agarro individual y me escribe, pero yo se que ese trabajo en segundo no lo voy a hacer, porque en segundo ya no se hace de manera individual ... de manera general, en segundo año ya no te puedes entretener con un niño así. Entonces sí me interesa ver qué tanto puedo lograr y sí es posible que los papás me ayuden, bueno, me lo llevo, pero si no, lo dejo, porque lo voy a acabar de echar a perder (PD44-020603RL7. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

A partir de la valoración de los avances logrados por cada uno de los niños de sus grupos y teniendo como referencia experiencias de otros años los maestros parecen anticipar un escenario de la dinámica de trabajo que pudiera suscitarse el próximo ciclo escolar. Dentro de este escenario sopesan las demandas, el tipo de atención que requerirán los niños de manera grupal e individualmente y valoran si ese contexto será favorable o adverso para los niños con mayor atraso.

En las últimas clases, cuando ya la mayoría de los niños podían leer y escribir, Paola buscaba apoyar prioritariamente a los niños que aún no lo lograban. Mientras los primeros realizaban alguna actividad –p.e. “escribir de qué se trata la lección”-, Paola se reunía con los niños menos adelantados a veces para hacer la misma actividad que los otros –en estos casos ella la hacía de su “secretaria”-, a veces para realizar una actividad distinta como formar o escribir determinadas palabras de la lección. Este trabajo, sin embargo, era interrumpido continuamente por los niños avanzados, a quienes les escuchaba leer sus escritos, les hacía preguntas y sugerencias para corregir, ampliar o mejorar sus producciones. La dificultad que ella enfrentaba para atender las demandas de atención de los alumnos atrasados y los avanzados, está presente en la decisión de Paola de no promover alumnos que aún no conseguían dominar el principio alfabético.

Sí, porque digo no, pues ya en segundo se le va a hacer más difícil, porque si aquí luego a veces los niños (adelantados) no te dejan trabajar con ellos, no te dejan, no te dejan (PD31-020203 Obs. Cl.+Ent. Ma. Paola).

El desempeño de sus alumnos actuales y sus experiencias de trabajo con el segundo grado, le llevaban a pensar que lejos de beneficiar a algunos de sus

alumnos con la acreditación podría perjudicarlos en tanto que la dinámica de trabajo que preveía para el siguiente año no le permitiría darles la atención que ellos demandarían.

O sea es donde ya a mi me ponen a dudar –riendo-, digo ay será que si me lo agarro así, o sea por mi cuenta. Pero digo, pues quién sabe, si en un año no lo hice leer –rfe-. O sea a mi me entra la inseguridad, digo ¿lo dejo?, ¿pero si lo afecto más?, ¿me lo llevo?, ¿y si lo afecto más?. O sea, el detalle es que en segundo, pues ya, te digo, empiezas con la mayoría leyendo, los que se van medio leyendo y si le echan ganas, pues llegan mucho que mejor. Hay unos que se van y llegan mal, pero ya en un mes vuelven a recuperar y ya está. Pero te digo ese es el detalle (PD46-100603. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

Además de la complejidad que anticipan para poder proporcionar en el segundo grado una atención más individualizada a los niños que no lograron el dominio de la convencionalidad alfabética, es probable que las maestras también tomaran en consideración las propias exigencias que el PRONALEES plantea para el segundo grado.

Aunque en el LM de segundo grado se afirma que “cada niño llega a primer grado con un nivel particular de conceptualización de la lengua escrita” y que “esto determina que al concluir el primer grado algunos alumnos lean, y otros, en el segundo grado, todavía estén adquiriendo las bases las bases del sistema de escritura” (SEP, 1999), los contenidos propuestos para el segundo grado parecieran partir más bien de la idea de que los niños ingresan ya con el dominio del sistema de escritura. Ello se evidencia de manera particular en los propósitos o contenidos de aprendizaje que se proponen en uno y otro grado en el eje denominado reflexión sobre la lengua. Mientras que en el primer grado, a lo largo de los cinco bloques, se insiste en que el alumno “avance en la comprensión de la relación sonoro-gráfica” “avance en la separación de palabras escritas” o “avance en el descubrimiento de la convencionalidad ortográfica” (SEP, 1998, 139), es decir en contenidos particularmente ligados al aprendizaje de del sistema de escritura, ello no acontece ni siquiera en el primer bloque de lecciones del segundo grado.

La ausencia de un señalamiento explícito de las cuestiones anteriormente señaladas como contenido de aprendizaje en el primer bloque del segundo grado, así como el señalamiento de contenidos más complejos como el uso de mayúsculas, de la coma en enumeraciones, del adjetivo o la derivación de palabras, no parecen ser consecuentes con la posición de la propuesta de que en ese grado puede haber niños que “todavía estén adquiriendo las bases del sistema de

escritura”. En todo caso, en la propuesta no se explicita cómo, al trabajar con esta nueva clase de contenidos, los niños podrán adquirir tales bases.

Pudiera ser comprensible que, en tanto propuesta nacional, el programa del PRONALEES plantee una propuesta de contenidos para el segundo grado considerando la media de los aprendizajes con que los alumnos culminan el primer grado. Un problema es que al operar de ese modo omite plantear alternativas, o por lo menos explicar a los maestros cómo es que los alumnos que aún no consiguen aprender la convencionalidad alfabética pueden beneficiarse o continuar ese aprendizaje en el marco de los nuevos contenidos que se plantean. Al parecer, la concreción de la propuesta del PRONALEES de extender hasta el segundo grado la posibilidad de que los alumnos adquieran la convencionalidad alfabética, además de buenas razones –las cuales, como muestra este estudio, pueden ser compartidas por los maestros-, requiere de proposiciones específicas que den idea a los profesores de la forma en que pueden trabajarse los nuevos contenidos al tiempo que se estimula, en los alumnos que aún no lo logran, el aprendizaje de la convencionalidad alfabética.

Las situaciones descritas en esta sección muestran cómo la voz del currículum, su carácter secuencial y gradual, estuvo presente en las consideraciones de la maestra sobre la incorporación del PRONALEES a sus prácticas a través de sus experiencias con los distintos grados en los que han trabajado. Esta voz, sin embargo, como se pudo apreciar, no se impuso sin más en la instrumentación que hicieron las maestras del PRONALEES, ni su consideración implicó para ellas respuestas de un mismo signo sobre el PRONALEES, aceptación o rechazo. Más bien, las maestras sopesaron ambas voces, la del PRONALEES y la del currículum, atendiendo el conocimiento que ellas tenían del trabajo con los alumnos en distintos grados.

En algunos casos, según se pudo apreciar en las situaciones descritas, fueron las exigencias de trabajo planteadas por el currículum para grados superiores, lo que condujo a algunas maestras a valorar positivamente e incorporar en su trabajo proposiciones planteadas por el PRONALEES para el primer grado. Así, proposiciones de trabajo de escasa presencia en la alfabetización secuencial y la enseñanza sistemática, o por lo menos poco documentadas por la investigación en los primeros grados, como “el desarrollo de la expresión oral”, o la producción de escritos, fueron incorporados por Laura y Paola, a partir de considerar el conocimiento que tenían de las dificultades que enfrentan los alumnos de grados superiores cuando se les propone realizar acciones de ese tipo. En este caso, la secuencialidad y graduación de la voz del currículum –lo que deben aprender y

saber hacer los alumnos de grados superiores-, actuó como una voz de apoyo a las proposiciones del PRONALEES, en el diálogo de las maestras. Este apoyo, sin embargo, no provenía de un conocimiento en abstracto del currículum, sino del conocimiento acumulado por ellas sobre las limitaciones y dificultades de los alumnos que ellas habían tenido en grados superiores.

También en las situaciones descritas se mostró que la consideración de la voz del currículum –su carácter secuencial y gradual-, puede conducir a replantear proposiciones de nuevas propuestas, como la proposición del PRONALEES de aplazar hasta el segundo grado la adquisición de la convencionalidad alfabética. El caso descrito de Paola muestra un diálogo conflictivo entre la voz del PRONALEES y la voz del currículum presente a través de su conocimiento de las exigencias de trabajo para el segundo grado y la dinámica que en éste se suscita cuando coexisten alumnos con y sin dominio de la convencionalidad alfabética. En este caso, la voz del currículum, apoyada en sus experiencias previas, actuó como un referente que le llevó a replantear la proposición del PRONALEES. Paola no sólo enfocó su atención a la adquisición de la convencionalidad alfabética, como se mostró en el anterior apartado de este capítulo, sino que consideraba inconveniente promover alumnos que no tuvieran un cierto conocimiento del sistema de escritura.

3) Las condiciones institucionales (evaluaciones y tiempo) y el uso de las propuestas.

Las condiciones materiales de trabajo definen también en forma importante los usos y sentidos con que los maestros incorporan a sus prácticas las nuevas propuestas. Entre las maestras del estudio, el tiempo disponible para la enseñanza y las evaluaciones institucionales, tuvieron una fuerte presencia en las decisiones que ellas tomaron con respecto al uso del PRONALEES. No obstante, estas condiciones influyen, pero no determinan lo que finalmente hacen los maestros. Más bien, las condiciones materiales intervienen como formando parte de la situación en la que los maestros construyen de manera negociada soluciones de trabajo.

a) La distribución del tiempo: lo urgente y lo postergable.

La propuesta del PRONALEES, como toda propuesta curricular oficial, supone una organización temporal para el desarrollo de los contenidos previstos. A ello responde el diseño didáctico de bloques, lecciones y sesiones. Un bloque de ocho

lecciones está previsto para desarrollarse en un bimestre, una lección para desarrollarse en una semana y, en la sesión, se prevén los contenidos y actividades que corresponden a cada día de la semana. Este es un diseño, sin embargo que, en la perspectiva de las maestras está distante de los tiempos reales de trabajo en las escuelas, pero, sobre todo, de las exigencias de atención estrecha e individual que demanda su implementación con los niños.

El retraso en el desarrollo de las lecciones, con respecto a la programación del PRONALEES, era una constante en las maestras del estudio, particularmente entre las maestras del primer grado. Ellas se referían al tiempo, como una condición que les angustia, pero que está fuera de su control. A esta situación se referían continuamente con frases como “el tiempo no te alcanza” “el tiempo es el problema” “estamos a las carreras, volando”.

En estas circunstancias las maestras cuestionaban la factibilidad de sacar adelante el trabajo según lo previsto por la propuesta al considerar el tiempo realmente disponible. Las suspensiones o interrupciones de clases por diversos motivos, generalmente por reuniones de trabajo o cursos de actualización, son situaciones que las maestras argumentaban como una de las causas que propiciaban la reducción del tiempo de enseñanza y, por lo tanto, el retraso en el desarrollo de las lecciones según la programación del PRONALEES. Una de las colegas de Macrina, quien participó de manera espontánea en una conversación con aquella, resume muy bien la situación tal como fue reportada por otras maestras y se pudo apreciar además, en diversas ocasiones, durante mis visitas a las escuelas.

Los que lo hicieron –el programa del PRONALEES- no se apegaron al tiempo, tomando en cuenta todas las faltas que se dan en una escuela, las interrupciones... del calendario, las actividades que se realizan que no están dentro del calendario ... por ejemplo, tuve que ir a un taller de educación artística, fueron dos días. Luego dos días para que yo lo imparta a mis compañeros, y ya son cuatro días. Que son cosas que nos dan superación, estamos actualizándonos; pero en esos tiempos con los niños nos estamos atrasando. Por qué, porque empiezas a atrasar tus lecciones ... Es el problema, yo ahí lo veo. Ahorita yo te enseño mi lista y te cuento los días que hemos faltado. Mira te voy a enseñar... reunión de consejo técnico, un día; aquí cuatro días en septiembre, porque se atravesó quince y 16 más dos días que se dieron; noviembre, tres, paseo al mundo marino, otro día; el día de la Revolución Mexicana, suspensión que viene marcada en el calendario escolar; taller de educación artística, donde me fui, dos días, otros dos días que se impartió; taller sobre el resumen, otro día. Fíjate nada más, si contamos – cuenta, menciona al “proyecto escolar”-. 21 días, casi un mes. Y

ahorita este viernes y el otro no hay clases. Y nosotros como maestros contra el tiempo. Por qué, porque le digo la lección no la terminas en una semana, porque no tienes el tiempo, te van quitando, un día, un día, un día. Entonces te vas atrasando (PD52-140104. Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Por otro lado, y de manera más importante, las maestras aludían a las mismas exigencias de tiempo que requiere el desarrollo de las situaciones de trabajo previstas por el PRONALEES. Preguntar a los niños, llevarlos a reflexionar sobre escrituras propias o ajenas, son aspectos centrales en la propuesta del PRONALEES y, también, en el trabajo realizado por las maestras, como se mostró en el apartado anterior. Realizar este trabajo, sin embargo, como dicen las maestras y se apreció en sus clases, implica un fuerte trabajo individual, principalmente con los alumnos menos avanzados, así como la inversión de un tiempo considerable. Como se aprecia en el siguiente comentario, Perla aludía al cuestionamiento de los niños como un medio necesario para que ellos pudieran reelaborar sus ideas acerca de la escritura, “corregir” sus escrituras. Pero, también señalaba cómo ello implica dedicar tanto tiempo a cada uno de los niños que, si lo hiciera con todos en cada sesión “me pasaría todo el tiempo trabajando con español o matemáticas”.

Tienes que interrogarlos tienes que preguntarles para que ellos corrijan para que se fijen o pregunten, pero es difícil en una sesión preguntarles a todos ... es que es mucho, el tiempo no te alcanza. No, porque los interrogas, y esperas que ellos te den respuestas y que corrijan. A mí se me hace difícil, no se si otros maestros lo hagan. Pero yo reviso uno y tengo que ponerme límites de tiempo, porque si no me pasaría todo el tiempo trabajando con español o matemáticas. En el momento de la evaluación o del interrogatorio no me ajusta el tiempo para interrogarlos a todos, en una clase interrogo a unos y observo a los que están más atrasados (PD28-251102. Obs. Cl. + Entr. Ma. Perla).

Perla realizaba con frecuencia una discusión colectiva sobre cómo se escribía o cómo decía en alguna palabra o enunciado. Este trabajo, sin embargo, según comenta, no es suficiente para que los niños lleguen a mejorar su comprensión y desempeño en la escritura. Con frecuencia señalaba cómo era más bien mediante el estrecho acompañamiento de los niños en sus intentos de lectura o escritura que solía hacer, que ellos lograban mejorías en su desempeño -como lograr escribir convencionalmente algunas palabras-.

Mira con el apoyo del maestro muchas veces –los niños- logran formar la palabra al final, pero así –apoyándolos-, sí lo dejas ya no les haces preguntas, así se quedan con esa hipótesis. Por eso es necesario que estemos interrogándolos que los estemos... que los hagamos analizar las palabras al leer (PD38-170303 Obs. Cl. + Entr. Ma. Perla).

Este trabajo más individualizado era también realizado y concebido como importante por las otras maestras de primero. Paola, por ejemplo, seguido mostraba cómo cuando realizaba un trabajo más individualizado con los niños, ellos, con su ayuda, lograban escribir o leer algunas palabras; así, se refería a varios alumnos, “resulta que a Delgado me lo agarro individual y me escribe”, “Luis Enrique, así –trabajando sólo con él- sí me las hace, me escribe las palabras, pero... pero por su cuenta le da mucho trabajo ... El también –Valderrama-, ya ves cómo hace su trabajo y así –apoyándolo- sí –lo hace-”, “Daniel fíjate que sí me trabaja, pero que me lo agarre a él solo, hace rato sí trabajó el dictado”.

“Cuestionar a los niños” y trabajar individualmente con ellos para apoyarlos en las dificultades particulares que cada uno tiene, sin embargo, son acciones que consumen tiempo e implican inevitablemente rezagarse con respecto a la programación del PRONALEES. “Hay que tomarse su tiempo”, decía Macrina, al señalar la necesidad de que tras el cuestionamiento colectivo sobre la actividad se requiere “cuestionar” a los niños en lo individual a partir de los errores que ellos presentan en sus producciones.

Le digo, ayer, a la señorita –una estudiante normalista que practicaría con ella más adelante-, fíjate cuánto tiempo tengo trabajando en el libro, tómate el tiempo. Estábamos trabajando el letrero. Le digo tú explicas en el pizarrón cuál es tu ejemplo, ayer hicimos dos. Yo hice el ejemplo de un perro y de un conejo. Les cuestiono en el pizarrón y oralmente, ‘entendieron?’, ‘sí’ –dirían los niños-, a ver..., ‘¿cómo se llama el perrito que se me extravió?’, me explican, ‘de qué color es?, dónde lo voy a buscar?, a quién le voy a avisar?. Ya me entendieron?’, ‘sí’ –responderían los niños-. ‘Ahora lo vamos a hacer en el cuaderno’. Algunos, cuatro, no tienen problema, tres, hay error (...) ponen una palabra donde no debe de ir, y ahí es donde entra uno con el cuestionamiento. ‘A ver, ¿cómo dice aquí?’. ‘Animal’ –respondería el niño-. ‘¿Qué animal se te perdió?’. porque a veces hay niños que necesitan ayuda. ‘A ver, dónde está mal aquí?’. Cuestiónalo. ‘¿Qué debe de ir aquí? ¿Está correcto?’ (PD52-140104. Obs. Cl. + Entr. Ma Macrina).

Este trabajo más individualizado –que implica llevar a los niños a tomar conciencia de sus errores y propiciar las ayudas necesarias para que sepa qué y

cómo corregir-, sería el que, como sugiere Macrina, involucra un consumo de tiempo no previsto por el PRONALEES.

Si uno está viendo que el niño tiene el error ... qué pasa, tú maestro a detenerte, a ayudarlo. Porque si nada más le dices 'regrésate, está mal tu trabajo', pues el niño va a andar divagando en dónde está el error, y corrige donde está correcto, por decir, y me lo entrega otra vez: 'maestra, ya'. 'A ver vamos a ver cómo dice aquí', '¿Está correcto? ¿Qué debiste haber puesto aquí?'. Es ahí donde entra el cuestionamiento que, a veces, en los libros del maestro no nos lo marca. Nos marcan ciertos cuestionamientos que tenemos que hacer antes de leer, después de leer, pero a veces son cositas detalladas, (por ejemplo), que son tres niños que no me entendieron, los demás sí me entendieron con lo que me marcó el libro, pero tres no, a ellos los debo de ayudar; es donde uno pregunta ... Es lo que yo antes no alcanzaba a entender –como enfatizando-. Que te decía el libro: 'es una actividad por día', ¿sí?, ¿y el dictado?, a qué horas ... Al escribir el dictado me tienen que leer para que ver si... y es importante que yo les lea (PD52-140104. Obs. Cl. + Entr. Ma Macrina).

La discrepancia entre los tiempos previstos por el PRONALEES y los tiempos realmente disponibles es una cuestión sobre la que continuamente las maestras reflexionan y buscan alternativas. En sus reflexiones y decisiones, los niños, lo que mejor conviene para apoyar su aprendizaje, son un referente central. Esta es una valoración que realizan en función del efecto en el aprendizaje de los niños de las iniciativas previamente instrumentadas. En el último mes de trabajo, Perla, por ejemplo, me comentaba sobre sus dudas acerca de qué sería más "provechoso" hacer con el tiempo que aún le quedaba.

No sé, en este momento tengo muchas dudas acerca de qué hacer, si continuar con el programa, con las actividades ... o darles así actividades específicas para que puedan avanzar un poquito más. ... tengo dudas respecto a qué sería más provechoso ... Si yo quiero continuar con las actividades también me faltaría tiempo. Entonces si me da por seleccionar algunas actividades, pues yo creo que avanzarían un poco más, entonces no sé. De hecho el mes pasado me estuve quedando y seleccioné algunas actividades con los niños y así es como lograron avanzar. Porque hasta el mes pasado yo tenía silábicos, antes de abril, en marzo, y me estuve quedando. Apliqué algunas actividades que no vienen señaladas en el LM y vi que sí avanzaron (PD43-290503 Obs. Cl. + Entr. Ma. Perla).

Como señala Perla, de seguir con la programación del PRONALEES, el tiempo sería insuficiente, por lo que consideraba que podría ser más "provechoso"

si sólo trabajara en “actividades específicas” con los niños que aún no conseguían ser alfabéticos. En esta deliberación ella tenía en cuenta que, en su experiencia previa, pudo apreciar que los niños si avanzaron con actividades específicamente seleccionadas para ello.

Entre la programación del PRONALEES y los tiempos institucionalmente disponibles, una estrategia generalmente emprendida por las maestras fue la de aprovechar más el tiempo en contenidos que consideraban centrales y dedicar menos a aquéllos que, anticipaban, continuarían siendo trabajados en momentos posteriores. Así, para Macrina, por ejemplo, quien consideraba de importancia que los niños tuvieran el tiempo necesario para autocorregirse, también consideraba de mayor importancia que ellos tuvieran una participación activa en las clases que seguir la programación del PRONALEES tal cual estaba prevista.

Pero por decir hay días que no tenemos clases y (como aludiendo a lo que otros maestros hacen) quiero ver a fuerzas la lectura en la semana. La lectura es para una semana completa y si no vine dos días y me queda un día en ese quiero meter todo lo de la semana. A quién perjudicamos, al niño, porque lo llevamos a cien por hora, yo como maestra quiero ver mis temas a tratar, pero ¿el niño? Sí, lo viste, así a la ligera, pero ¿reafirmaste realmente? Una evaluación no la hubo. Yo siento que ahí es donde me voy deteniendo. Yo hubiera sido otra leo la lectura que sigue y aprovecho el tiempo, pero entonces ahí no cuestiono al niño, no observa, no participa, no investiga, no dialoga, no se agrupa. Esos pequeños detallitos los vamos perdiendo (PD54-100204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Para el mes de febrero Macrina trabajaba apenas en la lección 17 –la lección inicial del bloque 3-, mientras que, de acuerdo con la programación del PRONALEES, ella debería estar trabajando con las últimas lecciones de ese bloque. En el desarrollo de sus clases su pudo apreciar la dedicación de buena parte del tiempo en trabajar particularmente con los niños que tenían menos avance en la comprensión del sistema de escritura. Ello sugiere que, ante las limitaciones del tiempo, tanto Macrina como las otras maestras, no sólo daban prioridad al aprendizaje de la convencionalidad alfabética, sino que, motivadas por el interés de que todos los niños aprendieran leer y escribir al término del primer grado, dedicaban un tiempo considerable a trabajar muy estrecha e intensivamente con los alumnos que presentaban mayores atrasos en ese aspecto. En la perspectiva de Macrina era mejor para el aprendizaje de los niños avanzar con detenimiento – cuestionando al niño, que investigue, participe, se agrupe, etc-, que ir al día, de manera apresurada, con la programación del PRONALEES. Es probable, sin

embargo que, como las maestras Paola y Perla, también tuviera en cuenta que muchos de los contenidos, con excepción de la convencionalidad alfabética, vuelven a retomarse en el segundo grado.

Como se expuso anteriormente, a Perla no le preocupaba que sus alumnos, al término del primer grado, no pudieran redactar por ellos mismos, decía que era algo que trabajarían en el siguiente grado. En cambio, durante los dos últimos meses del año escolar, dio especial importancia a que los niños adquirieran la convencionalidad alfabética. La prioridad de la adquisición de la convencionalidad alfabética resultaba pues de la consideración de los límites del tiempo disponible y del conocimiento que las maestras tenían de los contenidos que volverían a revisarse posteriormente. Ello fue aún más evidente en las acciones que emprendió Paola para trabajar con los niños que en el último mes del año escolar aún no conseguían el dominio del principio alfabético.

Las últimas cinco lecciones de la propuesta, previstas para desarrollarse en el último bimestre del año escolar, Paola las trabajó en aproximadamente tres semanas, aún cuando disponía todavía de un mes de labores. Ello formó parte de una estrategia deliberada, sustentada en la valoración del desempeño de sus alumnos y de lo que deben saber para el siguiente grado, con la cual buscaba principalmente generar condiciones que le posibilitaran apoyar a los alumnos con mayores dificultades en la adquisición del principio alfabético.

Como yo veía que la mayoría ya estaba en nivel alfabético y me preocupan los que no lo han logrado, entonces decidí apurarme a terminar, primero porque los contenidos casi eran parecidos a los anteriores, y segundo porque me interesa que los niños produzcan textos, desarrollen más esa habilidad de producción de textos, de comprensión lectora, de poder inventar sus propios cuentos ... creo que si llevan desarrolladas esas habilidades en segundo se les va a hacer más fácil. Y además porque yo necesito el tiempo para atender a los niños que lo requieren. O sea, a los niños que no logran el nivel alfabético; más que nada por eso me apuré a terminar el trabajo del libro (PD45-030603RL7. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

Como señala Paola su estrategia en parte buscaba fortalecer la producción de textos y la comprensión lectora en los niños que ya “estaban en el nivel alfabético”. Por ello generalmente durante el último mes de trabajo, dedicó la primera mitad de la jornada escolar a leer y comentar con los niños las lecturas del libro y posteriormente les proponía alguna actividad de producción de textos; como ella decía “mi actividad planeada es hacer un dictado y después ... que redacten lo que ellos se acuerden de la lección o que puedan escribir unas tres oraciones ... o

por decir escoger un personaje y que lo describan, esa es la idea que tengo para este tipo de actividades (de redacción)” (PD020603RL7. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

Por otra parte, como ella señala, la estrategia respondía a su preocupación por los alumnos que no “habían logrado el nivel alfabético”, para los cuales decía “necesito tiempo”. En ese sentido, Paola, previo acuerdo con el director, trabajó con todos los niños por la mañana y dejó la segunda mitad de la jornada escolar para trabajar exclusivamente con los siete niños que tenían menos avances en el dominio del principio alfabético.

Mediante esta estrategia Paola pudo, como ella esperaba, concentrar su atención en apoyar a los niños con mayor atraso, situación que, aunque lo había intentado en meses anteriores, le había sido complicado por los apoyos que los otros alumnos le demandaban –durante algunos días había trabajado con ellos después de la hora de salida y también trabajó con ellos cuando tuvo una maestra practicante. Paola trabajaba fuera del salón con este grupo de niños y la practicante con el resto del grupo-. Al final del año escolar Paola valoraba con satisfacción el seguimiento que llevó de estos niños y la atención casi individual que les proporcionó, a ello atribuyó que sus alumnos lograran avanzar en el dominio del principio alfabético.

Ayer hice un dictado tipo examen, me dio muchísimo gusto cómo Delgado iba escribiendo, y yo hasta le decía ¡papi, ya puedes! – tono de emoción y satisfacción. Y él ¡sí, maestra!. Y yo ¡¿ya puedes?! ... hijo del agua, yo decía ¡ay dios mío! ... porque pues oye voy diciendo un día antes que no pueden, que apenas están en el silábico, y de repente me escriben ... Para mi, algo importante que hice, yo creo, fue valorarlos en enero, y decir éstos alumnos necesitan más ayuda, y es que hasta los marqué en un papel bond –un cartel con la lista de nombres de esos niños- para que supieran los papás que eran de la lista y que tenían que trabajar más y todo, porque normalmente decimos – los maestros- en abril o mayo, vamos a ver quiénes reprueban, quienes no, y ya qué es lo que puedes hacer de mayo para acá. Es menos lo que tú puedes hacer con el niño (PD50-260603. Entr. Ma Paola).

No obstante, como Paola comenta, la prioridad que dio a su expectativa de que sus alumnos lograran el dominio del principio alfabético, le implicó trabajar con menor amplitud y profundidad otros contenidos.

Mira, algunos contenidos no pudimos verlos muy bien –menciona las invitaciones, las historietas, el cartel-, yo lo reconozco, con las actividades que voy a hacer siento que voy a ir retomándolos, y ya teniendo el examen en mis manos veo lo que más o menos

no vi muy bien y lo reafirmo de tal manera que los niños más o menos. Pero en sí esos contenidos los veo en segundo, yo sé que los voy a volver a retomar, por eso no me preocupa tanto, lo que me interesa ahorita es que lleven un buen nivel alfabético; la comprensión lectora, la producción de textos, a como les dé, ¿no? ... vamos, me interesa más recuperar a los que llevan un bajo nivel ... te digo son casitos así que me preocupan pues y no los quiero dejar así, por esa razón me fui rápido, porque necesito trabajar con los que más necesitan ahorita (PD020603RL7. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

Como evidencian las situaciones descritas, el tiempo disponible es una condición de trabajo que incidió en las maneras en que las maestras incorporaron el PRONALEES. Entre las suspensiones de actividades por diversos motivos y el tiempo empleado por los niños en el desarrollo de las actividades previstas por el PRONALEES, las maestras enfrentaron el tiempo institucional disponible como una limitante para llevar adelante la propuesta tal cual estaba prevista.

En su estudio efectuado hace más de 15 años, Talavera (1992), reportó situaciones similares. En sus conclusiones, ella sugería que, en la instrumentación del IPALE, las maestras tendían a preservar prácticas de alfabetización como las planas porque eran más funcionales a sus condiciones de trabajo, entre éstas, el tiempo limitado por el trabajo de extraenseñanza. El análisis aquí expuesto, muestra sin embargo, que, aunque condicionante, las limitaciones que impone el tiempo no necesariamente se traducen en la reedición de prácticas que han mostrado su "funcionalidad". Las maestras de mi estudio, por ejemplo, aunque enfrentaron el tiempo como una limitante no renunciaron a llevar adelante una alfabetización simultánea, como se mostró en el apartado anterior, ni tampoco renunciaron a involucrar a los niños en procesos reflexivos, aún cuando ambas cuestiones implicaban una inversión considerable de tiempo y les impedía ir al corriente con la programación del PRONALEES.

Visto como un proceso dialógico y de negociación, podría decirse más bien que los maestros construyen estrategias en la que enfrentan el tiempo como un referente –una voz-, que ponen en relación con otras voces –de la experiencia, del currículum, de los padres y, particularmente de las nuevas propuestas-. En este sentido, las soluciones construidas pueden alejarse más o menos de las nuevas propuestas según el peso de su voz en el dialogo con las otras voces. Las maestras de mi estudio, a diferencia de las del estudio de Talavera, parecían adherirse más a la voz del PRONALEES, lo cual parece explicable por la mayor difusión entre el gremio magisterial de esa propuesta en el momento del estudio, y por la mayor experiencia de las maestras en el uso de la misma o de propuestas

previas (PALEM). De esta forma, en su diálogo con los límites impuestos por los tiempos disponibles, las maestras de mi estudio construyeron estrategias de trabajo en las que si bien cuestionaron la viabilidad de algunas proposiciones del PRONALEES –como la de su programación-, apoyaron y privilegiaron el uso del tiempo en otras proposiciones provenientes de la misma propuesta, como el involucramiento activo y reflexivo de los alumnos en el aprendizaje de la convencionalidad alfabética.

Aún la estrategia de las maestras Paola y Perla de priorizar, ante los límites del tiempo disponible, la convencionalidad alfabética frente a otros contenidos como la producción autónoma de diversos tipos de texto, no parece ser la reedición de una práctica “funcional” a los tiempos disponibles. En esta decisión estuvo presente su conocimiento de los contenidos que estaban previstos en la misma propuesta del PRONALEES para el segundo grado. Así, sabiendo que la producción de textos es un contenido que se vuelve a abordar en el segundo grado, ellas optaron por abordarlos en menor profundidad y enfocar, en cambio, con mayor prioridad –más tiempo-, la convencionalidad alfabética.

b) “Trabajar a las carreras”: una respuesta a las exigencias institucionales de evaluación.

Una de las consecuencias del predominio de acciones y del tiempo dedicados al trabajo con el código, como se ha señalado, fue la de posponer o trabajar en menor profundidad otros contenidos previstos por PRONALEES. A este hecho, sin embargo, también contribuían, por otra parte, las prácticas de evaluación institucional y los tiempos previstos para su realización.

En todas las escuelas del estudio oficialmente se implementaban exámenes bimestrales con fines de evaluación. En la mayoría de las instituciones los exámenes utilizados abarcan los contenidos previstos en los programas para cada periodo bimestral. Ello implica, de acuerdo con la programación del PRONALEES, que las maestras debían cubrir los contenidos correspondientes a las ocho lecciones previstas por bimestre. En general esta es una expectativa que muy difícilmente podían cumplir las maestras y que les mantenía en una angustia permanente. Por una parte, como continuamente señalaban las maestras, y se pudo apreciar en el desarrollo de sus clases, la resolución de actividades sugeridas en los libros consumía mucho tiempo en su desarrollo, lo cual muy pocas permitía agotar las actividades que habían previsto; por otra parte, el tiempo real de trabajo con los contenidos programáticos se veía disminuido por reuniones frecuentes de

trabajo o cursos a los que asistían las maestras. Estas condiciones, aunadas a la prioridad que dan las maestras al trabajo con el código, propiciaban un continuo atraso en la revisión de las lecciones con respecto a lo indicado en el programa. Situación que generaba angustia en las maestras, sobre todo cuando se aproximaba el final del bimestre. En este marco, para cumplir con las expectativas de evaluación institucional, en algunas ocasiones las maestras trabajaban con celeridad las lecciones que aún les faltaban, o seleccionaban aquellos contenidos que vendrían en el examen.

En la penúltima semana del primer bimestre, por ejemplo, Paola se veía en sus clases bastante presionada. De manera más frecuente que como solía apreciarse en otras ocasiones, en la clase observada ella demandaba a los niños trabajar con rapidez, continuamente miraba su reloj y hacía gestos que denotaban desesperación por el tiempo que los niños empleaban en el trabajo. Su desesperación se debía, según comentó, a que el bimestre estaba por concluir y todavía le faltaba trabajar con dos lecciones más y casi la mitad de la sexta lección. En este sentido, presionada por el tiempo, Paola buscaba en esta clase agotar las actividades de la lección 6 que aún no realizaba, las cuales correspondían a las dos últimas sesiones –la cuarta y la quinta- y parte de la tercera, según lo previsto en el LM; le interesaba, decía, abordar las siguientes lecciones porque el examen abarcaría todos los contenidos. Como reconocería Paola en una charla posterior, cumplir con la expectativa institucional de evaluar los contenidos curriculares previstos para el bimestre le implicó trabajar “a las carreras” dichos contenidos.

Ya acabé la lección ocho –ríe-. Cómo, no me preguntes, ya la acabé, porque tenía que empezar hoy el examen, en esta semana. La verdad me la llevé a las carreras, a lo mejor no la hice como debería hacerla, pero ya teníamos que evaluar (PD22-051102. Obs. Eval. + Entr. madres 1º + Entr. Mas. Paola, Sofía, Iraís).

En un sentido similar se refería Perla a lo difícil que resultaba cumplir con las expectativas institucionales.

Fíjate que me da coraje porque no puedo hacer que (los niños) trabajen rápido. Yo no... si pongo mi tiempo exactamente así las dos horas, hay veces que no me terminan, como esta vez, algunos no terminaron. Si yo me extiendo con español con más tiempo, qué va a pasar con las otras asignaturas, no puedo dedicarme tanto a español ... si una ficha se lleva mínimamente de 40 minutos a una hora, cómo le vamos a hacer, el tiempo es el problema.

Está difícil no puedes ir siguiendo al pié de la letra toda la... - programación prevista en el LM-. Por ejemplo mira, la semana pasada tuvimos ensayo para el desfile del 20 de noviembre, el 20 no trabajamos, pero yo tenía que sacar la lección, porque no sacarla también significa que nos vamos a ir atrasando con las lecciones. La subdirección, la supervisión te piden evaluaciones por bimestre y señalan hasta aquí debes de trabajar y cómo, si tú no avanzas (PD27-251102. Obs. Cl. + Entr. Ma. Perla).

El tiempo, como han señalado otros estudios, es una de las condiciones que determinan el trabajo de los maestros (Rockwell y Mercado, 1986; Mercado, 2001). Las múltiples actividades escolares, entre ellas las de extraenseñanza, limitan el tiempo del que realmente disponen los maestros para trabajar con los niños en torno a los contenidos curriculares. En este sentido, afirma Mercado, “entre los saberes docentes que ellos –los maestros- construyen están los de prever cómo y cuánto tiempo dedicar a cada actividad tomando en cuenta el tiempo disponible” (Mercado, 2001, 164). Estas decisiones, sin embargo, no implican una simple distribución de los contenidos previstos en los programas de estudio entre los tiempos disponibles, como pudo apreciarse en el trabajo de Paola. Los intereses y las expectativas de los maestros sobre los aprendizajes que deben lograr los niños interviene en este proceso definiendo prioridades entre los contenidos de los programas, los tiempos que habría que asignarles en su tratamiento, considerando simultáneamente los progresos que aprecian en los niños. Así aunque Paola continuamente se encontraba desfasada con respecto al número de lecciones previstas para el bimestre, ella persistía en dedicar una mayor proporción del tiempo de sus sesiones de trabajo, como se apreció en la clase resumida, a actividades vinculadas al trabajo con el código, aún cuando esto le implicara tener que “trabajar a las carreras” las últimas lecciones –generalmente dos-, para poder realizar las evaluaciones según las exigencias institucionales. Es decir, su interés porque los niños se apropiaran del código alfabético del sistema de escritura en el curso del primer año era un referente central en la determinación tanto de los contenidos del programa a priorizar como en la asignación de los tiempos para su desarrollo.

C) Conclusiones.

En este capítulo he mostrado algunos de los usos y sentidos singulares con que las maestras del estudio han incorporado a su trabajo cotidiano la propuesta de alfabetización simultánea promovida por el PRONALEES. He propuesto que estos

usos resultan no sólo de la comprensión o adhesión de las maestras a los principios que estructuran la propuesta, sino que constituyen construcciones de sentidos que resultan del diálogo y la negociación con múltiples voces con expectativas y exigencias diversas.

Los maestros no trabajan en el vacío, trabajan en un contexto cargado de historia y en condiciones particulares que median e inciden en las decisiones y acciones que ellos emprenden en la enseñanza, así como en las formas en que incorporan nuevas propuestas pedagógicas. Las expectativas de los padres de lo que deben aprender los alumnos en el paso por el primer grado, la graduación del currículo -expresado en el conocimiento que las maestras tienen de las particularidades del trabajo con cada grado-, las exigencias institucionales de evaluación, expresan la influencia de sedimentos históricos de lo que Tyac y Cuban (2000), denominan la gramática escolar. Estas situaciones, por ejemplo, mediaron en la toma de distancia de las maestras respecto la proposición de PRONALEES de considerar hasta el segundo grado el periodo para la adquisición del principio alfabético de aquellos niños que no lo logran en primero.

A diferencia de lo señalado por el PRONALEES, para las maestras el aprendizaje convencional de la lectura y la escritura en el primer grado no sólo fue una prioridad sino que el dominio logrado al respecto por los niños fue su principal referente para juzgar en torno a su promoción al segundo grado. El compromiso de las maestras con esta empresa pone de manifiesto una continuidad relativa de las prácticas promovidas por ellas antes de la incorporación del PRONALEES. Sin embargo, como se ha querido mostrar, esta continuidad no pareciera ser la simple expresión de "hábitos o creencias no cuestionados", según sugieren autores como Tyack y Cuban (2000), o explicarse sólo como deformaciones producto de concepciones arraigadas en los docentes. Las explicaciones y sobre todo la alfabetización simultánea focalizada implementada por las maestras del estudio muestran más bien cómo en la incorporación de nuevas propuestas los maestros las matizan y las reformulan en un proceso dialógico de negociación de significados. En este proceso ellas tomaron en consideración tanto la voz de sus experiencias profesionales previas, como las voces procedentes del currículo, de los padres, de la institución y de sus propias valoraciones sobre los progresos de los alumnos.

De esta forma, en la alfabetización simultánea focalizada desarrollada por las maestras se muestran la continuidad relativa de algunos de los aspectos más característicos de las prácticas dominantes de la alfabetización secuencial en los primeros grados: la exigencia de que los alumnos logren el dominio de la

convencionalidad alfabética y el trabajo en la producción autónoma de textos como etapa posterior a la adquisición de dicha convencionalidad. Esta continuidad, sin embargo, no es absoluta, sino relativa. Aunque prioritaria, en ninguno de los casos observados de las maestras de primer grado se trabajó en algún momento única y exclusivamente la convencionalidad alfabética. A diferencia de la alfabetización secuencial ellas involucraron a los niños en la lectura y la producción de textos desde el inicio del año escolar, mucho antes que los niños tuvieran el dominio alfabético de la escritura. Por otra parte, como se apreció en las deliberaciones de Paola y de Perla sobre la acreditación, el dominio de la convencionalidad alfabética en ninguno de los casos se presentó como criterio único y exclusivo de la promoción. Más allá de las posiciones al respecto de la alfabetización secuencial y de la simultánea, ellas incluyeron en sus decisiones aspectos situacionales como el desempeño mostrado por los niños durante el año escolar, las posibilidades de apoyo por parte de los padres, así como las posibilidades de apoyo individual que podrían dar a los niños al siguiente año dada la dinámica de trabajo que preveían basándose en los logros conseguidos por el grupo.

En este sentido, la simultaneidad y focalización progresiva identificada en el trabajo de las maestras muestra, como señala Chartier, la doble dimensión de la producción de sentidos que caracteriza a la apropiación de los productos culturales: invención y restricción. Es inventiva en tanto que “desplaza, reformula, subvierte las intenciones de los que han producido el texto y el libro en que se apoya ese texto”, y es restrictiva porque en su producción estuvieron presentes “determinaciones múltiples ... que definen, para cada comunidad de lectores (o de auditores) los gestos legítimos, las reglas de la comprensión, y el espacio de lo que es pensable” (Chartier, 1999: X).

Como sostiene A. Chartier (2000), lo que realmente hacen los maestros con las propuestas, son expresiones de “tácticas o negociaciones” singulares que resultan de considerar las múltiples exigencias institucionales y extraescolares, las cuales, como se ha mostrado a lo largo del capítulo, no necesariamente coinciden con la lógica y las expectativas de las nuevas propuestas educativas. La consideración de estas exigencias no implicó para las maestras del estudio renunciar a aquellos aspectos de las nuevas propuestas que consideraban importantes en el aprendizaje de los niños, prueba de ellos es la incorporación del trabajo simultáneo con la lectura, la producción de textos y el código alfabético. Pero tampoco implicó que ellas los incorporaran tal cual son promovidos desde el PRONALEES, esta simultaneidad corrió de manera paralela a un enfocamiento

sistemático y progresivo en la enseñanza de los contenidos y en el seguimiento de su aprendizaje en los niños.

La construcción de esta “táctica” –trabajo simultáneo con focalización sistemática y progresiva en los contenidos-, como se ha querido mostrar en este capítulo, parece consecuente con la consideración de las maestras de múltiples y heterogéneas demandas: la propuesta del PRONALEES, las evaluaciones institucionales, los tiempos institucionales realmente disponibles para la enseñanza, las expectativas de los padres y las implicaciones prácticas derivadas de un currículo organizado secuencial y gradualmente. Pero, además de constituir una respuesta dialógica y negociada a una heterogeneidad de situaciones, ¿constituye la alfabetización simultánea focalizada, construida por las maestras, una respuesta pedagógica pertinente para promover en los niños el aprendizaje del lenguaje escrito? Más específicamente, ¿la focalización de las maestras en la convencionalidad alfabética responde también a una necesidad en el aprendizaje del lenguaje escrito?

Responder a este tipo de preguntas son cuestiones que, en mi perspectiva, requiere de estudios específicos que den cuenta de los intercambios y las respuestas que alumnos y maestros construyen a lo largo del año escolar. No obstante, hay algunos elementos que por lo menos sugieren la plausibilidad de las acciones emprendidas por los maestras. Esto es, que la prioridad puesta en la adquisición del código por las maestras del estudio, el tiempo y los esfuerzos que invierten en ello, pareciera ser también una respuesta a una necesidad del propio proceso de alfabetización escolar de los niños.

En primer lugar, las maestras del estudio emprendieron acciones muy similares a las acciones que, de acuerdo con Medwell, Wray, Poulson y Fox (1998), desarrollan los maestros considerados eficaces en la alfabetización inicial de los niños. En su estudio sobre estos maestros, Medwell, Wray, Poulson y Fox (1998), encontraron que éstos, a diferencia del común de los demás maestros, involucran a los niños en la lectura y producción de textos diversos; sin embargo, agregan, los dos grupos de maestros –los eficaces y los comunes-, invierten similar cantidad de tiempo en la enseñanza de la convencionalidad alfabética. Otra similitud con las maestras de este estudio, es que estos maestros ubican el aprendizaje de los aspectos técnicos del sistema de escritura como un objetivo atendible en el primer grado –en el segundo grado, los maestros ya no trabajan en este aspecto-.

En segundo lugar, la atención particular e intencionada que dan las maestras al aprendizaje de la convencionalidad alfabética al mismo tiempo que involucran a los niños en actividades de lectura y producción de textos, parece

consecuente con posiciones que advierten sobre los riesgos de considerar innecesario el trabajo sistemático sobre los aspectos técnicos del lenguaje escrito. Soares (2000, 2003, 2004), plantea en este sentido la necesidad de considerar la alfabetización –el dominio del código alfabético- y el letramento –aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura-, como procesos complementarios pero con especificidades propias. En Brasil, afirma Soares, el letramento se impuso de manera que se llegó a descalificar todo intento de los maestros por trabajar de manera sistemática el código alfabético. La alfabetización, dice, perdió especificidad. Ello ha provocado, afirma Soares apoyándose en evaluaciones nacionales e internacionales, que alumnos de grados superiores no tengan el dominio de la convencionalidad alfabética aún cuando están familiarizados con los usos y funciones de una diversidad de textos –están letrados, pero no alfabetizados-. Si como sugiere Soares, el aprendizaje de los aspectos técnicos de la escritura no se obtiene sólo por el contacto con las prácticas de lectura y escritura sino que requiere de un tratamiento específico y diferenciado, la simultaneidad focalizada implementada por las maestras constituye una respuesta a una necesidad del proceso mismo de alfabetización.

Finalmente, habría que considerar que el hecho de que las maestras de este estudio dieran una prioridad inicial al aprendizaje de la convencionalidad alfabética no fue un obstáculo para que los niños lograran ciertos avances en la producción de ciertos textos. Al finalizar el año escolar, de 25 niños de Paola, 22 lograron escribir parcial o completa la versión de un cuento que les leí y casi la mitad del grupo, 12, lograron escribir una carta –de texto breve y con algunos datos faltantes-. En el caso de Perla, quien dedicó menos tiempo que Paola a la enseñanza de la convencionalidad alfabética, fueron 4 los niños que lograron escribir una versión total o completa del cuento. Estos datos, sin embargo, al igual que las consideraciones anteriores, es necesario insistir, debieran considerarse más como asuntos pendientes de investigar que como datos concluyentes.

CAPITULO IV

RECURSOS DEL PASADO EN EL TRABAJO CON NUEVAS PROPUESTAS ¿CONTINUIDAD, RUPTURA O ARTICULACIÓN DE PERSPECTIVAS?

En este capítulo muestro cómo la incorporación de nuevas propuestas que realizan los maestros a su trabajo no es estática y definitiva, sino un proceso caracterizado por la construcción de soluciones provisionales las cuales reformulan a partir de los resultados que aprecian en el aprendizaje de los niños en experiencias pasadas y de las circunstancias cambiantes de los alumnos que atienden en el presente.

El capítulo muestra que los usos de las nuevas propuestas son construcciones de sentido temporales y cambiantes, lo que expresa la dialogicidad permanente y de final abierto de la apropiación que de ellas hacen los maestros. El acceso a nuevas informaciones del PRONALEES y las experiencias acumuladas, nutren las reflexiones y decisiones de los maestros, los términos en que “dialogan” con otras voces sociales, posibilitando la reformulaciones parciales de los usos y los sentidos dados a los recursos empleados en ocasiones anteriores. Esta perspectiva es solidaria de los supuestos teóricos de la cognición situada acerca de la práctica como espacio de aprendizaje permanente, como espacio donde la “comprensión y la participación” de las personas tienen un final abierto. (Lave, 2001; Wenger, 2001; Keller y Dixon, 2001). Particularmente se adscribe a la proposición de Wenger relativa a la “negociación de significado” como característica distintiva de la “participación de las personas en y con el mundo”. Dice Wenger:

La participación humana en el mundo es, por encima de todo, un proceso de negociación de significado” ... este proceso siempre genera nuevas circunstancias para posteriores negociaciones y significados. Constantemente produce nuevas relaciones con el mundo y en el mundo. El significado de nuestro compromiso con el mundo no es una situación fija, sino un proceso continuo de negociación renovada (Wenger, 2001: 78-79).

Continuamente, abunda Wenger,

Producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman, en una palabra, que vuelven a negociar- la historia de significados de la que forman parte. En ese sentido vivir es un proceso constante de negociación de significados (Wenger, 2001: 77).

Retomando la proposición de Wenger (2001), relativa a la “negociación de significado” como característica distintiva de la “participación de las personas en y con el mundo”, busco mostrar cómo aún cuando los maestros trabajen de un año a otro con los mismos materiales del PRONALEES sus usos tanto como sus sentidos no son inmutables, sino móviles y cambiantes. Tal situación se ilustra en el capítulo con las maneras en que las maestras del estudio interpretan y usan los materiales del PRONALEES para propiciar que los niños aprendan la convencionalidad alfabética del sistema de escritura, a lo cual me refiero también como el aprendizaje de las letras.

En la descripción del trabajo previo y del realizado durante el estudio de dos de las maestras de primer grado participantes, muestro cómo los usos y los sentidos dados a los recursos empleados en ocasiones anteriores son resignificados por las maestras de manera que sólo parcialmente conservan sus sentidos previos. En los cambios efectuados de una a otra experiencia se expresa cómo la apropiación de nuevas propuestas se inscribe en un proceso permanente de producción de significados que “amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman, en una palabra, que vuelven a negociar- la historia de significados de la que forman parte” (Wenger , 2001: 77).

Por otra parte, el análisis de este capítulo busca mostrar cómo la apertura de la apropiación implica no sólo usos cambiantes de los nuevos recursos incorporados a la práctica, sino también posibilidad de conexiones con recursos de propuestas de trabajo históricas conocidas anteriormente por las maestras.

La incorporación de nuevas propuestas al trabajo docente no implica para los maestros desechar por completo los recursos probados en sus experiencias anteriores. Como señala Engestrom:

Un sistema de actividad, no es una entidad homogénea. Por el contrario se compone de una multiplicidad de elementos, voces y puntos de vista a menudo dispares. Esta multiplicidad puede entenderse como acumulación de capas históricas. Un sistema de actividad contiene siempre sedimentos de modos históricos anteriores, como también brotes y retoños de su posible futuro (2001: 83).

En el ámbito de la práctica docente, desde hace ya algún tiempo, algunos trabajos han puesto de manifiesto la coexistencia de recursos provenientes de múltiples y heterogéneas perspectivas, tanto del presente como del pasado en su realización cotidiana (Rockwell y Mercado, 1986; Talavera, 1992). Estudios como los de Mercado (1994, 2002), han mostrado la presencia de voces sociales procedentes de diversos ámbitos sociales y épocas históricas en las decisiones y las acciones que emprenden los maestros en su trabajo diario. Fragmentos de propuestas pedagógicas impulsadas en diferentes momentos históricos, dicen estas autoras, se encuentran presentes en los saberes que los maestros construyen y actualizan en la resolución cotidiana de la enseñanza. La funcionalidad que en ellos encuentran los maestros para sacar adelante su trabajo es, en la perspectiva de las autoras, una de las razones que explican su persistencia.

Apoyado en estas aportaciones en este capítulo busco mostrar algunas de las situaciones que mueven a los maestros a recuperar recursos de sus experiencias pasadas e incorporarlos al trabajo que realizan con nuevas propuestas. En el primero de los tres apartados que integran el capítulo, destaco el papel de la experiencia previa en la recuperación de recursos utilizados en situaciones anteriores -provenientes de la enseñanza sistemática de las letras-, y su articulación a los recursos de la enseñanza indirecta promovidos por el PRONALEES. El análisis destaca el carácter selectivo, parcial y articulador de este proceso. Esto es, los maestros no realizan una recuperación azarosa y mecánica de los recursos que han empleado en sus experiencias anteriores al trabajar con nuevas propuestas, sino que, por una parte, recuperan aquellos a los que atribuyen una cierta eficacia y, por otra, los invisten de novedosos significados a la luz de lo que conocen e interpretan de las nuevas propuestas.

En el segundo apartado enfoco el papel que tienen los niños y sus dificultades de aprendizaje en relación con la movilidad y pluralidad de usos que imprimen las maestras a los recursos que emplean para la enseñanza de la convencionalidad alfabética. Muestro en el análisis cómo las maestras, aún cuando consideren válida y apropiada la manera en que usan los recursos, replantean tales usos y les asignan nuevos propósitos cuando consideran las particularidades y

dificultades de los niños menos avanzados en el dominio de la convencionalidad alfabética. En el tercer y último apartado planteo algunas conclusiones.

A) La experiencia: la articulación de recursos probados a nuevas proposiciones pedagógicas.

Como lo he referido en el primer capítulo, la enseñanza de la convencionalidad alfabética y los supuestos acerca de cómo los niños se van apropiando del funcionamiento del sistema de escritura, constituyen uno de los cambios centrales de la propuesta de alfabetización del PRONALEES, con respecto a las prácticas históricas de alfabetización inicial en la escuela primaria. He señalado que en términos generales, las prácticas comunes de alfabetización y el PRONALEES se relacionan con dos grandes perspectivas sobre la enseñanza de las letras, la sistemática y la indirecta, respectivamente.

Ambas perspectivas de enseñanza continúan vigentes en los debates académicos y pedagógicos sobre la alfabetización inicial y sostienen posiciones tan divergentes que, desde el plano de la teoría, o por lo menos desde las argumentaciones de sus respectivos defensores, parecen irreconciliables.

Aunque con matices entre autores que argumentan a favor de la enseñanza indirecta, se sostiene que son los niños quienes paulatinamente van descubriendo e incorporando a sus escrituras el funcionamiento del principio alfabético de la escritura –en el caso de nuestra lengua-, y el uso convencional de las letras. En esta perspectiva no se requiere de enseñar explícitamente la relación entre las letras y los sonidos del habla –como usualmente lo hacen los maestros-, sino de procurar el involucramiento de los niños en eventos de lectura y de escritura. Son estas situaciones las que plantean a los niños la necesidad de descubrir y comprender el sistema de escritura. Los maestros apoyan este aprendizaje indirectamente, planteando continuamente preguntas, sobre lo que se lee y se escribe, que lleven a los niños a reflexionar y descubrir las convencionalidades del lenguaje escrito.

Contrariamente, para los defensores de la enseñanza sistemática, el trabajo explícito y sistemático de la relación entre lo oral y lo escrito es necesario e inevitable en la alfabetización inicial. Se considera que a los niños debe enseñárseles de manera directa y explícita la relación entre letras y sonidos – fonemas-. Ello es necesario, se argumenta, porque los sonidos del habla,

representados por las letras en las escrituras alfabéticas, no son natural y directamente perceptibles por los hablantes. Los maestros contribuyen a esta toma de conciencia cuando enseñan de manera explícita las letras y sus correspondencias gráfico-sonoras.

Las prácticas y los recursos de alfabetización documentadas en el país, tales como la enseñanza progresiva una a una de las letras, el uso del dictado, las planas u otros ejercicios para ejercitar las relaciones grafías-fonemas trabajadas y propiciar su memorización, aunque con variantes, muestran la predominancia de la perspectiva de la enseñanza sistemática. En este sentido es que he argumentado que la propuesta del PRONALEES al adoptar la enseñanza indirecta se propuso una transformación radical de las prácticas relativas a la enseñanza de las letras. Como expuse en el primer capítulo, en los materiales del PRONALEES, a diferencia de las últimas dos propuestas curriculares previas para la alfabetización –la del Método Global de Análisis Estructural y la propuesta mixta vigente de 1993 a 1997-, se suprimió el estudio progresivo de las letras, planteando en su lugar actividades orientadas a suscitar el aprendizaje de su funcionamiento mediante la reflexión y el descubrimiento.

En el marco de estos antecedentes ¿cómo usan los maestros una propuesta que se distancia radicalmente de sus tradiciones y prácticas pedagógicas? ¿Son los maestros fieles a una u otra perspectiva? es decir, ¿Usan determinados recursos en función de su pertenencia a una u otra forma de enseñanza? ¿Qué nos muestran los usos y sentidos de los recursos que emplean los maestros, acerca de la apropiación que realizan de nuevas propuestas pedagógicas?

Sostengo en este apartado que, a diferencia de lo que acontece en los debates pedagógicos y académicos, para las maestras de este estudio las perspectivas de enseñanza sistemática e indirecta, no constituyen polos opuestos e irreductibles. Más que plantearse los recursos y las proposiciones de una y otra como una disyuntiva, ellas optaron por integrar y articular sus recursos heterogéneos. Esta articulación transcurre en un proceso dialógico, donde las voces –proposiciones- de una y otra se matizan, se moderan y se influyen recíprocamente, teniendo como referente la eficacia probada de sus recursos en experiencias pasadas.

En las siguientes dos secciones analizo las formas de trabajo impulsadas por dos maestras que trabajaban en escuelas distintas y tenían una historia diferente de participación con la propuesta del PRONALEES. Una de ellas, Macrina, tuvo su primera experiencia con el primer grado cuando la propuesta PRONALEES

llevaba dos años en su implementación. Ella a diferencia de Paola y Laura no participó en la implementación del PALEM, pero sí contó con el apoyo de asesores²⁸ para trabajar con PRONALEES; aunque, no tenía una opinión favorable sobre los apoyos recibidos. Cuando se realizó el estudio ella trabajaba por tercera ocasión con el primer grado. La otra maestra, Paola, participó en la implementación del PALEM y recibió asesoría para ello. Ella refiere haber aprendido en esa etapa mucho del trabajo que realizaba con PRONALEES; aunque cuando esta última apareció ella ya no contaba con la asesoría. Paola había trabajado con el primer grado en tres situaciones diferentes: cuando estaba vigente la propuesta del Método Global de Análisis Estructural y ella trabaja con el “método silábico”; después cuando se incorporó al PALEM, donde trabajó con esa propuesta en dos ocasiones; y finalmente, en el momento del estudio, ella trabajaba por segunda ocasión en ese entonces con la propuesta del PRONALEES.

Las descripciones muestran el trabajo realizado por Macrina y Paola para la enseñanza de las letras en dos momentos diferentes, el de sus experiencias previas y el observado durante el trabajo de campo. El trabajo realizado en sus experiencias previas lo reconstruyo a partir de los comentarios de las maestras al respecto. A veces motivadas por mis preguntas, pero mayormente de manera espontánea, las maestras describían formas y recursos de trabajo empleados en ocasiones anteriores, generalmente para argumentar o explicar la forma en que lo hacían actualmente.

El análisis busca mostrar cómo ellas fueron modificando los usos y sentidos de los recursos empleados para la enseñanza de las letras, así como el carácter dialógico y articulador de este proceso. Sostengo que en este proceso la experiencia interviene como una voz que pondera y matiza proposiciones y recursos provenientes de perspectivas de enseñanza pasadas y presentes, a la vez que propicia su articulación en soluciones de trabajo singulares.

1) “Irse a la guerra sin fusil” y “trabajar a ciegas”: La articulación de perspectivas pedagógicas divergentes desde un conocimiento incipiente del PRONALEES.

²⁸ Estos asesores formaban parte del equipo que se conformó en el estado donde realicé el estudio para apoyar la implementación del PALEM. De hecho varios de ellos continuaron realizando esas asesorías durante los primeros años del PRONALEES. Actualmente, tras la desaparición de la Coordinación Nacional del PRONALEES, ellos realizan otras tareas ligadas a la promoción de la lectura en las escuelas, una iniciativa promovida actualmente por el Programa Nacional de Lectura.

Macrina es una maestra que tenía 20 años de servicio y sólo había estudiado la normal básica. Ella trabajó consecutivamente con primero y segundo grados durante los últimos cinco años. Fue en este periodo que entró en contacto con el PRONALEES y que tuvo sus primeras experiencias con estos grados. Sus anteriores 15 años de servicio los había trabajado con grados superiores, particularmente con el sexto. Por estas condiciones ella describe su experiencia inicial con el primer grado como una situación “angustiante”. Continuamente se refería a lo novedoso y desconocido que resultaba para ella la propuesta para la alfabetización inicial del PRONALEES, así como las dificultades para adaptar su estilo de trabajo con niños mayores a los alumnos de primero, como situaciones ante las que en un inicio no sabía qué hacer, por lo que dice “me fui a la guerra sin fusil”, “a trabajar a ciegas”.

Macrina considera que la del PRONALEES es una propuesta que ella ha buscado entender e implementar por sus propios medios. Aunque tuvo asesorías sobre el PRONALEES desde el inicio de su trabajo con el primer grado, considera que muy poco le ayudaron; entre otras situaciones destaca que los asesores utilizaban una terminología que en ese entonces no entendía, además de que ellos no tomaban en consideración su falta de conocimiento y experiencia con el primer grado.

La primera ocasión que me dicen hay un curso de PRONALEES para los maestros de primero, con mucho gusto fui a ese curso porque, digo ahora si aquí me van a enseñar cómo debo dar mis clases y no fue así me enredaban mas, porque me presentaron un libro del maestro que yo desconocía completamente, decían que antes de leer y después de leer y esto qué es, manejaban el fichero y les digo y esto con qué se come. Los maestros de PRONALEES hablan en general y yo decía bueno porque no preguntan quien no ha tenido primer año ... hablaban con una familiaridad como si cada uno de nosotros conociera ya lo que era el PRONALEES, yo lo había escuchado mencionar, pero eso no se manejaba con quinto y sexto (PD25-181102 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Macrina, dice, fue comprendiendo el sentido de algunos de los recursos propuestos por el PRONALEES a partir de su propia lectura del LM, el cual tenía subrayado en distintas páginas y lo consultaba continuamente durante sus clases; así como de la consulta que realizaba con algunos compañeros a los que consideraba mejor informados que ella porque tenían estudios de la UPN. Motivada por la charla con los colegas, señala, ella dejó de preocuparse tanto como lo hacía inicialmente por algunos aspectos –p.e. el trazo de las letras-, y comenzó a darle

mayor importancia a otros aspectos del PRONALEES que ella no lograba entender como el hecho de darle más importancia “al desarrollo de los textos”, y que los niños comprendan lo que leen. Asimismo, estos intercambios, señala Macrina, le permitieron entender y utilizar en su trabajo algunos recursos del PRONALEES como las actividades previstas para realizar antes, durante y después de las lecturas, o el uso de la autocorrección.

Siempre he hecho que los niños se corrijan, aunque al principio hacía lo que hace la otra maestra de primero, circulaba donde estaba el error. Ya después le digo a Silvia qué hago. Porque decían que uno no le debía de señalar en un texto aquí está el error, sino que el niño buscara dónde esta la palabra mal escrita. Ella me dijo: no, tienen que autocorregirse ellos porque cuándo van a aprender. Por eso cuando hacemos el texto aquí a ver qué letra le faltó. A veces les ayudo: a ver aquí hay una letra... o a veces lo hago adrede –escribir con otra letra- y sí, hay unos abusados que escriben vaca con uve. Y unos dicen: maestra así no se escribe. (Les digo) a ver cómo se escribe, y me dicen: es con uve, ellos están corrigiendo. Entonces pienso que ya está bien reafirmado el conocimiento en estos niños y en los que no, pues les da igual si es be o uve, pero es el hecho de estar regrésate, regrésate, y no es hacer planas como en nuestro tiempo, hacer una plana de be o uve, o de ciertas palabras que se escriben con esas letras (PD57-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

En las tres ocasiones que ha trabajado con primer grado, Macrina ha utilizado los materiales del PRONALEES, lo cuales valora positivamente; aunque ha ido introduciendo cambios en la manera de emplearlos para la alfabetización de los niños, como lo sugiere en su comentario anterior respecto a las formas en que propicia que los niños se corrijan. Uno de los cambios que ella más destaca es el relativo a la enseñanza de las letras. Son cambios que Macrina identifica entre su trabajo actual y el desarrollado en sus dos experiencias iniciales. A este respecto Macrina establece diferencias en la manera en que ella abordó la enseñanza de las letras en sus primeras experiencias y cómo lo hacía en su experiencia en curso. Se trata de soluciones que ella fue construyendo sobre la marcha atendiendo a los comentarios de sus colegas, su propia lectura e interpretación de los materiales del PRONALEES, sus experiencias anteriores y las particularidades de cada uno de sus alumnos relativos a su conocimiento y desempeño con el lenguaje escrito. En las soluciones construidas, como se mostrará a continuación, ella articuló en formas diferenciadas las perspectivas sistemática e indirecta para la enseñanza de la convencionalidad alfabética.

a) Articulación de recursos en la recepción de nuevas propuestas. El predominio de la tradición escolar.

Cómo es que con la propuesta del PRONALEES los niños aprenderían a leer y escribir, es una pregunta que Macrina se planteaba desde su primera experiencia de trabajo con el primer grado, según relataba.

En sus primeras experiencias Macrina introdujo a su trabajo la enseñanza sistemática de las letras apoyándose en materiales propios y específicos para ese fin, los cuales les fueron sugeridos por una colega.

Al principio yo decía bueno, ¿cómo voy a enseñarles a los niños a leer y a escribir? -tono de angustia-. Y uno pues se va con los libros que la abejita, que el arco iris, que mis primeras letras. Yo nunca trabajé con estos libros, jamás. Me fui siempre con estos libros del PRONALEES y con un librito que me facilitó una compañera. Ahí venía por medio de sílabas, por medio de letras (PD52-140104. Obs. Cl. + Entr. Ma Macrina).

El material que le facilitó su colega es típico de los empleados por los maestros en el primer grado, en los cuales se va trabajando cada una de las letras del alfabeto en una determinada secuencia. El material contenía un pequeño texto en el que predominan palabras con la letra en estudio y las sílabas que se forman con la misma. Contemplaba también pequeñas actividades de lectura o escritura de palabras con esas sílabas (en lo sucesivo me refiero a estos recursos como materiales para la enseñanza sistemática de las letras: MES). Además de los MES, simultáneamente Macrina utilizaba también los libros del PRONALEES, aunque de manera independiente. Primero, dice Macrina, trabajaba en la enseñanza sistemática de las letras según la secuencia prevista en el MES. A diferencia de su trabajo actual, en ese entonces, comenta, enseñaba las sílabas y las letras aisladas. Después trabajaba con los niños en la realización de las lecturas o las actividades previstos en los libros del PRONALEES.

Me iba apegando a lo que iba diciendo el libro trabajaba con el libro, primero trabajaba con las hojitas que estoy trabajando con ellos pero al inicio empecé con esas con sílabas, con el material que me dio Anita. Entonces al principio no trabajaba con ellos lo que es el enunciado, trabajaba nada más lo que era la sílaba y después la palabra y me iba a trabajar en el libro (PD55-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Aunque los recursos empleados por Macrina –los MES y el LA- procedían de perspectivas de alfabetización divergentes, ella articulaba sus usos y sentidos pedagógicos en un modo complementario. Unos y otros, desde la perspectiva de Macrina, eran necesarios en la alfabetización de los niños, aunque contribuían a este proceso en diferentes aspectos, como ella lo refirió en diversas ocasiones. Así, en varias conversaciones Macrina expresó que aunque le gustaban los libros del PRONALEES consideraba que éstos eran apropiados para niños que ya sabían leer o que habían cursado el preescolar ya que ahí empiezan a conocer las letras. En el caso de sus alumnos, quienes en su mayoría no habían cursado preescolar, opinaba que el trabajar sólo con esos libros no era funcional. No obstante, Macrina consideraba que los libros del PRONALEES propiciaban otros aspectos de la alfabetización que no se logran con los libros tradicionalmente empleados que se enfocan en la enseñanza sistemática de las letras, situación que destacó al comparar los LA del PRONALEES y uno de los libros de apoyo que utilizaba para la enseñanza de las letras.

Con cualquier libro de apoyo aprenden a leer y escribir, pero nada más –tono enfático-. La diferencia de este libro –el de PRONALEES- a éste –señala el libro comercial “Arco iris de letras”-, es que este niño te lo hace, pero va a aprender a analizar, te va a aprender a desarrollar más su imaginación, con este va a analizar, va a cuestionar. Hay mucha diferencia entre estos libros. Aquí –el libro comercial- siento que es muy mecánico y aquí no. Aquí te interrogan, aquí describes y aquí no (PD52-140104. Obs. Cl. + Entr. Ma Macrina).

Para Macrina, el uso de los MES se complementaba con los libros del PRONALEES, en el sentido de que con los primeros los niños conocen y aprenden a utilizar convencionalmente las letras, pero tienen el inconveniente de propiciar aprendizajes “muy mecánicos”. Con los LA, en cambio, los niños aprenden a “analizar, cuestionar, describir”, pero, en la perspectiva de Macrina, su inconveniente es que requiere de que los alumnos ya sepan leer y escribir o conozcan las letras.

En la solución construida inicialmente por Macrina, según la describe, la tradición escolar, presente en las sugerencias y materiales proporcionados por su compañera, aparece como una voz predominante ante su inexperiencia con el primer grado, su angustia por no saber cómo enseñar las letras, y el escaso apoyo de la asesoría para la comprensión y uso del PRONALEES. Atendiendo a la voz de la enseñanza sistemática ella consideró inapropiada la propuesta del PRONALEES para la enseñanza de las letras; no obstante, también la incorporó como

herramienta útil para promover una lectura “menos mecánica” y más comprensiva. Es decir, Macrina articuló en forma complementaria las propuestas provenientes de la tradición escolar y la del PRONALEES. En esta articulación ambas perspectivas se vieron modificadas recíprocamente. Si bien conservó la enseñanza sistemática de las letras, la voz de la tradición escolar se vio modificada al trabajar simultáneamente con las lecturas y las actividades del LA. En un sentido similar, la propuesta del PRONALEES se vio modificada al incorporarla como un medio apropiado sólo para propiciar una lectura más comprensiva, pero no para propiciar la enseñanza de las letras.

La articulación inicialmente realizada por Macrina es similar a la solución construida por otras maestras. En su estudio sobre la asesoría en el PRONALEES, Espinosa, Secundino, Ramos y Neri (2003), reportaron que, a partir de las demostraciones de trabajo con la lectura realizada por la asesora y las experiencias propias, algunas maestras se entusiasmaban con las respuestas de los niños y consideraban ese trabajo importante para que ellos comprendieran el contenido de los textos. No obstante, como Macrina, ellas estimaban inapropiada la propuesta del PRONALEES para que los niños aprendieran las letras; contenido para el cual consideraban necesaria la enseñanza sistemática. Desde esta perspectiva, es posible que la articulación emprendida por Macrina, como en el caso de aquellas maestras, también estuviera sustentada en sus apreciaciones del desempeño de los niños al trabajar con el LA. En ese sentido, puede conjeturarse que fue la experiencia lo que le llevó a matizar y ponderar la utilidad y límites de la enseñanza sistemática –“Con cualquier libro de apoyo aprenden a leer y escribir, pero nada más (...), es muy mecánico”-; al mismo tiempo que le llevó a moderar su apreciación en torno al PRONALEES, si bien no lo consideraba apropiado para el aprendizaje de las letras, los niños, en cambio, decía, aprenden a “analizar, cuestionar, describir”.

b) Redefinición de usos y sentidos de recursos: la voz de los colegas en diálogo con la experiencia.

Al trabajar por tercera ocasión con el primer grado, Macrina implementó una nueva solución de trabajo. Los comentarios de algunos colegas le llevaron a plantearse de nueva cuenta cómo trabajar la enseñanza de las letras en el marco del PRONALEES. A Macrina le inquietaba y le resultaba difícil de concebir que, en opinión de algunos de sus compañeros, los libros del PRONALEES fueran suficientes para lograr que los niños se alfabetizaran. Lo que no “alcanzaba a

entender”, según sugiere en el siguiente comentario, es cómo con dichos materiales los niños podían ir “conociendo” las letras.

Pero me decía la maestra Cheli de la escuela Ejército Mexicano: Macri, no es necesario que empiecen a silabear, el mismo libro de actividades, el de lectura, te van a ir guiando y –los niños- van a ir empezando a leer. Yo decía ¡pero cómo!... ¡no!, si el niño no conoce ninguna letra. Yo no alcanzaba a entender por qué me decía eso (PD52-140104. Obs. Cl. + Entr. Ma Macrina).

En este marco de inquietudes, Macrina construyó una nueva estrategia de trabajo en la que introdujo nuevas formas de articulación entre los MES que utilizó anteriormente para la enseñanza sistemática de las letras y los materiales del PRONALEES; asimismo, reelaboró parcialmente los sentidos que les daba en sus primeras experiencias. En relación con el PRONALEES, ella reformuló parcialmente los sentidos que atribuía a las actividades de escritura sugeridas en el LA con respecto a la alfabetización de los niños, adjudicándoles ahora un papel importante en el aprendizaje de las letras.

En efecto, en las clases observadas se pudo apreciar cómo, a diferencia de sus experiencias iniciales, Macrina no parecía considerar indispensable que los niños debieran conocer todas y cada una de las letras para que ellos realizaran las actividades de escritura propuestas en los libros del PRONALEES. En sus clases se observó que varios de los niños no tenían escrituras convencionales, continuamente preguntaban acerca de qué letras utilizar para escribir algunas palabras, a algunos les faltaban letras o no segmentaban las palabras adecuadamente; no obstante, Macrina los involucraba en diversas actividades, previstas o no en los LA, en las que les demandaba producir respuestas escritas. Al leer el cuento “Cuenta ratones”, por ejemplo, después de comentar sobre lo que ellos conocían de las serpientes les pidió resolver una actividad del LA en la que escribieron lo que ellos sabían de ese animal. En otra ocasión, al leer la lectura de “El autobús”, pidió a los niños escribir un listado de cosas de la ciudad y otra de cosas que hay en el campo, también les pidió en otra actividad hacer un listado de letreros que han observado en la ciudad.

Macrina relacionaba estas actividades con algunos aspectos del PRONALEES que, decía, había logrado comprender con el tiempo. Aspectos que ella refería como opuestos al trabajo “tradicional” que se hace en primer grado; en este sentido, señalaba que se debía trabajar con los niños “aunque no sepan escribir absolutamente nada” y que se les debe “cuestionar” continuamente, trabajar con ellos en la “autocorrección” para que vayan aprendiendo en lugar de

“hacer planas como en nuestro tiempo”. En el desarrollo de sus clases, por otra parte, se apreció una tendencia a organizar las actividades de escritura en dos momentos. En un primer momento, los niños escribían por ellos mismos las respuestas según el conocimiento y comprensión que tenían del sistema de escritura. En un momento posterior, generalmente en la revisión de los trabajos o a veces durante su elaboración, Macrina buscaba que los niños identificaran y corrigieran los errores que presentaban en sus escritos. Mediante este procedimiento, ella buscaba hacer de la producción de escrituras un espacio donde los niños pudieran aprender y mejorar su conocimiento de algunas convencionalidades del lenguaje escrito (p.e. el uso de mayúsculas y la segmentación de las palabras), y donde, particularmente, ellos mejoraran su conocimiento y uso convencional de las letras, como puede apreciarse en el siguiente fragmento resumido de una de sus clases de primer grado correspondiente al mes de febrero.

Después de haber leído en el LA el cuento “Cuenta ratones” y de haber comentado con los niños la trama del mismo, Macrina les pidió escribir las palabras serpiente y ratones –los personajes del cuento-. Cuando solicita a los niños escribir les advierte que no busquen la palabra en el libro, que ellos ya deben saber escribirla. Les pregunta si serpiente se escribirá con la “s” o con la “c”. Los niños van repitiendo la palabra por partes mientras avanzan en la escritura. Algunos niños conforme terminan van con Macrina y le muestran su trabajo. Como parece acostumbrar en la revisión de los trabajos, inicialmente los niños leen lo que escribieron y después ella les lleva a identificar y corregir errores, lo que ella llama la “autocorrección”; situación que se aprecia en su interacción con un niño que escribió “sepete” en lugar de serpiente.

M. A ver, serrrr, serrr –señalando donde el niño escribió “se”-
qué iría aquí

Ao. la erre

M. Pónsela aquí –le señala en la palabra, el niño escribe y después Macrina le señala en donde el niño escribió pe en lugar de pien-. Ser pi, pi, pi, serpi. Qué iría.

A. La i,

M Entonces corrígele, serpiente –el niño corrige y Macrina ahora busca hacerle ver que también falta la letra “n” para que diga pien-. Serpien, serpiennnn qué te falta, una letra, cuál iría, serpiennnn, serpiennnn

Ao. Erre

M. No, acá está la erre –le señala en la sílaba ser-, serpienn – lee deteniéndose justo donde hace falta la ene- no le digas hija - le dice a la niña de al lado-. serpiennnn... te. Aquí, después de la letra e, serpiennnnnn... te. Qué letra –pide a otros niños sentarse-, qué letra te falta serpienn, aquí falta una letra, qué

letra falta. Serpiente. Está igual esta con esta –comparando su escritura con la del libro-

A. No

M. Qué le hace falta. Aquí está serpiente –señalando en el libro-

A. -El niño señala la ene-

M. Ahora pónsela. –Después de atender a unos niños, acomodándolos en su lugar para la siguiente actividad- qué letra te hacía falta.

A. –El niño señala la ene-

M. Qué letra es, no me la señales, dime cómo se llama, qué letra te falta

A. La ene,

M. Muy bien, siéntate.

En la siguiente actividad, después de que los niños comentaron con Macrina acerca de las serpientes, los niños deben dibujar una serpiente en la mitad de una hoja del cuaderno y en la otra mitad escribir lo que ellos conocen de ese animal. En la revisión de la actividad, Macrina realiza un procedimiento similar al descrito anteriormente. La revisión se lleva mucho tiempo porque pone a los niños a leer y les pide corregir, a veces les da pistas. Cuando los niños no saben o no identifican qué letra deben utilizar, por ejemplo, ella les dice 'la de la lluvia' 'la de la ballena' para que ellos las encuentren en el alfabeto con imágenes que ella elaboró y tiene pegado en la parte superior del pizarrón; en otras ocasiones los niños van a corregir después de que ella les estuvo insistiendo con preguntas como cuál letra falta, cuántas palabras dije, o cómo se escribe una letra.

Mientras observo Macrina me comenta sobre esta forma de revisar el trabajo de los niños: “nos tardamos mucho porque es la autocorrección, no nada más... –señas de poner taches o palomas. Si veo que está mal la palabra, corrige, regrésate, corrige, regrésate y ahí nos tardamos otro ratito. Aparentemente perdemos tiempo, pero el día de mañana, la palabra ya no la vuelven a escribir mal” (PD55-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Como se aprecia en el fragmento de clase, el que los niños no conocieran o dominaran totalmente el uso convencional de las letras no fue un obstáculo para que Macrina les pidiera que escribieran por ellos mismos, 'sin buscar las palabras en el libro', los nombres de los personajes o que pusieran por escrito el conocimiento que ellos tenían acerca de las serpientes. Posición que difiere de la que ella parecía sostener en sus primeras experiencias de trabajo con el PRONALEES, cuando consideraba que los niños debían conocer primero las letras.

Según se apreció en el proceso de revisión de los trabajos, Macrina más bien parecía considerar que los niños irían apropiándose de las convencionalidades de la escritura, entre ellas su convencionalidad alfabética, en la medida en que se involucraran tanto en la producción de escrituras como en la revisión de sus propias producciones. De esta forma, ella asumía la revisión de los trabajos de los niños no

como un proceso de simple verificación del dominio que tenían de la escritura, como dice ella “no nada más” se trataba de poner taches o palomas. En lugar de eso, ella pareciera asumir la revisión de los trabajos como un espacio de aprendizaje para los niños, lo cual tenía lugar mediante lo que ella llamaba la “autocorrección”. En este proceso de autocorrección ella buscaba involucrar a los niños en la identificación y corrección de errores en sus escritos, como lo hizo cuando uno de los niños escribió “sepete” en vez de serpiente. Utilizando diferentes recursos Macrina condujo al niño a identificar las letras que hacían falta en su escritura y a reelaborarla haciendo las correcciones pertinentes. Así, ella: a) empleó preguntas – “qué iría aquí” “qué te falta” “qué letra te falta”-; b) dio al niño indicaciones de cómo proceder -“Pónsela aquí” “Entonces corrígele”-; c) cuando el niño no encontró por sí mismo la respuesta ella le llevó a comparar su escritura con la escritura convencional de la palabra que aparecía en el LA –“Está igual esta con esta (comparando su escritura con la del libro)” “qué le hace falta. Aquí está serpiente (señalando en el libro)”-; d) asimismo, usó el recurso de prolongar los sonidos de las letras faltantes en la escritura de los niños.

Macrina señalaba continuamente que la “autocorrección” le llevaba tanto tiempo que siempre iba atrasada con respecto a la programación prevista en el PRONALEES; por ello, decía, en ocasiones se sentía presionada por las evaluaciones institucionales, o por las comparaciones que hacían los padres de su grupo con respecto a lo más avanzado que iban en las lecciones los niños del otro grupo o de otras escuelas. No obstante, en la perspectiva de Macrina este proceso era muy importante para que los niños aprendieran a escribir correctamente, por ello aunque su realización le propiciara retrasos con el programa - “aparentemente perdemos tiempo”, decía-, la consideraba necesaria para que los niños pudieran superar en el futuro las dificultades que tenían en sus escrituras, como ella decía “el día de mañana, la palabra ya no la vuelven a escribir mal”.

En acciones como las descritas anteriormente, Macrina pareciera tener en consideración la opinión de su colega en el sentido de que con la propuesta del PRONALEES los niños no requieren de ir aprendiendo las letras por sílabas, de “silabear”, como ella dice; y que eso es algo que van aprendiendo mediante las actividades y las lecturas sugeridas en los LA –“el mismo libro de actividades, el de lectura te va a ir guiando y van a ir empezando a leer”, le decía su colega-. En este sentido, a partir de considerar el punto de vista de su colega, Macrina incorporó a su práctica de alfabetización algunas acciones próximas a la perspectiva de enseñanza indirecta de las letras promovida por el PRONALEES, como el hecho de solicitar a los niños que escriban y el de utilizar sus escritos como un recurso para

que ellos se apropien de las convencionalidades del lenguaje escrito, p.e. el uso convencional de las letras. Sin embargo, ello no implicó que Macrina desechara la enseñanza sistemática de las letras, ni los recursos que utilizó para esos fines en sus experiencias iniciales; más bien, como se verá enseguida, ella recuperó los MES adjudicándoles nuevos sentidos en cuanto a su intervención en el aprendizaje que realizan los niños de las letras.

En su nueva estrategia de trabajo Macrina reintrodujo la enseñanza sistemática de las letras incorporando a este proceso tanto las lecturas del LA como los MES que había utilizado con este propósito en sus experiencias anteriores. En relación con las lecturas del LA, Macrina las incorporó a la enseñanza sistemática de las letras utilizándolas como un marco para el trabajo con alguna letra en particular. Que las empleara en este sentido, parece haber sido una solución construida por ella en respuesta a la disyuntiva entre dos posiciones relativas a la enseñanza de las letras: su posición personal, por una parte –que los niños necesitan aprender una a una las letras-, y por otra, la de su colega –para quien el “silabeo” no es necesario para que los niños aprendan a leer y escribir-. Como teniendo en cuenta ambas perspectivas, Macrina, dice, revisó por su cuenta las lecturas del LA y se encontró con que cada una de ellas ofrecía un marco adecuado para trabajar en la enseñanza sistemática de alguna letra, o más bien de una familia de sílabas en particular.

Me decía la maestra Cheli ... ‘Macri, no es necesario que empiecen a silabear, (con) el mismo libro de actividades, el de lectura ... van a ir empezando a leer’. Yo decía ¡pero cómo!... ¡no!, si el niño no conoce ninguna letra. Yo no alcanzaba a entender por qué me decía eso. Entonces, con el paso del tiempo fui observando, fui leyendo con calma las lecturas: bueno en esa lectura (la de “Paco el chato”, de la primera lección) marcan muchas palabras con sílaba pe. Entonces puedes escribir palabras que lleven sílabas con la letra p, aunque también incluya sílabas con letras que no se han visto, por decir, pueden escribir la palabra papalote, (aunque) ésta sílaba lo y esta sílaba te, el niño no tenga conocimiento ... y de la sílaba pa, al mencionarla pa pa lo... te, lo, ya tiene conocimiento auditivo y visual (PD52-140104. Obs. Cl. + Entr. Ma Macrina).

Al tomar las lecturas del LA como base para el trabajo sistemático de las letras, Macrina mantuvo la pauta de seguir una secuencia para el estudio sistemático de cada una de ellas, como lo hacía en sus experiencias iniciales, aunque ahora el orden estaba definido por la pertinencia que ella encontraba en cada lectura para trabajar alguna letra determinada. Como explica en otro

momento, ella decide trabajar alguna de las letras con los niños considerando, dice, su predominancia en las lecturas previstas por el PRONALEES para cada una de las lecciones. Así, por ejemplo, en la Lección uno, “Paco el Chato”, trabaja la letra pe; en la lección dos, “Saltan y saltan”, trabaja la letra ese; y en algunas lecciones llega a trabajar simultáneamente dos letras, como en la de “El gato bombero”, donde trabaja las letras be y ge.

Además de referirse a los cambios que efectuó en la secuencia para el estudio de las letras, Macrina también insistía en señalar otros aspectos que consideraba importantes en su nueva estrategia de trabajo. Así, por ejemplo, señalaba que a diferencia de “los libros tradicionales”, en el de PRONALEES, las letras no se enseñan por sílabas aisladas, sino a partir de la escritura y lectura de palabras y enunciados, situación que ejemplificaba con una clase en la que dictó tres enunciados y pidió a los niños que ellos inventaran uno más.

En esta lectura que estoy ahorita, la de “El gato bombero”, estamos trabajando palabras con ge y con be. Al trabajar estas sílabas trabajamos enunciados, trabajamos palabras con estas sílabas, en la misma lectura. Sin verlas por sílabas aisladas –me lo dice como mostrándome que sabe qué es lo que se busca con el PRONALEES -, sino por palabras completas con ga, go, gu. ... al rato, si nos da tiempo, vamos a trabajar con las mascotas, viene el cartel o el anuncio. Yo, al principio, es lo que no entendía –tono de desesperación-. Al principio, la primera vez que tuve el primer año, decía, bueno cómo pues se va a hacer; ya con el paso del tiempo va uno aprendiendo: no, la primera lectura se trabaja con la sílaba pa (PD52-140104. Obs. Cl. + Entr. Ma Macrina).

Particularmente Macrina destacó en varias ocasiones, cómo, al trabajar con el LA, las palabras que los niños escriben no se limitan a las letras ya conocidas o trabajadas por ellos, tal como se prevé en la secuencia propuesta para su enseñanza en los “libros tradicionales”, sino que “contemplan diversas consonantes”.

Entonces ya viendo con el paso del tiempo, después de tres, cuatro años, yo digo pues si está claro, cada lectura del libro viene una consonante a trabajar, identificarlas, si está viendo una la de Paco el Chato viene ya la consonante pe, y el niño no la conoce. Y uno dice no pues voy a ver la a, la ese o la eme, con los libros tradicionales que venden en las librerías. Y en los libros no, no viene un orden tradicional, vienen por consonantes diversas y ya viene abril mayo y los niños ya leen unas palabras completas sin silabear. Pero eso es un entendimiento después de un buen tiempo, con la experiencia que nos va dando, me

hubiera preguntado hace seis años pues no sé nada (PD55-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Ambos aspectos, el trabajo sistemático con algunas sílabas en cada lectura -“trabajamos enunciados (...) palabras con estas sílabas, en la misma lectura”-, y el uso simultáneo de “consonantes diversas” que ello implicaba, constituyen, desde la perspectiva de Macrina, momentos de trabajo que contribuyen en modos específicos al aprendizaje de las letras.

En varias ocasiones Macrina fue insistente en explicar cómo es que con el uso del LA y los MES que ya había empleado, los niños iban aprendiendo a utilizar las letras en sus escrituras. Como sugiere su siguiente comentario, habría dos momentos en el proceso de aprendizaje de las letras. Un primer momento sería el del aprendizaje visual y auditivo de las letras, un aprendizaje de carácter implícito que tendría lugar cuando los niños enfrentan actividades de lectura y escritura de textos con “consonantes diversas”. El otro momento sería el de la reafirmación y consolidación del aprendizaje de las letras, el cual sería propiciado mediante la enseñanza sistemática de cada una de las letras, cuando Macrina trabaja “enunciados ... palabras con estas sílabas, en la misma lectura”.

Entonces, con el paso del tiempo fui leyendo con calma las lecturas: bueno en esa lectura -Paco el Chato- marcan muchas palabras con sílaba pe. Entonces puedes escribir palabras (que lleven sílabas con la letra pe aunque también incluya sílabas con letras que no se han visto), por decir, si vamos a escribir la palabra papalote, ésta sílaba lo y esta sílaba te, el niño no tiene conocimiento ... y de la sílaba pa, al mencionarla pa pa lo... te, lo, ya tiene conocimiento auditivo y visual. -Como aclarando las consecuencias de esto- Cuando lleguemos a una lectura equis, donde nos marque palabras con ele, el niño ya tiene conocimiento de esta sílaba. Y cuando lleguemos a esa lectura hay mayor reafirmación ... Ya la visualizaron, porque digo papalo te. La vamos... trabajando con esto... el rompecabezas que le llamo yo. Al principio mucho les di la palabra así, fraccionada, por sílabas. Pa pa lo te, las trato de distinguir pa pa lo te -repasando con su dedo la escritura que me mostraba en un cuaderno- a ver díganme dónde dice pa', el niño me enseñaba pa. 'donde dice lo' -como aclarando-, aunque yo no se las haya enseñado, pero nada más por lo visual y auditivo, 'lo'-aludiendo a que eso era lo auditivo-, y visual 'pa pa lo te'. Cuando llegábamos a la lectura donde iba la sílaba ele, la consonante ele, el niño ya la conocía. Y había una mayor reafirmación. Pero eso me costó cuatro años, llegar a entender eso. Por qué, porque no leemos, porque tienes tus... cómo decirlo, nuestros conocimientos con los que fuimos formados, tenemos esa idea que así se enseña. Entonces la nueva propuesta educativa es trabajar con el niño aunque no

sepa escribir absolutamente nada (PD52-140104. Obs. Cl. + Entr. Ma Macrina).

En su comentario, Macrina expone cómo en su trabajo sistemático con la letra pe en la lección uno de “Paco el chato” ella empleó palabras cuya sílaba inicial incluía esa letra, como la palabra papalote. Su intención, como señala, era que los niños aprendieran la escritura convencional de esas sílabas; sin embargo, aclara, el hecho de que llevara a los niños a identificar las demás sílabas de las palabras – en la palabra papalote dice, les preguntaba “dónde dice pa” “dónde dice lo”- propicia que ellos también vayan aprendiendo cómo los sonidos de cada una de éstas se escriben, aunque ella “no se las haya enseñado”.

Macrina consideraba que mediante la identificación de las sílabas cuyas consonantes no habían sido trabajadas sistemáticamente, como en el caso de la letra ele en su ejemplo, los niños iban logrando un aprendizaje “visual y auditivo” de las mismas –cómo suenan y cómo se escriben-, el cual se “reafirmaría” cuando ellos las trabajaran de manera más sistemática en la lección correspondiente; así, en relación con la letra ele señala “cuando llegábamos a la lectura donde iba la sílaba ele, la consonante ele, el niño ya la conocía. Y había una mayor reafirmación”. De esta forma, si bien como Macrina decía, ella fue introduciendo el estudio sistemático de las letras en cada una de las lecciones, su intencionalidad era consolidar, “reafirmar” el aprendizaje implícito –de carácter “auditivo y visual”- que los niños iban logrando al trabajar con palabras que incluían “consonantes diversas”; y no trabajar las letras como algo nuevo y desconocido por los alumnos, como suele asumirse generalmente en las propuestas que proponen una secuencia para el estudio de las letras y como Macrina misma lo consideraba en su primera solución de trabajo.

No obstante el apoyo que había encontrado en las lecturas del LA para la enseñanza sistemática de las letras, Macrina también continuó empleando los MES -el material para la enseñanza sistemática de las letras proporcionado por una de sus colegas-, que ya había utilizado en sus experiencias iniciales. Un elemento que parece haber considerado en esta decisión fue la valoración positiva que hacía de los resultados que apreció en el aprendizaje de los niños con los que había trabajado anteriormente.

Entonces –en sus primera experiencias- no visualicé lo que el libro me estaba pidiendo, de que ahí se recalcan más ciertas palabras con ciertas consonantes, primero con la pe en la (lectura) de ‘Paco el chato’, y yo trabajaba con las hojitas la ese, por decir; y ya íbamos a otras lectura las palabras con la ese con

“Saltan y saltan” y yo estaba viendo la pe con las otras hojitas. Faltaba hacer una combinación. Pero sí me resultó porque todos aprendieron a leer y a escribir. Como dicen, no (nada más) a leer y a escribir sino a entender lo que estaban leyendo y escribiendo. Pero sí me dio mucho trabajo, le digo ya después de tanto dos o tres años de tener primero ya entonces empieza uno a entender (PD55-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Como lo expresa en su comentario, Macrina consideraba que uno de los problemas con el uso de los MES era su “falta de combinación” con lo que, a su modo de ver, “el libro le estaba pidiendo”. El problema era, dice Macrina, que mientras en el LA “le pedían” “recalcar más ciertas palabras con ciertas consonantes”, ella con los MES estaba enseñando sistemáticamente otra letra; así, señala cómo mientras el LA “recalcaba más ciertas palabras con ... la pe en la (lectura) de ‘Paco el chato’”, ella “trabajaba con las hojitas la ese”. No obstante, salvo el problema de la “falta de combinación” con los LA, ella encuentra positivo el haber trabajado sistemáticamente las letras a partir de los MES cuando toma en consideración los resultados de sus alumnos, dice ella “faltaba hacer una combinación. Pero sí me resultó porque todos aprendieron a leer y a escribir”. Ella parecía confirmar aún más la pertinencia y validez de los MES empleados cuando alude a la comprensión como rasgo distintivo de la manera en que sus alumnos leían y escribían, valoración en la que parecía tener presente las expectativas que al respecto se plantean en el PRONALEES, de ahí que ella se apresurara a aclarar “Como dicen, no –nada más- a leer y a escribir sino a entender lo que estaban leyendo y escribiendo”.

En la nueva estrategia de trabajo, sin embargo, Macrina modificó los usos y sentidos que había dado a los MES. Su finalidad ya no sería la de propiciar el conocimiento paulatino y secuencial de las letras, sino el de contribuir a la consolidación, a la “reafirmación” del aprendizaje implícito que los alumnos iban adquiriendo sobre las letras. De esta forma, Macrina introducía el uso de los MES en la fase de “reafirmación” del conocimiento “auditivo y visual” de las letras que ya tenían los niños, es decir, cuando ella propiciaba un trabajo más sistemático con alguna de las letras. Al revisar la lección de “El autobús”, por ejemplo, Macrina me comentaba “ayer vimos sobre el camión y venían palabras con la consonante che. Dije vamos a ver la letra che”. Para la “reafirmación” de la letra che, ella había proporcionado a los niños una hoja fotocopiada de los MES que contenía un

pequeño texto titulado “Mis pichones”²⁹, el cual contiene varias palabras con la letra che. La hoja también incluye una actividad en la que se pide a los niños identificar las palabras “que tengan la sílaba chu – che – cho – chi - cha”. Las palabras están colocadas dentro de dibujos en forma de lápiz y lo que se pide a los niños es colorear aquéllos que contengan palabras que incluyan sílabas con la letra che. Las palabras son chocolate, queso, leche, fiesta, ballena, chivo, mochila, Chave, yegua.

En la clase donde trabajó este material inició recordándole a los niños que les había pedido leer el texto en su casa y que iban “a identificar palabras con cha, che con chu, y las íbamos a pegar en el cuaderno de tarea”. Durante la clase los niños realizaron dos tipos de actividades con el texto, su lectura y la identificación de sílabas con la consonante che. La lectura se realizó en dos momentos, inicialmente los niños leyeron en voz alta el texto y después individualmente se lo leyeron a Macrina; lo cual parecía deberse a que si bien le interesaba “reafirmar” el aprendizaje de la letra che, también le interesaba que los niños ejercitaran la lectura; decía ella “como ayer nos tocó la sílaba che con la lectura del camión, entonces busque una lectura pequeña para identificar palabras con che y sirve que leen ... si el niño ya lee y empieza a entender lo que está escrito ya es mucha ganancia”. Para la identificación de las sílabas con la letra che, Macrina les pidió que circularan esas sílabas de color azul, lo cual ejemplificó en el pizarrón con el título del texto y haciendo participar a los niños a partir de preguntas. Posiblemente por considerarla sólo una actividad de reafirmación de la letra che, y también por el hecho de que los niños parecían resolver la actividad sin mayores problemas, Macrina dio por concluida la actividad una vez que los niños le leyeron el texto.

En el caso descrito, destacó el hecho de que aunque Macrina trabajó con la letra che en ningún momento se refirió a ésta como algo que fuera nuevo o que desconocieran los niños. En la clase del día anterior, la cual también observé, los niños no realizaron ninguna actividad de ese tipo, más bien lo que Macrina les pidió hacer ese día fueron actividades de escritura relacionadas con el contenido del texto “El autobús”: hacer un listado de cosas de la ciudad y del campo –actividad propuesta en el LA-, y hacer un listado de los letreros que ellos han observado en la ciudad –actividad de su propia iniciativa-. No obstante, ella siempre se refirió a las sílabas con la letra che –tanto cuando dejó la tarea, como cuando trabajó en el salón- como algo ya sabido por los niños: “van a identificar palabras con cha, che

²⁹ El texto completo dice así: Mis pichones. Chuyita y Cheli cuentan mis pichones. Ellos tienen su nido en el techo. Mi abuelita calienta el ponche. Los chicharrones y los churros ¡Qué ricos! Los pichones se comen los chilaquiles de Cheli; ¡Qué pichones tan chulos!

con chu". En este sentido, el MES utilizado por Macrina parecía, en efecto, tener el propósito de "afianzar" o "reafirmar", como decía Macrina, el conocimiento implícito de la letra che que los niños tenían por su participación en actividades anteriores de lectura y escritura.

Un primer aspecto que destaca en el trabajo descrito de Macrina son los usos y sentidos singulares y propios con los que ella incorpora a su práctica de alfabetización la propuesta del PRONALEES. Primero restringiendo su uso y utilidad al desarrollo de una lectura analítica y comprensiva en los niños y después extendiendo su utilización a la enseñanza y al aprendizaje de las letras, Macrina muestra la apropiación de nuevas propuestas cómo un proceso productor de sentidos y de maneras de hacer con (Chartier, 1995, 2002), que aunque móviles e irreductibles "a las voluntades de productores de discursos y de normas" (Chartier, 1995, 12), tampoco las ignoran.

Los usos diferenciados de los MES, al igual que los usos diferenciados de los materiales del PRONALEES para la enseñanza de las letras, muestran el carácter temporal de las soluciones construidas por ella y, en este sentido, el carácter procesual de la apropiación de nuevas propuestas. Ello significa que la apropiación no es estática, definida de una vez y para siempre, que los recursos empleados están abiertos a una pluralidad y movilidad de usos (Chartier), a la negociación de nuevos significados (Wenger).

El uso simultáneo que hizo Macrina de recursos originados en perspectivas divergentes sobre la enseñanza de las letras, muestran en tanto el carácter dialógico y articulador del proceso de apropiación. Ante la pregunta que se hacía de cómo enseñar las letras a los niños Macrina construyó soluciones diferenciadas mediante un proceso en el que ella, dialógicamente, parecía poner en relación una y otra vez las proposiciones del PRONALEES –lo que de ellas conoce en cada momento-, y las proposiciones de la tradición escolar. Aunque en este diálogo ubica posiciones antagónicas, las matiza y las reconcilia al incluir en sus consideraciones la referencia a sus experiencias anteriores. Así intervino su experiencia en la conversación irreconciliable que ella parecía sostener entre la voz de su colega haciendo eco del PRONALEES –los niños no necesitan silabear- y la voz de la tradición escolar –los niños deben aprender primero las letras-. La consideración de los logros obtenidos por sus alumnos en sus experiencias anteriores le llevó a matizar ambas posiciones resignificando y articulando la contribución de una y otra perspectiva en el aprendizaje de las letras: mientras que las actividades de lectura y escritura –propias de la enseñanza indirecta- propician su aprendizaje intuitivo, con

los MES –pertenecientes a la enseñanza sistemática- ese aprendizaje se “reafirma”, se “refuerza”.

Finalmente destaca cómo la recuperación que hizo de los MES no es tal cual los había empleado con anterioridad. Sus usos se vieron afectados al ponerlos en relación con la voz del PRONALEES. En este sentido ella realizó una recuperación parcial y selectiva. De esta forma, los MES, inicialmente utilizados de manera preponderante para la enseñanza de las letras, fueron recuperados posteriormente por Macrina como recurso complementario cuya función es reforzar el aprendizaje “auditivo y visual” propiciado por las actividades de lectura y escritura promovidas desde el PRONALEES.

2) “Yo sé que no es así, pero...”: de la oposición a la reconciliación de perspectivas sustentada en la experiencia.

El uso en diversas ocasiones de las nuevas propuestas, la interacción con colegas que también las han implementado, y la asistencia a programas de desarrollo profesional, entre otras, son situaciones que, como se pudo apreciar en el caso descrito de Macrina, aportan informaciones que propician en los maestros la reelaboración de los usos y sentidos de sus recursos. En este proceso los maestros construyen significados en torno a las propuestas que pueden llegar a asumir no sólo como pautas deseables para la enseñanza sino como la expresión de un deber ser desde el cual pueden llegar a juzgar como erróneas prácticas realizadas por ellos en el pasado. En la realización cotidiana de la enseñanza, sin embargo, estos juicios no son inamovibles, también se inscriben en “un proceso continuo de negociación renovada” (Wenger, 2001, 79). En este sentido, en esta sección busco mostrar cómo los resultados obtenidos en experiencias anteriores, constituyen un referente que lleva a los maestros a ponderar y matizar sus apreciaciones, tanto las relacionadas con las nuevas propuestas, como las relativas a los recursos empleados en experiencias anteriores. En el análisis tomo como referencia el trabajo promovido por Paola para la enseñanza de las letras.

Paola es una maestra con 20 años de servicio. Tenía estudios de normal básica y, aproximadamente un año antes del inicio de la investigación, había concluido sus estudios de licenciatura en la UPN. Ella había tenido la oportunidad de trabajar con el primer grado en tres diversas situaciones. Primero cuando estaba vigente el Método Global de Análisis Estructural (MGAE); después trabajó con el PALEM en dos ocasiones cuando aún estaba vigente el MGAE, fue entonces que recibió asesorías de Nora –sólo una parte del año en una de esas oportunidades y

durante todo el ciclo escolar en la siguiente-. Después de la aparición de la propuesta PRONALEES, volvió a trabajar en dos ocasiones más con primero y segundo grados utilizando ahora esta propuesta. En estas dos últimas ocasiones ella ya no recibió asesorías porque Nora había dejado de trabajar en la zona escolar a la que pertenecía su escuela y ya no llegó un nuevo asesor. Por otra parte, la primera ocasión que trabajó con el PRONALEES coincidió con los estudios de licenciatura en educación primaria que ella cursaba en una de las unidades de la UPN.

Por diferentes motivos Paola se refirió en sus comentarios al trabajo realizado en esas situaciones diversas. De su experiencia con el MGAE, recuerda haberlo estudiado en la normal, pero dice no haberlo entendido muy bien, por lo que “en realidad” en el trabajo con los niños “le metía de todo”. Ella, dice, empleaba el “método silábico”, con el cual obtuvo resultados positivos, decía, “sinceramente lograba yo que leyeran”; aunque agrega, esos resultados eran positivos en términos de lo que en su apreciación eran las exigencias de ese momento: “sí leían y sí escribían, que era lo que en ese entonces nos pedían, ¿no? que lean y escriban y lo demás ahí se ve después” (PD45-030603RL7. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola 1º).

De su experiencia con el PALEM Paola recuerda haber tenido “miedo” y muchas dudas en un principio. Escuchaba a unas maestras rechazar esa propuesta porque decían que “así no se podía”, pero también pudo observar las asesorías que recibían las maestras de su escuela, el trabajo que ellas realizaban en sus grupos y cómo, al final del año, escuchaba valoraciones positivas de ese trabajo: “Sofía decía ¡no, sí, fíjate que sí da resultados!, ¡está bien!”. De esa manera dice “se fue metiendo, si tú quieres, la espinita de querer hacer un cambio” (PD46-100603. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola 1º).

Paola, dice, inicio con “miedo” su trabajo con el PALEM. Sus dudas y temores radicaban en la posibilidad de que con esa propuesta sus alumnos no aprendieran a leer y escribir, pero le daba confianza contar con el apoyo de Nora. No entendía “muchas cosas muy bien”, porque, dice, “en ese entonces yo no tenía la verdad ningún conocimiento de lo que eran ninguna teoría de las actuales”. Como sucedió con Macrina, sus temores derivaban del hecho de que con el PALEM se apostaba por una enseñanza indirecta de las letras, lo cual difería sustancialmente de la enseñanza sistemática que ella había practicado con el “método silábico”. Decía Paola, los niños ya no aprenderían a partir de las sílabas, sino que desde el inicio “el chamaco tiene que leer ya”.

Aquí –en la propuesta del PRONALEES-, no es para trabajarlo con el silábico, o sea aquí el chamaco tiene que leer ya. En un principio me costó trabajo entender esto cuando la primera vez con Nora, decía yo pero cómo pues va a leer si el chamaco no sabe completamente nada –comenta en tono divertido-. Y ahora a mi me da risa porque el papá de Ruth así me lo dijo, dice: no maestra cuando usted empezó a leer ... decía 'bueno esta maestra cómo pues, si los chamacos no saben y ya los está poniendo a leer ... ya quiere que escriban'. Le digo no pues yo así lo pensé también cuando me dijeron que así iba a enseñar. Y decía yo bueno pues –tono de duda- y decía yo bueno vamos a darle a ver qué sale. O sea, a eso te vas, a ver qué sale y a tratar de echarle los kilos, y bueno, y ya en el camino viste las cosas ... Yo creo que en un principio uno no comprende de qué manera el alumno ya va a leer, porque lo primero que se le viene a la mente a uno es bueno... cómo de repente todo junto, o sea cómo de repente todo junto si todavía hay niños a lo mejor que ni la vocal conocen, y entonces bueno... se cuestiona uno (PD46-100603. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

En este proceso, “ya en el camino”, como dice ella, Paola pareció ir construyendo algunas certezas acerca de la enseñanza indirecta de las letras - promovida por el PALEM y el PRONALEES-, que se manifestaba en sus juicios y valoraciones sobre lo que se debía y no se debía hacer en la alfabetización inicial de los niños. Por ejemplo, que los niños desde el inicio deben leer y escribir, o que las letras no se deben enseñar “de la manera tradicional que la ese con la a, sa”. Asimismo, en su trabajo, el cual observamos cuando implementó por segunda ocasión la propuesta del PRONALEES, se pudo apreciar la puesta en juego de algunos recursos y prácticas próximos al PRONALEES. Así, por ejemplo, Paola trabajó con los niños las lecturas del LA desde el inicio del curso. Aparte de realizar el trabajo previsto para ello en el LM –actividades antes, durante y después de la lectura-, usaba palabras o enunciados de los textos para promover la reflexión de los niños sobre diferentes aspectos del sistema de escritura. Asimismo ella realizaba las diferentes actividades de escritura propuestas en el LA. Este año además incorporó actividades de producción de textos que, comenta, no había realizado anteriormente como el intercambio de “cartas” entre los niños a lo largo del año escolar, la invención de cuentos y, principalmente la reconstrucción de los textos leídos “como lo entendieron” los niños, entre otros.

En el marco de estas actividades Paola llegó en un momento a considerar como “erróneo” la enseñanza sistemática de las letras y más aún consideraba que la enseñanza a partir de las letras era una contradicción con la propuesta del PRONALEES y, sobre todo, obstaculizaba el aprendizaje de los niños. Paola, sin embargo, a lo largo del año escolar fue matizando estas posturas. Como se verá en

seguida, más que excluir, Paola articuló en el trabajo con los niños aquellas prácticas y recursos vinculados a la enseñanza sistemática de las letras, los cuales llegó a considerar erróneo.

a) La enseñanza sistemática como algo “erróneo” desde la voz prescriptiva del PRONALEES.

Durante su primera experiencia de trabajo con el PRONALEES, Paola utilizó una estrategia para la enseñanza sistemática de las letras próxima a la empleada por Macrina y Laura. Igual que ellas tomaba como referencia las lecturas del LA para enseñar las letras del alfabeto en una secuencia determinada. Con este mismo propósito utilizaba un material elaborado por ella que distribuía a los niños. En este material generalmente proponía actividades de complementación de nombres de dibujos, según la letra que “enfaticaba”. Por ejemplo, en la lección dos, organizada curricularmente en torno a la lectura “Saltan y saltan”, “enfaticó”, dice, la letra ese, por lo que en la actividad que preparó los niños debían complementar los nombres de los dibujos agregando las sílabas con esa letra. Su estrategia de trabajo incluía el trabajo continuo con estas palabras a partir del dictado, su formación con las letras del alfabeto móvil³⁰ –incluido en los materiales del PRONALEES-, su copia en el cuaderno después de haberlas formado y también la lectura de cada una de ellas. Estas actividades generalmente eran encomendadas como tarea diaria para hacer en casa, pero también llegaba a hacerlas durante las clases. Laura explica que este trabajo fue más intensivo en esta segunda experiencia con el PRONALEES, pero que la había utilizado en la primera ocasión; particularmente el dictado, dice, es algo que ella siempre ha practicado cuando ha trabajado con el primer grado.

Posiblemente motivada por las discusiones con Sofía e Iraís, respecto de la forma en que unas y otras consideraban el aprendizaje de las letras y por la

³⁰ Paola llama “alfabeto móvil” a las “letras móviles”, uno de los recursos contemplados en el LA recortable. Cada una de las letras del alfabeto, en mayúsculas y minúsculas, están escritas en pequeños cuadros, de 1x1 Cm. aproximadamente. Cada cuadro contiene una letra. Se espera que los niños utilicen estos recortes para formar diversas palabras en diferentes ocasiones. Los recortes no se pegan, sino que se guardan para un uso posterior. En términos del PRONALEES, la finalidad de este recurso es “que los alumnos escriban palabras y revisen su escritura”. Desde la perspectiva de la enseñanza indirecta de las letras promovida en esa propuesta se espera que en su uso los niños puedan hacer reflexiones y descubrimientos acerca del sistema de escritura. Así, se indica que “cada niño forma las palabras como puede, de acuerdo con sus concepciones sobre el sistema de escritura” y después “el maestro pide a los niños que comparen sus escrituras ... favorece la confrontación de las ideas de los niños cuando se presentan diferencias en las escrituras” (SEP, 2000: ficha 4).

consulta que al respecto hizo con Nora, durante esta segunda experiencia con el PRONALEES Laura introdujo variaciones en su trabajo. La estrategia de Paola de “enfaticar” alguna letra en cada lección, es una de las diferencias de trabajo que tenía con Sofía e Iraís, con quienes trabaja en la misma escuela y continuamente conversan sobre su trabajo durante los recesos. Por separado y de manera espontánea, las tres llegaron a externar las diferencias que tenían al respecto. Sofía e Iraís, quienes a diferencia de Paola fueron asesoradas por Nora en la implementación del PRONALEES, consideraban innecesario trabajar una a una las letras. Sofía por ejemplo, decía que ella no enseñaba por letras, sino de manera global.

Nosotros trabajamos la propuesta de acuerdo a como la entendimos, porque en sí yo pienso que nadie la entendió, ni yo ni nadie, como debería ser, sino que cada quien la agarró a su modo a su manera. Porque por ejemplo, con Paola y con Iraís, nosotros tenemos diferencias, decimos tú cómo enseñaste esto, no pues yo lo enseñe, así y así, y tú, no pues yo lo enseñé así. Porque por ejemplo hay muchos que dicen yo voy en la letra tal, y yo no enseño por letras, yo me voy de lo más difícil a lo más fácil a lo mejor, yo por ejemplo me voy con el enunciado, con los niños (PD09-110902. Obs. Cl. + Ent. Ma. Sofía).

En una explicación más o menos detallada de cómo enseña, Sofía ejemplifica con la lección “Paco el Chato”, cómo propicia que los niños vayan aprendiendo a leer y escribir. Después de leer el texto y cuestionar a los niños, dice, trabaja con enunciados del texto en donde nuevamente “cuestiona” a los niños “dónde dice...”. Posteriormente, comenta, el “cuestionamiento” lo centra en las palabras “cómo empieza...” “cómo termina...”. De esa manera, “cuestionándolos”, “después de muchas actividades”, dice, los niños “van identificando” cómo se lee o cómo se escribe una determinada palabra o texto.

Iraís, por su parte comenta que en alguna ocasión le decía a Paola que “no es por letras” como se trabaja en el PRONALEES. Nora, dice, les decía que trabajaran diferentes palabras de la lectura y que los niños las escribieran. Sin embargo, recuerda, Paola le decía “no, tiene que ser así, porque yo debo de saber en qué letra vamos”.

Recién iniciado el año escolar Paola también me comentaba sobre estas diferencias de trabajo, además de que había buscado a Nora para consultarle al respecto, aunque Nora ya no estaba desempeñándose como asesora. Después de esa consulta Paola parecía haberse convencido de que no era necesario “enfaticar” alguna letra, e incluso consideró que eso había sido un error de su parte.

Yo tenía la idea errónea, incluso en esta vez, de que, por ejemplo, cuando vi Paco el Chato, le di mucha importancia a ver palabras con p ... y les estuve diciendo a ver díganme palabras que empiecen como Paco, y ya me sugieren, y las anoto primero, y ya después les hago un dibujo. Entonces el niño copia el dibujo y copia la palabra. Y así hice con todas las lecciones, con la de saltan y saltan la s ... lo que he visto es la p toda esta semana, así le dije a Nora, la primera lección yo veo puras palabras con p. Dice no, y ya me explicó por qué no y por qué tengo que atender otras cosas. Le digo fíjate y eso es que según yo leía el libro del maestro. Te digo si a veces cometes errores, lo lees y como quiera cometes errores (PD04-210802 Entr. Ma. Paola).

En efecto, Paola pareció enmendar lo que consideraba “un error”. En varias de las clases de Paola se le observó promoviendo la lectura y escritura de palabras y enunciados que formaban parte de la lección en turno, sin que, como ella decía, estuviera “enfaticando alguna letra en particular”. Comentaba que lo que hacía era seleccionar aquellas palabras que consideraba más importantes de la lectura correspondiente a cada lección. En la lección saltan y saltan, por ejemplo, las palabras que seleccionó eran las acciones realizadas por los personajes; en otras ocasiones las palabras o enunciados sobre los que trabajaba eran aquéllos utilizados en las actividades del LA. Para Paola esta estrategia tenía como uno de sus propósitos la de apoyar a los niños en su reflexión sobre la escritura de las palabras. Así argumentaba, por ejemplo, por qué en una de las clases pidió a los niños identificar los nombres de los personajes de un cuento.

La idea es, primero, que reconozcan por decir las palabras, los nombres de los animales en este caso ... en otro momento sería aprovechar esas palabras también para ir viendo cada una de las partes de las palabras, con qué empieza o cómo empieza rana, cómo termina rana, o igual garza. Y también trabajamos los enunciados, en otro momento podemos trabajar los enunciados. Como allá –en uno de los enunciados escritos en el pizarrón– está la garza..., en dónde dice garza, dónde dirá agua, dónde crees que dice cantar, dónde crees que dice zorra, dónde dice cayó, así. Pero eso es... durante varios días (PD10-180902. Obs. Cl. + Entr. Ma. Paola).

En diferentes clases se observó a Paola trabajar de esa manera, cuando pedía a los niños leer las palabras continuamente les preguntaba por el inicio y final de las mismas. Sobre todo cuando los niños leían o escribían incorrectamente emprendía diferentes acciones, en ocasiones les hacía comparar los inicios entre una palabra y otra, o en otras les hacía comparar su escritura con la manera en que

estaban escritas en los libros, o motivaba la discusión entre los niños acerca de la lectura y escritura de alguna palabra en particular. Asimismo, entre los varios cambios que decía haber hecho a su trabajo con respecto a la experiencia anterior, uno de los que Paola destacaba es el uso del juego del memorama, uno de los recursos contemplados en los materiales del PRONALEES que tiene como propósito motivar la reflexión de los niños acerca de la escritura. También refería haber utilizado más intensivamente el alfabeto móvil. Consideraba que ambos recursos, principalmente el alfabeto móvil, eran de mucha utilidad para los niños, situación que relacionaba con el hecho de que al tercer mes de iniciado el curso escolar muchos de los niños lograban escribir “palabras completas”, decía “Se puede decir que están pasando al nivel alfabético”.

b) Los aprendizajes de los niños en experiencias previas como referente articulador.

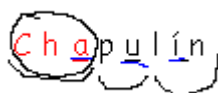
Los cambios efectuados por Paola eran similares al deber ser del PRONALEES relativo a la enseñanza indirecta del sistema de escritura. Estos cambios, sin embargo, no eliminaron los recursos anteriormente utilizados por Paola. Por una parte, las modificaciones se articularon al esquema previo utilizado por ella para la enseñanza sistemática de las letras; en este sentido, siguió empleando la secuencia de actividades dictado, alfabeto móvil, copia al cuaderno, lectura. Así, por ejemplo, en la misma clase donde trabajó con los niños en la identificación de los nombres de los personajes, les pidió posteriormente formarlos con el alfabeto móvil y leerlos después. Asimismo dejaba de tarea diariamente escribir de nuevo esas palabras al dictado, formarlas con el alfabeto móvil y nuevamente leerlas.

Por otra parte, la propia enseñanza sistemática de las letras se mantuvo en términos similares a como lo venía haciendo. En una de las clases de la lección 6, centrada en la lectura “Los changos”, por ejemplo, trabajó inicialmente en el repaso de la tarea consistente en completar palabras que involucraban la letra che.

Paola está por terminar la lección 6 “Los changos”, hoy realiza las últimas actividades correspondientes a la esa lección La lección incluye la lectura de los changos. En el pizarrón se hallan unos dibujos y sus nombres de la clase pasada, cuyos nombres incluyen la letra ch. Los dibujos tienen escrito su nombre en la parte de abajo y son los siguientes: chapulín, changuito, chile, chocolate, pinocho, chaparro, mochila, cachucha, chanclas, cuchillo, cuchara, chamaco. En todas las palabras la letra ch, está remarcada con color rojo a diferencia de las otras letras. Debajo de las vocales está una raya, es donde

los niños tenían que escribir la vocal que debería de ir. Además de las rayas de las vocales está una línea curva que señala cada una de las sílabas de las palabras, son las líneas que ella acostumbra poner cuando toma a los niños la lectura. Esta es una actividad que también hizo en hojas fotocopiadas para todos los niños. Lo escrito en el pizarrón parece el trabajo colectivo que realizó con todo el grupo para que ellos lo fueran haciendo cada uno en las hojas que les proporcionó. La tarea consistió en que los niños formaran las palabras con alfabeto móvil, las escribieran al dictado y las leyeran.

Dibujo de chapulín



Después del pase de lista Paola indica a los niños que les pasará lista y que la tarea la revisará durante el recreo porque ya han perdido mucho tiempo por los honores a la bandera. Antes de iniciar las actividades del LA les pide leer lo escrito en el pizarrón. Paola va señalando una por una las palabras y los niños van diciendo a coro lo que ahí dice. Cuando pregunta por lo que dice en cada palabra, Paola va marcando cada una de las sílabas con una línea curva, también les pregunta con qué sílaba empiezan. Cuando los niños contestan Paola encierra la sílaba que ellos indican.

P. A ver chapulín con qué empieza

Aos. –a coro- con cha

P. Changuita

Aos. –coro- con cha

P. Con qué

Aos. –coro- cha

P. Chile?

Aos. Chi

P. Y aquí qué dice? –encerrando donde dice chi-

Aos. Chi

P. Chi. Y aquí qué dice –señalando cada una de las sílabas de la palabra chocolate-

Aos. Cho-co-la-te –algunos inicialmente dicen cho, y luego igual que los demás dicen chocolate, silabeando-.

P. Con qué empieza chocolate? –encerrando donde dice cho-

Aos. Cho.

P. Y aquí qué dice? –señalando cada una de las sílabas donde dice chile-

Aos. chi-le

P. Y con qué empieza? –encerrando chi-

Aos. Chi –algunos dicen cho, pero Paola no parece escucharlos-.

P. Y aquí qué dice? –señalando cada una de las sílabas donde dice Pinocho-

Aos. Pi - no- cho.

P. Con qué termina –encerrando donde dice cho-.

Así continúa Paola con las palabras chaparro, chamaco. Llega a la palabra cuchara, encierra la sílaba cha y les pregunta ‘esta que encerré, me quieren decir qué dice?’, los alumnos contestan cha (PD19-211002 Obs. CI + Entr. Ma. Paola).

Este trabajo sistemático con las letras pudo observarse en las clases realizadas durante el primer semestre y, generalmente, se hacía como parte de la revisión o repaso de la tarea. Durante el segundo semestre, no se apreció ni una sola clase en la que de manera grupal se trabajara de esa manera.

En apariencia pareciera contradictorio que considerando erróneo el trabajo sistemático con las letras, Paola persistiera en su utilización. Su uso simultáneo a la implementación de una estrategia más indirecta, sin embargo, parecieran mostrar un proceso más bien cauteloso y dialógico de articulación de perspectivas de trabajo diferentes. En la resolución de Paola, trabajar tanto en el sentido de la enseñanza indirecta de las letras como en su enseñanza sistemática, están presentes las voces de ambas perspectivas. Como se aprecia en el siguiente comentario, la relación que establece entre ambas no se da en términos abstractos, es decir atendiendo sólo a las explicaciones proporcionadas por sus colegas o la asesora, o a sus propias ideas –como la que expresaba a Iraís de que ella necesitaba saber qué letra iban trabajando los niños-. Su experiencia previa, y más específicamente, los resultados apreciados en el aprendizaje de los niños, es un referente central que ella pareciera tener en cuenta al considerar una y otra perspectiva.

P. Yo tenía la idea errónea, incluso en esta vez, de que, por ejemplo, cuando vi Paco el Chato, le di mucha importancia a ver palabras con p ... así le dije a Nora, la primer lección yo veo puras palabras con p. Dice no, y ya me explicó por qué no y por qué tengo que atender otras cosas ... Así hice con todas las lecciones, con la de “Saltan y saltan” ví la ese, y así me fui viendo. La ventaja fue que como a la lección 18 o 20, yo veía que los niños ya sabían hasta sílabas compuestas ...

E. y cómo será que aprendieron eso?

P. Yo creo que por las lecciones. Entre más lea el niño, mientras más escriba al hacer las actividades, más se va apropiando. Con todas esas actividades el niño lo va logrando. Pero para mí la lectura y el dictado es algo bien básico que tiene que hacer diario el niño en la casa ... en un principio les digo a los padres: a ver, les dictan cinco palabras de las que vimos, que las escriban como puedan. Y poco a poco les vas agrandando la tarea, ya después les dejas 10, ... y el que hace ese tipo de actividades sí, sí avanza mucho (PD04-210802 Entr. Ma. Paola).

Desde la voz proveniente de sus colegas -Sofía e Iraís- y la asesora, a favor de la enseñanza indirecta de las letras, Paola parece encontrar elementos que le llevan a juzgar como errónea la enseñanza directa que ella realizaba. Al relacionarla con los resultados de su experiencia previa, sin embargo, matiza esta posición y restituye parcialmente valor a los recursos utilizados por ella. Así, ella encuentra que haber enseñado las letras a partir de las lecciones, mediante recursos como el dictado y la lectura de las mismas, no fue del todo erróneo, también tuvo su “ventaja”, la cual ella identifica en el hecho de que aún cuando no terminaba de revisar todas y cada una de las letras, los niños, en su mayoría, habían generalizado el aprendizaje logrado –la comprensión del principio alfabético de la escritura y el valor sonoro convencional de las letras-; dice Paola, “La ventaja fue que como a la lección 18 o 20, yo veía que los niños ya sabían hasta sílabas compuestas”.

La “ventaja”, en términos de eficacia de los recursos empleados, encontrada por Paola en su experiencia anterior; es al mismo tiempo un referente que pareciera llevarle a considerar razonable y parcialmente eficaz la enseñanza indirecta de las letras. En este sentido, pareciera que el hecho de que sus alumnos anteriores empezaran a utilizar “hasta sílabas compuestas”, sin que ella se las hubiera enseñado en forma sistemática y directa, lleva a Paola a considerar la posibilidad de que los alumnos puedan aprender, hacer descubrimientos y generalizaciones sin necesidad de enseñar todas y cada una de las letras, o como ella decía, que “se tengan que ver tantas palabras así con una letra en especial”. En este caso, Paola encuentra la posibilidad de que ello suceda por el uso continuo de la lectura y la escritura que es propiciado por las actividades sugeridas en el PRONALEES. Ello parece evidente, cuando me explica por qué considera que sin haberle enseñado todas las letras, los niños las hubieran aprendido; dice “Yo creo que por las lecciones. Entre más lea el niño, mientras más escriba al hacer las actividades, más se va apropiando. Con todas esas actividades el niño lo va logrando”.

En este diálogo entre las voces provenientes de ambas posturas sobre la enseñanza de las letras –la sistemática y la indirecta-, Paola construye una solución en la que articula los sentidos y los recursos que considera pertinentes de cada perspectiva a la luz de los resultados que aprecia de su experiencia previa. Así, como argumentó al término del año escolar, ella trabajó con palabras en las que “no precisamente veía una letra, sino varias” –como cuando trabajo en la identificación, escritura y lectura de los nombres de los personajes de un cuento-; al mismo tiempo

que trabajó palabras en las que daba “mayor importancia a alguna letra”, mientras los niños “agarraban la onda”.

Las primeras copias que hicimos fueron de ejercicio de maduración, ya después de ahí empezamos con las palabras. Todas las palabras que íbamos viendo se las hacía así con esos dibujos tan buenos que hago –ríe-, la idea era que ellos completaran la palabra, ya sea con la letra que íbamos viendo... eh... –parece verse precisada a explicarme lo de las letras-bueno... en un principio te digo, estaba como medio enredada la cosa porque... no precisamente veía una letra, veía varias, pero ya después agarré por decir, por darle mayor importancia a alguna letra, en una sola copia poníamos palabras con una sola letra, o cuando mucho tres ... pero no... no es la idea ver así muchas palabras con alguna letra en especial no, de repente te digo por decir en 6 o 7 lecciones, sí te checas un poquito las letras, ya después ahí van solos agarrando la onda, no sé ni por qué unos sí, otros no. –risas- ... Y te digo ahí trabajando con esas, yo creo que si fueron 6, 7 o hasta 10 letras a lo mejor, ya de ahí casi lo demás fue saliendo solo.

E. Ya cuando te diste cuenta ya estaban con todas (las letras) -risas-

P. Sí, o sea se van apropiando, fíjate cómo se van apropiando ellos de eso, ¿verdad? Es bonito, ¿no?, porque... cómo te das cuenta de que el niño agarra... la idea y ahí va pues ... Y mira yo... yo reconozco realmente que el trabajo no es de uno nada más. No, tiene mucho que ver lo que los papás hacen en la casa. Porque el resultado lo estas viendo, pero si bien palpable, cómo los papás que estuvieron aquí avanzaron rápido y el que no... (PD46-100603. Obs. Cl. + Entr. Ma. Paola).

Como se advierte, en este último comentario, al hacer un recuento de los recursos empleados en el trabajo con los niños Paola pareciera tener en cuenta el deber ser de la propuesta PRONALEES, de acuerdo a como lo interpretó a partir de la charla con sus compañeras y su entrevista con la asesora: que es “erróneo” el utilizar las lecturas para trabajar sistemáticamente alguna letra. Por ello, al recordar que algunas de las actividades que ponía a los alumnos consistían en complementar palabras “con la letra que íbamos viendo”, ella pareciera sentirse contrariada. Así, sin pedir ninguna explicación de mi parte, de manera espontánea ella busca argumentar las razones por las que las continuó realizando durante algún tiempo ese trabajo sistemático con las letras además del trabajo con palabras donde no veía “alguna letra en especial”.

Según explica, Paola consideró que el trabajo sistemático con las letras era necesario y útil en una etapa inicial, decía, “te digo, en 6 o 7 lecciones, sí te checas un poquito las letras”. La utilidad de este trabajo, en términos de la valoración de Paola, es que los niños “van agarrando la onda” sobre el funcionamiento alfabético

convencional de las letras, y cuando eso acontece, el trabajo sistemático con las letras ya no tiene razón de ser porque los niños pueden generalizar ese descubrimiento al resto de las letras aunque ya no se trabajen de ese modo. Como Paola dice, “ya después (los niños) ahí van solos agarrando la onda ... se van apropiando ellos de eso, ... el niño agarra... la idea y ahí va pues”.

Al trabajar simultáneamente tanto con palabras en las que “checaba un poquito las letras”, como con palabras en las que no veía “alguna letra en especial”, Paola tuvo presentes la voz de la enseñanza sistemática proveniente de su experiencia anterior y la voz de la enseñanza indirecta proveniente de la charla con sus colegas y la asesora. Ni una ni otra, sin embargo, fueron consideradas por ella como verdades absolutas o posiciones dicotómicas irreconciliables. Los deber ser de una y otra perspectiva fueron ponderados y matizados por Paola al incorporar las evidencias de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, la voz de su experiencia relativa a los resultados en el aprendizaje de los alumnos fue un referente central en la determinación de Paola acerca de los usos y sentidos con que empleó los recursos procedentes de una y otra perspectiva sobre la enseñanza de las letras.

En la solución construida por Paola, los recursos de una y otra perspectiva se vieron modificados recíprocamente. Por una parte, El trabajo que realizó con las palabras sin que considerara “alguna letra en especial”, se articuló a los recursos por ella empleados en la enseñanza sistemática de las letras –dictado, alfabeto móvil, lectura-, lo cual pareciera estar relacionado con la eficacia que atribuyó a éstos, tanto en su experiencia anterior como en la actual –“el que hace ese tipo de actividades sí, sí avanza mucho”-. Estos recursos a su vez fueron modificados parcialmente por Paola en su empleo con respecto a la experiencia anterior. La continua escritura –copia, dictado, alfabeto- y lectura de las palabras no tenía el propósito de “enfatar alguna letra en especial”, sino el de servir de apoyo a la reflexión de los niños sobre distintos aspectos de la escritura, tal como ella lo señalaba cuando trabajó en la identificación de los personajes del cuento – “aprovechar esas palabras también para ir viendo cada una de las partes de las palabras, con qué empieza o cómo empieza rana, cómo termina rana, o igual garza”-.

Al mismo tiempo, la enseñanza sistemática de las letras, tal como Paola dice haberla promovido en su experiencia anterior, también se modificó de manera parcial; principalmente en lo que se refiere a la importancia y frecuencia de su empleo en el aula. En ninguna ocasión se observó por ejemplo que estas actividades fueran las centrales en las clases de Paola. Por otra parte, mantuvo

esta estrategia grupalmente hasta el momento en que consideró que los niños daban muestras de que comprendían el principio alfabético y el uso convencional de las letras. Desde el mes de enero, por ejemplo, cinco meses después de iniciado el año escolar, no se volvió a observar ni una sola clase de Paola en la que de manera grupal se trabajara sistemáticamente con letra alguna, aunque esporádicamente llegó a dejar como tarea la escritura de palabras con algunas letras que representaban dificultad para sus alumnos.

La descripción del trabajo de Paola y Macrina ponen de manifiesto una de las transformaciones de la propuesta del PRONALEES más importantes en términos de los supuestos de ésta sobre la enseñanza de las letras. Todas las maestras del estudio, a diferencia de la propuesta del PRONALEES, introdujeron en algún momento, durante el primer grado, la enseñanza sistemática de las letras, aunque, como muestran los casos analizados de Paola y Macrina, a los recursos empleados para ello, ellas les dieron usos y sentidos diferenciados, por una parte y, por otra, los usos y sentidos de esos recursos los modificaron de una experiencia a otra.

En algunos cuadernos de sus alumnos de primero que Sofía guardaba y me mostró, había varios ejercicios donde, a partir de determinados conjuntos de sílabas, los niños tenían que formar palabras. Laura por su parte, me explicó que cuando tuvo primer grado ella utilizaba mucho memoramas y loterías para trabajar alguna letra de acuerdo con la lectura de la lección correspondiente, como lo hacían Macrina y Paola. Finalmente, Perla, cuando consideró que sus alumnos ya conseguían escribir de manera alfabética, pero les “faltaba convencionalidad”, utilizó libros comerciales alineados a la enseñanza sistemática para que aprendieran la convencionalidad de las letras.

El propósito de mi análisis, sin embargo, no ha sido el de inventariar los usos y sentidos dados por todas y cada una de las maestras, sino el de mostrar cómo la apropiación de nuevas propuestas –expresada en los usos que ellas hacen de ésta-, se inscribe en un proceso dialógico que conduce, como diría Wenger, a la renegociación continua de significados. El análisis en detalle de los recursos empleados por Macrina y Paola ha posibilitado en este sentido, apreciar cómo en “las operaciones que conllevan la construcción de sentidos” (Chartier) sobre las nuevas propuestas, la experiencia no se anula, pero tampoco se impone sin más, como simple continuismo. En las operaciones dialógicas de construcción de sentido, el pasado y el presente coexisten como diría Engeström, pero no como parcelas aisladas y refractarias, sino como voces que se afectan y se influyen recíprocamente, aunque en modos temporales y cambiantes. En esta movilidad y

pluralidad de sentidos también interviene, como se verá en el siguiente apartado, la voz de los niños.

B) Los niños y sus necesidades. Usos plurales y móviles de los recursos para la enseñanza de las letras.

En este apartado muestro que los niños y las dificultades que ellos enfrentan en el aprendizaje del sistema alfabético convencional de la escritura es un referente que puede conducir a los maestros a reformular los usos y los sentidos de los materiales que ellos suelen emplear. El análisis pone de manifiesto cómo las maestras al trabajar con los niños con menos progresos en el aprendizaje del sistema de escritura resignificaron los usos y sentidos de los recursos empleados en el trabajo con todo el grupo para ese propósito. Propongo, en este sentido, que la heterogeneidad de necesidades y dificultades particulares de los niños, y el interés de las maestras porque ellos dominen la convencionalidad alfabética, es un referente que propicia, en el sentido planteado por Chartier, la “pluralidad” de usos y sentidos con que son incorporados a las prácticas de enseñanza los recursos procedentes tanto de propuestas pedagógicas anteriores, como de las actuales – p.e. la del PRONALEES-.

La búsqueda de soluciones para apoyar a los niños en su aprendizaje, cómo se mostrará en la descripción analítica, constituye un proceso dialógico. En el trabajo emprendido por las maestras con los niños menos avanzados se advierte la puesta en relación del conocimiento que ellas tienen de los niños –sus antecedentes escolares, el apoyo que tienen en casa, la manera en que responden a las tareas emprendidas con el resto del grupo-, con las voces procedentes de las propuestas de enseñanza sistemática e indirecta para la enseñanza de las letras.

En el trabajo colectivo con el grupo de niños, como se advirtió en el apartado anterior, las maestras, apoyándose en su experiencia, emplearon alternativas para la enseñanza de las letras en las que utilizaron, en ciertas formas y sentidos, recursos provenientes tanto de la enseñanza sistemática como de la enseñanza indirecta. En el transcurso de las clases, se pudo advertir, sin embargo, que si bien esas alternativas se expresaban como una tendencia predominante de trabajo, ellas empleaban los recursos de otras formas y con otras finalidades. Esta pluralidad de usos tenía que ver con la valoración que ellas hacían del desempeño particular de cada niño.

Las respuestas de los niños ante las tareas, las formas en que las resolvían y sus dificultades para realizarlas, eran situaciones que llevaban a las maestras a

replantear el uso de los recursos. Cuando las maestras percibían que la estrategia empleada con el grupo era compleja para algunos niños, o cuando consideraban que no mostraban progresos, trabajaban con ellos en forma diferenciada a los demás alumnos. En estos casos, como se muestra a continuación, la enseñanza sistemática tendía a ser considerada de mayor utilidad.

1) La enseñanza sistemática como medio de familiarización con la relación de las letras y los sonidos.

El uso de los MES –materiales para la enseñanza sistemática de las letras-, en el sentido de “reafirmar” el aprendizaje de las letras, aunque parecía predominante en su trabajo grupal, no era el único en el trabajo de Macrina. Ella también utilizó los MES en un sentido similar al que les dio en su primera solución de trabajo; es decir, como una manera de llevar a los niños a conocer progresivamente el uso convencional de las letras. El uso en uno o en otro sentido de esos materiales estaba basado en la valoración que hacía del desempeño individual de sus alumnos.

La manera en que los niños respondían a las actividades que les proponía, las posibilidades de apoyo que ellos tenían en sus casas, así como las exigencias institucionales como las evaluaciones, son situaciones que mediaron en las decisiones de Macrina acerca de la conveniencia de emplear unas u otras estrategias con cada alumno en particular. En este sentido, ella se refería con frecuencia a que la situación de cada alumno es muy particular, por lo que, decía, los recursos y formas de trabajo que eran exitosas para algunos alumnos podían no serlo para otros. En sus comentarios aludió, en diferentes momentos, a diversas situaciones particulares de algunos niños y a las estrategias específicas que utilizó o que estaba empleando con ellos. Por ejemplo, decía, consideraba que los niños en primero no sólo deberían aprender a leer y escribir sino que “como te dice el libro, el niño debe de observar, platicar”, sin embargo, añadía, algunos niños tienen dificultades en un inicio para hacerlo; por lo que en esos casos se requiere un trabajo más estrecho con ellos, como dice que lo realizó con su alumna Nati.

Nati es muy tímida y participa, pero al principio me daba mucho trabajo hacerla participar. Entonces te toca a ti como maestra cuestionarlos: a ver qué viste, -el niño contesta- una casita, qué más viste a ver observa y de qué color... Dice uno pierdes tiempo, pero el día de mañana, al ratito voy a preguntar y va a contestar o aunque no vaya directamente la pregunta para ella

ahora quiere contestar, pero ya logré yo lo que quería (PD54-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Tal como lo describe en relación con Nati, en las clases pudo apreciarse cómo Macrina “particularizaba” el trabajo con cada alumno atendiendo a las dificultades que ella observaba en su desempeño, y dedicaba más tiempo, atención y apoyos a aquellos niños que tenían mayores dificultades en la realización de las actividades. Macrina atendía así las particularidades de cada niño, aún cuando el consumo de tiempo que ello implicaba, dice, le significara “atrasarse en el programa” o soportar la presión de los niños más adelantados, quienes le exigían continuar el trabajo cuando ella “les robaba” tiempo para atender a sus compañeros con mayores dificultades. Su persistencia en particularizar la atención de esos niños lo relacionaba con la mejora que apreciaba en los niños; así, del trabajo que hizo con Nati comentaba “dice uno pierdes tiempo, pero ... ya logré yo lo que quería ... aunque no vaya directamente la pregunta para ella ahora quiere contestar.”.

Qué hacer ante cada caso singular y cómo hacerlo es algo que, insistía Macrina, no está contemplado en los libros sino que cada maestro le “debe de buscar”. Decía ella, “el libro desgraciadamente no me dice qué hacer con los niños que tiene estos problemitas ... tú como maestra debes de buscar las alternativas para ayudar a estos tres niños, y a los otros” (PD55-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina 1º). En este sentido, Macrina refería cómo el desempeño de los niños era un elemento que ella consideraba en su decisión de mantener o cambiar la estrategia de trabajo con ellos, “le digo cuando te preocupas por tu trabajo tú le buscas. Dices bueno, en este niño no me funciona así, a este niño le tengo que buscar otro mecanismo”. Esta atención diversificada era particularmente evidente en los usos diferenciales que hacía Macrina de los MES para la enseñanza de las letras.

En el mes de febrero, seis meses después de iniciado el curso escolar, Macrina usaba los MES, con la mayoría de sus alumnos, como recurso para la reafirmación del aprendizaje de las letras, pero también los empleaba en su sentido escolar más tradicional; esto es, como recursos para el aprendizaje directo y progresivo de las letras, con dos de sus alumnos: Agustín y Jessica. Macrina consideraba que por sus antecedentes y el desempeño que mostraban, estos niños no podían beneficiarse de la realización de actividades de lectura y escritura como lo hacían los demás.

Agustín, quien tenía seis años de edad y cursaba por primera vez el primer grado, no había cursado el preescolar, lo cual para Macrina era una situación que

limitaba sus posibilidades para enfrentar el tipo de trabajo demandado por los LA. Los de Preescolar, decía, llevan la ventaja de conocer la escritura de algunas palabras o por lo menos de conocer el trazado de las letras; Agustín, en cambio, argumentaba, “no podía ni usar el lápiz”.

Le pregunto a la maestra Cheli en qué lectura vas, no pues ya van hasta en el tercer bimestre, porque ... todos llevan preescolar ya hasta van sabiendo del uno al diez, ya van sabiendo lo que es mamá, papá, sopa, palabras aisladas, pero ya el trazo de una letra lo saben hacer ... Agustín ni el lápiz me podía agarrar, ni cómo se abre un libro, ni cuál es su derecha izquierda ... y en el libro si usted se va a la primera lectura Paco el chato, me está pidiendo poner sus nombres, nombre del maestro, su domicilio, nombre de papá y mamá que recorte figuras Paco el chato, dónde está la mamá dónde está el policía ... trabajaba, pero trabajaba como él podía: maestra para dónde. Ora vente, te vamos a agarrar de la manita (PD55-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Macrina considera que el apoyo a los niños en casa puede amortiguar las desventajas de no haber cursado el preescolar. Pero en el caso de Agustín, dice, no había tal apoyo, el niño faltaba con regularidad, nunca llevaba las tareas y su mamá no sabía leer y escribir. Con base en estas consideraciones Macrina optó por trabajar con él de manera diferenciada a como lo hacía con el resto del grupo. Con Agustín trabajó inicialmente ejercicios de maduración y después en la enseñanza de las letras utilizando los MES a los cuales agregó un libro comercial del mismo tipo.

Agustín, vuelvo a repetir, no había apoyo en su casa ... Agustín siempre iba apuntando al último, apuntando al último ... no me trabajaba con el libro. La señora no sabe leer ni escribir, y eso es una gran desventaja para él ... Y lo que opté, dije, pues con Agustín no voy a avanzar de esa manera ... se van los demás a trabajar con el libro y con él me quedo a trabajar en el libro XXXX (uno comercial de la misma orientación pedagógica que los MES). A veces con Agustín trabajo diez minutos, cuando se van al recreo, o están en inglés o educación física, le robo diez minutos de tiempo al maestro, déjenmelo trabajar, para trabajar con el libro. Individual con él –enfática-. Por qué, Porque no me dio tiempo, porque como estaba trabajando con los demás, no me dio tiempo (atenderlo) (PD55-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Jessica, por su parte, era una alumna que repetía el primer grado, pero apenas en el mes de febrero se había incorporado al grupo. Su padre se la había llevado al pueblo y no la había inscrito a la escuela porque, dice Macrina, él opina

que sólo los hombres deben prepararse. Fue su madre quien la regresó a la ciudad y la inscribió en el grupo de Macrina. Jessica se incorporó al mismo tiempo que otro niño. Sin embargo, Macrina emprendió estrategias de trabajo distintas con cada uno. Al niño lo integró al trabajo con el LA, como lo hacía con la mayoría del grupo, mientras que con Jessica decidió trabajar de manera similar a como lo venía haciendo con Agustín, esto es en la enseñanza sistemática y progresiva de las letras a partir de los MES.

Al parecer, Macrina decidió estrategias diferenciadas para los dos nuevos niños a partir de la valoración de su desempeño en la realización de las actividades de los LA. Con el niño, decía Macrina “estoy trabajando con las lecturas ... con trabajos que nos está pidiendo el libro del maestro”, porque él “ya tiene conocimientos de todo de lo que son las letras ... su capacidad intelectual le da un poquito más y está más avanzado que Jessica” (PD55-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina). En cambio, opinaba que Jessica no tenía conocimientos de las letras y de otros aspectos como la direccionalidad de la escritura, los cuales consideraba necesarios para poder trabajar en los LA; así, del trabajo inicial realizado por Jessica, Macrina recuerda que ella “copiaba las letras y empezaba de derecha a izquierda”, “no me entendía, por ejemplo yo le decía pinta, circula, remarca, se quedaba y eso qué es”. De esa forma decidió que con Jessica no debía trabajar de momento con los LA.

Ahorita con Jessica no voy a trabar con los libros definitivamente ... Con Jessica me tengo que ir despacito, me desespero pero digo qué culpa tiene la niña y qué culpa tengo yo de angustiarme. Le digo que se me quita el sueño que estoy pensando qué actividad hago con tal niño, qué hago, viene el examen no va a poder contestar nada. Pero también digo bueno qué te interesa que te conteste el examen para que tú aparezcas en un determinado porcentaje o que la niña aprenda (PD55-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

El esquema general del trabajo que realizaba con Agustín y Jessica estaba centrado en el uso de los MES y consistía en trabajar de manera progresiva las letras tal como ella lo resume en su comentario y se pudo apreciar además en las clases observadas.

Vamos viendo lo que es el enunciado y ya particularizamos lo que es la palabra y particularizamos en la consonante que estamos viendo. Enunciado, palabra y ya después sería la sílaba. –un enunciado de los materiales que le entregó, dice ‘Martina tiene una mochila’-. Jessica maneja ya las sílabas con

eme, ya empezamos. Ya después es el dictado de la consonante con otras consonantes que ella ya ha visto; son dos apenas, la ese, la eme y la pe, que ahorita estamos viendo (PD54-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Las acciones con ellos iban desde identificar las sílabas con una consonante determinada en un enunciado –p.e. con la consonante m en el enunciado Martina tiene una mochila-, o en un conjunto de palabras –cada una con sus respectivos dibujos-; hasta leer y escribir al dictado palabras con las sílabas ya trabajadas. Pero en la realización de estas acciones ella articuló además el uso de recursos que empleaba con los demás niños en el proceso de “autocorrección”. Es decir, echaba mano de recursos que llevaran a los niños a darse cuenta de las letras que podrían emplear para escribir correctamente las palabras en algunas ocasiones o, en otras, a identificar las correcciones que debían efectuar, como se aprecia en el siguiente fragmento de su trabajo con Jessica en la escritura de palabras que contienen sílabas con las consonantes p, s y m.

M. (dirigiéndose a Jessica, mientras los demás niños trabajan en otra actividad colectiva) Ayer viste qué, ya estamos con la letra pe, no?.

J. –Asiente con la cabeza-

M. Lista –indicando que iniciarán el dictado-. Tasa, tasa –lo dice sin pronunciar por sílabas-

(La siguiente palabra es sopa. La niña escribe muy bien al dictado, mientras escribe parece irse dictando ella misma por sílabas: so – pa. Mientras M. atiende a los otros niños que están haciendo los letreros de la ciudad o les llama la atención para que trabajen, a Jessica le dice ‘brinca dos cuadritos’ y le dice que escriba peso-

J. -Escribe ‘pso’ en lugar de peso. Omite la letra e-.

M. A ver, peso –señalándole la palabra-, pe, qué te falta ahí. Aquí está bien –señala donde dice so-. Pe –señalando donde J sólo puso la p-, qué letra, te falta una letra ahí. Peeeesooo. No le digas –a un niño que observaba-. Peso, qué letra te falta, aquí te falta una letra. Peeeee, qué letra te falta. A ver bórrale y vuélvela a hacer. (Pide a los niños que le presten un borrador. En uno de los cuadernos de J, Macrina busca un ejercicio donde hay dibujos con sus nombres con la letra pe y se los muestra a J). Aquí están los dibujos, peso, pe, cuáles de los dibujos empiezan con pe.

J. –le señala donde dice pelota-

M. Pe so, órale, peso

J. –la niña escribe ahora correctamente-

(Luego M. le dicta paso, supo, aquí le dice que si no se acuerda que se fije en los dibujos. Le dice varias veces supo, po, po, po. Luego sigue con misa, mesa, aquí le dice meesaa.) (PD54-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

En este fragmento se aprecia cómo Macrina fusiona en un mismo proceso la realización de las actividades con los MES y la “autocorrección”. Ello sugiere que en su trabajo con los niños con menor conocimiento del lenguaje escrito Macrina perseguía dos propósitos, por un lado que los niños aprendieran la convencionalidad de la escritura de las sílabas formadas con las letras trabajadas – de ahí el trabajo reiterado en su identificación, su lectura y la escritura al dictado de enunciados y palabras con las mismas-. Pero, por otro lado, Macrina parecía ir mostrando a los niños la manera en que ellos podían apoyarse en los recursos por ella empleados para saber qué letras utilizar al escribir ciertas palabras o cómo corregir sus escrituras. Como por ejemplo, el recurso de buscar alguna sílaba que se quiera escribir, en la parte inicial de modelos de escritura convencional ya conocidos; lo cual tuvo lugar cuando Jessica escribió pso, en lugar de peso. Después de probar con varios recursos –indicar que falta una letra, preguntar insistentemente qué letra faltará, o alargar el sonido de la letra faltante: “Peeeesooo”. “Peeee, qué letra te falta”-, Macrina le mostró a Jessica el ejercicio con dibujos y sus nombres donde trabajó la letra pe y le preguntó “cuáles de los dibujos empiezan con pe”. Mediante este recurso Jessica parecía entender cómo la sílaba inicial de “pelota” tenía la misma escritura que la sílaba pe de la palabra peso que no había podido escribir; así, sin que mediara alguna intervención más de Macrina que hiciera explícita esa relación, ella logró escribir correctamente “peso”.

Considerando este doble propósito en el uso de los MES que hacía Macrina al trabajar con los niños menos avanzados, pareciera claro que su intención no era tanto que los niños llegaran a conocer todas y cada una de las letras con este procedimiento sistemático y progresivo; sino más bien familiarizarlos, ella decía “encaminarlos”, con la relación letras-sonidos del sistema de escritura, por un lado y, por otro, con los recursos que ella empleaba con estos fines en la “autocorrección”. De hecho, dijo Macrina, en algún momento llegó a trabajar de la misma manera con otros niños a quienes ya había incorporado al trabajo con los LA. Entre esos niños mencionó a Kelly, Sofía y Liliana, de quienes decía ya no le preocupaban tanto, porque ya estaban “encaminadas”. En la observación de las clases se apreció que estas niñas no tenían aún escrituras convencionales plenamente consolidadas, a veces les faltaban letras o ponían una letra por otra, preguntaban a Macrina con qué letra escribir alguna palabra, y se llevaba un tiempo considerable con ellas en la “autocorrección” de sus trabajos. Pero estaban “encaminadas”, es decir, parecían tener claro que existía alguna relación entre las letras y los sonidos y, sobretodo, sabían muy bien “autocorregirse” a partir de las ayudas que les proporcionaba Macrina; esto es, parecían entender el sentido de

sus preguntas, de sus indicaciones, del alargamiento de sonidos y sus referencias a modelos de escritura ya trabajados.

De hecho, aunque había dicho que “definitivamente” no iba a trabajar por el momento en el LA con Jessica porque así “es mas lento”, Macrina cambió muy rápido su decisión. Al día siguiente, después de otras actividades similares al dictado descrito anteriormente, su opinión sobre su desempeño cambió y consideró la posibilidad de que en una semana más ella estuviera trabajando con el LA para que fuera “al nivel con los demás”.

Sí, con ella ya voy a empezar con el libro la otra semana, con lo que ella pueda captar. Ahorita ya vio que ya está entendiendo, ya la voy a integrar con los libros, a él ya lo integré a ella no, porque ella venía de cero completamente. Entonces quiero ver qué es lo que sabe un poquito y ya la integro para que vaya al nivel con los demás, pero trabajando un rato con ella (PD55-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Como sugiere Macrina, estaba contemplando la posibilidad de que Jessica ya trabajara próximamente “con los libros” “al nivel con los demás”, no porque ya conociera todas las letras, sino porque “ya está entendiendo”. Por otra parte, integrarla al nivel con los demás no implicaba que considerara que ya podría responder igual que los otros, sino que Jessica trabajaría con los LA a partir de sus propios logros, “con lo que ella pueda captar”, por lo que prevé continuar el trabajo cercano a ella, “pero trabajando un rato con ella”, decía.

Algo similar pasó con Agustín, sin que él terminara de ver todas las letras con los MES, Macrina ya lo incorporaba al trabajo con el resto del grupo. Él, por ejemplo, hizo los enunciados donde Macrina trabajó con las letras b y g. En esa ocasión me comentó que él apenas “va en la C” en la secuencia de los MES, pero confiaba en que la escritura de los enunciados, el escribir palabras con g, le sería de utilidad para cuando le tocara trabajar la letra g con los MES: “con Agustín no hemos visto la sílaba ge, él ahorita va en la ce de casa, (pero) cuando el llegue a la ge, aquí –la lección del libro comercial XXXX- ya la conoce, porque ya la vio aquí” (PD52-110204 Obs. Cl. + Entr. Ma. Macrina).

Asimismo, Macrina ya incorporaba a Agustín en el trabajo con los LA, tal como lo hacía con los demás niños. El, por ejemplo, realizó la actividad de escribir los letreros de la ciudad, así como otra en la que escribieron lo que conocían de las serpientes. Como Jessica y las otras niñas, él tampoco tenía un pleno dominio de la convencionalidad alfabética de las letras, pero, como se apreció en las clases, al

igual que ellas podía apoyarse muy bien en los recursos empleados por Macrina para lograr escrituras convencionales.

En resumen, la descripción muestra cómo, ante las dificultades de algunos niños para resolver las actividades emprendidas con el grupo, Macrina diversificó el uso de los recursos empleados. Coincidente con los trabajos de Luna (1993) y Mercado (2002), la descripción pone de manifiesto cómo en la realización del trabajo cotidiano los maestros incorporan el conocimiento que ellos tienen de los alumnos. En este caso, importa destacar cómo este conocimiento –que involucra desde el conocimiento de las condiciones de vida y de apoyo que tienen los niños en casa, hasta los antecedentes escolares y las respuestas de los niños al trabajo previsto-, puede conducir a los maestros, como sucedió con Macrina, a renegociar los sentidos y los usos de los recursos que emplean. Esto es, cómo los niños y sus dificultades, son un referente que está en la base de la construcción de “usos plurales y móviles” de recursos pensados por sus productores con un propósito determinado (Chartier, 1999). Ello pudo apreciarse en el uso articulado que hizo Macrina de los MES y la “autocorrección” con el propósito de “encaminar” a los niños en el aprendizaje de la convencionalidad alfabética. Estos usos y sentidos no sólo no se corresponden con los que tales recursos tienen en las propuestas de la enseñanza sistemática e indirecta de las que proceden, sino que también constituyen una variación de los usos y sentidos dados en el trabajo con los demás niños. En la base de esta “pluralidad” de usos y sentidos estuvo el conocimiento que ella tenía de los niños y de las dificultades que en ellos percibía para beneficiarse del trabajo que emprendía con todo el grupo. En este sentido, siguiendo a Wenger, se podría decir que las particularidades de cada niño, sus dificultades, fueron un referente que involucró a Macrina en un proceso constante de “negociación de significados” de los usos y finalidades de los recursos que ella emplea.

Asimismo, la descripción muestra que esta pluralidad de usos es construida dialógicamente, en un sentido bajtiniano. Ante las dificultades de los niños, Macrina parecía confrontarse con su propia voz, con su proposición de aprendizaje intuitivo de las letras –a partir de la enseñanza indirecta promovida por las actividades del LA y apoyada en la “autocorrección”-, y su “reafirmación” con los MES. Aunque consideraba apropiada esta proposición de trabajo para la mayoría de los niños, cuestionaba su pertinencia para quienes estaban menos familiarizados con la escritura, dadas las dificultades que apreciaba en su desempeño: “Agustín siempre iba apuntando al último (...) no me trabajaba con el libro. Y lo que opté, dije, pues con Agustín no voy a avanzar de esa manera”.

Atendiendo a las dificultades de los niños Macrina parecía además dialogar de nueva cuenta con las voces de la enseñanza sistemática e indirecta, rearticulándolas en una nueva proposición de trabajo, la de “encaminar” a esos niños en el funcionamiento de la convencionalidad alfabética. En la apreciación de Macrina la voz de la enseñanza indirecta proveniente del PRONALEES conduce a un aprendizaje intuitivo de las letras. Al poner en relación esta voz con el desempeño diferencial de los niños, considera que esta proposición de trabajo resulta benéfica y accesible para quienes ya tienen una cierta familiarización con las letras, pero no para quienes están poco familiarizados con las mismas, como Agustín o Jessica. Macrina, entonces pareció entablar un nuevo dialogo con la voz de la enseñanza sistemática. Su proposición de enseñanza explícita y sistemática de la relación convencional entre los sonidos y las letras es retomada por Macrina como una manera de lograr tal familiarización, de “encaminar” a los niños dice ella.

Finalmente es destacable cómo en su propuesta de “encaminar” a los niños, Macrina recupera para los MES uno de sus usos más tradicionales en la escuela primaria, la enseñanza progresiva de las letras. Es, sin embargo, una recuperación parcial, puesto que lo abandona o redefine cuando los niños ya estaban “encaminados”. Ello muestra de nueva cuenta cómo los recursos de las propuestas, nuevas y anteriores, no son juzgados como buenos o malos por sí mismos. En este caso se aprecia cómo el desempeño y las dificultades que presentan los niños en las tareas que les proponen es un referente que les lleva a ponderar la pertinencia de ciertos recursos tanto como los usos y sentidos con que conviene emplearlos.

La decisión de Macrina usar la enseñanza sistemática para “encaminar” a la convencionalidad alfabética a los niños que tienen menor comprensión de la escritura, pudiera pensarse como una decisión apresurada. Ella optó por trabajar con los niños de esa manera cuando consideraba que se les dificultaba realizar las tareas propuestas. En la perspectiva de la enseñanza indirecta promovida por PRONALEES, es esperable que los niños realicen producciones como las de Jessica, “empezaba de derecha a izquierda”, decía Macrina. Se espera que, a partir de la reflexión sobre sus mismas producciones, con el constante cuestionamiento de los maestros, los niños vayan poco a poco mejorando su comprensión de las convencionalidades de la escritura. El trabajo de Paola, el cual se examina en la siguiente sección, muestra, sin embargo, que aún los maestros que promueven y valoran una enseñanza más indirecta, pueden recurrir a la enseñanza más sistemática para ayudar a los niños con mayores dificultades en su comprensión del sistema convencional de la escritura.

2) Una enseñanza más sistemática cuando los niños no “agarran la onda”.

Paola, como Macrina, desarrollaba con todos los niños una estrategia común. El alfabeto móvil, el dictado, la lectura y corrección de los errores en la escritura, eran realizadas por todos los niños. Casi cinco meses después de iniciado el año escolar, cuando la mayoría de los niños lograron escribir convencionalmente, o como ella dice, le “agarraron la onda” al uso alfabético convencional de las letras, suspendió la realización de estas tareas. Paola consideraba conveniente seguir trabajándolas debido a que siete niños todavía no lo lograban; pero, aclaraba, ya no podía hacerlo con todo el grupo puesto que ya no era del interés de quienes ya lo habían aprendido. Ellos se aburrían y hacían desorden.

Los que ya saben ya no prestan atención, ya ves lo que pasó en la mañana al leer las oraciones. En cierta manera ponen más atención los que no saben, pero los demás hacen su relajo, ¿por qué? Porque para ellos ya está rebasado ... ya no puedo decir saquen el alfabeto móvil porque ya rebasaron eso y si les dijera traigan el alfabeto móvil no lo van hacer, porque ya lo rebasaron (PD31-080103 Obs. Cl.+Ent. Ma. Paola).

Al igual que Macrina, Paola tenía presentes las diferentes necesidades de los niños, lo cual apreciaba al valorar las respuestas de los niños a las tareas. En el caso de los niños con mayor atraso en el aprendizaje de la convencionalidad alfabética Paola señalaba, por ejemplo, la necesidad de dedicarles más tiempo, de proporcionarles más actividades y de prestarles una atención más individualizada. Apoyaba estas consideraciones en el hecho de que los niños podían elaborar respuestas acertadas a las tareas cuando ella les guiaba individualmente en su realización.

Con él empecé por leer, que leyera, me leyó y yo después le anoté las palabras con minúsculas ...y las fuimos leyendo y tratando que él fuera analizándolas de cómo inicia cada palabra y al final de la letra. Ó sea, sí lo llega hacer, con mucho trabajo, pero sí lo logra, uno como maestro llega a darse cuenta de la necesidad que tiene cada uno de atención individual para este tipo de análisis ... tú como maestro conoces que él tiene la necesidad de ir analizando cada parte de la palabra pero el tiempo en que se invierte en él es mucho comparado con los demás niños, necesitan mas atención, ellos necesitan mas trabajo (PD31-080103 Obs. Cl.+Ent. Ma. Paola).

En el trabajo con estos niños Paola utilizó lo que llama “análisis de las palabras” -de cada una de sus partes, de su inicio, de su final-. Es decir, la secuencia de actividades –alfabeto móvil, dictado, lectura y corrección de palabras- que había utilizado con el resto de los niños. Trabajó con ellos de nueva cuenta las actividades que habían realizado anteriormente, pero introduciendo variaciones en sus usos y propósitos. Las palabras en las que “enfaticaba” una letra en particular, ya no tenían el sólo propósito de que los niños “agarraran la onda” de su escritura alfabética, sino de evidenciar más explícita y sistemáticamente la correspondencia entre las letras y los fonemas que representan, como se puede apreciar en el siguiente resumen de una de las sesiones de trabajo con los niños atrasados.

En una de sus clases del último mes del año escolar, durante la mañana, Paola había trabajado con todo el grupo en la relectura del texto “Qué le pasó a María” y en la producción de un texto en el que les pidió “escribir todo lo que se acuerden de la lectura”. Después del receso, Paola retiró a sus alumnos adelantados y se quedó a trabajar exclusivamente con los siete niños que aún no conseguían el dominio de la convencionalidad alfabética. En forma similar a cuando trabajo este texto en los meses iniciales del año escolar, cuando revisó la lección siete, Paola involucró a estos niños en la escritura y lectura de palabras con la letra eme. Inicialmente ella escribió en el pizarrón doce palabras que los niños fueron proponiendo.

P. A ver, vamos a hacer una lista de palabras con eme
Aos. Mamá –dicen varios. Otro además empieza a listar expresiones como mamá mima muma mama-
Aa. Maestra, melón –otros dicen masa, mesa, etc)
P. A ver, vamos a empezar –empieza a anotar en el pizarrón las palabras dichas por los niños, al mismo tiempo que las va pronunciando. Anota mamá, masa-
Aa. Manzana
P. Manzana –anota en el pizarrón-. ¿Otra?
Ao. Misa -P. la escribe. Los niños van proponiendo otras palabras hasta que uno dice silla-
P. ¿Silla empieza con eme? A ver, si lla -lo dice en forma silabeada-. ¿Empieza con eme?
Ao. Nooo.
Después de escribir la lista de palabras propuestas por los niños –mamá, masa, mesa, manzana, misa, moto, mochila, muñeca, Mimí, María, mole, Magnolia -, Paola les pidió leer las palabras en dos ocasiones. En la primera los niños leen mientras ella va subrayando las sílabas. Después las leen otra vez, ahora Paola les pregunta con qué empiezan las palabras y va encerrando la sílaba inicial.
P. Muy bien otra vez vamos a leer, cómo dice –mamá-
Aos. Ma má –P. va señalando una a una las sílabas-
P. ¿como?

Aos. Mamá
P. Con qué empieza, mamá
Aos. Ma
Ao. Con la eme.
P. Con ma. Aquí lo que está encerrado dice...
Aos. Maaa
(Sigue el mismo procedimiento con las demás palabras).
Después de la segunda lectura les preguntó sobre la letra con la que empiezan las palabras al tiempo que la subrayaba con color rojo. Les llevó a notar que se trataba de la misma letra inicial y les explicó las diferencias de sonido que resultaban al combinarla con las vocales.
P. Muy bien, a ver. ¿En todas estas palabras es la misma letra con la que empiezan o es diferente la letra?
Aos. Diferente
P. ¿Es diferente? Ah. A ver, esta se parece con esta –siii, dicen los Aos- o es diferente.
Aos. Es igual
P.. A ver vamos a ver. Esta es la eme mayúscula y la eme minúscula es la más chiquita, ¿verdad?
Aa. Si
P. Ok. Fíjense bien. El sonido va cambiando un poquito cuando empieza diferente la vocal.
Posteriormente, Paola llevó a los niños a identificar las semejanzas y diferencias en la escritura y pronunciación de las sílabas iniciales de diferentes palabras.
P. Aquí cómo dice –mamá-
Aos. Ma
P. Ma má, ma má –los niños siguen la lectura a coro-. Empieza igual con masa –señalando la palabra-
Aos. Siiii
P. ¿Sí? ¿es la misma? –siii, dicen los Aos.-. ¿la misma vocal?
Aos. Siiii
P. Ahora aquí, cómo dice, todos.
Aos. Meee sa
P. A ver en mesa ¿es la misma letra con la que empieza mamá y masa?
Aos. siii.
P. ¿Cuál es la que cambia?
Aos. La eeee
P. La e. aquí cómo dice
Aos. Meeee
Pa. Meeee. Y acá cómo dice –en mamá-
Aos. Maaa
Pa. Y acá cómo dice –en masa-
Aos. Maaa.
P. Muy bien, y mesa empieza igual que esta –manzana-
Aos. Nooo
P. Cómo dice aquí
Aos. Manzana
P. Con qué empieza
Aos. Maaaa
P. Y ma empieza igual que esta –mesa-
Aos. Nooo,
P. Cómo dice esta

Aos Mesa

P. Meeeesa. Y aquí esta dice

Aos. Man za na

P. A ver Enrique qué es lo que ves diferente aquí –la sílaba me de mesa- y aquí –la sílaba man de manzana-. –No hay respuesta- qué es diferente, Enrique. Hay algo diferente o no hay nada.

P. ¿sí?, qué es diferente

E. La ma

P. La ma. Aquí con qué empieza, cuál es la vocal que acompaña a esta letra

E. la a

P. y aquí cual la acompaña

E. La e

P. ¿Es la misma? No, verdad.

P. Y esta cómo dice –dirigiéndose a todos los niños-.

Aos. Moto

P. Moo to, muy bien, moo to –señalando cada sílaba conforme las pronuncia-. ¿Empieza igual que misa? –Señalando la sílaba mi-

Aos. Nooo

P. Vamos a ver, ¿empieza igual que masa?

Aos. Nooo

P. Que mesa?

Aos. Nooo

P. ¿Qué la hace diferente?

Aos. La oooo

P. La o, muy bien. Ahora vamos a ver esta aquí qué dice

Aos. –algunos dicen mo y otro no se entiende muy bien)

P. Mochila, mochila, con qué empieza,

Aos. Mooo

P. Mo, mochila empieza igual que moto

Aos. Siii

P. Es la misma letra y la misma qué...

Aos. Vocal

P. Vocal, verdad. Ahora aquí qué dice –la palabra muñeca-

Aos. Mu ñe ca –mientras P. señala una a una las sílabas-

P. Mu ñe ca –señalando las sílabas de nuevo-. ¿Cómo dice?

Aos. Mu ñe ca.

P. ¿Es la misma con la que empieza mochila?

Aos. Noooo

P. ¿Qué la hace diferente?

Aos. La uuuu

Finalmente Paola les hizo un dictado de las mismas palabras. Esta es una actividad que los niños resuelven con relativa facilidad pues las palabras permanecieron escritas en el pizarrón. Después de que Paola les toma la lectura individualmente les dice que las anoten de nuevo del pizarrón porque las van a trabajar en su casa con el alfabeto móvil (PD44-020603RL7. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

En el desarrollo de esta sesión es evidente cómo Paola desarrolla con los niños una secuencia de actividades similar a la que trabajó con todo el grupo,

principalmente durante el primer semestre del ciclo escolar. En aquel momento, sin embargo, sus preguntas, al analizar las palabras, aludían al inicio y final de las palabras, como esperando que los niños pudieran inferir o descubrir por ellos mismos la relación entre las letras y los sonidos que hacían semejantes o diferentes los inicios y finales (ver fragmento de su clase cuando trabajó la lectura de “Los changos”, en capítulo anterior). Paola pareciera considerar que estos niños, los que aún no logran la convencionalidad alfabética, no pudieron por sí mismos hacer esas inferencias, “agarrarle la onda” al funcionamiento alfabético convencional de la escritura; por lo que en las actividades nuevamente realizadas con ellos emprende una mediación más intensa y a detalle en el análisis de las palabras. Con su intervención, Paola pareciera hacer más clara, más explícita, más visible, la relación alfabética convencional letras-sonidos que ellos no pudieron identificar con la manera en que ella había desarrollado esas actividades con anterioridad.

En la sesión descrita Paola emprendió una enseñanza más sistemática de las sílabas que se forman con la letra eme y las vocales. No obstante, empleó para ello proposiciones provenientes del PRONALEES, como el uso continuo de preguntas para orientar a los niños en el “análisis de las palabras”. A lo largo de la secuencia desarrollada ella planteó preguntas a los niños para hacer visible cómo al combinar la letra eme con las vocales se forman diferentes sílabas. Inicialmente les preguntó por palabras que iniciaran con eme, posteriormente les pidió identificar la sílaba inicial -con qué empieza, aquí lo que está encerrado dice...-. En un tercer momento centró la atención de los niños en la identificación de semejanzas y diferencias en la escritura y lectura de las sílabas -¿En todas estas palabras es la misma letra con la que empiezan o es diferente la letra?, en mesa ¿Es la misma letra con la que empieza mamá y masa? ¿Cuál es la que cambia? ¿Qué la hace diferente?-.

Asimismo, Paola empleó recursos provenientes de la enseñanza sistemática como los que había empleado con el resto de los niños: subrayado de las sílabas que conforman las palabras, circulado de las sílabas en estudio, resaltado con color rojo de la consonante enseñada, escritura y lectura reiterada de las palabras. En esta ocasión ella introdujo, sin embargo, una modificación importante al usarlos, fue ella quien directamente explicitó para los niños lo que buscaba mostrarles con esos señalamientos, esto es, cómo al combinar la letra eme con las vocales resultan sílabas diferenciadas. Así, tras preguntar a los niños si era la misma letra con la que iniciaban todas las palabras y remarcar las letras eme con rojo, les dijo “es la misma, ¿verdad?, sólo cambia la vocal que la acompaña dependiendo de la palabra

que estemos viendo ... Fíjense bien. El sonido va cambiando un poquito cuando empieza diferente la vocal”.

En resumen, la secuencia de trabajo seguida por Paola con los niños menos avanzados pone de manifiesto cómo ante las dificultades particulares de cada niño ella modifica, replantea sus posiciones relativas a los usos de los recursos dados previamente en su trabajo con todo el grupo. Los mismos recursos empleados primero con la idea de que “los niños “agarraran la onda” del funcionamiento alfabético convencional de la escritura, fueron ahora empleados con el propósito de llevarles a reconocer en forma más explícita y sistemática la relación entre letras y fonemas. En este sentido es destacable cómo, en esta reformulación de sentidos partió de considerar el hecho de que estos niños no hubieran conseguido apropiarse de la convencionalidad alfabética con el anterior trabajo, así como el hecho de que los alumnos dieran muestras de poder conseguirlo cuando trabajaba de manera más detenida e individualizada con ellos. De esta forma, además de implementar un trabajo más explícito y sistemático en el trabajo con las letras, creó las condiciones que consideraba necesarias; el retirar a los alumnos más avanzados le permitió dedicar más tiempo a estos niños, hacer un análisis de las palabras más detallado, trabajar diversas actividades y dedicarles una atención más individualizada.

Finalmente, destaca también cómo en este replanteamiento de su trabajo Paola introduce explicaciones en las que busca explicitar a los niños el por qué aún cuando todas las palabras inician con una misma letra la lectura de los inicios es diferente. Ello expresa cómo la consideración de las dificultades de los niños interviene en la moderación y flexibilización del deber ser que Paola imputa a la voz del PRONALEES. Para Paola explicar a los niños o mostrarles las respuestas correctas es algo que no debería hacerse, porque es contradictorio con lo que el PRONALEES propone.

Después de una de sus clases en el mes de octubre, segundo mes del año escolar, de manera espontánea, Paola me comentaba sobre “contradicciones” que apreciaba entre su trabajo y la propuesta del PRONALEES. En la clase los niños habían trabajado en la lectura de enunciados procedentes del texto “La cucaracha comelona”, del LA, los cuales había dejado de tarea. En la revisión de la tarea, como sucedía comúnmente, Paola en su escritorio atendía simultáneamente a dos o más niños, mientras otros observaban. Ella les pedía que leyeran los enunciados y les preguntaba dónde decía o qué decía en alguna palabra.

Pero, te digo, a veces siento yo que... siento que a veces me contradigo, o sea que veces no logro lo que a lo mejor está especificado, no sé ... Mira, a veces... mmm. Por ejemplo, cuando el alumno no puede leer, por ejemplo estufa, ay yo me desespero y a veces le... le ayudo, ¿no? -como riendo de lo que me cuenta-. Sí, hay momento en que te juro, o sea les digo a ver léeme aquí, estufa, y está dale y dale, y veo que no, y le digo a ver mira aquí dice es... y si ya se acuerda que dice estufa, te dice estufa, pero si no se acuerda le digo es tu fa, -está como divertida contando-, yo se la leo pues, porque te juro que me desespero -risas-. Y eso, por ejemplo, la propuesta no lo maneja, ¿no? (PD13-011002. Obs. Cl. + Entr. Ma. Paola).

En lugar de decir las respuestas a los niños, Paola consideraba que los maestros deberían proponerles situaciones donde ellos puedan confrontar sus soluciones y hacer sus propias correcciones.

E. En lugar de eso tú que crees que debería de haber pasado?

Pa. Yo lo que debo... o sea, ya lo sé, o en cierta manera tengo la idea que debo de confrontarlos. De confrontar lo que otro le diga o a veces se me ocurre que, por ejemplo, él me dice... o no sabe qué dice aquí, lo mando acá, a ver fíjate en el pizarrón qué dice, a otro le digo, a ver tú vete con Magnolia. O sea que ya sé qué niños saben, y les digo a ver vete con fulano, dile, tú vete con sutano que te diga, que te señale dónde dice enfermo, dónde dice cucaracha. O sea, a veces sí los mando, sí los mando, pero te juro que tenía tantos (alumnos) ahí, que digo bueno en ese momento les dices. La idea es que nunca pierda uno esa... esa presencia, no? de que todos, todos, deben de pasar por ahí. O sea yo me doy cuenta que en ese momento yo hice mal de que yo no debí haberle dicho así, o sea yo debí haber dejado que él pasara por ese proceso de investigar, aunque sea que se le ocurriera venir a ver quién le dice, ¿no? Y es donde yo veo pues, que sí nos contradecimos en nuestra práctica con lo que de alguna manera tú ya sabes. (PD13-011002. Obs. Cl. + Entr. Ma Paola).

En efecto, durante las clases observadas se pudo apreciar que, ante los errores en la escritura o las dificultades para leer alguna palabra, Paola generalmente apoyaba a los niños de manera indirecta: haciéndoles comparar con las escrituras convencionales en el libro o en el pizarrón, haciéndoles confrontar sus respuestas con las de otros niños, o bien poniéndolos a trabajar con niños más avanzados para que les auxiliaran. El hecho de que, por “desesperación” o por la presión que le generaba el estar trabajando simultáneamente con varios niños – como sucedió en la clase referida- dijera a los niños cómo escribir o qué decía en alguna palabra, para Paola no sólo era contradictorio con la propuesta, sino que era

erróneo –hice mal, decía-, puesto que impedía que los niños pasaran “por ese proceso de investigar”, “de confrontar lo que otro le diga”.

La voz del deber ser del PRONALEES, su proposición de que son los niños quienes tienen que descubrir el funcionamiento alfabético de la escritura y que los maestros sólo apoyan este proceso mediante preguntas que orienten su reflexión, era de tanto peso en el trabajo de Paola que ella misma se autocensuraba cuando daba las respuestas a los niños: “me doy cuenta que en ese momento yo hice mal, yo no debí haberle dicho así”. Sin embargo, ocho meses después, uno antes de que concluyera el ciclo escolar, Paola flexibiliza esta voz al grado de incluir explicaciones explícitas y deliberadas sobre el funcionamiento alfabético convencional de la escritura: “es la misma, ¿verdad?, sólo cambia la vocal que la acompaña dependiendo de la palabra que estemos viendo ... Fíjense bien. El sonido va cambiando un poquito cuando empieza diferente la vocal”.

En las descripciones del trabajo de Macrina y de Paola con los alumnos menos avanzados es posible advertir varios aspectos de relevancia sobre las formas en que los maestros se apropian, hacen suyas, las nuevas propuestas pedagógicas.

Un primer aspecto que destaca de nueva cuenta es su sentido articulador de distintas perspectivas. En este caso, especialmente destaca la relevancia de los alumnos y las particularidades de cada uno de ellos en la articulación realizada por Macrina. Macrina articuló los MES a los recursos del PRONALEES, usando los primeros como recursos que posibilitaran a los niños con menos información sobre la escritura “encaminarse”, familiarizarse con el uso alfabético convencional de las letras y así poder enfrentar y beneficiarse tanto de las actividades de escritura sugeridas en el LA como de los recursos empleados por Macrina en la “autocorrección”. Mientras que con los alumnos más avanzados articuló los MES a los recursos del PRONALEES utilizándolos sólo como medios para “reafirmar” el aprendizaje de alguna letra en particular. Asimismo utilizó para estos alumnos los recursos del PRONALEES como un medio que podía propiciar el aprendizaje “visual y auditivo de las letras”; en tanto que con los alumnos menos avanzados hizo lo mismo sólo hasta el momento en que consideró que estaban suficientemente familiarizados, “encaminados”, con el funcionamiento del sistema de escritura.

Algunos trabajos han documentado cómo los maestros poseen informaciones diversas acerca de los alumnos y las incorporan en sus decisiones de trabajo con el grupo y con cada niño en particular (Luna, 1993; Mercado, 2001). Lo cual también se muestra en el caso de Macrina, cuando ella, haciendo uso de la

información que tiene sobre el desempeño de sus alumnos y sus condiciones particulares, decide trabajar con Jessica y Agustín de manera diferenciada a cómo lo hace con el resto del grupo. En relación con la apropiación de nuevas propuestas, lo que interesa destacar de este aspecto, es cómo la utilidad y las maneras de emplear dichas propuestas no están definidas de antemano y de una vez y para siempre, así como tampoco tienen validez universal. Los usos y sentidos de las propuestas son “plurales y móviles” (Chartier, 1995), y ello es así porque plurales y móviles son las situaciones particulares de cada alumno.

Otro aspecto que destaca es el carácter negociado (Wenger, 2001) y situacional (Lave, 2001) de la apropiación. Lo cual se evidencia en las búsquedas de Macrina y de Paola de otras alternativas cuando considera las dificultades de cada uno de los alumnos para realizar las actividades y aprender de ellas. En esas búsquedas los “deber ser”, las prescripciones de las perspectivas sistemática e indirecta para la enseñanza de las letras, se relativizan y sólo actúan como referentes que ellas ponen en relación con las dificultades o progresos de los niños y en función de éstas es que toma los recursos de una u otra perspectiva adjudicándoles sentidos particulares. Es decir, tanto Macrina como Paola utilizan las propuestas en modos diversos y cambiantes teniendo a los niños, lo que de ellos conocen, como un referente importante. De ese modo los recursos que incorporan de cada una de las perspectivas –la sistemática y la indirecta-, los sentidos con que lo hacen, así como las articulaciones que establecen entre ambos tipos de recursos, no son inherentes a las propuestas mismas sino producciones de sentido que ellas efectúan al ponerlas en una relación dialógica con las particularidades de sus alumnos.

La reformulación de significados de los recursos de las nuevas propuestas pudiera verse, en el caso de Macrina, como producto de una falta de información o comprensión acerca de las mismas. Macrina misma lo consideró así en algunas ocasiones diciendo que lo hacía como su cabeza le daba a entender. Es una apreciación parcialmente cierta, como lo evidencian los cambios que efectuó de sus primeras experiencias al trabajo observado durante el estudio. La información proporcionada por sus colegas y sus propias revisiones de los materiales del PRONALEES alimentaron la construcción de nuevos sentidos y usos de la propuesta PRONALEES para la enseñanza de las letras, los cuales se aproximaban más a los esperados desde esa propuesta. Sin embargo, las diversas situaciones de cada alumno en particular, la manera en que responden al trabajo que las maestras proponen, como también lo señaló Macrina, siempre serán “zonas indeterminadas”, de la práctica de la enseñanza (Schon, 1992) para las que

“el libro”, dice Macrina, “no te dice qué hacer”. Son situaciones que llevan a renegociar una y otra vez la “historia de significados” de la que forman parte los recursos empleados (Wenger, 2001), ello hace de la apropiación de las nuevas propuestas un proceso de “participación y comprensión” de final de abierto (Lave, 2001; Wenger, 2001; Keller y Dixon, 2001); una historia de aprendizaje sin fin.

El análisis del trabajo de Paola, una maestra con más años de participación en propuestas de enseñanza indirecta de las letras –primero con el PALEM y después con el PRONALEES-, muestra, por otra parte, cómo aún cuando se tenga mayor información sobre el deber ser de las propuestas, los alumnos presentan siempre una diversidad de situaciones que lleva a los maestros a renegociar los usos y sentidos de los recursos empleados. La voz del PRONALEES, sus proposiciones acerca de la enseñanza indirecta de las letras –los niños deben confrontar sus ideas, deben investigar-, Paola no sólo la tenía presente –ya lo sé, tengo la idea-, sino que llegó a adjudicarle tanta validez que se autocensuraba cuando consideraba que, por dar ella las respuestas a los niños, transgredía su deber ser -yo hice mal, yo no debí haberle dicho así-. Ella posteriormente, sin embargo, resignificó como útil y necesario recurrir a una enseñanza más explícita y directa de las letras en algunos casos, los de aquellos niños en los que el deber ser parecía no haber conducido a los mismos resultados que tuvo para el resto del grupo.

C) Conclusiones.

En el trabajo descrito de Macrina, Laura y Paola, se aprecian diferentes formas de respuesta ante una propuesta pedagógica que supone transformaciones radicales respecto de las prácticas de enseñanza comúnmente desarrolladas en el ámbito escolar. En los casos descritos, se muestran las soluciones construidas por las maestras para la enseñanza de las letras, aspecto en el que, como se ha insistido, la propuesta del PRONALEES se orienta por una perspectiva –la enseñanza indirecta- que difiere sustancialmente de la que ha orientado las prácticas más comunes en la alfabetización inicial –la enseñanza sistemática-. El análisis de estos casos muestra aspectos importantes acerca de las maneras en que los maestros se apropian, incorporan a su práctica, nuevas propuestas pedagógicas. En este sentido, en las soluciones construidas por las maestras, destaca el carácter procesual y abierto de la apropiación así como su sentido dialógico y articulador de recursos que provienen de propuestas anteriores y divergentes.

El carácter procesual, abierto e inacabado de la apropiación es visible en la reformulación que hacen en las maestras en las sucesivas ocasiones en que ellas han trabajado con los materiales del PRONALEES. Macrina y Paola hablaban de cambios en la forma en que habían utilizado los materiales del PRONALEES para la enseñanza de las letras, con respecto a ocasiones anteriores. Macrina por ejemplo refiere como encontró en las lecturas previstas para cada lección por el PRONALEES una forma de ir trabajando sistemáticamente las letras, a diferencia de sus experiencias anteriores en las que realizaba este trabajo al margen de los mismos; en tanto que Paola, refería cómo en su trabajo actual había introducido un trabajo menos sistemático que el que había realizado el año anterior; asimismo, señalaba, como en esta ocasión ella incorporó por primera vez a su trabajo los juegos del memorama, y realizó un trabajo más intensivo del alfabeto móvil, situación que fue observada varias veces en sus clases. Es decir, cuestiones relativas a cómo incorporar y con qué sentidos nuevos recursos a la práctica docente, más específicamente cómo emplearlos para lograr determinados propósitos, no son cuestiones a las que los maestros respondan de una vez y para siempre; sino cuestiones abiertas a la construcción de nuevos sentidos y significados.

Un aspecto destacable en los casos descritos es la coexistencia de orientaciones y recursos provenientes de perspectivas divergentes en torno a la enseñanza de las letras.

En un plano general esta heterogeneidad de recursos pone de manifiesto la cautela con la que los maestros incorporan a su práctica las nuevas propuestas pedagógicas. Ellos pueden abrirse a la posibilidad de explorar recursos novedosos sin que ello implique eliminar radicalmente la puesta en juego de recursos que les son más familiares. Los maestros recuperan de sus experiencias pasadas aquellos recursos que consideran útiles, por la eficacia que le atribuyen a partir de los resultados que ellos han identificado. Es el caso de la restitución de la enseñanza sistemática de las letras que las maestras del estudio hicieron.

La coexistencia de recursos heterogéneos expresa cómo la enseñanza, al igual que toda práctica social, “contiene siempre sedimentos de modos históricos anteriores” (Engeström, 2001). En este sentido, importa destacar como en la apropiación de nuevas propuestas la presencia de estos “sedimentos” no es una simple continuidad o reproducción de lo que los maestros hacían anteriormente, ni tampoco subsisten en la práctica como piezas aisladas. La descripción de los casos muestra más bien que estos sedimentos son incorporados por los maestros en el marco de un proceso selectivo por lo que de las experiencias previas los maestros

recuperan parcialmente recursos que conocen; asimismo, muestra que tanto los recursos de experiencias pasadas como los provenientes de las nuevas propuestas son modificados parcial y recíprocamente en cuanto a sus usos y sentidos pedagógicos.

Así, es destacable cómo aunque las maestras reintroducen la enseñanza sistemática de las letras, la incorporación de esta perspectiva de enseñanza es parcial, hay una selectividad de los recursos tradicionalmente empleados en las prácticas de alfabetización inicial realizados desde esa perspectiva. En ninguna de las clases observadas, ni en los cuadernos de los alumnos, por ejemplo, se encontraron ejercicios como las planas, o actividades donde la relación sonidos-letras se trabajara a partir del estudio aislado de las sílabas. Más aún, algunas maestras llegaron a manifestar su desacuerdo con el empleo de esos recursos, como por ejemplo cuando Laura señalaba que las planas eran tediosas para los niños.

Por otra parte destaca cómo los recursos recuperados de experiencias anteriores, tanto como los incorporados del PRONALEES, se transforman mutuamente en cuanto a sus usos y sentidos pedagógicos; es decir, cómo los maestros efectúan una articulación de perspectivas. Así, las lecturas previstas en los materiales de PRONALEES para trabajar en el desarrollo de estrategias de lectura, tanto como base para motivar la enseñanza indirecta de las letras a partir de la reflexión sobre la escritura, adquirieron un nuevo sentido y uso en las prácticas de las maestras al articularlas a su propósito de enseñar de manera sistemática las letras. Las lecturas fueron utilizadas como un referente para restituir una secuencia en la enseñanza sistemática de las letras. En forma similar, recursos recuperados de experiencias pasadas, como el dictado o la escritura de palabras con las letras en estudio, se vieron transformados en sus usos y sentidos pedagógicos.

Contemplados tradicionalmente como meros recursos para la ejercitación y la memorización de las letras en estudio, comúnmente en las prácticas de alfabetización inicial el dictado y la escritura se circunscribe a palabras o pseudopalabras. Al articularlo a los materiales del PRONALEES dos cambios parciales por lo menos se pueden distinguir en los casos descritos. En primer lugar, aunque ligado al estudio de una letra en particular, las maestras introducen palabras derivadas de los textos o propuestas por los mismos niños; esto es, palabras con algún nivel de contextualización y significación, lo cual introduce, además, diversos niveles de complejidad en su escritura. En segundo lugar, introdujeron una dinámica de trabajo que recupera parcialmente la orientación

reflexiva sugerida en el PRONALEES a través de acciones como llevar a los niños a confrontar respuestas acerca de cómo dice o cómo se escribe una palabra determinada, o a comparar sus escrituras con modelos escritos –como lo hizo Paola cuando vio los personajes, o como lo hacía Macrina durante la “autocorrección”-.

Aún en las soluciones construidas por los maestros donde los recursos de experiencias anteriores y los de las nuevas propuestas parecieran coexistir aislados unos de otros, tal aislamiento puede resultar aparente, como se apreció en las primeras experiencias de Macrina con el PRONALEES.

Otro aspecto que es importante destacar es el relativo a la naturaleza dialógica del proceso de apropiación y su inscripción en la historia personal de cada maestro. En el trabajo descrito de las maestras y en sus explicaciones es posible advertir cómo la voz de dos perspectivas divergentes para la enseñanza de las letras –la de la enseñanza indirecta, promovida por PRONALEES y la de la enseñanza sistemática, procedente de las experiencias anteriores, están presentes en sus decisiones de qué recursos emplear y con qué finalidades. La consideración de una y otra perspectiva, sin embargo, no es un diálogo que se desarrolle en el vacío, ni una cuestión de meras preferencias de cada maestro, se trata más bien de un diálogo en el que los maestros hacen intervenir las condiciones particulares y específicas en que trabajan.

Uno de los aspectos situacionales más importante en las consideraciones de los maestros acerca de qué recursos emplear es el relativo a los logros de los alumnos, a la manera en que ellos responden ante el empleo de determinados recursos. En este sentido, Particularmente en el caso de Paola se puede apreciar cómo su valoración de los resultados que apreció en los alumnos anteriores, es un referente que le lleva primero a ponderar los alcances de la enseñanza sistemática de las letras emprendida anteriormente y las posibilidades de la enseñanza indirecta, apoyada en las observaciones de sus colegas y en las orientaciones de la asesora. Esa valoración se vio reflejada en su práctica al sostener inicialmente el trabajo sistemático de las letras -en modo similar a como lo había realizado en sus experiencias previas-, al mismo tiempo que implementó acciones de enseñanza más indirectas. En este sentido, la determinación de qué recursos conservar de experiencias pasadas y cuáles incorporar de las nuevas propuestas, con qué sentidos, no es una decisión puramente arbitraria de los maestros, en el sentido de que cualquier recurso puede ser recuperado y cualquier forma de articulación de sentidos puede resultar. Se trata de decisiones cambiantes que los maestros formulan de manera dialógica y situacional. Decisiones que resultan de un proceso

en el que los maestros tienen presentes las voces tanto de las propuestas conocidas y probadas como de las nuevas propuestas –lo que de ellas conocen y logran entender en un momento determinado de su historia profesional-, las cuales relativizan, ponderan y articulan en función de las condiciones particulares en que trabajan y particularmente de los aprendizajes que aprecian en sus alumnos.

Generalmente suele verse esta coexistencia de recursos como deformaciones de las propuestas que resultan de la persistencia de concepciones pedagógicas arraigadas en los maestros (algunos ejemplos pueden encontrarse en trabajos referidos por Putnam y Borko, 2000), o como la puesta en juego de hábitos inconscientes que responden a la imagen social e históricamente construida de la escolarización y que son funcionales a las condiciones escolares existentes (Tyack y Cuban, 2000). Desde ambas perspectivas los cambios buscados con nuevas propuestas emanadas de las reformas se diluyen o, en el mejor de los casos, motivan cambios muy parciales y aislados que, por lo mismo, no alteran sustancialmente las prácticas vigentes. A mi modo de ver ambas perspectivas se sitúan en una postura dicotómica a la hora de ver lo que acontece con las nuevas propuestas en la práctica cotidiana, una mirada que parece trasladar a este ámbito las oposiciones existentes en los debates entre distintas posiciones que se libran en otro ámbito, el de la producción pedagógica y la investigación académica en torno a la enseñanza.

En primer lugar, los casos descritos, muestran que las maestras no son insensibles a estas discusiones, sus voces están presentes en las reflexiones y decisiones que emprenden; sin embargo, ellas no asumen las perspectivas o propuestas, en debate en el ámbito de la academia, como posiciones cerradas y excluyentes. Valoran y ponderan las aportaciones de los recursos de una y otra perspectiva al aprendizaje de los alumnos poniéndolos en relación con su efectividad en experiencias previas y las situaciones particulares de los alumnos que atienden.

En segundo lugar cabe preguntarse, por lo menos, si el hecho de recuperar e integrar en el trabajo con nuevas propuestas recursos procedentes de perspectivas ya experimentadas en el trabajo escolar, como en el caso de las maestras de este estudio lo fue la reincorporación de la enseñanza sistemática de las letras, conlleva necesariamente un signo de negatividad. ¿Estamos, por más dialógico que se le quiera ver –dirían algunos-, ante la simple persistencia de un “hábito arraigado”? ¿Será que, por lo menos, algunas de estas recuperaciones son sensatas y tienen alguna utilidad para la enseñanza y el aprendizaje y por ello los maestros las mantienen?

En su revisión histórica de las prácticas de alfabetización escolar, Anne Marie Chartier (2004a), sostiene que ante las innovaciones propuestas de vez en vez, prácticas anteriores se mantuvieron por la utilidad práctica que para los maestros representaban. Por otra parte, en el ámbito de la enseñanza de las matemáticas, donde también se impulsó en nuestro país una reforma con orientación constructivista, la persistencia de la práctica comúnmente empleada por los maestros de formalizar los conocimientos no sólo se ha reconocido como fase necesaria en el aprendizaje de las matemáticas, sino que se le ha incorporado al modelo didáctico constructivista de resolución de problemas³¹.

En el caso de la enseñanza de las letras, las posiciones entre los defensores de la enseñanza indirecta y la sistemática parecen irreconciliables desde las bases teóricas de unos y otros. No obstante, hay también estudios realizados en el contexto escolar, cuyas conclusiones respecto a la enseñanza de las letras apoyan la validez de acciones emprendidas por las maestras de este estudio. En su estudio de maestros efectivos en la alfabetización inicial, Medwell, Wray, Poulson y Fox (1998), concluyen que si bien estos maestros centran su interés en que los alumnos vean la lectura y la escritura como actividades significativas y consideran la enseñanza de los aspectos más técnicos de la escritura como un medio y no como un fin en sí mismo, encontraron “plena evidencia de que ellos enseñaban la correspondencia sonidos-símbolos de una forma planeada y sistemática”. Por ejemplo, dicen, observaron clases donde estos profesores “seleccionaban el sonido de una oración o de un texto ... lo escribían en un tablero o tarjeta y coleccionaban palabras que ofrecían ese sonido” (Medwell, Wray, Poulson y Fox, 1998: 30).

Hurry (2004), por otra parte, en su estado de conocimiento sobre la investigación comparativa de métodos de alfabetización, encuentra que “la evidencia sobre el valor de la enseñanza explícita del código es absolutamente abrumadora” en el aprendizaje de la escritura. No obstante, también destaca estudios que muestran la importancia de la enseñanza indirecta y contextualizada donde los niños “son auxiliados a aprehender los principios que subyacen a las reglas”. En este sentido, al referirse al estudio realizado por Byrne y Fielding-Barnsley, la autora sugiere la plausibilidad de complementar la enseñanza sistemática con la indirecta. Byrne y Fielding-Barnsley habían encontrado que después de la enseñanza sistemática de seis fonemas, los niños del estudio habían logrado avances también en la identificación de otros seis que no se les habían enseñado. A este respecto Hurry propone lo siguiente, “parecería en este caso que

³¹ Observación hecha por David Block durante la discusión de avances de este estudio.

una vez que los niños se han introducido al principio de la relación fonema/grafema, ellos podrían generalizar su aprendizaje a nuevas situaciones -esto es, que podrían inducir relaciones que no le hubieran enseñado directamente.” (Hurry, 2004: 568). Estas conclusiones son particularmente coincidentes con los sentidos en que Macrina y Paola emprendieron el trabajo sistemático de las letras. Ellas trabajaron con la enseñanza sistemática hasta el momento en que los alumnos se “encaminaban”, decía Macrina, o le “agarraban la onda”, según Paola, al funcionamiento alfabético convencional de la escritura.

Por último, habría que considerar que las críticas a la enseñanza sistemática aluden generalmente al hecho de que las letras y su relación con los fonemas se enseñen de manera aislada, en forma memorística y sin relación con los usos y funciones del lenguaje escrito. Los trabajos de Paola y de Macrina evidencian que trabajar en la enseñanza sistemática de las letras no implica necesariamente que ésta sea mecanicista y descontextualizada. Ellas realizaban esta enseñanza al tiempo que promovían la reflexión de los niños –Paola mediante el “análisis de las palabras” y Macrina mediante el uso de la “autocorrección”-. Asimismo, insertaron el estudio de las letras en el marco de textos leídos y discutidos previamente. Finalmente, enseñaban las letras al mismo tiempo que los alumnos participaban en la lectura y la producción de los diversos textos propuestos en el PRONALEES.

CONCLUSIONES FINALES

En este estudio me propuse aportar al conocimiento sobre la manera en que los maestros de educación primaria se apropian de las nuevas propuestas pedagógicas que emanan de las reformas educativas. Con este propósito estudié etnográficamente las experiencias iniciales y actuales de maestras de primero y segundo grados en el uso de la propuesta para la alfabetización inicial

instrumentada por el PRONALEES en el marco de la reforma curricular efectuada en el país en 1993.

Una conclusión general que articula los distintos hallazgos de mi estudio concierne a la concepción de la apropiación como proceso activo de producción de nuevas significaciones y saberes en torno a la enseñanza. A lo largo de este estudio se mostraron diversas situaciones que evidencian cómo, en la interacción con la propuesta del PRONALEES, las maestras del estudio reelaboraron significados previos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, de la escritura y de la convencionalidad alfabética del lenguaje escrito. Asimismo, en el análisis de las experiencias descritas por ellas y de los usos que daban a los recursos y las orientaciones previstos por el PRONALEES, se hizo evidente la producción de nuevos saberes prácticos relativos a qué recursos emplear y cómo emplearlos de manera que aportaran al proceso de alfabetización de los niños.

Uno de los aspectos más importantes revelados por el estudio acerca de la apropiación, en tanto proceso productivo de significaciones y saberes, es su carácter inevitablemente social y situado. En la perspectiva de mi estudio lo situado de la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas alude, por una parte, a la producción de sentidos y saberes como proceso inherente a la participación en la práctica y, por otra parte, a su inserción en situaciones sociales e históricas específicas.

En tanto proceso inherente a la participación en la práctica, el análisis efectuado revela cómo, en la apropiación de las propuestas del PALEM o del PRONALEES, las maestras construyeron sentidos sobre las aportaciones o la utilidad de los recursos prescritos así como saberes prácticos para su utilización efectiva en el aula en el proceso mismo de utilización de las propuestas. La realización de tareas propias de la enseñanza como la planeación, la evaluación, la búsqueda de soluciones a problemas enfrentados en la enseñanza o en la realización compartida de clases, se apreció como un espacio donde las maestras se interrogaban y construían respuestas sobre el por qué y el para qué de los recursos propuestos, y también respecto a cómo instrumentarlos en el aula. El miedo, la incertidumbre y las angustias presentes en las experiencias iniciales de las maestras con las propuestas, en contraste con la confianza que en éstas fueron depositando en experiencias posteriores, da cuenta de cómo los significados respecto a la utilidad de sus recursos para la alfabetización de los niños y el aprendizaje relativo a cómo emplearlos fueron construcciones hechas durante la marcha, en el proceso mismo de emplearlos y calibrar su efectividad en el trabajo cotidiano. Estos hallazgos son consecuentes con estudios realizados en otros

países referidos al cambio educativo (Fullan y Stiegelbahuer, 1997), y la incorporación de las reformas en las escuelas (Mun, 2002).

Lo social se evidenció como una dimensión fundamental en este proceso constructivo. La asesora y los colegas actuaron como mediadores que apoyaron la producción de sentidos sobre la utilidad para la alfabetización de recursos específicos como la lectura y producción de textos. Esta mediación tuvo lugar en la interacción social propiciada por la participación conjunta en las tareas de la enseñanza. El trabajo conjunto posibilitó la circulación de materiales, explicaciones, recomendaciones, experiencias que alimentaron tanto la elaboración de nuevas comprensiones sobre la enseñanza y los aportes de los recursos sugeridos como de saberes prácticos. En este sentido, como se mostró en el capítulo dos de este estudio, la asesora y los colegas fueron mediadores en el acceso a la propuesta del PRONALEES en tanto que apoyaron ese proceso productivo.

La imbricación de la apropiación de las nuevas propuestas en el transcurso mismo de la participación en la práctica indica, como sostienen Lave y Wenger (2001), que la comprensión y la acción forman parte de un mismo proceso. Las maestras elaboraron comprensiones sobre la utilidad de la lectura y de la producción de textos en la alfabetización de los niños mediante la participación conjunta en la planeación del trabajo a desarrollar, en la búsqueda de explicaciones sobre los avances y dificultades de los niños, en la construcción de soluciones para superar problemas de alumnos específicos y en la realización de clases. La documentación de este proceso en el estudio, matiza posiciones académicas que aluden a la comprensión de las nuevas propuestas –sus supuestos teóricos y pedagógicos, sus materiales y proposiciones prescriptivas para la acción- y su implementación, como procesos diferenciados y secuenciales (Flores, et al, 2004; Putnam y Borko, 2000). Este estudio sugiere que la apropiación no radica en la comprensión de principios o formulaciones teóricas y pedagógicas genéricas desligadas de las tareas a las que buscan influir. La elaboración de comprensiones sobre lo que pueden significar en la práctica las nuevas propuestas tiene lugar en el encuentro con las diversas tareas y las condiciones particulares y específicas en que los maestros realizan cotidianamente la enseñanza. En este sentido, como sostiene Lave, “la cognición (transcurre) como nexo de relación entre la mente y el mundo en el que ésta opera” (Lave, 1991: 17-19).

Sin embargo, como se mostró en los capítulos tres y cuatro, los significados y saberes construidos en el proceso de apropiación distan de ser un reflejo lineal de los planteados en las propuestas introducidas por las reformas, aún cuando los maestros las valoren positivamente y declaren trabajar con ellas. La alfabetización

simultánea focalizada, los criterios utilizados para la promoción de los niños de grado, la incorporación de la enseñanza sistemática de las letras articulada a recursos provenientes de la enseñanza indirecta, constituyen expresiones de sentidos y saberes que, aunque contruidos por las maestras en su relación con el PRONALEES, trascienden y desbordan las prescripciones de su propuesta. Son construcciones singulares de sentidos que, como plantea Chartier respecto a la apropiación de productos culturales, se expresan en usos plurales, móviles e irreductibles “a las voluntades de productores de discursos y de normas” (Chartier, 1995: 12).

En tanto proceso inserto en situaciones sociales e históricas específicas, la apropiación del PRONALEES realizada por las maestras del estudio muestra “la huella” (Lave, 2001) de las circunstancias cambiantes en que ellas realizaban su trabajo. En este sentido, el análisis puso de manifiesto cómo, en los usos dados por ellas a proposiciones y recursos del PRONALEES tales como la acreditación de los niños y la enseñanza simultánea, estaban presentes sus consideraciones sobre las expectativas y vigilancia de los padres acerca de lo que debían aprender los niños, el tiempo y las exigencias institucionales en torno a la evaluación, así como la naturaleza secuencial y graduada del currículo escolar. Así, las “producciones inventivas de sentido” efectuadas por las maestras al trabajar con la propuesta del PRONALEES, tales como la alfabetización con simultaneidad focalizada, la atención sistemática y prioritaria al aprendizaje del código alfabético, o las distintas articulaciones que efectuaron entre las perspectivas indirecta y la sistemática para la enseñanza de las letras, no parecen ser resultado de un simple desconocimiento o conocimiento superficial de las propuestas. Como plantea Chartier, se trata más bien de producciones de sentido “operadas a partir de determinaciones múltiples ... que definen ... los gestos legítimos, las reglas de la comprensión, y el espacio de lo que es pensable” (Chartier, 1999: X).

El estudio hizo evidente, en ese sentido, el peso de la “gramática escolar” (Tyac y Cuban, 2000) en la apropiación que hicieron las maestras del PRONALEES. La influencia de esta gramática o cultura escolar, sin embargo, no parece necesariamente conducir a –o consistir en- la mera reproducción de “hábitos arraigados e inconcientes”, según lo plantean estos autores. Ni tampoco la consideración de esta gramática por los maestros cancela inevitablemente toda posibilidad de cambio, según sugieren Frigerio (2000) y Bolívar (1999b). Apoyado en las nociones de dialogicidad y de voces de Bajtin, el análisis de las explicaciones y del trabajo efectuado por las maestras puso de manifiesto cómo ellas ponían en relación continua y cambiante las proposiciones de las propuestas por ellas

conocidas –la del PRONALEES y la de la tradición escolar- con las voces – expectativas y exigencias- de la institución escolar, de los padres, del currículo y, particularmente, con los progresos y dificultades cambiantes de sus alumnos. En esta dialogía de voces las maestras construyeron propuestas de trabajo en las que ponderaban y matizaban las proposiciones de una u otra perspectiva de alfabetización.

El trabajo con la producción de diversos tipos de texto y la promoción de estrategias para la lectura a lo largo del año escolar, aún cuando los niños no tenían dominio de la convencionalidad alfabética, así como el uso continuo de preguntas para promover la reflexión y comprensión de los niños del sistema alfabético convencional, muestran por otra parte que la consideración de las maestras de las voces provenientes de la gramática escolar más que eliminar la posibilidad del cambio, condujeron a la creación de estrategias y condiciones que posibilitaron la introducción de innovaciones importantes sugeridas por PRONALEES. Ello fue particularmente evidente en la atención que las maestras dieron a las expectativas de los padres al mismo tiempo que con ellos negociaron acuerdos y condiciones de trabajo que posibilitaron la implementación de innovaciones. En este aspecto destaca más bien la ausencia de una política gubernamental de difusión pública de los cambios y de las razones que los motivan. Acciones impulsadas en este sentido, podría contribuir a legitimar ante los padres las acciones emprendidas por los maestros a la luz de las reformas y a suscitar su apoyo a las mismas.

El estudio puso de manifiesto la singular importancia de la voz de la experiencia de las maestras, así como de la voz de los niños en la apropiación del PRONALEES. Ambas voces fueron un referente desde el cual las maestras dialogaban con las propuestas pasadas y presentes. Así, se mostró como proposiciones de alfabetización enfrentadas en el ámbito de la academia, en el ámbito de la práctica eran matizadas y articuladas por las maestras de modos singulares al ponerlas en relación con los resultados obtenidos en experiencias pasadas y con las dificultades que mostraban sus alumnos en la realización de las tareas. La movilidad y pluralidad de los usos dados a recursos procedentes de perspectivas divergentes evidenció la apropiación del PRONALEES como un proceso en el que las formas de incorporación de sus recursos en un momento dado –y su articulación con los recursos del pasado-, son susceptibles de nuevas reformulaciones. Ello significa, en mi opinión, que la apropiación de nuevas propuestas, en tanto producción de sentidos y saberes para la enseñanza, se inscribe en una historia inconclusa de aprendizaje; cada nueva situación enfrentada

en el aula, nuevas informaciones o comprensiones sobre el PRONALEES, por ejemplo, fueron motivo para que las maestras reformularan o replantearan las soluciones de trabajo que ellas mismas había construido en años anteriores, e incluso, las que desarrollaban en un mismo ciclo escolar.

Desde la aproximación lograda en este estudio sobre la manera en que las maestras se apropiaron del PRONALEES planteo a continuación algunas reflexiones en el ánimo de contribuir a la discusión sobre las maneras de concebir y los modos de apoyar la apropiación que realizan los maestros de nuevas propuestas pedagógicas.

Planteo en primer lugar la necesidad de ampliar y matizar la mirada verificacionista o comparativa que ha predominado en el estudio sobre la apropiación que hacen los maestros de las reformas curriculares. Sustentado en la confrontación entre lo prescrito en las nuevas propuestas y el trabajo realmente efectuado en el aula, para el verificacionismo la apropiación se reduce al grado en que los maestros realizan lo esperado desde las propuestas (Avila, 2001; Carvajal, 2001; Carrasco, 2004; Yurén y Araujo, 2003; Ziegler, 2003; Treviño et al, 2007). Según el nivel de coincidencia con lo esperado por las propuestas, la apropiación se define como mala, regular o buena, lo cual en términos generales se atribuye a la disposición de los maestros a cambiar sus prácticas y a la comprensión que ellos tienen de las propuestas. En otros términos, para el verificacionismo hay apropiación en algún grado cuando los docentes hacen lo esperable desde las propuestas y no existe apropiación cuando las propuestas son introducidas a las prácticas con usos y sentidos divergentes a los prescritos por aquéllas.

Un supuesto compartido en estos acercamientos es que las concepciones que tienen los maestros definen las prácticas que ellos realizan. Me parece que al trasladar estos planteamientos al estudio de las apropiaciones lo que hace el verificacionismo es trasladar al ámbito de la práctica las posiciones en debate en el ámbito de las discusiones académicas y pedagógicas. Operando generalmente mediante la dicotomía tradicional-constructivista, el verificacionismo establece un sistema clasificatorio de las declaraciones o las acciones de los maestros, como si por momentos los maestros fueran constructivistas –expresión de apropiación de las nuevas propuestas- y en otros momentos fueran tradicionalistas –expresión de no apropiación por incompreensión de los nuevos enfoques, resistencia al cambio o falta de voluntad-.

Esta mirada dicotómica del verificacionismo y el tipo de explicaciones sobre la apropiación que de ella resultan parecen inapropiados e insuficientes, desde el punto de vista de la práctica, para dar cuenta al menos de dos cuestiones: la

coexistencia en la enseñanza de perspectivas divergentes –reportada casi en todos los estudios de orientación verificacionista- y la relación de la apropiación con el entorno.

En primer lugar, como muestra este estudio, el pasado y el presente coexisten en la práctica no como parcelas aisladas, sino como perspectivas que se influyen y complementan en formas singulares y cambiantes. Tratando de comprender los usos y sentidos que los maestros dan a los recursos que emplean, tanto del presente como del pasado, más que de clasificarlos según su pertenencia aparente a una u otra posición, mi estudio muestra que, en la integración que hacen en su trabajo las maestras, los recursos se influyen recíprocamente de modo que sólo parcialmente remiten a los sentidos y usos de sus orígenes. En este sentido, muy difícilmente las dicotomías de posiciones o perspectivas identificables en los debates –y utilizadas por el verificacionismo como referentes de clasificación- pueden dar cuenta de las formas específicas con que son incorporadas las nuevas proposiciones a la práctica y menos aún pueden aportar a la comprensión de las maneras en que coexisten con otras proposiciones diferentes.

Por otro lado proposiciones como la incompletud de la comprensión de los nuevos enfoques, la persistencia de concepciones tradicionales de enseñanza o la voluntad y el compromiso de los maestros, parecen insuficientes para dar cuenta de las relaciones entre el entorno de trabajo de los maestros y la apropiación que hacen de las nuevas propuestas. Este estudio muestra que en efecto al acceder a nuevas comprensiones del PRONALEES las maestras introducían modificaciones – como lo hizo Perla con la enseñanza de las letras ante las explicaciones de la asesora-. Ello, sin embargo, no implicó, en ninguno de los casos analizados, el abandono sin más de recursos alternativos por ella conocidos y probados, sino su revaloración y reformulación de sentidos a partir de las nuevas informaciones. Asimismo, en las descripciones mostradas es evidente que el interés de las maestras por lograr la alfabetización de sus alumnos alentó la incorporación de nuevos recursos; no obstante, este mismo interés alentó también la recuperación de recursos probados en experiencias anteriores. En mi perspectiva estos hechos sugieren que las transformaciones a las nuevas propuestas que realizan los maestros no se reducen a un simple desconocimiento –o conocimiento parcial- de los nuevos enfoques, o a la falta de interés para llevarlos a la práctica. De manera fundamental, en el estudio se evidenció cómo los usos y sentidos con que las maestras incorporaron las proposiciones y recursos pedagógicos del PRONALEES, fueron definidos en una continua relación dialógica y de negociación con las demandas y exigencias heterogéneas del entorno.

En mi opinión sería más pertinente y productivo concebir la apropiación de nuevas propuestas como proceso inserto en la producción de saberes -usos y sentidos- que realizan los maestros cotidianamente en torno a la enseñanza. Desde esta perspectiva el estudio de la apropiación de las nuevas propuestas no radica tanto en inventariar o clasificar las prácticas, sino en sistematizar y comprender las prácticas producidas en la interacción de los maestros con las nuevas propuestas. O como se diría desde los planteamientos de Smolka (2000), la tarea consistiría en documentar las formas en que los maestros las hacen propias. Parte importante de esta tarea sería también comprender los procesos y situaciones implicados en la producción de usos y sentidos con que son incorporadas las nuevas propuestas. Las aportaciones teóricas de la perspectiva sociocultural –particularmente nociones como participación, acceso, dialogía, negociación de significado, o cognición situada, relativas a la apropiación de los discursos, los productos y las prácticas culturales-, al situar la producción de significados en el marco de las situaciones en que tiene lugar la acción, y no como fenómenos que acontecen sólo en la cabeza de las personas, pueden constituir herramientas analíticas apropiadas para dar cuenta de esos procesos.

La trayectoria descrita por las maestras respecto a la producción de nuevos sentidos y saberes sobre la alfabetización inicial, a partir de su participación en la implementación del PALEM y el PRONALEES, sugieren, por otra parte, la necesidad de replantear la orientación secuencial de las propuestas vigentes en las que la actualización y la capacitación de los docentes se aborda como un proceso disociado de la implementación de las reformas. Como se mostró este estudio, la producción de significados de nuevas proposiciones sobre la enseñanza acontece simultáneamente a la producción de saberes prácticos sobre su utilización en el aula, y la producción de ambos tiene lugar socialmente mediante la participación conjunta de los docentes en la realización de tareas propias de la enseñanza. En este sentido, sería pertinente incluir la planeación, la evaluación y la búsqueda de soluciones a problemas compartidos de la enseñanza como elementos clave de los procesos de capacitación. La resolución compartida de estas tareas podría contribuir no sólo a la mejor comprensión de lo que significan en la práctica las nuevas proposiciones, sino también abriría la posibilidad de que los docentes calibren y ponderen distintas alternativas para su instrumentación dados los límites y posibilidades que plantean las demandas y exigencia heterogéneas que enfrentan en el entorno escolar.

La promoción del trabajo conjunto en la realización de las tareas inherentes a la enseñanza en los procesos de capacitación implica reconocer la

implementación de las propuestas como un proceso en el que los maestros no sólo aplican sino también producen saberes docentes. Orientadas al propósito de que los maestros cambien sus concepciones, las propuestas de capacitación asentadas en la secuencialidad, dejan al maestro solo, con la responsabilidad de resolver por su cuenta la concreción en la práctica de las nuevas propuestas y su adecuación a las demandas y exigencias del entorno. Es decir, la capacitación termina justamente en el momento donde, de acuerdo con este estudio, aparecen las dudas y los temores en los maestros y donde la participación conjunta con los colegas en la resolución de estas cuestiones constituye una mediación importante en la circulación y producción de saberes pertinentes. De acuerdo con el trabajo realizado por la asesora de las maestras de este estudio, la capacitación puede alentar la circulación y producción de estos saberes si en su realización se promueve la coparticipación de los maestros centrada en las tareas propias de la enseñanza. Según las evidencias de este estudio es en este contexto donde los maestros se ven alentados a discutir dudas y diferentes cuestiones relativas a las nuevas proposiciones –p.e. cómo y para qué utilizar determinados recursos-, y se estimula el intercambio de materiales y de relatos de experiencias que consideran exitosos.

Los diferentes medios empleados por la asesora participante en el estudio sugieren, por otra parte, modalidades de apoyo efectivas hasta ahora poco consideradas en los procesos de capacitación para la implementación de las reformas. El estudio evidencia que la participación guiada, en el sentido que esta tiene en aproximaciones socioculturales (p.e. Rogoff, 1992), constituye una modalidad apropiada para propiciar el acceso de los maestros a nuevas propuestas pedagógicas. Por un lado, las actuaciones de la asesora como intérprete, modelo, guía, consultora y coparticipante en la realización de clases, se mostraron como una respuesta sensible a las demandas bastante conocidas de los maestros de apreciar en los hechos el funcionamiento de las propuestas que les plantean. Por otro lado, estas actuaciones se inscribieron en formas de colaboración conjunta y cambiante con las maestras que favorecieron la producción de nuevas comprensiones y saberes prácticos en torno a la alfabetización.

La alta valoración que hicieron las maestras de las mediaciones efectuadas por la asesora sugiere, en primer lugar, que sería conveniente concebir y desarrollar la capacitación como procesos guiados de acceso a las nuevas propuestas. Ello significa instrumentar la capacitación no como actividad inicial y diferenciada de la implementación de las propuestas, sino como un proceso de acompañamiento a lo largo de todo un ciclo escolar por lo menos. Asimismo,

significa asumir que en este proceso los capacitadores favorecen el acceso a las nuevas propuestas adoptando múltiples y diferenciados roles, que implican a su vez diferentes y variadas formas de colaboración con los profesores, según sus necesidades y demandas de apoyo. En este punto conviene destacar que el hecho de que las maestras produjeran estrategias propias para la alfabetización y las reformularan posteriormente, evidencia que el asesoramiento comprometido con la promoción de las reformas no conduce necesariamente a una simple formación técnica, como sostienen algunos autores (Rodríguez 1992, 1999; Escudero, 1998; Imbernón, 1999, 2007; Domingo, Bolívar, Luengo, Hernández y García, 2005, y Bolívar, 1999). Los continuos cambios realizados por las maestras expresan más un proceso de producción y negociación de significados vinculados a las situaciones particulares que enfrentaba cada maestra, que el seguimiento puntual de recomendaciones o de las acciones observadas en el trabajo de la asesora y de los colegas.

En segundo lugar, pareciera conveniente además utilizar como apoyos en los procesos de capacitación las propias vías de mediación que, según el análisis de este y otros estudios (Tardiff, 2004; Talavera, 1992; Mercado 1991, Hiebert, Gallimore, Stigler, 2002), los maestros de por sí emplean para compartir y producir nuevos saberes en torno a la enseñanza. Los relatos de experiencia, la descripción y videos de clases procedentes de maestros participantes en la implementación de las nuevas propuestas, podrían contribuir a la mejor clarificación y comprensión de lo que en la práctica pueden significar nuevas proposiciones de enseñanza que difieren considerablemente de las orientaciones predominantes en el medio escolar – por ejemplo, los usos y sentidos de la lectura y la producción de textos en los inicios de la alfabetización en el caso de la propuesta del PRONALEES-. Asimismo, podrían aportar a la socialización de soluciones construidas por los maestros ante problemas comunes que enfrentan en la instrumentación de las nuevas propuestas –tanto los referidos a las demandas sociales e institucionales (por ejemplo, arreglos y negociaciones con los padres, formas de atender a las condicionantes institucionales como el tiempo y las evaluaciones), como los relativos a cuestiones pedagógicas (por ejemplo, cómo atender a la heterogeneidad de avances de los alumnos)-. Relatos y videos de clases podrían enriquecerse con comentarios analíticos que muestren los vínculos entre las nuevas proposiciones y las acciones desarrolladas o relatadas por los docentes; no obstante, el mayor reto estribará en conservar, tanto en su contenido como en su exposición, el carácter situado que, de acuerdo con el análisis de este estudio, hacen de estas vías un apoyo altamente valorado por los maestros: estar referidos a situaciones de enseñanza reales en las

que se ponen en juego sentidos y saberes relativos al uso de nuevas herramientas en condiciones particulares y específicas.

Un reto cada vez más evidente para los procesos de reforma es el diseño de propuestas pedagógicas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que sean factibles de instrumentarse en las escuelas dadas las condiciones y tradiciones en que tiene lugar la enseñanza. Autores como Tyac y Cuban (2000), Viñao (2001), han situado el fracaso de las reformas educativas en la pretensión de los reformadores de plantear transformaciones pedagógicas radicales sin considerar la historia de las prácticas educativas encarnada en la “gramática” o cultura escolar. Desde mi perspectiva, el asunto de cómo tratar ambas cuestiones –la mejora y las tradiciones escolares- es un aspecto que ha sido poco considerado en los debates académicos y en las formulaciones pedagógicas sobre la alfabetización inicial. Generalmente los debates y las propuestas se han planteado desde los supuestos derivados de proposiciones teóricas acerca del aprendizaje y del lenguaje escrito como objeto de conocimiento. Sólo recientemente, trabajos como el de Lerner (2001), se han ocupado de integrar el análisis de las condiciones sociales e institucionales de la enseñanza en la formulación de proposiciones didácticas. Aún así, las propuestas formuladas se caracterizan por plantear transformaciones radicales de la práctica; las propuestas de Lerner, por ejemplo, toman distancia de materiales de apoyo como el libro de texto, de larga tradición en el medio escolar.

El análisis realizado en este estudio, permite considerar que un trabajo más articulado de especialistas de la didáctica con los maestros en servicio podría contribuir al diseño de propuestas que promuevan cambios importantes en las prácticas además de factibles y realizables en las condiciones reales en que éstos laboran. Baso esta proposición en el proceder experimental y situado que las maestras siguieron en la incorporación de los recursos del PRONALEES.

Según sugiere la trayectoria descrita por las maestras de este estudio, más allá de la mayor o menor comprensión que tenían sobre las propuestas del PALEM y el PRONALEES, ellas fueron experimentando de manera paulatina y cautelosa la validez y pertinencia de los recursos previstos por el PRONALEES. En este proceso de experimentación ellas reformularon las soluciones construidas con anterioridad al considerar nuevas informaciones o relecturas de los materiales de la propuesta, los resultados obtenidos en experiencias pasadas y el desempeño mostrado por sus alumnos. Por otra parte, en este proceso, las maestras construyeron y reformularon las soluciones atendiendo simultáneamente las diversas exigencias y demandas procedentes del entorno. Procediendo de este modo las maestras no

sólo construían y validaban sus construcciones didácticas sino que simultáneamente, al considerar las demandas del entorno, construían condiciones de posibilidad para la realización de prácticas novedosas. Considero que mediante este proceso de experimentación en el propio contexto de la práctica, los maestros, en un trabajo conjunto con especialistas de la didáctica, podrían contribuir en la construcción de propuestas didácticas para la alfabetización inicial que consideren simultáneamente aquéllos aspectos que desde los supuestos teóricos parecen deseables de concretar en la práctica así como las heterogéneas demandas del entorno que, en tanto profesores, necesariamente tienen que considerar. Las propuestas didácticas resultantes de esta colaboración puede que no sean las ideales desde las proposiciones teóricas consideradas, pero sí contener cambios no sólo deseables sino factibles de ser mejor comprendidos e incorporados a la práctica por los maestros.

Por otra parte, el análisis mostró que el Libro de Texto del alumno constituyó un apoyo importante para las maestras en la utilización que hicieron de la lectura y la producción de textos en la alfabetización inicial, así como en la promoción de una enseñanza más reflexiva de la convencionalidad alfabética –la enseñanza indirecta-. En mi opinión, ello muestra que aún tradiciones muy arraigadas en el medio escolar –y poco valoradas en los debates académicos y pedagógicos-, como el uso de los libros de textos para orientar la enseñanza, pueden potencialmente contribuir a la introducción de cambios importantes en las prácticas pedagógicas vigentes. Esto significa que, en lugar de proponer transformaciones radicales de las prácticas, las propuestas emanadas de las reformas podrían tener una mejor recepción entre los maestros si los cambios importantes que proponen para la enseñanza se apoyan en algunas de las prácticas y de los recursos comúnmente empleados por aquéllos. Como evidencia la alfabetización simultánea focalizada y las articulaciones entre la enseñanza indirecta y la sistemática emprendidas por las maestras de mi estudio, abogar por la articulación entre el cambio y la tradición no conlleva necesariamente al simple continuismo ni a la reproducción mecánica de lo conocido. El trabajo por ellas realizado muestra la necesaria reelaboración de usos y sentidos de recursos del pasado al articularse con nuevas proposiciones pedagógicas. Qué articular y cómo hacerlo, es un aspecto en el diseño de las nuevas propuestas al que también podría y debiera contribuir el trabajo conjunto y estrecho entre los especialistas en didáctica con los maestros en ejercicio de la docencia.

Finalmente, las integraciones para la alfabetización realizadas por las maestras entre las perspectivas de la secuencialidad y la simultaneidad, por un

lado, y el de la enseñanza sistemática y la indirecta, por otro, permiten plantear algunas pistas para el debate y la investigación en torno al aprendizaje escolar inicial del lenguaje escrito.

Tales articulaciones evidencian no sólo que, en el plano de la práctica pedagógica, es posible conciliar posiciones enfrentadas y hasta irreconciliables en el ámbito de la academia, sino que estas articulaciones –móviles y cambiantes- parecen una vía bastante factible para modificar paulatinamente prácticas de larga tradición en la alfabetización escolar en los primeros grados de la escuela primaria. Frente a las prácticas comúnmente documentadas en diferentes trabajos, las acciones realizadas por las maestras de este estudio –la promoción de la lectura y producción de textos desde el inicio de la escolarización y una enseñanza más reflexiva de la convencionalidad alfabética- constituyen sin duda cambios importantes en la dirección de acercar a los niños a un aprendizaje de lenguaje escrito con mayor sentido y más próximo a las prácticas sociales de escritura. Ello aconteció, sin embargo, al tiempo que las maestras concedieron un lugar importante al aprendizaje de la convencionalidad alfabética y restituyeron la enseñanza sistemática de las letras.

Como he argumentado, estas articulaciones permitieron una mejor recepción de los cambios impulsados por las maestras –dadas las expectativas sociales y las condiciones institucionales-, pero, ¿son también convenientes desde el punto de vista pedagógico?

Respecto a la articulación de la enseñanza sistemática y la indirecta, conclusiones como las de Hurry (2004), parecen dar la razón a maestras como Paola y Macrina, en lo que concierne a apoyarse inicialmente en la enseñanza sistemática como modo de llevar a los niños a una generalización de las relaciones grafonéticas. De hecho, en comparación con el grupo de Perla, fue en el grupo de Paola –quien empleó más la enseñanza sistemática-, donde la mayoría de niños lograron terminar con un mejor dominio de la convencionalidad alfabética. La pertinencia de trabajar en alguna forma y medida con la enseñanza sistemática también pareciera pertinente pedagógicamente desde el estudio de Medwell, Wray, Poulson, y Fox (1998), quienes –en otro país y otra lengua- encuentran que articulaciones como las realizadas por las maestras están presentes también en maestros considerados “efectivos” por sus logros en la alfabetización de los niños. En un sentido similar podrían considerarse los señalamientos sobre la enseñanza indirecta en países donde se le ha promovido desde tiempo atrás. Estas autoras adjudican al impulso de esta perspectiva fenómenos recientes tales como el dominio deficiente de la convencionalidad alfabética en alumnos de grados

superiores (Soares, 2000, 2004) y el descenso del desempeño en lectura (De Lemos, 2002).

Las prácticas articuladoras de las maestras y los trabajos descritos, parecen entonces más consecuentes con posiciones recientes que llaman la atención sobre una necesaria complementariedad, un uso equilibrado, de ambas perspectivas –la indirecta y la sistemática- en la enseñanza de la convencionalidad alfabética (Foorman, Fletcher, Francis & Schatschneider, 2000, Hurry, 2004; Soares, 2003, 2004). Cómo complementarlas y con qué sentidos, según muestran los trabajos de Macrina y Perla, es una cuestión contextual ligada a las necesidades y dificultades cambiantes de los alumnos –Perla, por ejemplo, hizo un trabajo más sistemático con alumnos menos avanzados después de haber trabajado con ellos en una perspectiva más indirecta. Asimismo, Macrina realizaba un trabajo más sistemático con los niños menos avanzados hasta el momento en que ellos parecían entender la relación grafofonética-. Queda claro, sin embargo, que restituir un lugar de importancia a la enseñanza sistemática, no implica la vuelta a prácticas memorísticas de enseñanza aislada de las letras. Las acciones emprendidas por las maestras de este estudio, y las documentadas en propuestas que han tenido un cierto grado de efectividad (Majchrzak, 2004), muestran que el estudio sistemático de la convencionalidad alfabética puede realizarse de modo que se apoye en la reflexión y la participación inteligente de los niños.

Los argumentos anteriores de Soares y De Lemos, parecen justificar también la simultaneidad focalizada empleada por las maestras del estudio; esto es, que hayan dado prioridad al aprendizaje de la convencionalidad alfabética y buscaran que sus alumnos logran el mayor dominio posible durante el primer grado. La prioridad inicial al dominio de la convencionalidad alfabética es, por otra parte, una coincidencia más entre las maestras de este estudio y los maestros efectivos de la investigación de Medwell, Wray, Poulson, y Fox (1998).

Entre la maestras de mi estudio, además de la apelación a las exigencias de los padres y del mismo currículo como razones para hacerlo así, está también el convencimiento de que la simultaneidad focalizada es pedagógicamente conveniente para trabajar posteriormente en lo relativo al dominio de la producción autónoma de los textos. El desempeño al final del ciclo escolar mostrado por los alumnos de Paola, en cuyo grupo la mayoría de los niños pudo escribir un cuento al finalizar el año escolar, sugiere que es factible pensar que por el hecho de tener un cierto dominio de la convencionalidad alfabética, los niños estén en mejores condiciones de centrar su atención en las exigencias que plantea la producción de un escrito particular. A ello parece haber contribuido también el hecho de que,

aunque priorizara inicialmente el dominio de la convencionalidad alfabética, Paola hubiera promovido la producción mediada de escritos casi desde el inicio del año escolar.

Si bien la modalidad mediada era promovida por las maestras como medio de “familiarización” con la diversidad textual y de sus usos, la producción convencional del cuento lograda por algunos de los niños de Perla –quien no llegó a trabajar como Paola en la producción autónoma- sugiere que más allá de los propósitos declarados por las maestras, la participación temprana en la producción de escritos provee a los niños de información que ellos utilizan cuando son enfrentados a la tarea de escribir por sí mismos. Sin embargo, el hecho de que hayan sido precisamente los niños con un dominio casi convencional de la escritura, en el grupo de Perla, quienes mejor emplearon esas informaciones en la elaboración de su cuento, dan cierta plausibilidad al proceder simultáneo y focalizado de las maestras. Como interpretaba Perla, pareciera que el dominio de la convencionalidad alfabética logrado tiempo atrás por algunos niños fue lo que permitió que, a diferencia de los otros, ellos fueran poniendo más atención a la producción textual en las actividades mediadas de escritura y, en consecuencia, pudieran tener un mejor desempeño posteriormente en la escritura independiente.

Es evidente que al incorporar la simultaneidad, a partir de los textos y las actividades previstas en el PRONALEES, las maestras propiciaron el encuentro de los niños con textos –en toda su complejidad- que circulan en las prácticas sociales. Lo cual sin duda representa un avance con respecto a los textos y frases estereotipadas que suelen –¿solían?- utilizarse como las únicas producciones escritas en la alfabetización inicial. En este avance, por otra parte, pareciera haber contribuido la focalización progresiva dentro de esta simultaneidad en tanto que con ello las maestras evitaron confrontaciones y oposiciones de parte de los padres al considerar sus expectativas. Queda abierto el debate, sin embargo, si las modalidades de trabajo con los textos –tanto de las maestras como las previstas por el PRONALEES- propician las competencias para que los alumnos puedan efectivamente enfrentar la diversidad de usos y sentidos que tiene la escritura en los heterogéneos ámbitos de la vida social. En este aspecto, pareciera que la propuesta del PRONALEES pudiera hacer una mayor contribución si explicitara claramente la manera en que muchas de las actividades sugeridas para la producción de textos –me refiero a las que tienen por contexto la trama de los cuentos previstos para la lectura-, se relacionan con el aprendizaje de las prácticas sociales de lectura y escritura, así como los quehaceres relativos a la escritura y la lectura que se demandan y se favorecen en los niños con su realización.

En todo caso, el debate y la búsqueda de mejores soluciones para el letramento de los alumnos se verían fortalecidos si además de la investigación tradicional efectuada sobre este campo, se voltea la mirada a las aulas con toda la complejidad social e institucional en que tiene lugar la enseñanza. Ahí, no siempre lo real coincide con lo real supuesto desde la teoría; ni lo posible imaginado desde la academia tiene asideros realistas; mientras que lo necesario –como muestra este estudio- puede incursionar de formas insospechadas y poco reconocibles y legitimadas desde las posiciones académicas polarizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarado, Mónica y Sofía Vernon (2004) “Leer y escribir con otros y para otros. Los primeros años de escolaridad” en Pellicer, Alejandra y Sofía Vernon (Coords.) *Aprender y enseñar lengua escrita en la escuela*, SM de Ediciones, México, pp. 227-276.
- Alliaud, Andrea (2004) “La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional”. Disponible en <<http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>> (23 de mayo de 2005).
- Ávalos, Alejandra (1997) *Estudio de las transformaciones que sufren las concepciones de los maestros sobre contenidos geométricos en un curso de actualización*, Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV), México.
- Avila, Alicia (2001) “Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 93, pp. 59-86.
- Bajtín, Mijail. (1989). *Teoría y estética de la novela*, Taurus, Madrid.
- Bertely, María (1992) “Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua” en Rueda, Mario y M. A. Campos (coords.) *Investigación etnográfica en educación*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, pp. 211-233.
- Block, David (Coord.) (2004) *Papel del taller “La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria”, en los procesos de apropiación de la propuesta curricular de 1993*. Reporte de investigación inédito, DIE-CINVESTAV, México.
- Bolívar, Antonio (1999a) “El Asesoramiento Curricular a los Establecimientos Educativos: De los Enfoques Técnicos a la Innovación y Desarrollo Interno”, *Enfoques Educativos*, vol.2, núm. 1, Departamento de Educación Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile. Disponible en <<http://www.rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/03/index.html>> (7 de febrero de 2002).
- Bolívar, Antonio (1999b) *Cómo mejorar los centros educativos*, Síntesis, Madrid.
- Bonilla, Oralia (coord.) (2006) *Evaluación externa del programa nacional de lectura (2006). Informe final (segunda etapa)*, SEP/OEI, México.
- Calvo, Beatriz (1998) “Lo histórico y lo cotidiano de la investigación y de los textos etnográficos” en Calvo, Beatriz, G. Delgado y M. Rueda (Coords.) *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, pp. 527-547.
- Candela, Antonia y Judith Kalman (1997) “Español” en Fuenlabrada, Irma y E. Weiss (Coords.) *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas*

- multigrado de la educación primaria*. Reporte de investigación inédito, DIE-CINVESTAV, México, pp. 95-111.
- Carrasco, A. Cecilia (2004) *Procesos de apropiación curricular de la asignatura de Español en una escuela de alto rendimiento en la ciudad de Puebla*, SEP, México.
- Carbajal, Alicia (2001) "El uso de un libro de texto visto desde la etnografía", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, pp. 223-247.
- Chartier, A. Marie (2000) "Fazeres ordinários da classe: uma aposta para pesquisa e para a formação", *Educação e pesquisa*, vol. 26, núm. 2, pp. 157-168.
- Chartier, A. Marie (2004a) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.
- Chartier, A. Marie (2004b) "Teaching reading: a historical approach" en Nunes, Terezinha & P. Bryant (Eds.) *Handbook of children's literacy*, Kluwer Academic Publishers, The Netherlands, pp. 511-538.
- Chartier, Roger (1995) *Sociedad y escritura en la edad moderna*, Instituto Mora, México.
- Chartier, Roger (1999) *El mundo como representación*, Gedisa, Barcelona.
- Chartier, Roger (2000) *El juego de las reglas. Lecturas*, FCE, Buenos Aires.
- Cole, Michael (1999) *Psicología cultural*, Morata, Madrid.
- Cole, Michael & Yrjö Engeström (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida" en Salomón, Gavriel (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 23-74.
- Coll, César (2005) "Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información". Disponible en *UOC Papers* N.º 1 <<http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>> (12 de junio de 2006).
- De Lemos, Marion (2002) *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*, Australian Council for Educational Research, Australia.
- Domingo, Jesús, Antonio Bolívar, Florencio Luengo, Víctor Hernández, y Rodrigo J. García (2005) "Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 382-402. Disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Domingoetal.pdf> (20 de marzo de 2006).
- Durán, Eustolia (2001) "Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación", *Acción Educativa Revista Electrónica del CISE-UAS*, vol. I, núm. 1. Disponible en <<http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1/>> (13 de julio de 2004).
- Encinas, Abel (2005) "Voces magisteriales en torno al programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio (PRONAP)", Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV, México.
- 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 Chaiklin, Seth y Jean Lave (Coords.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 78-118.
- Erickson, Frederick (1989) "Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza" en Wittrock, M. C. (ed.) *La Investigación de la Enseñanza*, vol. 2, Paidós, Barcelona, pp. 195-301.
- Escudero, Juan Manuel (1999) "Los centros de profesores y el asesoramiento pedagógico en nuestro contexto de política educativa", *Conceptos de educación* núm. 2. Disponible en <<http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=212>> (7 de febrero de 2002).

- Espinosa, Epifanio (1998) "Un programa de formación docente en su realización cotidiana. Una aproximación etnográfica", Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV, México.
- Espinosa, Epifanio, Neftalí Secundino, Elsa Ramos y María Neri (2003) *La asesoría Técnico pedagógica a los maestros en servicio: Retos y logros en el PRONALEES*. (Reporte de investigación inédito). UPN Unidad 12B, México.
- Ferreiro, Emilia (1997a) *Alfabetización. Teoría y práctica*, Siglo XXI, México.
- Ferreiro, Emilia (1997b). "La práctica del dictado en el primer año escolar" en E. Ferreiro *Alfabetización. Teoría y práctica*, Siglo XXI, México, pp. 142-157.
- Ferreiro, Emilia. (1997c). "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización" en E. Ferreiro *Alfabetización. Teoría y práctica*, Siglo XXI, México, pp. 13-28.
- Ferreiro, Emilia (Coord.) (1989) *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, Siglo XXI, México.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México.
- Flores, Fernando, et al. (2004a) "Análisis de los materiales instruccionales de ciencias naturales. Sus implicaciones en los cursos nacionales de actualización", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 199-228.
- Flores, Fernando, et al. (2004b) *Transformaciones conceptuales y pedagógicas en los profesores de ciencias naturales de secundaria: los efectos de los Cursos Nacionales de Actualización*, SEP, México.
- Foorman, Barbara R., Jack M. Fletcher, David J. Francis & Chris Schatschneider (2000) "Response misrepresentation of research by others researchers", *Educational Researcher*, vol. 29, núm. 6, pp. 27-37.
- Frigerio, Graciela (2000) *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Documento de Apoyo. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Chile.
- Fuenlabrada, Irma (1997) "Capacitación y actualización" en Fuenlabrada, Irma y Eduardo Weiss (Coords.) *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Lineamientos para un nuevo modelo*. (Reporte de investigación inédito). pp. 141-174.
- Fullan, Michael y Stiegelbauer, Suzanne (1997) *El cambio Educativo. Guía de planeación para maestros*, Trillas, México.
- Galván, Lucila (1998) *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico*. Tesis DIE no. 29, DIE-CINVESTAV, México.
- García, Mónica (2002) "El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado", Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV, México.
- Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México.
- Gómez, Luis Felipe (2005) "Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en las aulas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 165-189.
- Goodman, Kenneth (1989) *Lenguaje integral*, Editorial venezolana, Venezuela.
- Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid.
- Hiebert, James, Ronald Gallimore & James W. Stigler (2002) "A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?", *Educational Researcher*, vol. 31, núm. 5, pp. 3-15.
- Hurry, Jane (2004) "Comparative studies of instructional methods" en Nunes, Terezinha & Peter Bryant (Eds.) *Handbook of children's literacy*, Kluwer Academic Publishers, The Netherlands, pp. 557-574.

- Hutchins, Edwin (2001) "El aprendizaje de la navegación" en Chaiklin, Seth y Jean Lave (Coords.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 49-77.
- Imbernon, Francisco (2007). "Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 1, pp. 145-152. Disponible en <<http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf>> (7 de agosto de 2007).
- Imbernón, Francisco (1999) "El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores necesitamos?", *Conceptos de educación*, núm. 2. Disponible en <<http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=2363>> (7 de febrero de 2002).
- Julia, Dominique (1995) "La cultura escolar como objeto histórico" en M. Menegus y E. González (Coords.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, UNAM, México. pp. 131-153.
- Kalman, Judith (2003) "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 17, pp. 37-66.
- Keller, Charles y Janet Dixon (2001) "Pensar y actuar con hierro" en Chaiklin, Seth y Jean Lave (Coords.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, 141-158.
- Lave, Jean (1991) *La cognición en la práctica*, Paidós, Barcelona.
- Lave, Jean (2001) "La práctica del aprendizaje" en Chaiklin, Seth y Jean Lave (Coords.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 15-45.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (2003) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-FESI), México.
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, FCE, México.
- Ling, Loo Mun (2002) "A Tale of Two Teachers: teachers' responses to an imposed curriculum reform", *Teacher Development*, vol. 6, núm. 1, pp. 33-46.
- López Ruiz, Juan Ignacio (2004) "La naturaleza del saber docente profesional: el conocimiento empírico frente a las transformaciones educativas", *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/56LopezRuiz.PDF>> (22 de noviembre del 2004).
- Luna, María Eugenia (1993). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis DIE 21. CINESTAV-IPN-DIE, México.
- Majchrzak, Irena (2004) *Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*, Paidós, México.
- Marinho, Marildes (2001) "A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil". Tesis de doctorado. Instituto de Estudios del Lenguaje. Universidad de Campinas, Brasil.
- McDermott, Ray P. (2001) "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje" en Chaiklin, Seth y Jean Lave (Coords.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu, Buenos Aires. pp. 291-330.
- Medwell, Jane, David Wray, Louise Poulson y Richard Fox (1998). *Effective teachers of literacy. Education-line*. Disponible en <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000829.doc>> (7 de enero de 2003).
- Mercado, Ruth (1991) "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y aprendizaje*, núm. 55, pp. 59-72.

- Mercado, Ruth (1994) "Saberes docentes y voces sociales en el trabajo de enseñanza" en A. Alvarez y P. Del Río (Eds.) *Sociocultural Research*, Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social*, FCE, México.
- Moll, Luis C., Javier Tapia y Kathryn F. Whitmore, (2001) "Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento" en Salomón, Gavriel (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 185-213.
- Moscoso, José Antonio (2005) "Proceso de apropiación de una propuesta curricular para la enseñanza las matemáticas en la escuela primaria. Un estudio de caso", Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV, México.
- Naranjo, Gabriela y Antonia Candela (2006) "Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego: los saberes docentes en acción", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XI, núm. 30, pp. 821-845.
- Nemirovsky, Myriam (2004) "La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 36, pp. 105-112.
- Olson, John K. (1992). *Understanding Teaching. Beyond expertise*, Open Universty Press, Londres.
- Pea, Roy (2001) "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación", en Salomón, Gabriel (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 75-125.
- Pellicer, Alejandra y Sofía Vernon (2004) "Introducción" en Pellicer, A. y S. Vernon (Coords.) *Aprender y enseñar lengua escrita en la escuela*, SM de Ediciones, México, pp. 5-16.
- Pennell, James & William Firestone (1996) "Changing classroom practices through teacher networks: matching program features with teacher characteristics and circumstances", *Teachers College Record*, vol. 98, núm. 1, pp. 46-76. Disponible en <<http://www.tcrecord.org>> (15 de febrero de 2003).
- Perrenoud, Philippe (2001) *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, Artmed, Porto Alegre.
- Putman, Ralph & Hilda Borko (2000). "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición" en Biddle, Bruce, Thomas Good e Ivor F. Goodson *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Paidós, Barcelona, pp. 219-310.
- Rockwell, Elsie (1986) "Etnografía y teoría en la investigación educativa", *Revista Enfoques*, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, pp. 29-56.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1986) "La práctica docente y la formación de maestros" en Rockwell, E. y R. Mercado *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. Cuadernos de Educación DIE. CINVESTAV-IPN-DIE, México, pp. 63-75.
- Rockwell, Elsie (1995) "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas" en Rockwell, E. (Coord.) *La escuela cotidiana*, FCE, México, pp. 198-222.
- Rodríguez, Ma. Mar (1992). "La labor del asesoramiento en la enseñanza", *Signos Teoría y práctica de la educación*, año 3, núm. 7, pp. 11-23. Disponible en <<http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.ht>> (7 de febrero de 2002).
- Rogoff, Barabara (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona.
- Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona.

- Secretaría de Educación Pública, SEP (1980) *Mi Libro de primero. Parte I y Parte II*, SEP, México.
- SEP (1984) *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. SEP, México.
- SEP (1990) *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*, SEP, México.
- SEP (1993) *Plan de estudios. Educación primaria*, SEP, México.
- SEP (1997) *Libro para el maestro. Español. Primer grado*, SEP, México.
- SEP (1999) *Libro para el maestro. Español. Segundo grado*, SEP, México.
- SEP (2000a) *Español. Primer grado. Actividades*, SEP, México.
- SEP (2000b) *Fichero. Actividades didácticas. Español. Primer grado*, SEP, México.
- Shulman, Lee S. (2005) "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 9, núm. 2. Disponible en <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>> (12 de junio de 2006).
- Simmons, M. (1999) "The Effects of an Overt Constructivist Approach to Learning Mathematics and its Subsequent Effects on Classroom Teaching", *Teacher Development*, vol. 3, núm. 2, pp. 173-196.
- Smolka, Ana Luisa (2000) "The (im)proper and the (im)pertinent in the appropriation of the social practice", *Cadernos CEDES*, vol. 20, núm. 50, pp. 26-40. Disponible en <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=es&nrm=iso> (21 de junio de 2005).
- Soares, Magda (2000). "Letrar é mais que alfabetizar", *Jornal do Brasil*. Disponible en <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>(18 de mayo de 2005).
- Soares, Magda (2003) *A reinvenção da alfabetização*. Disponible en <<http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>> (18 de mayo de 2005).
- Soares, Magda (2004) "Letramento e alfabetização: as muitas facetas" *Revista Brasileira de Educação*, núm. 25. pp. 5-17.
- Talavera, María Luisa (1992) *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico*, tesis de maestría, CINVESTAV-IPN-DIE, México.
- Tardiff, Maurice (2004) *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*, Nancea, Madrid.
- Tatoo, María Tatto (1999) "Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 7, pp. 101-136.
- Taylor, Barbara, Richard C. Anderson, Kathryn H. Au & Taffy E. Raphael (2000) "Discretion in the translation of the research to policy: a case from beginning reading", *Educational Researcher*, vol. 29, núm. 6, pp.16-26.
- Teberosky, Ana (1997) "Primero escribir. Escribir en primero", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 20, pp. 34-40.
- Treviño, Ernesto, et al (2007) *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*, INEE, México.
- Tyack, David y Larry Cuban (2000) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, SEP-FCE, México.
- Vernon, Sofía (1999) *Letras y sonidos en la alfabetización inicial*. Cuaderno de trabajo, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-Sistema de Investigación Miguel Hidalgo (CONACYT-SIHGO), Querétaro:.
- Vernon, Sofía (2004) "El constructivismo y otros enfoques didácticos" en Pellicer, A. y S. Vernon (Coords.) *Aprender y enseñar lengua escrita en la escuela*, SM de Ediciones, México, pp. 197-226.
- Viñao, Antonio (2001) "La cultura de las reformas escolares", *Perspectivas docentes*, núm. 26, pp. 38-66.

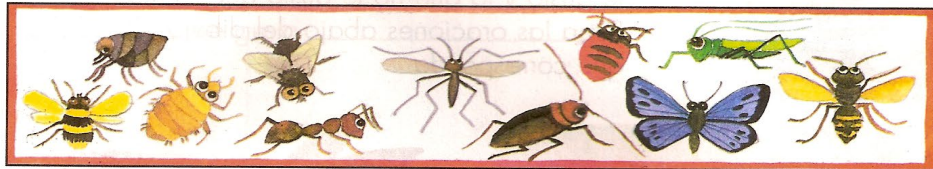
- Weiss, Eduardo (2000) "La enseñanza de la lengua" en Ezpeleta, J. y E. Weiss *Cambiar la escuela rural*, DIE-CINVESTAV, México, pp. 189-204.
- Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.
- Yurén, Teresa y Stella, Araújo (2003) "Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma escolar. El caso de Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 631-652.
- Ziegler, Sandra (2003) "Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 653-677.

ANEXO 1

Tiempo de escribir

Insectos útiles y dañinos

Escribe el nombre de cada insecto en la columna donde pienses que debe estar.



útiles

insectos

- pulga
- mosca
- abeja
- chapulín
- mosquito
- piojo
- avispa
- chinche
- cucaracha
- hormiga
- mariposa

dañinos

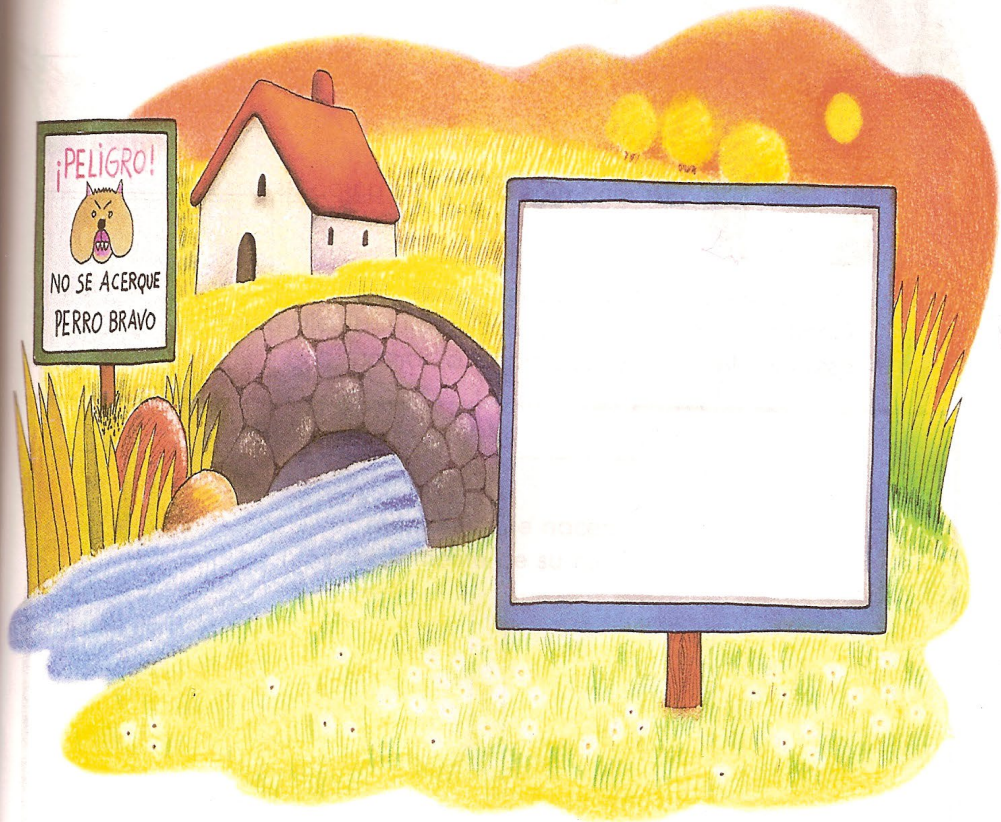
Forma tu colección de mariposas.

ANEXO 2

 **Tiempo de escribir**

¡Cuidado con el ogro!

Dibuja un cartel de advertencia para ponerlo en el puente. Tienes que avisar que abajo del puente hay un ogro tragón. Fíjate en el ejemplo.



 Tiempo de escribir**Carta al rey**

Esta es la carta que el marqués de Carabás envió al rey para pedirle permiso de casarse con la princesa. Completa lo que falta.

Tierras del Marqués, 27 de golio de 1997.

Señor Rey:

Lo invito a mi casa
a comer: pescado con
tacos de queso
y pollo y el postre
será flan.

Atentamente.
El marqués de Carabás

