



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

“LAS VOCES DE LA ALFABETIZACIÓN EN PREESCOLAR”

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA: ANGÉLICA JIMÉNEZ
ROBLES

TUTOR: DR. ALEJANDRO BARRERA RETANA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MÉXICO D.F. MAYO 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

GRATITUDES

Quiero agradecer, en primer lugar, a la Universidad Nacional Autónoma de México por arroparme como alumna de posgrado.

A continuación, a las voces que generosamente me obsequiaron los relatos de sus experiencias sobre la alfabetización en preescolar.

Particularmente a la familia Hernández, que me abrió las puertas de su casa para poder realizar esta investigación.

Llegar al final de un trabajo académico es la suma del esfuerzo de muchas voces que acompañan la aventura, con el tejido de esos discursos se hilvana un paño escrito. A esas voces que propusieron, cuestionaron y corrigieron les agradezco su dedicación:

- ✚ Al Dr. Alejandro Barrera Retana, quien no sólo me dirigió con paciencia en esta investigación, sino que me mostró con su ejemplo cómo ser una mejor docente.
- ✚ A la Dra. Teresa Miaja de la Peña, por haber sido mi tutora de la maestría y por aceptar acompañarme nuevamente en este proceso.
- ✚ A la Dra. Martha Diana Bosco, con quien siempre conté en el transcurso de esta investigación.
- ✚ Al Dr. Gregorio Hernández, por el tiempo que generosamente dedicó a revisar mi trabajo.
- ✚ A Monique Landesman que en el transcurso de tres seminarios me aportó sugerencias valiosas.
- ✚ A mi maestra de sexto grado Ma. Luisa Robles Lagunes, porque me enseñó a estudiar, a ser responsable y perseverante.

Luis Jiménez, caminé por los mismos
pasillos que tú, hace 60 años.

Contenido

Introducción	6
Escenarios.....	10
1. Problematización	17
1.1 ¿Transformación del objeto de estudio?	17
1.2 La resistencia al cambio.....	20
1.3 Las “creencias” en la educación.....	25
1.3.1 ¿De dónde surgen las creencias?	28
1.3.2 ¿Qué importancia tienen las creencias en el contexto educativo?	28
2. Constructo metodológico.....	31
2.1 Tradición cualitativa	31
2.2 El enfoque biográfico narrativo	33
2.3 El relato de vida	34
2.4 Utilidad del relato de vida en la investigación educativa.....	35
2.5 La entrevista a profundidad.....	36
2.6 Análisis de los datos	37
2.7 Control de validez	40
2.8 Itinerario metodológico: el diseño de la investigación	41
2.8.1 Preguntas de investigación:.....	42
2.8.2 Los objetivos de investigación	42
2.8.3 Importancia de la investigación	44
2.8.4 Los instrumentos para obtener información empírica	45
2.8.5 Estrategia de análisis e interpretación de los datos.....	51
2.8.6 Construcción de tesis de trabajo.....	53

3. Actores con autoridad: las instituciones	54
3.1 Historia de la educación preescolar en México	55
3.2 El remitente más cercano: la alfabetización en la escuela primaria.....	76
3.3 El programa de primer año de educación primaria	80
4. El discurso de los especialistas	84
4.1 La importancia de la oralidad en la alfabetización	84
4.2 La alfabetización: historia reciente	90
4.3 La masificación de la cultura escrita	101
4.4 El acceso a la cultura escrita	120
4.5 Entre las prácticas y los métodos.....	123
4.6 La discusión sobre la decodificación	137
5. Las voces de otros maestros investigadores	144
5.1 Maestros que indagan sobre la alfabetización en preescolar	144
6. Voces trasgresoras: Los padres de familia	162
6.1 Decisiones metodológicas	165
6.2 Presentación de los datos empíricos del cuestionario.....	173
6.3 La alfabetización desde la mirada de los padres de familia	184
7. Voces silenciadas: los niños.....	218
7.1 La “cultura de planas y dictados”	218
7.2 Las experiencias con la lectura y la escritura.....	236
8. Voces protagónicas: los maestros.....	245
8.1 Los maestros en su contexto	245
8.1.1 Docente de preescolar: ¿Una carrera para mujeres?	247
8.1.2 Elección de la profesión.....	251
8.1.3 ¿Cómo aprendieron a leer y escribir los maestros de preescolar?	262

8.1. 4 El “rol” de maestras de preescolar.....	270
8.2 Los cuestionarios: un primer acercamiento	276
8.3 Relatos de vida de maestras.....	298
8.3.1 La “socialización primaria” y “socialización secundaria”	300
8.3.2 El ingreso a la profesión	308
8.3.3 Las creencias del contexto escolar	311
8.3.4 La relación con los padres de familia	325
8.3.5 El vacío que deja la SEP	334
9. La voz de la investigadora: consideraciones finales.....	341
9.1 Conclusiones	341
9.2 Sugerencias.....	361
Datos Biblio-hemerográficos de las fuentes	370
ANEXO	377
Tabla 1. Los relatos escritos	377
Tabla 2. Las entrevistas	379
Tabla 3. Los cuestionarios	380
Propuestas para trabajar la conciencia fonológica.....	391
Voces.....	399

Introducción

Esta investigación está construida a través de múltiples voces y discursos que conforman la compleja realidad de la alfabetización en preescolar. Estas voces y discursos cohabitan en el universo que constituye la experiencia cotidiana de los niños preescolares con la lengua oral y escrita.

Las voces pertenecen a los actores que viven de manera cotidiana la práctica de la alfabetización: maestros, niños y padres de familia. Los discursos provienen de los investigadores y las autoridades educativas. Unos hablan principalmente desde sus creencias, otros desde los saberes teóricos y marcos institucionales. Juntas, las voces y los discursos, dan cuenta de un fenómeno educativo que durante las últimas décadas está cambiando de rostro.

Los conceptos “preescolar” y “alfabetización” antes distantes y ajenos entre sí, en las últimas décadas se estrechan cada vez más, generando una nueva manera de concebir la educación preescolar y la alfabetización. Si la sociedad está en constante transformación, sus creencias también traspasan, aunque algunas permanecen y otras evolucionan. La cultura escrita desde sus comienzos, hace aproximadamente cinco mil años, camina día con día hacia nuevas formas y prácticas. Recorrido marcado por el uso de diferentes “tecnologías”, propósitos y actores.

Las escuelas preescolares en las últimas décadas están cambiando de rostro, sus prácticas y discursos están impregnados de la urgencia por alfabetizar, de la *prisa* que conlleva la nueva sociedad. De la productividad, la eficiencia y la competitividad que caracteriza a la actual realidad. La escuela preescolar, donde la prioridad era jugar, convivir, experimentar, donde la cultura escrita se iba descubriendo poco a poco, se está “primarizando”. El problema no consiste en alfabetizar en preescolar, sino en la forma de hacerlo, que implica una *prisa* por ser competitivos, por lograr la excelencia, sin importar que en esta carrera se quedan muchos fuera y sean considerados poco aptos o, en términos de la

escuela, “con retraso escolar”. Las formas estandarizadas de alfabetizar no reconocen diferencias, singularidades, todos con los mismos métodos, los mismos libros y al mismo tiempo.

En la primera parte de esta investigación presento un apartado titulado “Escenarios” que tiene la intención de mostrar algunos sucesos, a manera de estampas sobre la alfabetización en preescolar. Los diversos escenarios que muestro a manera de exordio permiten hacer visible lo que me llevó a iniciar este proceso de investigación.

Los escenarios pretenden mostrar las múltiples formas de concebir la experiencia educativa cada vez más extendida de la alfabetización en preescolar. Estos escenarios refieren sucesos extraídos de los relatos de vida de los diferentes actores, obtenidos en el transcurso de cuatro años, tiempo que duró esta investigación.

Las voces que como aluvión exploramos en los escenarios, las volveremos a reconocer más adelante, junto con su historia y su experiencia como usuarios de la lengua.

La diversidad de voces que conforman el fenómeno de la alfabetización, constituyen parte del entramado que pretendo deshilar. A manera de un rompecabezas, los escenarios constituyen piezas sueltas que al unirlas dan una visión más amplia; necesaria para explorar las opiniones de los diferentes actores.

Dichos actores constituyen la voz que nutre este relato, voces diversas, todas ellas involucradas en la alfabetización en preescolar y con una perspectiva muy particular de la misma: maestros, padres de familia y alumnos, quienes la viven como su objeto de práctica. Junto a estas voces, los especialistas e investigadores, quienes construyen y aportan sus discursos sobre lo que consideran su objeto de estudio: la alfabetización. Y, finalmente, las autoridades educativas, quienes son responsables de su ejercicio pleno.

Para esta investigación las diferentes voces y discursos son importantes, necesarios, ninguno debería estar por encima de las demás ni silenciarlos. Algunas voces las reconoceremos a través de textos orales y otras de textos escritos debido al papel que desempeñan en este entramado. Es decir, a los investigadores y autoridades los reconoceremos a partir de los textos oficiales y académicos. A los padres de familia y maestros desde la oralidad y de los relatos escritos que escribieron para esta investigación. A los niños los escuchamos desde la oralidad, pero también exploramos sus producciones escritas en sus cuadernos escolares, libros y portafolios.

Es la intención de este trabajo de investigación dar cuenta de las creencias que tienen los principales actores sobre la alfabetización en preescolar con el fin de generar información que facilite la comprensión del fenómeno. Las diferentes voces que componen este entramado poliédrico muchas veces no se conocen entre ellas o no se quieren escuchar, es por ello que en este trabajo de investigación pretendo reunir las, con el afán de encontrarlas y conocer sus experiencias.

Este trabajo de investigación se estructura a partir de nueve capítulos. En el primero se presenta la problematización y cómo surge el objeto de estudio. En el segundo está el diseño de investigación, los objetivos y las preguntas. En el tercero se expone el planeamiento oficial sobre los objetivos y los enfoques de los diferentes programas de educación preescolar así como la propuesta de alfabetización de educación primaria. El cuatro da cuenta de los elementos teóricos y en el cinco se revisan las investigaciones que otros maestros han hecho sobre la alfabetización en preescolar. En el sexto, séptimo y octavo se da cuenta a partir de las narrativas de padres de familia, alumnos y maestros de las creencias y experiencias sobre la alfabetización en el nivel preescolar. En el último capítulo se enfatiza sobre los conocimientos construidos y se plantean algunas propuestas para trabajar la alfabetización en el nivel preescolar.

Los donantes que generosamente me obsequiaron sus relatos de vida, permiten conocer lo que se vive actualmente dentro de las escuelas y en los hogares de los niños en proceso de alfabetización. La concepción que se tenía de la escuela preescolar y sobre la alfabetización ha cambiado y con ello algunas de las creencias de las principales voces involucradas.

Escenarios

Tultitlán: El día 23 de agosto del ciclo escolar 2012-2013 en una escuela preescolar oficial del sistema DIF, Estado de México, en la sierra de Guadalupe, para mayor seña atrás del cerro del Chiquihuite. En junta de consejo técnico la directora informa a los maestros que el primer día de clases llegarán los libros para alfabetizar de la editorial Norma para todos los niños de la escuela. Los padres los tienen que pagar a más tardar en tres quincenas. Señala la maestra Liliana: "...nos dice la directora que le llegaron los libros con la nota que debe entregar a la supervisión, ahora viene un apartado que nos llenó de coraje porque la nota decía: tanto por ciento para la editorial y tanto por ciento para las autoridades del DIF". Esta escuela no es la única que es obligada a comprar los libros: "Pertenece a una zona de varios municipios y a todas las escuelas nos obligan, como Cuautitlán Izcalli, Zumpango, Cuautitlán México, Teoloyucan, Coyotepec, Coacalco, Tultepec, Huehuetoca, Apaxco, Tecamac, Melchor Ocampo".

El primer día de clases se observa a muchas madres y pocos padres arremolinarse alrededor de la escuela. Algunos niños llegan estrenando uniformes y mochilas; otros visten suéteres delgados, gastados, posiblemente heredados de sus hermanos mayores. La escuela está enclavada en una colonia de casas "grises". Pocas están pintadas, la mayoría son de tabicón, con techos de lámina, algunos de concreto. También hay otras casas adaptadas a partir de viejos vagones de trenes. A poca distancia pasa "la bestia", corre como un bólido temerario; el tren donde viajan los migrantes. La gente voltea por costumbre, ya no le asombra, va repleto de "extranjeros".

El día primero de septiembre inicia el trabajo con los libros, cuyo costo es de \$428.00, los padres de familia hacen milagros para pagarlos, dice la maestra Liliana "...son de muy bajos recursos, hay gente que no tiene ni para comer, los niños llevan hasta chanclitas...Otros padres hasta se endrogaron, empeñaron la lavadora, la licuadora, esto es muy lamentable pero a eso los obligan..." Una

polifonía de voces se escuchan afuera de la escuela: ¡Vale la pena el esfuerzo si van aprender! Ya ves que si no saben leer y escribir en la primaria los mandan a la tarde...

Lomas de Chapultepec: Primer día de clases del ciclo escolar 2008-2009, en una escuela preescolar de la Ciudad de México. La maestra Sandra recibe a los alumnos de tercero con la pregunta: ¿Qué hicieron en vacaciones? ¿A dónde fueron? “Fui a ver a mi abuelita a Veracruz”, dice uno, otro roba la palabra: “yo fui a la Torre Latinoamericana”. De aquí surge en el grupo el interés por hacer un proyecto acerca de “Lugares importantes en la Ciudad de México”. A un mes de iniciado el proyecto, ya visitaron Bellas Artes, la Torre Latinoamericana, el Museo de Antropología, el Zoológico de Chapultepec, el Caballito de Reforma... Escribieron anotaciones, un tríptico, un periódico mural, leyeron sobre la historia de la ciudad, hicieron modelos a escala de las principales esculturas y edificios. Le escribieron al escultor Sebastián para pedirle que asistiera a platicarles sobre su obra, aceptó. Hicieron una presentación para mostrar a los padres de familia el proyecto. Ya hay algunos niños que empezaron a leer y escribir...no hay prisa.

Tacubaya: Escena vivida en cualquier día de clases del año escolar 2009-2010, Ciudad de México. Gerardo asiste a 3° de un preescolar particular. Son las 6 pm, está en su casa cómodamente viendo la televisión cuando su abuelita dice: “no has hecho la tarea, va a llegar tu mamá y luego...” 7pm, ya oscureció y no ha empezado a hacer la tarea, le dejaron escribir muchas planas: del abecedario, números, de su nombre, de sílabas. Sus primos viven en la misma casa, en el piso de arriba. 8:30 pm, Gerardo sube a jugar Nintendo con ellos.

A las 9:00 pm la abuela cabecea. Llega Sonia -mamá de Gerardo- Le pregunta a la abuela con voz que denota molestia: ¿Ya hizo la tarea? ¿Dónde está? ¿Por qué lo dejaste ir a jugar? Gritos... A las doce de la noche se oye la voz de Gerardo: “Ya me quiero dormir, tengo mucho sueño” “Todavía te faltan dos planas” “Ya no quiero hacerlas”. Llantos, gritos, amenazas...

Tultitlan: Inicio del año escolar 2009-2010. Llega una maestra de Michoacán a trabajar a una escuela preescolar oficial del sistema DIF en el Estado de México, le asignan tercero grado, está motivada, trabaja con el programa oficial (PEP), prepara material. Los padres de familia se quejan con la directora, le dicen que la quite y que ponga a una maestra que enseñe a leer. Como no lo hace van con la supervisora de la zona escolar, exigen, amenazan. En noviembre ya no está la maestra. La supervisora reúne al personal docente de la escuela y les comunica: “Muchachas es otro el reto, ni modo, alfabeticen”.

Teoloyucan: Estado de México, ciclo escolar 2009-2010, escuela preescolar particular. Es el mes de octubre. Samuel lleva un caracol al salón de clases, todos los niños se interesan, comentan que en las jardineras hay unos animales parecidos. Acuerdan iniciar un proyecto sobre los caracoles.

La directora de la escuela impone un método estricto para aprender a leer y escribir basado en un número específico de planas de letras, sílabas, palabras y frases que tienen que hacer cada día. La maestra Citlali con sus alumnos inicia el proyecto. A escondidas de la directora investigan sobre caracoles de mar y de tierra, una bióloga les da una plática, escriben un periódico mural, un tríptico, un recetario de cocina, una obra de teatro, la ponen en escena, hacen carreras de caracoles, grafican los resultados, bailan la canción “sopita de caracol”, hacen una presentación a los padres de familia. No dejan de llevar el programa de alfabetización convencional. Cuando se entera la directora despide a la maestra, argumentando: “eso no sirve, nada más pierden el tiempo”.

Santa Fe: Ciclo escolar 2008-2009. Ciudad de México. Escuela preescolar oficial del sistema CENDI¹. Junta inicial para padres de familia del grupo 3°. La maestra informa que va a alfabetizar por medio del método Minjares. Arturo, padre de la niña Yadira, explica a la maestra que no quiere que su hija sea presionada para llenar libros para alfabetizar y planas a destajo, que prefiere que viva experiencias cotidianas con la lengua escrita. La maestra señala que será una alfabetización

¹ Centros de Desarrollo Infantil

basada en un método innovador. Arturo lleva a Yadira a ferias de lectura, talleres de animación a la lectoescritura, le compra diversidad de libros infantiles, lee para ella. Yadira al igual que sus compañeros de clase llena cuadernos de ejercicios, pero no aprende a leer y escribir.

Estado de México: La maestra Olga es dueña, directora y maestra de un preescolar particular, trabaja con los niños un programa de alfabetización convencional que ella diseñó. Los padres de familia insisten: ¿Van aprender a leer y escribir? Señala la maestra Olga: “Entonces de alguna manera, yo tenía que buscar ese plus”. Pero además de complacer a los padres hay que cumplir con el programa oficial y por ello tiene que hacer una doble planeación: una del programa de alfabetización que llevan a cabo diario y otra, la que entregan a la supervisión y que no aplican.

Cuando llega la supervisión esconden los cuadernos para alfabetizar ya sacan materiales para simular que se trabaja con el programa oficial: “nunca presentamos cuadernos de planas y planas....tengo que presentar el programa para que nos puedan dar permiso de seguir trabajando...nos metíamos realmente en una angustias cuando iba a ir supervisión en guardar cuadernillos, mover muchas cosas para cambiar la actividad y que no vieran...cambia esto, guarda aquello”.

Estos escenarios forman parte de las voces que escucharemos a lo largo de este trabajo de investigación y que dan cuenta de las creencias que tienen sobre la alfabetización en preescolar.

En las últimas décadas se han gestado una serie de “reformas” o “cambios generados desde los poderes públicos” (Gimeno, 2006: 42), que en teoría tienen la intención de recuperar el atraso escolar acumulado, pero en la práctica se convierten en un “ritual periódico” y muchas veces distan de ser realmente “reformadoras”. Viñao se pregunta: “¿Por qué, de modo inevitable, todas las reformas fracasan de modo parcial y a veces totalmente? ¿Por qué la casi

totalidad de ellas solo arañan superficialmente lo que sucede en las aulas sin introducir modificaciones sustanciales?” (cit. en Gimeno, 2006: 10).

Estos cambios están mediados por factores de índole sexenal que responden al signo político de quienes gobiernan. En un lapso corto se han dado una serie de cambios (1992² ANMEB, 2002³, 2008⁴, 2012⁵), lo que puede “...ser síntoma de la inconsistencia de las políticas, de su incapacidad para responder a los problemas reales o bien a las urgencias de nuestro tiempo” (Gimeno, 2006:10). Darling-Hammond señala que las escuelas tienden a “masticar y escupir reformas mal digeridas” (2001: 61), que como modas traen tendencias que no se quedan e ideas recicladas con nuevos nombres como: las nuevas matemáticas, la vuelta a lo básico, el método de proyectos, el horario por módulos, etc.

Hay quien no considera necesarias las reformas, y celebran la tradición, las creencias, de acuerdo con algunas encuestas de opinión, las practicas pasivas: “...gozan del apoyo sentimental de gran parte del público” (Darling-Hammond, 2001:61). Sin embargo, señala la autora, las escuelas que obtuvieron los logros más impresionantes son aquellas que se diferenciaban de las prácticas más dominantes, su enseñanza era experimental, orientadas a la investigación y bajo un sistema de gestión democrática. Además se caracterizan por el compromiso de los profesores y la libertad para experimentar. De manera contraria “Las reformas” traen consigo una serie de reglas, normas, estructuras, evaluaciones; exceso de regulaciones que merman una educación flexible.

En ocasiones, aplicar las reformas está en manos de personas que no tienen la capacidad para hacerlo. En otros casos, estos cambios no cuentan con la aprobación de la sociedad, o bien porque los padres de familia y maestros no han sido lo suficientemente informados, porque no coinciden con estas propuestas o por estar anclados con tradiciones anteriores.

² Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

³ Compromiso Social por la Calidad de la Educación.

⁴ Alianza por la Calidad de la Educación.

⁵ Reforma Educativa.

Los cambios que se producen sólo desde las autoridades tienen pocas probabilidades de tener éxito, en cambio, cuando son propuestas empujadas desde las bases, en consenso y común acuerdo tienen más futuro.

Es un acto de "burocracia educativa" creer que reformar los planes de estudio en el papel hace las reformas. La práctica educativa está comprendida por los agentes que la hacen: especialistas, autoridades, dueños de escuelas, directivos, maestros y padres de familia. Actores que tienen distinta autoridad y poder.

En las últimas décadas se da más valor al conocimiento de los expertos, pero en el nivel local prosperan las voces de los que no tienen saber teórico. Sin embargo, tienen poder de decisión en los centros educativos.

Lejos de la idea predominante en los círculos oficiales de que reformar en preescolar es cambiar los planes de estudio, en los hechos se dejan fuera los procesos que definen las concepciones y prácticas.

Encontramos que no se fortalece a los directivos y maestros y no se trabaja con los padres de familia. Pero tampoco se respetan las disposiciones oficiales, hay escuelas que explícitamente van en contra de los que se plantea en el programa oficial.

Los programas y planes de estudio están elaborados a través de los planteamientos teóricos predominantes, se dice que el aprendizaje es mejor por proyectos, secuencias didácticas, investigando etc., que por exposición directa del docente. La comunidad científica impulsa métodos activos y rechaza los pasivos. Pero al llegar a las escuelas, muchas veces estos planteamientos no prosperan.

Muchos padres de familia exigen la alfabetización convencional y además opinan sobre la manera de lograrlo, que principalmente es a partir de métodos pasivos. Que los maestros y directivos se sometan a las exigencias de los padres de familia indica, por una parte, que éstos todavía tienen poder de decisión sobre la educación de sus hijos, pero también demuestra que las autoridades no han

trabajado con ellos para convencerlos de las posiciones teóricas avaladas por los expertos.

Hay padres de familias que están abiertos a los cambios, desde una posición de avanzada a las nuevas tendencias educativas, como vimos el caso de la escuela de Lomas de Chapultepec, pero también hay otros padres de familia y otros directivos renuentes que incluso expulsan a maestros innovadores como en las escuelas de Teoloyucan y Tultitlán que documentamos líneas atrás. Esto deja ver que entre unas escuelas preescolares y otras hay enormes diferencias, ello provoca una educación inequitativa, y que pocos niños tengan acceso a la mejor educación.

Ante este panorama me surge la pregunta ¿Qué sucede con las propuestas de los programas oficiales cuando llegan a las escuelas? Para tratar de reflexionar en torno de esta pregunta y de otras que planteo más adelante, utilizo como observatorio las voces de los actores indagando sobre: ¿Qué consideran que es alfabetizar? Y ¿Cómo debe llevarse a cabo y cuándo es conveniente empezar?

Sería una “ceguera pedagógica” considerar que llevar los planes y programas oficiales a las escuelas tanto públicas como privadas es suficiente para asegurar su aplicación, y que esto se logra de manera automática porque todos los niños están bien alimentados, las instalaciones educativas son adecuadas, los padres de familia están abiertos a las transformaciones y apoyan incondicionalmente a sus hijos, las autoridades son flexibles con las nuevas tendencias educativas y los maestros están preparados para tal hazaña. La realidad es otra, cada actor tiene que buscar opciones para paliar los problemas que se les presentan: los padres hacer milagros para proveer de lo necesario a sus hijos, directoras como Olga hacer una doble planeación para que no le retire la SEP el permiso para trabajar, maestras que trabajan proyectos a escondidas de la directora y niños que hacen las “planas” de escalerita para terminar más pronto.

1. Problematización

En ocasiones algunas investigaciones inician con un proyecto y terminan con otro, o como en este caso, que el proyecto con el que inicié se fue delineando hasta quedar un objeto de estudio más específico. En este capítulo explico las razones por las que no fue posible continuar con el proyecto inicial y cómo se fue transformando. La ingenuidad con la que pretendí que se implementara una propuesta basada en proyectos de lengua en las escuelas preescolares de las maestras estudiantes de la licenciatura en educación preescolar⁶ y los impedimentos que se les presentaron, me llevó a reflexionar sobre lo poco que se sabe acerca de la manera como se concibe la lengua escrita en las aulas. Así como la manera en que las reformas difícilmente se llevan a la práctica como fueron planeadas.

En este capítulo pretendo dar cuenta del proceso de construcción de esta investigación, con la intención de compartir los obstáculos que se me han presentado. Partiendo de la concepción de que el método no está dado, se va construyendo, al no ser una serie de pasos establecidos y aplicados rígidamente, como “recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio” (Bourdieu, 1975:16).

1.1 ¿Transformación del objeto de estudio?

Este intento por narrar el recorrido en la construcción del objeto de estudio inicia con la propuesta con la que se ingresé al doctorado en Pedagogía: “Proyectos de lengua en preescolar”. El objetivo consistía en hacer el seguimiento de 36 estudiantes-maestras que trabajarían con proyectos de lengua en el aula como estrategia para acceder a la lectura y escritura con métodos activos. Para hacer una comparación del trabajo por proyectos y los métodos que utilizan de manera cotidiana y así dar cuenta de las diferencias y semejanzas. Con la finalidad de generar saberes en el terreno de la didáctica de la lengua en preescolar.

⁶ Alumnas de la licenciatura en educación preescolar de la Unidad 094 de la UPN.

Para llevar a cabo esta investigación consideré utilizar una tradición de corte cualitativo: “La investigación Biográfica-Narrativa”. Para obtener la información empírica pretendí triangular entrevistas narrativas, relatos de vida e información diversa como diarios de trabajo, avances, cuadernos y libros de los alumnos.

Sin embargo, no fue posible aplicar los proyectos porque la mayoría de las maestras de preescolar se encontraron con la negativa de directores, dueños de las escuelas y padres de familia. A pesar de que el trabajo por proyectos no es una propuesta nueva, porque surge a partir de la Reforma de 1992 y está planteada en el programa oficial de preescolar (PEP). Los directivos basaron su negativa en argumentos que reflejan una tendencia hacia la conservación de las prácticas que han utilizado durante años para alfabetizar. Las maestras explican que la negativa se fundamentó principalmente en la concepción de que el trabajo por proyectos distrae y quita tiempo para alfabetizar convencionalmente; actividad que señalaron “es el objetivo principal en las escuelas donde trabajamos”. Ya que consideran que el trabajo por proyectos atrasa la alfabetización convencional. Esta explicación me llevó a evidenciar mi ignorancia sobre los usos y costumbres de las escuelas preescolares y comprender que conocer el PEP y los diversos materiales que publica la SEP no es suficiente para saber lo que realmente se vive en las escuelas.

Al parecer, “trabajar por proyectos” no es una opción viable para los directivos y dueños de algunas escuelas, sino “una pérdida de tiempo” porque consideran que no es un camino confiable para alfabetizar. Las maestras explicaron que la forma de trabajo en las escuelas es estricta, y que por ello no les permiten tomar decisiones sobre las prácticas que realizan en el aula.

La dificultad que tuvieron las maestras para alfabetizar con métodos activos, sugiere que las prácticas que se realizan son cuestionadas -como menciona Lerner- (2001) cuando se apartan de lo conocido, sin embargo, cuando se reproduce lo que se había venido haciendo desde generaciones anteriores no hay duda ni intranquilidad:

Este fenómeno – que merecería ser estudiado desde la perspectiva sociológica- se expresa muy claramente en el caso de la alfabetización: cualquier estrategia de trabajo que se aleje del consabido “mi mamá me ama”, que no respete la secuencia establecida por los métodos fonéticos (incluido el silábico), genera inquietud en los padres de los supuestos “conejillos de Indias”, inquietud que algunas veces se transforma en resistencia declarada (2001: 66).

Señala Ferreiro que una investigación demostró que los niños se adaptan con facilidad al trabajo por proyectos; en cambio, los maestros requieren de más tiempo:

Constatamos en todos los proyectos que basta con algunos meses – a veces con pocas semanas- para lograr que los niños habituados a una práctica escolar tradicional cambien de actitud, y se involucren en una práctica constructiva, mientras que con los profesores no basta con algunas semanas o algunos meses y ni siquiera con un año completo para lograr un cambio similar. Todos los proyectos señalan que el proceso de los maestros es lento y difícil (2002: 20).

Ante la resistencia para trabajar con las nuevas maneras de concebir el acceso a la cultura escrita me encontré con la imposibilidad de continuar el proyecto y comprendí que no conozco las concepciones que se tienen sobre la alfabetización en el nivel preescolar. Es decir, que el hecho de ser asesora de maestras de preescolar durante más de diez años sólo me permite ver una cara de la compleja realidad.

En lugar de hacer el seguimiento de los proyectos de lengua, continúe reflexionado sobre los impedimentos que tuvieron para llevarlos a cabo. Y ello me permitió reconstruir el objeto de estudio desde el nivel de la problematización surgida.

Consideré que en las escuelas iban a recibir con agrado la propuesta de trabajar proyectos de lengua por tres motivos:

1. Están avalados institucionalmente porque es una propuesta de la Reforma Educativa. Por lo tanto, prácticamente no es una innovación, sino una más de las actividades sugeridas en el PEP.

2. Es una propuesta sugerida por muchos especialistas de la lengua, entre ellos Ferreiro (1979), Lerner (2009), Teberosky (1979), Nemerovsky (2000), cuyos trabajos se han publicado en la “Biblioteca para la actualización del maestro”, es decir, que forman parte de los insumos que la SEP ofrece a los maestros.

3. Era parte del proyecto pedagógico que las maestras estaban realizando como parte de su trabajo de titulación en la Universidad Pedagógica Nacional.

Sin embargo, varias maestras se enfrentaron a que los directivos y dueños de las escuelas preescolares les dijeron que los proyectos no son de utilidad para sus propósitos, por ello, no fue posible continuar con ese proyecto de investigación. Como parte de este proceso de reconstrucción del objeto de estudio indagué sobre las dificultades para aceptar cambios educativos y encontré que hay varios autores que se han detenido a estudiar este problema.

En el siguiente apartado presento brevemente opiniones de algunos de los especialistas en torno a este asunto.

1.2 La resistencia al cambio

El gremio del magisterio en educación preescolar está circunscrito en una variedad de formas diversas de trabajo. De una escuela a otra, de una zona escolar a otra hay diferencias importantes. Así como hay maestros de educación básica con estudios de posgrado, los hay sin un título que los avale como profesionistas. El gremio del magisterio de escuelas preescolares no es un grupo homogéneo sino un conjunto de singularidades. La variedad de escuelas preescolares refleja la marginalidad en que viven muchos y la abundancia de unos cuantos. Hay preescolares privados que llegan a cobrar colegiaturas mensuales de cerca de \$20,000.00 y las hay de \$300.00. Algunas están en zonas marginales y otras de alta plusvalía.

Incluso, entre las escuelas públicas hay diferencias contundentes: las privilegiadas cuentan con comedor, aéreas de juegos, sala de cómputo, docentes con estudios de maestría y hay otras con pequeñas aulas improvisadas y con

docentes sin el perfil requerido. Desigualdad que de alguna manera también ha favorecido a “incrementar la competitividad en los centros escolares y transformar el sistema educativo en un gran mercado” (Gimeno, 2006: 156).

Aparentemente hay una abundante oferta educativa, sin embargo para las familias de escasos recursos el abanico de opciones se reduce notoriamente.

No obstante, también hay factores que unifican a las escuelas: la educación preescolar en el siglo XXI se encuentra entre la conservación de las tradiciones que se han utilizado durante décadas o el ingreso a las nuevas concepciones de lo que se concibe como enseñar y aprender.

Existe una tensión en las instituciones educativas, debido a que por una parte hay una “...tendencia al cambio” y por otra a “la conservación, con la intención implícita de reproducir el orden social establecido” (Lerner, 2001: 29).

Por ello, no es fácil que en los preescolares deseen realizar prácticas orientadas a las nuevas tendencias de la didáctica de la lengua, desde el enfoque comunicativo y sociocultural de la lengua.

Pozo (2009) menciona que los maestros reproducimos la manera de enseñar que conocimos cuando éramos alumnos, de hecho, de acuerdo al autor, todos somos herederos de formas culturales de entender el aprendizaje arraigadas en nuestra mentalidad, señala que estas ideas son útiles, en ciertos casos, pero cuando se trata de enfrentar nuevos problemas culturales pueden resultar poco adecuadas. El sistema educativo se enfrenta a constantes cambios, ya que las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje enfrentan nuevos retos y el uso de las nuevas tecnologías también implica otras demandas a las que hay que adaptarse. Sin embargo, un asunto es la teoría y otro la práctica, por ello, creemos que los maestros se enfrentan a la disyuntiva en sus escuelas, entre preservar las prácticas que durante décadas han dado los resultados que esperan e iniciar nuevas, porque no saben si les proporcionarán los resultados que requieren. Al parecer, no resulta fácil implementar cambios sustanciales en la manera como las

escuelas vienen funcionando, se aceptan algunos, pero son aquellos que no modifican la estructura existente.

Las nuevas formas de enseñar y aprender son un producto que se vende bien, principalmente en el discurso, ya que estas transformaciones han sido “más profundas radicalmente en la teoría que en la práctica, en lo que se dice que en lo que se hace realmente” (Pozo, 2009: 31). A pesar de las reformas educativas, las investigaciones, los estudios de las últimas décadas, la RIEB (Reforma de Educación Básica), las actualizaciones docentes, la carrera magisterial, la pregunta es ¿Realmente se observan mejoras en la forma de trabajar en el aula? Gregorio Hernández puntualiza sobre la distancia que existe entre las nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita y lo que realmente sucede en las aulas:

Una y otra vez ha sido comprobado que los “nuevos enfoques” (comunicativos, funcionales, basados en competencias) en la enseñanza de la lengua escrita no existen sino en las cabezas de quienes hacemos los materiales. Existe, sin duda, un divorcio radical entre quienes deciden el currículum (autores de materiales y funcionarios educativos) y quienes lo hacen en las aulas (instructores y estudiantes) (2003: 4).

En este mismo orden de ideas, Pozo (2009) comenta acerca de la película *El dormilón* de Woody Allen, donde el personaje Miles Monroe es congelado tras someterse a una operación fallida de una úlcera y dos siglos después despierta en un mundo ajeno al que no es capaz de adaptarse. El autor explica que si le pasara lo mismo a un maestro y estuviera dormido cuarenta o cincuenta años y tras despertar regresara a su aula, reconocería de inmediato lo que está sucediendo y muy seguramente podría reintegrarse a su trabajo.

Y me hago una pregunta similar a la que se hizo Pozo ¿En el siglo XXI una maestra de primero de primaria o de preescolar, podría enseñar a leer y escribir de la misma manera que lo hacía en 1970? ¿Podría continuar trabajando sin cambiar el método que utilizaba? ¿Qué diferencias habría si se compararan cuadernos de alumnos que fueron alfabetizados 30 ó 40 años y los de hoy en día?

¿Qué leían y escribían los niños hace cuarenta años y qué leen y escriben en la época actual? Y aunque es difícil de responder a estas preguntas, me parece preocupante que haya aulas donde el tiempo parece haberse detenido. Como señala Pozo, no hay ninguna otra profesión donde un trabajador pueda laborar desde hace cuarenta o cincuenta años de la misma manera. Menciona que el conductismo descansa en paz entre los teóricos del aprendizaje y la adquisición del conocimiento, pero en las aulas, en la prácticas escolares “las noticias de su muerte han sido un tanto apresuradas o exageradas” (Pozo, 2009:31), ya que en las decisiones y en la forma de trabajar siguen presentándose prácticas conductistas. El conductismo que prevalecía hace cuatro o cinco décadas, ahora se menciona como si hubiera desaparecido en los discursos educativos de las teorías cognitivas y en los enfoques socioculturales.

Y ante este panorama me pregunto ¿Por qué la teoría cambia más fácilmente que las prácticas educativas? ¿Y por qué en el plano educativo es tan difícil implementar los cambios y hay tanta resistencia a ellos?

Esta resistencia al cambio no es exclusiva de los maestros, también están los padres de familia, los directivos y la sociedad en general. Por tanto, para promover prácticas de cambio no basta con involucrar a los maestros, porque ellos, solos, no pueden hacerlo, no pueden tomar decisiones, no pueden transformar desde su aula cuando todos los demás no entienden de qué se tratan estas innovaciones. A pesar de los estudios de los especialistas, Ferreiro y Teberosky (1979), Gómez Palacio (1997), Goodman (1982), Teberosky y Nemerovsky (2000), Lerner (2009) sobre la manera que los niños construyen sus hipótesis sobre la lectura y escritura y de los nuevos modelos educativos, se sigue trabajando en muchas escuelas de manera reduccionista con prácticas mecánico-repetitivas.

En una entrevista realizada por Emilia Ferreiro a Rosa María Torres, ésta menciona que como parte de su trabajo en la UNICEF ha visitado escuelas en la mayoría de los países del mundo y ha constatado que en todas partes enseñan de la misma manera:

...en estos últimos cuatro años de viajar por el mundo he podido constatar algo patético: los profesores, en todas partes, enseñan a leer y a escribir de la misma manera. Yo sabía que hay rasgos universales en la cultura escolar, pero he tenido ahora la oportunidad de presenciarlo en los países y en las lenguas más diversos (sic): niños que repiten coreando, profesores que escriben en un pizarrón esperando que los niños copien, largos coros, interminables letanías. Escuelas rurales y urbanas, públicas y privadas, con profesores capacitados y no capacitados. ¿Cómo es posible que esto suceda en todo el mundo? (Ferreiro, 2007b:153).

Ferreiro le responde que el problema es creer que la enseñanza pasa estrictamente por la trasmisión oral, de esta manera el maestro tiene que “hablar, explicar, y los niños tienen que escuchar, atender, repetir, conservar” (Ferreiro, 2007b:154). Posición con la que coincide Torres: “el maestro sabe y el niño no sabe, la escuela que provee y la familia que no” (cit. en Ferreiro, 2007b:155).

Señala Solé que específicamente en el aprendizaje de la lectura, la principal preocupación de los maestros es la adquisición del código y en ello concentran su atención: “los maestros dedican gran cantidad de tiempo y esfuerzos para iniciar a los pequeños en los secretos del código” (2007: 30). De acuerdo con Solé en numerosas investigaciones llevadas a cabo en la educación primaria, el primer año se destina a la adquisición del código, en segundo grado se sigue una secuencia de instrucción para la lectura que consiste con pocas variantes en:

1. Lectura en voz alta por parte de los alumnos (cada alumno lee un fragmento y los demás lo siguen con la vista).
2. Tras algún error se corrige inmediatamente al lector por parte de algún otro alumno o el maestro.
3. Al terminar la lectura el profesor hace una serie de preguntas relativas al contenido del texto.
4. Se realizan fichas de trabajo relacionadas con el texto leído en relación con aspectos de morfosintaxis, ortografía, vocabulario y en menor proporción a la comprensión lectora (Solé, 2007: 29).

En la etapa primaria se destina parte importante del tiempo a la lectura, pero de acuerdo con Solé este tiempo generalmente se utiliza sin muchas variantes con la fórmula presentada en las líneas anteriores. En esta secuencia hay pocas

posibilidades de trabajar con estrategias de lectura encaminadas a la comprensión lectora.

Frente a este panorama, me interesó conocer cuáles son las “creencias” que tienen sobre la alfabetización en preescolar los diferentes actores en los distintos escenarios: es decir, especialistas, maestros, directivos, padres de familia y alumnos. Las evidencias muestran que se sabe poco sobre lo que se vive en las aulas de preescolar con relación a la experiencia alfabetizadora. En este sentido señala Ferreiro (2010: 13) que existen tres factores principales que intervienen en el proceso de alfabetización como una “tríada”: el sistema de representación alfabética del lenguaje, las creencias de los que aprenden (niños), las creencias de los que enseñan (los maestros). Añadiría un actor más a la propuesta de Ferreiro: “Las creencias de los padres de familia”, porque ellos toman algunas de las decisiones involucradas en este proceso.

Pero antes de iniciar con esta nueva etapa de la investigación, se requiere aclarar los conceptos que utilizaré en este recorrido, empezando por el término “creencias”.

Pozo utiliza la palabra “creencias” (2009) para exponer su hipótesis sobre las “teorías implícitas y explícitas”, concepto que retoma de Ortega y Gasset (1987). También reviso la reflexión que hace Mucchielli (1996) y Villoro (2009) sobre las creencias.

En el siguiente apartado reviso cómo los diferentes investigadores conciben el concepto “creencias”, es decir, ¿Qué son? ¿De dónde surgen? y ¿Qué importancia tienen en el contexto educativo?

1.3 Las “creencias” en la educación

Desde la perspectiva de Pozo (2009), en el ámbito educativo hay una resistencia al cambio incluso mayor que en otros campos o contextos sociales. Se hace las siguientes preguntas: ¿Por qué la teoría cambia más rápido que la práctica educativa? Y ¿Por qué teorías que parecen estar comúnmente aceptadas son tan

difíciles de llevar a la práctica? Ante estas interrogantes señala que no es sencillo dar respuestas y mucho menos algunas que sean unívocas, sin embargo, hace un planteamiento para explicar la dificultad para entender la resistencia al cambio en las culturas de aprendizaje. Sugiere que para transformar las prácticas escolares, las formas de aprender y de enseñar, se requiere en primer lugar cambiar las mentalidades o concepciones de los diferentes actores: maestros, autoridades educativas, padres de familia, especialistas, niños y la sociedad en general. Pero para cambiar estas concepciones primero hay que conocerlas, saber en qué consisten y sus relaciones con las prácticas. Estas concepciones son un entramado complejo, un objeto poliédrico o polifacético. A estas concepciones las reconoce como producto de una herencia biológica y cultural y les llama “creencias” y “creencias implícitas”, que son pensamientos que conforman nuestra realidad y que llevan a la configuración de “teorías implícitas” sobre lo que es enseñar y aprender.

Entonces, ¿Qué son las creencias? Para Villoro son un “estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto” (Villoro, 2009:71), por lo tanto, sólo se cree lo que se considera verdadero, porque el concepto de creencia remite al de saber. Las creencias son un estado interno de los sujetos que puede ser compartido por otros (Villoro, 2009).

En este estado disposicional subyacen las creencias desde los antecedentes biográficos -puesto que fueron adquiridas- los motivos -porque forman parte de una estructura psíquica- y las razones para creer, es decir, considerar que existe el objeto de la creencia. La creencia una vez adquirida permanece en el sujeto, en forma consciente o latente y se hace presente con el conjunto coherente de respuestas.

Por su parte Ortega y Gasset hace una distinción entre “ideas” y “creencias”, para él las ideas son las “cosas” en las que no creemos. Las ideas nacen cuando hay un vacío de creencias, actúan allí donde se han roto o debilitado, por tanto, las

ideas se contraponen a las creencias, de esta manera las ideas las tenemos y en las creencias estamos. Para los hombres las creencias son la realidad, porque aún el hombre más escéptico tiene creencias. Por ello, señala el autor: en nuestras creencias “nos movemos, vivimos y somos” (1987:156).

Las creencias y las ideas son dos componentes humanos de distinta naturaleza, creer es contar con una “cosa” y darse cuenta de esa “cosa” sin contar con ella, es una idea. Entonces la idea implica cierto grado de conciencia y la creencia es un estado, una forma de ser y de vivir, como “vastos continentes donde vivirá alojada la humanidad, a veces durante centurias” (Ortega y Gasset, 1987:158). Cuando creemos en una “cosa”, no tenemos idea de esa “cosa”, pero sabemos que contamos con ella.

Para Pozo las creencias son la base de nuestras vidas, por ello menciona: “Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas” (2009: 33). Señala que las creencias las heredamos sin testamento, no las conocemos ni sabemos que las tenemos. Explica que nuestras creencias se basan en gran medida en las representaciones de naturaleza implícita que se contraponen a los conocimientos explícitos. En este sentido lo teórico corresponde a lo explícito y lo práctico a lo implícito. En nuestra cultura se valora más el conocimiento formal, explícito, abstracto, porque se identifica con el modelo racionalista, en cambio los saberes concretos, prácticos, informales son considerados de menor importancia. Por ello, las reformas se construyen a partir de los posicionamientos teóricos predominantes.

Las creencias implícitas también se les denomina teorías implícitas y tienen las siguientes características: se basan en el aprendizaje no consciente, de experiencia personal e informal, prevalece el hacer sobre el saber, dependen del contexto y son difíciles de controlar conscientemente. En cambio las teorías explícitas se basan en el conocimiento consciente, en la reflexión y comunicación social de la experiencia, en la instrucción formal, en el saber. Las teorías implícitas son difíciles de cambiar de forma deliberada, se modifican por medio de procesos

asociativos y acumulativos, no se abandonan con facilidad. Cambian por medio de procesos asociativos pero también por reestructuración y son más fáciles de cambiar o sustituir por otras de forma explícita o deliberada.

Reber, investigador de la universidad de Oxford (cit. en Pozo, 2009) señala que los estudios sobre el aprendizaje implícito han crecido en las últimas décadas y que constituyen una de las áreas más prometedoras de la investigación sobre el aprendizaje, señala que se adquieren buena parte de las creencias, incluyendo las relacionadas con la educación, como resultado de la exposición constante a situaciones de aprendizaje.

1.3.1 ¿De dónde surgen las creencias?

Para Ortega y Gasset no “hay duda: las creencias son viejas ideas, a veces viejísimas, algunas tan antiguas como la raza humana... son ideas que han perdido su carácter de meras ideas y se han consolidado en creencias” (1983:155). Muchas de estas creencias actúan en las personas sin que se den cuenta, al hacer un “esfuerzo teórico” se piensa en ellas, se reflexiona y se pueden transformar de nuevo en ideas.

Muchas de las creencias tienen una fuerte relación con la parte emocional porque se vinculan con aquello que las personas viven más que con lo que saben. Las creencias se vinculan con la biografía personal, con las experiencias.

1.3.2 ¿Qué importancia tienen las creencias en el contexto educativo?

Señala Pozo que las creencias no sólo nos proporcionan concepciones sobre los contenidos de las materias, por ejemplo, ¿Por qué caen los objetos? ¿Cómo se alimentan las plantas? ¿Cómo nos enfermamos y nos curamos?

Sino que también sobre el propio conocimiento y la manera cómo lo adquirimos. Asegura que todas las personas tenemos teorías o creencias “profundamente asumidas”, que posiblemente no han sido discutidas sobre lo que es aprender y enseñar. En el caso de los maestros, estas creencias constituyen un “currículum oculto” que guía incluso, sin darse cuenta, la práctica educativa.

Las “creencias implícitas” que llegan a constituirse como verdaderas “teorías implícitas” sobre el aprendizaje y la enseñanza, son de utilidad para muchas de las actividades cotidianas, en ello reside su importancia y radica su permanencia, pero no suelen ser de mucho provecho cuando se enfrentan a problemas culturales, como aquellos que tienen que ver con el acceso a las nuevas tecnologías o a las continuas exigencias de cambio a las que son sometidas las escuelas.

Las “teorías implícitas” no parten de una instrucción formal como parte de una capacitación en docencia sino de la práctica diaria y en particular de su historia como alumnos. Estos saberes implícitos incluso se pueden contraponer con los saberes que se obtienen como parte de procesos educativos. En este sentido, surge la necesidad de actualizar las creencias sobre lo que es enseñar y aprender.

Dice Pozo (2009) que a pesar de que las teorías implícitas y explícitas en ocasiones se contradicen, no tienen que funcionar de forma independiente, ya que entre los objetivos de la educación está el combinar ambos sistemas para acortar las distancias entre lo que se dice y lo que se hace. En lugar de desechar unas u otras de manera radical, sugiere combinar las simples o implícitas con unas más complejas o explícitas, al ser unas más funcionales para unas tareas que otras. Por ejemplo, las creencias implícitas son funcionales en tareas automáticas como ejercicios, pero se ven limitadas en situaciones nuevas como la resolución de problemas.

En el caso de las situaciones en el aula, cuando se trata de cambios culturales de aprendizaje, los alumnos enfrentan nuevos ambientes para los que no han sido preparados por la herencia cultural y se verán en la necesidad de hacer modificaciones en sus representaciones implícitas y eso no es fácil.

Las creencias de los profesores no cambian automáticamente por el hecho de que lo diga la teoría, estén en los programas o formen parte de los criterios de las reformas. Por ello, señala Pozo (2009) que para pasar de las concepciones

más primarias (teoría directa del aprendizaje y la enseñanza) a formas más complejas (principios de una teoría constructivista) hay que pasar por procesos de reestructuración y explicitación. Pretender cambiar estas creencias arraigadas desde la historia personal y cultural en unos cuantos días, en cursos de capacitación o “reciclaje” (Pozo, 2009), resulta ingenuo.

Como resultado de todo lo anterior, me queda claro, ahora, que el fracaso de la propuesta inicial de investigación se debió a las creencias o “teorías implícitas” existentes en los preescolares, las cuales ubican nuestra propuesta como una amenaza a sus formas de ver y practicar la lengua.

Debido a lo anterior decidí investigar cuáles son las creencias específicas que tienen los diferentes actores, qué tanto las comparten y cómo configuran, todas ellas, una visión de la alfabetización que guía sus prácticas.

Considero que sólo conociendo las teorías implícitas dominantes podremos transformarlas. No podemos realizar procesos de explicitación y reestructuración de las teorías implícitas hasta que no las conozcamos.

2. Constructo metodológico

Como parte de la reconstrucción del objeto de estudio considero continuar trabajando con un enfoque de corte cualitativo porque es el más conveniente para conocer lo que opinan las voces involucradas en torno a la alfabetización en preescolar y conocer lo que se vive en los diferentes escenarios. Ya que la teoría no es la única fuente de orientación para realizar esta investigación (Rueda, 1994), pretendo incorporar visiones amplias del mundo escolar, identificando culturas al interior de las instituciones entre los actores involucrados al describir e interpretar acciones de la vida cotidiana. Es decir, además de hacer una revisión teórica, también recurrir a la tradición empírica. Para esto será un requerimiento “ir a los sitios y volver con información de la gente que vive allí...” (Geertz, 1989:11).

En este capítulo planteo el diseño de investigación, es decir, los objetivos, las preguntas, los instrumentos para obtener información y los controles de validez.

2.1 Tradición cualitativa

Para Pozo cuando se trata de hacer investigaciones que tengan como objetivo estudiar las “creencias implícitas” o “teorías implícitas” la tradición más adecuada es la de corte cualitativo. Señala que aunque las técnicas más utilizadas son la entrevista con preguntas directas, los cuestionarios escritos y los informes, éstos son insuficientes, por eso sugiere utilizar: pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, la observación, el diario y las técnicas narrativas -que son las que utilizaré en esta investigación- (2009: 86-93).

En la investigación cuantitativa los datos tienen como objetivo ofrecer descripciones estadísticas fiables de fenómenos colectivos y verificar hipótesis, en cambio, en las investigaciones cualitativas “jamás desembocan en descripciones estadísticas, tampoco se proponen verificar las hipótesis, muestran más bien como <<funciona>> un mundo social o una situación social” (Bertaux, 2005: 23). En las investigaciones cualitativas no es el objetivo plantear y comprobar hipótesis a priori, sino elaborar algunas, sobre toda clase de elementos que permitan

imaginar y comprender <<cómo funciona eso>>. Por eso señala Bertaux ante la clásica pregunta al investigador ¿Ha verificado usted sus hipótesis?, lo que se puede responder es “se han examinado otras y la que se ha elegido ha demostrado ser la mejor hasta el momento” (Bertaux, 2005: 32).

Bruner (1998) plantea dos formas de acceder al conocimiento científico para estudiar la acción humana: “el paradigmático” desde una visión lógica y científica y el “narrativo” desde lo literario histórico. El primero es considerado como del estudio científico de la conducta humana, su discurso se basa en enunciados objetivos sin valoración, se configura por medio de reglas y desaparece la voz del investigador, se valida por medio de procedimientos de la tradición positivista. El segundo se basa en el saber popular construido por lo biográfico narrativo, su discurso es expresado en intenciones, deseos, acciones e historias particulares, las formas en que se manifiesta es narrativo, particular y temporal, utilizando metáforas e imágenes, se valida por medio de métodos interpretativos, narrativos.

De acuerdo con Bertaux (2002-2005), en el paradigmático hay procedimientos de racionalidad y verificación pública y compartida y el modelo narrativo se basa en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de un contexto específico. Señala el autor que el conocimiento narrativo es otra forma legítima de construir conocimiento y no debe ser “recluido al ámbito de expresiones emotivas”. Bolívar también abona en señalar esta diferencia: el “...paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace en descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender como los humanos dan sentido a lo que hacen” (2002: 10).

Por estas razones, esta investigación será de corte cualitativo, para escuchar las voces de los principales actores implicados y conocer sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita desde el enfoque biográfico narrativo en sus escenarios naturales.

2.2 El enfoque biográfico narrativo

Iniciaremos por señalar que la investigación biográfica narrativa parte de la necesidad y condición narrativa de los seres humanos de contar historias, cuentos, relatos, fabulas, etc. La narrativa es una experiencia expresada como relato. Por ello, el enfoque biográfico narrativo, como metodología de investigación tiene el deseo de dar voz a los diferentes actores involucrados, es vista como una metodología para “recordar, elicitar, construir y reconstruir” la práctica docente y su relación con el contexto (Bolívar, 2001: 17). La investigación biográfica narrativa tiene el propósito de obtener y analizar todo tipo de relatos: historias de vida, historias orales, narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas, dialogadas a profundidad, documentos personales o de vida, relatos biográficos, fotografías, testimonios y diarios. La narrativa en la investigación educativa es una opción viable porque los seres humanos somos organismos contadores de historias, en lo individual y en lo social vivimos vidas relatadas (Bolívar, 2002).

La investigación biográfica narrativa tiene una perspectiva interpretativa desde el significado de los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) utilizando “textos”, cuyo valor y significado parten de la auto interpretación de un “relato” en primera persona.

En la investigación biográfica narrativa las dimensiones temporales y biográficas ocupan una posición central. El relato que se utiliza es visto como un modo de comprender y expresar la vida en voz de su autor, como señala Connelly y Clandinin: “los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia” (cit. en Bolívar, 2001: 19).

La narrativa expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida y configura la construcción social de la realidad. Para Lindón (1999) esta perspectiva de investigación de la realidad desde la subjetividad implica mirar desde los valores y las creencias.

El interés por el enfoque biográfico narrativo ha proliferado en las últimas décadas y por ello se han desarrollado métodos de análisis y herramientas de

investigación que le han permitido consolidarse como una práctica de investigación científica desde la oralidad (Garay, 1997). Con este enfoque los sujetos sociales antes “invisibles” para la historiografía tradicional cobran voz y voto y se convierten en fuentes de información a partir de su palabra y desde su versión.

2.3 El relato de vida

Desde finales de los años sesenta los historiadores cada vez más centran su atención en el individuo y la subjetividad, las “verdades provisionales y plurales” prevalecen sobre “la certeza de las verdades acabadas y únicas del positivismo tradicional” (Garay, 1997: 5). La causalidad, la regularidad y las leyes que suponen un orden previsible, son insuficientes para explicar el mundo de lo humano, siempre cambiante y complejo. En este marco surgen y reviven otras alternativas para investigar los hechos sociales.

Bruner plantea que hay dos modalidades de pensamiento: “argumentos” y “relatos”, brindan formas de “ordenar la experiencia” y “construir la realidad”. Cada una tiene sus propios principios funcionales y difieren en las maneras de verificar. Señala el autor que aunque las dos pueden utilizarse como manera de convencer a otros, cada una lo hace de manera diferente porque los “argumentos” convencen de su verdad, los “relatos de su semejanza con la vida” (1998: 23).

Un relato de vida es un discurso narrativo que pretende contar una historia real, que se construye en el marco de una relación dialógica entre un investigador y un informante. Su propósito consiste en lograr la descripción de experiencias que son de utilidad para el objeto de estudio.

El relato de vida era considerado un género estrictamente literario, desde hace algunas décadas su potencial es utilizado por los científicos sociales. La vida de las personas surge como una opción prometedora para explicar lo inexplicable. Y *Cuéntame tu vida* surge con nuevas potencialidades para quien escucha y ambas partes contribuyen con interpretaciones a dar nuevos sentidos al sin sentido (Garay, 2006).

2.4 Utilidad del relato de vida en la investigación educativa

Los relatos de vida de los maestros se han convertido en una forma de comprender el oficio docente desde una dimensión personal y profesional. Por ello, son una fuente importante para los investigadores educativos. Así, las narrativas de la gente (docentes, padres de familia y niños) y las narrativas del investigador se unen para comprender la realidad social. El objetivo es estudiar un fragmento particular de la realidad social para aprender cómo funciona. El estudio de los relatos de vida no excluye el uso de otras fuentes (observación directa, estadísticas etc.), sino que considera que ayudan a la comprensión del objetivo estudiado. También es un intento por contar la historia realmente vivida, a esta trayectoria le podemos llamar “itinerario biográfico” que es la sucesión de situaciones objetivas del sujeto, es decir, como las ha percibido, valorado y actuado. Los relatos de vida por su orientación narrativa están enfocados a narrar procesos, es decir, desde la concatenación de seriaciones, interacción y acontecimientos.

Bertaux considera que “hay un relato de vida desde el momento que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida” (cit. en Vasilachis, 2006: 176). En el relato de vida, desde la mirada etno-sociológica, no se contempla toda la vida del sujeto, porque ello sería competencia de la autobiografía, que se describe como una mirada retrospectiva de toda la vida. Contempla algunos episodios o lapsos de la vida de las personas.

Las entrevistas también son consideradas relatos de vida, en las conversaciones entre dos personas la comunicación se da en diferentes canales: comunicación no verbal, entonación de la voz y las palabras. Algunos especialistas consideran que las palabras no contienen más del 10% de los mensajes emitidos (Bertaux, 2005: 75), por ello, en la transcripción, no sólo se trata de escribir las palabras sino de captar el sentido.

Para Baum, la historia oral es “una metodología utilizada para preservar el conocimiento de los eventos históricos tal como fueron percibidos por los participantes” (cit. en Garay, 2006: 13).

El trabajo de relatos de vida se hace desde dos enfoques: “extensivo”, que implica reunir un número importante de narraciones y el “intensivo” que implica menos informantes y más horas de entrevista. Hay dos formatos: el “relato de vida” donde predomina el testimonio del interlocutor y la “historia de vida” en la que se complementa con otros testimonios y otras fuentes, y la participación del investigador se hace más evidente a través de interpretaciones.

Los testimonios orales son la base para realizar una investigación basada en el enfoque biográfico narrativo, estos testimonios son proporcionados verbalmente y ofrecen al investigador “la peculiar manera de ver y pensar los acontecimientos que tiene el entrevistado como individuo y como miembro de una determinada circunstancia social y temporal” (Saltalamachia, 1992:10).

Los relatos de vida pueden surgir de varias fuentes, una de ellas es la entrevista, de la que hay varias opciones. En esta investigación me interesa trabajar con la denominada “entrevista a profundidad”.

2.5 La entrevista a profundidad

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) hay tres tipos de entrevista a profundidad:

1. *Relato de vida/ Historia de vida*. Se caracteriza por ser una herramienta metodológica en donde un investigador trata de conocer las experiencias de vida de una persona y los significados que esa persona le da a sus experiencias. En este tipo de entrevista las personas presentan la visión que tienen de su vida, en sus propias palabras como si fuera una autobiografía. Burgess explica que la trascendencia de una historia de vida consiste en que: “en la historia de vida se revela como de ninguna otra manera la vida interior de una persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por realizar su destino en un mundo que con demasiada frecuencia no coincide con ella en sus esperanzas e ideas” (cit. en Taylor y Bogdan, 1987: 102).

2. *Informante que no tiene acceso.* Hay fenómenos a los que un investigador no puede acceder (en un grupo cerrado, dentro de un lugar: una mina, prisión, etc.), en este caso, el informante tiene la misión de ver, escuchar y comunicar al investigador de lo sucedido.
3. Grupo amplio y breve tiempo. Esta tercera posibilidad es para estudiar un grupo amplio de personas o situaciones en un tiempo breve.

En resumen, en la primera se pretende conocer la experiencia personal, profunda de los sujetos, en la segunda opción el informante se vuelve los ojos y oídos del investigador y en la tercera se tiene como objetivo poder abarcar en poco tiempo un grupo o circunstancias extensas.

Señala Taylor y Bogdan (1987) que estos tres tipos de entrevista a profundidad se pueden combinar, ya que cada tipo aporta información específica para ciertas necesidades. En esta investigación acudiremos a estas tres posibilidades en diferentes momentos, ya que queremos conocer la historia personal y profunda de los informantes, también requerimos saber lo que ven y oyen en sus escuelas y pretendemos abarcar a un número extenso de actores.

Hay que señalar que en los tres formatos se debe establecer un “rapport” con los informantes a través de los contactos largos que se establecen. Entendiéndose por rapport: “transmitir simpatía por el informante y lograr que ellos la acepten como sincera” o en palabras de Argyris: penetrar a través de las “defensas contra el extraño” de la gente (cit. en Taylor y Bogdan 1987: 55).

La entrevista a profundidad es útil cuando se desea estudiar acontecimientos del pasado o cuando no se puede tener acceso a un tipo de escenario, los relatos verbales tienen la desventaja -como toda comunicación- que puede haber distorsiones, engaños -pero tienen como ventaja- aportar comprensión de lo que piensan y cómo actúan acerca de sus experiencias de vida.

2.6 Análisis de los datos

El análisis se hace, de acuerdo con Bolívar, al conjuntar los datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo “relato narrativo que torne significativos

los datos” (Bolívar, 2002: 13). Argumento narrativo que une temporal o temáticamente los elementos que den respuesta a los cuestionamientos planteados. Los datos pueden venir de diferentes fuentes: “en la investigación educativa parece legítimo buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares que nos produzcan explicaciones del por qué dicen lo que dicen” (Bolívar, 2002: 15). Para este autor los relatos de maestros deben ser analizados porque como construcciones sociales aportan muchas respuestas y significados de los hechos y son una fuente importante de investigación. Porque los relatos se construyen humanamente desde el sentir, pensar y actuar de una realidad.

El relato, como decía Bruner, “debe construir dos pasajes simultáneamente: del pasaje exterior de la acción y el pasaje interior del pensamiento y las intenciones” (cit. en Bolívar, 2002: 17). Ello implica la construcción de un documento que dé cuenta de las motivaciones, supuestos, así como sentimientos y emociones.

El informe de la investigación, es un relato en el que el investigador recrea los textos para que el lector pueda “experimentar” las vidas y acontecimientos narrados, es decir, que los documentos recogidos en el campo se transforman en documentos públicos. Por ello el informe no es frío, objetivo y neutro donde las voces aparecen silenciadas, “...ni tampoco una transcripción de datos; consiste en haber dado sentido a los datos y representando el significado en el contexto en que ocurrió, en una tarea más próxima al buen reportaje periodístico o a la novela histórica” (Bolívar, 2002: 18-19).

Para elaborar el denominado “análisis temático”, generalmente se utiliza todo un corpus de entrevistas para describir prácticas y su contexto social. También es recomendable la utilización de otros instrumentos ya que esta metodología pretende captar las singularidades, por ello, se sugieren relatos escritos, documentos, cuestionarios, etc. El análisis por temas facilita el análisis

comparativo, también permite ir estudiando tema por tema y así elaborar un apartado del informe de cada tema (Bertaux, 2005: 100).

Ya que el relato biográfico como forma propia de la investigación biográfica narrativa es “una descripción aproximada de la historia realmente vivida (tanto objetiva como subjetivamente)” (Bertaux, 2005: 9), el investigador construye y cuenta la historia, por medio de un relato y deja oír la voz del sujeto, pero para que sea realista debe ofrecer argumentos que apoyen la plausibilidad del informe, que también será narrativo.

En este modelo se pone énfasis en la construcción inductiva de categorías que permitan clasificar los datos recogidos por grupos de categorías similares. Los datos son fracturados, conceptualizados e integrados en categorías. Porque en las investigaciones cualitativas “...las categorías no están predeterminadas, son inducidas...”. No se trata de categorías generales o generalizaciones porque cada individuo puede o no puede ser similar a otros. (Bolívar, 2002: 11). Para el autor, más que designar el nombre de “cualitativa” a una investigación por la forma de recoger los datos, debería ser por la forma de analizarlos y representarlos, es decir, por la manera de “emerger teoría”. Con Bolívar coincide Mucchielli al señalar que la categorización es una operación intelectual, y es por sí misma un comienzo de teorización ya que el investigador recurre a sus conocimientos para poder construir, ello implica que desde la perspectiva cualitativa la categorización no responde a dimensiones pre-configuradas. Como señala el autor, “en el análisis cualitativo la categorización se hace sin rejilla teórica y conceptual a priori y que puede también lograr la intención de un concepto nuevo o interdisciplinar” (Mucchielli, 1996: 30). Menciona que el tipo de análisis que se hace al investigar “creencias”, es a través de categorización y “consiste en buscar, a través de un conjunto de expresiones (discursos, escritos, conductas...), un número reducido de referentes que se formularon bajo la forma de “creencias” y que permiten dar cuenta del conjunto de experiencias verbales y conductuales de los actores estudiados” (Mucchielli, 1996: 60).

2.7 Control de validez

Es importante la verificación de las aseveraciones e interpretaciones para demostrar que se ha producido un estudio de investigación adecuado y con rigor metodológico. Para la investigación cualitativa hay al menos dos criterios disponibles para evaluar la calidad de las investigaciones: a) Validez comunicativa b) Confiabilidad.

La validez comunicativa está interesada en juzgar la calidad del proceso de la investigación, su objetivo principal es “presentar al lector interpretaciones cuidadosamente sopesadas y evidencia adecuada que respalde estas interpretaciones” (Knobel, 2005: 310). Su objetivo no intenta controlar variables, ni concibe una realidad simple, fija, universal. No se pretende generalizar los hallazgos o construir una teoría universal.

La validez comunicativa se “basa más en la pertinencia del argumento que se presenta o “que se comunica” en el reporte de resultados, y la evidencia que se usa para apoyar estas aseveraciones que en la <<verdad>> de las aseveraciones” (Knobel, 2005: 311). Para lograr esta validez el investigador debe asegurarse que los argumentos sean adecuados, coherentes e importantes. Y esto sucede cuando el lector piensa como señala Carspecken “<<sí, por supuesto>> acerca de las aseveraciones que se hacen en la interpretación y el análisis de los datos” (cit., en Knobel, 2005: 311).

Hay varias estrategias que aportan validez a las investigaciones cualitativas, con la intención de “atestiguar” o evaluar la manera en que se llegaron a ciertas conclusiones:

- Examinar de forma cruzada fuentes múltiples de datos o evidencias. Lo que es sinónimo de triangulación, es decir “agregar datos para producir un retrato muy redondeado, más auténtico del mundo social” (cit. en Knobel, 2005: 312). La triangulación desde un sentido amplio “maximiza el rango de fuentes de datos que se analiza en el curso de un estudio...para identificar pautas de convergencia, tanto de la divergencia y las contradicciones” (Knobel, 2005: 314).

- La revisión de los miembros. Ello implica entregar a los participantes una copia de las transcripciones de las investigaciones del reporte para “que puedan leer acerca de ellas y de sus vidas según se encuentran en el contexto de estudio y acerca de nuestras interpretaciones como un todo” (Knobel, 2005: 315). La retroalimentación de los participantes puede dar elementos de validez adicional.
- Los oyentes que juzgan desde afuera. Pedir a otros investigadores que lean y evalúan el reporte de investigación. Estas revisiones le permiten ver al investigador aquello que su nivel de involucramiento no le ha permitido ver.

Por “confiabilidad” se entiende “credibilidad” de un estudio y consiste en que el investigador demuestre que ha recolectado datos <<suficientes>> para los requerimientos del estudio. Para ello hay que cumplir con otros aspectos: La suficiencia y la credibilidad.

La “suficiencia” es la cantidad y la calidad, se logra cuando los datos empiezan a ser repetitivos hasta el punto de ser redundantes y la calidad indica si los datos se refieren a las preguntas de investigación. Si los datos no son de buena calidad sólo permiten hacer interpretaciones limitadas o apegadas al modelo.

La “credibilidad” se logra al explicar la metodología utilizada y para ello hay que proporcionar registros detallados de las decisiones de investigación y las razones para tomar estas decisiones. Otra manera de hacer explícita la coherencia de la metodología del diseño es presentar una articulación entre las preguntas de investigación, la metodología, la recolección de datos y el diseño de análisis.

2.8 Itinerario metodológico: el diseño de la investigación

Una vez explicados los motivos del replanteamiento del objeto de estudio presento la formulación del nuevo diseño de investigación⁷.

⁷ Este diseño de investigación se basa en la propuesta de investigación educativa de Michele Knobel y Colin Lankshear (2005).

2.8.1 Preguntas de investigación:

¿Cuáles son las creencias o teorías implícitas que tienen las diferentes voces implicadas: maestros, padres y alumnos sobre la alfabetización en preescolar?

¿Cuáles son las teorías explícitas que tienen los especialistas y las autoridades sobre la alfabetización en preescolar?

¿Cómo influyen estas concepciones en la alfabetización?

¿Cómo estas creencias apoyan o dificultan una alfabetización?

¿Cómo surgen estas creencias?

¿Qué relación hay entre estas creencias y los estudios sobre alfabetización?

¿De qué tradiciones se nutren las creencias de maestros, padres y niños?

¿Las Reformas impactan las creencias que se tienen sobre la alfabetización en preescolar?

¿Los enfoques teóricos que contienen las Reformas influyen en las tradiciones que se utilizan para alfabetizar en preescolar?

2.8.2 Los objetivos de investigación ⁸

- Proporcionar una historia del arte sobre lo que es alfabetizar: sus orígenes, el desarrollo del concepto, los tipos que hay, la importancia que tiene pertenecer al “club” de las personas alfabetizadas, las tradiciones que existen para alfabetizar (métodos).

⁸ Los objetivos tienen la intención “de pensar en el estudio como un todo” (Knobel, 2005: 62), para ello, se incluirán los tópicos que clarifiquen los conceptos claves para el estudio.

- Conocer la historia de la educación preescolar, los anteriores programas, el vigente, los enfoques planteados y los objetivos en cuanto a la cultura escrita.
- Crear un estado de conocimiento sobre investigaciones de docentes que traten la alfabetización en preescolar.
- Desarrollar procedimientos y herramientas apropiadas de recolección de datos para obtener los que se consideren suficientes, en cuanto a la cantidad y la calidad.
- Utilizar técnicas adecuadas para que los datos que se van analizar sean válidos y confiables.
- Lograr procedimientos y técnicas adecuadas para analizar e interpretar los datos que revelen cuáles son las creencias sobre la alfabetización en preescolar.
- Conocer las creencias que tienen las diferentes voces: maestros, padres y niños sobre la alfabetización en preescolar.
- Conocer las teorías explícitas sobre la alfabetización en preescolar de los investigadores y autoridades educativas.
- Poder aportar conocimientos sobre las teorías implícitas y explícitas que se tienen sobre la alfabetización en preescolar.
- Reconocer si las Reformas a través de planes y programas de estudio impactan directamente las tradiciones que se utilizan para alfabetizar en preescolar.
- Indagar cómo se vive la alfabetización inicial en los diferentes escenarios.

2.8.3 Importancia de la investigación

Retomo el concepto “creencias implícitas” para identificar los saberes implícitos que los diferentes actores involucrados tienen sobre la alfabetización en preescolar. Ya que considero que para poder hacer transformaciones primero hay que entender las concepciones o creencias que tienen las distintas voces sobre las maneras de alfabetizar.

Como resultado de la reconstrucción del objeto de estudio, modifiqué el título de la investigación y el nuevo es: **“Las voces de la alfabetización en preescolar”**.

En el entendido que el término “creencias” lleva a las teorías implícitas sobre aprendizaje y enseñanza que están profundamente arraigadas en los maestros, padres y alumnos. Y que las teorías explícitas son los saberes desde donde se plantean los planes y programas educativos y que surgen de actores como investigadores y autoridades.

Las concepciones culturales son producto y consecuencia de la cultura que compartimos y que definen en buena medida las prácticas que se realizan en el aula. Muchas veces estos supuestos están perfectamente arraigados y se oponen a las teorías explícitas.

Considero que esta investigación es de utilidad porque a pesar de que las instituciones instrumentan propuestas y programas -incluso bien diseñados- muchas veces no se llevan a cabo, no se siguen y se continúa trabajando con las tradiciones anteriores. Y no es que haya que reemplazar todas las tradiciones anteriores, porque hay algunas que es importante conservar, perfeccionar y combinar con las nuevas teorías. Y ante la dificultad para implementar nuevas formas de trabajo en el aula, planteo la siguiente pregunta ¿Qué sentido tienen los avances, las investigaciones educativas y las Reformas, si como discurso difícilmente se llevan a la práctica? Para progresar en las formas de enseñar y de aprender no basta con tener nuevas teorías o nuevos recursos o programas escolares sino que hay que modificar las “...creencias implícitas profundamente

arraigadas que subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas...” (Pozo, 1999: 95).

Conocer las concepciones de especialistas, maestros, alumnos y padres de familia, acerca de cómo se aprende y se enseña puede ayudar a entender por qué resultan difíciles de cambiar y cómo se pueden transformar.

Para cambiar las creencias de los profesores, alumnos y padres de familia sobre lo que es aprender y enseñar se necesita conocer los cambios que la cultura del aprendizaje va generando, es decir, las innovaciones educativas, los nuevos enfoques y las teorías actuales. Pero antes de ello, se requiere conocer las “distintas herencias culturales transmitidas sin testamento” (Pozo, 1999: 35). Para este autor, los seres humanos tienen la capacidad “para saber lo que saben y lo que otros saben” (Pozo, 1999: 35) Se requiere “saber lo que se sabe” para poder actualizar o modificar las creencias implícitas sobre lo que es aprender y enseñar. Los humanos somos tanto aprendices intuitivos como maestros intuitivos, saberes que provienen de nuestras creencias implícitas o intuitivas, por ello, para cambiar las prácticas educativas hay que empezar por cambiar las creencias implícitas o intuitivas, pero antes de pensar en cambios, hay que trabajar para conocer las creencias.

Para Mucchielli el análisis de las creencias da respuesta a una diversidad de hechos, pensamientos, conductas, por ello es importante estudiarlas en el contexto educativo porque una vez “...explicitado el sistemas de <<creencias>> se puede <<comprender>> a esos actores” (1996: 60) y de ahí se puede pasar a generar opciones educativas. Pero iniciar propuestas sin entender cómo conciben lo que es enseñar y aprender los diferentes miembros de la comunidad escolar parece una estrategia equivocada o un enfoque con pocas posibilidades de éxito.

2.8.4 Los instrumentos para obtener información empírica

Una vez planteados los principales enfoques utilizados, hay que explicitar cuáles serán y con qué objetivos se implementarán los instrumentos de información.

Para este momento de la investigación planteo otra estrategia para reunir la información empírica ya que considero que hay otras opciones más adecuadas. Por ello, ya no haré entrevistas con metodología biográfica-narrativa que consiste en hacer tres entrevistas semi-estructuradas a cada informante con duración de una hora. Y entre cada una de las tres entrevistas hay un momento de inter-análisis, es decir, después de transcribir el texto se hace una primera reconstrucción que los entrevistados leen para ampliar o corregir. En el inter-análisis se preparan los temas que serán abordados en la siguiente entrevista.

Ahora planteo en primer lugar diseñar y aplicar cuestionarios a maestros de preescolar de tres entidades para tener un panorama más amplio: Distrito Federal, Estado de México y San Luis Potosí, cuyo propósito es conocer más sobre el objeto de estudio como un primer acercamiento al problema de investigación y con la intención de tener más certezas acerca de los siguientes pasos a seguir.

El corpus está constituido por 74 cuestionarios que responden a igual número de informantes, de ellos 38 son de escuelas oficiales y 36 de privadas. Como se puede ver hay una relación similar entre los docentes de educación pública y privada, lo que permite tener un panorama general de ambos sectores. De los 74 cuestionarios utilizados, 35 son del estado de San Luis Potosí y 39 de la zona metropolitana. De las 74 personas, 67 son mujeres y siete son hombres.

Con la información obtenida de los cuestionarios pretendo obtener una mirada panorámica de algunas de las interrogantes planteadas. Y explorar más sobre el objeto de estudio para poder configurar otros instrumentos que aporten la calidad de la información que se requiere para esta investigación. Es decir, en términos más cualitativos que cuantitativos, porque se desea saber lo que piensan, sienten y viven los maestros.

También tengo programado hacer un cuestionario a cinco padres de familia y tres niños para tener un primer acercamiento a sus creencias y saberes implícitos.

Como parte de la vigilancia epistemológica preferí triangular la información con otros instrumentos, es por ello que después de la aplicación de los

cuestionarios utilizo “relatos de vida”. Esta decisión la tomé porque -como señala Bertaux, los sujetos pueden decir casi lo mismo en los cuestionarios que en los relatos de vida, pero en estos últimos por su carácter abierto, pueden matizar, comentar la descripción de situaciones, explicar generosamente su experiencia de vida. Y aunque den las mismas informaciones, pueden explicar sus razones. De acuerdo con Bertaux es un mito que la información extraída de cuestionarios es más fiable que la que es producto de entrevistas, y explica que en un ejercicio en el que se entrevistó a cincuenta personas que meses antes habían respondido a un cuestionario demostraron que “los relatos biográficos eran no sólo más ricos, sino también más fiables que la recogida mediante cuestionarios” (2005: 24). El relato de vida “es el resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador (que puede ser estudiante) pide a una persona llamada a continuación <<sujeto>> que le cuente toda o parte de su experiencia vivida” (Bertaux, 2005: 9). Señala Mercedes Vilanova que la meta de los relatos orales es conocer lo “invisible”, ya que lo “visible” ya se conoce (cit. en Garay, 1997: 19).

Por estas razones voy a trabajar con relatos orales extraídos por medio de entrevistas a “profundidad” que como señala Fortino involucra “un esfuerzo de inmersión” del entrevistado en colaboración con el entrevistador que “asiste activamente a este ejercicio de reposición cuasi teatral” (cit. en Tarrés, 2008: 74).

También utilizaré relatos escritos⁹ que pediremos a los informantes sobre temáticas planteadas con anterioridad.

La metodología que utilizaré para trabajar los relatos de vida es la que propone Bertaux, sociólogo francés especialista en relatos de vida que se constituye en tres fases:

⁹ Para Taylor y Bogdan una práctica común en las historias de vida es la “combinación de entrevistas a profundidad y los relatos escritos por los propios informantes” (1987: 116), por ello se pide a los informantes que hagan una descripción detallada del tema o temas que son el objeto de estudio. Señalan los autores que no todas las personas están de acuerdo en escribir sus experiencias, pero cuando lo hacen las cronologías y detalles suelen ser de mucha utilidad y pueden utilizarse como guías para las entrevistas a profundidad.

1. Fase exploratoria, se realizan entrevistas a varios informantes para tener acceso a los rasgos más relevantes. Estas entrevistas serán de tipo extensivo tratando de abarcar el mayor número de aspectos de nuestro interés. Al mismo tiempo se elige “la historia oral temática” donde se enfatiza un sólo aspecto problemático de la vida del narrador, es decir, un sólo aspecto de la experiencia de vida del entrevistado. (Garay, 1997) En este caso el tema de mi interés es la experiencia con la alfabetización inicial de especialistas, padres, maestros y alumnos.

2. Fase de análisis, las entrevistas se utilizan de manera intensiva, se pone atención en los aspectos que se consideran primordiales, se pretende construir una hipótesis a partir de los fenómenos para explicar la realidad social. Puede haber casos que contradigan el modelo, pero eso también ayuda a explicar los fenómenos estudiados.

3. Fase de síntesis; es la escritura del informe, se sugiere que sea ameno y para ello conservar la voz del informante, porque sus palabras son frescas y explícitas, hay que aprovechar su capacidad emotiva y narrativa dejando a un lado los prejuicios científicistas.

Los actores los divido en cuatro grupos, a los que llamo escenarios:

- Investigadores y especialistas. Acudo a sus saberes o teorías explícitas, para ello hago una revisión teórica sobre la alfabetización inicial y una exploración de tesis que tratan el tema. También entrevisto a una especialista.
- Docentes, directivos, supervisores y dueños de escuelas. Investigo sus creencias o teorías implícitas, Su participación es a través de relatos escritos y orales (entrevistas), así como un cuestionario inicial.
- Padres de familia. Nos compartirán sus creencias por medio de relatos orales (entrevista a profundidad) y un cuestionario para reconocer sus creencias.

- Niños. Conoceremos sus creencias a partir de relatos orales (entrevistas), cuadernos, libros y boletas.

Los relatos de vida escritos y orales no responden a todos los eventos de la vida de una persona sino a una o varias etapas. En este sentido, los relatos estarán encaminados a los sucesos relacionados con su experiencia con la alfabetización inicial, la docencia y el preescolar, abarcando diferentes temporalidades en la vida de los informantes, ya que el análisis está planteado desde la dimensión de categorías y de temporalidad. De esta manera la intención es abarcar los siguientes episodios de vida en cada grupo.

Docentes, directivos, supervisores y dueños de escuelas:

¿Si asistieron al preescolar, cómo fue experiencia?

¿Cómo aprendieron a leer y escribir?

¿Cómo llegaron a ser maestros?

¿Cuál es la concepción que tienen de la alfabetización, de la lectura y escritura?

¿Cómo trabajan la alfabetización?

(Esto implica hablar de varias etapas en sus vidas).

Padres:

¿Qué es alfabetizar?

¿Qué expectativas tienen sobre el preescolar?

¿Cómo ha sido la experiencia que ha vivido con sus hijos en el preescolar?

¿Cómo ha sido el proceso de alfabetización de sus hijos?

(Esto abarca la etapa en que sus hijos asistieron al preescolar y primero y segundo de primaria).

Niños:

¿Qué hacen en el preescolar?

¿Cómo aprendieron a leer y escribir?

¿Les gusta leer y escribir?

¿Qué leen y escriben?

(Incluye el tiempo transcurrido en el preescolar y el primer ciclo de educación primaria).

Con la información extraída de padres y niños pretendo plantear un “estudio de caso” porque esta estrategia de investigación busca la generalización a partir de un caso y se parte de la elección de un objeto para ser estudiado. Se caracteriza por mantener la unidad del todo, en su carácter unitario es el estudio de lo particular. Se emprende el estudio de caso para alcanzar una comprensión mayor de algún problema más general o para desarrollar una teoría, por ello el caso por sí mismo tiene una importancia menor que el asunto planteado.

El “estudio de caso” es considerado uno de los métodos básicos de investigación en las ciencias sociales y se puede utilizar tanto con una tradición cualitativa como cuantitativa, porque lo que hace a un estudio de caso es el estudio de lo particular (Tarrés, 2008). El tiempo demandado para los estudios de caso puede ser corto o prolongado, en este caso hago una investigación a largo plazo ya que pretendo hacer el seguimiento de tres niños durante dos tiempos: el lapso de la educación preescolar y el primer ciclo de la primaria. Al trabajar con tres niños en dos etapas diferentes es viable hacer un estudio comparativo, ya que esta metodología permite llevarlo a cabo como señala Tarrés: “El estudio de un caso puede entenderse como un estudio comparativo cuando el diseño de investigación considera el análisis de la misma entidad en al menos dos momentos del tiempo” (2008: 258).

Una variante en los estudios de caso es la historia de vida “cruzada” o “múltiple” que contempla a personas de una misma generación, grupo, territorio con el objetivo de hacer comparación y realizar una versión más compleja o polifónica del tema u objeto de estudio.

Algunos de los maestros a los que entrevisto pueden cumplir diferentes funciones: estar frente a grupo, ser directores y dueños de escuelas. También entrevisto a personas que no están trabajando en el nivel preescolar pero aportan

información importante: una especialista en género, otra en lengua oral y escrita en nivel básico y una supervisora de educación primaria.

2.8.5 Estrategia de análisis e interpretación de los datos

Señalan Vasilachis y Bolívar que las personas al hacer una reconstrucción de sus vidas ya están haciendo una primera interpretación (2007: 201). Sin embargo, el trabajo del investigador es fundamental para decir más sobre el fenómeno estudiado, en ese caso abordaré el análisis de los datos organizando las historias en temas centrales, siguiendo las siguientes recomendaciones: “aislando los hechos significativos y ordenar el material alrededor de núcleos temáticos” (Vasilachis, 2007: 201) y estos ejes surgen de las preguntas que guían la investigación que presentamos líneas atrás.

La interpretación implica explorar los significados de las historias buscando múltiples comprensiones de la vida cotidiana, de las emociones, de los sentimientos, de los motivos personales para tomar ciertas decisiones en torno de la alfabetización. La tarea es sumergirse en las experiencias de los informantes y sumar el bagaje cultural aportado por los especialistas para explicar estas experiencias.

Planteamiento de la investigación en tres etapas:

1. Investigación documental biblio-hemerográfica. Información referente a la alfabetización en preescolar.

2. Investigación empírica:

- Diseñar y aplicar cuestionarios a maestros y padres de familia.
- Obtener relatos orales a través de las entrevistas a profundidad.
- Reunir cuadernos, libros y portafolios de preescolar.
- Obtener relatos escritos
- Transcribir las entrevistas.

3. Interpretación y análisis. La tercera etapa se refiere al manejo y estudio de la información obtenida de los diferentes actores y de los datos bibliohemerográficos,

es decir, de las etapas 1 y 2 anteriormente mencionadas. El análisis es representación, construcción, ya que no se trata únicamente de informar lo que se encontró, por medio de los relatos de vida, se tratará de reconstruir versiones del mundo y de los actores sociales.

Hacer entrevistas me puede llevar a pensar sobre el grado de implicación que tengo con el objeto de estudio, y reflexionar sobre los motivos que tuve para interesarme primero en un proyecto de intervención, y después en hacer la reformulación hacia la alfabetización en preescolar. Me asumo como parte del problema, ya que de niña fui alfabetizada en “sentido estricto” (descifrar sin comprensión). Lo que fue un obstáculo para establecer un vínculo importante con la lectura y escritura. Posiblemente en mi historia como maestra de primaria también enseñé a leer y a escribir reproduciendo las prácticas con las que aprendí. Desde adentro del problema y como parte activa de él, retomo el concepto de reflexividad, que según Levinson es la conciencia del yo en el orden social y en la construcción de conocimiento respecto a ese orden (2007). La producción de conocimiento considera tanto la implicación como el distanciamiento, diría J. Ardoino “siempre necesarias paradójicamente” (1988: 4). De esta manera, reconozco mi grado de implicación en el problema y al mismo tiempo busco la manera de tomar distancia para poder mirar más claramente.

Para finalizar hay que mencionar que el proceso de construcción y reconstrucción no se da sólo una vez, es una constante durante toda la investigación, en este sentido, este recorrido muestra algunas de las decisiones metodológicas que he tomado, por lo cual considero que:

La metodología de la que aquí se habla no es una sucesión de pasos lineales y asépticos, sino el proceso completo que vuelve inteligible las prácticas, las representaciones, los conflictos, los procesos, en una palabra: la vida social. Pero ella cobra sentido cuando se vuelve reflexiva, es decir, cuando se pone en tela de juicio el privilegio del sujeto conocedor, al que se exenta de manera totalmente arbitraria del trabajo de objetivación (Mejía, 2009:38).

Como parte de la vigilancia epistemológica continuaré durante el transcurso de la investigación explicando las acciones que realicé y los motivos para llevarlas a cabo.

2.8.6 Construcción de tesis de trabajo

Después de plantear la metodología de trabajo presento algunos supuestos o tesis que espero que los datos aportados por las diferentes voces faciliten a corroborar o a descartar:

- Los planteamientos de las Reformas Educativas no se reflejan de manera automática a las prácticas docentes.
- Cuando una Reforma surge sin el consenso de las bases difícilmente suele tener éxito.
- No siempre hay congruencia entre las investigaciones actuales de la alfabetización inicial, las actividades propuestas en el programa y las actividades realizadas en el aula.
- Las creencias implícitas sobre la alfabetización inicial en el nivel preescolar, en ocasiones, son más utilizadas que las concepciones explícitas.
- Hay discrepancia entre lo que saben y hacen los maestros.
- Los maestros de preescolar no siempre conocen y comprenden los planteamientos y el enfoque del programa.
- Los padres de familia no conocen los planteamientos y enfoque del programa de preescolar.
- Las presiones sociales llevan a querer formar niños “Super kids” (Elkind, 2001), es decir, que desde muy pequeños dominen varias habilidades: leer y escribir, saber otro idioma, computación, algún deporte etc.
- Los padres de familia ejercen una fuerte presión para que se alfabetice en las escuelas preescolares ya sean públicas o privadas.
- La sociedad actual tiene “prisa” para que aprendan a leer y escribir convencionalmente las nuevas generaciones, y difícilmente cuestionan los métodos o prácticas que se utilizan para lograrlo.
- Los niños pueden tener otras maneras de leer y escribir diferentes a las prácticas letradas dominantes.

3. Actores con autoridad: las instituciones

En este capítulo presento uno de los actores más escuchados y con más autoridad con respecto de la alfabetización en preescolar. Autoridad ejercida a través de una institución pública, y quien tiene el poder de tomar decisiones sobre el currículo, los edificios escolares, los materiales, los objetivos, calendarios, horarios, programas, enfoques, capacitación, los salarios de los maestros, etc. Pero que en muchas ocasiones sus determinaciones son transgredidas y rebasadas por otras voces, supuestamente menos autorizadas.

Hay voces para las que la alfabetización es su objeto de estudio, otras de práctica, para los actores que revisaremos en este apartado son materia de ejercicio de poder y de acción. Estos actores son quienes elaboran las Reformas Educativas y son los encargados de su operatividad. Para crear las Reformas retoman las posiciones teóricas que consideran las más convenientes de acuerdo con sus propósitos.

En este capítulo hago una revisión de la postura institucional acerca de la alfabetización en preescolar, en el primer apartado narro los orígenes de la educación preescolar en México, a través de una breve reseña de su historia y de los diferentes programas con los que ha funcionado desde mediados del siglo XIX a la actualidad. Tengo especial interés en hacer una comparación de los dos últimos programas, el del 2004 y 2011, debido a que encuentro que a pesar de que son muy parecidos, este último omite información importante para el tema de esta investigación.

En el segundo apartado presento una revisión del programa de primer año de educación primaria para conocer la propuesta de alfabetizar de la SEP.

3.1 Historia de la educación preescolar en México

En este breve recorrido por la historia de la educación preescolar en México, indagaré acerca de ¿Cómo surge? ¿En qué época? y ¿Con qué principios pedagógicos? Para ello hago una revisión desde finales del siglo XIX hasta las Reformas recientes.

De la experiencia de Fröbel con el primer *Kindergarten* o *jardín de la infancia* en los años 40 del siglo XIX surge el inicio de la educación para niños pequeños en México. Los primeros jardines de niños en nuestro país realizaban ejercicios con los “dones” de Fröbel, que consiste en un material didáctico de formas geométricas, que forman parte del manual “Dones y ocupaciones”, también introdujo el concepto de “trabajo libre” y el “juego”, sus ideas reflejan una visión romántica, religiosa y humanista de la educación, mezclada con un fuerte amor por la naturaleza:

Como en un jardín, con el favor de Dios y bajo los cuidados de un hábil e inteligente jardinero...las plantas en crecimiento se cultivan conforme a las leyes de la Naturaleza, de la misma manera en nuestro jardín de niños, nuestro kindergarten, lo hará la más noble de todas las criaturas en crecimiento: los hombres (decir los niños, gérmenes y retoños de la humanidad) serán cultivados de acuerdo a las leyes de su propio ser, de Dios y de la Naturaleza (cit. en Moreno, 2005: 13).

Estos son los principios con que surgieron los primeros jardines de niños en México donde las “ocupaciones” consistían en picar, entrelazar, coser, doblar, tejer, recortar, así como participar en cuentos, conversaciones, cantos, juegos, trabajos en arena, relacionados con la naturaleza. Un ejemplo de estas actividades las presenta la maestra Zapata en una experiencia del año 1903 en el jardín de niños “Enrique Pestalozzi” a través de “centros de interés” que veremos a continuación en el cuadro 1.

Tercera semana de enero: Alimentación. Vestidos. Animales que nos proporcionan una y otros. El borrego. Sus costumbres, su alimento, etc. Manera de adquirir y preparar los alimentos. Cuarta semana de enero: El hogar. La familia. El hogar y la familia de algunos animales conocidos. Comparación del hogar del niño con el del pájaro.

UNIDAD DE TRABAJO
CENTRO DE INTERÉS...Pájaros

Dones Fröbel

1er ejercicio .- Idea dominante: vida de los pájaros. Presentación del nido como el hogar del pájaro. Desarrollo progresivo de la actividad del pájaro, valiéndose para ello del primer don.

DIBUJO. Iluminar pájaros y nidos, siguiendo un contorno trazado de antemano o copiando un modelo.

DOBAR. Hacer con hoja de doblar (cuadrado y triángulo) el doblar del pájaro.

RECORTAR: Recortar la figura de un pájaro siguiendo el contorno trazado.

JUEGOS: En esta jaula...Los pájaros en la selva.

CANTOS: Los gorriones. La vuelta de las golondrinas.

CUENTOS: El nido de mamá gorriona. El nido en el buzón (cit. en Moreno, 2005: 14).

Cuadro 1. Experiencia en el jardín de niños "Enrique Pestalozzi".

Para 1928, la Inspección General de Jardines de niños presenta un proyecto para reformar la organización y el trabajo en el aula de los jardines de niños donde se plantea adaptar los "dones" de Fröbel a la realidad del país, favorecer la libre expresión, el espíritu, el conocimiento y el amor por la patria. Esta propuesta está a cargo de la Inspectora general de los jardines de niños, la maestra Rosaura Zapata, quien es apoyada por Justo Sierra para viajar a varios países de Europa y conocer las propuestas de Fröbel y Pestalozzi. Zapata cuestionaba los horarios fijos y proponía el aprovechamiento de los espacios escolares, la libertad de actividades donde el niño crea y no tiene que obedecer estrictas fórmulas de trabajo.

En 1942 se elaboró un programa de los tres grados de educación preescolar que tienen como objetivo coordinar el trabajo con el de la escuela primaria. Esta propuesta se sustenta en una experiencia a través de las relaciones en el hogar, la comunidad y la naturaleza. Se pensaba que en el jardín los niños encontrarían la continuación del hogar. El trabajo se organizaba por semanas alrededor de temas. Los aprendizajes para cada grado son los siguientes:

Primero y segundo: Lenguaje, actividades para adquirir medios de expresión, experiencias sociales, civismo, conocimiento de la naturaleza, cantos y juegos, expresión artística y actividades domésticas.

Tercero: además de todo lo de primero y segundo iniciación a la aritmética, geometría, a la lectura y educación física.

Para 1946 se elaboraron planes de trabajo mensuales y sugerencias de actividades. En 1955 se creó el Plan funcional abierto que era un ideario pedagógico con una perspectiva globalizadora con base en unidades de acción.

En 1962 se elabora otro programa donde se toman en cuenta los intereses, las necesidades, el desenvolvimiento biopsíquico y la adecuada conducción emotiva del niño. Se pretende facilitar el camino de lo informal a lo formal, es decir, del preescolar a la escuela primaria. Se le considera un programa de carácter global porque coordina las actividades mentales, motrices y conocimientos. Favorece las aptitudes artísticas, la capacidad creadora, la iniciativa, la confianza en sí mismos, el amor a la verdad, la cooperación y responsabilidad.

Como ejemplo de que a la educación preescolar no se le asignaba la responsabilidad de alfabetizar, en 1966, siendo Secretario de Educación Pública el escritor Agustín Yáñez, se tenía claro que la alfabetización inicial era tarea exclusiva de la educación primaria, en los libros para la capacitación de los maestros publicados por la SEP se expresa esta postura:

En la escuela primaria se inicia el aprendizaje de la lectura y escritura; los métodos empleados didácticamente hablando, son sintéticos, analíticos y mixtos. Generalmente la adquisición de estos elementos culturales, es simultánea. Los fines de su enseñanza son, concretamente, guiar al aprendiz en la adquisición de los conocimientos indispensables para leer y escribir, con absoluta comprensión, nuestra lengua nacional; y poder expresar, con claridad y precisión los propios pensamientos.

La habilidad para leer, se alcanza a fuerza de ejercitaciones que pedagógicamente se organizan, graduándolas y adaptándolas a las posibilidades de la madurez e inteligencia de cada individuo. Lo mismo

puede decirse respecto a la habilidad para trazar los signos gráficos del pensamiento expresado por escrito (SEP, 1966:18).

También se sugiere que sea el maestro quien escriba, porque se señala que el niño no sabe hacerlo: “En primer año se presenta el problema del dominio insuficiente del proceso mecánico de la escritura, por tanto, siempre que sea necesario el maestro será el que escriba” (SEP, 1966:108). Además de dejar claro que la responsabilidad de la enseñanza de la lectura y la escritura es tarea de la educación primaria también se plantean los métodos que se pueden utilizar.

Regresando a los programas de preescolar, en 1981 hay un cambio importante en los programas de estudio y se adopta el enfoque psicogenético, donde se pretende aplicar los hallazgos científicos de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento de los niños en la educación preescolar. Se concibe al niño como un sujeto cognoscente que construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con otros objetos, procesos y conocimientos que forman parte de su realidad. Se considera que el niño preescolar se encuentra en el período preoperatorio. Este programa se organiza en 10 unidades temáticas y situaciones que se desprenden de cada una de ellas y con base en ejes de desarrollo: afectivo-social, función simbólica, preparaciones lógico-matemáticas y construcciones de las operaciones infralógicas (o estructuración del tiempo y del espacio).

De acuerdo con Moreno este programa tuvo muchas complicaciones para su comprensión y aplicación y acabó por ser una interpretación estricta y simplificada, lo que llevó a pensar en “lo que los niños no pueden aprender y hacer” derivadas del nivel preoperatorio y de sus derivaciones como egocentrismo, no-conservación, dependencia de la percepción, incapacidad para entender relaciones causales, inconsistencia etc. (2005). Ferreiro también resalta la dificultad de llevar a las propuestas educativas la teoría de Piaget:

Las relaciones entre la teoría de Piaget y la instrucción escolar y/ la pedagogía han sido siempre confusas (es lo menos que se puede decir). En efecto, una serie de problemas han sido mal planteados y peor analizados

cuando se creyó que la teoría de Piaget era la clave de todos los problemas de aprendizaje en la escuela, que bastaba con inspirarse en los temas estudiados por Piaget para decidir el currículum escolar, o que había que considerar las edades medias del desarrollo cognitivo (cit. en Moreno 2005:19).

En 1992 surge un nuevo programa donde se prioriza el “juego y la creatividad” como prácticas detonadoras de aprendizajes. El enfoque teórico que se implementa es el “Método de proyectos”, entendido como el modo de “planear juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral de los niños que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de actividades concretas” (SEP, 1992: 18). Se presenta con un principio de “globalización” al considerar el desarrollo infantil como un proceso integral que conforman la afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales. En la metodología por proyectos el trabajo se divide en bloques que condensan juegos y actividades que se sugieren realizar englobados en una sola propuesta: Sensibilidad y expresión artística, Relación con la naturaleza, Psicomotricidad, Matemáticas y Lengua oral, lectura y escritura.

En este último bloque de “Lengua oral, lectura y escritura” se pretende que el niño “...se sienta libre para hablar solo, o con otros niños, o con adultos; de experimentar con la lengua oral y escrita, de inventar palabras y juegos de palabras, de tal manera que encuentre en ello un vehículo para expresar sus emociones, deseos y necesidades” (SEP, 1992: 49), para enriquecer su comprensión de la lengua oral y escrita. Como se puede apreciar la oralidad tiene un papel importante y la escritura se considera una representación que puede basarse en dibujos, y escribir se contempla como una forma no convencional de la escritura. Las palabras “escritura” y “lectura” aparecen pocas veces en el programa y en ocasiones señaladas con comillas. No se menciona el término alfabetización, o alguna derivación, así como enseñanza de la lectura o escritura y mucho menos se habla de métodos. Es decir, que en esta propuesta la oralidad tiene un papel destacado y no se plantea la enseñanza convencional de la lectura

y la escritura, debido a que esta tarea era considerada propia de la educación primaria.

Como el planteamiento de trabajo se basa en el “método de proyectos” la mayor parte del programa está destinado a explicar la metodología para desarrollar los proyectos. Cabe señalar que estos proyectos son temáticos.

También hay que destacar que en este programa todavía no existía la obligatoriedad del nivel preescolar, por lo tanto, fue aplicado a un número reducido de alumnos y principalmente de tercer grado. Con la obligatoriedad además de generalizarse a toda la población también se extendió a tres años.

El siguiente cuadro contiene un resumen de las principales características del bloque: “Lengua oral, lectura y escritura” del programa de 1992.

Programa 1992

Propósitos	Enfoque teórico	Bloques	lenguaje oral	Escritura	Lectura
Su autonomía e identidad personal como parte de una identidad cultural y nacional. Relación sensible con la naturaleza. Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación. Formas de expresión creativa. Acercamiento sensible a los distintos campos del arte y cultura.	Método de proyecto Juego Creatividad Globalización	Sesibilidad y expresión artística Relación con la naturaleza Psicomotricidad Matemáticas, Lengua oral lectura y escritura.	<i>Se recomienda hacer:</i> Relatos Conversar descripciones cuentos, rimas y adivinanzas. Investigar formas de decir lo mismo, “Leer” para sus compañeros y adultos Imitar personajes Inventar y decir chistes.	Representar gráficamente (dibujar, “escribir”): procesos, nombre propio, de otras personas, materiales, trabajos, rótulos, elaborar cuentos, historias, recetas, calendarios, proyectos, mensajes.	Leer a los niños: cuentos, periódicos, propaganda. Anticipar desde imágenes. Organizar biblioteca, crear letreros y palabras en el salón.

Cuadro 2. Resumen del bloque “Lengua oral, lectura y escritura”.

El 13 de diciembre de 2001, el Senado de la República aprobó la Reforma constitucional para establecer la obligatoriedad de la educación preescolar, lo que cubre tres años de escolaridad para los niños. Implica que los niños ingresan de tres años y egresan a los seis. Esta es la información que publica la Gaceta Parlamentaria:

La educación preescolar forma parte de lo que se ha denominado educación básica y que en el país, como lo establece la Constitución Política, sólo la educación primaria y la educación secundaria son obligatorias. Conceder el mismo carácter obligatorio a la educación preescolar es congruente con las tendencias que a escala mundial se han establecido para avances en la universalización de la educación básica (Gaceta Parlamentaria, 2001: 5).

Una semana después la Cámara de Diputados y en los meses siguientes, la mayoría de los Congresos locales aprobaron la propuesta, por ello, el 12 de diciembre de 2002 la disposición entra en vigor. Se hicieron las adecuaciones a la Ley General de Educación para que a partir del ciclo escolar 2008-2009 todos los niños cursarán tres años de preescolar obligatorio. Esta reforma también incluía la disposición de que los tres años de preescolar sean prerrequisito para ingresar a primaria. En este sentido la educación obligatoria pasa a ser de doce años y así queda inscrito en la modificación de los artículos 3° y 31° de la Constitución:

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - federación, estados, Distrito Federal y municipios, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos:

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.

Quinto transitorio.- La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el

Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo (Diario Oficial, 2002).

El argumento para impulsar la reforma fue el siguiente: que la estimulación temprana de los menores de cinco años impacta positivamente en el aprendizaje posterior de los niños en primaria y secundaria. Esta decisión fue criticada porque se argumentó que nuestro país no tenía las condiciones materiales ni humanas para implementarlo, además que las familias mexicanas no consideraban prioritario enviar a sus hijos al preescolar, mucho menos desde los tres años de edad, entre otros motivos por la situación económica. Otra razón que se dio fue que en ese momento – se dijo- en ningún otro país la educación preescolar era obligatoria.

Para la implementación del nuevo programa de educación preescolar ya se tenía contemplada la obligatoriedad y la asistencia de los niños desde los tres años. Esto implica, según las proyecciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO¹⁰), que la población total atendida en la educación preescolar llegaría a ser de 5, 699, 768 niños, cifra considerablemente mayor a la atendida hasta ese momento 1, 901, 162 niños. El 89.9 por ciento de la población de cinco años era atendida, porque prácticamente los niños de tres y cuatro años no asistían a la educación preescolar. Esto quiere decir que la matrícula tendría que aumentar casi el 200% y esto es uno de los argumentos que evidenciaron la dificultad para la operatividad, sobre todo en un país con graves índices de pobreza y marginación.

De acuerdo con la SEP, desde el año 2002 se iniciaron una serie de trabajos para reformular el programa de 1992 que consistieron en la revisión de los programas anteriores, reuniones con docentes y directivos para conocer sus prácticas y problemas en el aula, análisis de los modelos pedagógicos vigentes en otros países y sobre las investigaciones del nivel. De aquí –se dice- surge el programa 2004. Su objetivo es “mejorar la calidad de la experiencia educativa de

¹⁰ <http://www.bing.com/search?q=CONAPO>

las niñas y los niños en los centros de educación preescolar, así como avanzar en la articulación de este nivel con el de educación primaria” (PEP, 2011: 1). Estos dos objetivos son la justificación para hacer nuevamente un cambio en los planes y programas existentes. De acuerdo con la SEP además de la implantación del programa se generaron acciones de capacitación y difusión a los padres de familia.

En el año 2005-2006 se empezó a implementar el programa 2004 en todo el país, con el planteamiento de que el preescolar es un espacio para que los niños convivan con sus pares y que vivan eventos comunicativos variados y más ricos que los que se dan en el ámbito familiar, se pretende que estas experiencias lo lleven a mejorar su autonomía y socialización, además de desarrollar capacidades del pensamiento.

Este programa plantea una visión nueva de los propósitos del preescolar desde un enfoque actual. Algunos especialistas en el nivel educativo señalan que es un acierto la implementación del nuevo programa, por ejemplo señala González: “...el programa constituye un rompimiento total y productivo con el programa 1992...respecto a la lengua oral y escrita son adecuados” (González, 2005: 93) y Camacho: “las propuestas del nuevo programa de educación preescolar mantiene el continuum (sic) de los referentes de los últimos veinte años” (González, 2005: 103).

Específicamente en este programa el lenguaje es visto como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva y una herramienta fundamental para integrarse a la cultura y acorde al conocimiento de otras culturas y en general para aprender. También se menciona que sirve para mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos, deseos, intercambiar, confrontar, defender opiniones propias y ajenas. Se dice que la adquisición del lenguaje oral empieza en el seno del hogar con los intercambios con la madre, padre, hermanos y otros familiares, los avances en el lenguaje oral dependen de interactuar, hablar, oír en un proceso

de construcción de significados. La educación preescolar será la encargada de continuar desarrollando el lenguaje.

Para este programa el uso del lenguaje oral es considerado como uno de los objetivos fundamentales. El planteamiento del programa maneja una perspectiva actual del aprendizaje de la lengua donde se considera que la oralidad es la antesala de la escritura o en palabras de Goodman: “el lenguaje oral antecede al escrito” (2006: 33). Por ello, es indispensable desarrollar la oralidad tanto en el ambiente familiar como en la educación preescolar como lo sostienen especialistas como Meek (2008), Wolf (2008) y Goodman (2006). En cuanto a la cultura escrita, se plantea un discurso desde el enfoque constructivista y a partir de las investigaciones recientes de la lengua donde se dice que los niños construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias: “...la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones de lo que “leen” y lo que creen que contiene el texto” (PEP, 2004: 60). Se propone que los maestros y otros adultos lean en voz alta para los niños, que se implementen actividades donde se juegue con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras. También se sugiere que los niños intenten leer y escribir a partir de sus conocimientos previos y que se entienda que éstos son diferentes, dependiendo del ambiente familiar.

De acuerdo con la propuesta de este programa, escribir es un acto reflexivo, de organización, de producción y de representación de ideas, por ello los niños aprenden a escribir escribiendo para destinatarios reales en situaciones sociales de la lengua. En este sentido, se entiende que los niños hacen “intentos de escritura como pueden o saben, a través de dibujos, marcas parecidas a las letras o a través de letras” (PEP, 2004: 61), intentos que son parte de un proceso. Antes de leer y escribir de manera convencional los niños descubren el sistema de escritura. Se aclara en el programa que “...es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad

de enseñar a leer y escribir a sus alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir” (PEP, 2004: 61). Dice el programa que la intención es que en la educación preescolar los niños tengan variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que conozcan las características y funciones de la lengua escrita. Se explica en el programa –que es probable- que por medio de estas experiencias los niños empiecen a leer, pero ello no debe ser una “exigencia en esta etapa de su escolaridad” (PEP, 2004: 61).

En este programa no se prohíbe explícitamente que se enseñe convencionalmente a leer y escribir en preescolar pero se recomienda respetar los gustos e intereses de los niños, trabajar la lengua oral con especial interés e introducir a los niños al mundo escrito por medio de un ambiente alfabetizador, con experiencias diversas como actividades literarias, juegos y diversidad de textos, etc. En este sentido, el programa cuestiona fuertemente los ejercicios mecánico-repetitivos, hecho que comparten algunos de los especialistas como McCardele, quien señala que la educación “preescolar puede ser un lugar prodigo para el desarrollo de la lengua, en lugar de un <<campo de batalla>>” (cit. en Wolf, 2008: 128), como se puede convertir si en lugar de vivir encuentros reales con la lengua escrita se realizan tareas abrumadoras en busca de una alfabetización en “sentido estricto” que convierte a los niños en decodificadores.

Para Wolf el desarrollo del lenguaje temprano consiste en leer a los niños, dar oportunidades de hablar y escuchar, menciona que algunas investigaciones han demostrado que llevar demasiada “prisa” por enseñar a leer y escribir a niños muy pequeños de cuatro y cinco años suele dar peores resultados que cuando empiezan a los siete, por eso recomienda esperar: “esforzarse demasiado en enseñar a leer a un niño antes de los cuatro o cinco años es biológicamente precipitado y potencialmente contraproducente en muchos casos” (Wolf, 2008: 119). Es más, aclara lo que puede sucederles a los niños pequeños si los adultos nos mantenemos al margen de apresurar este aprendizaje: “Antes de los cinco

años pueden ocurrir muchas cosas maravillosas, adecuadas para el desarrollo y que facilitan tanto la lectura como el disfrute de la etapa preescolar sin que medie una enseñanza explícita de la lectura” (Wolf, 2008: 120).

De acuerdo a la propuesta del programa, el trabajo se basa en aproximaciones al lenguaje escrito y ello será “a través de textos completos, de ideas completas que permiten entender el significado, y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que carecen de significado y de sentido comunicativo (PEP, 2004: 62). También señala que “el uso de planas, letras o palabras y los ejercicios musculares o caligráficos, que muchas veces se hacen con la idea de preparar a los niños para la escritura, carecen de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además que no plantean ningún reto conceptual para los niños. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz” (PEP, 2004: 62). Los planteamientos del programa oficial coinciden con algunas de las posiciones de los teóricos especialistas en la cultura escrita: la lectura “...no es un proceso para reconocer palabras, sino para encontrarle sentido al texto” (Goodman, 2006: 79) o bien escribir no “...es dibujar letras ni haciendo copias o planas” (Ferreiro, 2002: 19). Entonces, leer y escribir son el producto de un acto mental complejo que se logra a largo plazo, pasan años antes de que se automatice y se pueda realizar de manera deliberada.

Entre las críticas que se le hace a este programa está la falta de un perfil de ingreso y de egreso y de progresión en las actividades de las diferentes edades. Considerando la obligatoriedad del preescolar, Ferreiro (2005) observa que las actividades para niños de 3, 4 y 5 años son iguales, aunque tienen diferentes niveles de desarrollo. Que no basta con explicar que las actividades se adaptarán a primero, segundo y tercero de preescolar, porque debería haber una adecuación para cada grado.

A pesar de que el programa 2004 en el campo formativo de “Lenguaje y comunicación” fue diseñado bajo los enfoques actuales de la didáctica de la lengua

como mencionamos líneas atrás, fue objeto de muchas críticas, entre ellas se habló de la dificultad para comprenderlo y llevarlo a la práctica. Esta Reforma no logra tener el impulso de las bases, perdiéndose nuevamente la posibilidad de lograr cambios importantes y percederos en la educación preescolar. Esto derivó que sólo seis años después apareciera otra versión del programa de educación preescolar, como veremos a continuación.

Programa 2011

En el programa del 2011 se acepta que implementar el programa del 2004 ha tenido dificultades. Para tratar de facilitar el trabajo en las aulas de educación preescolar en junio del 2011 aparece una nueva versión del programa del 2004 que contiene pocas modificaciones, como la reformulación de algunas competencias, dando como consecuencia una reducción en el tamaño del documento. Los programas del 2004 y el 2011 tienen el mismo enfoque teórico y dan el mismo tratamiento a la lengua oral y escrita; visión del lenguaje que es actual y en congruencia con las nuevas tendencias de la didáctica de la lengua. Como podemos ver en el cuadro 3, los planteamientos de ambos programas son similares, sólo varían en algunos de los propósitos y competencias.

	2004	2011
Propósitos	Confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; capacidad de escucha; enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas. -Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.	Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas. Desarrollen el interés y el gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
Enfoque teórico	Constructivismo – Competencias	Constructivismo – Competencias

Campos formativos	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo personal y social -Lenguaje y comunicación Pensamiento matemáticos -Exploración y conocimiento del mundo -Expresión y apreciación artística -Desarrollo físico y salud 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo personal y social -Lenguaje y comunicación Pensamiento matemáticos -Exploración y conocimiento del mundo -Expresión y apreciación artística -Desarrollo físico y salud
Lenguaje oral Competencias	<ul style="list-style-type: none"> -Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. -Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. -Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. -Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. -Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> -Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. -Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. -Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. -Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.
Lenguaje escrito Competencias	<ul style="list-style-type: none"> Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. -Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. -Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. -Identifica características del sistema de escritura. -Conoce características y funciones propias de los textos literarios. 	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven. -Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. -Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. - Avanza en el reconocimiento de características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas. - Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas y reconoce algunas de sus características.

Cuadro 3. Comparación entre el programa 2004 y 2011.

En cuanto al campo formativo de Lenguaje y comunicación, hay ideas importantes que ya no aparecen en el programa del 2011, pero que si estaban en el PEP 2004. Por lo tanto, en el campo formativo de Lenguaje y comunicación repitieron cuartillas completas y eliminaron algunas ideas como las siguientes:

- Cuando se señala que en la educación preescolar no se tiene la obligación de enseñar a leer y escribir de manera convencional (se elimina en el PEP 2011): “por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún **método** para enseñar a leer y escribir” (PEP, 2004: 61).
- Y que aprender a leer y escribir no debe ser una (se elimina): “...**exigencia** en esta etapa de su escolaridad”. (PEP, 2004, 61)
- Cuando se explica que el trabajo se basará en aproximaciones al lenguaje escrito (se elimina) “...y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que **carecen de significado** y de sentido comunicativo” (PEP, 2004: 62).
- También se elimina el siguiente párrafo: “...el uso de **planas** de letras o palabras y los **ejercicios musculares o caligráficos**, que muchas veces se hacen con la idea de preparar a los niños para la escritura, carece de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además que no plantean ningún reto conceptual para los niños. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz” (PEP, 2004: 62).

Considero que las explicaciones que ya no están en el programa 2011 son necesarias, ya que aclaran el enfoque del programa. Es un desacierto eliminarlas ya que al hacerlo se abona en la confusión de los maestros, ya que da la impresión de que se “cede” ante la “urgencia alfabetizadora”.

Ideas claves como: “urgencia” por alfabetizar, “método” de enseñanza, “planas” y “ejercicios musculares o caligráficos” ya no están en el programa 2011, dejando a los maestros en la indefensión, sin argumentos para explicar a los padres de familia el enfoque con que se trabaja. Si en el programa 2004 no está lo

suficientemente expuesta la posición de la SEP en cuanto a la alfabetización convencional, en el 2011 prácticamente se omite hablar al respecto. Es decir, se prefiere soslayar el tema en lugar de abordarlo.

Como veremos más adelante, el programa 2004 se decide modificar porque los docentes tienen muchas dificultades técnicas para aplicarlo y es complejo comprender su enfoque, aunque al eliminar estas aclaraciones es todavía más difícil para los maestros entender cuál es el objetivo en cuanto a la lengua oral y escrita.

Aunque el objetivo no es la alfabetización convencional, sino el desarrollo de la oralidad y el ambiente alfabetizador, no se restringe el trabajo con la lengua escrita y se piensa que si algunos niños logran avanzar y pueden leer y escribir de manera autónoma es loable, pero no por ello se debe presionar a los demás niños a lograrlo.

El trabajo en el aula, de acuerdo con el programa 2004, no se basa en ejercicios memorísticos y repetitivos, sino en la reflexión y en la reconstrucción del lenguaje escrito. Es decir, que se aprende a leer y a escribir como parte de un proceso donde el niño es el principal actor y no por medio de una serie de reglas y normas que se memorizan y donde el maestro es el que aporta el saber.

Nos parece que al eliminar estas indicaciones se ahonda en la falta de claridad, ya que una de las quejas de los maestros es que no es transparente el programa y que por ello cada quien lo interpreta como quiere y puede.

En los diferentes programas y propuestas de trabajo que acabamos de revisar vemos una evolución en los fundamentos que están cimentados en las investigaciones y las diferentes tendencias de metodología de trabajo del siglo XIX al XXI que van desde el juego y los dones hasta el desarrollo de las competencias.

El preescolar en las primeras décadas se posiciona en las propuestas de Fröbel, más adelante en la educación globalizadora con ideas de Decroly,

Montessori, la Tecnología educativa, el Constructivismo, la Psicogenética, y actualmente está basado en el enfoque sociocultural.

Los diferentes programas de preescolar, específicamente en el área de lengua oral y escrita se han constituido a partir de los avances de las ciencias educativas que se han generaron en el siglo XX y principios del XXI que resumimos a continuación:

- En las primeras décadas del siglo XX desde las concepciones de Fröbel no se habla de lengua oral ni escrita, sin embargo, se hace hincapié en el trabajo con cuentos, juegos y cantos que apoyan el desarrollo de la oralidad.
- En la década de los 40s se plantea el lenguaje como un objetivo y se proponen diferentes actividades para adquirir medios de expresión. Se habla de la “iniciación a la lectura”, y de coordinar el trabajo con la escuela primaria.
- En la década de los 60s se concibe el preescolar como un nivel que facilita el camino hacia la primaria.
- En 1992 se diseña un bloque específico para trabajar la lengua oral la lectura y la escritura, se proponen una serie de actividad para que los niños tengan experiencias con la lengua oral y escrita. Aparecen de manera aislada las palabras “lectura” y “escritura” en el programa. Se propone el método de proyectos y la oralidad tiene un papel fundamental.
- En 2004 se presenta al lenguaje como una actividad comunicativa, reflexiva y herramienta para aprender e integrarse a la cultura. Aquí se menciona que el uso del lenguaje, especialmente el oral tiene la más alta prioridad. También se habla de que los niños intenten leer y escribir partiendo de sus conocimientos previos. Se dice que los niños construyen sus hipótesis y explicaciones de la cultura escrita. En la propuesta el interés por la articulación avanza y en el 2011 se concreta.

- El programa del 2004 y el del 2011 tienen la misma propuesta, las diferencias en cuanto a la cultura escrita y la oralidad ya las mencionamos detalladamente líneas atrás. En ambos programas se habla de la generación de acciones para la capacitación y difusión a los padres de familia para implementar los programas.

En ninguno de los programas de preescolar que revisamos y que contemplan cerca de 110 años, se habla de la enseñanza formal de la lectura y la escritura, aunque –hay que subrayar- tampoco se prohíbe de manera explícita. Es importante destacar la importancia de la oralidad en todas las propuestas, aunque en la última década es vista como el objetivo principal. Hay que señalar que no se explica cómo el desarrollo de la oralidad beneficia o facilita la alfabetización, argumentación que abonaría en la comprensión del enfoque.

En resumen, podemos decir que los diferentes programas se basan en las concepciones teóricas que en ese momento histórico predominaban, de esta manera los programas del siglo XXI que son los del 2004 y 2011 responden a las concepciones actuales de la lengua oral y escrita. Sin embargo, consideramos que en el 2011, en lugar de haber un avance hay un retroceso y parece que se cede terreno a la “urgencia alfabetizadora” que es reflejo de una sociedad que parece llevar “prisa” y que pondera la competencia como menciona Elkind (2001). Los maestros de preescolar viven la presión de los padres de familia y el actual programa no les da los argumentos para contrarrestar las exigencias hacia una alfabetización apresurada. Pero también los padres de familia viven la presión social y las exigencias de las escuelas primarias.

Por otra parte, hay que mencionar, que las Reformas surgen de los planteamientos institucionales y de los posicionamientos teóricos de investigadores avalados desde las cúpulas del poder. Reformas que ni maestros ni sociedad contribuye a construir.

Después de esta revisión general de los programas de más de un siglo, que son el resultado de varias Reformas Educativas, considero que todavía no hay un

propuesta curricular consolidada, que sume todas las voces y a los actores implicados en la alfabetización en preescolar. Lo que reconocimos son propuestas emanadas desde las instituciones, ajenas a los docentes y padres de familia.

A la par de la evolución en los programas de preescolar ha habido, como veremos detalladamente más adelante, toda una revolución en el significado del término “alfabetización”, que va de una concepción en “sentido estricto”, a una en “sentido amplio”. Una alfabetización limitada, basada únicamente en la decodificación contradice el actual enfoque de los programas 2004 y 2011.

Por otra parte, hay que mencionar que a pesar de que desde los primeros programas que ha habido de educación preescolar se habla de actividades lúdicas como cantos y juegos, los propósitos nunca van más allá del aprendizaje, de formar individuos. Es decir, con propósitos básicamente de aprendizaje y formación. Por ello, llama la atención que Wolf habla del preescolar como un nivel educativo donde hay que “disfrutar” del tiempo que se pasa en la escuela: “el disfrute de la etapa preescolar sin que medie una enseñanza explícita de la lectura” (Wolf, 2008: 121). Esta forma de reconocer la educación preescolar puede abonar mucho a futuro, ya que si los niños desde su primer acceso a la educación formal pasan horas de alegría y convivencia accederán a la primaria con mejor disposición. En cambio sí desde el preescolar los niños son sometidos a trabajos repetitivos, monótonos corren el riesgo de perder el gusto por asistir a la escuela. La escuela no tiene que ser concebida como un lugar “sólo” de aprendizaje, sin recreación y alegría.

Los comentarios vertidos por maestros de educación preescolar destacan que las iniciativas institucionales planteadas en las Reformas no siempre tienen éxito. Y que lo que se dice desde el discurso oficial puede estar alejado de lo que pasa en las escuelas ya que muchas veces las creencias implícitas rebasan a las tendencias científicas. Esta percepción se puede apreciar en los comentarios que los maestros aportaron en una indagación que la misma Secretaría llevó a cabo y que se presenta a continuación.

Los diálogos

Los Diálogos son pláticas que se llevaron a cabo con maestros y directivos de educación preescolar para hablar sobre los programas y los problemas que se detectan en el nivel educativo.

La SEP, a través del programa 2004 reconoce que hay “creencias” o “concepciones implícitas” en maestros y alumnos acerca de cómo se enseña y cómo se aprende. En el programa se menciona que las prácticas educativas dependen no sólo de lo que propone un programa sino también de “...las concepciones implícitas y explícitas que las educadoras tienen de los niños, de cómo son y cómo aprenden...” (2004: 7). Reconociendo la importancia de las concepciones implícitas de los docentes en la práctica cotidiana, la Secretaría llevó a cabo una serie de pláticas con una muestra de maestros de preescolar para preguntarles su opinión sobre los diferentes aspectos del quehacer docente. Estas pláticas les llamó Diálogos¹¹, y se llevaron a cabo en tres lapsos de tiempo con maestros y directivos de diferentes estados de la república, de las conclusiones emanadas de estos trabajos rescato aquellas que son de utilidad para esta investigación porque pueden abonar en ideas para tratar de esclarecer nuestras preguntas de investigación. En el cuadro 4, presento algunas de las conclusiones.

Diálogos 1	noviembre 2002	1303 docentes	Identificación de problemas. Elaboración de propuestas. Reflexión sobre los propósitos.	-Falta de articulación entre preescolar y primaria. -El PEP no contiene un perfil de ingreso y de ingreso. -Apatía al cambio. -Diversas interpretaciones del programa educativo. -Imprecisiones en los propósitos, los contenidos.
Diálogos 2	junio del 2004	1544 docentes y directivos	Sobre su visión del programa y necesidades	"¿Cómo cambiar los conocimientos, las creencias y las prácticas que como educadoras tenemos?"

SEP. (2002 2004 y 2006) SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR DIRECCIÓN DE DESARROLLO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR *Programa De Renovación Curricular Y Pedagógica De La Educación Preescolar*. Diálogos Sobre Educación Preescolar I, II y III. Conclusiones Por Sede.

			de capacitación.	Coordinación con “la primaria para dar respuesta a las demandas que los padres de familia y la comunidad -con mucha frecuencia- plantean a la educación preescolar considerando, erróneamente, que corresponde a ésta iniciar la enseñanza de contenidos más formales; por ejemplo, la enseñanza de la lectura y la escritura, demanda ante la cual, reconocieron, en la educación preescolar muchas veces se realizan ejercicios de caligrafía y planas que no favorecen procesos de aprendizaje de la lengua escrita.”
Diálogos 3	junio del 2006	1542 docentes	Su experiencia con el nuevo programa	Sensibilizar e involucrar a los padres de familia en la importancia que tiene su apoyo y participación en la educación de sus hijos y en el conocimiento del proceso de reforma. Mantener informada a la comunidad a través de distintos medios sobre la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar.

Cuadro 4. Diálogos.

Los comentarios vertidos dejan ver la posible existencia de creencias que se contraponen a los contenidos de los programas y los saberes explícitos sobre el nivel educativo que retomamos para continuar investigando. Algunos de los principales problemas que se plantean son: resistencia al cambio, diversas interpretaciones del programa (considerar como objetivo la alfabetización convencional), falta de perfil de ingreso y de egreso, necesidad de conocer las creencias de los maestros, falta de claridad sobre los propósitos de la lengua oral y escrita y la exigencia de los padres por la alfabetización convencional, lo que da pauta a prácticas mecánico-repetitivas. Hay que aclarar que la alfabetización convencional es un término que se refiere al interés de lograr sólo el dominio de la decodificación, es decir desde una alfabetización “en sentido estricto”, limitado (Lerner, 2001), que no contempla la comprensión.

Este ejercicio muestra una serie de problemáticas, pero no va más allá, por ejemplo, señala que es una “necesidad conocer las creencias de los maestros”

pero se queda en esta declaración y no llega a realizar las acciones para identificar estas creencias.

Algunos de los maestros que participaron en este ejercicio señalan que son presionados para alfabetizar convencionalmente y que para lograrlo lo hacen principalmente por medio de prácticas monótonas repetitivas, sin embargo, ellos mismos reconocen "...que no favorecen procesos de aprendizaje de la lengua escrita". Los Diálogos pueden ser vistos como un llamado de auxilio por parte de algunos maestros que al parecer no han sido atendidos.

Los resultados de esta indagación dejan ver un poco de las experiencias que los maestros viven en el aula con la lengua oral y escrita. Generalmente los maestros tienen escasas oportunidades para explicar los problemas que tienen en la comprensión y aplicación de los programas, así como sus creencias en torno de la lengua oral y escrita.

Los padres de familia y los alumnos son aún voces más silenciadas, por ello considero que esta investigación puede aportar conocimiento acerca de las creencias en torno de la alfabetización en preescolar.

3.2 El remitente más cercano: la alfabetización en la escuela primaria.

Si los propósitos de la educación preescolar en el campo formativo de "Lenguaje y comunicación" son: "Desarrollar el interés y el gusto por la lectura, usen diversos textos... se inicien en la práctica de la escritura...reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura (PEP, 2011: 5), es claro que el preescolar no es el nivel responsable de la alfabetización convencional. Es decir, que la educación preescolar tiene como objetivo el desarrollo de la oralidad y el ambiente alfabetizador y los avances que se logren son parte de un proceso largo, que abonarán en el tránsito hacia la escuela primaria. Sin embargo, el programa específica que por medio de experiencias diversas con la cultura escrita pueden llegar algunos niños a leer y escribir pero ello no es una condición de todos los niños ni una exigencia. Es evidente que la responsable de la alfabetización convencional como meta es la educación primaria. Por este motivo consideré

necesario conocer cuáles son los planteamientos oficiales para la alfabetización formal. Al revisar los programas de primaria me surgieron algunas dudas: ¿Cómo se vive en las escuelas primarias la experiencia de la alfabetización inicial? ¿Hay articulación entre el preescolar y la primaria? ¿Los niños experimentan una transición tersa de la educación preescolar a la primaria?

Si existe una tendencia para alfabetizar convencionalmente en el nivel preescolar ¿El modelo a seguir será la propuesta de educación primaria? En otras palabras, si los materiales de preescolar no plantean propuestas para alfabetizar ¿De dónde obtienen los maestros la metodología que utilizan? Una opción podría ser el programa de educación primaria. Aunque también puede ser que revisen otros documentos tanto oficiales como comerciales.

De acuerdo a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se pretende articular los contenidos de los tres currículos: preescolar, primaria y secundaria. Se requieren doce años de educación formal para terminar los tres niveles obligatorios en el Sistema Educativo Nacional, al terminar éstos, los estudiantes estarán terminado el esquema educativo que conlleva una alfabetización más amplia. Desde este orden de ideas, la alfabetización en “sentido amplio” abarca un número indeterminado de experiencias con la cultura escrita que no se pueden encasillar sólo a un nivel educativo. Por ello, el preescolar, la primaria y la secundaria deberían ser considerados como “todo un bloque alfabetizador”. De esta manera la educación preescolar sería el primer acercamiento formal a la cultura escrita; la primaria abarcaría la alfabetización formal y la secundaria una mayor especialización. Por supuesto que esto es lo que debería ocurrir para crear generaciones de jóvenes que al egresar de la educación secundaria sean participantes activos de la cultura escrita. Pero en los hechos, la articulación en el área de lenguaje no logra llegar al perfil de egreso deseado al terminar la educación básica, al menos así lo demuestran los exámenes estandarizados.

Aunque la articulación es de reciente aparición, hay quien asegura que no cumple con los objetivos que se planteó. González (2005) señala que la

articulación en los programas parecer ser un hecho, pero en la práctica estos programas, enfoques, propósitos y materiales de apoyo no se están usando ni en la escuela primaria, ni el preescolar de manera adecuada. Y se corre el riesgo, como señala Ferreiro que haya: "...escuelas preescolares donde simplemente se copian las malas prácticas de primaria para hacerles repetir las familias silábicas a los chicos" (2007b: 27).

Trasladar las tradiciones (aquellas que no han dado buenos resultados) de la escuelas primarias a las preescolares lleva a "primarizar" (González, 2005: 97) el preescolar y por lo tanto a retroceder. Explica González: "...en muchas aulas de educación preescolar existen prácticas tradicionales a la manera de la *vieja* educación primaria: cuadernos de planas, letras y números aislados, libros de ejercicios, monografías, esquemas, lecciones y exposiciones de la maestra" (González, 2005: 97).

Encaminar a la escuela preescolar a realizar las mismas prácticas de la educación primaria que en las últimas décadas han sido cuestionadas parece ser una "ceguera pedagógica", ya que si para los niños de 6 y 7 años resultan monótonas y aburridas, aplicarlas en niños desde tres años no parece ser la mejor alternativa. Señala Wolf que la tendencia en las últimas décadas es presionar a maestros para que "pronto" (2008: 117) enseñen a leer y escribir.

Las Reformas Educativas de las últimas décadas han planteado un enfoque basado en competencias y el trabajo por proyectos en el área de la lengua oral y escrita, pero no ha sido fácil llevar a la práctica y ello ha redundado en más confusiones conceptuales. Las creencias que se tienen sobre la manera de enseñar y aprender no son fáciles de deconstruir, se requieren de una serie de insumos para poder implementar acciones serias a favor de la educación. Insumos que implican Reformas a profundidad, que abarquen a toda la sociedad e incluyan transformaciones políticas, económicas y socioculturales. Que no se limiten a nuevos programas, enfoques o libros de texto.

La percepción de algunos especialistas es que hay prácticas convencionales que se generan en escuelas primarias que sólo se basan en la repetición y la memorización, reduciendo a los niños a ser aprendices de una técnica, la del trazado de letras y la oralización de palabras, desperdiciando sus esfuerzos cognitivos (Ferreiro, 2007b). Siendo una realidad que en muchas escuelas mexicanas los alumnos se formen como “perfectos copistas” (Ferreiro, 2007b:23), que lean de corrido pero no sean capaces de construir significado. Que lean por obligación, pero nunca ni por equivocación tomen un texto fuera de las tareas escolares. Ello implica que estos niños difícilmente, se convertirán en lectores y en escritores para la vida, es decir, que utilizarán la lectura y la escritura para “seguir el circuito escolar”, pero difícilmente lo podrán utilizar fuera de este contexto. Dando origen a prácticas escolares donde:

Durante semanas, meses y años enteros los pondrían – en cambio- a escribir copias, dictados y palabras sueltas de oraciones sin sentido o de bolitas y palitos (para mejorar su letra y aniquilar su inteligencia). Les ordenarán abrir su libro de texto y rellenar líneas para completar oraciones. Limitaríamos cuidadosamente su escritura a apuntes, cuestionarios, resúmenes (del tipo de copia- y- pega y no piensa y sintetiza). Con quienes lograrán pasar a la secundaria seríamos estrictos en el color de la tinta, el tamaño de la letra, el ancho de los márgenes, o el forro de los cuadernos, se asignaría una puntuación para cada uno de estos aspectos, pero el contenido valdría cero. Al cabo de tres años tendrían un cerro de cuadernos muy bonitos, pero ni un sólo texto surgido de sus cabezas” (Hernández, 2004: 4).

Y es un hecho que con estas prácticas no se llegan a obtener los resultados que como sociedad deseamos: niños, adolescentes y adultos que sean lectores autónomos y escritores competentes.

Ante este panorama surgen las preguntas: ¿Qué se entiende por alfabetizar? ¿Se intenta alfabetizar convencionalmente en las escuelas preescolares? Y si es cierto ¿Cómo se vive esta experiencia? Estas dudas no se pueden resolver revisando el programa o los materiales que genera la institución, desde los actores autorizados, porque alfabetizar no está en los propósitos y no hay un perfil de egreso. Es decir, que no hay fuentes biblio-hemerográficas producidas por la SEP

que respondan a estas preguntas. Por ello, hay que hacer una indagación empírica. Pero antes de iniciar con ella, será de utilidad saber cómo se plantea la alfabetización en la educación primaria desde los documentos institucionales. Para ello, revisaré el programa de primer año de primaria para conocer en qué consiste la propuesta de alfabetización, es decir con qué enfoque y prácticas. Información que será de utilidad para entender más sobre el objeto de estudio.

3.3 El programa de primer año de educación primaria

El programa de primer grado está basado en competencias, desde una visión integral porque abarca conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con el fin de lograr propósitos en contextos y situaciones diversas. Este programa se refiere a las competencias como la movilización de conocimientos: “Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (Primer grado: 2009, 12).

Al terminar la educación primaria, en el aspecto de la lengua oral y escrita, se espera que los alumnos tengan los siguientes rasgos: “Utilizar el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales” (Sexto grado, 2009: 13).

Se plantea el trabajo por proyectos y un enfoque a través de “Las prácticas sociales del lenguaje” que son las diferentes maneras como nos comunicamos, recibimos y transmitimos información, utilizamos el lenguaje oral y escrito, en este sentido: “...son pautas o modos de interacción que dan contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales” (Primer grado, 2009: 25).

Se destina un apartado para tratar específicamente la alfabetización donde se explica que los programas de primero y segundo tienen el propósito de que los alumnos comprendan el principio alfabético de la escritura. Y para ello el programa no sugiere actividades que involucren la memoria y repetición, sino actividades

reflexivas donde los niños obtengan información sobre el uso de las letras y la utilicen en la escritura y lectura de palabras. Es decir, desde una perspectiva amplia del lenguaje que contempla los avances de las últimas décadas en el que se considera que los niños tienen experiencias previas, que reconstruyen la lengua escrita y que la alfabetización es un proceso y como tal no se le puede adjudicar un principio y un fin, ya que con los años y las experiencias se van alcanzando diferentes niveles de alfabetización, en este sentido se aclara:

El programa de Español busca que a lo largo de los seis grados los alumnos aprendan a leer y escribir una diversidad de textos para satisfacer sus necesidades e intereses, a desempeñarse tanto oralmente como por escrito en distintas situaciones comunicativas, así como el dominio del español para emplearlo de manera efectiva en los distintos contextos que imponen las prácticas sociales de la lengua (Primer año, 2009: 28).

En esta cita del programa de primer año hay varios elementos interesantes que destacar que ayudan a desmitificar algunas creencias:

1. Que se aprende a leer y escribir a lo largo de la educación primaria, especificación que permite desmentir la idea de que el aprendizaje es exclusivo de primero y segundo grado.
2. Que se continúa desarrollando la oralidad durante toda la primaria.
3. Que para el aprendizaje de la lectura, escritura y la oralidad¹² se utilizan diversidad de textos que responden a sus gustos y necesidades en diferentes contextos y prácticas sociales.

Esta visión de la alfabetización marca la diferencia entre ver a la alfabetización como un aprendizaje único, que se da sólo una vez en la vida y un proceso que se prolonga indefinidamente. Ya que considero de primer importancia reflexionar sobre este aspecto regresaré a él en el capítulo destinado a conocer las posiciones de los especialistas.

¹² Goodman (2006) le llama a las diferentes modalidades de la oralidad: textos orales.

Para cerrar este apartado, hay que precisar que el enfoque actual de educación primaria para alfabetizar se basa en las prácticas sociales del lenguaje, no propone ningún método para la enseñanza de la lectura y escritura, pero contempla un trabajo fundamentado en la reflexión y el descubrimiento del sistema de escritura.

Después de revisar esta propuesta coincido con que no es sencilla, que no parece que los maestros la puedan comprender tan fácilmente y llevar exitosamente a la práctica sin un acompañamiento real, que no se base en tres días de talleres, sino que plantee un esquema funcional de acompañamiento acorde con las necesidades y tiempos de los docentes. Señala Barrera (2012) que durante el siglo XX ha habido avances agigantados hacia la comprensión teórica sobre qué es leer y escribir y cómo se aprende. Por ejemplo, sabemos que leer es “comprender (Garrido, 2004: 25; García, 2006: 44; Solé, 2002:18); es construir el significado de un texto (Goodman, 2006: 19), el significado global (Vieiro, 2004: 9). Por ello, leer es más que reconocer letras o palabras (Goodman, 2006: 19), va más allá que descifrar o decodificar (García, 2006: 44)”. (Barrera, 2012: 1). Pero a pesar de todos estos avances en la comprensión de cómo funciona la cultura escrita, parece que se queda en las discusiones entre especialistas y académicos y que es difícil aplicar estas teorías en las aulas. Y como explica Barrera: “...a pesar de estos adelantos teóricos en el campo de la lectura, los resultados en la práctica no son los esperados. Parece ser que la claridad conceptual a la que se ha llegado no ha transformando las prácticas educativas en esta materia” (Barrera, 2010: 2). Consideramos que la mayor dificultad radica en que los maestros logren transformar las teorías explícitas en prácticas cotidianas, para Barrera esta mediación entre la teoría y la práctica, entre los especialistas y los maestros debe recaer en la institución educativa, quien tendría que fungir como puente entre ambos protagonistas. Es decir, buscar la coincidencia entre las diversas voces.

Por otra parte hay que señalar que los padres de familia todavía se encuentran más ajenos a las nuevas teorías sobre la cultura escrita, no hay

talleres donde se les expliquen los enfoques teóricos, no hay libros para padres de familia, ni campañas en los medios masivos de comunicación que faciliten el acceso a esta información. Como resultado hay un divorcio entre los propósitos que plantean los programas y las expectativas de los padres de familia. Explicar estos propósitos a los padres de familia es una tarea que generalmente se deja a los docentes, esperando que en la junta de consejo técnico expliquen y se avalen las propuestas institucionales. Para ello, primero los maestros tendrían que conocer, comprender y saber cómo instrumentar los programas educativos.

4. El discurso de los especialistas

En este capítulo conoceremos las posiciones teóricas de los especialistas que tratan temas relacionados con la alfabetización en preescolar. Estos actores hablan desde el nivel de los saberes, desde las teorías explícitas plantean su visión sobre el tema.

A través de cuatro apartados pretendo abarcar de manera exploratoria los siguientes contenidos: la importancia de la oralidad en la alfabetización, breve historia del término alfabetización, la importancia que la sociedad actual le otorga a la cultura escrita y que prácticas y métodos se utilizan para alfabetizar.

4.1 La importancia de la oralidad en la alfabetización

En este apartado hago una revisión acerca de la oralidad y su trascendencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Diversos especialistas señalan que el desarrollo de la lengua oral es fundamental para ingresar a la cultura letrada, por ello considero necesario reflexionar sobre esta relación.

Exploraré sobre el papel que tiene la oralidad en la educación preescolar y la función que cumple en la alfabetización inicial. Finalmente revisaré el tratamiento que se le da a la oralidad en el programa de educación preescolar.

Empezaré por señalar que los seres humanos genéticamente estamos diseñados para realizar algunos procesos cerebrales básicos: “como son la visión y el habla” (Wolf, 2008:21), esto implica que hablar es una condición natural de los seres humanos, nacimos para ello. Desde el inicio de la vida de la humanidad “ver” y “hablar” han sido dos habilidades indispensables para subsistir que les permitían advertir peligros, encontrar alimentos y comunicarse entre ellos. De esta manera “ver” y “hablar” han sido dos condiciones indispensables para que los seres humanos hayan sobrevivido, poblado la tierra y construido una cultura compleja.

Para que los seres humanos llegáramos a construir una cultura escrita fue necesario que nuestro cerebro evolucionara, Wolf (2008) señala que nuestro

cerebro tiene una “arquitectura abierta”, es decir, que los grupos de neuronas tienen la posibilidad para crear nuevas conexiones y caminos entre sí para desarrollar nuevas habilidades. En otras palabras, gracias al diseño del cerebro humano tenemos la capacidad de cambiar lo que la naturaleza nos ha dado y perfeccionarlo. En ese sentido, estamos diseñados para los “grandes avances”. Aunque el cerebro humano evolucionó para alcanzar nuevos retos, no hay que olvidar que hablar es una condición originaria de los seres humanos, una habilidad indispensable para poder construir una cultura sofisticada. Hay que recordar que los antiguos griegos, entre ellos Sócrates, construyeron una sociedad avanzada basada en la oralidad.

Señala Savater que el lenguaje es una de las diferencias que tenemos con los demás animales, que es “el elemento humanizador por excelencia” (2007: 18). Para los humanos hablar es natural, lo hacemos sin un aprendizaje explícito, aunque para ello es indispensable estar alrededor de otros hablantes que sirvan de modelo. De acuerdo con Goodman (2006), si los seres humanos transmitimos la oralidad a las nuevas generaciones, es de esperarse que un niño que tenga un hogar y un ambiente propicio empezará a entender el lenguaje oral que escucha en su entorno y pronto lo hablará, todo sucederá de manera tan natural como caminar. El lenguaje oral de los niños es el resultado de la participación activa en conversaciones, charlas familiares de tipo informal, donde van descubriendo el significado de las palabras dentro del contexto.

Los seres humanos dependemos desde nuestro nacimiento de los demás para sobrevivir, por ello entrar en diálogo es indispensable. La oralidad es necesaria para compartir el saber colectivo, por eso formamos parte de familias y sociedades. El lenguaje es personal y social, se construye tanto en lo colectivo como en lo individual. Por medio de complejos sistemas abstractos representamos experiencias, conceptos, ideas, y comunicamos diversidad de emociones. Las “necesidades de los seres humanos” tienen el imperioso deseo de ser transmitidas de alguna manera, por ello “todas las sociedades, en todos los tiempos de la

historia han creado, y usado el lenguaje oral” (Goodman, 2006: 195). El lenguaje oral en la historia de la humanidad ha sido una condición necesaria para avanzar a otros modos de comunicación más complejos como la lectura y la escritura. Fue necesario que los humanos construyeran un capital cultural basado en la oralidad para poder incursionar en las formas graficas de comunicación.

Señala Goodman que cuando la oralidad no fue suficiente para resolver las necesidades comunicativas de los seres humanos concibieron la cultura escrita: “Cuando una cultura necesita lenguaje escrito, lo inventa” (2006: 39).

Señala Meek (2008) que nuestros ancestros prealfabetizados aprendían todo lo que necesitaban saber para vivir en grupo gracias a la comunicación cara a cara con su familia y otros miembros de la comunidad. Por ello, crearon formas de recordar, mediante cantos e historias donde aprendían todo lo que deberían saber, lo podemos ver en muchas formas de comunicación todavía existentes como son los proverbios, leyendas, dichos, así como en obras literarias como la Iliada y la Odisea. Pero cuando sus necesidades se fueron ampliando requirieron de otras formas de comunicación: “la gente inventa el lenguaje escrito cuando necesita comunicarse más allá del alcance de la voz en el tiempo o en el espacio” (Goodman, 2006: 34).

En pocas palabras, la escritura y la lectura surgen cuando las formas de comunicación ya no son suficientes para las nuevas necesidades, porque hay que destacar que así como la oralidad es totalmente natural, la lengua escrita no lo es, es producto de la cultura humana. En este sentido como señala Wolf: “No nacimos para leer” (2008: 20), o en palabras de Ong: “la escritura es completamente artificial” (2009: 84). Los seres humanos inventamos la lectura y la escritura porque en el diseño original de nuestro cerebro no estaba contemplada la cultura escrita, para que pudiéramos acceder a ella fue necesario “establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes” (Wolf, 2008:20). Y gracias a la plasticidad del cerebro hoy en día tanto el lenguaje oral como el escrito subsisten de forma paralela en los seres humanos. El lenguaje es el medio que utilizamos

los seres humanos para pensar y aprender, es el vehículo de transformación social e individual.

El cerebro humano cuando inventó tareas como leer, escribir y calcular utilizó tres principios del diseño original: “capacidad para establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes; capacidad para crear aéreas especializadas exquisitamente precisas de reconocimiento de patrones de información y la habilidad para aprender a recoger y relacionar la información; procedente de estas áreas de manera automática” (Wolf, 2008: 21). Para esta investigadora, sin todas estas aplicaciones no sería posible la evolución y el desarrollo de la cultura escrita.

El habla es la condición necesaria que para la humanidad haya podido construir una cultura letrada, por ello “la comprensión de la cultura escrita debe iniciarse con el conocimiento de la oralidad” (Meek, 2008: 27) y de su importancia en nuestras vidas.

Es inobjetable que aunque la cultura escrita ha impactado de forma definitiva la vida de los seres humanos, la oralidad es la principal herramienta de comunicación, hablamos más de lo que escribimos y leemos, porque el habla es parte del equipamiento genético con que nacimos y se adquiere incluso sin conciencia de ello: “el habla ha sido siempre, y lo más probable que siga siéndolo, el principal modo de contacto humano” (Meek, 2008: 28). No es de sorprendernos que los avances tecnológicos que más han influido en nuestras vidas son precisamente aquellos que se relacionan con el habla y el sonido, ya que sirven para comunicarnos directamente como teléfonos, computadoras o para escuchar a otros seres humanos como la radio y la televisión. A esta extensión del habla humana por medio de inventos tecnológicos Ong (2009) le llama “oralidad secundaria” y aquella que se da cara a cara le llama “oralidad primaria”.

Para Goodman el “lenguaje oral antecede al escrito” (2006: 33), tanto en la historia de la humanidad como en la historia personal de cada niño que ingresa a la educación formal, por ello –señala- es importante tomar conciencia sobre su función precursora en la alfabetización.

El trabajo con la oralidad en la escuela preescolar es importante por ser un factor indispensable para incursionar en la cultura escrita de manera más sencilla. Para Wolf (2008) la pobreza léxica es un obstáculo para la alfabetización porque al desarrollar la oralidad no sólo se trata de que los niños escuchen más palabras, sino que a través de ellas puedan acceder a diversos conceptos. El conocimiento de diversas formas orales les permite a los niños reconocer sus formas sintácticas, lo que se traduce en saber más de los acontecimientos de las historias y poder deducir y predecir. Al alimentarse de formas narrativas les es más fácil a los niños comprender los sentimientos de quienes los rodean. Menciona Wolf que varios estudios han demostrado que la falta de desarrollo del lenguaje oral en el preescolar está directamente relacionado con el rezago en el vocabulario y en la comprensión lectora, por ejemplo, explica que un grupo de educadores de la universidad de Harvard comprobaron que el simple hecho de “hablar durante la comida” contribuye a la posterior facilidad en la lectura (2008: 127). Estos investigadores proponen crear situaciones donde los niños hablen y escuchen en preescolar y con ello aseguran que se contribuye a facilitar el contacto con la alfabetización.

Especialistas como Wolf (2008), Ong (2009) y Meek (2008) coinciden en la importancia de la oralidad como facilitadora de la alfabetización, visión que de alguna manera también se comparte en el programa de educación preescolar: “...el uso del lenguaje, particularmente el oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar” (PEP, 2004: 30). Los niños llegan a la escuela preescolar con conocimientos importantes sobre la lengua oral, experiencias que han acumulado durante varios años en el contexto familiar y social, por ello, la tarea de la escuela es potencializar estas habilidades. En este sentido, los niños aprenden la oralidad sin enseñanza directa, sin embargo, se requiere de un ambiente formal para perfeccionar estas habilidades. La manera como los seres humanos transmitimos el lenguaje oral es el mejor ejemplo de que se aprende por la necesidad de comunicarnos y en el contexto de la vida cotidiana.

Tanto el programa del 2004 como el del 2011 de educación preescolar otorgan a la oralidad un papel primordial, uno de los propósitos es el siguiente:

Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas (PEP, 2004: 27).

En el planteamiento que hace la SEP sobre la importancia de desarrollar competencias comunicativas resaltan los siguientes aspectos: el lenguaje es una herramienta cultural para aprender, es importante para establecer y mantener relaciones interpersonales, tener más vocabulario, construir frases más completas y complejas, satisfacer sus necesidades personales y sociales, así como ampliar su capacidad de escucha, entendiéndose ésta como un proceso activo de construcción de significado. El PEP señala que el desarrollo de la oralidad favorece el lenguaje en general, pero no menciona específicamente que facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura. Explicación que facilitaría la comprensión del enfoque. Estos argumentos les serían de utilidad a los maestros para explicar a los padres de familia los objetivos del programa. El programa pone énfasis en la importancia de utilizar diversidad de textos, pero no le otorga crédito a la oralidad como facilitadora en el acceso a la alfabetización.

En conclusión podemos decir que los seres humanos tenemos alrededor de 50 mil¹³ años extendidos sobre la Tierra, en todos estos años hemos acumulado importantes experiencias para comunicarnos por medio de la oralidad. En cambio, nuestra historia con la lengua escrita es comparativamente reciente, data de apenas 5000 años¹⁴ y dos mil de ellos en conseguir un avance cognitivo para leer con alfabeto. Wolf (2008) encuentra importantes similitudes entre la historia de la lecto-escritura de los seres humanos y por la que pasan los niños como proceso

¹³ La genética y el estudio de los fósiles muestran que el *Homo sapiens* apareció en África hace unos 200.000 años, aproximadamente hace unos 50.000 años los seres humanos comenzaron a establecerse por todo el planeta.

¹⁴ Alrededor del año 3300- 3200 a. C., ya había escritura cuneiforme y los símbolos egipcios que se convirtieron en un sistema jeroglífico. Pero mucho antes entre 8000 y 4000 a.C., datan los "sellos de cálculo" que eran pequeños trozos de arcilla de alrededor de 20 cm que eran un antiguo sistema de cálculo para registrar la cantidad de bienes comprados o vendidos como ovejas, cabras y botellas de vino, por primera vez en la historia de la humanidad se podía contar "el ganado" sin que estuviera presente. Esta manera de leer un símbolo exigía dos series de conexiones nuevas: lingüística cognitiva y cerebral. Wolf: 2008.

individual. Menciona que tanto los seres humanos en su totalidad, como cada niño en lo individual que aprende a leer y escribir requieren conectar las viejas estructuras de la visión y el habla para dar cabida a las nuevas habilidades. El científico cognitivo Pinker coincide con Wolf: “Los niños tienen el cableado para el sonido, pero la letra impresa es un accesorio inicial que debe ser fijado rápida y concienzudamente” (cit. en Wolf, 2008: 36). Señala que aprender a leer y escribir es antinatural y que por ello hay que contar con la materia prima indispensable: escuchar y aprender cientos de palabras, miles de conceptos y decenas de miles de impulsos auditivos y visuales. También asegura que hay estudios que demuestran que en el preescolar hay una brecha de treinta dos millones de palabras entre quienes han tenido un ambiente tanto familiar como escolar abundante en experiencias orales y quienes no las han tenido. En este sentido, aquellos niños que durante el preescolar escuchan cuentos, rimas, chistes, canciones, pláticas, entre otras manifestaciones orales, su cerebro las clasificará y almacenará y estas experiencias serán el capital lingüístico con el que se enfrenten a la alfabetización inicial.

4.2 La alfabetización: historia reciente

Este apartado tiene la intención de explicitar los términos vinculados con la lengua escrita que utilizo en esta investigación, para ello, haré una breve disertación sobre algunos de los conceptos fundamentales en el orden que van surgiendo en la historia de la cultura escrita.

Este recorrido pretende brindar una panorámica general de los términos que se vinculan con la adquisición de la lectura y escritura, ya que hacer un recorrido más completo es una empresa compleja por diferentes motivos, entre ellos porque habría que cubrir al menos 5 000 años de la vida de la humanidad. No es el objetivo de este apartado ni de utilidad para esta investigación llevar a cabo esta ambiciosa empresa, pero si es necesario hacer una breve recorrido del surgimiento de los orígenes de la escritura. Es importante rastrear los orígenes de

la palabra “alfabetización” y de otros términos similares que ilustran cómo fue evolucionando el concepto.

El surgimiento de la lectura y la escritura es historia reciente, las culturas antiguas erigieron imperios y realizaron importantes avances sin la cultura escrita, muestra de ello es el fuego, la rueda, la agricultura, la ganadería, el lenguaje, el uso de metales, la pólvora, el arte y todo lo que ello implica. Por ejemplo, la cultura griega con el desarrollo de la oralidad y específicamente la “argumentación” llegaron a construir un capital cultural y lingüístico altamente importante para la humanidad. Hoy en día es difícil creer que la humanidad llegó a construir civilizaciones complejas únicamente basadas en la oralidad. Incluso había quien consideraba que la cultura escrita era un obstáculo para el desarrollo del conocimiento. Una de estas personas era Sócrates, quien pensaba que “...la palabra escrita suponía un grave riesgo para la sociedad” (Wolf, 2008: 92), tenía tres objeciones: 1. Consideraba que la lengua hablada y escrita desempeñaban un papel diferente en la vida intelectual de los sujetos 2. Lo escrito vendría a destruir la memoria 3. La lengua hablada tenía una gran importancia para la moralidad y la virtud social. Sócrates anticipó que la cultura escrita iba a transformar la vida de la humanidad, entre los aciertos que tuvo fue anticipar que las personas perderíamos habilidad para memorizar y tendríamos que recurrir a la escritura para recordar aún los datos más necesarios.

La escritura es el fruto de un largo proceso histórico, no es un invento que surge en un momento determinado. Los primeros indicios que se tienen del principio de la escritura son unas rayas cruzadas sobre una piedra, descubiertas en Sudáfrica y se les atribuye una edad de 77.000 años. Otras manifestaciones más recientes, de los últimos diez mil años tienen diversidad de formas creativas en todo el mundo como los dibujos grabados sobre conchas de tortuga, los nudos de bramante teñidos en quipus incas o los “sellos de cálculo” que se remontan hacia un período comprendido entre 8000 y 4000 a. C., y que consistía en un sistema de cálculo utilizadas en varias partes del mundo antiguo. En el año 3300-

3200 A.C/a.e.v en Sumeria, el actual Irak, las inscripciones aisladas se desarrollaron hasta convertirse en un sistema de escritura cuneiforme, y los símbolos egipcios se transformaron en un sistema jeroglífico (Wolf, 2008). La escritura florece más tarde en China y en Egipto, probablemente como producto de la influencia Sumeria. De acuerdo con Madrugá la escritura aparece en México en el año 600 A.C/e.v. (2006: 21).

La escritura que utiliza hoy en día, con excepción del chino y japonés, se basa en un sistema alfabético, en donde cada signo gráfico, cada letra presenta un fonema. El sistema alfabético es el más económico desde el punto de vista cognitivo, permite elaborar un número muy extenso de palabras con un grupo limitado de signos gráficos o letras (Madruga: 2006). El alfabeto, según Ong (2009), se inventó sólo una vez por la cultura semítica, en 1500 a.e.v., alrededor de dos mil años después que la escritura cuneiforme. Es decir, que el origen de la escritura inicia con imágenes y pinturas, prosigue con “los precursores de la escritura”, que son dispositivos representacionales con funciones informativas y mnemotécnicas, continua con la llamada escritura “logosilábica” en el imperio Sumerio, Egipcio, Hitita y Chino. Después aparece la escritura silábica y la alfabética. Este recorrido lleva miles de años en diferentes partes del mundo y es producto de la necesidad de mejorar el funcionamiento social, entre ellos el control económico, administrativo, productivo y político. Ya sean las tablillas de Persépolis que servían para dar cuenta de la administración del imperio de Darío I, o la señal encontrada en Nuevo México realizada por los antiguos pobladores donde por medio de dos figuras dibujadas al borde del camino indicaban que había peligro de despeñarse en esa zona (Madruga, 2006: 23), o cualquier otra forma para dar a conocer una información, la escritura surge por las necesidad y los problemas que las diferentes culturas han enfrentado.

La primera forma reglamentada de aprendizaje que se tiene registrada se le llama “Casa de tablillas” aparecida en Sumer hace 5 000 años, surge con el objetivo de transmitir, acumular y enseñar el primer sistema de escritura conocido.

Su nombre hace alusión a la metáfora aprender en una “tabla rasa”, ya que los estudiantes repetían y repetían por años los signos en una tabla cubierta por cera donde marcaban las letras. Esta es “la primera teoría del aprendizaje” que se conoce y se basaba en la copia y repetición (Pozo, 2009: 41).

Después de este breve recorrido por la historia del surgimiento de la escritura y la lectura, a continuación, trataré de aclarar los términos que utilizo en esta investigación: alfabetización, alfabetización inicial, cultura escrita y cultura letrada. Para ello revisaré los diferentes conceptos de alfabetización que han surgido desde finales del siglo XIX, durante el XX y lo que va del XXI. Se diferencian porque unos se refieren a la alfabetización en “sentido estricto” (Lerner, 2001), limitado, donde las habilidades que se requieren son básicas y no conllevan la comprensión y la producción, y otros se refieren a la alfabetización en “sentido amplio”, donde se considera a la lectura y a la escritura como herramientas para acceder a la cultura.

Hablar del término “alfabetización” remite a una infinidad de significados que se han ido transformando con el tiempo y las nuevas necesidades de los seres humanos. Es complicado definirlo porque abarca una amplia posibilidad de precisiones y significados. Es un término de reciente aparición, al parecer se empezó a usar a finales del siglo XIX (Braslavsky, 2003: 4).

Iniciaré este breve recorrido de los términos derivados de “alfabetización” con la palabra “alfabetismo”, vocablo que ha sufrido importantes transformaciones en el siglo XX y XXI debido a las necesidades institucionales. Por ejemplo, el diccionario de la DRAE, en la 22ª edición, lo precisa como “Acción y efecto de alfabetizar”. A la expresión “alfabetizar” se le otorgan dos significados: 1. Ordenar alfabéticamente 2. Enseñar a leer y a escribir, definiciones que reflejan la visión generalizada durante el siglo XX: “una práctica elemental de la lectura y escritura adquirida por las grandes mayorías” (Braslavsky, 2003:4). Esta definición conlleva una visión en “sentido estricto” o limitado de la alfabetización.

Los requerimientos para que una persona se considerara alfabetizada en las primeras décadas del siglo XX eran limitados, bastaba con “entender instrucciones simples y saber firmar” (Ferreiro, 2002b:18). Con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y en el marco de un conflicto mundial armado que vino a transformar a las sociedades, las necesidades van evolucionando y aparece en el siglo XX el término “alfabetización funcional” que surge en Estados Unidos durante la Primera Guerra Mundial cuando se descubre que los soldados no podían cumplir sus funciones porque su nivel de lectura y escritura no les permitía realizarlas. Es debido a la creación de nuevas necesidades y los avances en la ciencia y la tecnología que se puede explicar que un militar del siglo XXI requiera leer y escribir más allá de lo elemental para poder cumplir con sus tareas.

No es hasta el siglo XX cuando la alfabetización se convierte en un objetivo generalizado, mientras más avanza el siglo, las exigencias de pertenecer al “club de los alfabetizados” (Smith, 2008) se va haciendo una necesidad y prioridad de los pueblos.

Cuando la alfabetización adquiere un estatus de “prioridad”, también se evidencian diferencias significativas entre la calidad de la alfabetización a la que se pretende acceder. Y empiezan a notarse las distancias entre quienes apenas pueden escribir su nombre y quienes son capaces de expresar sentimientos y conceptos complejos por escrito.

En 1957 Gray (cit. en UNESCO, 1992) clasifica dos niveles de alfabetización: 1) Normas mínimas de alfabetización y 2) Alfabetización funcional. Las “normas mínimas” contemplan técnicas rudimentarias para leer un apartado sencillo y poder escribir su nombre con la finalidad de ejercer derechos cívicos. La “alfabetización funcional” implica un nivel más alto de lectura y escritura porque se requiere ser capaz de escribir en la lengua materna un párrafo y una carta, y para lograrlo se invierten tres años de estudio.

En 1958, para la UNESCO “una persona analfabeta no puede leer y escribir, con comprensión, una breve y simple afirmación respecto de su vida diaria”. (UNESCO, 1992:80).

En 1965, en Teherán, los delegados de la UNESCO aceptaron la expresión “alfabetismo funcional”, considerándolo como “un requisito esencial para el desarrollo general... muy ligado a las prioridades económicas y sociales, así como a las necesidades presentes y futuras de recursos humanos” (UNESCO, 1992: 81), este nuevo concepto implica más que un conocimiento rudimentario de lectura y escritura, desde esta nueva perspectiva la enseñanza debe posibilitar a los analfabetos “...quienes han sido dejados atrás por el curso de los sucesos, a que se incorporen social y económicamente a un nuevo mundo en el cual el progreso científico y tecnológico está permanentemente pidiendo mayores conocimientos y especialización” (UNESCO, 1992: 81).

En 1978, surge otro término “analfabetismo funcional” se refiere a que: “Una persona es funcionalmente analfabeta cuando no es capaz de participar en aquellas actividades que requieren de alfabetismo para el efectivo funcionamiento de su grupo o comunidad, así como para permitirle continuar usando la lectura, escritura y el cálculo para sí mismo y el desarrollo de la comunidad” (Madruga, 2006: 18).

Para Solé (2007:27) “analfabetismo funcional” es un concepto que explica que hay personas que aunque asistieron a un proceso formal escolar y aprendieron a leer y escribir no tienen los niveles básicos para utilizar la lectura y escritura en situaciones sociales ordinarias.

Ya para los años 90 del siglo XX, Chall, de la Universidad de Harvard, señala tres niveles de alfabetización: de “bajo nivel funcional”, que abarca desde el nivel iletrado al que sólo lee etiquetas y signos, “nivel funcional”, que permite leer textos sencillos y se consigue en un lapso de tres años y “lectura avanzada” que permite leer textos complejos y resolver problemas procesando información y ello no se logra antes de diez años (Braslavsky, 2003:7).

El objetivo generalizado de los diferentes gobiernos es iniciar el siglo XXI sin analfabetos, reto todavía pendiente, porque de acuerdo a datos de la UNESCO (1992) hay un número superior a los 960 millones de analfabetos, dos tercios son mujeres; más de cien millones de niños, de los cuales 60 millones son niñas, sin acceso a la educación básica en el mundo (Ferreiro, 2002). Algunas de las principales causas del analfabetismo son la desigualdad de género y la injusta repartición de la riqueza. No es de extrañar que la mayoría de las personas sin acceso a la cultura sean mujeres y que se encuentren en países donde la marginación y la pobreza impiden el desarrollo social. De acuerdo con García Madruga (2006), actualmente el 80% de la población mundial está alfabetizada, sin embargo, hay un sinnúmero de variantes, ya que no todos comparten el mismo nivel de alfabetización. Por ejemplo, se considera “analfabetos funcionales” a aquellas personas que se consideran alfabetizadas porque tuvieron algunos años de formación escolar pero que no pueden comprender textos mínimamente complejos o escribir textos propios, creativos. Y el concepto “alfabetización” en su forma más tradicional se refiere a una visión limitada de la enseñanza de la lectura y la escritura.

A pesar de que desde la década de los 80’s el concepto de “alfabetización” sufrió cambios en los objetivos que persigue y en la manera de lograrlos, esta nueva mirada no ha impactado como se esperaba en las instituciones formadoras de docentes, ni se ha llevado a la práctica en las aulas. Y se continúa en muchos espacios educativos limitando el concepto a una simple tarea mecánica de descifrado.

De acuerdo con Lerner hay dos tipos de alfabetización: “alfabetización en sentido estricto” y “alfabetización en sentido amplio” (2001). La primera se refiere “al dominio de los procedimientos de la lectura y escritura”, esta definición muestra una mirada muy limitada de lo que es la alfabetización. En cambio la “alfabetización en sentido amplio”, como se utiliza el término a partir de las últimas tres décadas, abarca un nuevo enfoque, más amplio, ya que considera que leer y

escribir son procedimientos que rebasan en mucho el dominio de una técnica, porque implican un desarrollo intencionado del lenguaje oral y de la conciencia metalingüista, es decir, la capacidad para reflexionar intencionadamente sobre el lenguaje. La concepción más limitada del término alfabetización se limita al lenguaje escrito, dejando a un lado la oralidad, porque se considera que el lenguaje oral no necesita de una enseñanza formal ya que se aprende de manera natural, sin una instrucción intencionada. Sin embargo, se ha visto que tanto en la lengua escrita como en la oral hace falta la presencia de un adulto, de un medio social que apoye a los niños en el aprendizaje ya sea de manera informal desde la familia o formal desde la escuela. Esta visión amplia de alfabetización incluye la integración de la lengua oral en la escrita, pero también de la escrita en la oral, en el entendimiento que el desarrollo de la una favorece a la otra. La definición de alfabetización de Garton y Pratt abarca esta visión: “Una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente” (cit. en Solé, 2007: 42). La inclusión de la oralidad amplía la definición tradicional de “alfabetización”, exclusiva para la lectura y escritura. Esta definición no se limita a la lectura y escritura, sino que favorece globalmente al lenguaje en su totalidad: hablar, escuchar, leer y escribir.

En la lucha por lograr una alfabetización en “sentido amplio” las Naciones Unidas formalizaron la iniciativa de la denominada “Década de la Alfabetización” (2003-2012), donde presenta una visión renovada al comprender la alfabetización como “un proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia de acuerdo a las culturas y en la historia; que efectivamente, mucho tiene que ver con la escuela, sobre todo si dicha alfabetización se contextualiza en el contorno escolar” (Braslavsky, 2003:3).

Con la llegada del siglo XXI surgen nuevas ideas entorno de lo que es la “alfabetización” y se amplía este término dando lugar al plural “alfabetizaciones” (Carlino, 2005), concepto que alude a las capacidades y los saberes de la ciencia

y la tecnología. Así se habla de “alfabetización científica”, “alfabetización en sistemas”, “en matemáticas”. Desde el concepto “alfabetización académica” se cuestionan las ideas sobre la alfabetización como un ejercicio que termina en la educación elemental y que no excede unos cuantos años de aprendizaje. Desde esta visión limitada de la alfabetización, se aprende a leer y a escribir de “una vez y para siempre”. En cambio, en la “alfabetización académica” se considera que cada disciplina debe permitir el acceso a su conocimiento para que los estudiantes que provengan de otros saberes puedan ingresar. De esta manera, la alfabetización académica pone de manifiesto que “los modos de leer y escribir – de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento – no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2005:14). Iniciar el acceso a diversas formas de leer, con diferentes contextos, tipos de textos, propósitos, temas o áreas de conocimiento, plantea diferentes retos. Por ejemplo, puede haber un lector alfabetizado para leer y comprender mapas y planos, pero no para disfrutar de la poesía; esto implica que hay diferentes tipos de alfabetizaciones.

Como propuesta para una visión más amplia de la alfabetización Carlino introduce el concepto “alfabetización académica” que consiste en un “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2006: 13). La alfabetización académica implica que leer y escribir es –buscar, adquirir, elaborar, comunicar conocimientos- en todos los ámbitos. Esta autora cuestiona la creencia de que producir e interpretar el lenguaje escrito está completamente agotado al entrar a la universidad, propone “que cada una de las cátedras esté dispuesta abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas” (Carlino, 2006: 15). Es decir, que la alfabetización académica plantea la integración o análisis de textos en todas las áreas. Leer y escribir son tareas útiles para aprender los contenidos de las asignaturas. Esto implicaría que los docentes de todas las asignaturas tienen cierto nivel de corresponsabilidad en el desarrollo de competencias en el

lenguaje oral y escrito de sus alumnos, en la idea de que el aprendizaje de estas habilidades continúa desarrollándose permanentemente.

Resumiendo, el nuevo concepto de alfabetización abarca las cuatro modalidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir y connota a una visión más amplia de la lectura y escritura, ya que queda visto que no es una tarea que se aprenda en un par de años, porque es un trabajo intelectual que no tiene un principio ni un fin y que puede durar toda la vida de la persona. Es decir, que el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente. La ampliación de la definición inicial del término alfabetización del diccionario favorece al lenguaje en su totalidad y se orienta hacia la desparcelación del lenguaje.

Otro término implicado en este análisis es “literacy”, considerado tradicionalmente como la habilidad para leer y escribir, y la traducción del concepto alfabetización, sin embargo, esta interpretación es imprecisa porque literacy tiene una connotación más amplia al comprender “la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras” (Carlino, 2006: 14). Al regresar a la definición de alfabetización del DRAE, en el sentido de aprender las primeras letras, reducido, y “anclado” a alfabeto (Ferreiro, 2002), la visión del concepto alfabetización resulta insuficiente para lo que se requiere hoy, quizás por eso ha sido necesario evolucionar a otros términos más avanzados, como alfabetización funcional, lectura avanzada, etc. En conclusión, literacy y alfabetización no son términos que designan el mismo trato a la lectura y escritura, por ello no se pueden usar como sinónimos.

Siguiendo con esta revisión de términos derivados de alfabetización continuo con “literacidad”, que de acuerdo con Cassany (2009) implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico, desde una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura. Desde esta concepción hay “múltiples literacidades”, como literacidad escolar, familiar, religiosa, entre

otras, no están específicamente delimitadas, migran unas a otras, por ejemplo una práctica letrada en la iglesia está vinculada a la escuela. Un tipo de literacidad múltiple es la “literacidad vernácula” que abarca las prácticas que no están reguladas por las reglas formales y que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente.

Para acercarnos al término literacy, Ferreiro (2002) sugiere usar tanto “cultura escrita” como “cultura letrada” que implican poder circular en la diversidad de textos que caracterizan a las sociedades complejas. Cabe señalar que “cultura escrita” y “cultura letrada” no son términos ocasionales, son acepciones utilizadas por especialistas como Ong, García Madruga, Meek y Olson, entre otros, y que cada vez son más conocidas. Por ejemplo, para Olson (1998) la cultura escrita o letrada es una condición social, porque al leer y escribir textos se participa en una “comunidad textual” y se comparte un modo de leer e interpretar un corpus de textos.

Tanto “literacidad” (Cassany, 2009) como “cultura escrita”, “cultura letrada” (Ferreiro, 2002) y alfabetización en “sentido amplio” (Lerner, 2001) son términos que se refieren a una visión amplia de la alfabetización, para llegar a ellos ha habido un largo proceso evolutivo, inscrito en un proceso de lucha por los derechos de las personas a pertenecer a un mundo letrado cada vez más extendido y exigente.

En esta investigación utilizo los términos “cultura escrita”, “cultura letrada” o “alfabetización en sentido amplio” porque abarcan una visión amplia de la lectura y la escritura, ya que no contemplan únicamente la decodificación o “ser alfabeto”. Cuando recurra al término “alfabetización” es porque me refiero a una visión limitada, de simplificación, sólo al aprendizaje de las primeras letras. Otro término que utilizo es “alfabetización inicial”, porque se remite exclusivamente al proceso de la adquisición de la lectoescritura. Regularmente cuando me refiera al trabajo que se lleva a cabo con los niños en torno a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura ya sea en el preescolar, la primaria o en el ambiente familiar

utilizaré el término “alfabetización inicial”. Éste término no conlleva ninguna apreciación en particular, sólo se remite al primer contacto formal de los niños con la lectura y la escritura. En pocas palabras, y para fines prácticos, utilizaré los siguientes términos: “alfabetización inicial” para referirme al ingreso a la lecto-escritura sin importar el enfoque con el que se trabaje ni su relación con la oralidad y “cultura escrita”, “alfabetización en sentido amplio” o “cultura letrada” como conceptos amplios que abarcan una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura donde al leer y escribir se participa en una “comunidad textual”. Cuando me refiero a “alfabetización” en “sentido estricto” o “convencional” es porque considero que contempla únicamente a la decodificación y en “sentido amplio” a la comprensión y contempla las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir.

4.3 La masificación de la cultura escrita

En este apartado presento una revisión acerca del fenómeno social llamado “la masificación de la cultura escrita”, condición que cambia la relación de la humanidad con la lengua escrita. El acceso a la cultura escrita se produce de forma diferente de acuerdo al nivel socioeconómico de los individuos. En este sentido, hay una masificación determinada por el contexto socioeconómico.

Nunca la humanidad se había planteado la necesidad de enseñar a “todos” una disciplina, y sobre todo una que implicara un aprendizaje complejo como es leer y escribir. Cuando se plantea esta exigencia masiva empiezan los problemas con la alfabetización. Y con ello surge un reto para la humanidad: la democratización de la cultura escrita, es decir “abrir las puertas para que entren todos”.

Que gran parte de la población mundial haya recibido algún nivel de alfabetización no significa que se esté en el umbral de una verdadera inclusión generalizada a la cultura escrita. El objetivo de muchos países es proporcionar a sus habitantes un nivel elemental de alfabetización, sólo lo necesario para funcionar en los mínimos requerimientos sociales y administrativos de una

sociedad letrada. Conseguir la alfabetización masiva ha sido un quehacer asignado en el siglo XX a la escuela, como institución encargada de transmitir saberes y quehaceres culturales, tarea que hasta el momento no ha dado los resultados deseados. La importancia que hoy en día se le asigna a la alfabetización lo demuestra el hecho de que leer y escribir es posiblemente la función principal de la escuela (Lerner, 2001).

En este apartado planteo tres preguntas que pretendo desarrollar: ¿Cuándo la alfabetización se convirtió en un problema? ¿A qué edad iniciar la enseñanza formal? Y la tercera pregunta que se desprende de la segunda: ¿Es conveniente iniciar formalmente el acceso a la cultura escrita en preescolar?

Hasta el siglo XX se puede hablar del inicio de una verdadera democratización de la lectoescritura, en los siglos anteriores –ya sea la Antigüedad, la Edad Media o el Renacimiento- no se visualizaba la necesidad de enseñar a leer y a escribir a todas las personas. Ya que era una tarea destinada a unos cuantos, pero nunca a toda la población.

En la Grecia clásica la alfabetización no era un problema, leían unos cuantos y para lograrlo había un orden establecido e invertir muchos años de disciplina acompañada de maltrato físico. Pero no era necesario saber leer para disfrutar de la lectura, o saber escribir para producir un libro porque se podía dictar a un escribano, o tener un esclavo que leyera en voz alta, o asistir a las lecturas públicas. Durante la Edad Media había toda una serie de oficios relacionados con la lengua escrita: copistas, lectores en voz alta, autores-copistas, transcritores, dibujantes, editores, etc., (Chartier, 2005).

Las primeras intenciones por alfabetizar de forma masiva surgen en Europa Occidental en el siglo XVI, al catequizar, ya que estar en comunión era condición necesaria para ser considerados miembros plenos de la sociedad. Esto implicaba recitar las oraciones al pie de la letra y ello se hacía más fácil con ayuda de un libro, en este sentido por medio de la lectura se podía “tener acceso a la ciencia de la salvación y con ello a la vida eterna” (Chartier, 2005: 26).

Señala Gilmont que un intento “aislado y apagado” por masificar la lectura es la propuesta que hace Lutero en el siglo XVI – en el marco de las Reformas Protestantes- quiso en un principio que “cada cristiano estudie por sí mismo la Escritura y la Pura palabra de Dios” (cit. en Chartier, 2006: 340) y pedía que los niños recibieran lecciones diarias del Nuevo Testamento para que a partir de los 9 ó 10 años se familiarizan con esos libros. Pero después de la guerra Campesina y las proliferaciones e interpretaciones heterodoxas de las Escrituras su discurso cambió sustancialmente y propuso el control por parte de la Iglesia a la lectura de la Biblia. Las ideas iniciales de Lutero pueden ser vistas como una revolucionaria concepción para llevar la lectura a todos los fieles, como una incipiente masificación de la alfabetización - con fines religiosos- sin embargo, se arrepintió de esta idea por temor al peligro que implicaba tener diferentes interpretaciones de la Biblia. Cuando Lutero pensó en acercar a los fieles a los libros religiosos la imprenta juega un papel principal, porque facilita la difusión de las ideas con la mayor circulación de textos a más bajo costo, aunque es un hecho aislado, porque la mayoría de la población era analfabeta. La creación de Gutenberg no desató “la gran revolución en el desarrollo de la cultura escrita” como se ha querido ver. Aunque para Lutero “la imprenta es último don de Dios y el mayor” (Chartier, 2006: 331), hay que considerar que la publicación de la biblia alemana era limitada, un poco más de cuatrocientas copias antes de su muerte en 1546. Cantidad de libros que para el siglo XVI podía ser todo un acontecimiento, pero comparado con las ediciones que se manejan hoy en día permite reconocer que ahora sí estamos en la alborada de la alfabetización de las mayorías.¹⁵

Se puede hablar de un acceso importante del pueblo a los textos impresos o como le llama Chartier (2006) al “Mercado popular de lo impreso” con las publicaciones llamadas “romances de ciegos o de cordel” en España, los “broadside ballads” de Inglaterra, “occassionels” en Francia durante los siglos XVI

¹⁵ Aunque lograr el cien por ciento de la alfabetización ha sido prácticamente imposible, incluso para campañas tan exitosas como la cubana que obtuvo casi la totalidad, un 96.1% de la población en 1961.

y XVII. Con estas publicaciones los libreros editores incursionaron en el mercado de los lectores populares, es decir, gente humilde, que por ser numerosa era atractiva (artesanos, tenderos, pequeños mercaderes, élites aldeanas). Se utiliza la estrategia de bajar el costo de producción, y de venta, distribución de buhonería urbana y rural, además se publican textos que captan la atención de la gente del pueblo: cancioneros, asuntos religiosos o historias, narraciones sobre cautivos, bandoleros, domésticas, amorosas, satíricas, crímenes, incidentes políticos. Los libreros llegaban a la gente del pueblo por medio de las lecturas en voz alta y en silencio.

La decisión de prolongar de manera paulatina y deliberada los años de escolaridad, señala Anee-Marie Chartier, empezó en la Europa Occidental del siglo XVII, cuando se aumentó a tres años la enseñanza de la lectura en francés de los Hermanos Cristianos. Y no fue porque un período de enseñanza prolongado fuera necesario para los requerimientos de la época, sino para tener a los alumnos más tiempo y poder inculcar los comportamientos propios de todo “buen cristiano” (2005: 9).

En México, la escuela del XX se plantea el objetivo de homogenizar a la población y unificar a los niños, para “crear un sólo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley” (Ferreiro, 1994: 7). La escuela luchó contra las diferencias dialectales y trabajó por igualar el idioma para facilitar el acceso a la lengua escrita. En este sentido la escuela del siglo XX democratiza a partir de negar las diferencias en plena oposición de la diversidad. Ya que se plantea alfabetizar en un solo idioma: el español, dejando fuera los idiomas maternos. Señala Ferreiro que la escuela utiliza a la lengua escrita como un instrumento para homogenizar a la sociedad como parte de una intolerancia colectiva hacia la negación de las diferencias y de los pueblos indígenas. Por ello “se alfabetiza con un único método, con un único tipo de texto privilegiado (controlado y domesticado), adoptando una única definición de lector, un único sistema de escritura válido, una

norma de habla fija” (Ferreiro, 1994: 7), y en la lengua oficial. En la creencia de que todos aprenden del mismo modo y en los mismos tiempos, idea que logra acentuar las diferencias entre aquellos que pueden acceder a la alfabetización formal con facilidad y rapidez y aquellos que requieren de otros apoyos, considerando a estos últimos como los “reprobados”, los “atrasados” y “los rechazados” de la escuela. En los primeros años de educación básica leer-escribir y hacer cuentas son los requerimientos para tener éxito escolar, y si no se obtienen se considera “atraso escolar”.

Los deseos de masificar la cultura escrita tendrían que empatar con las políticas económicas y con los mínimos principios de justicia social. Hay quienes esperan que la educación lleve a la justicia social, quizás sin ella será difícil lograr la masificación real del acceso a la alfabetización en sentido amplio.

La alfabetización siempre ha sido el objetivo central de la educación, por ello, los principales fracasos educativos se relacionan con ella: “todos los problemas relacionados con la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino de ciudadanía” (Ferreiro, 2002b: 12). No es hasta que la alfabetización se convierte en una prioridad estratégica para el desarrollo de los pueblos cuando surge como una problemática.

Sin embargo, las políticas para masificar la alfabetización que surgen a principios del siglo XX no son una idea inocua y generosa de los gobiernos: “La lengua escrita nunca se ofrece a la población mayoritaria de un país de manera desinteresada”, siempre va acompañada de que los aprendices “acepten realizar otros trabajos y asimilar otros contenidos, algunos más explícitos, otros más bien ocultos” (Chartier: 2005, 9-10). Aunque, por una parte, la estrategia de masificar es también un acto emancipador, producto de una nueva voluntad política, también resalta “el mito de la neutralidad de la educación” (Freire, 1989: 57), que pretende hacer creer que es únicamente en beneficio de la humanidad, sin ningún fin político. No hay que soslayar que la alfabetización también es un instrumento

político, parte de una estrategia económica, publicitaria, botín de algunos, asignación de poder, aunque para otros es una arma liberadora o como señala Freire: "...sirve para reproducir las formas sociales existentes o como conjunto de prácticas sociales que promueven el cambio democrático y emancipador" (Freire: 1989, 143). La alfabetización no es un asunto de menor importancia, es un tema de política económica y hasta de seguridad nacional, ha movilizad las estructuras de algunos países, tanto los que han querido lograr la alfabetización total como en caso de Cuba, como quienes están en contra de ello, por ejemplo Brasil en la década de los 60s.

Los problemas con la alfabetización surgen cuando se decide que todas las personas deben saber leer y escribir, es decir, masificar su enseñanza, bajo el argumento de que todas las personas tienen derecho de ser usuarias de la cultura escrita.

Hoy en día la lengua escrita no es utilizada únicamente para preservar la herencia cultural como en la Grecia clásica, donde su función consistía en "...fijar los textos y, de eso modo, poder traerlos a la memoria: en la práctica consévalos" (Chartier, 2006: 18). Ahora se concibe la lengua escrita como un derecho y la responsabilidad de los gobiernos es que llegue a todos los habitantes. Encargo que los gobiernos transfieren a las instituciones educativas, en palabras de Lerner: "El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores" (Lerner, 2001:25). Visión que va más allá de la alfabetización en "sentido estricto", porque implica ser usuarios de la cultura escrita. Y la responsable directa de lograr esta proeza es la escuela, quién como institución designada debe: "asegurar una alfabetización plena a toda la población" (Sánchez, 2010: 78) y ello es más amplio que sólo decodificar y copiar textos, es pensar y producir con la lengua escrita. Llegar a ser un lector o escritor "experto" no es fácil, ni rápido, porque son aprendizajes complejos que no se adquieren con dos o tres años de capacitación, requieren de

un importante desgaste cognitivo. Y aún más complejo es lograr que toda la población cuente con tener una “alfabetización plena” -como señala Sánchez- no se logra en los dos o tres primeros años de educación primaria, ni siquiera al concluir la secundaria, porque las necesidades en torno de la cultura escrita cada vez son más amplias. Señala que para llegar a ser un “lector experto” se requiere de varias condiciones que están “pautadas biológicamente” (2010: 70) y que sólo se desarrollan con la práctica y la edad.

Para Sánchez el “lector experto” es aquel que ha desarrollado tanto la “mecánica lectora” como otras competencias: “conocimientos”, “competencia retórica”, “memoria de trabajo” y “habilidades cognitivas”. Considera que si no hay una buena “mecánica lectora” le costará al lector un “desgaste cognitivo” extra reconocer las palabras porque si es preciso pensar en cómo se lee, será difícil pensar en lo que se está leyendo.

En cuanto a las competencias que se requieren para llegar a ser un “lector experto” Sánchez Miguel (2010) considera necesarias las siguientes condiciones:

- Conocimientos. No se puede decir cuándo se ha llegado a su pleno dominio, ya que nunca se sabe suficiente sobre términos, textos y temas y podemos seguir perfeccionado durante toda nuestra historia como lectores. Los conocimientos que requieren los niños también incluyen reconocer la organización de los relatos, habilidad que van perfeccionado con los años y la práctica.
- Competencia retórica. Hay conectores que los niños identifican desde pequeños como los causales (*como, porque, a consecuencia, debido a*), en cambio hay otros más difíciles de comprender en niños de quinto grado como la oposición (*éste-aquél*) y un año después todavía les cuestan trabajo las anáforas (*esto, dicho fenómeno*) y marcadores de la estructura global de los textos (*en primer lugar, otra razón*) y proceso de autorregulación e integración (*es sabido que, pero*) (2010: 72).

- Memoria de trabajo. Puede mejorar su rendimiento gracias al entrenamiento y alcanza su óptimo rendimiento sólo hasta la adolescencia.
- Habilidades metacognitivas. También requieren de tiempo para llegar a su mejor aprovechamiento, sin embargo, sucede que aunque se cuente con los requerimientos neurológicos muchos lectores no asumirán de manera consciente la autorregulación del proceso de lectura (2010: 72).

Para Sánchez el aprendizaje efectivo de la lectura y la escritura requiere por lo menos diez años, a lo que se le llama la “regla de los diez años” (2010: 84), señala que esta norma se empezó a utilizar para el ajedrez a nivel internacional, y diez años, es lo mínimo que se requiere para ser un especialista.

El dominio de la lectura y la escritura al igual que otras tareas complejas como tocar un instrumento musical, ser cantante profesional de música clásica, bailar ballet, gimnasia olímpica o algún otro deporte de alto rendimiento requiere de muchos años de práctica.

Emilia Ferreiro dice que no todos comparten la importancia del “tiempo de asimilación” que se requiere, que en general hay dos maneras de ver este asunto:

1. Buscar únicamente el tiempo de adquisición de una técnica y 2. Dar el tiempo de asimilación del conocimiento.

Explica que los proyectos que se ponen en marcha en los diferentes países latinoamericanos están sellados por dos posiciones: establecer un período básico para la alfabetización de dos años, que abarca el 1° y 2° de primaria donde se sugiere conservar al mismo maestro y otro más limitado, donde con un año de alfabetización es suficiente. (Ferreiro, 2002).

Uno o dos años de acuerdo con los teóricos es insuficiente y sólo responde a acciones prácticas de vía coyuntural y que dejan ver una política educativa poco responsable. Decisiones que producen estudiantes que trascurren deficientemente por el “circuito escolar”, y que llegan a tener un nivel de alfabetización básico y con ello se producen las diferencias de lectores que marcan encuestas europeas:

“alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para los libros informativos, alfabetizado para la literatura (clásica o contemporánea)” (Ferreiro, 2002: 16). A esta lista podríamos añadir otros tipos: para la escuela, para leer revistas (espectáculos, autos, cocina, fotonovelas etc.) para la computadora, el internet, la lista puede continuar. En otras palabras, si los proyectos educativos que se ponen en marcha tienen como objetivo la alfabetización en “sentido estricto”, es decir, sólo lograr el dominio de los procedimientos rudimentarias de la lectura y escritura, no podemos aspirar a un país donde todos sean usuarios en el “sentido amplio” (Lerner, 2001) de la cultura escrita y lo que obtendremos son millones de personas que sepan decodificar y transcribir para resolver las necesidades más básicas que se requiere en una sociedad letrada.

Sánchez propone que para un aprendizaje real de la lectura y la escritura hay que considerar tres factores: 1. La regla de los diez años. 2. Practicar, porque alfabetos funcionales hay millones, pero expertos en lectura y escritura son mucho menos. Así como hay muchas personas que pueden jugar una partida de ajedrez porque saben cómo funcionan las piezas, no cualquiera tiene un repertorio amplio de “aperturas”, por ello como señala Sánchez “Cuanta más exigencia, menos practicantes” (2010: 84). 3. Para llegar a ser experto esta práctica debe ser “deliberada”, aquí el aprendiz debe plantearse intencionadamente la tarea y comprometerse con ella. Las tres condiciones que se requieren para dominar una competencia compleja se pueden resumir así: “mucho tiempo, apoyo cognitivo y emocional, y un compromiso sostenido con la tarea” (2010: 84).

Para aumentar la complejidad del problema que se genera a raíz de la masificación de la alfabetización, surgen algunos de los cuestionamientos que más preocupan a los padres de familia y maestros: ¿A qué edad iniciar la enseñanza formal de la lecto-escritura y qué institución educativa es la encargada de esta tarea? Es decir, es conveniente iniciar en preescolar o en primaria?

Al aprendizaje de la lectura y la escritura no se le puede otorgar un inicio y un fin: hablar, escuchar, leer y escribir son procesos complejos y permanentes. Ante la pregunta ¿Cuándo es conveniente iniciar formalmente el acceso a la cultura escrita? Se puede decir que no es una discusión reciente ni acabada, hay científicos educativos que dan opiniones a favor de alfabetización temprana y hay quienes están en contra de ella.

Los que están a favor de la alfabetización temprana dan los siguientes argumentos:

En el siglo XX hay un cambio en la edad sugerida para iniciar la alfabetización inicial, se señala que es conveniente hacerlo a una edad temprana, por ejemplo, María Montessori dice que se debería iniciar en el preescolar, Decroly trabajó la lectoescritura con niños sordos de tres años, Vigostky consideraba que la lectura y escritura debería transferirse al preescolar.

Por ejemplo, el fisioterapeuta Doman (2001) durante décadas ha trabajado la lectura, él y su equipo aseguran que mientras más pronto se inicie con su enseñanza es más fácil para los niños aprender, y para ello lo único que hay que considerar es que su canal visual está inmaduro, razón por la cual hay que ofrecerles letras claras y muy grandes. Para Doman los niños aprenden a leer de la misma manera que aprenden a entender la lengua hablada. Señala que después de los dos años leer les será más difícil, en este sentido recomienda iniciar con los bebés: “los niños pueden leer palabras cuando tienen un año, frases cuando tienen dos, y libros enteros cuando tienen tres y les encanta” (Doman, 2001: 25). La propuesta de Doman ha sido traducida a 18 idiomas, el título “Cómo enseñar a leer a su bebé” es un Best Seller, lo que significa que hay un público ávido de que sus hijos lean a muy temprana edad.

Borzzone (2009) presenta otros argumentos a favor de la alfabetización temprana, señala que estudios recientes llevados cabo con la observación numerosa de niños por más de 20 años, desde el sistema educativo hasta el desempeño profesional, indican que aquellos que aprendieron a leer y a escribir

antes de los seis años alcanzaron mejores niveles educativos y laborales que los demás, a pesar de que provienen de sectores pobres.

Entre los científicos educativos que consideran que la alfabetización temprana trae más consecuencias negativas que un verdadero avance, encontramos a algunos desde finales del siglo XIX, quienes creían que el acceso a la lectura y la escritura era adecuada para niños mayores, por ejemplo Dewey en 1898 decía que “los conocimientos fisiológicos actuales indican la edad aproximada de 8 años como algo bastante temprana para algo más que una atención incidental a la forma visual y escrita del lenguaje” (cit. en Braslavsky, 2009: 93-94). Otra idea semejante es la de Patrick, quien creía que “el conocimiento de la mente del niño, de su sistema muscular y nervioso y de sus conocimientos espaciales, llevan sin lugar a dudas a la conclusión de que la lectura y la escritura son materias que no pertenecen a los primeros años de vida escolar sino a un periodo posterior” (cit. en Braslavsky, 2009: 94).

Señala Wolf que cada vez son más tempranas las edades en que los padres instan a sus hijos a leer y que hay una tendencia actual a empujar a los niños al éxito. Que los niños puedan leer antes de entrar a la escuela primaria es: “la esperanza de muchos padres, y el argumento para vender muchos programas de prelectura, es que leer cuanto antes da al niño una ventaja *a posteriori* en el colegio” (Wolf, 2008: 117), al menos este es el argumento. Señala Wolf que el psicólogo David Elkind escribió un clarividente libro *The Hurried Child* donde muestra como la sociedad actual está apostando a crear niños superdotados.

Para Elkind (2001), en las últimas décadas, se ha generado un fenómeno en que los adultos tenemos más expectativas de los niños y los adolescentes. Específicamente de los niños preescolares señala que les estamos haciendo la vida más difícil al exigirles tanto, como si fueran niños “Superkid”.

Itkin (1999) señala que la actual tendencia se orienta a querer aprovechar al máximo los años de preescolar impulsándolos a aprender muchas disciplinas al mismo tiempo, en ellas se destaca la alfabetización, el aprendizaje de una

segunda lengua, la computación, la música, y la natación, entre otras. Sin embargo no todos los niños se adaptan a una dinámica acelerada y de tanta exigencia. Itkin propone un modelo de escuela donde el juego y la recreación tienen un papel protagónico:

En la alocada carrera por llegar “a nadie sabe dónde” hacemos también correr a los niños desde pequeños. Así como en muchos jardines de infantes aseguran enseñar un segundo idioma o herramienta de la informática, dando respuesta a las demandas de muchos padres que sienten que iniciando a sus niños en ciertos aprendizajes les brindan mejores posibilidades de “futuro”. Y en esa obstinación de “lo útil para el futuro” nos olvidamos de “lo indispensable para el presente”: el mundo de la fantasía, la imaginación y el deleite (Itkin, 1999: 1).

Reflexionando acerca de esta acelerada dinámica escolar, Wolf señala que “aprender dos o más idiomas es una extraordinaria y costosa inversión cognitiva para los niños, que representa una realidad cada vez mayor para un enorme número de estudiantes” (2008: 129), también menciona que en esta edad la plasticidad del cerebro tierno permite más que en cualquier otra, lograr ser competente en cualquier idioma sin acento. Dice Wolf que nuestro calendario biológico se suma al debate respecto a la pregunta planteada en este apartado ¿A qué edad iniciar la enseñanza formal de la lectoescritura? Para Wolf leer depende de la capacidad del cerebro para relacionar e integrar el área visual con el área auditiva y lingüística. Para llevar a cabo esta integración se requiere cierta maduración independiente en cada zona de las áreas asociativas correspondientes y de la velocidad en que esas zonas pueden ser conectadas e integradas. Esta velocidad depende en cierto modo de la mielinización de los axones. La mielina que envuelve los axones facilita que la neurona conduzca su carga, porque la mielina es el mejor conductor de la naturaleza. Pero el aumento de mielina en el cerebro sigue un calendario de crecimiento que difiere de una región a otra (por ejemplo los nervios ópticos se mielinizan en el séptimo mes de parto), aunque cada una de las regiones sensorio-motrices esta mielinizada antes de los cinco años, las regiones principales del cerebro de las que depende nuestra

capacidad para integrar la información visual, verbal y auditiva con rapidez no están mielinizadas hasta los cinco años o incluso después.

El científico Geschwind señala que en la mayoría de los casos el proceso de mielinización se da entre los cinco y siete años de edad y que en los niños es más lento que en las niñas, por ello hay más niños que tardan en leer con fluidez que niñas (cit. en Wolf, 2008: 118).

La científica Goswami y su equipo llevaron a cabo un estudio en tres idiomas en niños europeos y encontraron que aquellos que aprendían a leer a los cinco años lo hacían “peor” que los que aprendían a los siete. Para Wolf este estudio demuestra que “...forzarse demasiado en enseñar a leer a un niño antes de los cuatro o cinco años es biológicamente precipitado y potencialmente contraproducente en muchos casos” (cit. en Wolf, 2008: 119).

Después de presentar argumentos tanto a favor como en contra de la alfabetización temprana es claro que hay ideas que se confrontan, por ejemplo, para Doman los niños aprenden a leer de los anuncios publicitarios, al ver de forma reiterada un comercial los niños pueden leer lo que dice. Algunos especialistas de la cultura escrita no coinciden con esta idea, por ejemplo, Olson señala que si un niño reconoce el símbolo de McDonalds no es que realmente esté leyendo: “reconoce los ineludibles arcos dorados como McDonalds, es probable que tomen el emblema como la representación de una cosa, pero no como la representación de una palabra...no hay razones para suponer que el reconocimiento de tales logos contribuye a que el niño comprenda lo que es una palabra o que desarrolle su habilidad para leer” (1994: 95). Para Wolf (2008) esta sería como una etapa logográfica en el desarrollo del niño, señala que los niños entienden algo similar a lo que entendían nuestros antepasados con los sellos de cálculo.

Desde hace siglos existe el debate acerca de la edad conveniente para iniciar la enseñanza formal de la lectoescritura. Mientras hay voces a favor del aprendizaje temprano de la lectoescritura hay otras que lo censuran, por ejemplo,

Quintanillo, un abogado del siglo I nacido en el norte de España, menciona que hay muchos que sostienen que no hay que enseñar a leer a los niños hasta los 7 años porque es la edad en que pueden sacarle provecho a la instrucción y soportar el “esfuerzo del aprendizaje” (Manguel, 2005: 86), en cambio León Bautista Alberti entre los años 1435 y 1444 sugiere: “enseñarles el alfabeto a la edad más temprana posible” (Manguel, 2005: 85).

Para Linuesa: “no existen razones de tipo psicológico relacionadas con el desarrollo para posponer el aprendizaje de la lectura hasta los seis años” (1999: 123), mientras que para Wolf “existen excelentes razones biológicas que explican que empiecen a leer a su debido tiempo” (Wolf, 2008: 119).

Como una prueba de que esta discusión no está acabada y que hay diferentes puntos de vista, Emilia Ferreiro señala que en Brasil los niños son aceptados hasta los siete años cumplidos, y no con seis como en los demás países de América Latina y a pesar de esto, tienen los más altos índices de fracaso inicial, un promedio del 50% (Ferreiro, 2007a: 30). Para ella esperar hasta los siete años tampoco es garantía de éxito. En cambio señala Solovieva que en Rusia la enseñanza de la lecto-escritura empieza a los 7 años y eso no significa ningún retraso (Solovieva, 2005).

Ante las dos posturas, considero que la reflexión no debe girar en torno a la edad sino a las prácticas utilizadas, en otras palabras, sería conveniente introducir al niño en el ambiente alfabetizador a partir de juegos, rimas, cuentos, lecturas en voz alta, etc., en lugar de la enseñanza convencional basada en prácticas monótonas y repetitivas.

De acuerdo con Linuesa, para que los niños logren acceder a la lectoescritura requieren de tener un cierto dominio del lenguaje oral, y “comprender la función simbólica de la escritura” (1999: 123). Y además de contar con estos elementos el aprendiz deberá estar motivado y contar la ayuda de algún adulto. Por ello, no es común que los niños pequeños tengan todo lo necesario

para iniciar formalmente el aprendizaje de la lectoescritura. Ya que antes requieren vivir experiencias sustantivas con la lengua oral.

Forzar la alfabetización a edades tempranas (2, 3, 4, y 5 años) puede convertirse en una carga para los niños más que en un avance. Sobre todo si se utilizan estrategias únicamente basadas en la memoria y la repetición. Pero también hay que aclarar, que para los niños precoces que desean leer a edades tempranas no hay que ponerles obstáculos a su legítimo interés y como recomienda Wolf, a esos niños: “por favor, ¡déjenlos leer!” (Wolf, 2008: 119). Es decir, aquellos niños que tienen de forma temprana deseo intenso por leer y escribir, no hay que frenarlos. Como un extraordinario ejemplo de lectura temprana está el caso de Sor Juana, quien en la respuesta a Sor Filotea narra cómo aprendió a leer a los tres años:

...no había cumplido los tres años de mi edad cuando enviando mi madre a una hermana mía, mayor que yo, a que se enseñase a leer en una de las que llaman Amigas, me llevó a mí tras ella el cariño y la travesura; y viendo que daban lección, me encendí yo de manera en el deseo de saber leer, que engañando, a mi parecer, a la maestra, la dije que mi madre ordenaba me diese lección. Ella no lo creyó, porque no era creíble; pero, por complacer al donaire, me la dio. Proseguí yo en ir y ella prosiguió en enseñarme, ya no de burlas, porque la desengañó la experiencia; y supe leer en tan breve tiempo, que ya sabía cuándo lo supo mi madre, a quien la maestra lo ocultó por darle el gusto por entero y recibir el galardón por junto; y yo lo callé, creyendo que me azotarían por haberlo hecho sin orden. Aún vive la que me enseñó (Dios la guarde), y puede testificarlo (Respuesta a Sor Filotea de la Cruz).

En el caso de la poetisa, además de señalar que se trata de un genio literario, cabe resaltar su deseo intenso por aprender.

Condemarín es una investigadora que defiende la postura de la lectura temprana, como los anteriores científicos educativos que hemos revisado, presenta los resultados de varias investigaciones que sostienen su planteamiento. Ella encuentra que los niños que aprenden a leer de manera temprana provienen de diferentes niveles socioculturales y de padres que poseen variados grados de educación, sin embargo, también observa que cumplen con ciertas condiciones:

cuentan con un ambiente letrado, acceso a distintos tipos de material de lectura, un gran interés en identificar letras, números y palabras y les leen en voz alta. También señala que no encontró lectores precoces que provienen de “un ambiente de ruralidad o marginalidad donde la comunicación sea exclusivamente oral” (2009: 15).

Condemarín presenta una lista de las características que tenían los niños lectores precoces tanto de medios socioeconómicos bajos como más altos: prefieren juegos tranquilos y jugar con niños mayores, disfrutan jugando solos, asisten a preescolar, eligen programas de TV educativos más que dibujos animados, ven menos TV, asisten a librerías, sus padres leen por placer y sus padres están involucrados en su lectura (2009: 17).

Las características de los lectores precoces que señala Condemarín hacen alusión a una pequeña y favorecida élite de la sociedad, no parece cercano el día en que se pueda hablar de toda la población. Es decir, de acuerdo con Condemarín, que los lectores precoces tienen características con las que no cuenta la población en general, por ello, es todavía ilusorio hablar de una masificación de la cultura escrita en “sentido amplio”.

Ante la tercera pregunta de este apartado ¿Es conveniente iniciar formalmente el acceso a la cultura escrita en preescolar? Emilia Ferreiro responde:

...está mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como la positiva se apoyan en una presunción que nadie discute: se supone que el acceso a la lengua escrita comienza el día y hora que los adultos deciden. Esta ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar que aprenden diligentemente a través del método elegido. Pero, además, hay otra suposición detrás de esta pregunta: los niños sólo aprenden cuando se les enseña (según la manera escolar de “enseñar”). Ambas suposiciones son falsas (Ferreiro, 2010: 119).

Para Ferreiro si se responde de manera afirmativa podría verse en la posibilidad de convertir a las salas de preescolar en una copia de primero de primaria. En

cambio si se contestara negativamente, las aulas de preescolar se podrían enfrentar a la prohibición: de leer, de escribir, de mirar las letras y esto no puede ser porque afuera de la escuela hay todo un mundo letrado. Señala que "...más que estar preocupados por si es conveniente o no lo es, habría "que dar a los niños ocasiones de aprender" (Ferreiro, 2010: 122).

Para Ferreiro, las prácticas rutinarias desafortunadamente son una realidad en los países de latinoamericana, por ejemplo, un estudio llevado a cabo en Argentina se demostró que la alfabetización formal se ha incorporado al nivel inicial, la muestra estuvo compuesta por 69 salas pertenecientes a 20 instituciones de nivel inicial de 8 distritos, las prácticas alfabetizadoras se comienzan en las salas de 3 y 4 años y 4 y 5 años. Sin embargo, señala Grunfeld que en estas prácticas los niños:

...están expuestos a situaciones de lecturas y escritura, pero en su mayoría en el marco de situaciones que no rescatan la función social de la lengua escrita. No incluyen diversidad de modalidades organizativas de las situaciones didácticas, ya que solamente se despliegan actividades independientes o cotidianas y fuera del marco de contextos comunicativos como serían los proyectos. Con respecto al tipo de organización grupal, se propone a los alumnos a trabajar de manera colectiva o individualmente, observándose un escaso trabajo en parejas o en pequeños grupos. Así mismo las propuestas, en un alto porcentaje, no parecen constituir verdaderos desafíos para el aprendizaje de la lengua escrita y en el interior de las mismas, en su mayoría, son escasas las intervenciones docentes que favorezcan avances conceptuales considerables (Grunfeld, 2000:4).

Al parecer lo más preocupante no es a qué edad empezar a alfabetizar convencionalmente o si debe ser en preescolar o primaria cuando se inicie formalmente sino en ¿Cómo las aulas de preescolar se están "primarizando" (González, 2005: 97), o en palabras de Ferreiro el preescolar como "un lugar donde simplemente se copian las malas prácticas de primaria para hacerles repetir las familias silábicas a los chicos..." (2007b: 27). Ello implica llevar las prácticas que tanto han sido cuestionadas en la educación primaria al preescolar, situación que agrava el problema, ya que los niños tienen hasta tres años menos de edad.

Hasta hace algunas décadas la alfabetización “formal” era tarea exclusiva de la educación primaria, ya que el preescolar era visto como “jardín de infantes”, el lugar donde los niños iban a jugar, con la idea de obtener la maduración psicomotriz y coordinación ojo-mano necesarias para llegar preparados a la primaria donde iniciarían la enseñanza de la lectura y escritura. Ferreiro compara (1999) el concepto de “maduración” con el proceso de plenitud al que llegan los frutos para poder ser ingeridos, y se pronuncia en contra de los test que tienen la intención de señalar cuando un niño está lo suficientemente “maduro” o preparado para iniciar con las experiencias letradas formales, dice la autora que es ingenuo creer que hasta que llegan a una institución educativa tienen el primer acercamiento con la cultura escrita. Porque cuando los niños ingresan al preescolar o a la primaria ya tienen importantes conocimientos sobre la cultura escrita (Ferreiro, 2010b), o como dice una postura más arriesgada: “el proceso de alfabetización empieza en la cuna y no recién al acceder a la educación formal” (González, 2005: 13).

Acerca de estos conocimientos a los que se refiere Ferreiro, Solé señala que antes de recibir instrucción formal en la escuela, el niño a los tres años ya ha aprendido numerosas convenciones sobre la lengua escrita:

...a los tres años -incluso antes- sabe que debe mantener erguido el libro que lee/mira; que se empieza por la primera página y se termina en la última, y hojea de una en una; sabe que la escritura sigue la dirección izquierda/derecha y que va de arriba abajo –al menos en nuestra cultura- ; sabe que lo que está escrito tiene que ver con lo que está dibujado, y si se le pide – y si él quiere- nos contará una historia que tiene que ver con la ilustración. No tendrá ninguna duda en diferenciar el dibujo de la escritura, y afirmará que sólo esta se lee. Algunos niños, además habrán aprendido el nombre de algunas letras, o las diferencias de otras. (2007: 46).

Ong (2009) coincide con Ferreiro (1999) y Solé (2007) al considerar que la lectura es una tecnología como lo es la imprenta y que los niños al iniciar la educación preescolar ya tienen conocimientos importantes de cómo funciona esta tecnología.

En 1981 hay un cambio curricular en la educación preescolar, entran las concepciones de la psicología genética, surge la discusión sobre la conveniencia de anticipar la lectoescritura para iniciarla en el preescolar. Los que están en desacuerdo con la anticipación señalan como argumento principal “la forma de realizarla”. Ya que la educación preescolar se convierte en obligatoria, y que muchos niños asisten a ella, las expectativas de lo que puede ofrecer cambia y en muchas escuelas los padres de familia esperan que egresen del preescolar leyendo y escribiendo.

La discusión acerca de la institución indicada para iniciar el proceso formal de aprendizaje de la lengua escrita está todavía inacabada, aunque como señalamos líneas atrás, quizás sería mejor dedicar ese tiempo y esfuerzo en buscar “ocasiones” (Ferreiro, 2010: 122) para leer y escribir en el aula, tanto en preescolar como en primaria. Para esta autora es un desperdicio que los niños se pasen repitiendo las familias silábicas en el preescolar en lugar de empezar a escribir textos, porque la escuela “domestica al objeto”, en este caso el lenguaje pasa de ser un objeto social a un objeto escolar (2007b: 45-47).

En conclusión, coincido con los teóricos (Wolf: 2008, Ferreiro: 2010) que proponen impulsar a los niños pequeños que tienen interés natural por leer y escribir – como el caso de Sor Juana- y evitar obligar a quienes todavía no manifiestan interés por aprender. Es decir, que no habría que forzar a un aprendizaje prematuro a aquellos niños que no muestran deseos, habría que esperar más tiempo. Recordemos que el programa de preescolar tiene como objetivo el desarrollo de la oralidad y el ambiente alfabetizador.

Ante la “prisa” que tienen algunos adultos por que sus hijos o alumnos aprendan a leer y escribir convencionalmente sería conveniente hacer un alto para reflexionar sobre los intereses de los niños, y acerca de lo que realmente pueden lograr “apresurando” a quienes todavía no manifiestan deseos de aprender a leer y escribir.

Las evidencias muestran que no hay una edad precisa para iniciar, pero llevar “prisa” puede ocasionar más problemas que ventajas. Y más que debatir acerca de la edad adecuada para iniciar sería conveniente dialogar sobre la manera de hacerlo.

4.4 El acceso a la cultura escrita

La historia de la humanidad muestra que las sociedades han sido históricamente desiguales, siempre ha habido unos que se imponen sobre otros, diluir las desigualdades es un reto para los seres humanos. Desafortunadamente el dominio de la lectura y escritura marca más las diferencias entre las personas, principalmente con respecto a la clase social, raza y género. Los que tienen más recursos generalmente acceden con facilidad a la cultura escrita. Por ello, aunque el porcentaje de analfabetismo en el mundo está disminuyendo, el número real de analfabetos aumenta en los países pobres (Goodman, 2006: 209).

Las diferencias se hacen más evidentes cuando se trata del uso de las nuevas tecnologías porque no todos tienen acceso a ellas.

Para Meek (2008) la radio, la televisión y el internet son diferentes manifestaciones que los textos pueden adquirir y estas voces forman pensamientos, influyen en las personas. Estas prácticas cambian la experiencia con la lectura y escritura. Y por ello, aquellos que no tienen acceso al uso de las nuevas tecnologías viven la cultura escrita de otra manera. Y en este sentido, destaca la polémica declaración que hizo el secretario de Educación Pública mexicano Alonso Lujambio cuando señaló “Las telenovelas pueden ser un instrumento importante para abatir el analfabetismo y el rezago educativo” y reconoció públicamente al productor de telenovelas de Televisa, Juan Osorio, por ser un promotor de la educación al incluir en sus series televisivas dichos temas. También dijo: “Yo he dicho muchas veces en privado, y lo digo en público, que la televisión, que muchas veces se le llama la “caja tonta”, puede también ser la “caja más lista”, el instrumento más poderoso para la educación de millones y millones de personas” (La Jornada 18/03/2011). Coincido en que puede ser de mucha

utilidad la televisión, la radio y el internet si responden a las necesidades de justicia social y democracia que requiere el país, pero cuando se utilizan para reproducir contenidos enajenantes, estereotipos que sirven para mantener las diferencias culturales y económicas, parece una broma del señor secretario.

En los países escandinavos realmente utilizan la televisión con fines educativos, obtienen los niveles más altos en las pruebas estandarizadas en lectura y escritura y su éxito se debe fundamentalmente a tres razones: a) cuentan con una población relativamente homogénea b) tienen un excelente sistema de escuela humanística y c) la “televisión”, irónicamente, provoca que los niños lean diariamente porque los programas infantiles son transmitidos en inglés con subtítulos en los idiomas locales (Goodman, 2006: 208).

Acceder a la cultura escrita es un asunto de justicia social, de elemental democracia porque dependemos de ella para el funcionamiento de nuestra cultura: los bancos, los asuntos administrativos, de salud, de alimentos, entre otros. Toda nuestra organización se basa en la cultura escrita, por eso acceder a ella es un asunto de poder. Ser usuario de la cultura escrita es estar enterado, entre otras cosas de cómo funciona el mundo. Por ello es tan importante ser usuario pleno de la cultura escrita, es decir, poder comprender, utilizar y disfrutar la lengua.

En la actualidad, las prácticas y las formas que adoptan la lectura, la escritura y la oralidad demuestran que las transformaciones en el último siglo han sido vertiginosas. Nunca había habido cambios tan profundos en tan poco tiempo, es un hecho que el acceso a la cultura escrita ha tomado formas diversas, por supuesto esto sucede en algunos países, porque en otros, parece que el tiempo avanza más lento. Sin embargo, no deja de asombrar la cantidad de libros que se publican, aunque no todos tienen acceso a ellos, porque los costos son altos y las bibliotecas públicas son insuficientes en los países pobres. En el caso de México, la realidad muestra un panorama desolador; la marginación se refleja en la educación y el acceso a la cultura.

Una de las causas de los problemas educativos en México es la enorme desigualdad económica entre sus habitantes. En miles de hogares los únicos libros que se tienen son los de texto gratuito.

La alternativa para tener acceso a otros libros diferentes a los de texto gratuito son las bibliotecas públicas, pero en México hay una por cada 15 mil habitantes, y la mayoría se encuentran en las ciudades, dejando a las zonas rurales prácticamente sin acceso a ellas. Aunado a la falta de bibliotecas públicas suficientes para un país pobre, vemos que en las pocas que existen los recursos son muy limitados, y que la falta de funcionalidad es un impedimento para poder encontrar el libro que se desea. Muchas bibliotecas son prácticamente obsoletas, tienen libros poco atractivos y la sección infantil está muy limitada, otras prácticamente están desoladas.

En México, es reciente la aparición de librerías destinadas al público infantil, aunque en países desarrollados este concepto ya existía. No es fortuito, que las librerías más importantes de nuestro país destinen –hoy en día- pisos completos al área infantil, esto demuestra que publicar y vender libros para niños ya es un negocio. Que por una parte la industria de la lectura infantil esté en ascenso y por otro lado la lectura infantil en bibliotecas sea casi inexistente, es una prueba de que el acceso a la cultura escrita marca las diferencias entre los pobres y los ricos. Mientras algunos niños mexicanos tienen cada vez más acceso a libros infantiles, otros, generalmente los más pobres, no tienen más que los libros que las escuelas públicas pueden ofrecerles. Este atraso en la promoción de la lectura infantil tiene consecuencias en el acceso a la cultura escrita y en el “capital lingüístico” porque mientras más libros hayan manipulado y observado los niños antes de ingresar a la escuela más fácil será su acercamiento con la lectura y la escritura (Wolf, 2008).

Garrido (cit. en Rey, 2000: vii- xviii) menciona que la literatura infantil “es historia reciente”. Se desarrolla aproximadamente en el siglo XVI, considera que su iniciador fue el inglés John Newbery con Juvenile Library, al crear la primera librería-editorial infantil en Londres en el año 1750. Un lugar creado especialmente

para niños y jóvenes. John Newbery fue un visionario, al considerar a los niños como un público específico, mejoró los libros y para ello contó con un equipo de ilustradores y escritores; él mismo escribía y se encargaba de presentar los libros. Es decir, que en Inglaterra desde el siglo XVIII inician las primeras librerías para niños. Los países del llamado primer mundo tienen otra relación con la cultura escrita y por ello cuentan con una población más afectada a la lectura.

De acuerdo con Meek (2008), hay tres factores que facilitan el acceso a los libros: universalidad de la cultura escrita, impresión a bajo costo y una distribución amplia. Factores que no son parte de la realidad mexicana, el precio de casi cualquier libro supera por mucho el salario mínimo y los locales donde se venden libros en las zonas rurales son casi inexistentes.

Para finalizar hay que acentuar el hecho de que el acceso a la cultura escrita es un asunto de justicia social, porque leer y escribir en una cultura letrada asigna poder, y este poder es necesario para pertenecer a un grupo social y ser miembros plenos - como diría Delia Lerner- “de la comunidad de lectores y escritores” (2001: 25).

La tecnología de la computación no es una opción para los más desfavorecidos, como tampoco lo son las bibliotecas públicas, habría que implementar otras estrategias para hacer llegar libros a todos. Pero también hay que señalar que no basta con tener libros, también debe haber un público infantil con deseos de leer y un acompañamiento que anime a la lectura.

4.5 Entre las prácticas y los métodos

Los problemas relacionados con la alfabetización inicial generalmente son señalados como responsabilidad del método utilizado, a los maestros se les cuestiona sobre la propuesta que llevan a cabo y difícilmente se ahonda en la manera de llevarla a la práctica. En las últimas décadas, como parte de las políticas educativas, ha habido toda una serie de cambios en los enfoques, en los

métodos utilizados, sin embargo los resultados siguen mostrando deficiencias en la lectoescritura.

Los problemas que se generan a raíz de la alfabetización inicial se dimensionan en los años subsecuentes; al formar generaciones de alfabetos funcionales que difícilmente leen o escriben en sentido amplio.

En este apartado revisaré los métodos utilizados para alfabetizar y las discusiones que hay entre unos y otros.

Desde la década de los años 60s investigadores como Braslavsky empezaron a pugnar por un cambio de enfoque en la enseñanza de la lectura y la escritura, ya para finales de los 70s algunas publicaciones como *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* plantean la necesidad de revisar los métodos vigentes. Sin embargo, la utilización de métodos continua vigente, y la discusión entre cuál es el mejor todavía se da entre los maestros.

La reflexión acerca de la alfabetización inicial generalmente se limita al método utilizado y a la madurez del aprendiz, es decir, desde el que enseña y el que aprende, dejando de lado el objeto de conocimiento, es decir, el lenguaje mismo.

En los métodos de enseñanza de la lectoescritura hay varias clasificaciones, una de ellas distingue tres tendencias: los métodos sintéticos, analíticos y eclécticos.

Los métodos sintéticos

Son métodos que dan prioridad a los factores lógicos y técnicos del lenguaje, son denominados como tradicionales, pasivos, conservadores. Siguen una progresión sintetizadora, primero abordan las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para fusionarlas en estructuras más amplias (palabra y frase) (Lebrero, 1999). Hay 3 variedades:

- a) Métodos alfabéticos: enseñan a leer mediante cada letra aislada de su valor fonético, en un orden determinado para combinarlas después. Ejemplo: se enseña la <<t>>, con la <<a>> se lee y se escribe <<ta>>, aunque correspondería a la corriente acústica <<tea>>.
- b) Métodos fonéticos: se enseña la lectura con cada fonema por separado, se segmenta y se discrimina fonológicamente. Se relaciona el código visual con el sonoro. Algunos de ellos son: el onomatopéyico (imita sonidos o ruidos), gestual y kinestésico (con movimiento), multisensorial (visual-auditivo-kinestésico-táctil).
- c) Métodos silábicos: se enseñan las sílabas aisladas del contexto <<silabeo>>. Un ejemplo es el fotosilábico donde se ilustra cada sílaba.

Estos métodos han recibido duras críticas, aunque también hay quien le concede algunos atributos como se presenta en el cuadro 5.

Críticas al método sintético	Justificación del método sintético
<ul style="list-style-type: none"> -No responden a los intereses de los niños. -Se favorece únicamente la memorización, la mecánica, sin el desarrollo de otras funciones psíquicas. -El proceso de aprendizaje es inverso a la evolución infantil: procede de lo simple a lo complejo <<desde el punto de vista del adulto>>. -Se exige un esfuerzo innecesario por la abstracción de los signos objeto de aprendizaje y el proceso seguido (La letra con sangre entra). -Se impide la velocidad lectora por captar un campo visual reducido y por precisar numerosos movimientos regresivos de la vista. -Sacrifica la comprensión del texto por privilegiar el desciframiento. -El aprendizaje se basa en la repetición mediante desciframiento de fragmentos en la lectura y la copia de un modelo en la escritura. -Impide el descubrimiento personal de la lectura por presentar al niño las claves de la lectura. -En los métodos silábicos no se obtiene la unión de los resultados parciales, en los basados en la letras conducen al deletreo, en los basados en las silabas conducen al silabeo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Es un proceso eficaz para aprender el código y establecer la correspondencia grafema-fonema. -Permite la asociación imágenes visuales, auditivas, motrices y táctiles; eficaz en niños con deficiencia sensorio-motriz. -Hace niños lectores autónomos al poder identificar cualquier palabra. -Cuando a la letra se le une un sonido adquiere un contenido. Se consigue una articulación correcta y una precisión en la lectura y escritura.

Cuadro 5. Argumentos a favor y en contra del método sintético (Lebrero, 1999: 52-53).

Los métodos analíticos

Estos métodos dan prioridad a los factores psicológicos y educativos, a una comprensión lectora y a una escritura que responda a la expresión del pensamiento. Se les llama métodos nuevos, modernos, de escuela activa. Se llega a la lectura con el contacto directo con el texto escrito sin que haya de por medio una sistematización. Responden a un aprendizaje creativo, por descubrimiento,

siguen una progresión analítica. Se representan estructuras lingüísticas amplias y significativas, como palabras, frases, texto. Sus principales características son: La prioridad es lo visual sobre lo auditivo, la lectura de ideas es mental o ideovisual, prevalece el significado sobre el mecanismo de la lectura, carácter natural del proceso, globalización como fundamento.

Hay dos formas:

- a) Método global puro, se trabaja la unidad sin intervención del adulto, esperando la visión súbita, el descubriendo del alumno.
- b) Método mixto, global mitigado, global-analítico, el profesor interviene a partir de la unidad presentada para proceder al análisis de la misma hasta sus unidades menores.

Acerca de este método también hay tanto críticas como elementos que se consideran positivos, como podemos ver en el cuadro 6.

Críticas al método analítico	Justificación del método analítico
<ul style="list-style-type: none"> -La percepción del niño a esta edad es de detalles, el todo separado del conjunto. -Las unidades excesivamente amplias como las frases, por su complejidad pueden conducir al fracaso. -No es posible la identificación de palabras nuevas sin el conocimiento del código escrito. -Se favorece la inexactitud e invención de la lectura en cuanto aumenta la amplitud: palabra, frase, cuento. -Convierte las correspondencias entre grafema y fonema en lenguaje pictórico o gráfico, pero no alfabético. -Sólo favorece a los alumnos de tipo sensorial-visual. -El proceso de aprendizaje es más lento al implicar el conocimiento de todas las palabras como unidades diferentes entre sí. -Su correcta aplicación requiere profesorado preparado, activo y creativo. -La percepción del niño a esta edad es de detalles, el todo separado del conjunto. -Las unidades excesivamente amplias como las frases, por su complejidad pueden conducir al fracaso. -No es posible la identificación de palabras nuevas sin el conocimiento del código escrito. -Se favorece la inexactitud e invención de la lectura en cuanto 	<ul style="list-style-type: none"> -Responde a la percepción infantil y al movimiento de los ojos por unidades amplias. -Impulsa el trabajo intelectual y a la investigación personal. -Es un excelente ejercicio terapéutico de las deficiencias de lectura. -La observación visual y la retención contribuyen a una mejor adquisición de la ortografía. -Tiene particulares ventajas sobre niños intelectualmente normales o de tipo

<p>aumenta la amplitud: palabra, frase, cuento.</p> <p>-Convierte las correspondencias entre grafema y fonema en lenguaje pictórico o gráfico, pero no alfabético.</p> <p>-Sólo favorece a los alumnos de tipo sensorial-visual.</p> <p>-El proceso de aprendizaje es más lento al implicar el conocimiento de todas las palabras como unidades diferentes entre sí.</p> <p>-Su correcta aplicación requiere profesorado preparado, activo y creativo.</p>	<p>sensorial visual.</p> <p>-Pone en juego la actividad total del alumno: funciones cognoscitivas, afectivas y motoras.</p>
--	---

Cuadro 6. Argumentos a favor y en contra del método analítico (Lebrero, 1999: 57-60).

De acuerdo con Ferreiro (1979) los desacuerdos entre ambos métodos se basan en el tipo de estrategia perceptiva que se utiliza, los sintéticos ponen énfasis en lo auditivo y los analíticos en lo visual. También se basan en concepciones distintas del funcionamiento psicológico del niño y de teorías del aprendizaje.

El método ecléctico

La otra tradición es la conocida como Ecléctica, se caracteriza por una conjugación de los elementos sintéticos-analíticos, desde un doble proceso de análisis y síntesis. También pretende desarrollar una actitud inteligente del alumno ante los textos y proveerle de las técnicas indispensables para el reconocimiento, identificación de palabras y rapidez de lectura.

En esta tradición se pretende complementar ambos procesos con el fin de obtener mejor eficacia y desarrollar las capacidades del niño desde el punto de vista cognoscitivo y lingüístico al estimular el cerebro en sus dos hemisferios. Se propone desarrollar tanto el desciframiento como la captación global, es decir que desde actividades motivadoras el niño desarrolle textos creativos e intuitivos y de forma paralela aprenda los elementos del código escrito.

Lebrero (1999) señala que hay muchos testimonios que desde los años veinte del siglo XX se empezó a utilizar esta tradición y que todos ellos señalan que obtuvieron buenos resultados. Señala que en Argentina, país donde vive, no hay experiencias documentadas al respecto.

En general, sobre lo que sucede en México, se han utilizado durante generaciones el Silabario de San Miguel y el Onomatopéyico de la tradición sintética. Algunos de los métodos analíticos más conocidos son el Método Global de Análisis Estructural y el Método Integral Minjares.

Otra clasificación habla de tres enfoques: 1. "sintético" 2. "el lenguaje integral" y 3. "el enfoque constructivista".

1. Sintético (líneas atrás revisamos esta tradición).

2. Lenguaje integral

Este enfoque fue propuesto por la familia Goodman (2006), quienes afirman que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje "natural". Todos los niños aprenden a hablar sin necesidad de una enseñanza explícita, porque están rodeados de personas que usan la lengua para comunicarse. De esta manera los niños que están inmersos en un contexto rico en experiencias comunicativas también aprenderán a leer y a escribir porque desean y requieren comunicarse. Goodman en 1976 escribe en un artículo:

A medida que los lectores usan claves proporcionadas por el texto lingüístico, utilizan también sus creencias y conocimiento del mundo para poder comprender la lectura. Ellos "adivinan" lo que viene en el texto por medio de predicciones e inferencias; son selectivos en el uso de las claves del texto y vigilan la aparición de claves contradictorias a sus suposiciones". Por tanto la lectura efectiva no consiste en el reconocimiento exacto de palabras sino en un acercamiento al significado. La lectura eficaz, por su parte, es usar un número apenas suficiente de claves disponibles para entender el texto, dependiendo del conocimiento que el lector aporta a la lectura (Goodman, 2006: 27).

Después de estas declaraciones Goodman se dedica durante 15 años con otros colegas a estudiar lo que llama "Taxonomía de los desaciertos" que llevó a cabo por medio de la observación de lectores de grupos de varios tipos, entre ellos segundo y décimo grado con niveles de lectura baja, media y alta. Los desaciertos que observó en estos lectores le permitieron construir una teoría que ayuda a los profesores a entender y evaluar la lectura de los estudiantes. Entendiéndose como

desaciertos la falta de correspondencia entre las respuestas observadas y las respuestas esperadas. Crearon el “inventario de los desaciertos”, instrumento ampliamente utilizado en los países angloparlantes con algunas versiones en español y francés para diagnósticos de lectura y programas de educación docente. Los Goodman insisten en que ya se sabe lo suficiente sobre el aprendizaje de la lectura, su propuesta de trabajo consiste en el llamado “lenguaje integral” que plantea lo siguiente (Goodman, 2006):

- Parte del principio de que nuestros antepasados inventaron el lenguaje porque lo necesitaban para pensar, aprender y comunicarse. El lenguaje oral antecede al escrito. Es equivocado que el lenguaje escrito es una forma secundaria del oral que requiere de enseñarse. El lenguaje escrito no es ni más ni menos importante que el oral. La escritura no es sólo representación abstracta del lenguaje.
- La gente inventa el lenguaje escrito cuando necesita comunicarse por encima de la voz del tiempo y del espacio. El lenguaje escrito es una forma de documentar y transmitir la cultura a las futuras generaciones, es una invención humana tanto individual como social.
- Utilización de textos auténticos en situaciones reales: cuentos, periódicos, propagandas, cartas, etc.
- Evitar la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido.
- La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector, una búsqueda de significado, por ello, el lector negocia el significado con el texto y con él “...construirá un texto paralelo en su mente y éste será el texto que comprenderá – su propio texto. Yo, el escritor he construido mi texto. Usted, el lector construye el suyo. Su lectura es un proceso tan activo y constructivo como fue mi escritura” (Goodman, 2006: 18). En este sentido la lectura como la escritura son procesos dinámicos y constructivos. Por ello el sentido que se da a un texto depende del sentido que el lector le aporte.
- Los niños son dueños de su propio aprendizaje. El maestro es una guía, que comparte con sus alumnos la responsabilidad de proponer actividades, hacer correcciones, etc.
- El proceso de lectura implica predicciones, inferencias, confirmar o negar sus predicciones y corregir de ser necesario, por medio de tres estrategias: grafofónicas (forma-sonido), sintáctico (léxico-gramatical) y semántico pragmático.

- La cooperación es necesaria en esta transacción personal y social del lenguaje, los niños se ayudan unos a otros para apropiarse del conocimiento. El aprendizaje es visto como una actividad social.
- Aprender a leer y a escribir es construir sentido a través de la transacción con el texto, los niños deben aprender a emplear claves textuales para darle sentido al texto, es decir darle significado. Sólo cuando los niños aprenden a hablar y a escuchar en ambientes orales auténticos, aprenderán a leer y escribir en ambientes de lectoescritura auténticos.

3. Enfoque constructivista

El tercer enfoque se diferencia de los anteriores porque señala que la intervención del docente debe ser en el sentido de crear situaciones de interés donde haya problemas que resolver.

Se concibe la alfabetización desde el acercamiento a diferentes tipos de textos con distintos tipos de unidades escritas: palabras, oraciones, textos completos.

Admiten dos puntos de partida: desde la adquisición del código alfabético, es decir, que en nuestra lengua, casi siempre una letra representa un sonido. Se considera que el niño tiene una serie de conocimientos sobre el sistema de escritura, por ello se parte de lo que sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir el sistema de escritura alfabético. El segundo punto consiste en partir de que el niño forma parte de una cultura "letrada", por lo tanto, será necesario que esté en contacto con diferentes tipos de textos para que pueda descubrir las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito, para identificar qué es lo que se escribe, qué tipo de estructura tienen distintos tipos de textos, qué tipo de disposición gráfica tiene y qué vocabulario específico usa.

Desde el punto de vista de la evolución psicogenética (Ferreiro y Teberosky, 1979), las primeras escrituras aparecen de manera figural, es decir, en líneas onduladas y en zig-zag, continuas o fragmentadas o también como un serie de elementos discretos repetidos que pueden ser líneas verticales o bolitas. Estas escrituras se estudian en dos niveles: los aspectos figurales (trazado, dirección, espacio, orientación etc.) y aspectos constructivos que se refieren a lo que se

quiere representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones.

En el aspecto constructivo las escrituras infantiles siguen una línea de evolución que se divide en tres amplios períodos que pueden tener subdivisiones (Ferreiro, 2010b:18):

1. La distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico. Donde surge la diferencia entre dibujar y escribir; al dibujar se está en el plano icónico y al escribir se aleja de lo icónico.

2. La construcción de formas de diferenciación entre los ejes cualitativo y cuantitativo. Los niños dedican su esfuerzo intelectual a construir formas de diferenciación entre escrituras. Primero de manera intra-relacionales, es decir, las propiedades que se requieren para poder ser interpretable o atribuirle significación. Sobre un eje cuantitativo al considerar que para que una escritura diga algo debe tener por lo menos tres letras y sobre un eje cualitativo al ser necesaria la variación de letras para que sea interpretable.

3. La fonetización de la escritura (se inicia con el período silábico y termina con el alfabético). La tercera etapa se caracteriza por la atención a las propiedades sonoras del significante, aquí el niño empieza a descubrir que las letras pueden corresponder a las sílabas y que la cantidad de letras con las que se va a escribir una palabra pueden corresponder con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Partes que se designan inicialmente como sílabas, dando inicio al período silábico. El período silábico alfabético es la transición entre los esquemas anteriores y los nuevos. Cuando el niño descubre que la sílaba no es la unidad y que ésta puede ser dividida en elementos menores se enfrenta a nuevos retos: es decir, desde lo cuantitativo que no basta una letra por sílaba y que hay sílabas con una, dos y tres letras. Desde lo cualitativo desafiará los retos ortográficos.

Los niños realizan tres tipos de grafías: grafías primitivas (círculos, garabatos, palos), pseudografías (letras deformadas) y letras convencionales.

Las etapas fundamentales por las que atraviesan los niños de acuerdo con Ferreiro (2010 b) son:

Diferenciación escritura-dibujo. Los niños van descubriendo las diferencias entre las formas de representación icónicas-dibujos y no icónicas- letras y números. Diferencias intrafigurables. Los niños empiezan a fijarse en la cantidad de grafías. Surge la hipótesis de variedad de letras y cantidad. En la primera, los niños consideran que para que un texto pueda decir algo debe tener variedad de letras y en la segunda deben tener por lo menos “tres letras” para poderse leer. Diferencias interfigurales. Los niños se plantean cómo pueden diferenciar las escrituras de distintas palabras; varían las letras o su posición en las palabras, variar la cantidad de grafías entre una y otra. Hasta el final de esta etapa empiezan a poner en correspondencia con los aspectos sonoros de la palabra, se le llama etapa presilábica.

Período fonético. En esta etapa empieza la correspondencia entre la escritura y la emisión oral de la palabra. Primero con la hipótesis silábica, escriben una letra por cada sílaba, pero ésta entra en contradicción con la hipótesis de cantidad (mínimo 3 letras) de aquí prevalece la hipótesis silábica. Aquí el niño comprende lo que escribe pero los demás no comprenden.

Surgen escrituras silábicas-alfabéticas y dentro de las mismas palabras están las dos teorías: alfabética y silábica.

Las diferencias entre poner la escritura en términos de codificación y de representación tiene para la adquisición de la cultura escrita consecuencias importantes, ya que en el primer caso se prioriza la discriminación perceptiva (visual y auditiva) y por ello se considera necesario preparar para la lectoescritura centrando esta ejercitación en la discriminación sin contemplar al lenguaje.

Desde estas concepciones teóricas la adquisición de la lengua escrita no es concebida como prácticas mecánicas y repetitivas porque implican un proceso de construcción donde se ponen en juego las capacidades intelectuales.

Las discusiones entre la utilización de métodos que ponen en juego las unidades significativas de la lengua (letras, sonidos, sílabas) con los que parten de las unidades de significación (palabra, oración, texto) son historia antigua, empiezan en el siglo XVII, se retoman esporádicamente en el XVIII para eclosionar en el siglo XIX. Aunque hasta el siglo XIX dominaron los métodos alfabéticos con sus silabarios y la memoria como principal herramienta de trabajo. Después destacaron los fónicos que hacen hincapié entre cada símbolo gráfico y su correspondiente sonido, ya a principios del siglo XX los métodos globales de tendencia analítica y de naturaleza más pura fueron ganando seguidores aunque los fónicos eran los que prevalecieron (Braslavsky, 2009).

Como resultado de las tendencias que buscan posicionarse desde una perspectiva mediadora, en los países de habla inglesa en 1990 se produce un movimiento que busca el consenso entre la discusión de los métodos, así surgen dos tendencias: la “Enseñanza equilibrada” y “La conciencia fonológica” (Braslavsky, 2009).

La “Enseñanza equilibrada”

Surge como un enfoque que considera todas las evidencias sin tener preferencia por una tradición. La investigación demuestra que ninguna tendencia favorece a todos los alumnos y por ello hay que sumar las cualidades de cada una para beneficio de la alfabetización de toda la población. Es decir, se propone ir más allá de la defensa de un método en particular actuando con flexibilidad y con sensibilidad ante la diversidad y tomar las decisiones pertinentes con cada niño. Así en lugar de confrontar, propone que para tener más éxito es recomendable llevar a cabo un balance en las siguientes aéreas que aglutina las dos tendencias últimamente confrontadas: La tradicional y el lenguaje total (ver cuadro 7).

TRADICIONAL	LENGUAJE TOTAL
-Enseñanza explícita, dirigida. -Enseñanza de la lectura secuencial prescriptiva.	-Enseñanza centrada en el aprendizaje, por descubrimiento y construcción del alumno. -Enseñanza según la necesidad del alumno.

<ul style="list-style-type: none"> -Métodos basados en destrezas aisladas y en los elementos fonológicos. -Enseñanza dirigida según el curriculum planificado. -Uso de materiales y libros comerciales. -Evaluación por pruebas formalizadas (test de lectura) seguimientos. -Enseñanza y toma de conciencia del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> -Métodos que ponen el acento en la comprensión -Intervención del maestro con estrategias incidentales, no planificadas. -Materiales genuinos seleccionados por los alumnos. -Pruebas informales: portafolios. -Contextualización de las artes del lenguaje: hablar, escuchar, leer, escribir.
---	---

Cuadro 7. Balance entre el lenguaje Tradicional y el Lenguaje Total

“La conciencia fonológica”

Permite identificar los sonidos articulados que componen las palabras. En el entendido de que para que se les facilite a los niños el dominio de la lectura y escritura “deben ser capaces de aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, los grafemas” (Linuesa, 1999: 56). A esta capacidad de centrar la atención en los sonidos y manipular los segmentos fonológicos del habla se le llama <<conocimiento fonológico>>.

Debido a que existen diversas formas en las que una palabra puede dividirse en unidades más pequeñas (sílabas <<sol>>, rima <<s-ol>> y fonema <<s-o-l>>) se les ha llamado de diferente manera. Cuando se refiere a la habilidad para manipular exitosamente las unidades silábicas de una palabra se le llama “conocimiento silábico”. Si se trata de los fonemas, los elementos más abstractos de la lengua, se le llama “conocimiento fonológico”.

De acuerdo con Linuesa los estudios han demostrado que los niños alcanzan antes el conocimiento silábico que el de los fonemas. Señala que específicamente los estudios realizados en educación preescolar muestran que los niños tienen pocas dificultades para segmentar una palabra en sílabas, mientras que tienen muchos problemas en hacer esta operación en fonemas. Menciona que la segmentación en fonemas se logra hasta el primer año de educación primaria, por ello se concluyó que: “evolutivamente, el conocimiento silábico precede al conocimiento de los fonemas” (Linuesa, 1999: 60). En este sentido, el nivel

lingüístico más sencillo, de menos complejidad cognitiva y menor necesidad de instrucción específica es la rima, porque requiere una manipulación de segmentos menos consciente y deliberada. El nivel silábico sería el segundo en este orden de complejidad y el nivel de mayor dificultad es el fonológico, requiriéndose una instrucción específica para lograrlo porque no surge espontáneamente y debe estar mediado por una enseñanza explícita.

Algunos autores encuentran una tercera forma de dividir las palabras, intermedia entre la sílaba y los fonemas, señalan que es posible dividir una sílaba en dos unidades, una inicial o principio y otra final o rima. Generalmente la inicial es una consonante o grupo de consonantes y la rima es la vocal y las consonantes siguientes, como los siguientes ejemplos: <<pl- an>>, <<p- an>>. A estas unidades intermedias se les llama “conocimiento intrasilábico” Este conocimiento precede al reconocimiento de los fonemas, quedando en el siguiente orden: conocimiento silábico, intrasilábico y de los fonemas.

A la habilidad para detectar las palabras que riman algunos autores les llaman conocimiento intrasilábico porque depende de la capacidad para identificar las unidades intrasilábicas, otros creen que es fonológico porque es la capacidad de aislar los fonemas de una palabra y hay quien lo define como “conocimiento de las rimas”. Para Linuesa con el fin de no crear confusiones, considera éste último término más adecuado. Los términos “conocimiento fonológico” o “conciencia fonológica” han sido interpretados por varios autores desde sus particulares puntos de vista.

Lo más importante es mencionar que de acuerdo con los estudios de las últimas décadas desarrollar esta habilidad en los niños puede traer ventajas en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Linuesa, 1999):

- a) El niño puede captar que la escritura alfabética es una forma de representación del lenguaje y comprender el sistema de reglas correspondencia letra-sonido.

- b) Facilita la lectura de nuevas palabras porque permite segmentar las letras en unidades que corresponden a los sonidos (fonemas) y combinar estos sonidos para pronunciar palabras.

De acuerdo con Linuesa hay una estrecha relación entre la conciencia fonológica y la enseñanza de la lectoescritura, señala que algunas de las conclusiones a las que se han llegado son las siguientes:

- a) El conocimiento fonológico no se aprende espontáneamente sino que se adquiere al aprender a leer y escribir en un sistema alfabético.
- b) Los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura tienen problemas con el conocimiento fonológico.
- c) Si se les instruye a los niños con dislexia en conciencia segmental pueden mejorar.
- d) La habilidad de los niños preescolares en tareas de conocimiento fonológico, correlaciona, años más tarde, con el aprendizaje de la lectura.
- e) Desarrollar explícitamente habilidades fonológicas favorece el aprendizaje de la lectura y escritura (Linuesa, 1999: 66).

Señala Linuesa que prácticamente no hay controversia en la relación entre la conciencia fonológica y la lectoescritura, pero si la hay en la forma como se da esta relación, hay investigadores que consideran que la conciencia fonológica favorece a la lectoescritura o que ésta favorece al desarrollo de la conciencia fonológica. Para Linuesa y otros investigadores esta relación es bidireccional.

En conclusión Linuesa y otros investigadores consideran necesario incluir un programa de enseñanza de habilidades metalingüísticas para los niños de educación preescolar y primer año de primaria que facilite el acceso a la lectoescritura.

Para finalizar este apartado hay que comentar que ante la disyuntiva entre utilizar métodos analíticos contra métodos sintéticos o fonéticos contra globales,

Ferreiro señala que estas discusiones no consideran lo que hoy en día se sabe sobre las conceptualizaciones que los niños tienen acerca del sistema de escritura (2010). Que los métodos no ofrecen más que sugerencias, aunque también prácticas rituales y un conjunto de prohibiciones, porque el método no crea conocimiento. En este entendido, un método puede aportar algunos elementos a los maestros, pero encasillarse en su cumplimiento estricto es más una pérdida de oportunidades de comunicación real que una ganancia. Para Ferreiro es más importante entender cómo los niños se apropian de la cultura escrita, porque permite entender los procesos y poder crear situaciones constructivas de conocimiento. En este sentido también Braslavsky en el prólogo de su libro *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, señala que la mayor eficiencia de la enseñanza de la lectura no radicaría en el método, sino en la suma de condiciones que suelen ponerse en juego para facilitar su adquisición (2009).

4.6 La discusión sobre la decodificación

Una discusión que se genera al abordar el tema de los métodos para la alfabetización inicial es en cuanto a la conveniencia de la decodificación. En este apartado hago una revisión de las posturas que la defienden y quienes consideran que es una práctica que se ha demostrado su ineficiencia.

A finales del siglo XX se pueden identificar dos tendencias opuestas en cuanto a desarrollar habilidades de decodificación; por una parte hay quienes descalifican su utilidad y hay quienes le confieren un valor fundamental. Como respuesta a esta confrontación surge otra postura que pretende mediar ambas tendencias.

De esta manera podemos identificar tres posturas en cuanto a las habilidades de decodificación:

1. Niegan la importancia del desciframiento y algunos de sus representantes son: Smith (1983), Foucambert (2004), Goodman (2006), Vaca, (1997).
2. Defiende la trascendencia de la descodificación: Chall (1999).

3. Tienen una postura intermedia porque no descalifican ninguna de las dos tradiciones. Entre algunos de sus postulantes están Solé (2007) y Susan B. Newman (cit. en Braslavsky, 2009).

Los argumentos que utilizan estas tendencias son los siguientes:

1. La tendencia que niega el desciframiento es encabezada por Goodman con su llamado “movimiento de maestros del lenguaje total” del que ya hablamos en el apartado anterior, esta filosofía, perspectiva o revolución cultural como suelen autodenominarla sus protagonistas, se basa en corrientes de la sociolingüística, la psicolingüística, del proceso de escritura y la alfabetización emergente, retomando ideas de diferentes corrientes y sin tomar como bandera ninguna, aunque sí se asumen en la posición de las pedagogías críticas-norteamericanas de la “pedagogía progresiva”. Goodman, su principal mentor, señala que el lenguaje debe ser total, nada de pedazos ni de mordiscos, ni de descomponer su enseñanza, por ello descalifican la decodificación. Utilizan como lema “se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo”, apoyados por el constructivismo natural y aseguran que los aspectos fónicos se aprenden naturalmente en el acto de leer y escribir, aunque “algunas veces” aceptan que se pueden enseñar estos elementos si los alumnos los requieren. Se opta por textos auténticos de preferencia los literarios y se niegan los libros para alfabetizar. Se censura fuertemente la utilización de las copias, dictados y la memorización, así como la evaluación por medio de pruebas estandarizadas, sugiriendo una evaluación continua, individual y cualitativa.

Como ejemplo, Goodman (2006) presenta el estudio de caso de Sarah, una niña que al vivir en un ambiente familiar letrado, observa a sus padres leer libros, periódicos, revistas, recetas, cartas y escribir notas, reportes académicos de posgrado, cheques, etc. Señala que no tuvo presión por sus padres para aprender a leer y a escribir, y que contaba con un deseo intrínseco por lograrlo, llegó a construir su propio sistema de escritura que cada vez se parecía más a las convenciones del lenguaje. Sarah llegó al preescolar con avances significativos

sobre la cultura escrita, escribía y leía de forma autónoma. Sin embargo, el trabajo al que se enfrentó en el preescolar basado en la decodificación y en prácticas mecánico-repetitivas fue un choque para una niña que se había vinculado con la cultura escrita en un clima de libertad y por medio de sus propios descubrimientos:

Nuestra historia termina cuando Sarah ingresa al jardín de niños, a la edad de cinco años. Para angustia de sus padres, su primera experiencia escolar no continuó fortaleciendo este grandioso comienzo. Por su parte, la maestra se limitaba con presentar ejercicios de aprestamiento a la lectoescritura, dentro de una forma de enseñanza fragmentaria que iba de las partes al todo, lo que redujo la escritura de la niña a la relación de planas de letras y palabras, y a ejercicios fónicos de repetición. Era común que Sarah tuviera dificultades porque volteaba las páginas, hacia dibujos y escribía su propia historia. Su maestra parecía no darse cuenta de que Sarah y algunos de sus compañeros de clase ya sabían leer y escribir y pensaba que su función era preparar a los niños para desarrollar la habilidad de leer y escribir a través de ejercicios de repetición, y que de esta forma se convertirían en lectores y escritores (Goodman, 2006: 220).

Los Goodman rechazan que sea necesario un aprendizaje explícito del sistema de escritura, porque éste –sustenta- se da de forma natural, al tener contacto con experiencias ricas en lectura y escritura como sucede con el lenguaje oral.

Smith (2008) y Foucambert (2004) parten de que el niño logra identificar globalmente algunas palabras que le son significativas como su nombre o algunos productos de uso cotidiano (cit. en Braslavsky, 2009).

Vaca considera que la decodificación como tal no existe: “Así pues, desde nuestra perspectiva, el procedimiento de descifrado o de decodificación, tal y como ha sido definido, no existe.”(Vaca, 1997: 64). En cambio, señala que lo que existe es un procedimiento llamado “*inferencia silábica*” que origina los fenómenos aparentes que han sido descritos como “desciframiento del texto”. De acuerdo con Vaca este concepto explica mejor los siguientes fenómenos que el llamado “decodificación”:

— que los lectores iniciales tienden a leer por unidades sub-léxicas, silabeando las palabras del texto (Vaca, 1997), con más o menos ajustes silábicos.

— se explican así mejor los frecuentes errores no léxicos que los lectores principiantes cometen y que tienen por consecuencia la emisión de pseudo-palabras, es decir, configuraciones fonemáticas que parecen palabras pero que no lo son. Como hemos argumentado en otro lado (Vaca, 2006) esta es la mejor manera de explicar los errores tradicionalmente llamados y concebidos como de sustituciones, omisiones, introducciones y permutaciones *de fonemas* durante la lectura, cuando su resultado es una pseudo-palabra (Vaca, 1997: 64).

Hay que señalar que todas las tradiciones que no forman parte del “lenguaje total” fueron consideradas partidarias de lo fónico. Diversas investigaciones hacen énfasis en los éxitos y fracasos de la tradición fónica, en cuanto a las que critican esta postura lo hacen argumentando que la dificultad para leer no está determinada por la falta de habilidad para escuchar los diferentes fonemas o para ver los diferentes caracteres de la escritura. En cambio Downing señala que:

El corazón del problema está vinculado al proceso cognitivo que capacita al niño para conceptualizar esas unidades lingüísticas y comprender cómo el código fonológico se relaciona con el código escrito. El exagerado énfasis en la percepción y la discriminación ha conducido a despreciar la cognición y la categorización en el proceso de aprendizaje de la lectura (cit. en Braslavsky, 2009: 125).

La llamada “alfabetización emergente” y la “alfabetización temprana” también ahondaron en las críticas a la escuela tradicional, algunos de sus argumentos son que los niños con un rico ambiente alfabetizador inician el aprendizaje de la lectura y la escritura casi al mismo tiempo que el habla. Estudiosos como Harste Woodward critican enfáticamente las prácticas del kindergarten organizadas alrededor “del día de la letra A”, “día de la letra B” (cit. en Braslavsky, 2009).

2. La segunda tradición es abanderada por Chall, que inicia sus investigaciones en 1967, y en 1999 publica sus resultados –confirmadas por gente como Adams– sobre la superioridad de lo fónico sobre otras variables en el rendimiento de los niños de primer año con los datos de las pruebas estandarizadas de los últimos treinta años. Con estas investigaciones Chall considera que demostró la superioridad de los métodos fónicos basados en la decodificación contra los

métodos basados en la comprensión, aunque la comunidad científica tiene sus dudas al respecto. Chall en 1990 propone extender la educación pública a 12 años obligatorios con la presunción de que éste es el tiempo que se requiere para cumplir los estadios que ella considera necesarios para dominar la cultura escrita que una sociedad posindustrial requiere: pre-lectura, decodificación y fluencia, hasta 3º; lectura intermedia hasta 8º año y alfabetización avanzada hasta el 12º (cit. en Braslavsky, 2009).

3. La tercera propuesta media con ambas tradiciones, Susan B. Neuman recupera el enfoque constructivo y sociocultural pero reconoce las variaciones del desarrollo y la diversidad de alumnos, para ello acepta que algunos niños requieren una enseñanza explícita para adquirir habilidades y estrategias, es decir requieren un trabajo aislado para identificar las formas y medidas de las letras, señala al respecto:

...se les ha prestado demasiada atención a las habilidades aisladas con ejercicios que han mortificado a los pequeños, pero eso no quiere decir que toda la instrucción directa de habilidades básicas deba ser abandonada. No se trata de transformar a los niños en robots que llenan páginas con copias sino, por el contrario, de encontrar estrategias que vayan al encuentro con sus habilidades (cit. en Braslavsky, 2009: 128).

También señala que todo enfoque de alfabetización temprana debe iniciar por preguntarse ¿Quién es este niño? ¿Qué experiencias ha tenido? Y con base en buenas “prácticas” el maestro puede construir estrategias que conecten sus primeras experiencias hacia el desarrollo de una alfabetización a largo plazo. En la idea de que atendiendo la diversidad se puede construir una escuela fuerte.

Por su parte Solé recupera la utilidad de la decodificación y aunque cree que “leer no es decodificar” también señala “para leer es necesario decodificar” (2007: 43). Para esta investigadora el trabajo de decodificación no debe ir como única estrategia, sino como una más de las que se pueden utilizar para dar un mejor resultado, por ello señala que: “El buen lector es el que hace uso simultáneamente de los índices contextuales, textuales y grafofónicos para construir el significado”

(Solé, 2007: 51). Ello implica que el uso eficaz de la decodificación incluye la combinación de las reglas de correspondencia, con la información desde los textos y los conocimientos previos del lector.

La discusión en torno a la importancia de la decodificación sigue presente, tanto en las posturas extremas, como la propuesta inclusiva. El planteamiento inclusivo no es precisamente intermedio o mediador, pone en la mesa otro argumento: para aprender a leer y a escribir se puede hacer uso de variedad de herramientas, no hay un compromiso por usar únicamente las prácticas de una tradición o de la otra, algunos niños darán mejor resultado con algunas, otros con otras y la suma de todas facilita la tarea. Entre ellas el uso de recursos lúdicos.

Entre estas sugerencias en las últimas décadas –como señalamos líneas atrás- está la implementación de conocimiento metalingüístico entre ellos el conocimiento fonológico. Entendiéndose el conocimiento metalingüístico como: “la habilidad de centrar la atención sobre el lenguaje y reflexionar sobre su naturaleza, estructura y funciones” (Linuesa, 1999: 57). Como método para facilitar la decodificación se propone el desarrollo de habilidades fonológicas, pero no desde las prácticas que tanto han sido cuestionadas por los diferentes especialistas con repeticiones de letras aisladas o sílabas carentes de sentido, con las que generaciones de niños han llenado planas y cuadernos. Sino con actividades orales de fragmentación fonológica para promover la superación de las diversas hipótesis pre-alfabéticas que el niño puede elaborar y facilitar el camino hacia una hipótesis alfabética que promueva una escritura fonológica. Con el objetivo de que los niños sean conscientes de que una palabra tiene partes.

Esta propuesta implica un manejo creativo y lúdico con la lengua oral que impacte el aprendizaje del sistema alfabético. Estas actividades deberán estar integradas a las tareas normales de clase y en forma de juegos como sugieren los especialistas que han elaborado algunas propuestas. Cabe señalar que en ningún programa de preescolar de los que hemos revisado se sugiere esta forma de trabajo, a pesar que en el PEP 2004 y 2011 se dice explícitamente que la oralidad

“tiene la más alta prioridad”. De manera aislada, en el PEP 2011 al presentar los “aprendizajes esperados” en el área de “Lenguaje escrito” se dice: “Reconoce el ritmo y la rima de textos poéticos breves que son leídos en voz alta a través de juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales” (PEP, 2011:37). Pero no se explica que con ello se podría reflexionar sobre la lengua. En ninguna parte del programa se habla de la conciencia fonológica o de las habilidades metalingüísticas. En conclusión, podemos decir que en el programa vigente de educación preescolar no se proponen el desarrollo de estas estrategias de trabajo. En el anexo presento un resumen de dos propuestas para trabajar la conciencia fonológica que podría ser del interés de maestros y padres de familia.

Como pudimos ver lo largo de este capítulo ante la tendencia de “primarizar” la educación preescolar hay algunas propuestas que pueden significar un salvavidas para aquellos niños que parecen estar condenados a realizar diariamente ejercicios musculares de prelectura, así como terminar cuadernos completos de planas de letras, sílabas y palabras. Una opción es el desarrollo de habilidades fonológicas desde la oralidad. También es recomendable tener una postura abierta para mediar con enfoques actuales como el constructivo y sociocultural pero también aceptar que hay niños que requieren de una enseñanza explícita e individual para identificar las formas y medidas de las letras. Es recomendable advertir que los métodos para alfabetizar pueden dar ideas, sugerir actividades, pero no deben convertirse en un grillete, que llegue a constituir un peso, lo más importante es proporcionar a los niños “Ocasiones” para leer y escribir diversidad de textos y en diversidad de circunstancias.

5. Las voces de otros maestros investigadores

En este capítulo presento investigaciones que algunos maestros realizaron como parte de un proceso de titulación. Pretendo conocer: ¿Qué investigaciones se han realizado sobre la alfabetización en preescolar? ¿A partir de qué enfoques? ¿Qué métodos de investigación han utilizado? ¿Qué estado de conocimiento han generado?

5.1 Maestros que indagan sobre la alfabetización en preescolar

Hice una revisión de las tesis realizadas en la UNAM y UPN que estuvieran relacionadas con los temas: preescolar/alfabetización/lectura-escritura/creencias.

Inicio este recorrido con las tesis producidas en la UPN:

La UPN es una Universidad Nacional que cuenta con sede en todos los estados de la República y en algunos tiene varias unidades, cuenta con licenciaturas y maestrías sobre la educación básica y algunas con la licenciatura en preescolar. Busqué tesis a nivel nacional y encontré 5498 del nivel preescolar, de ellas hay 517 que en su mayoría son propuestas de intervención para trabajar la cultura escrita en el aula, de ellas 448 llevan las palabras preescolar/lectoescritura en el título, 64 utilizan las palabras preescolar/lectura/escritura y sólo cinco la palabra alfabetización. Hay dos tesis que llevan el término “creencias” en el título y que tratan sobre educación, la primera trata sobre la enseñanza de una lengua extranjera en preparatoria y la segunda sobre matemáticas en la escuela primaria.

De las tesis que reviso de la UPN, siete lo hice de manera exhaustiva: cuatro son propuestas de intervención, una es una comparación entre preescolar y primaria y dos muestran cómo se trabaja desde la perspectiva de las creencias.

Las características de las siete tesis que revisamos detenidamente son las siguientes:

1. Título: “La estimulación temprana para la alfabetización inicial del niño preescolar un reto colegiado” (2004).

Lugar: Unidad 31-A Mérida Yucatán
Nivel: Maestría en desarrollo educativo
Nombre de la sustentante: Yolanda Evangelina Cruz Pérez

Problema de investigación. La sustentante explica que el estado de Yucatán está a expensas de los programas curriculares que se generan en la Ciudad de México en la Dirección General de Preescolar, explica que en el año 1999 un grupo de investigadores docentes de Educación Inicial y Preescolar del estado elaboraron una propuesta llamada “Estimulación temprana para la alfabetización del niño preescolar”, que duró su aplicación dos años en la primera fase y después fue suspendido. En una escuela preescolar las maestras junto con una doctora investigadora deciden continuar con la segunda fase en “clandestinaje institucional” utilizando la metodología de Acción Participativa, el objetivo es crear una propuesta creativa-alternativa para la alfabetización temprana. Al investigar sobre las rutinas de trabajo encontraron que las maestras dejan tareas como parte de la iniciación a la lectura y escritura. Señala la autora que esta propuesta es una alternativa contra “las planas” y los “ejercicios musculares” que se realizan en los preescolares. Menciona que en la educación preescolar la tarea de alfabetizar se ha llevado a cabo de tres maneras: a) Por medio de las propuestas del programa oficial b) Por medio de planas y ejercicios musculares c) Con una actitud reflexiva respetando el desarrollo de los niños. Llama la atención que la sustentante hace esta distinción, es decir que para ella el programa oficial no está acorde “con actitud reflexiva respetando el desarrollo de los niños”.

También señala que “ante la exigencia y desesperación de los padres y madres de familia de que sus niños y niñas preescolares aprendan a leer y escribir, algunas educadoras se han visto en la tarea de enseñar de forma empírica” es decir, por medio de cuadernos que llevan a su casa y en los que hacen planas de ejercicios, tareas con las que sus padres se sienten satisfechos porque no pierden el tiempo nada más jugando. Señala que las educadoras utilizan las propuestas que hay en el mercado y que no siempre tienen la preparación necesaria para tomar decisiones bien pensadas.

Para llevar a cabo esta tarea las educadoras se reunieron en sesiones de sensibilización y para revisar documentos y aprender a construir propuestas colectivas, como resultado elaboraron un diagnóstico y una propuesta de intervención. Esta propuesta se basó en talleres donde se promovía el gusto por la lectura a través de la lectura en voz alta incorporando a los padres de familia a esta tarea. Para ello se les dio a las maestras y luego a los padres un taller de sensibilización sobre las maneras de enseñar a leer y escribir. Menciona la autora que los padres de familia creían que alfabetizar es “aprender a leer y escribir mecánicamente”, concepto que compartían las maestras antes del taller de sensibilización. El objetivo fue construir un nuevo concepto sobre alfabetización que consiste en “un proceso natural en la relación diaria con los niños en el mundo circundante”, que no es codificar o dibujar signos y que se logra cuando los niños se relacionan con otras personas a través de textos.

La propuesta consistió en una serie de experiencias con diversidad de textos, en contextos diversos y en interrelación directa con los pares y adultos.

Finalmente se realizó un proceso de autoevaluación colectiva y llegaron a las siguientes conclusiones:

- Los talleres para sensibilizar a padres y maestros fueron un éxito en cuanto a participación, decisión y resultados.
- Los padres se dieron cuenta que el objetivo en este nivel educativo no es alfabetizar convencionalmente sino acercar a los niños a la lectura y escritura.
- La importancia del trabajo colegiado para llegar a metas.
- A través del trabajo colectivo se logró transformar la práctica docente dando solución a problemas de manera colegiada.
- La propuesta ayudó a que se dejaron de exigir tareas y ejercicios memorísticos y caligráficos.

- Para que una propuesta tenga resultados hay que comprometer a todos en la planeación, aplicación y evaluación.
- El colectivo se propone socializar la experiencia con las demás maestras de la zona escolar.

Conclusiones sobre esta propuesta de intervención:

Esta investigación permite conocer la percepción de maestros y padres de familia sobre la alfabetización, muestra algunas de las prácticas que llevan a cabo, aunque no contemplan las visiones de los niños.

No da a conocer los resultados que se obtuvieron con la aplicación de la alternativa en cuanto a la alfabetización. También hay que señalar que no se plantea alfabetizar convencionalmente, sino en favorecer el ambiente alfabetizador.

Los padres de familia tienen derecho a exigir una mejor educación para sus hijos, tanto en escuelas particulares como oficiales, no es malo que los padres de familia pregunten, cuestionen, los problemas surgen cuando éstos no están al tanto de los propósitos que se establecen en el programa oficial y cuando no hay un diálogo con los maestros y directores para que se les involucre en la toma de decisiones en cuanto a la educación de sus hijos.

2. Título: “El ambiente alfabetizador como facilitador en el proceso de lectoescritura en preescolar” (2004).

Lugar: Unidad 094 México DF.

Nivel: Licenciatura en educación

Nombre de la sustentante: María Concepción Vázquez Hernández

Problema de investigación. Esta tesis es una propuesta de intervención para facilitar la lectoescritura. La autora señala que aunque el programa de educación preescolar no contempla la enseñanza de la lectura y escritura, los estudios de las últimas décadas han demostrado que los niños entre los cuatro y cinco años empiezan un recorrido personal que los lleva a la apropiación del sistema de escritura. La autora considera que es responsabilidad de la educación preescolar

enriquecer la comprensión y el dominio progresivo de la lengua oral y escrita y por ello decide construir esta propuesta y realiza un proyecto de acción docente.

Se hace tres preguntas: ¿Qué habilidades se requieren favorecer en la educación preescolar? ¿Sólo la educadora debe realizar esta tarea? ¿Qué participación deben tener los padres de familia?

Para la autora existe en México una controversia entre alfabetizar formalmente en preescolar o esperar hasta la primaria, señala que se argumenta que todavía no están lo suficientemente maduros para esa tarea, sin embargo, observa que las escuelas preescolares se enfrentan a una competencia para demostrar que sí pueden alfabetizar convencionalmente porque son mejores y cuentan con los mejores métodos.

En cuanto a la participación de los padres de familia expresa: “Los padres de familia son una fuerte presión, en algunas ocasiones, pues piden que sus hijos aprendan a leer y escribir desde edades más tempranas, y además exigen una determinada metodología que ellos creen que es la más eficiente (por ejemplo “hacer planas”).

Su propuesta tiene como objetivo: Crear un ambiente alfabetizador en el aula para que el niño tenga un acercamiento informal con la lectoescritura.

Para ello plantea la creación de una biblioteca de aula y una serie de actividades literarias complementarias.

Conclusiones de la maestra:

- No hubo necesidad de utilizar actividades aburridas y monótonas para crear un ambiente alfabetizador.
- No todos los niños llegaron a las últimas etapas del proceso de lectoescritura, pero se vieron favorecidos incluso aquellos que no contaban con una ambiente familiar alfabetizador.

- Los alumnos cuentan con herramientas para acceder a la lectoescritura de manera más formal pero este trabajo se rompe al entrar a la escuela primaria.

Conclusiones sobre esta propuesta de intervención

Esta propuesta no nos brindó un panorama de las creencias implícitas sobre lo que es alfabetizar, sin embargo, nos mostró los saberes explícitos de una maestra con estudios de licenciatura y que se ha especializado en la cultura escrita y por tanto reprueba las formas más tradicionales de la enseñanza de la lengua. No aportó sobre las creencias de los niños. Pero sí nos brindó un conocimiento sobre lo que esperan los padres del preescolar y con qué métodos de trabajo esperan que se logre.

3. Título: “Análisis comparativo del proceso de lecto- escritura en preescolar y en primero de primaria” (1999).

Lugar: Unidad 305 Coatzacoalcos Veracruz.

Nivel: Licenciatura en educación

Nombre de la sustentante: Rosaura Ramírez Castellanos

Este trabajo de titulación es un ensayo pedagógico para reflexionar sobre la lecto-escritura en preescolar y en primero de primaria, la autora quiere conocer las funciones básicas de cada nivel y el entramado teórico en que están sustentadas. La autora detecta una problemática teórica al saltar de un nivel a otro, porque no hay una secuencia entre preescolar y primaria. En este momento en la educación primaria predomina el enfoque comunicativo y sociocultural y en preescolar el método de proyectos fundamentado en la pedagogía de la creatividad y la enseñanza globalizada y activa. La función del preescolar es acercar al niño al proceso de la adquisición de la lectura a través de la confrontación sistemática de textos en un contexto social utilizando ambientes alfabetizadores. En cambio, en la primaria el objetivo es la enseñanza formal de la lectoescritura. Para la autora hay un desconocimiento de lo que se hace en un nivel y en otro, y el trabajo natural de acercamiento a la lectoescritura del preescolar se ve truncado al pasar a la primaria donde se hace un trabajo mecánico y prevalece: “repetir, sin comprender

y memorizar”, actividades que no son significativas. Todo ello con intención de apresurar a los niños a leer y escribir sin importar sus procesos. Aunque también destaca que en la educación preescolar hay una tendencia a “...aplicar actividades no propias de la edad del niño o de su capacidad, como la realización de planas, ejercicios tediosos, provocando con ello alteraciones de índole perceptual, psicomotriz y de comunicación lingüística, ya que se pretende correr antes de caminar”, provocando reprobación y disgusto por la lectura y escritura.

Conclusiones de la maestra:

- Si los maestros respetaran los enfoques propuestos por cada programa habría un vínculo entre ambos niveles.
- Utilizar los enfoques actuales contempla: el lenguaje en situaciones reales, con utilidad, en contexto y sin actividades mecánicas.
- El maestro debe trabajar de manera integral pero no debe preocuparse si los niños no empiezan a leer y escribir.
- En ambos enfoques se considera el factor social en un contexto de uso.

Conclusiones sobre esta propuesta:

- Esta propuesta permite saber que desde hace años ya existen los mismos problemas en preescolar, ya que es un trabajo de titulación de 1999 y se habla: de actividades monótonas repetitivas, falta de conocimiento del enfoque, ruptura al pasar de un nivel a otro, falta de compatibilidad y congruencia entre ambos programas.
- La maestra habla de tradicionalismo como una sentencia para educación, cuestionando firmemente sus prácticas sin rescatar ninguna aportación.

4. Nombre de la sustentante: Consuelo Camarillo Sagredo

Título: “La enseñanza de la lectura-escritura en la educación preescolar, las ventajas y desventajas y sus implicaciones” (2003).

Lugar: Unidad 03 A La Paz BCS.

Nivel: Licenciatura en educación preescolar

Este trabajo es un ensayo, la maestra detecta dos escenarios:

1. Hay padres de familia que consideran que al preescolar sólo van a jugar y que las actividades que ahí realizan no son importantes, opinan que deberían escribir su nombre y hacer letras. La maestra identifica que los padres de familia intervienen alfabetizando a sus hijos por medio de planas de letras y los amenazan con prohibirles ver la televisión si no las hacen. Para la realización de los proyectos los padres no se involucran, no apoyan con materiales y búsqueda de información.

2. Hay otros padres que comprenden la importancia de las actividades que se llevan a cabo en el preescolar, pero también piden que se les enseñe a leer y escribir.

Por lo tanto el problema que detecta la maestra es: “En la escuela donde trabajo desde hace cuatro años todos los padres de familia exigen la alfabetización convencional”.

Para la maestra el aprendizaje de la lectura y escritura es un largo proceso al que se le debe destinar el tiempo necesario, y partir de actividades mecánico-repetitivas con el fin de que rápido sepan hacer letras es irresponsable y antipedagógico. Con base en este problema la maestra decide hacer una revisión de las aportaciones teóricas que le permitan señalar las ventajas y desventajas de la alfabetización en preescolar.

La maestra describe una serie de experiencias donde los padres exigen la alfabetización, se quejan de maestros, cambian a sus hijos de grupo y hasta de escuela con el fin de lograrlo.

Conclusiones de la maestra

- Aprender a leer y escribir en preescolar puede tener *ventajas* siempre y cuando se respete el desarrollo de los niños, sus aprendizajes previos, que sea atractivo, lúdico, funcional y que se valoren sus producciones.
- Pueden traer desventajas si se produce un aprendizaje forzado, conductista, mecánico, si no se respetan sus niveles de desarrollo, si no se establece el grado de complejidad que se espera alcanzar, de ser así sólo se logra que el niño se desinterese, se enfade y viva una etapa frustrante que lo lleve a futuros fracasos en la escuela primaria.

Conclusiones sobre esta propuesta:

- Esta propuesta es de utilidad para corroborar la tendencia por parte de los padres de familia para exigir la alfabetización convencional y su falta de conocimientos y comprensión sobre los objetivos del programa. También deja ver el desinterés por parte de la Secretaria de Educación Pública para informar a los padres de familia sobre los propósitos del programa.
- También refleja la falta de liderazgo por parte de los maestros y directivos; los padres de familia cuestionan sus planteamientos pedagógicos, sus sugerencias, ya no confían en sus saberes.
- Los maestros son quienes explican el programa a los padres de familia y al parecer, no logran que se comprendan los objetivos y el enfoque utilizado.

5. Nombre de la sustentante: Norma Sánchez Santiago

Título: “Enseño a leer y escribir como a mí me enseñaron”

Lugar: UPN Unidad 095 DF. (2011).

Nivel: Licenciatura en educación preescolar

Problemática: detecta, después de hacer un diagnóstico pedagógico, que enseña a leer y escribir como a ella le enseñaron, es decir, por medio de actividades mecánicas repetitivas, principalmente con el método onomatopéyico.

Para dar cuenta de esta etapa de su vida presenta un relato acerca de cómo aprendió a leer y escribir y cómo llegó a ser maestra de preescolar.

La maestra considera que con esta forma de trabajo los alumnos se aburren, no comprenden lo que leen y difícilmente hacen producciones propias. Por eso, implementa una propuesta de intervención para enseñar a leer y escribir de una manera amena y con el fin de que puedan acceder a la lengua en situaciones reales de uso. Para lograr este objetivo hace una revisión teórica de diferentes opciones para acceder a la cultura escrita, decide que va a trabajar con el método de proyectos y planea junto con los niños un proyecto llamado “El cartero”, donde los niños tendrán oportunidad de leer, escribir, entrevistar, comentar, dialogar en diferentes momentos. Pero la maestra se encuentra con la negativa de la dirección de la escuela para terminar el proyecto, aunque al principio había sido aprobado, el director argumenta que su propuesta no cumple con los objetivos de la escuela, uno de los cuales es alfabetizar convencionalmente. Le señalan que el grupo se está atrasando y que estas experiencias no llevan a alfabetizar, porque en esa escuela se tienen programadas las planas que se deben hacer cada día.

Conclusiones de la maestra:

- Aplicar el proyecto -aunque sea de manera incompleta- le mostró que hay otras formas de alfabetizar y que se pueden desarrollar competencias.
- Tuvo muchos impedimentos para trabajar el proyecto por las políticas de la escuela, donde los maestros sólo deben aplicar las actividades que ahí se diseñan. Sin embargo, esta experiencia ha aportado al colegio una posibilidad de ver que hay otras opciones y ha logrado que se dejen menos planas a los niños y esto para ella es un avance importante.

En el cuadro 8 se muestra de manera resumida las principales ideas contenidas en las tesis revisadas.

Nombre de la sustentante y del trabajo	Percepción de la autora sobre el programa	Opinión de los padres sobre la alfabetización en preescolar	Prácticas se llevan a cabo en el aula	Concepción sobre los niños
1. Yolanda Evangelina Cruz Pérez. UPN 31-A La estimulación temprana para la alfabetización inicial del niño preescolar un reto colegiado”	No responde a las necesidades para favorecer el ambiente alfabetizador	Memorizar y hacer ejercicios caligráficos No estar jugando Exigen la alfabetización convencional con métodos memorísticos.	Apegadas al programa. Planas de letras y ejercicios caligráficos. Respetando el desarrollo de los niños.	No se explora
2. María Concepción Vázquez Hernández. UPN Unidad 094 DF “El ambiente alfabetizador como facilitador en el proceso de lectoescritura en preescolar” (2004).	No responde a las necesidades para favorecer el ambiente alfabetizador	Exigen la alfabetización convencional con métodos memorísticos.	Algunas realizan actividades mecánicas repetitivas.	No se explora
3. Rosaura Ramírez Castellanos Título: “Análisis comparativo del proceso de lecto- escritura en preescolar y en primero de primaria” (1999).Lugar: Unidad 305 Coatzacoalcos Veracruz. Nivel: Licenciatura en educación	Se contradice, por una parte dice que los programas de preescolar y primaria coinciden y por otra dice que tienen planteamientos en común.	No se explora	Actividades mecánico-repetitivas, planas, ejercicios caligráficos. Ambiente alfabetizador.	No se explora
4. Consuelo Camarillo Sagredo. Título: “La enseñanza de la lectura-escritura en la educación preescolar, las ventajas y desventajas y sus implicaciones” (2003). Lugar: Unidad 03 A La Paz BCS Nivel: Licenciatura en educación preescolar	Desarrolla el ambiente alfabetizador sin forzar a los alumnos a leer y escribir.	Exigen la alfabetización convencional.	Actividades mecánico-repetitivas, planas, ejercicios caligráficos. Ambiente alfabetizador.	No se explora
5. Norma Sánchez Santiago. Título: “Enseño a leer ya escribir como a mí me enseñaron”. Lugar: UPN 095 DF (2011). Licenciatura en educación preescolar.	-Desarrolla el ambiente alfabetizador sin forzar a los alumnos a leer y escribir. No dice que se enseñe a leer y escribir.	Exigen la alfabetización convencional con métodos memorísticos.	Actividades mecánico-repetitivas, planas, ejercicios caligráficos. Implementación de proyectos de lengua.	Se divide en dos posiciones: algunos se quejan de las planas y otros no señalan inconformidad por el trabajo.

Cuadro 8. Ideas principales de la tesis.

Las siguientes dos tesis que presento son propuestas de maestras que investigan desde el nivel de las creencias, las concepciones y experiencias escolares.

6. Nombre de la sustentante: Martha Patricia Martínez Lemus

Título: “El significado de aprender italiano y las creencias de los estudiantes sobre su aprendizaje como lengua dos en el Plantel 8 “Miguel E. Shultz” de la Escuela Nacional Preparatoria. (2008).

Lugar: UPN Unidad Ajusco DF.

Nivel: Maestría en Desarrollo Educativo

Problemática: La maestra detecta que en seis años de impartir italiano como segunda lengua los estudiantes tienen dificultades importantes para aprender, a pesar de que el vocabulario y la sintaxis son parecidos y que por ello debería ser más sencillo. Por ello, considera importante saber que opinan los maestros de italiano y de otras asignaturas, así como los mismos estudiantes de este idioma, ya que explica que estas concepciones pueden ser un impedimento para aprender el idioma. Considera importante saber sobre las creencias de los alumnos y maestros porque éstas pueden estar equivocadas, porque para que los profesores acierten en sus prácticas deben conocer cómo se manejan los significados de aprendizaje y poder reflexionar sobre su desempeño y sobre el rol que tienen en el aula.

A la maestra le interesa identificar las creencias y saberes de los alumnos sobre la enseñanza-aprendizaje del italiano como segunda lengua. Considera que como maestra no es posible organizar una clase de italiano para un grupo de los que cree saber cuáles son sus expectativas, y que en realidad no sabe qué esperan y qué desean. Considera que conocer qué piensan puede orientar en forma más acertada la acción educativa.

Para realizar esta investigación realizó un cuestionario de trece preguntas que se aplicó a 212 alumnos, el 43.3% del total de la población que estudia italiano, 135 hombres y 77 mujeres.

Las creencias que tienen los estudiantes son las siguientes:

- Los alumnos eligen estudiar italiano por el interés que les despierta el idioma.
- Les parece más sencillo el italiano por su parecido con el español.
- Los maestros de italiano dan clases más animadas que las de otros idiomas.
- Lo que opinan familiares y amigos de los estudiantes sobre estudiar italiano se ve modificado cuando ellos ingresan a estudiar esta segunda lengua.
- La percepción del italiano como segunda lengua se va transformando a medida que van incursionando en la lengua.
- Estudiar italiano amplía su visión del mundo.
- La cultura general es superación personal, útil para obtener un mejor empleo, para viajar.

Conclusiones sobre esta propuesta:

- Conocer esta tesis es de utilidad porque recupera las experiencias y creencias de los alumnos, adjudicándole importancia fundamental a sus concepciones. Se reconoce que son parte fundamental en los procesos educativos y no sólo destinatarios de saberes explícitos.
- Esta tesis permite conocer una experiencia de cómo llevó a cabo una investigación sobre las creencias de los alumnos sobre la enseñanza de una segunda lengua.

8 Nombre de la sustentante: María de Lourdes Rosales Lara

Título: “Conocimientos y creencias de maestros de primaria sobre el volumen y su enseñanza” (2008).

Lugar: UPN Unidad Ajusco DF.

Nivel: Maestría en Desarrollo Educativo

Objetivo de la investigación: “Conocer los conocimientos y creencias de maestros de primaria sobre el volumen y su enseñanza”.

Problemática:

La maestra menciona que el contenido de los volúmenes es muy poco estudiado en la educación primaria y desea conocer qué tanto saben los maestros sobre el volumen y su enseñanza. También desea identificar lo que saben los maestros sobre los contenidos inscritos en el currículum oficial. Considera que conocer las creencias y saberes de los maestros generará conocimiento en este tema.

Se plantea una investigación de corte cualitativo por medio de un cuestionario a once maestros y de un ejercicio oral a otros seis maestros.

Conclusiones de la maestra:

- Aunque los maestros conocen el enfoque actual y los planes y programas, no abandonan sus concepciones tradicionales; una enseñanza instrumentalista y platónica de las matemáticas (concepción estática).
- Aunque también hay maestros que refieren diferentes tipos de transformaciones para resolver problemas, lo que lleva a un modelo de enseñanza cualitativa.
- Los maestros no son totalmente congruentes en sus respuestas sobre las matemáticas y el volumen.
- Algunos problemas y preguntas planteadas los llevan a reflexionar sobre sus concepciones y a construir concepciones más adecuadas.

Conclusiones sobre esta propuesta:

- Ya sea desde el campo de los idiomas, las ciencias sociales o las matemáticas los maestros tienen ciertas creencias de lo que es enseñar y aprender, así como de lo que dice el programa. Y todas estas concepciones impactan su práctica.
- En esta tesis la investigadora considera que un cuestionario no es suficiente para conocer las creencias y experiencias de los docentes e implementa

otra propuesta para obtener los datos empíricos que implica escuchar directamente la voz de los actores.

A continuación presento algunas de las investigaciones realizadas en la UNAM. En las bibliotecas de la UNAM se tienen registradas 1358 tesis del nivel preescolar, la mayoría forman parte de los acervos de la UPN. Las que se generaron en las escuelas de la UNAM pertenecen a las diferentes facultades. Esta generación de conocimiento en temas relacionados con la educación preescolar es limitado y especialmente abarca los siguientes campos: médico (medicina, enfermería, odontología), arquitectura, psicología, pedagogía, ciencias de la comunicación y biología. Estas investigaciones no se relacionan con el tema de mi interés, ya que hablan de salud, de mobiliario escolar, edificios, administración etc. Las tesis que son de utilidad para esta investigación son dos: una de doctorado en pedagogía y otra de maestría en psicología. A continuación presento un resumen de ellas.

1. Nombre de la sustentante: Jennifer Melissa Freeman

Título: “reforma, lenguaje y cultura escolar: Un estudio etnográfico de la relación entre la cultura y la enseñanza de la lectoescritura durante la implementación de una reforma educativa en un jardín de niños público”. (2010).

Lugar: UNAM, Filosofía y Letras.

Nivel: Doctorado en Pedagogía

Objetivo de la investigación: Observar la implementación del programa preescolar 2004 desde una postura etnográfica, con interés específico en la forma en que se enseña a leer y escribir.

Para ello la maestra asistió durante cinco meses, cuatro días a la semana, a una escuela preescolar en tercer grado, así como en las demás actividades como juntas, reuniones, festividades. También entrevistó a las maestras y a la doctora de la escuela. Como resultado de sus indagaciones encontró lo siguiente:

- Aunque estaba frente a la implementación de una nueva propuesta socio-constructivista pudo observar la implementación del uso de cuadernos con ejercicios mecánicos.
- Cambiar la cultura escolar es mucho más que cambiar el programa.

- Las actividades motrices aunque van en contra de las teorías recientes siguen prevaleciendo como prácticas cimentadas.
- En la implementación del nuevo programa la maestra encuentra resistencia al cambio, falta de compromiso y una visión estereotipada del trabajo.
- Existe la creencia de que enseñar a leer y escribir en preescolar está “prohibido” por varias razones: porque el programa señala que no es obligación de la educadora enseñar a leer y escribir convencionalmente y ello lleva a que no haya claridad, lo que se refleja en que cada quien hace su propia interpretación. Por otra parte, existe el mito de que los niños a esta edad no tienen la madurez suficiente para lograr esta empresa.
- Aunque la intención del programa 2004 fue considerar las concepciones de los maestros, es una propuesta vertical, como todas las demás del nivel preescolar, y las maestras lo viven sin sentido real en su trabajo cotidiano.
- Hay una contradicción en cuanto al trabajo con la lengua: por una parte, privilegian la enseñanza de un lenguaje integral para adquisición de la lengua escrita y, por otra, continúan realizando trazos previos para desarrollar la madurez.

Conclusiones sobre esta propuesta:

Esta investigación considera varios aspectos que son de mi interés: la percepción de las maestras sobre el programa, sobre la prohibición de alfabetizar convencionalmente y acerca las prácticas que se llevan a cabo. Llega a la conclusión de que el programa 2004 no se lleva a cabo por varias razones: es difícil de comprender y de implementar, además de que hay una resistencia a las nuevas propuestas.

2. Nombre de las sustentantes: Belén López Rivera y María Antonieta Dorantes Gómez

Título: “Análisis del estado actual de la educación preescolar en México” (2010).
Lugar: UNAM, Reyes Iztacala.

Nivel: Licenciatura en psicología

Este trabajo es una investigación bibliográfica que pretende dar cuenta del estado actual de la educación preescolar en México, considerando como punto importante el carácter obligatorio que se plantea en el Congreso en el año 2002. Las maestras justifican esta investigación por el hecho de ser el nivel preescolar la base de la adquisición de conocimientos y habilidades para toda la vida. Esta revisión se centra en los siguientes temas: el desarrollo físico y emocional del niño (histórico cultural y constructivismo), el programa vigente de preescolar (2004) y las características del contexto de aprendizaje; el aula, el alumno, el maestro, el curriculum y los materiales.

Conclusiones de las maestras:

- El programa 2004 no se ha podido aplicar porque entre otros aspectos los maestros no lo conocen realmente.
- Los padres de familia no están de acuerdo con el programa actual porque no tienen resultados tangibles, es decir, conocimientos comprobables basados en la memorización y en la repetición.
- La capacitación de maestros de educación básica está orientada más a adecuaciones políticas que educativas y no hay cambios sustanciales en las prácticas tradicionales que se llevan a cabo en el aula.

Conclusiones sobre esta propuesta:

Este trabajo aporta una revisión de las condiciones en las que se está trabajando actualmente en los preescolares así como de las teorías en que se fundamenta el programa actual.

Conclusiones de las tesis revisadas

En las tesis revisadas encontramos coincidencia en los siguientes planteamientos:

- Falta de conocimiento de los programas oficiales por parte de maestros y padres de familia.
- Dificultad para la implementación de los programas por la falta de comprensión y para su aplicación en el aula. Además hay una tendencia a rechazar los cambios institucionales.
- Los padres de familia desean y exigen que se alfabetice convencionalmente en preescolar. No se cuestionan los métodos para alfabetizar, lo que esperan son resultados observables.
- No encontré ninguna investigación que recupere las creencias de las principales voces involucradas en la experiencia de la alfabetización en preescolar. Por lo tanto, considero que esta investigación es de utilidad para generar conocimiento sobre lo que piensan, sienten, saben y creen sobre la alfabetización inicial aquellas personas que de manera cotidiana están viviendo la experiencia. En este sentido, pretendo hacer una nueva interpretación del fenómeno. Ya que para generar cambios se requiere tener una perspectiva real de los sucesos y eso sólo lo pueden dar los actores directos.

6. Voces trasgresoras: Los padres de familia

Si los maestros son generalmente poco tomados en cuenta en la construcción de los planes y programas de estudio, los padres de familia y los niños son prácticamente son ignorados.

Por ello, este capítulo está dedicado a estudiar las creencias y experiencias que viven los padres de familia con respecto a la alfabetización inicial.

Identifico a las voces de los padres de familia como trasgresoras porque son actores que en defensa de lo que consideran adecuado para la educación de sus hijos, toman iniciativas que van desde hacer grandes esfuerzos económicos para pagar escuelas particulares y comprar libros de alfabetización, crear un curriculum alternativo, exigir otro perfil de egreso, hasta actos arbitrarios como expulsar maestros. Pero también, estos padres decididos a veces son presa de otras voces que los presionan, los engañan y hacen negocio con su genuino interés por dar la mejor educación a sus hijos. Incluso les imponen otras creencias diferentes a las suyas.

Aunque considero pertinente escuchar las voces de los padres y los niños en diferentes espacios porque cada grupo tiene su propia perspectiva del fenómeno, en este capítulo explico las precisiones metodológicas para estudiar a ambos grupos.

Este capítulo y el siguiente forman parte del “estudio de caso” de una familia a la que denomino “Los Hernández”. Elegí este apellido por ser el más común en México y puede dar la impresión de tratarse -de casi- cualquier familia mexicana. Este capítulo está dedicado a los padres de familia y el siguiente a los niños.

A partir de este caso particular pretendo generar conocimiento acerca de la alfabetización en preescolar, ya que los estudios de caso como estrategia de investigación pretenden la generalización a partir de un caso y se parte de la elección de un objeto para ser estudiado.

El tiempo requerido para este “estudio de caso” es prolongado, a largo plazo, ya que pretendo hacer el seguimiento de tres niños y cinco adultos durante dos tiempos: el lapso de la educación preescolar y el primer ciclo de la primaria.

Considero importante estudiar la alfabetización inicial porque a partir de la manera como los niños vivan esta experiencia es probable que influya en el vínculo que establecerán con la cultura escrita en los años venideros. Por ello, se requiere generar información sobre la manera en que las diferentes voces están viviendo este proceso. Moreno (2001) hace hincapié en la trascendencia del aprendizaje de la lectura en el nivel inicial como factor de aprovechamiento escolar:

Parece ser que la lectura y su aprendizaje supone, una de las preocupaciones de las familias, de docentes y de todos los niños y las niñas en la edad escolar, especialmente en su inicio, ya que de su desenvolvimiento en este aprendizaje, muy delicado, dependerá el éxito o fracaso en su futuro escolar (2001:181).

En este orden de ideas señalan los teóricos de la alfabetización, que para tener éxito escolar no sólo hay que aprender a decodificar, sino que habría que desarrollar otros saberes. Con los avances en las investigaciones sobre alfabetización se han ido identificando los elementos que se requieren para considerar que se tiene un buen desempeño en lectoescritura, estos indicadores los resumo con la siguiente fórmula: decodificación + comprensión + práctica social + poder criticar el contenido + gusto por la lectura. Específicamente este último elemento es difícil de lograr cuando las primeras experiencias con la cultura escrita no son gratificantes.

La familia ejerce una influencia directa en el interés hacia la cultura escrita que tienen los niños preescolares, esta influencia puede ser un “refuerzo positivo” (Moreno, 2001) con buenos ejemplos y prácticas positivas o bien un “esfuerzo negativo” con malos hábitos. La imitación que los niños hacen de los adultos y otros niños de su familia es un factor detonante de buenos y malos hábitos lectores.

A la familia como institución universal, históricamente se le han asignado diversas funciones: religiosas, económicas, de control social, educativas, etc. En este apartado me interesa estudiar la función educativa específicamente en cuanto a la alfabetización inicial. La familia es el agente más importante de socialización, el primero que parece y el último en desaparecer. Por ello la influencia de la familia en el acceso a la cultura escrita es fundamental.

Generalmente los niños crecen bajo la protección de una familia que es la promotora de su socialización, ésta les trasmite valores, rutinas, comportamientos y creencias que forman parte de su primera concepción del mundo. Entendiendo como “socialización” la inducción de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad. Berger y Luckmann (2008) reconocen dos socializaciones: la primaria y la secundaria, se le denomina la “socialización primaria” a la primera por la que se atraviesa en la niñez, que es cuando se encuentran bajo la protección del vínculo familiar. Esta socialización primaria es la más importante porque define en muchos sentidos su inserción y apreciación del mundo. Pero cuando los niños crecen “...el círculo de admiración que sentían hacia sus familiares cercanos ya no es exclusiva” (Moreno, 2001: 178), ya que conocen y conviven de manera directa y constante con más personas. Y cuando ingresan a la “socialización secundaria”, que es aquella que se vive en el contexto de otro ámbito más allá de la familia, como la escuela, los niños conocen a personas que impactan de manera importante sus vidas al observar otras creencias, valores y formas de pensar y actuar. La escuela como institución encargada por el estado de la educación será quien asuma buena parte de la responsabilidad en los años venideros del desempeño escolar de los niños.

Específicamente el interés por investigar a los padres radica en la siguiente tesis: en las últimas décadas han conquistado una fuerte influencia sobre las decisiones académicas que se toman en las escuelas preescolares. Algunos padres han construido un currículo alterno al oficial. Todo ello -en parte- es producto de las presiones que viven los padres de familia en una sociedad de

consumo donde la educación también se ha constituido en un bien de consumo, de esta manera términos como éxito social, competitividad, calidad, prisa y progreso entre otras, forman parte de las nuevas exigencias a que los padres finalmente se adaptan.

Este capítulo consta de tres apartados, en el primero presento las decisiones metodológicas que tomé para investigar las creencias y experiencias sobre la alfabetización de padres y niños, también describo quiénes y cómo son las voces informantes. En el segundo apartado presento los resultados obtenidos en un cuestionario aplicado a los padres de familia. El tercer apartado está dedicado a conocer cómo conciben la alfabetización los padres de familia Hernández a través de relatos de vida.

6.1 Decisiones metodológicas

Para conocer las creencias de los padres y niños elegí realizar un “estudio de caso” de cinco padres y tres niños que tienen un vínculo familiar, a quien llamo “Los Hernández”. La información empírica surge de relatos de vida obtenidos a través de entrevistas y la aplicación de cuestionarios.

Los integrantes de esta familia tienen las siguientes características:

Los padres de familia:

- Tienen disposición a participar en esta investigación.
- Son un grupo de padres de familia con características culturales heterogéneas.
- Tienen hijos que están viviendo el proceso de alfabetización convencional, que asisten a diferentes escuelas y en diferentes grados escolares.

Los niños:

- Están transitando al mismo tiempo en los primeros contactos con la cultura escrita de manera formal.

- Viven en la misma casa, cada niño con su familia nuclear en habitaciones diferentes, pero comparten espacios en común.
- Están cursando diferentes grados escolares.
- Hay una interacción constante en el ambiente alfabetizador que viven los tres niños, ya que comparten experiencias, juegos, juguetes, libros, programas, ven a sus padres platicar entre ellos y entran libremente en las habitaciones de los demás miembros de la familia.

Los relatos de vida reconstruyen un discurso narrativo que trata de contar una historia real, que se cimienta en el marco de una relación dialógica. Mi interés consiste en reconstruir los episodios de la vida de los participantes que tienen una relación directa con el fenómeno de la alfabetización.

Para recuperar la información empírica primero les pedí a los padres de familia que resolvieran un cuestionario que consta de las siguientes preguntas:

1. ¿Para usted qué significa alfabetizar?
2. ¿Qué institución educativa considera que es la adecuada para iniciar la alfabetización formal?
3. ¿En el preescolar donde asiste su hijo alfabetizan?
4. ¿Con qué método?
5. ¿Considera importante que se alfabetice en preescolar? Explique ¿por qué?
6. ¿Explique qué método cree que es adecuado para alfabetizar? describa paso a paso el mecanismo.
7. ¿Qué diferencias encuentra entre los preescolares públicos y privados?
8. ¿Qué aprendizajes debe aportar la educación preescolar a los niños?
9. ¿Le han explicado los maestros de preescolar de sus hijos cuáles son los objetivos del preescolar en cuanto a la lectura, escritura y oralidad, explique.

En una segunda etapa entrevisté a los padres de familia en diferentes tiempos:

1. La primera etapa se llevó a cabo en los meses mayo y junio del año 2010.
2. La segunda etapa fue en el mes de diciembre del 2011.
3. La tercera y última etapa se llevó a cabo en el mes de abril del 2012.

Objetivos de esta fase de la investigación:

- Conocer lo que significa alfabetizar para los padres de familia.
- Conocer las expectativas de los padres en el nivel preescolar sobre la cultura escrita.
- Identificar las creencias implícitas y explícitas que tienen los padres de familia acerca de la cultura escrita y del programa de preescolar.
- Conocer las experiencias que viven los niños durante la alfabetización inicial.

¿Quiénes son los Hernández?

“Los Hernández” son una familia constituida por cuatro hermanos adultos y su mamá. Aunque cada hermano tiene su propia familia siguen viviendo tres de ellos en el mismo domicilio. Ya que uno de los hermanos vive en otra ciudad y no tiene hijos pequeños, no participará en este estudio. Para fines prácticos a todas las personas que viven en el mismo domicilio los llamo “Los Hernández”.

Los hermanos Hernández son: Arturo, Alfredo y Sonia. Los otros dos adultos que participaran activamente en esta investigación son Janeth y Raquel, esposas de los hermanos y sus hijos son: Gerardo, Yadira y Andrea. Más adelante aclaro la relación de parentesco entre ellos.

Esta familia vive en la zona de Tacubaya. Viven en una casa de concreto de dos pisos que cuenta con los servicios de luz, agua, drenaje, teléfono, pavimentación, televisión con cable e internet. Las familias de Alfredo y Arturo cuentan con un vehículo compacto de diez años de uso. Los niños informantes tienen las siguientes características:

- Andrea nació el 17 de abril del 2005, en la primera entrevista acababa de cumplir cinco años y se encontraba en segundo de preescolar en una escuela pública donde se trabaja con el PEP. En la última entrevista estaba en primero de primaria en una escuela oficial.
- Gerardo nació el 22 de septiembre de 2004, en la primera entrevista tenía cinco años y se encontraba en tercero de preescolar en una escuela privada bilingüe, donde se ofrece alfabetizar de manera convencional. En la última entrevista estaba en segundo de primaria en una escuela oficial.

- Yadira nació el 26 de noviembre de 2003, estuvo en un preescolar oficial, ingresó a la primaria sin saber leer y escribir. En la primera entrevista estaba en primer grado y en la última en tercer grado de primaria.

Entendiéndose que una familia es más que la suma de sus miembros y que las interrelaciones existentes entre los niños constituyen un vínculo de parentesco. Por ello, al vivir los tres niños en un entorno común, es importante conocer acerca de las relaciones entre ellos y los demás miembros de su familia.

En el Genograma que presento más adelante se puede ver que además de los tres hermanos Hernández, viven en el mismo domicilio la esposa de Alfredo (Raquel), la esposa de Arturo (Janeth). Así como dos mujeres adultas mayores, la señora Carmen, la mamá de los hijos Hernández y dueña de la casa y la señora Valeriana mamá de Janeth.

Aunque los 4 hermanos Hernández parten de un mismo capital cultural, durante la socialización secundaria, cada hermano siguió un trayecto distinto, marcado por las experiencias que fueron viviendo y por las decisiones que tomaron en cuanto a su vida personal, académica y laboral. De tres los hermanos que viven en el mismo domicilio, Arturo es el único que tiene acceso a estudios superiores y también el que tiene una relación estrecha con la lectura, esto se puede explicar, entre otros motivos, de acuerdo con Lahire (2004), porque al ingresar a medios académicos universitarios, la influencia de este contexto educativo prevalece sobre los hábitos lectores de la familia nuclear. En esta lógica Arturo adquiere un “refuerzo positivo” en la licenciatura y los diplomados y talleres a que asiste en instituciones como la UNAM y la Universidad Iberoamericana, lo que le permite distanciarse del capital cultural de su familia nuclear. Aunque hay que señalar que posiblemente intervinieron otros factores en la formación de Arturo.

Alfredo ingresa a estudiar una carrera técnica y con ello finaliza su formación académica, la escuela donde estudia favorece un tipo de cultura escrita funcional,

cuyo objetivo es la vida laboral. Trabaja como técnico en sistemas y su vínculo con la cultura escrita se relaciona principalmente con los requerimientos laborales.

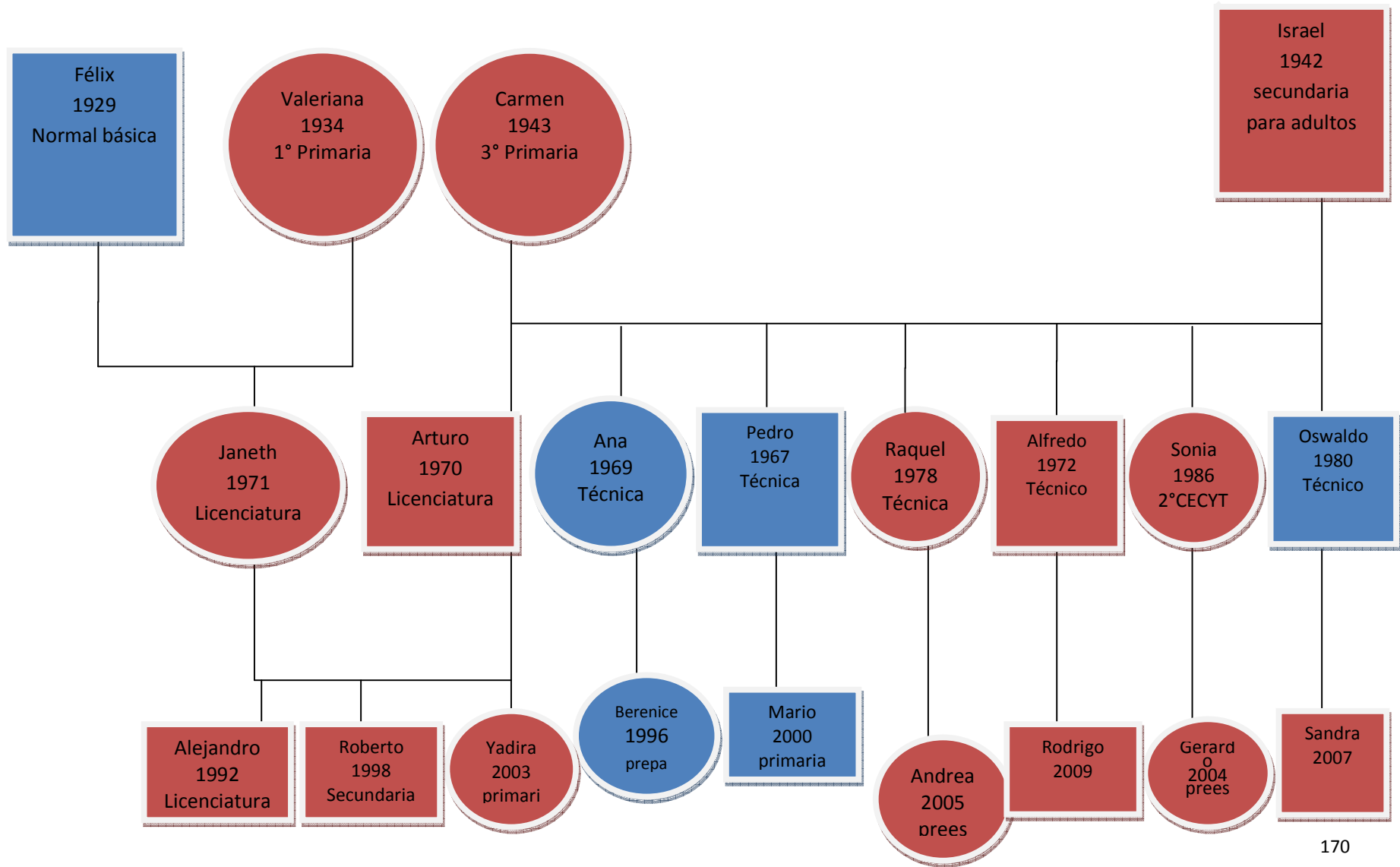
Sonia ingresa a la vocacional, pero deserta en el segundo semestre, al enterarse de estar embarazada.

En el Genograma de la familia “Hernández” que presento a continuación se puede ver de manera más clara los vínculos de parentesco entre sus miembros y el nivel de escolaridad.

Simbología del Genograma

- Los círculos son para señalar el género femenino y los cuadrados al masculino.
- Cuando dos figuras están unidas por una línea quiere decir que son pareja. Si esta línea está trunca quiere decir que están separadas.
- Las figuras que cuelgan de la unión de parejas son los hijos.
- Todas las figuras que están marcadas con color amarillo viven en la misma casa.
- Los señores Félix e Israel fallecieron.

Genograma de los “Los Hernández (con color rosa viven en el mismo domicilio)”



La relación que tienen los miembros de la familia Hernández con la lengua escrita es diferente y esta marcada tanto por sus gustos como por sus necesidades, requerimientos labores y de la vida diaria. Con la intención de aclarar el vínculo que tienen los adultos de la familia con la lengua y debido a que forman parte de un entorno alfabetizador, trataré de hacer una delimitación del tipo de lectores que son. Parto de la hipótesis de que “todos” los integrantes son lectores, porque saben hacerlo y viven en una cultura letrada. Aunque algunos de los miembros de esta familia durante las entrevistas y charlas se consideran ellos mismos como que “no leen nada”, como el caso de Raquel.

Para hacer este ejercicio me alejo de las clasificaciones estrictas sobre la cantidad de textos que leen y sobre el nivel o eficacia que alcanzan. Es decir, sólo me intereso por delimitar el tipo de textos que leen, con qué tecnología lo hacen y no la cantidad ni una supuesta “calidad”; idea que me parece discriminatoria. Construyo una clasificación similar a la que se hace en los países europeos: alfabetizado para... Partiendo también del plural “alfabetizaciones” (Carlino, 2005) y de “literacidad” (Cassany 2009) que implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico, desde una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura. Desde esta concepción hay “múltiples literacidades”, como literacidad escolar, familiar, religiosa, “literacidad vernácula” que abarca las prácticas que no están reguladas por las reglas formales y que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente.

La clasificación que propongo es sumatoria y no limita o impide acceder a más alfabetizaciones o seguir creando otras. Esta clasificación es inclusiva, y está diseñada para comprobar que todos los miembros de la familia Hernández tienen diferentes vínculos con la cultura escrita. Al sumar algunos de los miembros más categorías y al practicarlas de manera constante puedo decir que tienen un vínculo más estrecho con la cultura escrita.

Las categorías las divido en: Prácticas letradas y uso de la tecnología

Prácticas letradas

- A ta= Alfabetizado para las tareas escolares
- A cree= Alfabetizado para las creencias religiosas
- A apr= Alfabetizado para aprender
- A ing= Alfabetizado para investigar
- A tra= Alfabetizado para el trabajo
- Ac = Alfabetizado para la calle

Uso de la tecnología

- A lib= Alfabetizado para libros
- Al rev= Alfabetizado para revistas, periódicos, folletos, trípticos.
- A vid= Alfabetizado para jugar videojuegos
- A int = Alfabetizado para usar el internet
- A tel= Alfabetizado para escribir y leer por teléfono

En el cuadro 9 presento la relación que viven los diferentes miembros adultos de la familia Hernández con la cultura escrita. No considero en este cuadro a los niños porque en el desarrollo de este capítulo desarrollaré ampliamente su experiencia con la lengua. Hay que aclarar que esta clasificación la hago con la información que los mismos miembros de la familia aportaron.

	Félix	Valeriana	Carmen	Israel	Janeth	Arturo	Raquel	Alfredo	Sonia	Oswaldol
ta	X			X	X	X	X	X	X	X
cree		X		X						
apre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
inv	X			X	X	X	X	X	X	X
trab	X		X	X	X	X	X	X	X	X
cll	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
lib	X			X	X	X	X	X	X	X
rev	X	X		X	X	X	X	X	X	X
vid							X	X	X	X
int					X	X	X	X	X	X
tel					X	X	X	X	X	X

Cuadro 9. Usos y vínculos con la cultura escrita de la familia Hernández.

En el cuadro 10 se observa de manera gráfica las actividades laborales que realizan los padres de familia Hernández y el nivel de escolaridad con que cuentan.

	Sonia	Janeth	Arturo	Alfredo	Raquel
Escolaridad	2° semestre vocacional	Licenciada en educación primaria ENM.	Licenciado en educación primaria ENM.	Técnico en computación.	Técnica en farmacéutica.
Actividades que realizan	Recepcionista	Maestra de educación primaria.	Director y maestro de educación primaria.	Técnico en computación.	Trabaja en el hogar.

Cuadro 10. Nivel de escolaridad.

Curiosamente las dos esposas de los hermanos Hernández tienen el mismo grado de estudios que sus maridos: Janeth licenciatura en educación primaria y Raquel carrera técnica.

6.2 Presentación de los datos empíricos del cuestionario

En el siguiente cuadro se puede ver un resumen de las respuestas que los cinco padres de familia dieron a las preguntas del cuestionario inicial.

	Arturo	Janeth	Sonia	Alfredo	Raquel
¿Qué es alfabetizar?	Conocer el código escrito /entender que se hace con ese código/sus significados y usos.	Enseñar a leer y escribir y para qué sirve.	Que a los niños les enseñen a leer y escribir.	Que se enseñe a leer y escribir a los niños.	Enseñar a leer y escribir.
¿Qué Institución es la indicada?	Primaria/aunque no se puede limitar a un ciclo/permanente.	Primaria/ hay algunos que lo pueden alcanzar en preescolar.	Preescolar	Preescolar	Preescolar

¿Qué método considera adecuado? Descríbalo	Global/ sistema en base a frases no a letras aisladas/experiencias de aprendizaje: leer, escribir hablar y escuchar.	La propuesta/ por proyectos.	Relación con los objetos y repetición, visualización del alfabeto, visualización, escritura repetición	Repitiendo- escribiendo.	Ver el dibujo y escribir la letra-sílaba- palabra.
¿Importancia de la alfabetización en preescolar	No se debe forzar la alfabetización/ reprobada las tareas mecánicas: planas, verbalización, memorización.	No hay que obligar a los niños.	Es más fácil absorber por la edad y aprenden jugando.	Van más adelantados a la primaria.	Se les facilita la primaria.
¿Diferencias /similitudes entre: Prees-públicos/ privados?	Públicas: desarrollan la socialización y hábitos. Privadas: tareas mecánicas-repetitivas.	Privados presionan para leer y escribir Públicos: maduración, psicomotricidad	Privadas: método es más avanzado.	Privados: los enseñan a leer y escribir Públicas: no los enseñan.	Privadas: avanza más Públicas: juegan.
¿Qué aprendizajes debería aportar la educación preescolar?	Español, CN, conocimiento de su cuerpo, y su relación con el ambiente, primeros conocimientos sobre matemáticas generados a partir de sus necesidades de conteo, clasificación.	Madurez, psicomotricidad, coordinación, hábitos, limpieza, socializar	Colores, figuras, alfabeto, suma, restas, lectura.	Conocer el alfabeto, las letras.	Aprender a leer y escribir, contar.
¿Los maestros explicaron los objetivos Del preescolar?	No, la maestra explicó que los iba adelantar: ahí "leían o leían" porque era una exigencia de la primaria.	Se les iba enseñar a leer y escribir.	Contar hasta el 100, escribir y leer frases cortas.	Que ahí no iban aprender a leer y escribir.	Iban a trabajar con cantos y juegos.

Cuadro 11 .Respuestas al cuestionario inicial.

Interpretación de los datos

La información obtenida en los cuestionarios y en la primera entrevista arrojó datos para hacer un primer acercamiento de la relación y las creencias de estos cinco padres de familia con la cultura escrita.

Sonia, Alfredo y Raquel tienen una relación con la cultura escrita principalmente para resolver las necesidades relacionadas con el trabajo, la vida cotidiana y para la recreación en el caso del uso de la red. Han permanecido entre 10 a 13 años en el sistema educativo.

Janeth tiene una relación con la lectura basada en las necesidades laborales y recreativas, como maestra favorece considera que es importante fomentar el gusto por la lectura. Permaneció 16 años en el sistema educativo.

Arturo lee por gusto e invierte parte de su salario en adquirir libros, asiste a ferias de lectura, encuentros, conferencias, platica animadamente de sus libros favoritos, permaneció 18 años formales en el sistema educativo contando los dos diplomado con duración de un año cada uno.

En las visitas que hice a la casa de los Hernández pude saber y, en algunos casos, conocer el acervo de cada familia: Arturo, tiene libros sobre diversos temas: educación, literatura, ciencias, artes, deportes, diccionarios, revistas variadas, lo que indica que disfruta de diversos géneros, señala Lahire que "...tener una biblioteca con libros propios es el signo de una inversión particular de este tipo de patrimonio cultural" (Lahire, 2001:157). Janeth tiene libros para resolver sus necesidades laborales: programas, de texto, de investigación y algunos de recreación. La señora Valeriana tiene materiales religiosos. Sus hijos tienen libros escolares y de recreación.

En la casa de Sonia hay revistas, libros escolares y pocos infantiles.

En la casa de Alfredo y Raquel hay libros escolares y pocos infantiles.

Los adultos y los niños tienen diferentes prácticas de lectura, la utilizan para resolver asuntos variados. En cuanto a la lectura por placer o como parte de una

actividad recreativa de los adultos, sería sencillo decir que Arturo es el único que tiene esta afición, sin embargo, al reflexionar de manera más profunda considero que sería arbitrario asegurar que los demás adultos no pasan ratos agradables con los diferentes textos a los que seguramente acceden. Por ejemplo Sonia disfruta de revistas de modas de artistas, las compra y las comparte con sus amigas. La señora Valeriana pasa horas de paz leyendo folletos religiosos, Alfredo y Raquel navegan por el internet e incluso Janeth y Arturo disfrutaban leyendo textos académicos donde encuentran alternativas para su trabajo.

Hernández (2009) menciona que hay tres afirmaciones sin fundamento empírico que forman parte de las creencias más difundidas sobre los hábitos lectores de los mexicanos: 1) Los mexicanos no leen 2) No lo hacen porque no tienen el “hábito” de leer 3) Los auténticos lectores son aquellos que leen obras literarias de “calidad” y lo hacen por gusto y placer”. Si estas concepciones se toman como una verdad irrefutable Arturo es el único que es lector “auténtico”, porque lee textos de autores prestigiados y lo hace por placer.

Ante estas creencias hago la siguiente pregunta: ¿Quién es un lector? Al respecto menciona Hernández:

...a muchos intelectuales y escritores mexicanos les parece que sólo existe una “verdadera lectura”: la que se realiza por el puro placer de leer y que abarca solo obras literarias. Veamos dos ejemplos: “La lectura es un acto gozoso, por el simple placer de leer, no un acto obligado para informarse, aprobar una materia o hacer una tarea” (Víctor Hugo Rascón Banda); “Que alguien lea por puro gusto, por el placer de leer, es una prueba definitiva de que realmente es un buen lector...un lector auténtico” (Felipe Garrido) (2002:2).

En las visitas que hice en un lapso de tres años a la casa de los Hernández observé diferentes prácticas de lectura con diferentes tecnologías: libros, internet, teléfonos. Y concluyo que todas las prácticas de lectura son válidas, en diferentes tipos de formatos o tecnologías, con diferentes intenciones ya que todas son prácticas sociales del lenguaje y es discriminatorio creer que sólo las lecturas de los autores prestigiados tienen valor. Algunas posiciones teóricas de las últimas

décadas reconocen las diferentes prácticas de lectura, en el entendido de que leer no sólo implica hacerlo desde los autores y textos “reconocidos”.

Acerca de las respuestas al cuestionario rescato las siguientes reflexiones:

¿Qué es alfabetizar?

De los cinco padres de familia tres sólo consideran que alfabetizar es en términos generales: “Enseñar a leer y escribir”. Es decir, que contemplan este proceso desde el que “enseña”, olvidando al que “aprende”, como si la tarea consistiera en un actor que da y otro que recibe. Desde esta perspectiva no se considera que el aprendizaje de la lengua escrita sea una reconstrucción del sistema, sino como la reproducción de un conocimiento. O dicho en términos de Ferreiro: “si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento (2010: 17). Es decir, que la principal responsabilidad y trabajo se le adjudica a quien “enseña”, al contemplar a un aprendiz pasivo, en espera. Freire señala que desde esta perspectiva se trata a los aprendices como objetos y no como sujetos de aprendizaje, a los que se tendría que dotar de saberes: “Es como si sus cuerpos conscientes estuviesen sencillamente vacíos, esperando que los rellenaran las palabras del educador” (Freire, 1989:147). Idea similar a la que tenían hace 5000 años en la primera escuela de escritura que se tiene conocimiento llamada “Casa de Tablillas”, donde los aprendices copiaban durante años en una tabla cubierta con cera, la concepción era que no sabían nada, como si estuvieran en blanco, como un “tabla rasa” (Pozo, 2009: 41).

La visión plateada por tres padres de familia remite a la concepción generalizada en el siglo XX que trata de “...una práctica elemental de la lectura y escritura adquirida por las grandes mayorías” (Braslavsky, 2003:4).

En el capítulo 4 de este trabajo de investigación, presenté un breve recorrido de las transformaciones que ha tenido el término “alfabetización”, esta indagación

es de utilidad para comprender las funciones y expectativas al respecto. En resumen, ha habido una evolución sobre lo que implica “alfabetizar”, ya que han cambiado las necesidades de la sociedad, a principios del siglo XX era suficiente con firmar, leer y escribir cartas, en pleno siglo XXI se necesita leer y escribir de manera competente para poder funcionar social y laboralmente.

Arturo concibe una visión más amplia del concepto alfabetización, ya que no utiliza las palabras “aprender” ni “enseñar” ni se refiere a conocer las letras sino a “...entender que se hace con ese código escrito y sus diversos significados y usos”. Y le otorga un papel protagónico al aprendiz. Y Janeth tiene una concepción menos informada que la de Arturo pero más amplia que la de los otros tres informantes.

¿Qué Institución es la indicada?

Sonia, Raquel y Alfredo consideran que el preescolar es la institución donde se debe iniciar formalmente la alfabetización convencional. Janeth y Arturo opinan que debe ser en la primaria. Aunque Arturo precisa que no debe haber límites o restricciones en cuanto al nivel. También señala que debe ser en la primaria porque muchas veces en el preescolar no se da este aprendizaje de forma natural y agradable. Para Janeth el argumento para iniciar formalmente la alfabetización en la primaria es porque no se les deja a los niños vivir su proceso de madurez, se les presiona, con tal de adelantarlos.

Raquel, Sonia y Alfredo no dan argumentos del por qué se debe iniciar la alfabetización en preescolar, Arturo y Janeth sí aportan una explicación al respecto: las inadecuadas estrategias de enseñanza y la falta de madurez de los niños, respectivamente.

¿Qué método considera adecuado?

Aunque no indican el nombre del método, parece que Sonia, Raquel y Alfredo se refieren a la tradición sintética. Debido a que hablan de elementos menores a la palabra (va de la parte al todo) e insisten en la correspondencia entre lo oral y lo escrito. Hay que considerar que en México los métodos más utilizados han sido el Silabario de San Miguel y el Método Onomatopéyico.

Arturo habla del método global porque considera que nuestra lengua está estructura a través de palabras, frases y no de letras aisladas o sílabas que carecen de sentido.

Para Janeth la propuesta del programa de primaria es la adecuada para alfabetizar porque parte de los intereses de los niños.

Las respuestas de los cinco padres de familia indican que los dos que tienen estudios en educación y experiencia docente tienen conocimiento de diferentes propuestas para alfabetizar y son capaces de argumentar el por qué les parece que algún método da mejores resultados que otro.

Los otros tres padres de familia –aunque no saben el nombre del método con que alfabetizaron a sus hijos- sí identifican que ellos también aprendieron de esa manera a leer y escribir. Les parece que ese método es adecuado porque ya lo conocen, es decir, que basan su predilección por las creencias implícitas que tienen. En cambio, Arturo y Janeth aunque también aprendieron a leer y escribir con tradiciones sintéticas, pueden basar sus respuestas en las creencias explícitas, aquellas que se basan en saberes adquiridos en su formación académica. Sin embargo, esto no sucede de manera automática y definitiva, porque también recurren a sus saberes implícitos. Arturo reconoce que en sus primeros años de práctica docente se le hacía fácil retomar los saberes aprendidos en sus tiempos de aprendiz de la lengua, por ello cuando era practicante: “fotocopiaba las letras y les decía a los niños que las iluminaran”. Por su parte Janeth también menciona que aunque utiliza la propuesta del programa también acude a dictados y repeticiones.

En pocas palabras, hay tres padres de familia que sólo tienen como modelo de alfabetización aquellos saberes o teorías implícitas como aprendices de la lengua escrita. Y los otros dos, además de contar con teorías implícitas, también cuentan con teorías explícitas y utilizan ambas.

¿Importancia de la alfabetización en preescolar?

Para Arturo y Janeth la alfabetización convencional en preescolar no debe llevarse a cabo de manera obligatoria, no están de acuerdo con que se presione a los niños para aprender a decodificar, porque además señalan que eso no implica que comprendan lo que leen.

Los otros tres padres de familia consideran que alfabetizar convencionalmente en preescolar favorece a los niños porque llegan a la primaria “adelantados”.

Para Arturo y Janeth su experiencia como maestros de primaria les ha mostrado que no siempre que los niños llegan a la primaria sabiendo leer y escribir les reditúa en mejor aprovechamiento o en facilitarles el acceso al nuevo nivel educativo. Pero los otros tres padres de familia no tienen esta experiencia y para ellos significa una ventaja que lleguen a la primaria ya habiendo sorteado el complejo proceso del aprendizaje de la lengua escrita.

¿Diferencias entre los preescolares públicos y privados?

Para Sonia, Alfredo y Raquel en los preescolares privados los niños aprenden a leer y escribir y en los públicos a jugar, cantar, es decir actividades lúdicas. Para Janeth en las escuelas privadas se presiona a los niños para aprender a leer y escribir y no respetan sus etapas de desarrollo. Arturo también señala que se les enseña a leer y escribir en las escuelas privadas y cuestiona la manera como lo hacen. Para Arturo no se debe poner límites a los niveles educativos, señala que el problema radica en la mecanización con que se lleva a cabo la alfabetización y por ello prefiere que no se realice.

Los cinco padres de familia identifican que la diferencia entre los preescolares privados y públicos es que en los primeros se tiene como objetivo principal la alfabetización y en los segundos actividades recreativas, de socialización y madurez.

¿Qué aprendizajes debería aportar la educación preescolar?

Para dos padres de familia la educación preescolar debería tener como objetivo principal el aprendizaje convencional de la lengua escrita y sumar y restar. Para Sofía además de todo lo anterior aprender inglés. Para los otros dos padres el desarrollo de habilidades, la socialización, los hábitos y la madurez.

¿Los maestros del grupo de sus hijos les explicaron los objetivos del preescolar?

A ninguno de los cinco padres de familia se les explicó cuáles son los objetivos de programa¹⁶ y en qué consiste el enfoque. Aunque a Raquel y Alfredo les explicaron que no iban a alfabetizar porque iban a trabajar con el programa, pero no se aclaró en qué consiste.

Comentario final

Las repuestas que generosamente dieron los padres de familia Hernández, aportan una mirada general sobre el complejo fenómeno de la alfabetización en preescolar. Con esta información algunas de las dudas se aclararon pero otras quedaron sin respuesta porque la información que da un cuestionario es limitada y no permite expresarse de manera abierta, ni transparentar las experiencias. Por ello, considero necesario continuar con esta investigación, ya que pretendo saber en qué consisten las creencias de los padres de familia y la trascendencia que tienen en la educación de sus hijos. Es decir, cómo las creencias de los padres de familia Hernández impactan el proceso de alfabetización de sus hijos. Y cómo ha sido el tránsito por la cultura escrita de los niños tanto en su vida personal como académica.

¹⁶ El PEP no contiene perfil de ingreso ni de egreso.

También me interesó conocer cómo ha impactado en cada niño el ambiente alfabetizador de su familia nuclear en su forma de concebir la lengua.

En esta segunda parte de la investigación recupero la información extraída de entrevistas realizadas a los padres de familia a través de tres años de investigación.

Las expectativas de los adultos Hernández para sus hijos en el nivel preescolar

En el siguiente cuadro se observa un compendio de los objetivos que los padres de la familia Hernández pretenden que sus hijos alcancen en el nivel preescolar.

Aspectos	Sonia	Janeth y Arturo	Raquel y Alfredo
En cuanto a la lectura y escritura esperan:	Alfabetización convencional	Ambiente alfabetizador	Alfabetización convencional
En cuanto al aprendizaje de inglés:	Es un objetivo	No se plantean	No se plantean
Hábitos de trabajo/ Seguir reglas/ Adaptarse a rutinas escolares	No se plantean	Es un objetivo	No se plantean
Maduración/ Autonomía	No se plantean	Es un objetivo	No se plantean
Adquisición de conocimientos	Es un objetivo	No se plantean	Es un objetivo

Cuadro 12. Objetivos de los padres de familia

Como se muestra en este cuadro, las expectativas de la familia de los tres niños son diferentes. Al parecer estas ideas están permeadas por las experiencias que han tenido en su vida como aprendices, trabajadores y usuarios de la lengua.

En cuanto a las expectativas acerca de la alfabetización inicial, los papás de Yadira esperan que en el preescolar su hija adquiriera hábitos de trabajo e higiene, que avance en el “desarrollo de sus etapas”, que aprenda a ser autosuficiente, a seguir reglas y rutinas escolares. En cuanto a la lengua esperan que “descubra el lenguaje” de manera natural, que “explore” diversidad de textos y que disfrute de la lectura sola y con otros lectores. Consideran que estas habilidades son necesarias para tener un tránsito más seguro hacia la alfabetización convencional y pueda adaptarse más fácilmente a las nuevas rutinas que enfrentará en la educación primaria.

La mamá de Gerardo espera que aprenda conceptos básicos de inglés como colores, números, frases, palabras y que lea y escriba convencionalmente. Para Sonia con estos saberes su hijo “se adelanta” y tiene un “avance grande”, ello le va a permitir ir adaptándose a las rutinas escolares que encontrará en la primaria.

Los padres de Andrea esperan que aprenda a leer y escribir, y que con ello su acceso a la primaria sea fácil para no tener problemas posteriores.

Como vemos, cada familia se plantea diferentes objetivos para el nivel preescolar. Los papás de Yadira se apegan más a la propuesta oficial, los de Andrea y Gerardo tienen como prioridad la alfabetización convencional.

La maestra María de Lourdes Cruz Valerio escribió un relato para esta investigación y en él narra que en una escuela donde trabajaba no había mucha exigencia por alfabetizar, ya que la mayoría de las madres y padres de familia eran “profesionistas” y sus expectativas eran otras: “Recuerdo que en el jardín de niños se dejaba poca tarea y no había mucho conflicto con los padres de familia en cuanto a la forma de alfabetizar, ya que la mayoría eran profesionistas y sólo les interesaba que fueran a aprender jugando” (Re- 17).

Para la maestra María de Lourdes, cuando los padres de familia tienen un mayor nivel educativo, la exigencia sobre el método para alfabetizar se flexibiliza, y se puede trabajar con otra propuesta, que no sea estrictamente mecánica-

repetitiva, por ejemplo, señala: "...se enseñaba la escritura con ilustraciones, se armaban rompecabezas de vocales"... (Re- 35).

En el caso de los Hernández, los padres y madres que tienen más estudios y conocimientos teóricos y prácticos sobre alfabetización, son quienes están en desacuerdo con los métodos mecánicos-repetitivos. Por supuesto, que esto sólo es un caso, y seguramente habrá otras variantes.

A continuación presento una revisión del trayecto alfabetizador de cada uno de los tres niños desde la información que dieron sus padres. Estas voces parten de los relatos de vida obtenidos en momentos diferentes a lo largo de tres años. Por lo tanto, este recorrido abarca su inserción a la educación primaria con el objetivo de conocer cómo han experimentado este tránsito.

6.3 La alfabetización desde la mirada de los padres de familia

Las creencias de los padres de familia influyen en el trayecto que sus hijos seguirán en el camino hacia la alfabetización al decidir la escuela a la que asistirán y el tipo de apoyo que recibirán en casa. Las creencias y circunstancias tanto económicas como culturales de los padres de familia intervienen en las decisiones que toman, determinando el tipo de alfabetización formal que sus hijos experimentarán. Posicionada en esta hipótesis, en este apartado analizaré las creencias sobre alfabetización de los padres de familia y cómo influyen en la manera en que sus hijos aprenden a leer y escribir. También mostraré como han vivido este proceso los tres niños informantes y las experiencias que han tenido desde la mirada de sus padres.

Presentaré el seguimiento de cada niño y después una triangulación de los tres casos. Inicio el recorrido con Gerardo porque es el caso más complejo.

Trayecto alfabetizador de Gerardo

Información empírica

El seguimiento del trayecto de Gerardo se hace desde tres voces: Sonia, su mamá, y Arturo y Janeth, sus tíos, debido a que ellos han participado en la educación del niño. Primero presento algunos pasajes de la entrevista a Sonia en el año 2009, para conocer cuáles eran sus expectativas y creencias en ese momento:

Angélica: ¿Por qué elegiste que Gerardo entrara a esta escuela preescolar?

Sonia: "...me *gustó* la forma que les enseñan, me *gusta* porque les tienen mucha paciencia, veían en clase la carretilla "ma me mi mo mu" les daban una ilustración y si todavía no le entendían les dejaban tarea y si todavía no le entendía, lo repetían, hasta que quedara entendido el tema y así iban letra por letra..."

Angélica: ¿Cuántas planas hacían en la escuela?

Sonia: "Lo trabajaban con imágenes, que las pintaran, adornaran de cada carretilla y el dibujo... les mandaban unas dos...sí había un avance en lo que estaban leyendo."

Angélica: ¿Para ti es importante que trabajen la lectoescritura?

Sonia: "Sí, porque es un avance bastante grande, que no cuesta trabajo que los niños lo asimilen, tal vez al principio cuesta trabajo porque no están acostumbrados a hacer tarea, no saben colorear... porque es la base de todo, si no sabes leer, no sabes ciencias, si no sabes leer, no sabes, es la base, ya sabiéndolo..."

Angélica: ¿Cuándo iniciaron el trabajo de la lectura y escritura?

Sonia: "En segundo, en primero fueron cosas básicas, en segundo ya les empezaron a meter y en tercero fue de lleno, ya este enunciado, cuentos, resúmenes, para tal día el cuento de caperucita roja, que lo leyeran y que de alguna parte del cuento que les gustara, o de su propio resumen".

Angélica: ¿Había momentos en que Gerardo ya no quería hacer las planas?

Sonia: "Al principio sí batallamos con eso, porque no estaba acostumbrado, pero ya después él sabía a qué hora salía de la escuela, llegaba jugaba un rato y ya después hacía la tarea, se le hizo un hábito, como ya sabía qué hacer, era lo que tenía que hacer si tenía que repetir repetía, se le hacía mucho más *fácil*."

Angélica: ¿Nunca tuviste que terminar de hacerle las planas?

Sonia: "No, no, sí batallamos, sí, fea o como sea, pero que la termine él."

Angélica: ¿A tu hijo le favoreció estar en esta escuela?

Sonia: "En el caso de Gerardo se desarrolló mucho mejor, es muy tímido, pero al momento que ya sabía que decían las películas pues si le ayudó bastante, dejaba de hacer las cosas por no saber leer, ni cómo se jugaba y dice "ya sé leer" ...Hay escuelas, que se extralimitan, les quitan su espacio de juego y tampoco es mi intención, ni tan tan ni muy muy".

Angélica: ¿Y cómo crees que le vaya a ir ahora en la primaria?

Sonia: "Yo espero que... todo mundo me dice que voy a tener muchos problemas porque el niño ya va mucho más "adelantado" de los demás ..."

Angélica: ¿Cuánto tiempo tardaba en hacer su tarea?

Sonia: "Una hora si venía como de muy buenas, como media <<hora hoy, vengo cansado>> y se tardaba".

Al preguntarle a Sonia ¿Cómo trabajan en el preescolar? ella explica que por medio de dibujos, que les tienen mucha paciencia, le parece muy buena estrategia de trabajo. Al preguntarle: ¿Cuántas planas hace en la escuela? Ella no responde directamente, señala: “Lo trabajaban con imágenes, que las pintaran adornaran, de cada carretilla y el dibujo (sic)”, después de otras preguntas insistí en preguntar sobre las planas y esta ocasión dijo que “...dos en la escuela y dos de tarea”. También señala que las tareas no son cansadas, que las hace rápido, que ya tiene el hábito. Considera que la metodología utilizada en la escuela no es agotadora ni estresante para Gerardo, porque ella observa que sí hay algunas escuelas muy pesadas, y esta es intermedia: “Hay escuelas, que se extralimitan, les quitan su espacio de juego y tampoco es mi intención, ni tan tan, ni muy muy”. Incluso repite dos veces” me gustó” y habla de “facilidad”.

Para Sonia esta escuela aporta a su hijo muchas experiencias buenas: saber leer y escribir, mejorar en su autoestima, desenvolverse mejor, saber resolver retos, y espera que le vaya bien en la primaria aunque su familia le dice que va ser muy difícil para Gerardo porque “va muy adelantado”. Cuando habla de su familia se refiere a Janeth y Arturo, quienes están involucrados en la educación de Gerardo.

Casi dos años después volví a entrevistar a Sonia y le hice preguntas similares, a continuación muestro un fragmento de la segunda entrevista:

<p>Angélica: ¿Por qué elegiste esa escuela preescolar? Sonia: “...llevaba inglés, ya salían leyendo y escribiendo. El nivel de la escuela...” Angélica: ¿Cómo trabajó en la escuela? Sonia: “Bien, pero ya al final lo presionaron mucho, ejemplo, para llegar a las metas que a los papás nos marcaron, ya al final fue mucho trabajo para el niño”. Angélica: ¿En qué consistía? Sonia: “Muchos trabajos que entregar, cuestiones de los libros, estar repasando mucho en los cuadernos, tareas constantes y muy grandes en cantidad, tal vez el proceso no era difícil pero en cantidad, toda la tarde, diez, once de la noche, estar pelando constantemente con él”. Angélica: ¿Cuáles son las presiones que señalas que vivió Gerardo durante la alfabetización? Sonia: “El encierro en la escuela y en lugar de distraerse, <<no la hiciste en la escuela, tienes que hacerla aquí>>, chorrocientas mil de tarea que traía, eran las diez, once de la noche y seguimos con tarea, de</p>
--

alguna manera sí lo obligábamos a que cumpliera con ella, y era algo que el niño ya sabía y le desesperaba estar: lo, mismo, lo mismo, lo mismo, lo mismo, lo mismo, porque para esto Gerardo absorbió muy rápido todo y era de que “ es que ya me los sé”, sí, pero lo tienes que hacer porque es la tarea”.

Angélica: ¿Cuántas planas hacía?

Sonia: “Un montón, alguna ocasión llegamos a contar **veinte** creo, como tarea, más aparte lo que hacía en la escuela, no sé, mucha, muchísima, acabó cuadernos y cuadernos y seguimos en el mismo término. Cuando pasa a la primaria, la maestra que le tocó igual, mucha tarea y lo mismo que ya había hecho”.

Angélica: ¿Aprendió Inglés?

Sonia: “Sí, pues sabe frases básicas, su nombre, colores, números, las figuras...cosas pequeñas”.

Angélica: ¿Le enseñaban de la misma manera?

Sonia: Sí, lo mismo que veían en inglés y en español.

Angélica: ¿Te parece que es importante que haya sido alfabetizado en preescolar?

Sonia: “Sí pero me parece más importante darle la continuidad, cosa que no hicimos (no, con la cabeza), sí que aprendan a edad temprana, chiquitos, pero que sigan, no retrocederlos otra vez”.

Angélica: ¿A la niña la inscribirías en un preescolar donde alfabetizaran?

Sonia: “No, yo creo, en este caso la metería en una escuela de gobierno...pero no me gustaría que pasara lo mismo”.

Angélica: ¿Qué expectativas tenías del preescolar, qué esperabas?

Sonia: Pues realmente lo que obtuvimos. Ahí fue el mayor problema fue no darle seguimiento a lo que él ya sabía.

Angélica: ¿Qué obtuviste?

Sonia: “Que el niño era sociable, aprendía, le gustaba ir a la escuela, le gustaba participar con sus compañeros, cosa que en el momento no se ha presentado”.

Angélica: ¿En lo académico que obtuvieron?

Sonia: “A contar hasta cien y a reconocerlo, los números, sumas básicas de un dígito, acabó leyendo, escribiendo y conocimientos del medio fue general, se sabe en inglés los colores, las formas, los saludos, frases básicas”.

Angélica: ¿Qué opinas de la elección que tomaste para el preescolar?

Sonia: “Creo que no fue adecuada porque se le presionó para aprender algo que tal vez sí era el momento y que no lo supimos aprovechar, porque al ingresar a primero ya lo sabía”.

Hay diferencias en las dos versiones de la experiencia que relata Sofía, en el siguiente cuadro presento una comparación de ambas entrevistas:

Temas	Entrevista 2009	Entrevista 2011
Elección de la escuela	Instalaciones, atención personalizada, grupos pequeños, dos maestras por grupo, colegiatura accesible, adecuada.	Cercanía, horario compatible, inglés, alfabetización. “No fue adecuada”.
Forma de trabajo	Paciencia, dibujos, carretillas, pintar. “Me gustó”.	Muchos trabajos, repasar, libros, cuadernos, no difícil/ cantidad, encierro, cumplir, obligación.
Alfabetización	Importante, “un avance grande”,	Sólo sí se lleva un seguimiento.

temprana	proporciona herramientas para saber de todo, jugar.	
Tareas	Dos planas en la escuela y dos en la casa. Facilidad: media hora en hacer tareas, un poco más si está cansado.	“Pelear hasta las once de la noche”, “Chorrocientas mil”, “20 planas, más lo que no acabó”, “Taches”.
Relación con la lengua escrita.	Interesado en leer y escribir.	No hay interés.
Construcción de su personalidad	Construcción de hábitos, desenvuelto, mejoró su autoestima.	Era sociable, aprendía, participaba.
Elección del preescolar para su hija	Sí, la misma u otra parecida.	Una de gobierno.
Estado físico y emocional	Muy bien, contento.	Dislexia, presionado.

Cuadro 13. Comparación de dos entrevistas a Sonia

Como se observa en la tabla, la concepción que tiene Sonia sobre la forma de trabajo, las tareas, relación con la lectura y escritura y sobre la salud de Gerardo cambió a la que tenía dos años atrás. Algunas de las creencias que tiene sobre la alfabetización se transformaron y otras permanecieron. Considera que los problemas por los que está atravesando su hijo se deben a que no hubo continuidad, ya que no pudo pagar una escuela primaria particular. Y aunque acepta que fue excesiva y agobiante la forma de trabajo, no reprueba directamente el método del preescolar. Continúa creyendo que hay que iniciar de manera temprana la alfabetización formal, aunque acepta que el método utilizado fue excesivo. Sonia, a dos años de distancia entre la primera y segunda entrevista, reconoce que su hijo ya no es el niño alegre y dispuesto que solía ser, reconoce que algunos de sus problemas de salud se deben al estrés al que fue sometido.

Gerardo vivió durante el proceso de alfabetización “violencia alfabética” de “tipo directa”, entendida como el maltrato físico, como gritos y golpes involucrados con el proceso de aprendizaje de lectoescritura e “indirecta”, que se refiere a los trabajos exhaustivos y agobiantes a que son sometidos los estudiantes.

Janeth ha estado cerca de las experiencias escolares y familiares de su sobrino porque trabaja en la misma escuela y en las tardes le ayuda con las

tareas, por ello le pedí que aportara información acerca de la experiencia del niño. Estas son algunas de las respuestas que dio:

Angélica: ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura de Gerardo en preescolar?

Janeth: “Él tuvo una situación difícil en preescolar porque su mamá lo metió a un preescolar particular y **lo acosaban mucho en los trabajos**, muchas planas, le exigieron antes de tiempo, no lo dejaron ir en su etapa, fue muy difícil para él, sí logró la lectoescritura en el preescolar, en el último año logró leer. Pero lo más difícil es que no había una comprensión lectora para él, simplemente leía y escribía, pero no entendía lo que hacía, lo estuvimos viendo porque a veces le hacíamos lecturas y le preguntábamos y no alcanzaba a comprender eso y cuando él sale del preescolar...”

Su tío Arturo también aportó información sobre la etapa preescolar de Gerardo:

Angélica: ¿Cómo has visto el proceso de Gerardo de alfabetización inicial en preescolar?

Arturo: “Pues como muy acelerado y sin resultados importantes o significativos, porque yo creo que muchos colegios particulares no tienen un proyecto sólido para hacer escuelas bilingües, pues creo que engañan a los papás porque yo veía que solamente le dejaban palabras en inglés, su significado en español y que las repitiera mecánicamente diez veces o por planas y yo no creo que así se pueda manejar un segundo idioma... se le saturó de actividades mecánicas y yo siento que está saturado, él comprende las cosas pero no tiene nada de trabajo sistemático, no le gusta escribir, no le gusta leer, se distrae muy rápido”.

Tanto Arturo como Janeth cuestionan el método de trabajo de la escuela preescolar donde estuvo su sobrino, consideran que esta instrucción ha tenido implicaciones en su desarrollo posterior. Para continuar revisando el trayecto de Gerardo dividí su biografía en cuatro temporalidades:

1. Preescolar
2. Primero de primaria (semestre 1)
3. Primero de primaria (semestre 2)
4. Segundo de primaria.

Cuando Gerardo egresó del preescolar entró en una primaria pública porque ya no podían costear una escuela privada, en esta escuela la maestra trabajaba con un método sintético, por lo tanto, volvió a empezar con las mismas actividades que ya había realizado durante los tres años de preescolar.

A continuación presento parte de la entrevista realizada a su tía Janeth, quien funge como tutora en la escuela, divido las secciones por temporalidades:

Preescolar

“...su mamá lo metió a un preescolar particular y lo acosaban mucho en los trabajos, muchas planas, le exigieron antes de tiempo, no lo dejaron ir en su etapa, fue muy difícil para él...”

1° primaria: primera escuela

“...y entra a la primaria, le tocó una maestra algo tradicional y otra vez son planas, muchas... muchas... planas. Gerardo empezó a tener mucho trauma, de hecho empezó a tener una crisis nerviosa, empezó a salirle manchas en la piel y ya no quería ir a la escuela...”

1° de primaria: segunda escuela

“...por esa situación se hace el cambio de escuela, le sugiero mi escuela, porque en ese primer año había una maestra que trabajaba proyectos y entonces él estuvo muy bien, le habían dicho que era hiperactivo y ella (la maestra) consideraba que no lo era porque trabajo muy bien con él... empezó a responder...”

2° de primaria

“... la cuestión fue que para el segundo año se cambia la maestra y llega una maestra que no sabe trabajar con proyectos y nuevamente ha sido difícil para él, pues toda esa situación que ha ido cargando, también le ha ido afectando...la maestra no trabaja los proyectos, sólo son conocimientos y copiar lo que están aprendiendo, dejarles copias o dejarles escrituras, veo que trabaja muy poco la lectura...entonces ha sido difícil, y él nuevamente está desinteresado en la escuela... de hecho dice que se queda dormido... se queja de que no hace caso, no querer ir a la escuela.”

Resumen de la información aportada por Janeth:

1. Preescolar. Relata que el tránsito por el preescolar fue muy difícil para Gerardo, porque le dejaban mucha tarea, utiliza la frase “...lo acosaban mucho en los trabajos”. Ella considera que los resultados no fueron buenos porque aunque decodificaba, no comprendía los textos.
2. Primero de primaria (primer semestre). Escuela pública, sufrió mucho, tuvo crisis nerviosas, problemas de piel, utiliza la frase: “Gerardo empezó a tener mucho trauma”. El trabajo consistía en “muchas planas”. Es diagnosticado con hiperactividad y déficit de atención.
3. Primero de primaria (segundo semestre). Lo cambiaron de escuela, (por problemas en la anterior) lo inscribieron con una maestra que trabajaba por proyectos y Gerardo estuvo muy contento. La maestra consideró que el diagnóstico que le habían hecho de “hiperactividad con déficit de atención” no era acertado.
4. Segundo de primaria. Ya no tiene la misma maestra del semestre anterior, con esta nueva tiene muchos problemas, dice su tía que la enseñanza “era muy

tradicional”, ejercicios de repetición. La maestra se queja constantemente de él. El niño ya no quiere ir a la escuela.

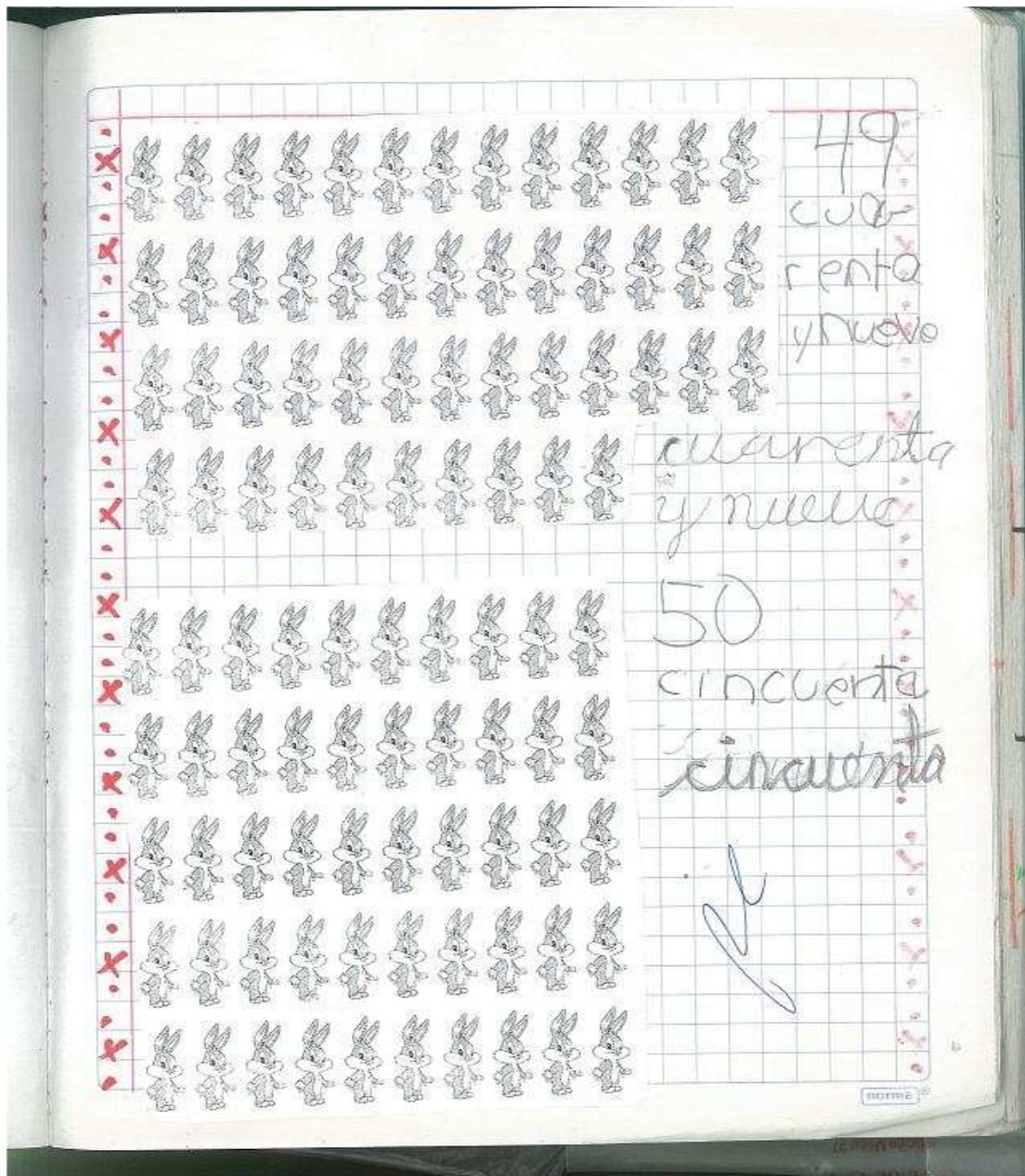
Hasta este momento, de acuerdo con la tía Janeth, Gerardo lleva alrededor de cinco años trabajando con métodos basados en la repetición y la memoria. Ella considera que no le gusta leer ni escribir, menciona que “hasta llora” cuando tiene que hacerlo.

En la segunda entrevista a Sonia cuando le pregunté por la forma de trabajo en primer grado de primaria señala lo siguiente:

Fueron planas, planas, planas, planas, planas, planas, planas...planas en matemáticas planas, en español planas... veía actividades artísticas, tenía que llenar dibujos de hojas completas por ejemplo de un barco, hizo de varias figuras, pegando chaquira por chaquira, y si alguna lentejuela iba volteada estaba mal, popotillo uno por uno, no sé si esa motricidad tendrían que tener los niños a esa edad, pero a mí se me hacía exagerado.

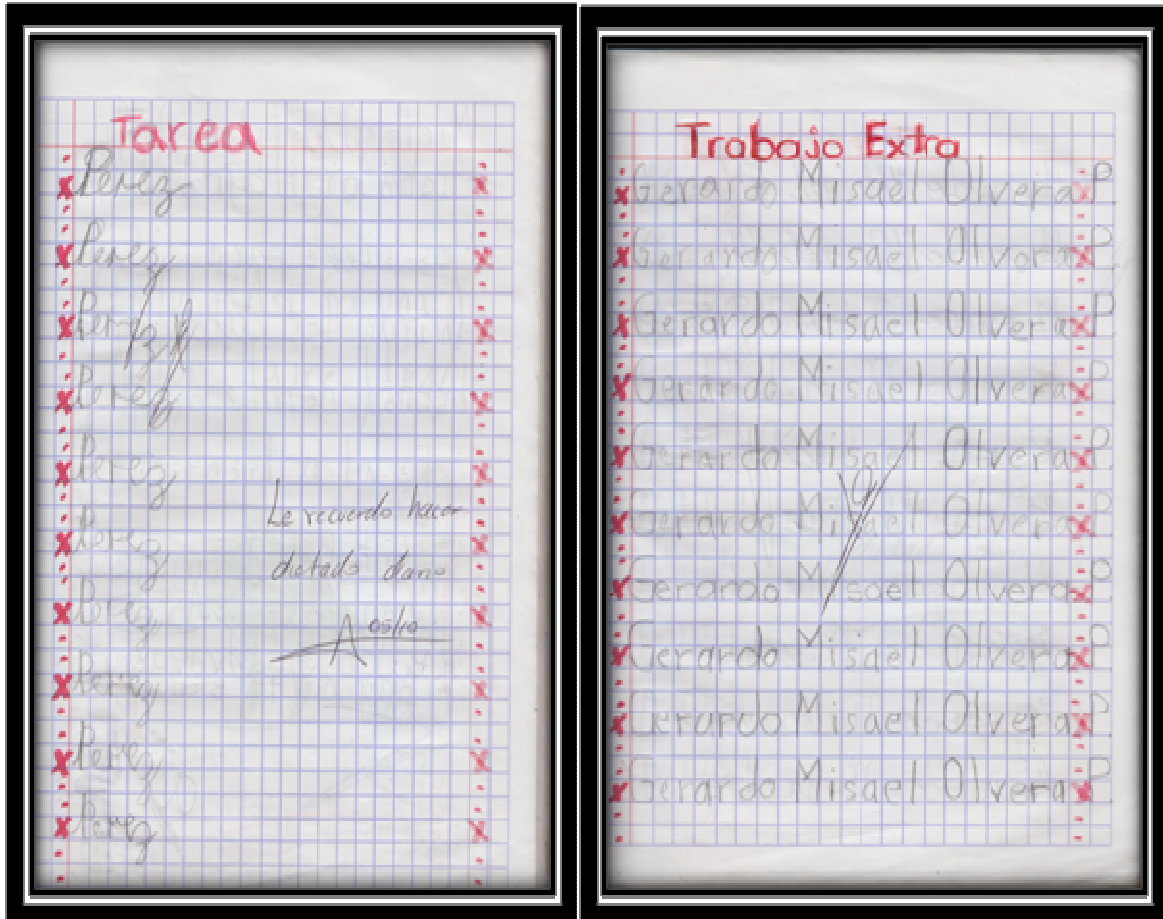
Que Sonia repita siete veces consecutivas la palabra “planas”, muestra la dimensión de la violencia indirecta que vivió durante cinco años Gerardo y el agobio de ella. Al entrar a primero de primaria continuó trabajando como ya lo había hecho en el preescolar, siguiendo la misma línea de progreso: bolitas y palitos, letras, sílabas, palabras y enunciados. Es de esperarse que volver a hacer este recorrido fue poco atractivo para el niño.

Como ejemplo de la “violencia alfabética indirecta” a la que fue sometido Gerardo en preescolar, en su cuaderno de matemáticas se observa que le piden que repita una plana de cada número hasta llegar al sesenta. Cada hoja debe contener el número, la palabra en script y manuscrita y los dibujos, como se muestra a continuación:



Ejercicio de Gerardo de matemáticas

Gerardo hace planas en la escuela, le dejan otras para su casa y además, de manera “especial” debe hacer “trabajos extras” y “tareas especiales, como se puede ver en estos ejemplos:



Cuaderno de Gerardo de español

Estos recados confirman la impresión que tiene su tía Janeth sobre la experiencia casi tortuosa que vivió Gerardo en el preescolar: “**lo acosaban mucho en los trabajos**”. La cantidad de ejercicios de repetición es desmesurada, aunque su mamá no guardó todos los cuadernos, señala que eran muchos cada año.

Para continuar conociendo sobre la complicada relación de Gerardo la lectoescritura le pedí a su tío Arturo que narrara sus impresiones al respecto:

Angélica: “Me dices que ahora tú colaboras en realizar las tareas con Gerardo, porque tu hermana llega muy noche y lo despierta para hacer la tarea, e incluso lo mete a bañar con agua fría para despertarlo”.

Arturo: “Mi hermana trabaja mucho tiempo y los tiene desatendidos entonces la que se hace cargo de ellos es la abuelita, pero la abuelita no puede, y yo como soy maestro, pues ya sé que tarea le dejan, trato de ayudarle, o que tiene que llevar o realizar, se me complica a veces porque ni siquiera la copia bien, y sí lo hostigan con recados, con malas notas y su mamá es muy estricta con él...”

Angélica: ¿En qué sentido?

Arturo: “A mí me ha tocado ver que cuando le dejan una tarea y no la anotó y cuando le revisa los cuadernos, y le ve recados: le pega o lo maltrata o lo amenaza con premios y castigos para que cumpla y de todas maneras no cumple. Lo que pasa es que es muy desorganizado y no tiene horarios establecidos, entonces ve demasiado televisión, le cuesta mucho trabajo centrar su atención y las tareas a veces las hace ya muy noche”.

Angélica: Cuando entrevisté a su mamá, hace cerca de dos años, me dijo que si se “adelantaba” se le iba hacer más fácil la primaria, ¿Tú qué opinas?

Arturo: “Fue al revés, fue contraproducente, porque ahorita cuando él entra en la primaria, es un niño que le faltan muchos límites por el descuido y la desatención y las actividades no le resultan agradables y genera más indisciplina...me presumía que leía y lo hacía mecánicamente, me decía <la m + a es ma y la l + e es le y la t... y entonces él decía que ya decía maleta> Y nunca lee por enunciados, y ahorita que le dejan leer libros en la biblioteca de aula, es muy complicado, es estarlo presionando para que lea un párrafo y yo le leo otro, la vamos comentando, pero no tiene dominada la lectura con fluidez para poderla interpretar adecuadamente”.

Angélica: Me dicen que llegó a la primaria y le tocó las mismas estrategias de preescolar: abusos de planas ¿Fue una continuidad?

Arturo: “Sí, había muchas similitudes y él al no tener hábitos de trabajo, no concluía las actividades y entonces a mi hermana la citaban y le decían que tenía rezago escolar, que lo tenían que canalizar y le diagnosticaron “Déficit de atención con hiperactividad”.

Angélica: ¿Tú notas que tenga interés autónomo por leer?

Arturo: “Sólo algunos instructivos de los juegos de ex box los lee, pude revisar detenidamente, pero la literatura no le llama la atención, mucho menos los textos informativos no le llaman la atención”.

Arturo y Janeth coinciden en que el proceso de alfabetización formal de Gerardo estuvo mediado por varios elementos que desencadenaron en violencia alfabética tanto “directa” como “indirecta”. Para ellos, en preescolar estuvo sometido a un método basado únicamente en la decodificación, afirmación que coincide con el testimonio de su mamá: “Chorrocientas mil planas” de cada letra, de cada sílaba para poder aprender a leer y escribir. La exagerada cantidad de trabajo dio pauta para generar varios problemas, algunos de tipo académico y otros de tipo familiar: el niño desarrolló rechazo y aversión hacia la escuela, a la lecto-escritura y las relaciones familiares se deterioraron: la de Gerardo con su mamá y la de su mamá con los demás miembros de la familia que observaban las

escenas de violencia física y emocional. Y todo ello con el fin de que cumpliera con las tareas escolares.

Sin embargo, señalan sus tíos que los resultados son cuestionables porque lee mecánicamente, pero no comprende, no ha desarrollado un sentido crítico y no disfruta de la lectura y la escritura. Esta aversión al parecer es hacia los textos escolares, porque relata Arturo que cuando se trata de videojuegos lee con mucho interés los instructivos, es decir que sabe usar la lectura para objetivos personales.

Su tío relató que la maestra de su sobrino dijo que iba mal en matemáticas y en esos días lo llevó al supermercado y que ahí el niño le pidió que le comprara un videojuego, que incluso fue capaz de decir cuánto valía el juego con todo y el porcentaje de descuento que tenía anunciado. Estas anécdotas muestran que Gerardo en la escuela es considerado como un niño con dificultades para aprender –ya sea matemáticas o en español- y en la vida diaria utiliza los saberes escolares para fines prácticos.

Análisis del trayecto alfabetizador de Gerardo

Hay diferencias importantes entre las creencias de Sonia en la primera y la segunda entrevista. La primera vez que habla de la metodología utilizada en preescolar está convencida de las bondades de la misma, incluso no acepta que es un trabajo mecánico, sino que habla de dibujos e imágenes como la principal estrategia de trabajo, las carretillas las considera un trabajo aleatorio, poco utilizado. Dos años después considera que la manera de trabajar era agobiante, no por lo difícil, sino por lo exhaustivo y monótono del trabajo que se basaba principalmente en planas. Sonia se vale principalmente de sus creencias implícitas para decidir la educación de Gerardo, su intención fue darle la mejor opción educativa, hizo un gran esfuerzo para pagar la colegiatura, incluso su familia le ayudaba con el gasto. Por lo tanto, desea que la elección educativa que tomó para su hijo sea exitosa, quizás por ello, no se da la oportunidad de reflexionar sobre la manera en que esta decisión pudo impactar sus vidas. Es decir, que en la primera

entrevista Sonia no dimensiona la difícil experiencia escolar que vive su hijo, no puede reconocer que es sometido a violencia, incluso es posible pensar en un “autoengaño”. Señala Paz, que “la mentira” nos sirve “para ocultarnos y ponernos al abrigo de los intrusos” (2011: 44), con ella pretendemos engañar a los demás y a nosotros mismos. En la primera entrevista a Sonia, su hijo ya tenía dos años en el preescolar, tiempo suficiente para valorar el nivel de exigencia de la escuela y observar la presión a que era sometido. Sin embargo, a veces hace falta la distancia para mirar lo que está a la vista. La figura del “entrevistador”, finalmente es la de un intruso que quiere desentrañar los secretos; quiere penetrar y no tiene pudor en preguntar. Sonia, durante la primera entrevista, se muestra satisfecha con la educación que le está proporcionando a su hijo, para ella tenerlo en una escuela particular es un signo de ascenso social, de acercamiento al modelo deseado.

Aunque Arturo, con sus veinte años de experiencia en la docencia no recomendó esa escuela para Gerardo, su mamá defendió su derecho a decidir sobre la educación de su hijo. Arturo considera que hay escuelas preescolares y primarias que funcionan sin un proyecto educativo, sin bases teóricas, casi exclusivamente a partir de las creencias implícitas de los dueños, directivos y maestros. Y que este personal muchas veces no tiene un título en docencia.

El proceso de alfabetización formal de un niño es un suceso complejo e impacta su vida escolar y personal. Puede ser una oportunidad para estrechar lazos afectivos con los adultos que lo rodean, con los maestros, compañeros y con la escuela, pero también le puede dejar marcas de dolor. En el caso de Gerardo, toda la familia entró en una dinámica de presión por las tareas agobiantes que le dejaban, a sus tíos, tías, abuelas, y primos no les gustaban las constantes jornadas de llanto y agresión a que era sometido. En la “violencia alfabética” todas las personas que comparten el mismo domicilio se pueden ver involucradas. Sonia puede dimensionar el estrés al que ambos fueron sometidos dos años después de

que Gerardo egresó del preescolar. Al preguntarle acerca del estado emocional y físico actual de ambos responde:

Angélica: ¿Cómo te sientes con el desarrollo de Gerardo?

Sonia: "Mal, porque no ha sido el adecuado, frustrada porque uno como padre trata de encaminarlo lo mejor posible, dice uno "ups" la regué y hay que arreglarlo, pero mientras ya lastimaste al niño, de una u otra forma".

Angélica: ¿Qué te genera?

Sonia: "Preocupación, ahorita Gerardo esta en un ambiente emocional muy tenso, no es su forma de ser, pero reacciona de manera grosera, alterada, tal vez con acciones que no le corresponden a la edad, pero es una suma de todos los factores que uno como padre se le inculcó".

Angélica: ¿Los problemas que tiene Gerardo son por la escuela?

Sonia: "Entre otras cosas, sí han influido".

Angélica: ¿Se ve feliz Gerardo?

Sonia: "<<¡A veces!>> (con voz apagada)".

Los problemas físicos que tiene Gerardo son los siguientes:

Trastornos de sueño, colitis nerviosa, manchas en la piel de origen nervioso, estrés e hiperactividad con déficit TDH de atención diagnosticado en diciembre del 2011 en el CISAME (Centro Integral de Salud Mental). En febrero de 2012 tiene cita para practicarle un electroencefalograma y poder corroborar el diagnóstico. Para marzo de 2012 ya está tomando medicamento.

El TDH se caracteriza por episodios de distracción desde moderada a grave, inquietud motora, inestabilidad emocional y conductas impulsivas. De acuerdo con el Manual diagnóstico de los trastornos mentales DSM-IV: "Habitualmente, los síntomas empeoran en las situaciones que exigen una atención o un esfuerzo mental sostenidos o que carecen de atractivo o novedad intrínsecos (p. ej., escuchar al maestro en clase, hacer los deberes, escuchar o leer textos largos, o trabajar en tareas monótonas o repetitivas)". Al parecer, estas actividades son las que durante cinco años ha realizado Gerardo tanto en el preescolar como en la primaria. Según el manual, estas tareas empeoran el trastorno y representan un esfuerzo superior para él.

Algunas de las creencias de Sonia sobre la alfabetización -como vimos en este apartado- se han modificado a raíz de la experiencia que vivió Gerardo, como parte de un proceso de reconstrucción, al finalizar esta investigación ella plantea otras concepciones:

- Saber leer y escribir es importante, se requieren para aprender.
- En la educación preescolar se puede enseñar a leer y escribir, siempre y cuando en la primaria no vuelvan a empezar con la alfabetización, sino que avancen con otros aprendizajes. Si no va haber continuidad es mejor que asistan a una escuela pública y que empiecen la alfabetización en la primaria.
- No siempre les favorece a los niños llegar adelantados a la primaria, algunos se aburren con las mismas actividades que ya saben.
- Cuando se alfabetiza basándose estrictamente en la decodificación por medio de planas de letras y palabras los niños experimentan agotamiento y angustia.
- Los dictados son muy estresantes para los niños.
- La forma de alfabetizar puede desencadenar problemas de salud en los niños, así como conflictos familiares.
- Pagar una escuela preescolar particular es desgastante, pero si además no reditúa en una mejor educación es una pérdida de dinero.

Trayecto alfabetizador de Yadira

Datos empíricos

Extracto de la entrevista a Arturo papá de Yadira.

Angélica: ¿Por qué eligieron un CENDI y no una escuela particular, bilingüe, donde alfabeticen, es decir, que tenga otra oferta educativa?

Arturo: “Lo que nos ayuda un poquito es que estamos en contacto con niños, y hemos visto que cuando aceleran ese proceso, más tarde no les permite como trabajar actividades de razonamiento de operaciones formales, o sea llega un momento que ese tiempo que se gana alfabetizando, les empieza a repercutir porque como que no se les deja cumplir ese proceso normal, como se acelera y después no está bien consolidado”.

Angélica: ¿En preescolar cumplió los objetivos que tú te habías planteado para Yadira?

Arturo: “No, porque también había poco compromiso de su Miss, entonces los CENDIS si se asumen como guarderías, yo no veía la parte académica con ella”.

Angélica: ¿Cómo es la niña que el preescolar colaboró en formar?

Arturo: “Yo sentí que fue una transición fuerte a la primaria, porque la parte escolarizada la vivió en primero y fue complicado para ella, porque no tenía hábitos de trabajo, porque pretendía seguir sin reglas, sin actividades escolarizadas fijas, y la parte que sí le ayudó fue de la dependencia de nosotros, sus hábitos de higiene, su codependencia se fue dejando a un lado, se hizo un poquito más autosuficiente.”

Angélica: ¿Yadira es una niña feliz?

Arturo: “Sí, muy consentida, pero sí”.

Angélica: ¿Con que método fue alfabetizada Yadira?

Arturo: “Yo cuando asistía a las juntas nos dijeron que era por método Minjares, pero observé que llevaba el método pero también era un poco ecléctica, para ese tiempo había salido la propuesta de PALEM y no la trabajaba”.

Angélica: ¿Qué opinas del proceso de Yadira?

Arturo: “Fue difícil, porque sentimos que estaba muy inmadura de preescolar y al principio toda la parte de la alfabetización se le complicó, estaba muy consentida y todo el trabajo escolar se le complicaba, era muy flojita, es como exploradora, le gusta visualizar imágenes y explora libros aunque no los leía”.

Angélica: ¿El trabajo de alfabetización era mecánico?

Arturo: “Sí, por sílabas y algunas veces por letras, eran pocas planas, pero sí les dejaban, era de letra a sílaba y de sílaba a palabra, eso fue en la primaria”.

Angélica: ¿A Yadira le gusta leer?

Arturo: “Sí, pero no se le ha podido formar el hábito”.

Angélica: ¿Y tú cómo influyes en las prácticas lectoras de Yadira?

Arturo: “Yo si trato de que tenga materiales escritos en la casa, y me pongo a leer algunas ocasiones con ella y la llevo a ferias de libros, respeto un poquito lo que le gusta leer a ella, pero la van encaminando porque se centra mucho en textos de caricatura o lo que está de moda”.

Angélica: ¿Cómo es su desempeño en la escuela primaria?

Arturo: “Pues bien, pero yo observo que trabajan poco en su salón y que muchas actividades son improvisadas no lleva un seguimiento, como uno tiene la ventaja de conocer los planes y programas”.

Extracto de la entrevista de Janeth mamá de Yadira.

Angélica: ¿Cuáles eran tus expectativas del preescolar?

Janeth: "...consideraba que el CENDI tenía mejor desarrollo social para ellos y alcanzaban otros tipos de aprendizaje, yo considero que sí aprendió...dos años le fue muy bien...un año la vi perturbada, pero de ahí en fuera estuvo contenta".

Angélica: ¿Tú qué esperabas que aprendiera?

Janeth: "Que se socializara, que fuera más independiente, que aprendiera lo básico, tampoco pensaba que fuera indispensable que aprendiera a leer y escribir antes de empezar la educación primaria, un poquito más en el trabajo de desarrollo de maduración, a lo que le corresponde".

Angélica: ¿Tú deseabas que adquiriera la alfabetización convencional?

Janeth: "Si se daba, que bueno, que ella misma lo fuera descubriendo, pero no quise obligarle o exigirle algo que a la mejor en ese momento no me le estaba interesando..."

Angélica: ¿Trataron de enseñarle? ¿Ella solita trataba de leer?

Janeth: "No/ Ella lo intentaba, le leíamos los cuentos y volvía a retomar la lectura a su manera".

Angélica: ¿No pensante que si le hubieras enseñado se le hubiera hecho más fácil en la primaria?

Janeth: "No, porque tuvimos dos experiencias con los hijos mayores, y no fueron muy agradables, aprendieron antes, fue exigirles antes de tiempo y fue un poco traumático para ellos y no quisimos que le pasara lo mismo".

Angélica: ¿Cómo es Yadira?

Janeth: "Ella es muy feliz, sana, yo creo que la etapa más bonita que ha pasado es el primero y segundo de primaria".

Angélica: ¿Le gusta hacer la tarea?

Janeth: "Sí, ella solita se pone hacer la tarea, en el tercer año no le ha ido muy bien, me causa un poco de pendiente, dice que se aburre y hay ocasiones que no quiere ir a la escuela".

Análisis de los datos

Los padres de Yadira con formación docente y una experiencia de veinte años de servicio, decidieron que su hija estuviera en un preescolar oficial donde se trabaja con la propuesta del PEP, porque todavía no deseaban que fuera alfabetizada si ella no manifestaba un interés por aprender. Cuentan que ya habían experimentado con sus dos hijos mayores, quienes aprendieron a leer y escribir muy pequeños y que ahora no tienen un vínculo importante con la cultura escrita. Sin embargo, al iniciar ciclo escolar la maestra del grupo les dijo que sí iba a alfabetizar, ellos no presionaron a su hija, no la forzaron y no aprendió a leer y escribir en el preescolar.

Ambos coinciden en que del preescolar Yadira obtuvo herramientas para socializar, desarrollar madurez e independencia. Su mamá valora positivamente el trabajo realizado en el preescolar. En cambio, su papá, aunque acepta que sí avanzó en algunos aspectos, cuestiona fuertemente la organización de los CENDIS. Señala que no tienen una propuesta pedagógica, que prácticamente son guarderías, porque no cuidan la parte académica, ni desarrollan hábitos de trabajo, ni preparan para que se puedan enfrentar en la educación primaria a la realización de actividades escolarizadas fijas.

Es decir, que en el preescolar al que asistió Yadira intentaron alfabetizarla, aunque no se logró y tampoco se trabajaba con la propuesta del PEP. De acuerdo con Arturo se perdió el propósito fundamental del preescolar e impidió la posibilidad para crear un puente natural entre a la educación preescolar y primaria.

En cuanto a la educación primaria, Janeth considera adecuado el trabajo realizado por la maestra en el primero y segundo grado, no cuestiona la metodología que utiliza, centra su comentario en destacar que no presionó a la niña y que era “paciente” y le permitiera “ir con su desarrollo”. Al parecer, el punto central de su valoración es que no haya presión y que se desarrolle la maduración.

En cambio, Arturo hace una evaluación más compleja; cuestiona el método, señala que prácticamente era mecánico, “de letra a sílaba y de sílaba a palabra”, aunque le dejaban pocas planas. Para él, esta forma de trabajo no permite formar lectores reales, que lo hagan por gusto. Señala que su hijo el mayor, que fue alfabetizado con la propuesta de PALEM¹⁷, aunque no lee por gusto, tiene más habilidades para comprender textos que sus dos hijos menores que aprendieron con métodos mecánicos-repetitivos.

Para Arturo fue conveniente iniciar la alfabetización formal hasta la primaria porque ganó tiempo para que Yadira se hiciera más independiente y aprendiera a socializar, pero por el método como fue alfabetizada, no espera que los aprendizajes sean significativos y ello le permita dar el salto a convertirse en una

¹⁷ Propuesta para la Alfabetización de la Lengua Escrita y las Matemáticas implementada por la SEP.

lectora por iniciativa propia. Arturo colabora proveyendo a Yadira de experiencias agradables con la lengua, comprando libros, leyendo con ella, llevándola a eventos de lectura, porque cree que al promover una relación lúdica e interactiva con la lengua, ella puede descubrir que no sólo es una tarea académica.

Yadira sí se interesa en leer en compañía de adultos y otros niños, es decir, en interacción con otros, asiste con gusto a los eventos culturales a que su papá la lleva. Lee con agrado los libros que le compra su papá e insiste que la lleve a las ferias de libros. Pero no busca de manera independiente relacionarse con la lectura y la escritura, no lleva un diario, no hace cartitas, no lee por su cuenta. Sus juegos son principalmente con juguetes, ya sea sola o en interacción con otros niños. Yadira no ha tenido una relación con la lengua en un clima de maltrato o rigidez, consolidó la lectura y la escritura en segundo de primaria y no se le apresuró con dictados extras o tomas de lectura en voz alta en casa. Su relación con la escuela en primero y segundo de primaria fue buena, pero en tercer año ya no le gusta, se aburre y a veces no quiere asistir.

En cuanto a su desarrollo físico y emocional, sus papás señalan que casi no se enferma, que es una niña feliz. También mencionan que tiene una buena relación con sus compañeros de grupo y hace amigas y amigos con facilidad.

Arturo tiene pretensiones amplias con respecto a la lectura y la escritura de su hija, su mamá está de acuerdo, aunque ella plantea una posición más reservada:

Arturo desea que además de usar la lengua para los retos que implica vivir en una sociedad letrada y poder acceder exitosamente a la vida académica, tenga una relación íntima y estrecha con la lectura. Como no ha logrado que sus dos hijos mayores se aficionen a la lectura, quisiera que ella sí lo hiciera. Por ello, él ha procurado darle las experiencias que cree que pueden ayudar a lograrlo y ha tratado de alejarla de las que pudieran desanimarla. Sin embargo, el método con el que fue alfabetizada no le parece que ayude a convertirla en una niña que disfrute la lectura.

Su mamá tiene objetivos más prácticos, dice que “lea y escriba bien”, para que tenga éxito en las actividades académicas que se desprenden de ello. Está de acuerdo con las experiencias que su esposo trata de darle a la niña, pero ella no contribuye a generarlas.

Yadira es una niña sociable, afectuosa, sonrío con facilidad, goza de buena salud. Aunque señala su mamá que se adapta a las rutinas escolares, en el tercer año de primaria no está motivada para asistir a la escuela.

En general los padres de Yadira coinciden en las siguientes creencias sobre la alfabetización en preescolar.

- No se debe obligar o forzar a los niños a aprender a leer y escribir en preescolar si no manifiestan un interés autónomo.
- Las tradiciones para aprender a leer y escribir no deben basarse en la memorización y los ejercicios mecánicos-repetitivos.
- Leer para los niños en voz alta, comprarles libros, llevarlos a librerías y ferias de lectura puede ayudar a que se interesen en la lectura.
- Los niños deben elegir sus propios materiales de lectura.
- La educación preescolar debería aprovecharse para desarrollar en los niños una variedad de habilidades que les permitan llegar a la primaria con más herramientas, algunas de ellas son el desarrollo de la independencia, la responsabilidad, la limpieza, los hábitos de estudio y la socialización.
- Las escuelas preescolares que conocen realmente no tienen una propuesta pedagógica para trabajar con los niños, son improvisadas, guarderías, copias de las primarias.

Trayecto alfabetizador de Andrea

Datos empíricos

Fragmento de la entrevista realizada a Alfredo el papá de Andrea.

Angélica: ¿Cómo alfabetizaron a Andrea?

Alfredo: “Era un libro, tienes que hacer esta actividad, le decíamos: <<ve checando lo que dice la actividad, así haz una bolita>> y cosas de ese tipo. Primero las letras, las sílabas, las palabras. Ya se aventaba en enunciados como 4 ó 5 palabras, cambiada (sic) la “p” por la “d” y le empezamos explicar <<la “b” lleva el palito para arriba y la “p” para abajo>>, así se fue corrigiendo”.

Angélica: ¿Me decías que usaste una metodología parecida con la que tú aprendiste a leer y escribir?

Alfredo: “Sí, muy parecida...me compró mi papá un libro de unas 500 hojas, con letra script y cursiva, con papel china, la tarea que me dejaba la maestra para tenerme ocupado es hacer las actividades de ese libro, y aparte de lo que hacía en la escuela. Me dejaba 4 ó 5 hojas y salí del preescolar leyendo y escribiendo.

Angélica: ¿Por qué quisiste que supiera leer y escribir antes de ir a la primaria?

Alfredo: Se me hacía que era una necesidad, en relación al tipo de crecimiento que deben de tener los niños, que mis hijos sean más competitivos, nosotros de alguna forma hicimos labor con ellos trabajando con otras actividades. Nosotros los estamos avanzando, le entiende muy bien a las matemáticas, en español ya empezamos a decirle ¿Cuál es el sujeto, el predicado? y más o menos entiende el concepto, pero le falta madurar esa aparte”.

Angélica: ¿Esperabas que más adelante se le facilitara?

Alfredo: “Sí, para que las actividades que le dejan en las escuelas no se hagan más pesadas. A mí en la secundaria se me dificultaba... se me dificultaba leer las lecturas...”

Angélica: ¿A Andrea le gusta leer? ¿Hacer la tarea?

Alfredo: “Sí de hecho sí, pero como niña, no, <<lee este cuento>> “ahorita” pero al final de cuentas sí hace la actividad”.

Fragmento de la entrevista realizada a Raquel mamá de Andrea.

Angélica: ¿Qué método seguiste?

Raquel: "Saqué de internet una hoja, que tenía una "A" mayúscula y ella iba repitiendo con el lápiz, ella iba y siguiendo, al principio le puse la más grande y seguía la letra. Después otra hoja donde siguiera las letras, solita fue agarrando las letras, yo le iba diciendo <<ésta es la a>> hay que repetir a y ella tenía que repetir "aaaa", o dependiendo la letra que le tocara al día y así empezó a identificar las letras".

Angélica: ¿A alguien le preguntaste como alfabetizar?

Raquel: "No, como me iba acordando de lo que me ponían en la primaria, que yo me acordaba como me hacían, así fue como yo le fui metiendo las letras".

Angélica: ¿Decía Armando repitiendo como ustedes aprendieron le enseñaron?

Raquel: "Y yo le decía, esta es la "a" pero si no la repetía, no se la aprendía, porque yo sabía que mientras más chiquitos todo se les queda y decía <<si la repites se te va a quedar>> y sí, ...Eso fue desde el primero de preescolar, los tres años en la tarde, nada más le ponía una hoja diaria, y obviamente al pasar de grado le iba aumentando, la gramática, las sílabas. En tercero le metí las sílabas".

Angélica: ¿Cómo le ha ido en la primaria?

Raquel: "Bien, al principio era de las que anotaba todo, la tarea, la anotaban en el pizarrón y ella la copiada, y un día llego y me dijo <<Mami una niña me dio cinco pesos para que yo le anotara su tarea porque no sabía>>, no saben escribir, no les daba tiempo...".

Angélica: ¿Tiene disposición para hacer la tarea?

Al principio la hacía con gusto, y ahora ya con flojera, y bueno; <<relájate un poco y después la haces>>.

Angélica: ¿En qué consisten sus tareas?

Raquel: "En lo que vio en clase, por ejemplo, si vio la letra "ch", la mandan hacer palabras o recortes y formar. Le mandan hacer recortes y planas de letras".

Angélica: ¿Y es más o menos lo que tú le ponías?

Raquel: "Sí".

Angélica: ¿Cómo qué cosas escribe en la escuela?

Raquel: "Cartitas de mamá papá te quiero mucho, en la que más se tardó fue en la de los reyes magos. Lo que hace más es en la escuela y de tarea una dos planitas, no es tedioso.

Angélica: ¿Cómo cuánto tarda en hacerlas?"

Raquel: "Como veinte minutos".

Angélica: ¿Le gusta leer?

Raquel: "Lee cuando le dejan leer. Esa era la intención, que aprendiera a leer para que diario ya leyera, porque yo la verdad no leo nada, entonces que se le haga un hábito, que lea, y es bueno".

Angélica: ¿Lee por su gusto?

Raquel: "¡A no! ósea yo le tengo que decir <<te toca tu lectura>> y se pone a leer y por ella, iniciativa, pues no, muy rara la vez, muy rara la vez.."

Angélica: ¿Y escribir?

Raquel: "Nada más las tareas".

Angélica: ¿Crees que es conveniente una alfabetización temprana?

Raquel: "Yo creo que sí, pero me han dicho que hasta les afecta, bueno ya lo hice, yo digo que le ayudó".

Angélica: ¿Con el niño harías lo mismo?

Raquel: "Sí, cuando entré a la escuela, pero creo que me va a costar más trabajo".

Angélica: ¿Se adapta bien a la escuela Adriana?

Raquel: "Comprende rápido las cosas, no hay problema".

Debido a que en el preescolar donde inscribieron a Andrea no enseñan a leer y escribir Raquel y Alfredo decidieron alfabetizar a su hija en su casa. Ello se debe a que consideran que al llegar a la primaria sabiendo leer y escribir se le facilitaría el acceso al nuevo nivel educativo. Raquel fue la principal responsable de la enseñanza convencional de la lectoescritura, para ello utilizó la tradición que ya conocía a partir del método con el que ella aprendió. Decidió: "...meterle las letras", frase que refleja una concepción en "sentido estricto" sobre la alfabetización, que la reduce a la decodificación.

Su papá también aportó su experiencia como aprendiz de la lengua y recomendó utilizar libros para calcar y rellenar letras, porque él aprendió de esta manera en el preescolar. Ambos señalan que utilizaron el método con que ellos aprendieron, es decir, desde las teorías implícitas que poseen. Alfredo también explica que aprendió a leer y escribir de manera muy parecida a como le enseñaron a su hija, que básicamente fue: "Primero las letras, las sílabas, las palabras". La misma fórmula describe Raquel: Con las vocales ya después el abecedario, así como a, b c, hasta la zeta. Y de ahí las fui juntando pa, pe, pi, po, pu, y por sílabas, las más usuales la m, p, l, m, y s, lo más que ocupa un niño, mesa, silla, y frases muy pequeñas.

Alfredo y Raquel señalan que a ellos se les dificultaba la lectura cuando eran estudiantes, que por esta experiencia no quieren que sus hijos pasen los mismos problemas escolares.

Consideran que fue sencillo, que no representaba un trabajo agobiante para Andrea, ya que hacía "sólo una planita". Desde sus creencias van diseñando el curriculum y programando las tareas. Alfredo en tercero de preescolar empezó a enseñar a Andrea el sujeto y el predicado, conocimientos que ya no tienen el mismo enfoque que tenían hace dos décadas, ya no se "enseñan" de manera aislada, y aparecen hasta la primaria. Raquel y Alfredo no conocen el programa de preescolar, ni los objetivos del nivel y tampoco los de primaria. Como padres de

familia toman las decisiones que consideran convenientes sobre la educación de sus hijos porque desde sus creencias la oferta oficial no llena sus expectativas.

Ambos consideran que fue una buena decisión haber empezado pronto con la alfabetización, porque ahora se le facilita a su hija la primaria, ya sabe hacer todo lo que le dejan. Alfredo menciona que quieren que sus hijos sean competitivos, exitosos, que sepan mucho y saber leer y escribir pronto es la manera de iniciar.

Por otra parte, también observan que antes tenía más disposición para hacer las planas y ahora le cuesta trabajo. Las actividades con que trabaja Andrea en la primaria son muy parecidas a las que hizo durante los tres años de preescolar, es decir, que continúa con la misma dinámica de trabajo. La manera de trabajar de la maestra de primaria es por medio de un método sintético, los niños copian y repiten letras, sílaba, palabras y oraciones, así hacen dictados constantes. Ello implica que prácticamente no ha cambiado el trabajo para Andrea y que sigue realizando actividades que no le implican ningún reto cognitivo, quizás por ello menciona su mamá que al principio hacía la tarea con gusto pero ahora ya no tiene la misma disposición: “Al principio la hacía con gusto, y ahora ya con flojera, y bueno; <<relájate un poco y después la haces>>”.

Raquel menciona que quería que Andrea aprendiera a leer para que lo hiciera “a diario”, pero sólo lo hace por obligación escolar. La respuesta de Raquel cuándo se le pregunta que si a Andrea le gusta leer es muy reveladora: “¡Ah no!”.

Andrea es una niña sociable, sana, asiste con buena disposición a la escuela. Sus horas de descanso las utiliza para jugar y ver televisión. Nunca ha asistido a una biblioteca, feria de libros o librería. Cuenta con pocos textos infantiles y en su departamento hay contados libros para adultos, además que no compran el periódico. Raquel abiertamente dice que no le gusta leer, todo esto nos podría llevar a pensar que no son lectores, pero hay otras maneras de leer que no son libros, ambos padres leen en otras fuentes como internet.

También hay que señalar que Andrea recibe la influenciada de los libros infantiles que hay en el departamento de su prima con quien juega en las tardes.

Análisis de Andrea

Raquel y Alfredo parten de la creencia de que su hija va a tener mayor posibilidad de éxito escolar si llega a la primaria sabiendo leer y escribir. Partiendo de esta concepción y como en el preescolar no alfabetizan convencionalmente decidieron hacerlo ellos en su casa. Al tomar la decisión de alfabetizarla tuvieron que decidir cómo hacerlo, es decir, que tradición usar. No le preguntaron a Janeth y Arturo, no obstante de ser maestros y vivir en la misma casa, tampoco investigaron métodos para alfabetizar en libros, ni en internet siendo usuarios habituales de la red. En cambio, optaron por acudir a una tradición familiar para ellos, siguiendo las estrategias y el método con el que ellos aprendieron y en el que confían. Es decir, recurren a sus creencias implícitas aunque hay otras opciones. Ellos le confieren al aprendizaje de la lectoescritura un valor preponderante y confían en su experiencia como aprendices de la lengua para alfabetizar a su hija. Recurren a la repetición y memorización de letras, sílabas y palabras, para formar oraciones.

Alfredo y Raquel tienen concepciones similares sobre la alfabetización, entre ellos no hay discrepancias o desacuerdos en la educación que quieren para sus hijos. Toman las decisiones de manera conjunta y se sienten satisfechos del desempeño de Andrea. Sus principales creencias sobre la alfabetización se pueden resumir de la siguiente manera:

- Saber leer y escribir es importante, es necesario dominar esta habilidad para poder tener buen desempeño en la escuela.
- Los niños deben ser exitosos, competitivos, por ello hay que “adelantarlos” enseñándoles a temprana edad a leer y escribir y de esa manera llevan ventaja.
- Llegar a la educación primaria sabiendo leer y escribir facilita el acceso al nuevo nivel educativo.

- La alfabetización formal debe iniciar en la educación preescolar.
- Los métodos tradicionales para alfabetizar dan buenos resultados.
- Los padres de familia deben colaborar en la tarea de alfabetizar.
- Alfabetizar es decodificar y en ningún momento incluyen la comprensión.
- Valoran positivamente los logros de su hija porque puede decodificar, pero no incluyen la comprensión ni el gusto por la lectura.
- Su valoración es congruente con su manera de alfabetizar.

En el siguiente cuadro presento un resumen de la manera como los padres de familia de los tres niños visualizan la experiencia de la alfabetización formal de sus hijos. Para elaborar este cuadro utilizo la información obtenida de los relatos de los padres de familia, en la observación directa y de cuadernos y boletas de los niños.

Resultado de la alfabetización de los tres trayectos

Aspectos	Gerardo	Yadira	Andrea
Escuela a la que asisten en la última entrevista (02-2012)	2° Primaria oficial con jornada ampliada 8: am a 14:00 hrs	3° Primaria oficial con jornada ampliada 8: am a 14:00 hrs	1°Primaria con horario regular.
Interacciones	Dificultad para conseguir y conservar amigos, pelea, agrede. Confrontación con la maestra.	Facilidad para tener y conservar amigos. Buena relación con la maestra.	Facilidad para tener y conservar amigos. Buena relación con la maestra
Vínculo con la lengua cultura escrita	No hay interés por leer textos escolares. Lee con avidez los instructivos de videojuegos. Escribe como parte de las tareas escolares, pero también, de manera	No hay interés por leer textos escolares. Lee con gusto los libros que le compra su papá, le agrada asistir a las ferias de lectura. Escribe como parte de las	No hay interés por lee textos escolares. Escribe como parte de las tareas escolares, pero también, de manera menos común como práctica social

	menos común como práctica social (cartas a los reyes, día de la madre).	tareas escolares, pero también, de manera menos común como práctica social (cartas a los reyes, día de la madre).	(cartas a los reyes, día de la madre).
Interés por asistir a la escuela	No le gusta ir a la escuela, argumenta: sueño, cansancio, que lo regañan, que no le sale bien en trabajo.	En ocasiones no quiere asistir a la escuela. Argumenta “aburrirse”.	Le agrada asistir a la escuela.
Salud	Colitis nerviosa, machas en la piel de origen nervioso, trastornos de sueño y TDH (diagnosticado y medicado) Estrés.	Feliz, saludable.	Feliz, saludable.
Desempeño académico:	Comentarios boleta: “Pon más atención, mejora tus trabajos”. “Debes poner más atención y jugar menos”. Velocidad ¹⁸ : Se acerca al estándar. Comprensión: Se acerca al estándar. Fluidez: Se acerca al estándar. Numerales: 7,8,9 y 10	Comentarios boleta: “Buena alumna, sigue estudiando”. “Poner atención, sigue estudiando”. -Velocidad lectora: Se acerca al estándar (75/85). -Comprensión: Estándar Fluidez: Estándar/ se acerca al estándar. Numerales: 8 9 y 10.	Comentarios boleta: “Puedes mejorar”. “Aún todavía puedes mejorar”. Todavía no recibe las mediciones de lectura. Numerales: 9 y 10.

Cuadro 14. Resultado de la alfabetización de los tres trayectos

¹⁸ Los valores para la apreciación de lectura son: Requiere apoyo, se acerca al estándar, estándar y avanzado, adelante explicaremos a detalle esta evaluación.

Conclusiones finales de los tres trayectos

Los tres niños han sido alfabetizados formalmente “en sentido estricto” (Lerner 2001), desde una mirada limitada de lo que es la alfabetización. La estrategia de enseñanza en general se basa en las teorías implícitas. Aunque Yadira además ha tenido experiencias recreativas con la cultura escrita que disfruta ampliamente. Hasta el momento ninguno de los tres niños ha podido consolidar un vínculo estrecho y personal con la cultura escrita, sin embargo hay que subrayar que todavía están en el proceso de asimilación alfabética.

Por otra parte, hay que tomar en cuenta que sus padres fueron alfabetizados de manera similar y ahora que son adultos sólo Arturo se ha consolidado como un lector experto, lee textos complejos con objetivos académicos y además lecturas recreativas como novelas de autores clásicos y contemporáneos, también navega en la red de forma recreativa y para buscar información. Arturo tiene una concepción amplia de la cultura escrita porque además de ser maestro tiene una percepción más sólida teóricamente fundada. Los demás adultos de la familia Hernández utilizan la lectura también para fines laborales y recreativos. La diferencia radica en el nivel lector que ha alcanzado Arturo y haber construido una teoría sobre cómo se enseña y se aprende la lectoescritura basada en fundamentos teóricos. Además, el tiempo que invierte en leer es significativamente mayor que el de los demás adultos. El hecho de ser maestra le ha proporcionado a Janeth insumos y experiencias que marcan una diferencia importante en su manera de concebir la cultura escrita.

De acuerdo con algunos especialistas de la cultura escrita (Wolf 2008, Goodman, 2006), un ambiente familiar rico en experiencias sobre la lengua favorece la creación de lectores y escritores. Sin embargo, hay ejemplos de personas que vivieron una alfabetización complicada, e incluso marcada por la violencia familiar y escolar y, pese a ello, de adultos se convierten en lectores expertos y se aficionan a la lectura, como el caso de Arturo, quien invierte parte de su salario y tiempo libre en la lectura.

En cuanto a los niños, vemos que en general Yadira y Andrea se adaptan a las rutinas escolares, fácilmente establecen relaciones con sus compañeros y son capaces de conservar amigos. También tienen una relación en términos generales “satisfactoria” con su maestra. Aunque últimamente Yadira ha perdido interés por la escuela. Por lo tanto, de los tres niños Hernández, dos señalan que “no quieren ir a la escuela”.

A Gerardo se le dificulta establecer relaciones con sus compañeros porque tiene actitudes violentas. Su relación con su maestra es “compleja”, las principales quejas de la maestra son que: agrede, se distrae, no trabaja, no cumple con materiales y trabajos y se duerme en clase.

En cuanto a los numerales que obtienen en la boleta, considero que éstos pueden ser un reflejo del aprovechamiento escolar, pero también pueden ser producto de la capacidad de los niños para adaptarse a las exigencias de la vida académica y de las prácticas escolares. Es decir, que para obtener números altos también cuenta la obediencia, la atención, el cumplimiento de trabajos y materiales, por ejemplo, Yadira tiene un ocho en la boleta porque le faltó llevar un trabajo de artes plásticas y Gerardo tiene siete en matemáticas porque pone en una fila equivocada los números que lleva en las operaciones básicas. En este caso no se evalúan los procesos, sino el resultado final y el cumplimiento.

Los comentarios de la boleta para Andrea y Yadira son una invitación para esforzarse más, para mejorar, en cambio, los de Gerardo son demandas para mejorar su comportamiento: “juega menos”, “pon atención” y uno donde se le pide que “mejore sus trabajos”.

Otro aspecto que resalta es la medición de la lectura – de acuerdo a lo que me explicó la maestra Janeth- se hace de la siguiente manera:

Los niños leen un minuto, de un texto que eligió el maestro y que generalmente no han leído previamente los niños, se cuentan las palabras y el número de ellas da lugar a la asignación de “velocidad”, después de manera subjetiva se determina cómo es su “fluidez” y al hacer alguna pregunta o ejercicio

se valora la “comprensión”. Los parámetros para la velocidad de lectura son los siguientes:

Requiere apoyo

Se acerca al estándar

Estándar

Avanzado

Gerardo tiene una valoración de baja porque en los tres rubros obtiene: “Se acerca al estándar”. Yadira es evaluada con la mitad del “Estándar” y “Se acerca al estándar”. Y Adriana obtiene también entre “Estándar” y “Se acerca al estándar” Es decir, que los tres están lejos de llegar a los niveles más altos.

En cuanto a la forma de medir la lectura considero lo siguiente:

- La forma de hacer la valoración es sólo una simulación, de naturaleza subjetiva y engañosa.
- En cuanto a la valoración en sí misma, al ser la lectura una actividad intelectual compleja, no es factible medirla como si fuera tarea mecánica.

Como resultado de las disposiciones oficiales sobre la medición de la lectura, las escuelas públicas y privadas, tanto preescolares como primarias se han involucrado en una dinámica que no aporta a la comprensión y favorecer el gusto por la lectura. En el siguiente formato que utilizaba Gerardo en primero de primaria se observa que la prioridad es medir el número de palabras que leen y los errores que cometen. En esta visión limitada de la alfabetización sólo se prioriza la decodificación y se espera que los niños lleguen a automatizar la lectura en poco tiempo, lo cual demuestra una falta de conocimiento del proceso.

Formato de lectura de Gerardo en primero de primaria.

NOMBRE DEL ALUMNO		FECHA		GRADO Y GRUPO	ERRORES EN DICCION	MES	FIRMA DEL PADRE/MADRE O TUTOR
Gerardo		1-Dic-10		1º A	7	Diciembre	[Firma]
Pinocho.		2-Dic-10		36	6		[Firma]
Libro de Adinanzas		3-Dic-10		35	7		[Firma]
Libro de Adinanzas		4-Dic-10		37	8		[Firma]
Lectura Urbana (calle)		5-Dic-10		36	4		[Firma]
El rey León		6-Dic-10		34	7		[Firma]
El rey León		7-Dic-10		35	6		[Firma]
Los monstruos enfermos		8-Dic-10		35	8		[Firma]
Los monstruos enfermos		9-Dic-10		37	5		[Firma]
Los monstruos enfermos		10-Dic-10		37	4		[Firma]
Libro de fabulas		11-Dic-10		36	5		[Firma]
Libro de fabulas		12-Dic-10		35	7		[Firma]
Libro de fabulas		13-Dic-10		30	8		[Firma]
Ualle		14-Dic-10		35	6		[Firma]
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							

EL MAESTRO(A) DE GRUPO

PROFRA

En el siguiente reporte de lectura que hacía Andrea en segundo de preescolar se destaca la intención de controlar la lectura, estrategia que dista mucho de fomentar el gusto por la lectura. Los niños relacionan lectura con tarea, con deber y en oposición con placer.

REPORTE DE LECTURA


NOMBRE DEL NIÑO O NIÑA Andrea
FECHA: 07-Dic-2010 GRUPO: 2º A
TÍTULO DEL LIBRO: Peter Pan

INSTRUCCIONES: PAPÁ O MAMÁ: ESCRIBE A CONTINUACIÓN, LO QUE TU HIJO (A) RESPONDA ANTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS, TAL CUAL, COMO LO DIGA. GRACIAS.

1. ¿De qué trata el libro?
los niños estaban durmiendo mientras cenaban sus platos, luego campanita y Peter Pan despertaron a Wendy y sus hermanos fueron a nunca jamás y Wendy se durmió en la ventana.

2. ¿Cuál es el personaje que más te gustó?
Peter Pan, Wendy, y mamá.

3. Haz un dibujo de ese personaje.



Formato de lectura de Andrea en segundo de preescolar.

Llama la atención que la SEP implemente una estrategia para medir la lectura y olvida la escritura. No es extraño, porque históricamente se le ha conferido más importancia a saber leer que escribir, porque leer "...parece ser una actividad natural más fácil que la escritura..." (Meek, 2008: 48). Quizás por ello es más sencillo medir la lectura que la escritura, afortunadamente no se les ha ocurrido a las autoridades educativas contar cuántas palabras escriben los niños por minuto.

Es curioso que se mida la lectura veloz en voz alta, si como señala Meek "en general los lectores experimentados leen en silencio porque pueden avanzar más rápido. Convierten rápidamente su lectura en una especie de pensamiento" (2008: 54). Entonces, si se quiere favorecer la rapidez, se podría trabajar la lectura silenciosa, pero como lo que importa es medir y dar cuentas, se decide impulsar las mediciones en voz alta.

Por otra parte, a cualquier persona –incluso a un lector experto– al pedirle que lea por primera vez un texto "en voz alta", centrará toda su energía y concentración en pronunciar bien las palabras. Y si al terminar la lectura en voz alta, se le pide que explique el contenido del texto, tendrá dificultades para hacerlo porque está ocupado en pronunciar bien las palabras. Si a estos tres niños al terminar de leer "en voz alta" durante un minuto, se les pide que expliquen el contenido, prácticamente se les está sentenciando al fracaso. Señala la maestra Janeth que los textos que leen para medirles la velocidad a veces ya los han leído, pero la mayoría de las veces son "nuevos", por lo tanto, es de esperarse que esta circunstancia se refleje en los resultados.

La alfabetización formal es para los niños un evento importante en sus vidas y en muchos casos se convierte en un evento inolvidable por la violencia a la que son sometidos para lograrlo. Los padres que participaron en esta investigación le confirieron a esta experiencia un valor fundamental, a ello destinan tiempo, recursos y esfuerzo personal.

Para terminar este recorrido parece que ninguno de los tres niños hasta el momento tiene un vínculo estrecho con la lectura y la escritura. Ya que no leen ni escriben por decisión personal, lo hacen como parte de las tareas escolares. Sin embargo, cuando tienen alguna necesidad, utilizan la escritura y la lectura para resolver las situaciones que se les presentan, prueba de ello es que Gerardo lee instructivos de video juegos. En el caso de Yadira, disfruta de la lectura cuando asiste a ferias o cuando su papá le compra libros. En este sentido, Yadira conoce dos versiones de la alfabetización; la escolar con planas, memorización y dictados y el ambiente alfabetizador con experiencias lúdicas y afectivas vinculadas con la lectura. Que su papá destine un día completo para llevarla a la feria de lectura, que lea para ella y que la impulse a elegir libros y se los compré, es una vivencia significativamente diferente a las que tienen sus primos. Además del vínculo afectivo que se establece. Sin embargo, los tres primos saben, porque sus padres se los han hecho saber de distintas formas, que la lectura y la escritura son importantes.

Específicamente en cuanto a la escritura, los tres niños la utilizan fuera del contexto escolar como una práctica social, por ejemplo, escriben cartas a los “reyes magos” y el “día de la madre”. Saben que la escritura sirve para transmitir ideas, deseos, información y sentimientos.

7. Voces silenciadas: los niños

**El período preescolar puede llegar a ser pródigo
en posibilidades para el desarrollo del lenguaje
en lugar de un <<campo de batalla>>**

Wolf

El interés de los niños por aprender a leer y escribir difícilmente es tomado en cuenta para decidir el momento de iniciar la alfabetización formal, así como las estrategias que se utilizan y la escuela a que asistirán. Se da por hecho que aprender a leer y escribir es un aprendizaje difícil y por ello se espera que los niños vivan experiencias espinosas. No es común que los padres de familia consideren que la experiencia alfabetizadora pueda ser un suceso maravilloso en la vida de sus hijos y que les permita crear un vínculo amoroso con los textos y estrechen lazos afectivos con padres y maestros.

En este capítulo los niños hablarán sobre su experiencia con la alfabetización inicial. Haré una revisión de dos categorías que surgieron de los datos empíricos: “La cultura de planas y dictados” y “Las experiencias con la lectura y la escritura”.

7.1 La “cultura de planas y dictados”

Presentación de los datos empíricos de los niños:

Yadira responde con mucha disposición a las preguntas, su voz es fuerte, segura, la modula para decir algunas letras y palabras. A las preguntas que le hice con relación a la “cultura de planas y dictados” señala lo siguiente:

Angélica: ¿Qué escribes en el salón? Yadira: “escribimos dictados y este y nada más palabras”. Angélica: ¿En tu salón trabajas con planas? Yadira: “Sí, planas de números y de..... letras”. Angélica:¿Qué letras? Yadira: “mmmmmm”¿ma, me, mi? “Sí, y de vocales” Angélica: ¿El abecedario?
--

Yadira: "Este, igual".
 Angélica: ¿Cuántas planas haces?
 Yadira: "Como 6".
 Angélica: ¿Y de tarea?
 Yadira: "ocho"
 Angélica: ¿Ocho en la tarde?
 Yadira: "No es cierto, seis".
 Angélica: Te gusta hacer planas?
 Yadira: "Seee, porque a veces mi prima no quiere jugar conmigo... bueno así gracias y me subo".
 Angélica: ¿Y son divertidas o es divertido que te cuenten un cuento, qué te gusta más?
 Yadira: "Las planas".
 Angélica: ¿Te gustan?
 Yadira: "Sí, porque, son muyyyy divertidas".
 Angélica: ¿Y cómo te divierten, pláticame?
 Yadira: "Es que me divierte mucho".

Yadira explica que en el salón de clases y en su casa hace planas de números, letras, carretillas y abecedario. Llama la atención que al decir "me gusta mucho hacer planas", utiliza un tono diferente y "parece" que hay cierta intención de decir lo correcto, desde "el deber ser", creyendo que debe decir lo que se espera de ella; es decir, que le gusta hacer tareas. Cuando le pregunté: ¿Te gusta hacer planas? Y respondió "Seee", "Es que me divierte mucho", arrastrando las palabras, gesticulando más de lo que generalmente hace al platicar, también hay que señalar que sus pies y manos estaban muy activos.

Andrea se comportó muy tímida durante la entrevista, hubo varias preguntas que no contestó, hay que señalar que es la más pequeña de los tres niños y en este momento acababa de cumplir cinco años. Para llevar a cabo la entrevista su tío la tenía abrazada, estaba con la cabeza agachada y su voz era muy suave. Sus respuestas son las siguientes:

Angélica: ¿Y en el salón que trabajos haces?
 Andrea: "No contesta"
 Angélica: ¿Leen, escriben?
 Andrea: "No contesta".
 Angélica: ¿Qué hacen en los cuadernos?
 Andrea: "Colorear, un dibujo".
 Angélica: La maestra lee cuentos?
 Andrea: "Sí".

Angélica: ¿De qué cuentos?
Andrea: "De princesas".
Angélica: ¿En tu cuaderno que escribes?
Andrea: "Tarea"
Angélica: ¿De qué?
Andrea: "Del abecedario".
Angélica: ¿Cómo va?
Andrea: "A b....o u".
Angélica: ¿En tu casa haces planas de las letras?
Andrea "Tres".
Angélica: ¿Y no se te hacen muchas?
Andrea: "No".
Angélica: ¿Te cansas?
Andrea: "No".
Angélica: ¿Te dan ganas de venir a jugar con Yadira en lugar de hacer planas?
Andrea: "Sí".

Gerardo tuvo disposición para responder, aunque el tono de su voz era apagado:

Angélica: ¿Te hacen dictados?
Gerardo: "Sí".
Angélica: ¿Y cómo sales en los dictados?
Gerardo: "Un poquito mal".
Angélica: ¿Por qué un poquito mal?
Gerardo: "Porque no me se todas, y todos mis amiguitos se adelantan".
Angélica: ¿Y tú?
Gerardo: "No tengo prisa".
Angélica: ¿Tú vas despacito? ¿Y qué pasa si ellos van rápido y tu despacito?
Gerardo: "Pos quieren ganar ellos yyy yo no".
Angélica: ¿Y no te gusta que te ganen?
Gerardo: "No".
Angélica: ¿Ellos acaban rápido y tú te tardas mucho?
Gerardo: "Miji" (dice sí con la cabeza).
Angélica: ¿Y esto te hace sentir mal?
Gerardo: "Sí".
Angélica: ¿Y tus amiguitos te dicen algo?
Gerardo: "No".
Angélica: ¿Cuánto sacas en los dictados?
Gerardo: "Pos nada".
Angélica: ¿No te ponen calificación en los dictados?
Gerardo: "No, porque no me apuro".
Angélica: ¿Entonces no te califica?

Gerardo: "Me ponen mal y mal".
Angélica: ¿Cada cuando te hace dictado?
Gerardo: "Uno cada día".
Angélica: ¿Te gustan los dictados?
Gerardo: "No".
Angélica: ¿Y las planas?
Gerardo: "Sí".
Angélica: ¿Por qué?
Gerardo: "Porque en esas sí me apuraba".
Angélica: ¿Esas si te salían bien?
Gerardo: "Sí".
Angélica: ¿Las planas sí te gustan?
Gerardo: "Y no me dejaban hacer planas".
Angélica: ¿No haces en la tarde dos planas de tarea?
Gerardo: "Nunca me dejan planas".
Angélica: ¿Y en tu escuela si hacías planas
Gerardo: "Tampoco".
Angélica: ¿Y entonces cómo aprendiste a leer y escribir?
Gerardo: "Así sólo leyendo una por una: así a, p, g".

Análisis de los datos

De acuerdo con Freud: "Ningún mortal puede guardar un secreto. Si sus labios guardan silencio, habla con sus dedos; la traición es exhalada por cada uno de sus poros" (cit. en Livingston, 2010:51). Ello implica que al decir una mentira nos delatan nuestros movimientos no verbales, involuntarios. Un ejemplo lo proporciona una obra clásica infantil de Carlo Collodi *Aventura de una marioneta* mejor conocido por *Aventuras de Pinocho* (1880), donde el personaje principal al mentir se pone nervioso y con ello le crece la nariz. Este ejemplo de la literatura tradicional sirve para recuperar lo que se cree acerca de las mentiras y de los movimientos involuntarios. Ya sea ficción literaria, o una investigación seria sobre el comportamiento humano observé que Yadira, además de utilizar un tono diferente al decir: <<me gusta mucho hacer planas>>, también gesticula más de lo habitual y hace movimientos marcados con el cuerpo.

David Livingstone (2010) explica el por qué se miente con facilidad, señala que los seres humanos tenemos una disposición natural para mentir, que lo hacemos cotidianamente porque funciona, para tener éxito social, laboral, afectivo y se representa de formas diversas: verbal (!Que bien te ves; !"buenos días;) no verbal (maquillaje, tinte, fragancias). También explica que los humanos no somos los únicos que lo hacemos, que para muchos animales mentir es indispensable para sobrevivir, por ello gastan mucha energía en transmitir mensajes falsos. Dice que los seres humanos somos capaces de mentirnos a nosotros mismos porque es el inconsciente quien decide llevar a cabo una acción y la expresa la parte consciente. Señala que hay un filtro cognitivo entre la parte consciente y la inconsciente, que adelanta la información antes de que llegue a la parte consciente. En este sentido, Mark Twain legó como una más de sus creaciones la siguiente frase: "cuando una persona no puede mentirse a sí misma, disminuyen sus oportunidades de mentir a los demás", quizás por ello, es necesario creer las propias mentiras para hacerlas verosímiles a los demás.

La anterior reflexión y el relato de Yadira (que fue la primera que entrevisté), me llevó a pensar en una **primera hipótesis** acerca del: **¿Por qué dice que le gusta hacer planas?:** Hipótesis (1) Contesta desde el "deber ser", desde lo correcto, porque cree que es lo que desean escuchar los adultos. Después entrevisté a los otros dos niños y al escuchar que también les gusta hacer planas elaboré otra conjetura a esta misma pregunta que desarrollaré más adelante. Esta segunda hipótesis surge porque Gerardo, Yadira y Andrea responden de manera similar con relación a las planas.

Primero voy a explicar cómo son las rutinas de los niños en su casa durante las tareas escolares y en la escuela, en el trabajo cotidiano.

Señala la mamá de **Andrea** que aunque no le gusta hacer la tarea, finalmente la hace sin mucha objeción, "ya está acostumbrada", no le cansa hacer la tarea. En la escuela se adapta a las rutinas escolares, trabaja bien y le ayuda a copiar la tarea a otros niños, es decir, que obtuvo ventajas académicas al

aprender a leer y escribir de manera temprana. En este caso saber leer y escribir le da prestigio con sus compañeros. Hay que mencionar que Raquel no trabaja fuera del hogar y dedica su tiempo a atender a sus hijos y parte importante de tiempo es para acompañarlos en las tareas escolares. Como Andrea fue alfabetizada formalmente por su mamá, en su casa, tuvo una atención personalizada. Su mamá señala que hacían en las tardes aproximadamente dos planas de letras, sílabas, palabras o frases. Es decir, que las planas no significaron para Andrea una fuerte presión, al contrario este trabajo le ha permitido acceder al status de niña que está aprendiendo a leer y escribir y a la que sus papás le dedican tiempo. Las planas, inclusive, se pueden convertir en un reto que al llegar a dominar se obtiene la aprobación de sus padres. Hacer una plana bien hecha le produce satisfacción, como menciona su mamá: “Cuando le decía ¿vamos hacer la plana? Y no le salía se enojaba y cuando le salía se ponía feliz...”. En resumen, Andrea señala que no se cansa de hacer las planas y cuando llega a dominar la técnica del copiado incluso le produce satisfacción, porque obtiene por sus trabajos una “carita feliz”, símbolo de buen aprovechamiento escolar. Con ello sus padres se sienten orgullosos de su desempeño, lo cual da origen a que Andrea no vea como una carga el trabajo de copiado. La dinámica se convierte en un círculo virtuoso; Andrea hace bien las planas, se empeña, sus papás están contentos, la elogian y ella se siente querida. Sin embargo, al preguntarle ¿Te dan ganas de venir a jugar con Yadira en lugar de hacer planas? Contesta: Sí.

Yadira también es atendida por su mamá en las tardes y en las noches su papá colaboraba impulsándola a leer y escribir. Aunque Yadira señala que le dejan hacer ocho planas de tarea, su mamá señala que son dos.

Angélica: ¿Cuántas planas haces?
Yadira "Como 6".
Angélica: ¿En el salón seis planas y en la tarea cuántas?
Yadira: "8".
Angélica: ¿En la tarde 8?
Yadira "No es cierto, 6".

En las respuestas que da parece que bromea, que se divierte, llama la atención que no sepa cuántas planas hace o no quiera decirlo. Cuando le pregunto ¿Qué es lo más divertido de la escuela? Responde: "Educación física y hacer la tarea? Respuesta que no esperaba escuchar y me pregunto ¿Por qué a una niña de seis años le parece divertido hacer planas? Incluso lo equipara con la clase de educación física. Y cuáles serán las otras actividades que hace, que las planas le parecen divertidas. Después le pregunté si la tarea le cansa y dijo que no. Al entrevistar a Gerardo y a su mamá obtengo información que me permite pensar en otra hipótesis diferente a la planteada anteriormente.

Es importante contextualizar la dinámica familiar de Sonia y Gerardo para tratar de entender las respuestas del niño: Sonia Tuvo a Gerardo a los dieciocho años, es madre soltera, después tuvo otra relación que dio lugar a una segunda hija, actualmente se encuentra separada de su pareja. Su hermano Arturo y su mamá la apoyan económicamente, ella tiene un sueldo bajo y en ocasiones se ha quedado sin trabajo por algún tiempo. Sale en la mañana hacia su trabajo y llega en la noche a su casa, por ello, son diferentes personas quienes atienden a Gerardo; la abuela, tías, tíos y primos.

Cuando Gerardo no termina la tarea durante la tarde, la hace en la noche con su mamá. Relata su tía: "es un problema hacer la tarea con Gerardo, no quiere, le estamos diciendo <<Gerardo ya hiciste tu tarea, apúrate ya va a llegar tu mamá y contesta: -al rato->>. Pero llega su mamá en la noche y ...".

Su abuela también señala una situación similar: cuando llega su mamá le dice a Gerardo: "<<Párate>> porque si no....para que les digo". Ambos

testimonios dejan ver que cuando el niño no hace sus deberes escolares hay algún tipo de “maltrato físico y psicológico”.

Aún con estas dificultades para hacer la tarea, el niño señala que le gustan las planas, y asegura que “no le dejan”, aunque su mamá y sus tíos corroboran que le dejan muchas planas. Gerardo utiliza un tono más vivaz y tiene una actitud más alegre cuando habla de las planas, en cambio cuando habla de los dictados su voz se torna triste y agacha la cabeza. La pregunta que surge es ¿Por qué dice Gerardo que no le dejan planas de tarea si le ocasionan problemas? Lo esperado es que dijera que le dejan muchas planas. Ya que no encontré la respuesta a esta pregunta en los relatos hice una revisión de cuadernos, libros, boletas y trabajos escolares de los tres niños (de los materiales que sus padres conservaban).

En el cuaderno de Gerardo de segundo de preescolar encontré 95 hojas trabajadas, de ellas 27, es decir el 36% son de ejercicios en los que hay que seguir instrucciones:

- Pega los objetos que empiecen con A a, Bb, Cc...
- Pega las letras que empiecen con A a, Bb, Cc...
- Colorea las letras, palabras y figuras.
- Remarca las letras con colores y papel picado.

Las 68 hojas restantes del cuaderno (64%), son planas de letras, sílabas, palabras y frases, la maestra las marcó (calificó) de la siguiente manera:

- 30 tienen dos marcas: “carita feliz y paloma”.
- 14 con “paloma”.
- Diez están sin calificar, aunque están terminadas y limpias, ello sugiere que fue por omisión de la maestra y no por irresponsabilidad de Gerardo.
- Ocho tienen tres marcas: “paloma”, “carita feliz” y la palabra “bien”.
- Tres tienen la leyenda “No trabaja”.
- Tres están “incompletas y sin ninguna marca”

Las marcas indican que obtiene 52 hojas “evaluadas” y 16 hojas sin nada, es decir, que obtiene “buenos resultados” e incluso “muy buenos” cuando hace planas. El cuaderno demuestra que trabaja y que casi siempre termina los

ejercicios. Como se puede ver en el siguiente ejercicio marcado con paloma y carita feliz.



Ejercicio de letras de Gerardo

También hay que destacar que en este ejercicio Gerardo no sigue el modelo que la maestra escribió en el cuaderno, da la impresión de que no entendió la instrucción, pues se le pedía que repitiera “a b c d e f g h i” y el copia “ a b c d e f”, pero también parece que la maestra no se da cuenta de que no lo hizo como el ejemplo.

En este ejercicio también podemos ver que aunque se les dejó muchas repeticiones de una misma letra eso no garantiza que cada vez hagan el trazado mejor, ya que se puede ver que en los primeros renglones escribía con más cuidado y quizás más espacio y en los últimos las letras eran menos parecidas al modelo.

Parece que a pesar de las dificultades que experimenta al hacer planas, en general, con ellas obtiene notas satisfactorias. Debido a ello continué revisando y reflexionando y encontré otros trabajos importantes, los denominados “dictados”, como el que muestro a continuación:



Dictado de Gerardo

Este es un dictado de Gerardo de segundo de preescolar, marcado con taches y una carita triste.

Sofía en la segunda entrevista habla acerca de la carga emocional que implica para Gerardo obtener taches en los dictados:

“En preescolar, le costaban los dictados porque cambiaba muchas letras...a Gerardo le afecta mucho ver un **tache**, ver mala calificación, ejemplo en un dictado de diez, ver diez taches, y eso para él era muy pesado”.

Los taches para marcar “desaciertos” son una práctica común en las escuelas, los maestros, padres y niños los reconocen como una forma de “evaluar”, sin embargo difícilmente se reflexiona sobre los efectos que produce en los niños. Se trata directamente de una descalificación, prácticamente es una agresión, en la idea de que son “errores” y no como parte de un proceso. Para llegar a la ortografía convencional hay que transitar antes por muchos ejercicios, necesarios, indispensables hacia el resultado esperado. Un tache es una marca

de desaprobación hacia un trabajo escolar, pero algunos niños pueden reconocerlo como marca hacia su persona.

Debido a la reflexión anterior retomo una segunda hipótesis 2: Al parecer a Gerardo, Adriana y Yadira “les gustan las planas” porque es un trabajo que saben hacer, les sale bien y obtienen buenas notas, ya que no representa para ellos ningún reto cognitivo, porque es una práctica educativa “común” en la alfabetización inicial basada en la mecanización. Una práctica sujeta a “habitación” (Berger y Luckmann, 2008), es decir, un acto que se repite con frecuencia y que con el tiempo se reproduce fácilmente con economía de esfuerzo. En la habituación de esta práctica no hay ruptura, no se genera tensión, se repite sin necesidad de hacer modificaciones estructurales. Como nos indicaron los maestros y directivos informantes en esta investigación, en algunas escuelas tienen establecida la programación de las letras que van introduciendo cada semana. E incluso las niñas y los niños utilizan la expresión “de escalerita” para referirse a la forma de ir “dibujando”¹⁹ las letras. Y puede suceder que los niños obtengan una buena nota aunque las letras no sean las correctas, ya que los maestros al “calificar”, a veces lo hacen mecánicamente, poniendo una marca que indica “bien”, aunque tenga imprecisiones, esto lo vimos en los cuadernos de Gerardo.

Hay que señalar que las planas son “calificadas”, en términos de asignarles una marca de acuerdo a la precisión del trazo, la dirección, la limpieza y la exactitud de las letras; destrezas que se pueden adquirir sin necesidad de comprender el sistema de escritura. Es decir, los aspectos figurales: trazado, dirección, espacio, orientación, etc. (Ferreiro y Teberosky, 2007).

Los niños desde preescolar comprenden el concepto de “asignar valores al trabajo que realizan”, e identifican perfectamente cuando su trabajo se hace

¹⁹ “Dibujar” letras, es el concepto que utiliza Emilia Ferreiro (2010) para referirse a una práctica donde se copia mecánicamente las letras y no hay ningún tipo de aprendizaje significativo.

acrededor a cierto tipo de nota. Cuando le preguntamos a Yadira acerca de lo que obtiene en las planas contestó lo siguiente:

Angélica: ¿Sí las haces bonitas que te ponen?
Yadira: “Un diez”
Angélica: ¿Y si no te salen bonitas que te ponen?
Yadira: “Este, un 8”.

Andrea no está sujeta a un régimen de calificación en términos numéricos como se destaca en este extracto de la entrevista:

Angélica: ¿Te cansas al escribir?
Andrea: “Si”
Angélica: ¿Cómo te salen?
Andrea: “Bien”
Angélica: ¿Qué te dice la maestra cuando acabas?
Andrea: “Nos pone un sello”
Angélica: ¿De qué es el sello?
Andrea: “De carita feliz”
Angélica: ¿Y siempre sacas “carita feliz”? (mueve la cabeza afirmando).

Para los tres niños la evaluación tiene diferentes implicaciones. Para Gerardo obtener una nota en los dictados es un reto constante. En cambio, las primas están en un esquema más ligero de evaluación; aunque Yadira también recibe una calificación numérica, al parecer no le genera mucha preocupación y a Adriana, como ya supimos, le ponen un sello de carita feliz cuando termina el trabajo.

Como las planas son la repetición de un modelo, no implica un reto mayor realizarlas, como es el caso de los dictados, en los que se refleja la adquisición de conocimientos. En este sentido, los dictados son prácticamente exámenes que se hacen a diario para constatar el nivel de avance. En los dictados no se puede copiar de ninguna parte, los niños están solos frente al reto. Es un trabajo que padres y maestros valoran de manera importante, porque consideran que mide el nivel de aprovechamiento. Por ello, un dictado se puede convertir en un trabajo estresante, una prueba a la que se somete a los niños constantemente y que tiene una

calificación de por medio. Gerardo explica lo que vive diariamente con los dictados que le hacen en la escuela:

Angélica: ¿Y que escribes?

Gerardo: "Dictados, México, todo".

Angélica: ¿Cómo qué dictados, te acuerdas de alguno?

Gerardo: "Como...el...el perro es azul".

Angélica: ¿Y cómo los escribías?

Gerardo: "Bien o más o menos, más o menos, me borraba, me borraba y me borraba porque estaba muy mal".

Angélica: ¿Quién te borraba?

Gerardo: "Yo me borraba y me borraba porque estaba muy mal".

Angélica: ¿Qué borras?

Gerardo: "Todo lo que me salía mal".

Gerardo dice continuamente: "...me borraba y me borraba" el tono de voz que utiliza y la insistencia denota angustia y desilusión. Los dictados son para Gerardo prácticamente una tortura, le generan un sentimiento de fracaso escolar. Hecho que puede llevarlo a la construcción de una autoestima débil. Al preguntarle: ¿Cómo te salían? Responde con un tono de voz desconsolada: "Bien o más o menos, más o menos, me borraba, me borraba y me borraba porque estaba muy mal". Explica que cuando no están completos los dictados no los califica la maestra y este hecho le genera angustia. En este sentido, el dictado también es un ejercicio de velocidad; no hay tiempo para reflexionar, funciona de la siguiente manera: si se sabe la palabra de manera automatizada se escribe bien. Pero cuando no se tiene mecanizada la escritura, hay necesidad de borrar para corregir y se pierde tiempo, y el alumno se rezaga. Y como la maestra sigue dictando se genera mucha tensión en los alumnos.

Al "dictado" como estrategia de trabajo se le confiere gran importancia, bajo la creencia de que refleja fielmente el aprendizaje, a los tres niños les hacen dictados de manera constante, no se sabe si el objetivo es la corroboración cotidiana de los aprendizajes o los consideran como parte de las estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, si el niño no lleva a casa calificado el dictado, probablemente tiene consecuencias y con ello aumenta su ansiedad y da como resultado que borre para corregir las palabras.

Al ingresar Gerardo a tercero de preescolar fue más complicado obtener una buena nota en los dictados, porque las exigencias aumentaron y se le pidió que escribiera frases completas.

Como resultado de las entrevistas realizadas a Gerardo y a otros miembros de su familia, así como en la revisión de los cuadernos y libros, puedo decir que casi no trabajó con las actividades planteadas por el PEP. Es decir, con las competencias y los campos formativos. Y que el proceso de alfabetización que experimentó fue mecánico, basado principalmente en la memoria y la repetición, por ello, no le es fácil acudir a sus hipótesis de escritura, claves nemotécnicas y aproximaciones.

Los tres niños requieren reproducir el modelo para que su escritura y lectura sea considerada correcta, porque sus hipótesis de escritura y sus aproximaciones no tienen valor, aunque “los errores” son las herramientas que les podrían dar certeza durante el proceso. Si se considera que sólo lo “idéntico” es lo correcto, entonces los niños que aún están en el proceso no alcanzan los estándares aceptados.

En la segunda entrevista realizada a Sonia, explica que cuando su hijo se equivoca en una letra, la maestra le pone un tache y aclara que estas equivocaciones se deben a su “dislexia”. Dicho de otra manera, Sonia tiene la creencia de que los errores que hay en los ejercicios de Gerardo significan que tiene dislexia. Es decir, que los “errores” o “aproximaciones” son para ella trastornos de aprendizaje. La científica Maryanne Wolf, experta en la manera “Cómo aprende a leer el cerebro humano”, es madre de un niño con dislexia y explica las complicaciones que genera este diseño cerebral:

Un niño brillante, digamos que un varón, llega a un colegio lleno de vida y entusiasmo, se esmera en aprender a leer al igual que todos los demás,

pero al contrario que todos los demás no parece encontrar la manera de conseguirlo; sus padres le dicen que se esfuerce, sus profesores le dicen que <<no está desarrollando todas sus posibilidades>>; los demás niños le dicen que es un << tarado>>; recibe un rotundo mensaje de que no va a llegar a nada. Cuando abandona el colegio guarda muy poco parecido con el niño entusiasta que era cuando entró. Uno solo puede preguntarse cuántas veces se ha repetido esta trágica historia, debido simplemente a la incapacidad de aprender a leer (2008: 194).

Wolf en este párrafo deja claro que Gerardo no es disléxico, ya que el sí aprendió a leer y escribir. Sin embargo, llama la atención que su mamá señale tan segura que tiene problemas de aprendizaje. Es decir, que el niño no puede equivocarse en una letra, a pesar de se encuentre en segundo de preescolar.

No sorprende que para Sofía las “aproximaciones” de Gerardo sean producto de la dislexia, ya que ella se basa en los saberes populares o creencias generalizadas, y es común escuchar esta explicación entre los padres de familia. Desafortunadamente también hay maestros que consideran que la falta de precisión en la escritura es una falla imperdonable, hasta el grado de que no merezcan ser evaluados.

En la tendencia de evaluar con rigidez no se toman en cuenta los conocimientos adquiridos en las últimas décadas sobre el aprendizaje de la cultura escrita. Además contradicen las políticas educativas donde se estipula que el aprendizaje de la lectura y escritura no es un proceso exclusivo de los primeros años de educación primaria. Señala Carlino (2006) que la alfabetización se prolonga a lo largo de la vida, ya que la sociedad letrada requiere que se esté en permanente actualización. Básicamente no podemos identificar el inicio y el fin en el acceso a la cultura letrada, empieza mucho antes de que los niños asistan a la escuela y dura toda la vida. A los seis meses una niña o niño intrauterino escucha bastante bien, si el tránsito hacia la cultura letrada empieza con la oralidad, los seres humanos en etapa embrionaria están incursionando en el acceso a la lengua.

Ya que la lectura y la escritura son actividades cognitivas altamente complejas, se requiere de aprendices activos involucrados conscientemente en los procesos, y la idea de sujetos pasivos copiando, repitiendo, sin participar activamente construyendo y desechando hipótesis sobre la lengua escrita contradice lo que actualmente se conoce sobre cómo que se aprende a leer y escribir. En otras palabras, cuando los dictados de los alumnos son tachados porque no son idénticos al modelo, no se comprende que están atravesando por un proceso complejo. Los “errores” como suele llamárseles, son aproximaciones indispensables para llegar a la ortografía estandarizada. Incluso señala Goodman que los errores no reflejan incompetencia sino que “son parte del proceso de asignar significado a lo impreso” (2006: 23). Le llama “desaciertos” a la falta de correspondencia entre lo que el lector hace <respuestas observadas> y lo que se espera <respuestas esperadas>.

Los cuadernos de los tres primos demuestran una parcelación de la lengua escrita, al no utilizar textos completos sino letras y sílabas aisladas, carentes de sentido, que sólo pueden recordar cuando las han memorizado. Y a pesar de que Gerardo ha hecho muchas planas, no siempre es capaz de acertar en los dictados, porque sus estrategias para reconstruir el sistema de escritura requieren tiempo y paciencia. Se sabe que un estudiante de piano, guitarra o cualquier instrumento requiere muchos años antes de poder hacer una interpretación perfecta, pero en el caso de la alfabetización inicial, se exige que en unos meses los niños sean capaces de leer y escribir con las reglas estandarizadas.

Ya que la invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación y no de un proceso de decodificación, se podría creer que una vez construido el sistema de representación es aprendido por los nuevos usuarios, pero no es así, porque las personas, en este caso los niños, tienen dificultades conceptuales similares a la construcción del sistema. Es decir, que no es posible que los niños reconstruyan en unos meses, lo que a los seres humanos nos llevó cinco mil años.

En este sentido, como Gerardo, Yadira y Andrea tienen el acercamiento formal a la cultura escrita por medio de un aprendizaje basado casi exclusivamente en la decodificación, el resultado deseado es llegar a ser “expertos copistas” (Ferreiro; 2007b), sin embargo y afortunadamente, ellos mismos buscarán y encontrarán las maneras de construir sus hipótesis, de confirmarlas o desecharlas. Como se puede constatar en las cartas que escriben. Es probable que para Yadira sea más fácil lograrlo por su ambiente lector, pero esto es sólo una conjetura. Y Andrea tiene la ventaja que su mamá tiene interés y tiempo para apoyarla en su desempeño académico.

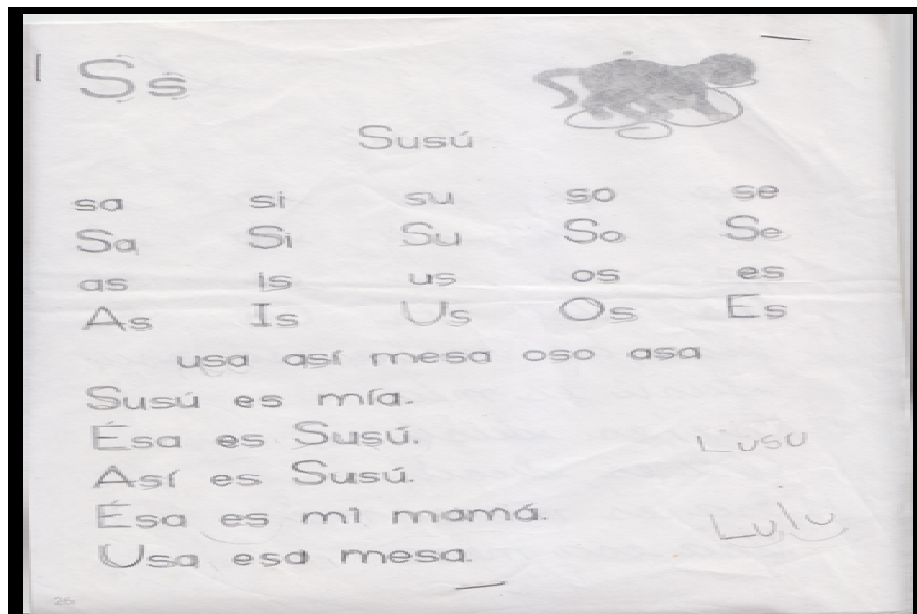
Las diferencias entre poner la escritura en términos de codificación y de representación tiene para la adquisición de la cultura escrita consecuencias importantes, para Ferreiro la diferencia entre estas dos posturas se resume de la siguiente manera: “si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual” (Ferreiro, 2010: 17).

Si concebimos la escritura estrictamente en términos de decodificación, se prioriza la discriminación perceptiva (visual y auditiva) y por ello se considera necesario preparar para la lectoescritura por medio de ejercitar la discriminación sin contemplar al lenguaje. Es decir, por medio de ejercicios escritos y verbales de letras y sílabas. Esto trae como consecuencia la parcelación del lenguaje y que niños como Andrea, Yadira y Gerardo, repitan planas de “f f f ...”, o de sílabas como “ta ta ta...”, que no tienen ningún significado para ellos. Los descubrimientos de las últimas décadas ponen en duda algunos de los principios que subyacen en estas tradiciones de enseñanza de la lengua, por ejemplo, en algunos métodos se parte de la letra y la sílaba, supuestamente de lo más sencillo a lo más complejo. Esta supuesta facilidad, se vuelve una complejidad, porque los niños aún cuando están iniciado un proceso formal de alfabetización tienen muchos saberes sobre la

cultura escrita: saben que tienen un nombre y que ese nombre se escribe, conocen cientos de palabras completas, no fraccionadas en letras o sílabas. Para ellos las palabras y las frases “reales” (Goodman, 2006) tiene sentido, pero las letras y las sílabas aisladas no lo tienen. Los cuadernos de los tres niños muestran que la mayoría de los ejercicios destinados a la alfabetización son repeticiones de letras y sílabas.

De acuerdo a los descubrimientos de Ferreiro (2007a) para los niños “sa”, no es un texto interpretable porque se requieren por lo menos tres letras para poder serlo. Porque los niños consideran que dos letras no tienen significado, ya que en el contexto de la vida cotidiana ellos escuchan palabras completas y no sílabas aisladas. Tampoco tienen sentido muchas de las palabras tradicionalmente utilizadas en el aprendizaje de la lecto-escritura como “oso”, “mamá” o “Susi”, ya que los niños consideran que para que un texto pueda ser leído se requiere diversidad de letras.

Este ejercicio de Andrea es parte de la metodología que utilizó su mamá para enseñarle a leer y escribir.



Ejercicio de Andrea

La dinámica era exactamente la misma con la que relata su papá que aprendió a leer y escribir: Remarcar las letras en una hoja cebolla, después repetirlas en voz alta, supuestamente en orden progresivo, de lo sencillo a lo complejo: empezando con la letra “S”, uniéndola con las vocales “sa, se, si, so su” y al último en las oraciones. Cada letra se trabaja varias veces, marcando, repitiendo y leyendo en voz alta. Repetición y memorización como medio de aprendizaje, de la misma forma en que lo hacían los sumerios hace 5000 años (Pozo, 2009:41).

Las frases utilizadas para aprender a leer y escribir no son “textos reales” (Goodman, 2006) no parten de las situaciones cotidianas, son artificiales, elaboradas con el fin de practicar de manera intensiva una misma letra y ejercitar las que ya se saben. Estas frases no se renuevan con las nuevas generaciones, eso las hace más descontextualizadas, se siguen utilizando las mismas, heredadas desde hace décadas, como parte de los saberes implícitos.

Los niños construyen sus propias teorías sobre la escritura y las van transformando, desechando o confirmando como parte de una evolución en la que se van apropiando de las convenciones de la lengua. Por ello, cuando no se les da la posibilidad de crear sus propias interpretaciones y se les ajusta en un esquema pre-elaborado, a ellos se les dificulta transitar por el proceso de reconstrucción del sistema. Trabajar únicamente con letras y sílabas aisladas es un desperdicio de tiempo y esfuerzo, y puede llegar a convertirse en un obstáculo, porque este trabajo abona poco en el desarrollo intelectual. Además que no parece favorecer a la producción de lectores y escritores reales.

7.2 Las experiencias con la lectura y la escritura

Para continuar armando el rompecabezas de la alfabetización en preescolar es necesario saber desde la voz de los niños como perciben sus experiencias con la lectura y la escritura. Ya escuchamos las voces de los padres de familia y la

manera como han visto y vivido la alfabetización de sus hijos. Ahora pondremos atención en las palabras de los niños sobre su proceso de alfabetización.

Presentación de los datos empíricos:

Extracto de la entrevista. Gerardo:

Angélica: ¿Y que escribes?
Gerardo: “**Dictados**, México, todo”.
Angélica: ¿Cómo que dictados?
Gerardo: “Como...el.. el perro es azul”?

Yadira:

Angélica: ¿Qué lees?
Yadira: “Me mandan un libro y leemos páginas del libro”.
Angélica: ¿En dónde, en tu casa?
Yadira: “No, en la escuela y en la casa”.
Angélica: ¿Qué cosas escribes?
Yadira: “**Escribimos dictados y este y nada más palabras**”.
Angélica: ¿La maestra lee cuentos?
Yadira: “Sí”
Angélica: ¿Cuándo?
Yadira: “Casi todos los días”.
Angélica: ¿A qué hora?
Yadira: “Cuando entramos al salón...Una vez leyó un libro sobre un niño”.
Angélica: ¿Y qué tal estaba el libro?
Yadira: “Muy bonito”.
Angélica: Lee diferentes libros o siempre los mismos.
Yadira: “Diferentes”.
Angélica: ¿Ella los lleva o son los de la escuela?
Yadira: “Unos los lleva y otros son de la escuela”.
Angélica: ¿Y en tu salón trabajas con planas?
Yadira: “Sí”.
Angélica: ¿De qué haces planas?
Yadira: “Planas de números y de letras”.
Angélica: ¿Cómo que letras?
Yadira: “mmmm...ma me mi...y de vocales y del abecedario”.

Andrea:

Angélica: ¿Qué hacen en los cuadernos?
Andrea: “Colorear, un dibujo”.
Angélica: La maestra lee cuentos?
Andrea: “Sí”.

Angélica: ¿De qué cuentos?
Andrea: “De princesas”.
Angélica: ¿En tu cuaderno que escribes?
Andrea: “**Tarea**”.
Angélica: ¿De qué?
Andrea: “**Del abecedario**”.
Angélica: ¿En tu casa haces planas de las letras?
Andrea: “Tres”.

Análisis de los datos

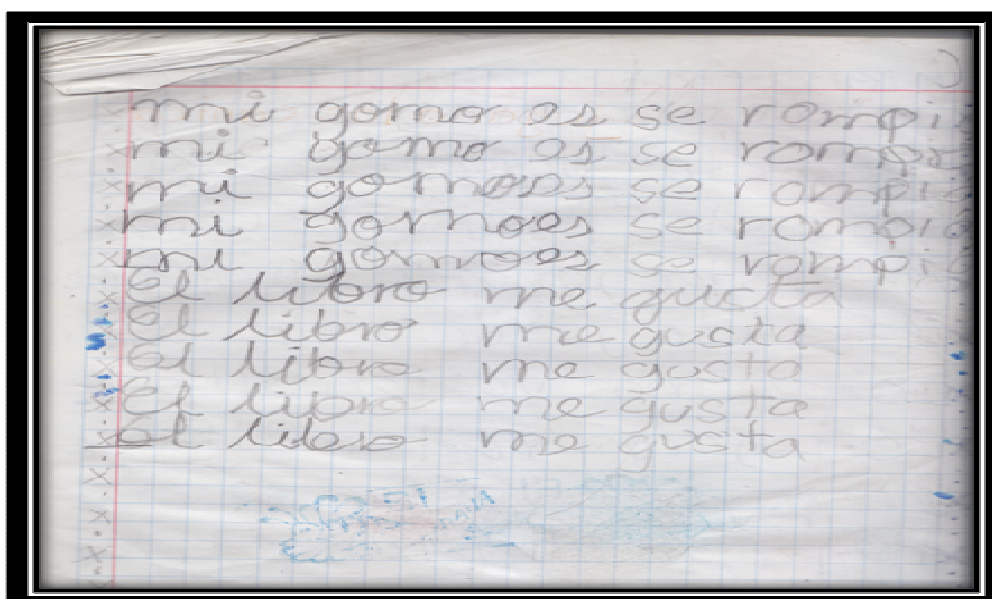
Gerardo y Andrea aprendieron de manera similar con un método sintético porque se parte de elementos menores a la palabra, se insiste en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, se establecen correspondencias entre los elementos menores para ir de la parte al todo. Y a partir de lo oral se desarrolla el método fonético; al asociar el sonido del habla (fonema) a su representación gráfica (grafema).

En el caso de Yadira, aunque la maestra explicó que iba a utilizar el método Minjares de tradición analítica donde leer es un acto global e ideovisual y se reconocen primero las palabras u oraciones de una manera global. Sabemos que utilizó un método ecléctico porque la maestra mezcló lo sintético con lo analítico, con preferencia por lo sintético. Y esta información procede de los relatos de padres, niños y de los cuadernos de trabajo.

Coincido con Ferreiro cuando señala que a veces con el afán de seguir un método de manera estricta se pierden posibilidades de experimentar nuevas estrategias de trabajo. Que los métodos deben aportar ideas, no representar grilletes, y más que estar preocupados por el método que se utilice había que dar a las y los niños “ocasiones” para leer y escribir en situaciones reales.

Llama la atención el ejemplo que pone Gerardo cuando le pedimos que diga una oración como las que le dictan y señala: “El perro es azul”, este enunciado pudo ser producto de la dificultad para crear rápidamente un “texto real” como le denomina Goodman a los escritos de la vida cotidiana (2006), pero también nos

puede llevar a pensar que lo absurdo de este enunciado puede ser un reflejo de sus experiencias con la lengua escrita. Ya que como he constatado en los cuadernos de los tres niños, los enunciados que les dictan o que les ponen de modelo para copiar generalmente son absurdos, carentes de sentido, como el que tiene Gerardo en su cuaderno de segundo de preescolar que presento a continuación y que está marcado con un sello que indica que el trabajo es satisfactorio.



Trabajo realizado por Gerardo: "Mi gomo es se rompió".

En el siguiente cuadro muestro un compendio de la información que dan los tres niños sobre lo que leen y escriben como parte de los trabajos escolares y en el contexto del hogar y la vida cotidiana. Hay que señalar que no es mi intención hacer una distinción entre la lectura y la escritura, sin embargo, para revisar la manera como los niños la practican me parece conveniente estudiarlas por separado.

¿Qué leen y escriben los niños Hernández?

	Qué leen	Qué escriben	Vínculo con la cultura escrita
Andrea	Letras, sílabas, palabras, oraciones. Cuentos de princesas.	Dictados Planas de letras, sílabas, palabras, enunciados.	Recreativo/escolar
Yadira	Letras, sílabas, palabras, oraciones. Libro de lectura. Cuentos variados.	Dictados. Planas de letras y abecedario.	Recreativo/escolar
Gerardo	Letras, sílabas, palabras, oraciones. Libro de alfabetización. Instructivos de videojuegos.	Dictados Planas de letras, sílabas, palabras, enunciados.	Recreativo/escolar Para solucionar problemas de la vida cotidiana.

Cuadro 15. ¿Qué leen y escriben los niños Hernández?

¿Qué escriben?

Cuando les pregunto a los niños ¿Qué escriben? Los tres responden que dictados y planas, la contundencia de sus respuestas no deja duda de que la escritura para estos niños es la transcripción de un código y la repetición de un modelo establecido. Los propósitos de los programas de preescolar y de primaria que revisamos en capítulos anteriores donde se plantea la escritura como una práctica social del lenguaje y se pretende que la utilicen en diferentes textos como cuentos, diarios, recetas de cocina, recados, cartas etc., simplemente se queda en buenas intenciones, porque la realidad de estos tres niños es otra. Escriben sólo textos elaborados, repitiendo, copiando y dictados que es una práctica irreal y descontextualizada, que además les provoca angustia y estrés constante. La escritura que practican en las aulas y en sus casas es “casi exclusivamente” una tarea mecánica repetitiva, no producen textos reales, con excepción de las cartas a los reyes magos y las del día de la madre. Los niños no refieren que lleven un diario, álbum o algún tipo de escritura personal.

Los padres de familia tampoco les adjudican mucho valor a la escritura, principalmente hablan de su interés por la lectura, por ejemplo Sonia responde a la siguiente pregunta: ¿Para ti es importante que trabajen la lectoescritura?

Sí, porque es la base de todo, si no sabes leer no sabes ciencias, si no sabes leer no sabes, es la base, ya sabiéndolo hacer puedes inducir a los niños a que lean de todo, jueguen con todo.

Ninguno de los padres de familia se refiere explícitamente a la escritura, hablan principalmente de la lectura y en términos generales.

¿Qué leen?

Gerardo lee principalmente para fines escolares “para aprender a leer”, su mamá y maestros no se plantean la posibilidad de generar experiencias recreativas y de goce estético. El niño no refiere que en la escuela la maestra lea cuentos, historias, ni que su mamá lea para él. Aunque su tío Arturo platica que en tareas de lectura lo acompaña y cada quien lee un párrafo. Y como prueba de que la lectura es importante dentro de la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés²⁰, está la anécdota de que Gerardo lee detenidamente los instructivos de los videojuegos porque compite con sus primos, quienes son mayores y saben más que él. Gerardo rebasa las limitantes de una lectura donde sólo se decodifica y la utiliza para resolver problemas de la vida cotidiana que requieren comprensión.

Para Yadira aprender a leer además de tener fines escolares también es una herramienta para acceder a la cultura y de recreación literaria. Ella relata que su maestra lee en voz alta cuentos y en el ambiente familiar tiene una fuerte influencia positiva hacia la lectura. Las experiencias que comparte con su papá han favorecido un vínculo afectivo entre ambos.

²⁰ Haciendo una adaptación de la frase de Daniel Goldin: “La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés” (cit. en Ferreiro, 2007).

Andrea también refiere que su maestra lee cuentos de princesas, pero no menciona que en casa sus padres lean en voz alta para ella. Cuando le pregunté a Raquel sobre las actividades de lectura que hacía su hija contestó de la siguiente manera:

La hice que leyera la de pulgarcito y si se lo aventó. Mi intención era que aprendiera a leer para que diario ya leyera, **porque yo la verdad no leo nada**, entonces que se le haga un hábito, que lea, y es bueno.

La intención de los padres de Andrea y Gerardo al alfabetizarlos de manera temprano es para que les “vaya bien en la escuela”, “para que avancen” y así evitar futuros problemas académicos. Con el fin de ser “exitosos”, para poder funcionar en sociedad y moverse en un mundo letrado. Menciona Alfredo por qué quiso que su hija aprendiera a leer y escribir de manera temprana: “Se me hace que era una necesidad, como tipo competencia, para que de alguna forma mis hijos sean más competitivos...”. Buscar el sentido utilitario de la lectura no es novedoso, mencionamos en el capítulo 2 que en Europa Occidental del siglo XVI, los adolescentes para ser aceptados como miembros plenos de la sociedad tenían que recitar las oraciones al pie de la letra y ello se hacía más fácil con ayuda de un libro, por ello la lectura era considerada como una facilitadora hacia la vida eterna.

Ahora se pretende obtener a través de la lectura y la escritura mayor movilidad social y para ello hay que conseguir diplomas, certificados, títulos y todo ello no se logra sin leer y escribir. Sin embargo, aprender a leer de una manera mecánica no es un obstáculo insuperable para no llegar a convertirse en un lector experto y que encuentra en la cultura escrita una afición. Y puede suceder, -como nos ha ocurrido a muchas personas- que logramos trascender una enseñanza mecánica y damos el salto hacia la lectura por placer.

En esta búsqueda de “éxito social” -en muchos casos- la lectura recreativa se ha quedado rezagada, la literatura está en riesgo de perder valor, menciona Anne-Marie Chartier que los saberes que más se valoran no son los literarios, sino los relacionados con la ciencia, la tecnología y la computación (2005).

En la actualidad, a la lectura y la escritura se le otorga un sello utilitario: para enseñar lo básico, lo preciso para aprobar exámenes y acceder a las innovaciones tecnológicas. En muchas escuelas no se plantean la necesidad de formar lectores y productores de textos en condiciones reales.

Aunque Yadira también fue alfabetizada de manera mecánica-repetitiva en la escuela, en su casa hay un ambiente más flexible hacia la cultura escrita. Arturo tiene una perspectiva más amplia de la lectura, al responder sobre la importancia de la lectura y la escritura, utiliza en la entrevista términos como: espontánea, entender, esencia, disfrutar. Cuando se le pregunta: ¿Alfabetizar convencionalmente encamina hacia la formación de lectores autónomos? Señala:

Yo digo que no, porque el primer paso es adentrarlos al proceso de lectura de una manera más espontánea, que ellos pudieran entender la esencia de lectura para que la pudieran disfrutar y así consolidar el hábito y la idea en primaria es buena al momento en que les ponen diversos textos en el aula, pero no se trabajan ni en las casas y ni en las escuelas....

Arturo considera que los métodos rígidos y convencionales ahuyentan a los niños de la lectura, además de que limitan la comprensión, comenta que uno de sus hijos aprendió por medio de una propuesta de la SEP llamada PALEM y que aunque tampoco llegó a ser un lector por gusto, sí observa que tiene más habilidades para comprender, analizar, extraer información que sus dos hijos que aprendieron a leer por medio del método Minjares y del Onomatopéyico, las palabras de Arturo son las siguientes: Uno de tus hijos aprendió a leer por medio del PALEM ¿Qué resultados has observado?

Que a pesar de que tampoco tiene el hábito de la lectura, su comprensión lectora sí es aceptable, y que le afectó haberlo metido chico a la escuela, pero que no se le complica extraer las ideas principales, hacer mapas conceptuales, reconocer la información.

Hay que señalar que no todos los maestros tienen esta visión sobre la cultura escrita, Arturo es un maestro fuertemente influido por una suma de saberes teóricos, un genuino deseo de aprender y la sensibilidad que se requiere para entender lo que implica enseñar y aprender.

Para cerrar este apartado concluimos que Yadira tiene una relación diferente con la lectura que sus primos, mediada por todas las experiencias lúdicas relacionadas con la lengua escrita. Como parte de un acuerdo familiar no ha sido presionada para aprender a leer, incluso aprendió más lento que sus compañeros.

Señalan autores como Moreno (2001) y Wolf (2008) entre otros, que los hijos de padres lectores suelen imitar las prácticas lectoras de sus padres, en este sentido se espera que el gusto por la lectura se contagie, como una especie de herencia cultural. Para Moreno (2001) la relación con el entorno familiar está vinculada con la habilidad lectora y el gusto que los niños tendrán por leer y escribir. Esta teoría beneficia a niñas como Yadira, pero es poco alentadora para Adriana y Gerardo, afortunadamente sólo se trata de una tendencia, y niños con un ambiente familiar poco estimulante pueden transgredir las expectativas y poder en algún momento de su biografía con la cultura escrita descubrir que además de ser una herramienta de acceso al mundo pueden pasar horas de recreación leyendo y escribiendo.

8. Voces protagónicas: los maestros

En este capítulo está construido a partir de múltiples voces de maestras²¹ de preescolar que hablan de sus creencias sobre la alfabetización, para tener "...un retrato muy redondeado, más auténtico del mundo social" (cit. en Knobel, 2005: 314), también indago otros aspectos que nos muestran más de la experiencia de ser docentes de educación preescolar.

Divido este capítulo en tres apartados, en el primero: Los maestros en su contexto presento una revisión de cómo viven la experiencia de ser maestros y maestras de preescolar. En el segundo: Los maestros a través de un cuestionario, analizó los primeros resultados sobre las creencias de los maestros obtenidos a través de un cuestionario y un tercer apartado titulado: De niñas aprendices de la lengua a maestras alfabetizadoras, donde presento un relato construido a través de los relatos de vida de tres maestras egresadas de la licenciatura en preescolar.

8.1 Los maestros en su contexto

El apartado tiene la intención de indagar sobre tres preguntas: ¿Quiénes son los maestros de preescolar? ¿Cómo llegan a esta profesión? y ¿Cómo ha sido su historia con la cultura escrita?

Con la intención de dar "validez comunicativa" a esta investigación voy a triangular la información a través de tres instrumentos: cuestionarios, relatos escritos y entrevistas.

Relatos de vida escritos por los maestros

Cuento con 59 relatos de vida que las maestras de preescolar/alumnas de la Unidad 095 de la Universidad Pedagógica Nacional en el Distrito Federal escribieron para esta investigación. Son 58 son mujeres y un hombre. Estos relatos de vida no son compendios de toda su vida, responden a temas específicos: ¿Cómo aprendieron a leer y escribir? ¿Cómo ingresaron a la docencia

²¹ Es este capítulo me referiré a los participantes como "las maestras" porque la gran mayoría son mujeres.

en preescolar? ¿Cómo trabajan la cultura escrita en el aula? Estas tres temáticas son los ejes rectores de estos relatos. Estas maestras se caracterizan porque la mayoría no son maestras normalistas, sino bachilleres habilitadas como maestras. Algunas de ellas trabajan en el Distrito Federal y otras en el estado de México, donde es fácil conseguir trabajo sin contar con el título de licenciatura o de normal.

En el anexo (tabla 1) está la lista de los relatos y la manera como nombré a las participantes, porque, aunque las informantes dieron permiso de utilizar la información para fines de esta investigación, cambio su nombre o apellido con la intención de proteger su identidad.

La información de relatos de vida está marcada de la siguiente manera, Re, enseguida el número: (Re-1).

Entrevistas

También utilizo la información obtenida en entrevistas a 19 personas: maestras/ un maestro, directoras, supervisoras, jefas de sector, dueñas de escuelas y especialistas²². Hay que aclarar que sólo fue entrevistado un maestro porque hay pocos varones trabajando en preescolar. Sin embargo, para conocer más acerca de la experiencia de los hombres, platicué con 7 maestros de preescolar de las diferentes regiones del estado de San Luis Potosí.

En cuanto a la transcripción de las entrevistas respeto las palabras textuales de los informantes, sin embargo, para dar mayor sentido al texto agrego algunos signos de puntuación, puede suceder que elimine algún artículo o que incluya aclaraciones que permitan acortar la distancia entre la comunicación cara a cara y la escrita.

La información empírica extraída de entrevistas estará marcada de la siguiente manera: E, que indica entrevista y seguido por el número, por ejemplo (E-1). En el anexo está la lista de las personas entrevistadas en la tabla 2.

²² En el anexo presentamos las especificaciones de las entrevistas.

Cuestionarios

La información de los cuestionarios está marcada por la sílaba Cu, seguida por el número al que corresponde, ejemplo: (Cu-1).

8.1.1 Docente de preescolar: ¿Una carrera para mujeres?

En este apartado pretendo reflexionar sobre la creencia de que ser docente en educación preescolar es un trabajo considerado apto para mujeres, por ello, hasta hace pocos años prácticamente no existían maestros. A pesar de que se pueden ver cada día más maestros varones trabajando en escuelas preescolares, estos docentes todavía se enfrentan a situaciones discriminatorias. Trabajar en una escuela preescolar ya sea como titular de un grupo de preescolar o como maestros de alguna área de apoyo no es fácil para los hombres, ya que se enfrentan a retos por las “creencias” que hay alrededor del “rol”, entendiéndose como “rol” el cúmulo común de conocimiento de normas que son accesibles a todos los miembros de la comunidad, o aquellos que desempeñan esos roles (Berger y Luckmann, 2008).

Se parte de la creencia socialmente construida sobre la relación existente entre enseñanza/mujeres²³, ideas que prevalecen desde mucho tiempo atrás; León Bautista Alberti escribió entre 1435 y 1444 que “el cuidado de los niños muy pequeños es tarea de mujeres, de las nodrizas o de la madre” (cit. en Manguel, 2006: 85). Las nodrizas son un ejemplo de esta predilección por asignar a mujeres el cuidado de los niños, elección que se hacía con gran cuidado porque esta mujer los educaba de manera integral, por eso se requería que ella supiera leer y escribir, que viniera de una familia respetada, de preferencia que tocara algún instrumento musical, que hablara varios idiomas, que tuviera un lenguaje apropiado porque iba a ser imitada, “ya que no sólo debía proporcionar leche, sino también asegurar un habla y una pronunciación correcta” (Manguel, 2005: 85).

²³ Con respecto al tema de la inserción laboral de la mujer en la educación, Fröbel destacaba el espíritu de la mujer como cuidadora de la infancia.

Las imágenes de madres/maestras son comunes en la iconografía cristiana. La existencia de numerosas imágenes de María sosteniendo un libro delante del niño Jesús es un ejemplo de que la tarea de educar ha sido generalmente designada a las mujeres.

Se cree que las mujeres son las indicadas para trabajar con niños pequeños por su “supuesto” carácter “maternal” y su facilidad “natural” para atender a los niños como lo mencionan algunas maestras de preescolar, al considerar que la labor con los niños no es muy adecuada para los maestros debido a que... “sería difícil por la paciencia y porque en ocasiones el trato con los pequeños es más íntimo porque hay que limpiarlos y cambiarlos” (Re-14). En este testimonio se resalta el estigma de que las mujeres son consideradas las encargadas “naturales” de cuidar a los otros, de atender, de encargarse de tareas que implican procurar a los demás, de servicio (Lagarde,1990). Y esto se vincula con el hecho de que muchas mujeres hagan tareas destinadas al cuidado de otros, como menciona la maestra García, especialista en género: “hay una asignación diferenciada de acuerdo al género, se supone que los trabajos pesados son asignados a los hombres y los trabajos de cuidado de las personas son asignados a las mujeres” (E-17). En el nivel preescolar predomina el personal femenino porque, al parecer, se cree que por tratarse de niños pequeños ellas son las indicadas para atenderlos, porque, entre otros motivos, las mujeres tienen experiencia en ello:

...el cuidado de los niños, que es una tarea doméstica asignada a mujeres, (sic) cuando tenemos profesiones relacionadas con el cuidado, la enfermería, a la educación, los trabajos de limpieza son extensiones del trabajo doméstico que las mujeres realizan asalariadamente, y efectivamente puede ser un mito, se convierte en una obligación de las mujeres ser buenas, ser maternas, también es una imposición social, porque ni todas las mujeres somos buenas, ni todas las mujeres somos maternas, más bien es una imposición, es una creación de la imagen femenina y permite a las mujeres que desempeñan esa tarea pues desarrollar esa faceta de su maternazgo (E-17).

Señalan las voces informantes que los padres de familia de preescolar no quieren que sus hijos sean educados por maestros varones porque consideran que ellos

no tienen las habilidades necesarias para atenderlos, al considerar que las mujeres son más aptas y posiblemente no estén del todo equivocados ya que las mujeres desde niñas, al jugar con sus muñecas, ayudar en las tareas del hogar y posteriormente al atender a sus hijos han acumulado experiencia. Es de esperar que cuando los hombres tengan desde niños los mismos aprendizajes, obtendrán las mismas habilidades para el cuidado de los niños como se menciona en el siguiente testimonio:

...cuando a los niños se les regalen muñecas y muñecos para cuidar, vestir seguramente van a tener igual de habilidades como nosotras, cuando al papá le den permiso especial para cuidar a los bebés, para atender, cambiar, seguramente también van a tener habilidades para el cuidado, es posible que las mujeres tengamos algunas habilidades más porque las hemos seguido desarrollando, así como los hombres vienen desarrollando en clavar, atornillar, porque desde chicos se les regala herramientas y se les pone hacer (sic)... entonces van adquiriendo habilidades con el desempeño del rol, cuando los hombres sean educados para cuidar, entonces van a tener igual de habilidades (E-17).

Los hombres han mostrado poco interés por trabajar en preescolar, en cambio, en primaria y secundaria hay un número considerable de maestros, quizás un motivo que ahuyenta a los varones de los jardines de niños es el estigma acerca de que es más confiable una mujer que un hombre para atender las necesidades fisiológicas y emocionales de los niños. Un maestro de preescolar cuenta que una preocupación de los maestros de preescolar es ser señalados como abusadores de los niños:

...hay una discriminación hacia los hombres en preescolar, en primaria no tanto, porque hay como más contacto con los niños y los papás son más resistentes... por ejemplo, un maestro que también daba clases en preescolar fue acusado de acoso sexual, lo cual no era cierto, pero los papás decían así: "es que se acerca mucho a los niños", cosa que no era cierto. El maestro llevaba años dando clase en la estancia infantil... No, no existen argumentos, más bien como por un imaginario social de que el hombre es abusador y yo creo que no es justo, no es justo porque en donde existe la equidad, así como una mujer puede ser ingeniera, sin ningún problema, un hombre también puede ser maestro de preescolar y eso es una de las cosas que también me mantiene en preescolar. Porque para mí

sería fácil decir “me voy a primaria y ya se acaba, no. Entonces por eso, sí existe esa barrera (E-11).

A pesar de las voces que descalifican a los hombres como maestros de preescolar, inspectoras y directoras que han tenido la experiencia de trabajar con ellos consideran que no existe ningún argumento real en relación con el género, que pueden ser tan eficientes como las mujeres:

Sí, yo tuve, y de hecho, tuve un maestro, venía de Nayarit y uno que hay de Sinaloa, maestros varones normalista(sic) de primaria, no de preescolar que los mandaron de sus estados con plaza hacia el estado de México, los dos muy buenos, excelentes...pero no tendría que ver nada el sexo, yo me atrevería a pensar, a compartirte que es mucho el cariño que le tienen al maestro varón, las niñas porque es varón, pero los niños porque es su cuate, es su ídolo (E-14).

La educación preescolar es un ámbito predominantemente femenino como resultado de la asignación estereotipada de trabajos y quehaceres. Se tiene la creencia de que en el ámbito público es donde se desempeñan los hombres y el ámbito privado las mujeres. Se piensa que al realizar un trabajo asalariado las mujeres funcionan mejor en aquellas labores que son una extensión del maternazgo, que implica el cuidado de los demás.

El término “educadora” ha sido adoptado y permanece en el contexto escolar respondiendo a las características socialmente construidas de la feminidad, en cambio, a los varones que ejercen esa profesión se les llama “maestros” y no suelen ser identificados con estereotipos femeninos, es decir, no se les solicita que sean dulces, amorosos, más bien, como señalan los informantes, son divertidos, deportistas, se vuelven “amigos” de niños y niñas.

Los varones que trabajan como maestros de preescolar se enfrentan a problemas relacionados con los estereotipos sexuales construidos socialmente, uno de ellos es la creencia de que no son hábiles para trabajar con niños pequeños y otro es que tienen cierta “disposición natural” a cometer faltas de respeto hacia los alumnos.

8.1.2 Elección de la profesión

Ser maestra de preescolar tiene una concepción propia, única, diferente a las demás profesiones, idea que se forma a partir de una construcción social. En este apartado se pretende saber cómo se llega a ser maestro o maestra de preescolar, y conocer cuáles son las “rutas” que siguen para lograrlo, entendiéndose “ruta” como el “camino o dirección que se toma para un propósito”(DRAE, 22ª edición).

Las personas, la sociedad, tenemos ideas preconcebidas de cuáles son las motivaciones que llevan a una persona a elegir una profesión. De acuerdo con Karl Marx ²⁴ la naturaleza es la encargada de determinar la esfera de actividad en la cual los animales se desempeñan, en la que ellos van a permanecer sin pretender sobrepasar sus límites. En cambio, los seres humanos podemos elegir libremente la actividad a la que nos queremos dedicar, desde la cual seremos útiles en beneficio de nosotros mismos y de la sociedad. Para Karl Marx, la capacidad de elección es un privilegio de los seres humanos por encima de los demás seres de la creación, es una decisión que puede llenar de satisfacción a una persona o hacerla muy infeliz.

Señalan Berger y Luckmann que gracias a la constitución biológica de los seres humanos podemos dedicarnos a varias actividades, ya que “el organismo humano es capaz de aplicar el equipo de que está dotado por su constitución interna a un campo de actividades muy amplio y que además varía y se diversifica constantemente” (2008: 65). La capacidad de elección de los seres humanos no sólo se relaciona con el capital biológico con el que contamos, sino con el orden cultural y social que establecemos.

El deseo de ser maestra de preescolar responde a las concepciones que los sujetos tienen del rol que ha sido construido socialmente con base en las acciones

²⁴ Obra póstuma. Reflexiones de un joven para la elección de su profesión - es un ensayo escrito por Marx para los exámenes escolares en El Gimnasium Real Frederick William III en Tréveris, en agosto de 1835. Solo siete páginas del examen de Marx se han conservado. En inglés, este ensayo se publicó en 1961 en los Estados Unidos, en el periódico *The New Scholasticism*, Vol. XXXV, No. 2, Baltimore-Washington, el pp. 197-201, y en las *Writings of the Young Marx on Philosophy and Society*, Garden City, Nueva York, 1967, el pp. 35-39.

que realizan. Los “roles” implican acciones típicas y actores típicos, ya que “representan el orden institucional” y posibilitan que las instituciones existan. Entendiéndose las instituciones como ordenadoras del mundo social, “asemejan el libreto de una obra no escrita, los actores encarnan los roles y actualizan la obra representándola en un escenario determinado” (Berger y Luckmann, 2008: 97).

El rol de maestra de preescolar, como una tipificación institucionalizada está legitimado por las creencias producto de las prácticas cotidianas, creencias que son determinantes en la elección de la profesión.

Las voces informantes, ante la pregunta ¿Por qué eliges ser maestra de preescolar?, aportan diferentes respuestas que prefiguran rutas o caminos de llegada para desempeñar el “rol”. Con los datos referidos se delimitan dos rutas, una configurada desde la niñez y otra como producto de las circunstancias vividas en la edad adulta. En ambos casos hay algo que va marcando, porque hay una elección determinada por el conocimiento que se tiene del rol de educadora, un rol construido desde la infancia y una decisión que se puede tomar en la infancia o en la edad adulta.

Ruta 1

En esta ruta el deseo de ser educadora surge desde la niñez durante la “socialización primaria” (Berger y Luckmann, 2008) que es la primera socialización por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Esta etapa tiene una importancia trascendental porque en ella los individuos obtienen no sólo aprendizajes cognoscitivos sino que se viven circunstancias con una enorme carga emocional²⁵, en otras palabras, es la etapa de múltiples descubrimientos y de una construcción muy importante de la personalidad. Algunos informantes refieren que su deseo de ser educadoras es a través de vínculos intersubjetivos de imágenes docentes. Al estar en contacto con

²⁵ De acuerdo con Peter L. Berger y Thomas Luckmann la socialización primaria es más importante para el individuo y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe asemejarse a la primaria. Porque comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo ya que se da en circunstancias con enorme carga emocional.

maestras en su niñez y al observar las acciones que realizan, fueron construyendo su conocimiento del “rol” que configura “el ser educadora”. Encontramos que generalmente son las mujeres quienes acceden a la docencia en preescolar por medio de la ruta 1. Algunas maestras informantes refieren que la admiración por sus maestras fue determinante para construir su deseo de ser educadoras, Olga recuerda cómo fue trascendente para elegir profesión el contacto con su maestra de educación física:

...ella fue mi maestra, ella fue mi modelo, siempre un ejemplo agradable de la maestra, dejé de ver a las maestras como... ella se bajaba a nuestro nivel y me enamoré de alguna forma de su forma de ser y de ahí empecé: “yo quiero ser maestra (E-4).

El deseo de “ser” y “actuar” como algunas de sus maestras va configurando la concepción de la docencia de algunas educadoras, y las lleva a desear seguir por ese camino, así otra educadora, Noemí, comenta:

Por medio de mis profesores de la primaria, porque en la primaria me gustó como me enseñaron mi maestra de primero y mi maestra de 5º y mi profesor de 6º, yo quería ser como ellos cuando fuera grande (E-3).

De acuerdo con las informantes su deseo de ser educadora se fue configurando desde muy temprana edad, al hacer apropiaciones intersubjetivas de la profesión en la primera infancia, desde ese tiempo ya jugaban a ser maestras, juegos simbólicos protagonizados por el “rol” de ser maestra, de esta manera la maestra Rocío señala:

Mis primeros recuerdos de mi infancia son mis juegos. Jugaba a las muñecas...y jugaba también a la maestra, donde mis alumnos eran muñecas y muñecos (Re-7).

Las elecciones de carrera se eligen por las imágenes, se marcan por los sujetos que tienen enfrente, influenciados por lo que ven y escuchan, despiertan el gusto, la vocación sobre una profesión, en este caso el ser educadora.

Para algunas voces informantes el “rol” se fue construyendo a partir de lo que decían las demás personas de esta profesión y a partir de estas concepciones

fueron edificando sus propias ideas. Así los vínculos intersubjetivos parten de personas cercanas como familiares y amigos. Las educadoras desde niñas escuchaban comentarios que fueron permeando su idea de lo que es ser educadora, de esta manera la maestra Beatriz señala:

Desde niña ser alegre, amable y respetuosa con la gente, no fue difícil ...era objeto de comentarios como: ¿tiene muy bonito carácter para ser maestra”, “deberías ser maestra”, por parte de familiares y conocidos, los cuales siempre tuve presentes (Re-12).

Imelda, desde niña, escuchó cuáles son las cualidades necesarias para ser maestra, de acuerdo con las concepciones de los adultos que la rodeaban, y al coincidir con su forma de ser, empieza a configurar el deseo de ser maestra.

Señala Octavio Paz cómo el deseo de dedicarse a una profesión en particular se va configurando poco a poco, no surge de la nada, de improviso:

Las vocaciones son misteriosas: ¿por qué aquel dibuja incansablemente en su cuaderno escolar, el otro hace barquitos o aviones de papel, el de más allá construye canales y túneles en el jardín o ciudades de arena en la playa, el otro forma equipos de futbolistas y capitanea bandas de exploradores, o se encierra solo a resolver interminables rompecabezas? Nadie lo sabe a ciencia cierta. Lo que sabemos es que esas inclinaciones y aficiones se convierten, con los años, en oficios, profesiones y destinos (1997: 1).

Este párrafo de Paz hace una clara alusión a algunas profesiones: arquitectura, ingeniería, deportista, dibujante, más adelante, se refiere a la ruta que probablemente siguió para convertirse en un poeta:

El misterio de la vocación poética no es menos sino más enigmático. Comienza con un amor inusitado por las palabras, por su color, su sonido, su brillo y el abanico de significaciones que muestran cuando, al decirlas, pensamos en ellas y en lo que decimos (Paz, 1997: 1).

Otro escritor, Gabriel García Márquez, recuerda cómo surgió en él el gusto por las palabras, afición que lo encaminó hacia el oficio de escritor:

“A mis 12 años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: «¡Cuidado!» El ciclista

cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: «¿Ya vio lo que es el poder de la palabra?» Ese día lo supe (1997:2).

Márquez erotizado por las palabras empieza a construir su deseo por ser escritor.

En el caso de estas maestras de preescolar las palabras que dicen los otros se vuelven destino y el deseo a alcanzar, así el deseo y la elección parten del otro, del exterior. Los significados que tienen los adultos sobre el rol de maestra de preescolar se convierten en vaticinios, de esta manera, comentarios como “Deberías ser maestra”, van construyendo un deseo que finalmente se convierte en una realidad. El mensaje es complejo y puede implicar otras ideas como “Tú puedes ser maestra”, “Sería bueno ser maestra” “Es bueno ser maestra”, ideas que los niños también perciben y que van marcando su deseo, el cual se convierte en elección.

De esta manera la ruta 1 es una ruta dada, perfilada por “delimitantes externos” entre los que están las imágenes docentes, las ideas de padres, familiares, amigos y los juegos simbólicos. Estas designaciones van marcando y construyendo el futuro.

Hay educadoras que pueden estar influidas por uno o varios delimitantes externos, todo ello es producto de su biografía. Por ejemplo, una educadora comenta que desde niña deseaba ser educadora, influida por las imágenes docentes representadas en el grupo de niños exploradores donde ella asistía, sin embargo, en su casa se enfrentó a la oposición de su padre por considerar a la docencia como una carrera mal remunerada. La concepción negativa del rol de educadora del padre no impidió su deseo ya que tenía la firme convicción de dedicarse a la docencia de niños preescolares.

Ruta 2

Hay educadoras que deciden dedicarse a esta profesión en la edad adulta, en la socialización secundaria, es decir, durante cualquier proceso posterior a la socialización primaria que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del

mundo objetivo de su sociedad (Berger y Luckmann, 2008). Se insertan en esta profesión debido a las necesidades económicas que se les presentan y la dificultad para acceder a un trabajo de tiempo completo ya que tienen compromisos familiares que atender. La socialización secundaria induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Mujeres y hombres adultos, en plena socialización secundaria y ajenos totalmente al mundo de la docencia, cuando se les presenta la oportunidad de ser maestros de preescolar, porque alguien los invita a trabajar en esa profesión, aunque no tengan la capacitación requerida, aceptan, y aunque no hubieran contemplado la posibilidad de ser educadoras/maestros, se asumen en el “rol”.

Una de las características del siglo XX es el ingreso de las mujeres a espacios sociales tradicionalmente ocupados por hombres, principalmente a partir de la segunda mitad de este siglo las mujeres ganan protagonismo transformando prácticas sociales y mentalidades colectivas, delineando nuevas imágenes de la mujer. En estas transformaciones entran desde procesos macroeconómicos hasta subjetividades de la vida privada.

Muchas mujeres en los últimos años han trasgredido algunos “roles” y se incorporan a tareas y profesiones de las que generalmente no se ocupaban, ya que las apropiaciones cambian, y se modifican las concepciones que se tenían. No obstante de las transformaciones en la manera de pensar de las últimas décadas y de acuerdo a lo dicho por algunas educadoras, algunas mujeres siguen prefiriendo las carreras docentes porque además de cubrir sus necesidades económicas, les deja tiempo para atender a su familia. Es decir, una doble función de ser educadora: en la escuela y en el hogar. Así recurren al “rol” de educadora, como una opción, incluso a pesar de tener una profesión en otra área. Una variante del concepto construido socialmente de la profesión de “educadora” se refiere a una carrera que no forzosamente requiere tener estudios previos para iniciarse en ella, además de que el tiempo que tienen que invertir es menor al de

otros trabajos y ello les permite dedicarse a su familia. Al parecer, la concepción socialmente construida de ser “educadora” es vista como una profesión a la que se pueden incorporar cuando se les presenta la oportunidad, por ejemplo, en el Estado de México, hay muchas maestras habilitadas que inician la profesión sin tener estudios previos, como es el caso de la maestra Evelia, quien es directora y dueña de una escuela preescolar:

Estudié medicina en ciudad universitaria y dejé la carrera en el quinto semestre. Sí encontré trabajo, pero (sic) esos trabajos son muy bonitos, era mi pasión, descuido a la familia probablemente y cuando me doy cuenta mi hija... yo la tenía entre paréntesis en buenos colegios, en la del Valle, colegio del Valle de México y empiezo a escuchar conversaciones que yo decía ¿Qué? ¿Dónde está? y decido dejar este, mi trabajo que había realizado tantos años... yo encontré una persona que (sic) empezamos a ser amigos y me decía: el negocio, bueno, es tener una escuela (E-9).

Esta maestra informante por las necesidades que se le presentan decide atender a niños pequeños en su casa e inesperadamente ingresa a la docencia sin tener una preparación previa. La docencia aparece en su vida como una oportunidad de obtener un salario por medio de un trabajo que no ocupa todo su tiempo. Le aconsejan poner un “negocio”, en este caso; una escuela preescolar. La maestra ingresa a la profesión sin tener una “vocación” o deseo de realizar cierta actividad profesional en particular. Accede a esta ocupación como opción para resolver su problema económico motivada por tres circunstancias: tiene en su casa espacio suficiente para poner una escuela, no tiene que salir de su domicilio para ejercer esta profesión (así puede cuidar a su hija) y considera que puede ejercer esta profesión porque sabe cuidar niños: “sabía yo, cosas porque estuve, yo en pediatría (sic)” (E-9). En este sentido, ser maestra de preescolar se relaciona con cuidar niños.

Rocío, otra educadora, estudia medicina pero no puede ejercer por la oposición de su pareja y ante la necesidad de cumplir con el “rol” de madre y de percibir un salario, deja su profesión y se incorpora a trabajar a un preescolar:

Cuando llegué a la docencia, nunca fue mi intención ser maestra. Mis planes eran otros, terminar mi bachillerato y seguir con una carrera universitaria...después regresé a la facultad a terminar mi carrera...siendo casada y convertida en mamá, con muchos sacrificios terminé mi carrera teniendo en mente trabajar para tener una posición más tranquila, pero mi esposo se opuso por completo (Re-7).

Ingresan a la docencia por la necesidad de obtener un salario, trabajan en una profesión que no estaba en su proyecto de vida, la ejercen como una segunda alternativa de ocupación laboral.

Personas ajenas a la docencia consideran que desempeñar el “rol” de educadora es sencillo, y se incorporan a realizar esta labor sin tener estudios previos o experiencia en la docencia, como señala la maestra Verónica:

Y mientras decidía que iba hacer con mi vida, decidí trabajar en las mañanas en un kínder bilingüe por unas horas enseñando inglés (E-2).

Durante las entrevistas surge la categoría que denominamos: “facilidad”, entendida como lo que se puede hacer sin gran esfuerzo, término que indica la concepción que algunas voces informantes tienen del rol de educadora. De esta manera, ser educadora se convierte en una opción para obtener un ingreso económico ejerciendo una carrera respetable, como atractivo del rol, ya que como señala la maestra Olga, ser educadora da prestigio:

Era más **sencillo**, porque yo me daban cuenta, en primera para mí, el ser maestra en ese momento me daba como cierta... categoría, cierto nivel, no era lo mismo irme a trabajar a una fábrica, o ser secretaria o empleada que ser maestra, en ese momento, en ese entonces nos daba cierto nivel, cierta categoría, y a lo mejor por mi misma autoestima tan baja yo quería sentirme diferente, y me gustaba definitivamente ser maestra pero me enfrenté a algo que era difícil, que no era tan fácil llegar e iniciar algo, yo pienso que es **fácil**, porque yo veía que los maestros sacaban su libro y yo veía cierta, más bien a transcribir la clase a que van a copiar la página tal y tal y los maestros mientras sacaban sus cuadernos yo pensaba que en ese momento estaban anotando la clase o revisando este los cuadernos de los demás compañeros, pues no en muchas ocasiones estaban revisando el periódico, revisando cosas, se me hacía cómoda esa situación sacaban su lunch, así como a escondiditas se tomaban su café, su lunch y todos

trabajando se pasaba el tiempo y les pagaban por esa situación de irse a sentar, y vi la **facilidad**, la comodidad (E-4).

Al parecer, para estas maestras ingresar a la docencia en educación preescolar esta mediado por el concepto de “facilidad” ya que el trabajo consiste en “cuidar niños” y eso es una actividad que consideran que no tiene dificultad. Además, el ser madres les da experiencia al respecto. Es decir, que las creencias construidas alrededor de las tareas que se realizan como maestra de preescolar les remiten a una tarea “fácil”, donde no se requieren conocimientos previos. Es por ello que, entre otras opciones, deciden tomar ésta como alternativa de empleo y ocupación. Sin embargo, una vez que están desarrollando el rol de maestras de preescolar se dan cuenta que no están fácil como creyeron y que para trabajar con niños requieren conocimientos y de un título para seguir ejerciendo y deciden ingresar a la licenciatura en educación preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional.

Entre otros motivos ingresan a esta profesión en la búsqueda de reconocimiento social y de aceptación.

Los hombres acceden a la docencia en preescolar principalmente lo hacen por medio de la ruta dos, porque no refieren haber tenido interés en la docencia en preescolar desde niños o adolescentes. Es decir, que cuando no pueden ingresar a estudiar o a trabajar a la carrera de su predilección, optan por la docencia en preescolar. Esta afirmación se basa en la plática que tuve con siete maestros de educación preescolar del estado de San Luis Potosí. Encontré que cuatro ingresaron a la profesión porque no fueron aceptados en la Normal para maestros de primaria, pero sí pudieron ingresar a la normal de educación preescolar de Tamazuchale, municipio de San Luis Potosí. En los otros tres casos, sus familias no pudieron pagar el gasto de estudiar en otro poblado y estando la Normal de Tamazuchale cercana a sus domicilios, deciden ingresar a ella. Estos maestros no deseaban ser maestros se inclinaban por otras profesiones. Es decir que los 7 informantes ingresaron a la Normal de Tamazuchale porque fue la opción que tuvieron para continuar estudiando el nivel superior.

En entrevista una jefa de sector de preescolar del estado de México (E-14) comentó que en las zonas donde ella ha trabajado hay varios hombres directores, que llegaron del estado de Michoacán porque ahí no alcanzaron plaza en escuelas primarias y en el estado de México se les dio oportunidad de ingresar a trabajar en preescolar. Estos maestros ascendieron rápidamente a directores de preescolar; trabajo en el que se sienten más cómodos que como maestros frente a grupo. Después en el estado de San Luis Potosí también supe que muchos de los maestros rápidamente llegan a ser directores, y me pregunté ¿Se les favorece por ser hombres? La respuesta que me dio una directora fue la siguiente: Ellos están en constante peligro de que se les acuse de abuso sexual, por ello se les da la facilidad de que sean directores, porque en esa función no trabajan directamente con niños.

En resumen, las rutas que siguen los educadores para dedicarse a esta profesión son dos. La ruta 1 tiene que ver con deseos infantiles producto de vínculos intersubjetividades de imágenes docentes, los juegos simbólicos y las ideas que sobre los roles tienen los adultos que los rodean durante la socialización primaria. En la ruta 1, las ideas, concepciones sobre el rol de educador en preescolar que los informantes escucharon y vieron en su niñez, implican cualidades como ser amable, liderar niños etc., con el tiempo, las enunciantes descubren que cuentan con estas habilidades. Estas destrezas se van presentando en las informantes y con ello, confirman que además de desear representar el rol, reúnen las cualidades necesarias para protagonizarlo.

Esta ruta también se relaciona con la “vocación” o “inclinación a cualquier estado, profesión o carrera” (DRAE, 22° edición). Este deseo se extiende hasta la edad adulta y cuando se encuentran en la posibilidad de elegir una profesión deciden optar por ella.

Encontré que son principalmente las mujeres las que ingresan a esta profesión por la ruta 1.

La ruta 2 surge durante la socialización secundaria por la necesidad de tener un trabajo que cumpla con ciertas características. Estas condiciones son producto del contexto y la biografía de las informantes que se ven inmersas en ciertas necesidades como tener un empleo que implique un horario que les permita atender a su familia -en el caso de las mujeres-. Algunos de los factores que influyen en el acceso a la docencia en preescolar por la ruta 2 tienen que ver principalmente con cuatro elementos: la necesidad de percibir un salario, la supuesta “facilidad” de la tarea, la “accesibilidad” a la profesión y en el caso de las mujeres, horarios cómodos.

La posibilidad de ingresar a la profesión sin tener una capacitación previa tiene que ver en primer lugar con la “accesibilidad”, ya que en algunos estados se les otorga permiso para ser maestros de preescolar a personas que sólo cuentan con el certificado de bachillerato o tienen estudios como profesores o licenciados en educación primaria.

Esta “facilidad” con la que ingresan a la profesión se relaciona con la “habitación de las prácticas”, ya que consideran que con repetir las rutinas ya conocidas es suficiente para representar el rol de educador. Más adelante regresaremos a reflexionar sobre la categoría “facilidad”, cuando hablaremos sobre las creencias sobre alfabetización inicial.

En el caso de los hombres, acceden generalmente a través de la ruta 2, ya que en algún momento -cuando no son exitosos en su intento de acceder a otra profesión- ingresan a la docencia en preescolar.

En conclusión, la ruta 1 refiere lo que los otros dicen y piensan de la profesión, mientras la ruta 2 a lo interno, a las necesidades producto de un contexto y una biografía.

Para quienes acceden a través de la ruta 1 a la docencia en preescolar, aunque es una necesidad de primera importancia recibir un sueldo para satisfacer sus necesidades vitales, su ingreso tiene que ver también con la “vocación”, con

el “deseo” de ejercer la profesión. En cambio, para quienes acceden por la ruta 2, la necesidad de tener un empleo tiene mayor peso en la elección.

Ser educadora y educador de preescolar es una elección, como lo es cualquier otro trabajo y esta decisión se configura a través de las creencias construidas socialmente.

8.1. 3 ¿Cómo aprendieron a leer y escribir los maestros de preescolar?

La biografía de las personas marca en muchos sentidos su concepción de la realidad. En la enseñanza de la cultura escrita es importante rastrear la historia de los maestros para identificar las creencias y prácticas con las que crecieron y poder entender las que ellos llevan a cabo en su vida como docentes. Estas pistas nos permiten entender la transición entre ser aprendiz y ser enseñante, e identificar como viven los docentes este tránsito.

En los relatos de vida que utilizamos como fuentes de información describen las maestras sus vivencias como alumnas de la educación preescolar y primaria, las épocas a las que se refieren datan de las décadas de los años 70s, 80s y principios de los 90s del siglo anterior. Tiempos en que señalan las maestras, la enseñanza de la lectoescritura era tarea exclusiva de la educación primaria, porque el preescolar o guardería era, en palabras de Freinet un “jardín de infantes”, donde los propósitos eran claros para los maestros y los padres de familia, no había dudas acerca de lo que iban a aprender en ese nivel educativo.

Los diferentes programas de educación preescolar que se utilizaron en las últimas décadas del siglo anterior, sin importar el enfoque teórico en el que están sustentados fueron interpretados por las maestras y llevados a la práctica priorizando el juego y la socialización. Así, las actividades lúdicas donde se desarrollaban diferentes competencias eran parte de la tarea diaria en el preescolar, los niños aprendían rondas, rimas, dibujaban, moldeaban y las madres y padres de familia “generalmente” no se quejaban de que era pérdida de tiempo, no había “exigencia” por alfabetizar, ni “prisa” por aprender a leer y a escribir. Aunque no hay que perder de vista que desde hace algunas décadas ya había

algunas escuelas preescolares privadas de alto nivel económico donde se priorizaba la alfabetización. Sin embargo, la información que procede de las maestras informantes indica que principalmente en las escuelas preescolares a las que ellas asistieron no se ponderaba la alfabetización. Por ejemplo, la maestra Angélica recuerda las actividades cotidianas que hacía en el preescolar: “Todos los días por las mañana nos llevaban a la guardería a mi hermana y a mí, en donde pintábamos, cantábamos y luego salíamos a un gran patio a jugar con nuestros compañeritos...” (Re-24). Los relatos que describen la vida en el preescolar enuncian situaciones semejantes, la maestra Rufina escribe:

Entre las actividades que realizaba en el preescolar recuerdo los cuentos que nos narraba la maestra ... podía imaginar los personajes , los objetos, y algo que me encantaba hacer y que no puedo recordar eran largas tiras de muñequitos que al desdoblarse estaban unidos por las manos, ...disfrutaba demasiado iluminar con crayolas los dibujos que la maestra me daba, las canciones que aprendí en esa etapa y todas las actividades que se referían a la danza o al ejercicio físico (Re-26).

De acuerdo a los relatos, de manera general, no había una intención alfabetizadora en preescolar, es decir, hubo una transformación en cuanto a los propósitos reales y las expectativas de los padres de familia en las últimas décadas. La pregunta que me hago es ¿Por qué cambió la expectativa de la educación preescolar?

Hace alrededor de 30 años era conocido y aceptado socialmente que en la educación primaria empezaba el rigor de la alfabetización formal, que generalmente se hacía por medio de la memorización y repetición iniciando por letras y sílabas. Los relatos describen prácticas recurrentes de enseñanza de lectura y escritura, principalmente se basan en las repeticiones de letras, sílabas, palabras y frases, también se destacan los dictados y la lectura en voz alta: “Me acuerdo que aprendí con un libro llamado Gader...el sistema fue silábico, con los sonidos de las letras, y con planas que hacía cuando cursé el 1er año de primaria” (Re-12). Esta “habituación” de las prácticas alfabetizadoras nos remite a la

“facilidad” con la que algunas de las maestras entrevistadas conciben el “rol” de docente en educación preescolar.

Para las maestras informantes estos años marcan el ingreso a una nueva forma de percibir la realidad, porque a pesar de que hayan contado con padres y maestros pacientes, el proceso del aprendizaje de la lectura y escritura es todo un suceso en su vida y el ingreso a un nuevo estatus, más cercano a las responsabilidades y labores de la vida adulta. Así para algunos los recuerdos de la alfabetización inicial son terribles y para otros son un regocijo: “Mi maestra de primer año se llamaba Olga, tenía apariencia ruda, pero era muy tierna con nosotros, pues nos cantaba canciones y cuentos todos los días, comenzábamos la clase escribiendo la fecha en el pizarrón”. Así como para esta maestra el recuerdo de la alfabetización inicial se relaciona con momentos de recreación, en otros relatos se destaca una relación estrecha entre maltrato infantil/lecto-escritura. En estos relatos los padres de familia al involucrarse en “la alfabetización inicial” de sus hijos, principalmente al tomar dictados y lectura en voz alta y no obtener los resultados deseados, los golpean, en el supuesto de que los errores se centran en la falta de interés y disposición de los niños, por ello, el maltratado parece ser una manera de convencerlos de que “aprendan”. Hoy en día parece increíble que con golpes los niños tengan un mayor rendimiento, porque se parte del supuesto de que ellos no quieren aprender y hay que obligarlos. Hace algunas décadas no se planteaba la posibilidad de que hubiera problemas en la enseñanza, en la metodología, en las estrategias, en la concepción que se tenía de la lengua y en la didáctica que se empleaba, los errores eran ineludiblemente asignados a los alumnos, de esta manera se pensaba que los golpes doblegarían su rebeldía y generarían una actitud de obediencia. No es de extrañar el vínculo maltrato/alfabetización, si en general, la violencia era una forma de “educar”, y a veces se hacía con la mejor de las intenciones y con el pesar de los padres. El maltrato como forma de educación es una representación social heredada y reproducida generación tras generación. La adquisición de la cultura escrita se caracteriza por ser un proceso arduo, complejo y lento, por ello se integró

perfectamente al esquema de maltrato, pues para que exista, debe haber un supuesto motivo y una personalidad dispuesta a ejercer la violencia.

Señala Benítez que los padres de familia y los maestros tienen la creencia de que para adquirir conocimientos los niños deben sufrir, padecer, no conciben que la escuela pueda promover el conocimiento en un clima de placer y gozo: “Aquello que los docentes y los padres creen que los niños deben conocer no siempre producirá placer, pero es parte de las creencias tradicionales que se tienen de la escuela. Aprender algo tiene que costar trabajo y a veces hasta sufrirse” (2011: 38). La experiencia de algunos de los maestros participantes en esta investigación refiere un estrecho vínculo entre padecer/educar. Por ejemplo, la maestra Miriam relata que “aprendió a leer y a escribir con insultos, exigencias y golpes “...menciona mi mamá, que me costó mucho trabajo leer al igual que escribir, me sentía atemorizada cuando hacía la tarea con ella, me exigía mucho y casi siempre me nalgueaba (Re-28). Para la maestra Miriam “Leer y escribir es una carrera en la que tienes que llegar en el tiempo exacto y bien hecho...esta carrera contra el señor tiempo es muy dura, me costó lágrimas y patadas, sí patadas que recibía en el trasero por no leer más rápido y sacar un diez” (Re-28).

El maltrato a los niños por motivos académicos no se limitaba a la familia, este poder también se confería a los maestros, incluso muchas veces otorgado explícitamente por los padres de familia. Aunque había padres que no autorizaban su uso, en general era tolerado. Por ejemplo, la maestra Erika relata que aprendió a leer y escribir en un ambiente de violencia: “La primera vez que me tocó leer en voz alta no pude leer más de dos palabras y chazz...me soltó un reglazo en el escritorio y que me suelto a llorar, se molestó mucho y me dejó sin recreo... (Re-30).

Afortunadamente todas estas historias de terror vinculadas con la alfabetización inicial se dicen en tiempo pasado porque actualmente las restricciones sobre maltrato físico son contundentes, al menos en el contexto escolar. Señala Rosa María Torres que las escuelas son las instituciones más

conservadoras que tiene la sociedad, y que el único avance en las últimas décadas es la desaparición del castigo corporal, aunque específica “hay otras formas más sutiles de agredir” (cit. en Ferreiro, 2007b:153).

Es importante reflexionar sobre las historias de algunos de los aprendices de la lengua escrita que ahora son maestros, y que están alfabetizando, porque la cicatriz de maltrato y aversión hacia la lectura y la escritura han marcado su vida como estudiantes y de algún modo estos sucesos impactan su trabajo docente. Algunos de los maestros informantes de esta investigación relatan que crecieron creyendo que la lecto-escritura se aprende a la fuerza, por ello, difícilmente pudieron construir desde su niñez un vínculo afectivo con ella y llegan a ser adultos que generalmente leen y escriben por obligación y no logran descubrir todas las posibilidades lúdicas que brinda. En cambio, los niños que son alfabetizados en un ambiente de respeto tienen más posibilidades de tener una relación cordial con la lengua en la edad adulta. Señala Wolf que decenas de investigaciones lo demuestran. De esta manera cuando un niño disfruta de la lectura en voz alta con padres y maestros, oye cuentos, rimas, canciones, escribe cartas, mensajes etc., descubrirá que la lengua tiene un uso social y deseará saberla utilizar. Wolf nos invita a imaginar la siguiente escena:

un niño muy pequeño está sentado, mientras mira unas imágenes llenas de color y escucha viejos cuentos y relatos nuevos, aprendiendo poco a poco que los renglones de las páginas están formados por letras, que las letras forman palabras, que las palabras crean historias y que las historias se pueden ver una y otra vez. Esta temprana escena contiene la mayoría de los antecedentes esenciales para el desarrollo lector del niño (2008:104).

Entre los elementos que se destacan en los relatos de las voces informantes, están las tareas escolares, las que tienen un papel importante en la educación, porque en muchas ocasiones se cree que este trabajo extraescolar es necesario porque lo que se hace en las aulas no es suficiente y hay que seguir practicando fuera de ella.

En el caso de la alfabetización basada en métodos mecánico-repetitivos, las tareas principalmente se basan en la realización de planas, dictados y lecturas en voz alta, por ello, estas tareas generalmente requieren de mucho tiempo para llevarlas a cabo. Las tareas forman parte de un círculo artificial, porque muchos padres consideran que los maestros que dejan tareas son eficientes y aquellos que no dejan son flojos. En ocasiones los maestros se ven obligados a formar parte de este juego, aunque ellos no crean que sea necesario dejar tareas abrumadoras. Por supuesto que también hay maestros que consideran que estos ejercicios extraescolares favorecen el desempeño académico de los alumnos.

Los relatos describen rutinas específicas para alfabetizar tanto en el aula como en casa: “Comenzábamos la clase escribiendo, la fecha en el pizarrón ...antes de terminar la clase nos solicitaba los cuadernos para dejarnos la tarea, que por lo general eran planas de oraciones o palabras, al igual que un dictado, el cual lo hacía con mi mamá” (Re-24).

Los relatos destacan la presencia de diferentes miembros de la familia durante la alfabetización inicial, ya sean padres, hermanos, abuelos, u otras personas que desempeñan la función de auxiliares. A veces estas presencias son un obstáculo y otras actúan como facilitadoras porque comprenden que las tareas son abrumadoras y un martirio para los niños como cuenta la maestra María Luz: “recuerdo que me dejaron muchas planas...tanto que me casé y me quedé dormida, pero al otro día cuando desperté, me encontré con la sorpresa de que mi maestra diría que mi tarea estaba terminada, pues inocentemente creí por muchos años de que los reyes magos me habían salvado de que pusieran las enormes orejas de burro” (Re-27). Hay padres que terminan haciendo las planas de sus hijos, cayendo en una simulación obligada por “...lo caótico que puede resultar la escritura de planas interminables de sílabas” como señala Goldin (cit. en Ferreiro, 1999: 46).

Las prácticas que relatan los maestros informantes reflejan que fueron instruidos para ser “técnicos copistas” (Ferreiro, 2007b:153), es decir, expertos en

copiar, tarea similar a la que hacían los escribas de la Mesopotamia clásica, la diferencia es que en aquella época la prioridad era la conservación de documentos, por ello la copia era fundamental. Las prácticas que describen los informantes señalan principalmente las repeticiones en los cuadernos, las llamadas copias, los ejercicios en libros y la transcripción de escritos que los maestros hacen en el pizarrón. Señala Ferreiro que el pizarrón se ha convertido en el único espacio donde se produce la escritura, pero fuera de contexto, o más bien en un contexto “neutro” ajeno a las prácticas sociales de la escritura (Ferreiro, 1999:156), como señala la maestra Miriam: “Aprendí a leer y a escribir convencionalmente, haciendo muchos dictados, palabras, enunciados escritos en el pizarrón, nosotros teníamos que copiarlos” (Re-32).

En la lectura se destacan prácticas para crear descifradores del código, la capacitación consiste, casi exclusivamente, en leer en voz alta de manera rápida y fluida, para demostrarlo debían leer a cierta velocidad los textos. Esta práctica formaba parte de una relación inequitativa, vertical, donde los niños se sometían a presiones que dificultaban el aprendizaje, y les dejan recuerdos dolorosos, como el que comparte la maestra Guadalupe: “Recuerdo a los maestros sentados en su escritorio con un reloj en mano y a nosotros tratando de leer las palabras que ellos pedían, por minuto” (Re- 31).

Los materiales que los maestros describen que utilizaron durante el proceso de aprendizaje inicial son principalmente cuadernos y libros de texto, difícilmente mencionan otros textos. Esto habla de prácticas de lectura y escritura artificiales (Goodman, 2006) ya que no se menciona cartas, periódicos, revistas, notas, recetas, etc.

A pesar de todas las dificultades para acceder a la cultura escrita, los relatos reflejan que el interés de las maestras cuando eran niños por aprender a leer y escribir traspasa las fronteras de las aulas, y al margen de lo que pasa en ellas, algunos de ellos construyen un vínculo con textos reales. De esta manera, en algún momento de sus cortas vidas –algunas- se encuentran con la “necesidad”

y/o el “deseo” de saber lo que dice un texto o de producir uno propio. En este sentido la maestra Rufina platica su experiencia con la escritura: “creo que algo fundamental que me impulsó a escribir fueron aquellas hermosas cartas para los reyes magos, eso sí que era fascinante, interesante y motivador” (Re-26). La maestra María Luz con familiares en Estados Unidos, encontró el pretexto perfecto para escribir:

Un día que andaba en el Zócalo, había un Stand donde tenía un espacio para escribir “Mi más grande sueño”, e inmediatamente ni lo pensé sólo escribí: deseo ver a mi abuelito Elías que vive en los Estados Unidos, lo hice con tanta entrega al presionar fuerte la pluma y recalcando las letras deseando que en verdad ese sueño se me cumpliera (Re-27).

Ante quien asegura que los niños no leen ni escriben fuera del contexto escolar, esta es una prueba de que pueden utilizar la escritura con fines comunicativos, sin la mediación de un adulto y por la necesidad de estar en contacto con sus seres queridos.

Es una realidad la transformación que ha tenido la educación preescolar en las últimas décadas, tanto en la práctica como en los programas institucionales. La educación preescolar se ha convertido en una formación masiva, la obligatoriedad marcada por la Secretaria ha favorecido una nueva manera de percibir el nivel educativo. Una vez que todos los niños tienen que asistir al preescolar, éste se vuelve importante, y cambian las expectativas que se tienen de él.

Los relatos reflejan que la labor de alfabetización inicial que era exclusiva de la educación primaria pasa a ser también interés de la educación preescolar. Y en muchos casos se aprende a leer y a escribir en un contexto de dolor, los recuerdos de algunas de las voces informantes no son agradables, situación que probablemente tiene un costo a futuro. Aunque también hay quien vivió esta etapa en un ambiente de respeto, circunstancia que sería lo indicado tratándose de un aprendizaje que por sí mismo es largo y complicado.

8.1. 4 El “rol” de maestras de preescolar

Los educadores experimentan y reproducen normas culturales propias del rol que aprenden desde la niñez. Si tuvieron la oportunidad de asistir al preescolar o conocer a algunas educadoras y observar cómo se vestían, se comportaban y trabajaban, y si escucharon a adultos transmitir su concepción del rol, fueron identificando los diferentes símbolos propios de la cultura y la institucionalización del rol de educadora.

El rol se representa en este caso por objetos físicos como la bata que generalmente utilizan, los instrumentos de trabajo y los productos que producen. También el lenguaje que utilizan simboliza a las educadoras, porque es propio de ellas, de su gremio, y es reproducido entre ellas. A continuación reflexionaremos acerca de los símbolos constitutivos del rol de educadora y señalaremos como, los escasos maestros varones, difícilmente los asumen como propios.

De acuerdo con Berger y Luckmann los roles representan a las instituciones, es decir gracias a los roles existen las instituciones, las cuales también se representan por sus objetivaciones lingüísticas y por la simbolización de objetos físicos: “Sus objetivaciones lingüísticas desde sus simples designaciones verbales hasta su incorporación a simbolizaciones sumamente complejas de la realidad, también las representan (o sea, las hacen presentes) en la experiencia; y pueden estar representadas simbólicamente por objetos físicos, sean naturales o artificiales” (2008: 97). En este sentido, las designaciones verbales que usan las maestras de preescolar para comunicarse con los niños o referirse a ellos son generalmente en diminutivo y con expresiones cargadas de afectividad, las principales expresiones que las educadoras señalan que utilizan son las siguientes: niños, pequeños, chiquitos, mi vida, corazón, en cambio, las referencias que tenemos de maestros de preescolar señalan que para nombrarlos utilizan los términos niños y alumnos. Es decir, la manera como los maestros y las maestras utilizan las objetivaciones lingüísticas del rol pueden ser distintas.

Además de las designaciones verbales que representan el rol también hay objetos físicos como la bata, cuadernos, adornos de los salones, sellos, trabajos manuales que simbolizan el trabajo en preescolar. Estos objetos culturales son percibidos como propios del rol de educadora, para poderlos identificar es necesario pertenecer a la correspondiente comunidad cultural.

La educación preescolar como una institución socialmente construida responde a ciertas características que definen la profesión, elementos constitutivos del ser maestra o maestro de preescolar que se aprenden a través de la relación con los otros.

El uso de la bata es uno de estos elementos característicos de las maestras de preescolar, no es precisamente un uniforme en el sentido estricto del término, porque en pocos jardines de niños se les pide que las usen con carácter de obligatoriedad y sin embargo, la mayoría de las maestras las usan. Las maestras eligen las batas que son de su agrado, se convierten en coleccionistas, de colores, bordados y estilos diferentes. Al parecer la bata es un signo de identidad, porque aunque algunas maestras de primaria también acostumbran usarla, no es un elemento constitutivo de la profesión, como lo es en el caso del preescolar.

Las maestras de preescolar no sólo usan las batas durante su jornada de trabajo, a muchas de ellas se les puede ver fuera de la escuela, en la calle, en oficinas públicas, en tiendas, las que estudian la licenciatura llegan a la universidad con ella, y así permanecen todo el día. Algo similar acostumbran algunas amas de casa, ya que el mandil no sólo lo utilizan mientras cocinan o realizan quehaceres, se les puede ver en sitios públicos usándolo, como en los mercados, bancos y otros lugares. Al preguntarles a algunas maestras de preescolar, el motivo por el que no se quitan la bata al salir del jardín, una contestó y varias estuvieron de acuerdo en que son cómodas, que se sentían bien, que ahí traían su dinero, celular, llaves y que además las hacía verse más delgadas. Otra maestra comentó: “es que con la bata, no necesitamos decir que somos

educadoras”. El único maestro de preescolar que entrevisté en relación al uso de la bata fuera del preescolar comenta lo siguiente:

...cuando entré a estudiar la licenciatura nos citaron en el metro Allende, en la Secretaría de Educación, muchas llegaron con bata y ya no era horario laboral. Yo creo que es costumbre y esta monotonía de traerla, tráela, traerla, como cuando te uniformas, los de Burger King salen y traen su uniforme y no les da pena, salen. Yo creo que más allá de que es práctico se convierte en una rutina de la estancia, o igual suple su bolsa y traen todo ahí, porque muchas traen hasta el celular...(E-11).

La bata cumple algunas funciones utilitarias, sirve para proteger la ropa de los riesgos que conlleva su profesión como es usar pintura, pegamento, limpiar y cambiar a los niños, como señala en el siguiente testimonio del maestro Alejandro:

Son importantísimas desde mi punto de vista por las bolsas, porque cuando trabajas con niños de preescolar debes de tener papel higiénico a la mano siempre, siempre, creo que es algo muy importante, colores, debes de tener como ciertos artículos que a veces sacan y sacan de sus batas y digo órale la “bata mágica”, no es como un cliché de la maestra de preescolar una bata, pero digo , yo creo que es artículo importante porque es práctico y cuando trabajas con niño de preescolar no es como si trabajas a veces con los de primaria, dando clases, que tú estás sentado y ellos enfrente de ti a los lados, dependiendo de la actividad, no, con los niños de preescolar es como más movido, tienes que estar parado viéndolos, yo creo que es útil...(E-11).

Sin embargo, cuando se le pregunta al maestro Alejandro si usa bata, señala que no, pero trae bolsas. Es decir, el retoma únicamente el sentido utilitario de la bata al traer bolsas para guardar los objetos más indispensables en su profesión como es papel de baño, las tijeras, el pegamento, y obvia el aspecto simbólico de la bata. Sin embargo, la importancia de la bata como objeto cultural radica en lo que simboliza, no en la bata en sí misma, ni en los beneficios que aporta, sino en la identificación con el rol. En los lugares públicos donde asisten regularmente las educadoras, como las unidades de la UPN y las oficinas de preescolar, se pueden ver pequeños comercios ambulantes donde venden una gran variedad de diseños de batas, así como otros objetos que se identifican con la profesión como sellos,

cuentos, carteles, juguetes educativos, títeres, pulseras, aretes con figuras de niños, entre otros.

El rol de educadora también se simboliza por otros objetos como cuadernos, folders y carpetas donde las maestras presentan a sus autoridades los diferentes documentos oficiales que les son solicitados como avance programático, lista de asistencia, el diario de campo. Lo que es característico de las educadoras es la forma como adornan las portadas y la manera como forran los documentos oficiales, utilizan figuras hechas con materiales vistosos como fomi, tela, bordados, iluminados con crayolas, al pastel, con acuarelas. Las figuras muchas veces representan personajes de películas, series animadas, caricaturas, similares a las ilustraciones de los cuadernos de los alumnos.

Estos requerimientos vienen desde la Normal de educadoras, posteriormente en los preescolares hay una presión por continuar con esas costumbres, ante la pregunta de que si hay presión para que las maestras ilustren los cuadernos por parte de las directoras, Carmen una supervisora de inspección señala:

...si lo hay, “como que ella es muy creativa”, le llaman “creatividad” a eso, ella es muy creativa porque lo adornó muy bonito, con muñequitos, ella no, ella es... más simple y que a la mejor la otra es.. “ no quiero muñecos, no quiero ilustraciones”, es usos y costumbres, que no tiene nada que ver con que todas sean iguales o todas lo hagan, si se distingue por el muñequito... (E-14).

Aquellas maestras que entregan sus documentos sin ningún adorno son denostadas, y las que si lo hacen tienen fama de buenas maestras, de trabajadoras, creativas, prevaleciendo criterios que no tienen nada que ver con la docencia.

Las escuelas y los salones de clase también están ilustrados generalmente con personajes de películas populares o de cuentos clásicos, así menciona una inspectora que una escuela lleva 20 años con el mismo dibujo de Banca Nieves, que de vez en cuando lo retocan y que esto le parece fuera de la realidad, ya que

al salir de la escuela los niños ven paredes pintadas con los grafitis característicos de las pandillas de la colonia:

...las ilustraciones, los dibujitos no reflejan lo que hay afuera, el salón es un mundo irreal porque ahí hay ilustraciones de figuras felices pero afuera en la calle hay basura, drogadicción. Lo que yo hoy les decía es no entiendo porque seguimos haciendo cosas que afuera no son. Por ejemplo, llegar y pintar esos monitos en las paredes de las escuelas. Tú dime: ¿En qué casa llegas y tienen pintada una mariposa? seguimos haciendo dentro del salón...haciendo contextos difíciles para los niños, diferentes, que no ayudan al niño a una adaptación, cuando sales del jardín como dice la canción “sales de un mundo raro” (E-14).

Los trabajos manuales también simbolizan a la profesión, o como señala una maestra son los “usos y costumbres de la profesión”. Son una tradición los trabajos manuales para regalar en fechas importantes como 10 de mayo, el día del padre, la navidad, día del niño, día de muertos y el 14 de febrero. Las maestras invierten mucho tiempo, esfuerzo, y recursos económicos en los trabajos manuales. Los trabajos manuales son prácticas escolares difíciles de erradicar, porque son considerados propios de la profesión, junto con el lenguaje “cariñoso” y las presentaciones “bonitas” de libros y cuadernos. Señala la inspectora entrevistada que ella preferiría que el tiempo que las educadoras invierten en cortar, cocer, dibujar lo dedicaran al trabajo pedagógico con los niños:

Es muy difícil quitar el arreglo del 10 de mayo, el día de padre y navidad. Y ahorita en lo que sale el niño de tercero, que la maestra le regala algo que no tenga nada que ver con el niño, pues la educadora es la que sigue cociendo, la que sigue adornando y es más, se le pide al niño que no lo toque, porque lo va ensuciar, entonces, más bien es un regalo de la maestra (E-14).

Esta supervisora menciona que para poder tener tiempo para hacer los denominados “trabajos manuales” las educadoras asignan a los niños trabajos repetitivos, que no implican esfuerzo cognitivo, sino motriz, que sólo pretenden entretenerlos. Comenta que el PEP propone el desarrollo de competencias, y que ya es hora de que los adornos y regalos dejen de ser prioritarios. Estos comentarios se producen desde la supervisión, pero dentro de las escuelas, la

realidad es otra, porque las directoras presionan a las educadoras para que adornen los salones como lo comenta la maestra Guillermina:

...en una ocasión yo no puse móviles y los niños hicieron sus móviles y ¡que entra la directora! <<Y ¡no, no, no, no es que no! así no debe de ser, es que tienes que ir a comprar móviles>> Y fui a comprar móviles, porque (sic), o hacerlos, pero nosotros. “No es de los niños”, << el salón tiene que estar decorado así, pero no de ellos”, bonito, bien hechecito, no pueden ser así como rayones de los niños, no>> O una flor que ellos hicieron y las recortaron <<No, tienen que ser bonitos>> (E-1).

Al parecer, hay inspectoras que tienen poca influencia o poco poder para intervenir en las escuelas, sobre todo en las particulares, donde las decisiones pedagógicas las toman las directoras y dueñas, prevaleciendo criterios mercantiles, superficiales, siempre con la preocupación de “dar buena impresión al exterior”, aunque ello demerite el interés por lo que pasa dentro del aula, por el trabajo diario. En el relato de la maestra Guillermina, para la directora, los trabajos de los niños son feos, no dan buena impresión, por ello hay que comprar móviles impresos, que por cierto los tienen que pagar las maestras. Esto va en contradicción con lo que el programa plantea, ya que propone desarrollar competencias en los niños, socializar sus trabajos, que sus producciones tengan una función, un uso, pero al parecer, ante los ojos de la directora de la maestra Guillermina, es más importante la buena impresión que se lleven los padres de familia que llegan a la escuela, porque finalmente, son con los que hay que quedar bien.

Estos elementos sugieren que hay una formación docente más centrada en la forma y no en el contenido. Centrada en lo formal y ajena a la formación teórica y conceptual sobre la niñez, la alfabetización, la socialización, la oralidad, etc.

Al parecer, hay una diferencia en la manera en que los maestros y las maestras asumen el rol de docente de preescolar y la manera como conciben las representaciones lingüísticas y físicas. Tanto las tipificaciones de los roles de género y de la profesión se reproducen culturalmente, las maestras de preescolar experimentan y reproducen normas culturales propias que aprenden desde que

son niñas. Aunque el rol está construido con base en características “femeninas” los maestros de preescolar -de los que tenemos información- no reproducen el rol feminizado, construyen una versión del rol basado en sus propias características.

8.2 Los cuestionarios: un primer acercamiento

En este apartado pretendo brindar una visión general de los conocimientos implícitos y explícitos que tienen los maestros de preescolar con relación al fenómeno de la alfabetización. Inicio trabajando con cuestionarios porque este instrumento permite conocer las concepciones de muchos informantes y sistematizar los datos, en otras palabras, brinda un panorama general que es de utilidad para tomar decisiones metodológicas.

Indago las concepciones de los maestros sobre lo que creen que implica la alfabetización porque esta información puede llevar a transparentar el complejo fenómeno que se está viviendo en las escuelas preescolares.

Es imposible integrar a los maestros de preescolar en torno a una visión unificada sobre la alfabetización porque hay una gran variedad de posibles interpretaciones. Por ejemplo, el diccionario de alfabetización de la *Asociación Internacional de Lectura* habla de 38 tipos de maneras de concebir la alfabetización que van desde la habilidad de leer, los niveles de comprensión de la lectura y escritura, las dimensiones funcionales, sociales y culturales o bien como estrategia de liberación como lo propone Freire “la capacidad para leer el mundo” (1989).

La concepción que se tiene de la alfabetización tiene importancia singular para esta investigación porque habla de la manera como se entiende y se lleva a cabo. Pero también de cómo se conceptualiza desde el marco de las políticas educativas, en el sentido de la responsabilidad que los gobiernos tienen con la sociedad. El término “alfabetización” evoluciona constantemente, en eso influyen los avances tecnológicos, educativos, las políticas públicas y con ello se amplían las exigencias sociales y las expectativas de la sociedad.

Para este primer acercamiento a las “creencias” que tienen los maestros al respecto de la alfabetización inicial le pedí a un grupo de maestras y siete maestros de la Ciudad de México, del Estado de México y de San Luis Potosí que contestaran un cuestionario durante en el ciclo escolar 2010 y 2011. Obtuve más de 140 cuestionarios, pero no voy a utilizar todos, hice una selección utilizando como criterio abarcar de manera homogénea aquellos maestros que trabajan en escuelas públicas y privadas y los que viven en la zona metropolitana –que abarca al DF y al Estado de México- y de San Luis Potosí. Los siete maestros que contestaron el cuestionario trabajan en la ciudad de San Luis Potosí y en la zona de la huasteca potosina, además de contestar el cuestionario también me platicaron sobre su experiencia como docentes de educación preescolar.

El Corpus

El corpus está constituido por 74 cuestionarios que responden igual número de informantes, de ellos 38 son de escuelas oficiales, 36 de privadas. Como se puede ver hay una relación similar entre los docentes de educación pública y privada, lo que me permite tener un panorama general de ambos sectores. De los 74 cuestionarios utilizados, 35 son del estado de San Luis Potosí y 39 de la zona metropolitana. De las 74 personas, 67 son mujeres y siete son hombres.

En este apartado abordaré los siguientes asuntos: a) Las creencias que tienen los maestros sobre lo que es la alfabetización b) Los objetivos que se tienen en los preescolares sobre la cultura escrita c) Las prácticas que se realizan en las aulas d) La percepción de los maestros sobre los padres de familia.

Investigar la alfabetización como una categoría es importante para conocer las creencias que tienen los maestros sobre la lectoescritura y con ello ya se puede pensar en transformar las prácticas.

El cuestionario es el siguiente:

1.- ¿Para usted qué significa alfabetizar?

- 2.- ¿Qué institución educativa considera que es la adecuada para iniciar la alfabetización formal?
- 3.- ¿En el preescolar donde trabaja, alfabetizan?
- 4.- ¿Con qué método?
- 5.- ¿Los padres y las madres de familia ejercen algún tipo de presión para que se alfabetice formalmente?
- 6.- ¿Qué diferencias hay entre los preescolares públicos y privados?

Primero presento las respuestas y después analizo los datos obtenidos.

Pregunta 1: ¿Para usted qué significa alfabetizar?

Presentación de los datos obtenidos

- Las creencias sobre la alfabetización

De acuerdo con las respuestas que dieron los maestros identificamos cinco concepciones sobre el término alfabetización:

- a) *Categoría “cero”*. Tres participantes no dan ningún concepto sobre alfabetización.
- b) *Categoría “vaga”*. Hay 24 participantes que no dan una definición precisa sobre la alfabetización.
- c) *Categoría “concepción unilateral”*. Tres informantes sólo retoman un elemento involucrado: o lectura o escritura.
- d) *Categoría “concepción en “sentido estricto”*. Hay 41 informantes que concibe la alfabetización como “enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura”.
- e) *Concepción en “sentido amplio”*. Tres de los participantes hablan de lectura, escritura y oralidad.

Análisis de las categorías

- a) *Cero*. Que tres participantes no respondan nada sobre lo que significa alfabetizar puede ser porque no desearon contestar esa pregunta o porque no pueden estructurar una definición. Hay que mencionar que estos informantes sí contestaron las demás preguntas y en los tres casos respondieron que en sus escuelas sí alfabetizan, es decir que aunque lo hacen en la práctica no explican en qué consiste.
- b) *Vaga*. 24 participantes dan respuestas como las siguientes: “enviar al preescolar” (Cu-4), “Colocar letreros en el salón” (Cu-28), “Enseñar palabras (Cu-55)”, “Aprender, enseñar” (Cu-11) lo que nos muestra que tienen una percepción muy general sobre lo que es alfabetizar, la definición que construyen en algunos casos se relaciona con la lengua escrita, en otros, con la manera de hacerlo.
- c) *Concepción unilateral*. Que para dos informantes alfabetizar es enseñar a escribir y para el otro a leer, muestra una visión incompleta del proceso.
- d) *Concepción en “sentido estricto”*. Que la mayoría de los informantes conciben la alfabetización como la “enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura” habla de un “nivel de alfabetización” básico, sus definiciones reflejan la visión generalizada que prevalece durante el siglo XX: “una práctica elemental de la lectura y escritura adquirida por las grandes mayorías” (Braslavsky, 2003:4). mirada limitada, similar a la que dan los diccionarios: “enseñar a leer y escribir” (DRAE 22° edición) y en la que cita Gray: “La enseñanza de la lectura y de la escritura” (cit. en Braslavsky, 2003: 64). O bien en palabras de Lerner: se refiere “al dominio de los procedimientos de la lectura y escritura” (2001), definición que muestra una mirada muy limitada de lo que es la alfabetización.
- e) *Concepción en “sentido amplio”*. Tres de los participantes incorporan a su definición los términos: lectura, escritura y oralidad, lo que implica una “alfabetización en sentido amplio”, como se utiliza a partir de las últimas tres décadas y abarca un nuevo enfoque, ya que se considera que leer y

escribir son procedimientos que rebasan en mucho el dominio de una técnica, porque implican un desarrollo intencionado del lenguaje oral y de la conciencia metalingüista. En la concepción en “sentido estricto” sólo se habla de leer y escribir dejando fuera la oralidad. Esta nueva visión contempla la influencia de la lengua oral en la escrita y viceversa. Esta definición no se limita a la lectura y escritura, sino que favorece globalmente al lenguaje en su totalidad: hablar, escuchar, leer y escribir, como señala Garton y Pratt: “Una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente” (cit. en Solé, 2007: 42).

Pregunta 2

2.- ¿Qué institución educativa considera que es la adecuada para iniciar la alfabetización formal?

Acerca de la segunda pregunta encontré que el 35% considera que la educación preescolar, el 19.3 % respondieron señalando que a edades tempranas, alrededor de los 3 años, el 16.1% que el preescolar y la primaria, otro 16.1% considera que una suma de la escuela y la familia, 3,1% que la familia, el 6.4% que cuando el niño tenga interés y 4% que en la primaria.

Análisis de los datos

En el capítulo 4 hice una revisión puntual sobre la disyuntiva entre alfabetizar de manera temprana o esperar hasta los seis y siete años, en resumen podemos decir que tanto hay especialistas a favor como en contra de la alfabetización temprana. Entre los que están en contra hay personalidades como Dewey, Patrik, David Elkind, Wolf, quienes argumentan que los conocimientos fisiológicos actuales indican que la edad adecuada es después de los seis y hasta los ocho años, porque el conocimiento de la mente del niño, su sistema muscular, nervioso, sus conocimientos espaciales y la mielinización de los axones todavía requieren de más tiempo.

Entre quienes creen que los niños de alrededor de tres años están aptos son Decroly, Vigostky, Linuesa, por ejemplo Doman señala que sólo los canales visuales todavía no están maduros que con mostrarles letras claras y grandes es suficiente.

Después de conocer los testimonios de los maestros y la posición de los especialistas, considero que quizás no deberíamos invertir tanto tiempo en discutir en la conveniencia de que los niños aprendan a leer y a escribir en primaria o desde el preescolar, o si a los 5 años o a los 6 cumplidos y si tienen la madurez necesaria o no la tienen. Me parece que es más importante reflexionar sobre las maneras en que se lleva a cabo el acercamiento a los niños a la cultura letrada, ya sea en preescolar o en primaria, así como los principios éticos que prevalecen, los enfoques que se utilizan y sobre todo, los gustos y necesidades de los alumnos. Algunos de los principales problemas educativos en nuestro país surgen a raíz de malas decisiones pedagógicas que se toman en torno a la alfabetización, es decir, las prácticas de enseñanza de lectura y escritura. No establecer un vínculo real entre los niños y la lectoescritura puede producir una alfabetización en “sentido estricto”; que prepara individuos para funcionar en un mundo letrado, pero no forma practicantes de la cultura escrita (Lerner, 2001).

De acuerdo a los resultados obtenidos en los cuestionarios, el 35% de las informantes contestaron que creen conveniente iniciar la alfabetización en la educación preescolar, y el 19.3% que señalaron que a partir de tres años, es decir, que juntas estas cantidades indican que más de la mitad de las personas informantes creen que es conveniente iniciar la alfabetización entre los 3 y antes de los seis años, edad en que asisten al preescolar. Es decir, que no consideran que la edad pudiera ser un obstáculo para iniciar la alfabetización formal.

El 16.1% de las y los maestros participantes consideran que es indistinto que sea en preescolar o primaria, o bien la suma de ambos cuando es conveniente empezar este aprendizaje. De estos participantes una persona dijo que tanto en el preescolar, como en la primaria, la secundaria y la universidad, es decir, desde la

concepción de la “alfabetización académica” (Carlino, 2006), quien explica que el aprendizaje de la lectura y escritura termina en la educación básica y que prosigue en las diferentes asignaturas, aún en las universitarias. Tema del que hablamos ampliamente en el capítulo 4.

Sólo el 4% cree que debe ser en la primaria cuando deben iniciar formalmente con esta tarea. Si 19.4% contestaron que “la familia”, porque consideran que es el contexto familiar donde se inicia la alfabetización de manera informal.

El 6.4% de las y los docentes responden que cuando el niño tenga interés, respuesta similar a la que da Ferreiro cuando señala que tanto es un error obligar a quienes no desean aprender a edades tempranas como detener a quienes ya desean hacerlo desde muy pequeños. Y que esta discusión en ocasiones es infructuosa, pues se dedica mucho esfuerzo a resolverla y se olvida que la principal atención debería estar en la manera de hacerlo, señala que el interés debería concentrarse en “dar a los niños ocasiones de aprender” (Ferreiro, 2010: 122).

Considero que el consejo que da Ferreiro es atinado, sin embargo es no es fácil dejar de lado esta discusión porque como veremos más adelante no es una preocupación sólo de los especialistas sino que los maestros se ven inmersos en una situación compleja por las expectativas que se han generado en su entorno. Para poder entender más este problema, habría que preguntarles a los padres de familia su opinión, pues finalmente son ellos quienes toman algunas de las decisiones importantes sobre la educación de sus hijos.

Por otra parte, hay que mencionar que en cuanto la edad adecuada para iniciar de manera formal la alfabetización la SEP no emite ningún pronunciamiento específico. Sin embargo, en el programa 2004 se señala de manera explícita: es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional” (PEP, 2004: 61). Aunque en este

párrafo se aclara que la alfabetización convencional no es el objetivo del nivel educativo, no se da una explicación pedagógica de los motivos para pedir que se posponga hasta la educación primaria.

Pregunta 3 ¿En el preescolar donde trabajan alfabetizan?

A esta pregunta 62 maestros contestaron que sí, tres que no, uno más dijo que no sabía porque no estaba en grupo sino que era administrativo y ocho dieron explicaciones diversas. Algunas de estas repuestas son las siguientes: “se inicia al pequeño en el lenguaje escrito/globalizado/PEP” (Cu-10), “la iniciación lúdica, pronunciando el sonido y la función social” (Cu-14), “no muy bien, a identificar el nombre con tarjetas con sílabas” (Cu-15), “el copiado de palabras y el nombre de estas” (Cu-64).

Análisis de los datos

El 83% de las y los maestros señalan que en el preescolar donde trabajan sí alfabetizan, por lo tanto, de acuerdo con la definición que ellos mismo dieron sobre lo que es alfabetizar en sus escuelas: “Enseñan a leer y escribir”, entendemos es lo que hacen en sus centros de trabajo.

Esta concepción de la alfabetización contradice los planteamientos del PEP 2004, donde aclara que no es el objetivo del nivel educativo la alfabetización formal.

Pregunta 4 ¿Con qué método?

Sólo el maestro que dijo que trabaja en el área administrativa no contestó a esta pregunta, las 73 personas restantes respondieron y lo hicieron de la siguiente manera:

- 19 utilizan el PEP.
- 16 lo hacen por medio de “planas, carretillas, libros, cuadernos y dictados”.
- 10 indicaron que a través de una combinación del “PEP/dictados, carretillas”.
- 6 personas señalaron que por “silábico”.

- 3 dijeron que “sin método”.
- Otras 4 personas por medio del método “onomatopéyico”.
- 4 personas por “método fonético”.
- 2 mencionaron que por método “natural”.
- Dos con una combinación entre “global/PEP”.
- Un informante dijo que “Minjares”.
- Uno señaló “PRONALES”.
- Uno con “eclectico”
- Otro “conductista”.
- Otro combinación: “fonético, sintético y global”
- Otra persona señalo: “lectura y práctica”.
- Y el último escribió “repetitivo esquemático”.

Análisis de los datos

En el capítulo 4 vimos que en los métodos de enseñanza de la lectoescritura hay varias clasificaciones, una de ellas distingue tres tendencias: los métodos sintéticos, analíticos y eclécticos. Otra clasificación habla de tres enfoques: “enseñanza directa”, “el lenguaje integral” y “el enfoque constructivista”.

No es posible organizar las respuestas obtenidas en estas clasificaciones porque siguen un patrón diferente, ya que no todos los indicadores corresponden a métodos, por ejemplo PRONALES, es un programa que surge en el año 2001 y busca apoyar las actividades de lectura y escritura por medio de estrategias diversas como círculos de lectura, capacitación a docentes, ficheros, libros diversos, entre otros. Por consiguiente, no es posible valernos de forma exacta de las clasificaciones anteriores, por ello, y para tratar de explicar un poco más las tendencias que plantean los maestros voy a construir una nueva clasificación que no se apega a un esquema de métodos sino que les llamaremos “las tradiciones” que utilizan para trabajar la cultura escrita en el aula.

Tradiciones para trabajar la cultura escrita en preescolar

1. El 26% de esta población menciona que se basa en “las actividades del programa”. Es decir, que no siguen ningún método en particular, porque el programa de preescolar está centrado en competencias y no en temas generales, entendidas las competencia como “un conjunto de capacidades que incluye

conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (PEP, 2004: 22). Por lo tanto, las actividades que propone el programa llevan a desarrollar un ambiente alfabetizador que favorece el contacto con la cultura escrita y le permiten a las y los niños darse cuenta que el lenguaje tiene un uso social. En esta tradición se reflejan más las teorías explícitas, ya que se basan en las últimas tendencias sobre la didáctica de la lengua.

2. El 21% de las participantes indican que trabajan por medio de “planas, carretillas, y dictados en libros y cuadernos”. Y aunque los maestros utilizan una metodología porque establecen un procedimiento específico, posiblemente no saben que los pasos que realizan son parte de una metodología y como se llama. A esta tendencia la podríamos relacionar con los métodos sintéticos. Al parecer esta tendencia fue aprendida de manera implícita a través de los aprendizajes informales.

Esta manera de trabajar por medio de repetición de letras, sílabas y palabras, es la preocupación que expresa Ferreiro cuando señala que se corre el riesgo de que las aulas de preescolar copien las malas prácticas de primero de primaria realizando con insistencia: “ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras, sílabas o palabras, repeticiones a coro... y ningún uso funcional de la lengua escrita” (Ferreiro, 2010b: 119).

Las respuestas de las maestras sugieren que en el trabajo que hacen con la cultura escrita no utilizan las propuestas del programa de la SEP como se puede ver en las siguientes líneas:

En la educación preescolar la aproximación de los niños al lenguaje escrito se favorecerá, como ya se expuso, mediante las oportunidades que tengan para explorar y conocer los diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, así como de participar en situaciones en que la escritura se presenta tal como se utiliza en diversos contextos sociales, es decir, a través de textos completos, de ideas completas que permiten entender el significado, **y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que carecen de significado y sentido comunicativo** “ (PEP, 1994: 60-61).

Incumplir con los lineamientos oficiales seguramente implica algunos conflictos con la autoridad educativa, quizás por ello, algunos docentes deciden mediar entre las formas tradicionales y los requerimientos de la SEP como se verá con el siguiente grupo de informantes.

3. El 13.70 % de los informantes señala que alfabetizan a través de la combinación de las dos formas descritas anteriormente, es decir, con el PEP y con “planas y dictados”. Otro 2.74 % de las personas participantes indica que también hace una combinación pero en este caso de método global y con PEP. En suma el 16.44 % de las personas señalan que combinan alguna otra tradición con el PEP y de esta manera pueden registrar que cumplen con el programa oficial y además con las expectativas que se tienen sobre la alfabetización.

Al parecer se encuentran en la disyuntiva de elegir entre una y otra forma y descubren que trabajando con ambas tradiciones pueden obtener mejores resultados.

4. De las tres personas que señalaron que trabajan “sin método”, una menciona que “no conoce ninguno” (Cu-2), otra dice que por medio de “lo lúdico” y la tercera “sin método específico, pero trato de hacerlo porque lo quieren” (Cu-61).

Al parecer estas tres tendencias de alguna manera no contradicen el uso del PEP, porque en éste no se habla de ningún método específico como se puede apreciar en el siguiente párrafo:

“...es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional; **por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir.** Se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito. Aunque es posible que, a través del trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo, algunos niños empiecen a leer, lo cual representa un logro importante, ello no significa que éste debe ser exigencia para todos en esta etapa de su escolaridad (PEP, 1994: 60-61). (Las letras en negrita son mías).

Ello implica que quienes no llevan ningún método están cumpliendo con las recomendaciones del programa oficial. Hay que destacar que el PEP dice textualmente: “no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir”, el término “sugerir” el DRAE (23 edición) lo define como “Proponer o aconsejar algo”, es decir, que no hay una “prohibición” explícita para utilizar algún método.

Si el 28.77% de docentes que señala que sí utiliza un método específico, no está siguiendo las “propuestas” de la SEP. Sin embargo, PRONALES no es un método, sino un programa de gobierno y que cuando responden: “conductismo” consideramos que describen la perspectiva conductista y al decir, “natural” no sabemos a qué se refieren, la única relación que podemos hacer es con el “lenguaje total o natural” que señala Goodman.

Pregunta 5 ¿Los padres y las madres de familia ejercen algún tipo de presión para que se alfabetice formalmente?

A esta pregunta el 98.64% de las y los docentes señalan que han recibido presión por parte de las madres y padres de familia para que alfabeticen de manera formal. Sólo hubo una respuesta que indica que no hay exigencia por alfabetizar: “no exigen que se alfabetice porque les explicamos el trabajo con el PEP” (Cu-64).

Las respuestas que dieron señalan que son presionados por alfabetizar, las podemos desglosar de la siguiente manera:

Grupo 1: Un 25 % de los maestros utilizan la palabra “primaria” para explicar los argumentos que dan las madres y padres de familia al pedir que se alfabetice en preescolar.

Grupo 2: Los otros 75% no incluyen en sus repuestas la palabra “primaria”.

Del grupo 1, los que utilizan la palabra primaria para pedir que se alfabetice dan dos tipos dos explicaciones, quieren que se alfabetice porque: a) Para que cuando

lleguen a la primaria: “se les haga más fácil”, “para que batallen menos” y “para que les vaya bien” b) Porque: “lo exigen en la primaria” y “los maestros lo piden”.

Encontramos las siguientes coincidencias en las respuestas que dieron los padres de familia:

- De acuerdo con los maestros las madres y padres de familia utilizan en sus argumentos para pedir que se alfabetice las siguientes palabras: tarea, planas, pagamos, conocimientos, cuadernos, jugar, cantar.
- Algunas de las frases que mencionan los padres para pedir que se alfabetice -a decir de los maestros- son: “que aprendan a leer y escribir porque sólo se enseña a jugar” (Cu-15) “otros de la misma edad lo hacen”(Cu-67) “leer y escribir y no cantar y jugar” (Cu-9).
- Las y los padres les hacen las siguientes preguntas al personal docente: ¿Cuándo les va enseñar a leer y escribir? ¿Por qué no les va enseñar a leer y escribir? ¿No les va a dejar tarea?

Análisis de los datos

De las respuestas de los padres de familia podemos llegar a las siguientes conclusiones: Consideran que sí sus hijos aprenden a leer y escribir en preescolar les va ir mejor en la primaria y que se les va a facilitar el acceso, consideran que si se adelantan va a ser más fácil la inserción al nuevo ciclo escolar para padres e hijos. Para otros, que los niños sepan leer y escribir es un requisito para ingresar a la primaria y por eso, lo exigen.

Que sus hijos aprendan a leer y escribir es una de las principales preocupaciones de los padres de familia, porque es concebida como la principal herramienta de aprendizaje y no contar con ella lo consideran un verdadero impedimento para seguir avanzando.

La mayoría de los padres de familia pretende que en la educación preescolar sus hijos aprendan a leer y escribir, fenómeno que podemos desglosar en dos categorías de análisis a) Críticas al trabajo y b) Exigencia por la alfabetización.

a) Críticas al trabajo

A la cultura escrita el conjunto de la sociedad le otorga un valor fundamental, por considerarla como una herramienta de acceso al progreso. Por otra parte y casi todas las personas creen saber ¿Cómo enseñar? ¿Cuándo es propicio iniciar este aprendizaje de manera formal? Y ¿Con qué método?, además de que se consideran capacitados para identificar cuando alguien ya lo domina. Por ello, los padres de familia “exigen” que se empiece en preescolar a alfabetizar formalmente y opinan cómo llevar a cabo este proceso, esto lo podemos identificar en las respuestas que dan los maestros en los cuestionarios: <<¿No le va a dejar tarea?>> (Cu-28), “Quieren que sus hijos aprendan a leer y escribir con planas de tarea” (Cu-24).

También las y los padres de familia tienen sus propias creencias sobre los objetivos de la educación preescolar: “consideran que es la función del preescolar enseñar a leer y escribir” (Cu-14) y de no de no ser así opinan: “Para que van a la escuela si no aprenden nada (Cu-16). En este sentido las madres y los padres de familia parece que tienen una fuerte influencia en lo que se hace en las aulas, incluso por encima de lo que dicta el programa oficial. Y esto nos lleva a preguntarnos ¿Los padres de familia pueden lograr que haya una modificación real de los contenidos escolares? ¿Tienen poder para modificar los objetivos de la educación preescolar? A estas preguntas regresaremos más adelante, en el siguiente apartado cuando haremos el seguimiento de tres relatos de vida de maestras de preescolar.

Por otra parte, mencionan los maestros que cuando la escuela preescolar no alfabetiza formalmente hay padres de familia que opinan que es una pérdida de tiempo que asistan y que sólo se generan gastos infructuosos, es decir, que sólo le asignan valor al aprendizaje de la lectura y la escritura y que el desarrollo de otras habilidades no tiene importancia para ellos, se puede ver en los siguientes testimonios: “que sólo se enseña a jugar” (Cu-15) “leer y escribir y no cantar y jugar” (Cu-9). Hay que mencionar que los trabajos que muchas veces realizan

para alfabetizar están basados en ejercicios que se hacen en cuadernos y libros, por ello, para los padres de familia este aprendizaje es fundamental, porque deja evidencia física y el desarrollo de otras habilidades como la oralidad, la socialización, el trabajo en equipo etc., no es tan perceptible.

a) Exigencia por la alfabetización

Una de las palabras que escriben más los maestros en los cuestionarios es: “pagar” y hace referencia a que los padres de familia les exigen que se alfabetice. Los maestros explican que los padres de familia hacen un esfuerzo para pagar la colegiatura y por ello pretenden tener resultados tangibles. Sin embargo, vemos que este requerimiento no es exclusivo de las escuelas privadas como sería fácil pensar, ya que de las 62 personas que dijeron que sí alfabetizan en sus escuelas, aproximadamente la mitad son de preescolares privados y la otra mitad de públicos y el 98% de todos los participantes señalaron que sí son presionados para alfabetizar convencionalmente. Es decir, que la exigencia de los padres de familia no tiene que ver con que se trate de una escuela particular u oficial. Esto contradice lo que creen incluso los propios docentes, como vemos cuando se les pregunta ¿Qué diferencias hay entre los preescolares públicos? Información que presentamos a continuación.

Pregunta 6 ¿Qué diferencia hay entre los preescolares públicos y privados?

Hay una serie de respuestas que llamo “recomendables” y “no recomendables” acerca de los preescolares privados y públicos. Esta distinción la hago con el fin de categorizar las respuestas:

Preescolares Privados

Las palabras más repetidas que los maestros utilizan para responder acerca de las escuelas privadas son:

- “Mecanizados” o “mecánicamente” 6 veces.
- “Exigencia” o “exigentes” 9 veces.
- “Forzar” 3 veces.

- “Trauman” una vez.
- “Pagan” 4 veces.
- “Presionan” una vez.
- “Obligan” 1 vez.
- “Fuerza” 1 vez.

Recomendables: “tienen más capacitación y un seguimiento minucioso” (Cu-21), “tienen mejores resultados” (Cu-50), “facilidad para implementar instrumentos de enseñanza” (Cu-60) y “compiten por una enseñanza de excelencia” (Cu-63).

No recomendables: “bombardean con mucha información”, “desarrollan doble planeación” (Cu-67), “niños mecanizados no comprenden” (Cu-64), “imposición de la directora” (Cu-51), “planas, justifican el pago” (Cu-36), “sistema mecánico a través de repetición de planas” (Cu-37), “no tienen libertad, tienen un fin” (Cu-8), “forzan (sic) a aprender a memorizar” (Cu-12) y “trauman con tantas cosas” (Cu-18).

También mencionan que hay una carga mayor de trabajo: “dan inglés computación y talleres” (Cu-50), “amplían el currículum: computación, artísticas, deportes” (Cu-27) y “llevan clases de religión” (Cu-27). Estas respuestas no las ubicamos como “recomendables” o “no recomendables” porque veremos más adelante que depende del sentido que se les dé.

Siete personas señalan que tienen mejor mobiliario, instalaciones, materiales, y libros en las privadas que en las públicas y una persona señala que es al contrario, que en las privadas hay más carencias.

Preescolares públicos

Las palabras más repetidas que los maestros utilizan para responder acerca de las escuelas públicas son:

- “Libertad” (2)
- “PEP”/“programa” (4)
- “Maduración” (2)
- “Competencias” (2)
- “Acercar” (3)

- “Introducir” (2)
- “Situaciones didácticas” (1)
- “Libertinaje” (1)
- “Ritmo” (1)
- “Respetar el interés” (2)
- “Juego” (1)

Recomendables: “no forzan a los niños, trabaja con la madurez” (Cu-12), “enseñamos para la vida” (Cu-18), “respetar los ritmos de cada niño” (Cu-20), “trabajamos al ritmo de cada niño” (Cu-37), “acercar al niño al interés por la lectura” (Cu-48) y “libertad para trabajar” (Cu- 51).

No recomendables: “más limitados en recursos” (Cu- 25), “privan de usar libros y cuadernos” (Cu-29), “hay libertinaje, hay quien no trabaja” (Cu-36), “hacen manualidades” (Cu-41), “sólo terminar el día sin accidentes” (Cu-57), “se limita mucho” (Cu-60) y “sólo cumplen con su deber, no dan el plus” (Cu-63).

Mencionan que no hay la obligatoriedad de enseñar a leer y escribir y que trabajan la introducción o acercamiento a la lectura y escritura.

Análisis de los datos

Como ya mencionamos líneas atrás, 62 informantes dijeron que alfabetizan en el preescolar donde trabajan, de ellos 36 son de escuelas privadas y 38 de públicas, es decir, que la intención de trabajar la lectura y la escritura no es exclusiva de las escuelas privadas. Sin embargo, cuando se les pregunta ¿Cuál es la diferencia entre las escuelas públicas y privadas? Hacen una distinción entre quienes alfabetizan de manera convencional y quienes trabajan por competencias.

Parece a primera vista que hay una inconsistencia en las respuestas a las diferentes preguntas, especialmente cuando responden en su gran mayoría que sí alfabetizan y después señalan que “enseñar a leer y escribir” es una de las diferencias relevantes entre las escuelas públicas y las privadas. Esto puede conducir a varias suposiciones ya que las diferencias no son tan claras y quizás habría que detenerse en las similitudes.

Algunas de estas suposiciones son las siguientes:

- Cuando algunos docentes señalan que “sí” alfabetizan en sus escuelas se refieren al “ambiente alfabetizador” y no específicamente a la alfabetización convencional.
- Su intención es alfabetizar tanto en escuelas públicas como en las privadas, pero la exigencia de hacerlo y de dar resultados es considerablemente mayor en las escuelas privadas.
- Cada día hay mayor exigencia en las escuelas públicas por alfabetizar y entran en la dinámica de hacerlo.
- Las madres y los padres de familia ejercen una fuerte presión porque se alfabetice de manera convencional ya que consideran que en la escuela primaria se los van a exigir para ingresar y porque creen que de esta manera van a tener mayor éxito en el nuevo nivel educativo.
- Hay escuelas privadas que tienen que hacer una doble planeación: una para la supervisión escolar donde registran que trabajan con los lineamientos oficiales de la SEP, y otra, una interna, la que llevan a cabo en el trabajo diario de alfabetización convencional.
- Hay la creencia de que en las escuelas públicas hay más libertad para trabajar, que se toman en cuenta las etapas de desarrollo de los niños pero también se considera que hay quien abusa al tener una contratación permanente y se esfuerza menos.
- Señalan que en las escuelas privadas la enseñanza de la lectoescritura es el principal objetivo, el cual lo logran de manera efectiva con métodos mecánico-repetitivos y los alumnos son forzados a realizar tareas abrumadoras que los predisponen en contra de la lectoescritura. Es decir, que no descubren la importancia de la cultura escrita sino que aprenden una técnica de descifrado.

- Se cree que en las escuelas públicas se concentran en jugar y en las privadas en trabajar.

Conclusiones

De acuerdo a los datos obtenidos en los cuestionarios hay docentes que se enfrentan al desafío entre preservar las prácticas que durante décadas les han dado resultados y con ello consiguen los objetivos que se han planteado y hacer modificaciones a sus prácticas. Hay otros que preservan estas prácticas como única manera de trabajo porque durante generaciones las han realizado y tienen resistencia a modificarlas. Finalmente hay maestros en busca de la transformación de sus prácticas, aunque procuran conservar aquellas que han sido exitosas.

Las maestras informantes ante la pregunta ¿Qué es alfabetizar? Se orientan en dos direcciones, la mayoría, vinculan el término con la enseñanza/el aprendizaje de la lectura y escritura, otras, las menos, hablan de conceptos como encausar/despertar/motivar/ a los niños a la lectura y escritura. En esta segunda línea se dejan ver aspectos como comprender/usar/reflexionar/gusto/necesidad, es decir, desde una posición más cercana a los actuales enfoques que marca la SEP.

El concepto tradicional de alfabetización que se limita a la enseñanza de la lectura y la escritura y conlleva, en muchos casos, a producir analfabetas funcionales porque se limita a que los estudiantes sólo descodifiquen y contempla una parcelación entre la lectura escritura y la oralidad. A pesar de que desde la década de los 80's el concepto de alfabetización ha sufrido cambios en los objetivos que se persiguen y en la manera de lograrlos, esta nueva mirada no ha impactado como se esperaba a las instituciones formadoras de docentes, ni se ha llevado a la práctica en las aulas. Y se continúa en muchos espacios educativos limitando el concepto a una simple tarea mecánica de descifrado, es decir, una posición más cercana al término alfabetización y en distancia con la concepción distante del concepto de cultura escrita. Esta forma de trabajar se aprende de

acuerdo a creencias implícitas, a sus experiencias como aprendices de la lengua y lo que ven de sus compañeros maestros en las escuelas que trabajan.

De acuerdo con Lerner hay dos tipos de alfabetización: “alfabetización en sentido estricto” y “alfabetización en sentido amplio”, la primera se refiere a la apropiación de una técnica y la segunda al desarrollo de la lectura y escritura. Esta distancia entre ambas miradas favorece primero, cuando están incursionando en la cultura escrita una “sonorización desvinculada del significado” (2001: 61) y después, dificultad para comprender textos. La alfabetización en sentido estricto se refiere “al dominio de los procedimientos de la lectura y escritura”, esta definición muestra una mirada muy limitada de lo que es la alfabetización. En cambio la alfabetización en sentido amplio, como se utiliza el término a partir de las últimas tres décadas, abarca un enfoque más amplio completo, ya que considera que leer y escribir son procedimientos que rebasan en mucho el dominio de una técnica, porque implican un desarrollo intencionado del lenguaje oral y de la conciencia metalingüista, es decir, la capacidad de reflexionar intencionadamente sobre el lenguaje (Solé, 2007). Los propósitos fundamentales en el campo formativo de “Lenguaje y comunicación” son los siguientes: que los niños comprendan las principales funciones del lenguaje escrito, reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura, adquirieran confianza para expresarse, dialogar y conversen en su lengua materna, amplíen su vocabulario y mejoren su capacidad de escucha. Estos propósitos contemplan las 4 cuatro modalidades de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir. La ampliación de la definición inicial de alfabetización del diccionario favorece al lenguaje en su totalidad y se orienta hacia la desparcelación del lenguaje. En otras palabras, al estar únicamente preocupadas las maestras de preescolar por desarrollar, en el mejor de los casos, competencias que favorecen la lectura y escritura, sin contemplar la oralidad, limitan el desarrollo total del lenguaje (Goodman, 2006), y contradicen el enfoque que propone el programa de preescolar que considera que “el lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar (PEP, 1994: 58). Este posible desinterés por trabajar la oralidad en el preescolar se

puede vincular con la dificultad para constatar, comprobar que se trabaja, como puede hacerse con la lectura o lenguaje escrito, ya que por medio del número de planas o páginas de libros de ejercicios que se hacen al día se justifica el trabajo. El programa de educación preescolar señala que la prioridad es el lenguaje oral, supongo que esta importancia se relaciona con el hecho de que la lectura y escritura dependen del lenguaje oral y de la información previa con que se cuenta. Desde una visión limitada, la alfabetización se limita al lenguaje escrito, porque se considera que la oralidad no se enseña de manera formal, que se aprende de manera natural, sin una instrucción intencionada. Tanto en la lengua escrita, como en la oral, hace falta la presencia de un adulto o de un medio social que apoye a los niños en el aprendizaje, ya sea de manera informal desde la familia o formal desde la escuela.

Es fácil aceptar la influencia del lenguaje oral en el aprendizaje del lenguaje escrito, pero no del escrito al oral. Sin embargo, aquellas personas que son lectores y escritores competentes llegan a mejorar sus habilidades orales, esto me lleva a pensar en la interrelación que hay entre las cuatro modalidades del lenguaje.

Los maestros de preescolar se encuentran en la disyuntiva entre alfabetizar de manera funcional, en “sentido estricto”, o tener un acercamiento con la cultura escrita como lo propone el PEP. Al principio de esta investigación partía del supuesto de que el objetivo de las escuelas particulares es la alfabetización y que las escuelas oficiales trabajaban primordialmente con la propuesta del PEP, sin embargo, durante esta etapa de investigación empírica encontré que una cosa es “lo que se dice y otra lo que se hace”. De acuerdo a lo dicho por los docentes en los preescolares particulares sí existe la obligación de la enseñanza de la lectura y escritura, pero en algunos jardines oficiales donde “aparentemente “no hay la exigencia”, también se está alfabetizando. Ello implica que, prácticamente, no se aplica o se hace parcialmente la propuesta de la Secretaría de Educación Pública,

aunque se dice que se trabaja con ella, en la práctica diaria prevalecen otros criterios.

El riesgo de estar trabajando la lengua como mencionan los informantes con términos como: obligación, presión, trauman, puede llevar a favorecer el “analfabetismo funcional”, es decir, estudiantes que pasaron por un proceso de escolarización, pero que no lograron obtener los niveles básicos: “personas que pese haber asistido a la escuela y habiendo <<aprendido>> a leer y escribir no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en las relaciones sociales ordinarias” (Solé, 2007: 27). Y aunque leer y escribir son los objetivos primordiales de la educación primaria, los individuos que han transitado por ella no logran utilizar la lectura y la escritura con fines de información y aprendizaje.

Finalmente, los maestros se quejan de que los padres de familia los presionan para que se alfabetice convencionalmente, ya que éstos tienen sus propias concepciones de lo que se debe enseñar en el preescolar. Sólo una maestra señaló que no es presionada por los padres de familia porque: “no exigen que se alfabetice porque les explicamos el trabajo con el PEP” (Cu-64). Es decir, que en este caso dio resultado hablar con los padres y explicarles los objetivos del programa así como el enfoque de trabajo. Esto implica que los padres de familia tienen derecho a exigir una mejor educación, pero como ellos –generalmente- no son especialistas en educación, no conocen el programa ni las últimas tendencias de la didáctica de la lengua y por ello considero que tendrían que tener una capacitación al respecto. Sin embargo, la SEP deja esta tarea a los docentes, sin brindar ningún apoyo como podría ser “talleres para padres”, conferencias, campañas de radio y televisión, materiales impresos como libros, folletos trípticos, videos, etc., toda una serie de materiales donde expliquen especialistas a los padres de familia los lineamientos del nivel educativo. Esta tarea se ha dejado a los maestros y directores quienes no han logrado que los padres de familia comprendan y acepten el programa oficial.

Parece ser que la exigencia de los padres tiene cierta relación con el desconocimiento, aunque no del todo, porque no hay que soslayar que la sociedad vive procesos de transformación en la manera de concebir el “éxito” y el “fracaso”.

8.3 Relatos de vida de maestras

A principio de esta investigación pretendí hacer el seguimiento de 26 maestras de preescolar que trabajan proyectos de lengua en el aula. Debido a las dificultades a las que algunas maestras se enfrentaron para implementar los proyectos resolví investigar más sobre lo que se vive en las escuelas de preescolar en relación con la cultura escrita. Ya que estas maestras experimentaron circunstancias variadas al querer implementar los proyectos; desde a quienes les negaron la autorización, hasta quién los pudo aplicar con mucho éxito, me pareció importante presentar una muestra de lo que sucedió. En este sentido, mi interés es dar a conocer tres experiencias en la implementación de los proyectos.

Es el propósito de este apartado obtener información que sea de utilidad para comprender el complejo fenómeno de la alfabetización en preescolar, sus creencias, prácticas y objetivos (reales) como parte del diverso panorama que constituye la educación preescolar.

La información empírica utilizada se basa en relatos escritos y entrevistas aplicadas a tres maestras que he nombrado para cuidar su identidad: Liliana, Yaraví y Sandra. Y aunque dieron autorización para publicar la información, considero que es preferible que queden en el anonimato y no mostrar su nombre completo ni dar datos de la escuela donde trabajan.

No es mi intención hacer un estudio comparativo de los tres relatos, sino que a partir de tres historias construir una que dé cuenta de lo que se vive en las escuelas preescolares en torno a la alfabetización formal.

Este documento se constituye a partir de tres temporalidades: niñez, juventud y edad adulta (antes y después de estudiar la licenciatura en preescolar).

Ya que las tres maestras comparten temporalidades y problemáticas, resolví integrar en un solo documento los tres relatos de vida.

En esta lógica de trabajo, éste es un relato que está construido a través del tejido de las tres historias de las maestras informantes, que nos permiten ver tres versiones que conforman una realidad múltiple. En resumen, construyo un relato a partir de tres relatos de vida de maestras de educación preescolar que al cursar la licenciatura en la Universidad Pedagógica y como parte de sus tareas académicas y con fines de titulación trabajan en su aula proyectos de lengua como una opción para alfabetizar de manera constructiva.

Para tener una idea más clara de quiénes son las informantes presento una breve reseña de sus vidas:

- Liliana es una maestra que trabaja en el Estado de México, en el municipio de Tultitlan, en una escuela preescolar pública que pertenece al sistema del DIF, tiene experiencia en escuelas públicas y privadas. Ingresó a trabajar a la primera escuela contando con la carrera inconclusa de maestra normalista. Cumple la función de maestra frente a grupo con cargo de directora, por las dos funciones percibe un salario de \$5000.00 mensuales. Egresó de la licenciatura en preescolar de la UPN, ya terminó su trabajo de investigación y se encuentra en los trámites de titulación. Tiene 16 años de servicio y 38 años de edad.
- Yaraví trabaja en una escuela preescolar particular del Estado de México, es pasante de la licenciatura en preescolar por la UPN, trabaja como maestra de grupo y por este trabajo percibe un salario de \$4400.00 mensuales. Ingresó al trabajo docente con estudios de bachillerato, tiene 7 años de servicio y 28 años de edad.
- Sandra es una maestra que trabaja en una escuela preescolar particular de la Ciudad de México. Es egresada de la licenciatura en preescolar de la UPN, ya cuenta con el título de licenciatura. También tiene estudios

inconclusos de pedagogía. Actualmente está cursando una maestría en educación. Es trilingüe: domina los idiomas español, inglés y francés. Tiene 44 años de edad y 14 años de servicio. Por su trabajo percibe un salario mensual de \$20 000.00.

Centro este análisis en el supuesto de que las creencias de los maestros se ven conformadas por una serie de circunstancias directas e indirectas. Estos factores constituyen las causas de la “habituación” de las prácticas letradas. Las creencias sobre alfabetización que tienen las maestras, directoras y dueñas de las escuelas son producto de una serie de experiencias con la lengua que han obtenido de diversas formas. Algunas son producto de las experiencias de iniciación, en su entorno familiar, creencias que se constituyen durante la “socialización primaria”. Otras se generan en la “socialización secundaria”, cuando acceden a la educación formal. Hay otras creencias que se conforman cuando las informantes están en el momento de elegir la profesión. Hay creencias que se construyen cuando ingresan a la profesión, y se nutren de la influencia de otros maestros. Y en el último bloque revisamos las creencias cuando las maestras se entran en el proceso de formación en la universidad y se enfrentan al reto de alfabetizar con proyectos de lengua. De acuerdo a estas temporalidades identifico los siguientes sub-apartados que desarrollaré para abordar las preguntas de investigación.

8.3.1 Socialización primaria y secundaria

8.3.2 El ingreso a la profesión

8.3.3 Las creencias del contexto escolar

8.3.4 Los padres de familia

8.3.5 El vacío que deja la SEP

8.3.1 La “socialización primaria” y “socialización secundaria”

Durante la socialización primaria el individuo es un niño pequeño que depende en todos sentidos de los adultos y aprehende de ellos su concepción del mundo. De esta manera, en la socialización primaria el individuo no tiene poder de elección, está en manos de las decisiones que toman los adultos, quienes generalmente

son sus padres. Este individuo "...tiene que aceptar los padres que el destino les ha deparado" (Berger y Luckmann, 2008: 168), y con ellos el capital cultural que poseen, por ejemplo, la relación con la lengua que fomenten.

Al ingresar los niños a los espacios educativos, en contextos formales, empiezan a reconocer otras formas de concebir el mundo y con ello inician su inmersión a la socialización secundaria. Sin embargo, las concepciones construidas en la socialización primaria siguen siendo la base de su comprensión del mundo, porque el mundo se internaliza durante la socialización primaria con más fuerza que en la socialización secundaria. En la socialización secundaria los niños descubrirán que el mundo de sus padres no es el único mundo que existe y reconocerán que es parte de una conformación social.

La socialización primaria se caracteriza por la existencia de una carga emocional de los niños con los distintos significantes, creando un vínculo amoroso con los elementos que los constituyen, por ejemplo con la madre. El lenguaje juega un papel importante, porque es a través de él que los niños construirán su vínculo con el mundo. Durante la socialización primaria las experiencias de los niños con la lengua se dan exclusivamente a través de sus familiares, ya en la socialización secundaria descubrirán otros significantes.

Específicamente las tres maestras informantes cuando fueron niñas pequeñas, durante la socialización primaria, no pudieron elegir otros significantes culturales diferentes a los que proveían de su hogar, fue hasta la socialización secundaria cuando ellas pueden optar por otros referentes, como describen en sus relatos. Las niñas pueden decidir si participan activamente en las interacciones que hay dentro de su hogar, o si se resisten a ellas, pero no pueden optar por otras, porque todavía su dependencia es total. Ya en la socialización secundaria pueden elegir otras, de las que ofrecen los diferentes contextos que comparten.

En la socialización primaria la familia tiene una influencia decisiva en el ingreso de los niños a la cultura escrita y en desarrollar un vínculo importante y duradero con la lectura y escritura. Se requiere partir de esta realidad para poder

estudiar y analizar de forma contextualizada la información aportada por las maestras y así reconstruir algunos elementos de su historia alfabetizadora con la intención de tender un puente entre las niñas aprendices de la lengua y las maestras alfabetizadoras. Ya que identificar su influencia familiar y cómo aprendieron a leer y a escribir puede ser de utilidad para conocer las creencias que tienen sobre la alfabetización ahora que son decentes.

Tres niñas, tres historias transversales

En la infancia las niñas vivieron experiencias con la cultura escrita que conforman parte importante de su historia como usuarias de la lengua. Cada niña parte de un “capital cultural” diferente como podemos ver en los dichos que relatan:

Sandra comenta que es hija de padres lectores, que creció en un ambiente rico en estímulos textuales: “Mis papás nos motivaron a leer, nos leían, nos relegaban libros” (E-27). Menciona que su padre leía para ella en inglés y francés, lo que le allanó el camino en el aprendizaje de otros idiomas.

Liliana señala que tiene una mamá lectora, pero no menciona que leyera para ella y prácticamente se puede decir que tuvo un padre ausente:

Por parte de mi mamá le gusta mucho leer, ella sí, mi papá no leía, con él no teníamos trato, el no leía, nada más llegar a dormir. Cuando éramos niñas a ella le preocupaba mucho lo que leíamos, ella leía nuestros libros de la escuela, eso nos facilitó y ella nos cuestionaba y sabíamos que teníamos que leer. Eso nos ayudó mucho, ella trabaja pero eso no le impide leer. Ella nos impulsó a leer y mi papá pues no (E-10).

Por su parte Yaraví señala la importancia que su mamá le asignaba a la lectoescritura, pero no menciona que fuera lectora o que leyera para ella, sin embargo, identifica que pasaban juntas mucho tiempo realizando tareas mecánicas de lecto-escritura.

Durante la socialización primaria las tres maestras tuvieron diferentes experiencias con la lengua: Sandra con una importante influencia familiar lectora, porque sus padres además de ser lectores, leían para ella. Liliana tiene el modelo de su madre lectora, pero no lee para ella y Yaraví no tiene padres lectores y ni

leían para ella. Sin embargo, los tres relatos coinciden en que en sus casas le otorgaron un valor fundamental a la lectoescritura, aunque en cada familia esta concepción la trasmitían de diferente manera.

El capital cultural con que cuenta cada niña determina de cierta manera el vínculo que establecerá con la cultura escrita más adelante. Por ejemplo, Sandra además de ver leer a sus padres, manipular libros, experiencia que le permitió entender el sentido de la lectura, disfrutó de la “lectura en voz alta” que sus padres le obsequiaban y esta experiencia marcó su relación con la lectoescritura como afirman los estudios: “Decenios de investigaciones demuestran que la cantidad de tiempo que un niño escucha leer a sus padres y a los demás seres queridos predice con bastante exactitud el nivel de lectura que alcanzará años después” (Wolf, 2008: 104). La “lectura en voz alta” además de favorecer el gusto por la lectura, establece un vínculo afectivo entre el niño y el adulto basado en momentos de amorosa intimidad. Las escenas que vivió Sandra en la socialización primaria posiblemente se parecen a la que describe Wolf que mencionábamos líneas atrás:

...un niño muy pequeño está sentado, mientras mira unas imágenes llenas de color y escucha viejos cuentos y relatos nuevos, aprendiendo poco a poco que los renglones de las páginas están formados de letras, que las letras forman palabras, que las palabras crean historias y que las historias se pueden leer una y otra vez. Esta temprana escena contiene la mayoría de los antecedentes esenciales para el desarrollo lector del niño (2008: 104).

Sandra recibe de su entorno familiar horas de lectura en voz alta, en cambio Yaraví y Liliana no tuvieron padres que dedicaran tiempo a la lectura en voz alta, esto de alguna manera marcó la forma como hoy en día las tres maestras se relacionan con la cultura escrita.

“Predicar con el ejemplo” se convierte en una manera de alfabetizar; Sandra y Liliana veían a sus padres leer y ésta es una forma de transmitir la importancia e incluso el gusto por la lectura. Y curiosamente Yaraví menciona que sus padres no leían y que ella tampoco tiene afición por la lectura.

Después de haber transitado por todos los niveles educativos y de egresar de una licenciatura en educación, ellas pueden reconocer el tipo de lectoras en que se han convertido: Sandra se asume como una “lectora”, Lilitiana considera que no lo ha logrado, pero que gracias a la universidad se acercó a la lectura: “leo más que antes de entrar a la carrera y gasto en ello, pero no más que en otras cosas” (E-10), y la maestra Yaraví comenta que no es realmente aficionada a la lectura.

De acuerdo con las investigaciones que se han hecho sobre la relación del ambiente familiar alfabetizador y el nivel lector que se puede llegar a obtener – mencionadas líneas atrás- es de esperarse el nivel lector que alcanza la maestra Sandra. Y el que han alcanzado -hasta el momento- Lilitiana y Yaraví. Hay que mencionar que el aprendizaje de la lectoescritura no es una habilidad que se desarrolle de una vez y para siempre, sino que es el cúmulo de experiencias que se van acopiando a lo largo de la vida (Carlino, 2006) y las maestras aún se encuentran en ese proceso.

Lilitiana y Sandra describen que aunque asistieron al preescolar no iniciaron su proceso formal de alfabetización hasta la primaria, sólo Yaraví inició en el preescolar. A las tres niñas en su contexto familiar – socialización primaria- les hicieron saber que la lectura y la escritura son importantes, aunque lo transmitieron de diferente manera. En este sentido, tenemos a tres niñas que le asignan un valor a la lectoescritura y que probablemente tenían el deseo por aprender, pero que se encuentran con un panorama desolador, porque experimentan a una “alfabetización violenta”: ya que en la socialización secundaria –en el contexto de la vida escolar- ingresan a una turbulencia de exigencias académicas. Encontré como resultado de esta investigación que la incursión al mundo letrado es generalmente también el ingreso al mundo de los deberes, de las tareas, de las presiones, más propias del mundo de los adultos que el de los niños. En este sentido, el ingreso a la cultura escrita también es el ingreso al mundo de los adultos y a las responsabilidades que conlleva. Debido a la importancia que la

sociedad actual le otorga a la cultura escrita, aprender a leer y escribir es para los niños una prueba para ser plenamente aceptados y en muchos casos contar con la aprobación de sus padres. Actualmente un niño o niña que no logra aprender a leer y escribir de manera convencional es valorado con connotaciones negativas, por ello ingresar a la cultura letrada se convierte en una prueba de iniciación al mundo adulto.

A pesar de que las maestras informantes tienen diferente edad y años de servicio, las tres vivieron experiencias similares como aprendices de la lengua en la “socialización secundaria”. Ingresan a la educación formal con la creencia de que leer y escribir es importante, que los textos “dicen” algo, pero se enfrentan a una experiencia inesperada porque descubrieron que se aprende a leer y escribir en un contexto de dolor e ingresan al torbellino de la “violencia alfabética”, entendida como una relación de maltrato vinculada con la alfabetización inicial. La “violencia alfabética” puede darse de dos formas: a) “Directa”, cuando se refiere al maltrato físico o psicológico que conllevan los golpes, gritos, insultos o descalificaciones b) La “Indirecta” alude a las tareas que se realizan durante el proceso de alfabetización, actividades donde los niños pasan mucho tiempo haciendo copias de letras, sílabas o frases carentes de sentido, repitiendo en voz alta, memorizando y que inhiben su gusto por la lengua oral y escrita y que en muchos casos definen el vínculo posterior que tendrán con la lengua. Un ejemplo de esta violencia indirecta lo describe genialmente el escritor Jorge Ibarguengoitia: “A mí me vacunaron contra la buena y mala lectura”. Se refiere a las tareas agobiantes de lectoescritura que realizó y que lo llevó a comprender que leer y escribir es una tarea desagradable. Afortunadamente en el transcurso de su vida pudo transformar esta creencia y gracias a ello nos legó obras de gran valor literario.

Muchos adultos creen que la “violencia” es una forma efectiva para enseñar a leer y escribir y se observa tanto en el contexto del hogar como en la escuela, las tres niñas la conocieron en la socialización secundaria, cuando empiezan

formalmente la alfabetización en la escuela. Algunas de las experiencias que tuvieron con la “violencia directa” son las siguientes:

Menciona Sandra: “lloraba contándole a mi mamá la manera en que le había gritado a Guillermo...como le había azotado el escritorio a Federico” (Re-8). Yaraví comparte: “De estar en la libreta repitiendo, y repitiendo, y ya te equivocaste, y hazlo otra vez, y yo confundía mucho la “M” la hacía como “W”, me costaba mucho trabajo, ahí si me daba mi mamá zapes...” (E-26) Y Liliana narra: “Aprendí a leer y a escribir bajo mucha presión, muchísimos regaños, planas y planas y lo peor, nunca fue grato ni divertido” (E-10).

En cuanto a la violencia alfabética indirecta, las tres maestras narran que aprendieron a leer y escribir haciendo repeticiones, memorizando, rellenando letras, no recuerdan alguna estrategia diferente. Sandra comenta: “Aprendí a leer y a escribir después de aprenderme todas las letras de memoria, de saberlas juntar, de trazarlas en textos sin sentido alguno... era muy tedioso para el siguiente año, y con un callo que tengo en el dedo medio hasta hoy, podía defenderme leyendo y escribiendo, aunque no entendía mucho el contenido de lo que tenía frente a mí (Re-8).

Por su parte la maestra Liliana vivió una experiencia similar:

Fue muy feo, de la forma tradicional, muy aburrido...muy feo...recuerdo que la maestra que yo tenía... había que memorizar la letra y golpeaba la mesa, y cada golpe era una vocal diferente, golpeaba en su mesa y en nuestra banca, golpeaba con algo...como una regla o una antena, ella marcaba con golpes, por ejemplo: ti ti ti una letra, to to to otra letra. Era un método que a mí me asustaba, planas y planas para memorizar, época tediosa, acabamos el libro mágico, horrible, lloré mucho, marcábamos en una hoja como cebolla y luego escribíamos en letra manuscrita y script (E-10).

Señala la maestra Yaraví:

Aprendí con planas, en preescolar, mi mamá me ponía hacerlas... y yo me acuerdo que me regañaba porque no me gustaba hacerlas... llega un momento en que “si se te cansaba la mano”. Me acuerdo que una vez nos mandaron muchas planas, marcar letras o colorear o recortar muchas

letras... letra "C" mayúscula la recortábamos, y la pegábamos y mi mamá me ponía en mi casa hacer todas las actividades que nos dejaban y me ponía a repetir, no me acuerdo que me pegara, pero si me acuerdo que me regañaba: "y anda apúrate". Y me ponía a repetir las carretillas en mi libro de *Juguemos a leer*, y me ponía hacer onditas en las letras y me ponía mi mamá en un libro y me ponía pon el dedo donde hay una letra, y yo me mareaba con tanta letra o me equivocaba y era de repetir y planas (E-26).

Las tres maestras hacen hincapié en que las tareas que realizaban eran carentes de sentido, que copiaban, memorizaban pero que no sabían lo que decían los textos y explican que en sus casas sus padres -preocupados porque sus hijas adquieran el código escrito a la velocidad marcada- les ayudaban dejándoles tareas y ejercicios similares; desde sus saberes y creencias.

En este sentido, la creencia de que todos aprenden con los mismos métodos y al mismo tiempo todavía subyace y quien no se ajusta a estos estándares es considerado dentro de los parámetros del "atraso escolar", señala Ferreiro que la escuela utiliza la lengua escrita como un instrumento para homogenizar a la sociedad como una característica más de la intolerancia y la falta de respeto a la diferencia (1994: 7).

A los tres años los niños que viven en un ambiente familiar letrado tienen importantes conocimientos sobre la cultura escrita, saberes que forma parte de la iniciación alfabetizadora, por ejemplo "...saben mantener erguido el libro...que se empieza por la primera página y se acaba por la última, se hojea de una en una; que la escritura se sigue la dirección izquierda/derecha y que va de arriba abajo – al menos en nuestra cultura- que lo que está escrito tiene que ver con lo que esta dibujado" (Solé, 2007: 46). Sandra, Yaraví y Liliana ingresaron a la escuela con todos estos conocimientos y además con la creencia de que los textos comunican, pero se enfrentaron a concepciones mecanicistas de la cultura escrita, desde un modelo basado en la decodificación.

Las tres niñas cuentan con una suma de saberes cuando se enfrentan a la alfabetización convencional, pero al llegar a la primaria incluso tienen que luchar para no "desalfabetizarse" porque la escuela "domestica el objeto" y pasa de ser

un objeto social a un objeto escolar (Ferreiro, 2007: 27). En este sentido, en lugar de aprovechar los conocimientos que ya poseían y la importancia que le adjudicaban a la lengua escrita, la escuela parece obviarlos y desperdicia lo que ya saben.

En diferentes niveles, las tres niñas durante la socialización primaria reconocieron la importancia de la lectoescritura e iniciaron la alfabetización inicial con un insumo importante de saberes, pero al iniciar el aprendizaje formal vivieron “violencia alfabética” y esto también marcó su biografía como docentes alfabetizadoras.

Aunque Yaraví y Liliana todavía no se consideran como lectoras autónomas, las tres maestras en su trabajo tienen un vínculo importante con la cultura escrita, que es su principal herramienta de trabajo. En la lógica de la “alfabetización académica”²⁶ (Carlino, 2006), las tres maestras continúan su proceso como aprendices de la lengua. Tienen intenciones de continuar en procesos académicos formales de preparación docente: Liliana acaba de titularse de la licenciatura, después pretende ingresar a una maestría en educación. Yaraví tiene pensado terminar su tesis y poderse titular. Y Sandra se encuentra estudiando una maestría.

Como se puede ver, las tres maestras tienen una historia como usuarias de la lengua que de alguna manera impacta su actual relación con ella. Al ser maestras, sus creencias sobre la lengua adquiridas en diferentes contextos influyen en su método para alfabetizar.

8.3.2 El ingreso a la profesión

En este apartado se revisará el trayecto de las tres maestras informantes hacia la docencia en educación preescolar. La elección de la profesión se relaciona con las creencias que tienen sobre lo que es ser maestra de preescolar.

²⁶ Posición lingüística donde se comprende que el aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad no son habilidades que se agoten durante la educación básica, sino que es un proceso permanente de adquisición de la cultura letrada.

En el apartado 8.1.2 de este capítulo presenté una clasificación sobre la manera en que las informantes de esta investigación ingresan a la docencia en educación preescolar, encontrando dos rutas de acceso a la profesión:

La ruta 1 tiene que ver con deseos infantiles producto de ideas que sobre los roles tienen los adultos. Se relaciona con la vocación y la creencia construida a edad temprana sobre lo que es ser docente de preescolar.

La ruta 2 surge durante la edad adulta, por la necesidad de tener un trabajo, aunque no formaba parte de sus intereses laborales.

Sandra y Liliana acceden a la profesión a través de la ruta 1:

Mi maestra de segundo año de primaria, la maestra Julieta, me reiteró mi inspiración a ser maestra.... (R-8).

Uno de los recuerdos más agradables en la infancia era la convivencia y la interacción con los niños de la cuadra, cuando yo tenía alrededor de 6 años, a lo que más jugábamos en ese momento era a la escuelita y en donde la maestra de todos era yo... (E-10)

Yaraví ingresa por medio de la ruta 2:

...nunca me imaginé ser maestra, ya que desde pequeña nunca me gustó jugar a la escuelita o ser maestra, siempre quise estudiar actuación, contabilidad o policía; pensaba en carreras muy importantes, ya que la mayoría de la gente los admira...después estudié para técnico contable pero no me satisfizo tanto... una amiga de mi mamá me dijo que si quería ayudar en lo que conseguía una maestra... (E-26).

Para Sandra y Liliana la “vocación” y el “deseo” de ejercer la profesión marcan su elección. En cambio, para Yaraví prevalece la necesidad de tener un empleo.

Las creencias sobre el rol de docente en preescolar se alimentan por ciertas concepciones como: La supuesta “facilidad” de la tarea y La “accesibilidad” a la profesión.

La supuesta “facilidad” de la tarea

En un momento de su historia las tres maestras se encuentran con la necesidad de tener un empleo que les permita satisfacer sus necesidades económicas y

desempeñarse en un trabajo que les de seguridad y satisfacciones personales. Pero ninguna de las tres informantes contaba con un título profesional en alguna disciplina. Sabemos que Sandra y Liliana tienen interés en ser maestras. Sin embargo, ninguna de las tres tiene experiencia o conocimientos explícitos sobre ser maestras de preescolar, sin embargo, deciden asumir esta responsabilidad y hay dueños/directivos que las emplean con estas carencias. Esto puede deberse – de acuerdo a los relatos- porque existe la creencia de que ser maestra de preescolar es “fácil”, sencillo, porque se piensa que sólo hay que jugar con los niños y esto da pauta a que sea “accesible” ingresar a esta profesión sin tener el perfil deseado. Accesible en comparación con otras profesiones, donde hay lineamientos muy específicos, sin embargo, ser maestro de preescolar no es menos importante o complejo.

La posibilidad de ingresar a la profesión sin tener una capacitación previa tiene que ver en primer lugar con la “accesibilidad”. En algunos estados se otorga autorización para ser maestros y maestras de preescolar a personas que sólo cuentan con el certificado de bachillerato o alguna otra licenciatura. Esto se debe a que con la “obligatoriedad” de la educación preescolar hubo necesidad de contar con miles de maestros de manera casi repentina.

Las tres maestras ingresan fácilmente a trabajar como maestras de preescolar, sin que se les solicite experiencia o estudios al respecto. En el caso de Yaraví y Sandra empiezan de manera fortuita, Sandra ve un anuncio en el periódico:

Mi papá compraba un periódico llamado “The News”, dirigido a la comunidad de habla inglesa en la ciudad de México. Ahí vi un anuncio donde solicitaban maestras de inglés en un colegio Williams de San Ángel. Marqué, hice mi cita, y dos días después, la Señora William, a quien abiertamente confesé no tener ninguna experiencia previa con los niños, me dio la primera oportunidad. Ella puso ante mí un grupo de segundo y tercero de preescolar (Re-8).

Yaraví tras no haber ingresado a estudiar en la universidad que deseaba, acepta la invitación de una amiga de su mamá:

...llegó de visita una amiga de mi mamá, la cual tiene un preescolar y le hacía falta una maestra, ya que la que tenía se acababa de aliviar. Me dijo que si quería ayudarle en lo que conseguía una maestra, yo como que no quería muy bien... (E-26).

Esta facilidad con la que ingresan a la profesión se relaciona con la creencia de que es una profesión sencilla, ya que consideran que con repetir las rutinas conocidas es suficiente para representar el rol de educador. Y esto involucra las creencias que se tienen sobre el rol.

Ser educadora y educador de preescolar es una elección, como lo es cualquier otro trabajo y esta decisión se configura a través de las creencias construidas socialmente.

A continuación revisaremos cuál es la influencia de la escuela donde trabajan en las prácticas que utilizan las tres maestras informantes para alfabetizar.

8.3.3 Las creencias del contexto escolar

En el primer apartado conocimos que las tres maestras fueron alfabetizadas por métodos mecánico-repetitivos y por medio de una constante “violencia alfabética”, ahora queremos saber, al llegar a ser maestras, cuáles son las creencias sobre alfabetización que predominan en las escuelas donde ingresan a trabajar y cómo influyen en sus concepciones sobre la enseñanza de la lengua.

En este apartado identifiqué dos temporalidades: las maestras antes de ingresar a la universidad y las maestras al egresar.

Las maestras tienen en común que ingresan a trabajar a escuelas donde el atractivo principal es ofrecer la alfabetización convencional, por ello, se les explica que es una de las tareas que deben considerar como prioritarias.

A continuación voy a revisar de manera independiente las dos temporalidades: su concepción sobre la alfabetización antes de ingresar a la universidad y después.

Las maestras antes de ingresar a la universidad

Antes de ingresar a la universidad los insumos teóricos con los que cuentan las maestras para enfrentar el reto de alfabetizar a niños entre 3 y 6 años son los siguientes: Sandra tiene estudios inconclusos de pedagogía, Liliana cuenta con Normal inconclusa y Yaraví con bachillerato. Sandra y Yaraví no conocían ningún método de enseñanza de lectoescritura y Liliana en la Normal conoció el onomatopéyico; mismo con el que ella aprendió a leer y escribir. Por lo tanto, prácticamente no conocen acerca de las nuevas tendencias de la didáctica de la lengua para alfabetizar. En este sentido, al no contar con los suficientes conocimientos teóricos ni ellas, ni las maestras en las escuelas donde trabajan, se valen de las creencias implícitas que tienen para alfabetizar. Las tres maestras explican que hacen una combinación de sus conocimientos empíricos y de lo que aprenden de otras maestras. Principalmente su conocimiento para alfabetizar se basa en creencias implícitas, ya que no refieren ningún tipo de formación, por ejemplo, lecturas, talleres de actualización de la SEP o seminarios internos en las escuelas.

En las escuelas que ingresan a trabajar la directora o dueña se encarga de explicarles el método para alfabetizar, el cual deben de seguir de manera puntual. Al ingresar a estas escuelas, sus directoras, más que introducir las en un proceso de formación, las “instruyen” en lo que deben hacer. Habría que añadir que las directoras y dueñas tampoco cuentan con la formación teórica sobre la alfabetización y ellas también alfabetizan con los métodos con los que aprendieron:

De esta manera Sandra platica: **“Trataba de enseñar como aprendí, era mi modelo y lo repetía”** (E-27), pero también menciona que la señora Williams, dueña del colegio del mismo nombre, fue quien “Me instruyó en el método que utilizaba en la escuela: un método tradicional...ella me transmitió sus conocimientos de sus años como docente, de los años treinta y cuarenta. En silencio y sentados, mis alumnos repasaban las lecciones, respondían cuestionarios, hacían dictados y planas. Muchas planas” (Re-8).

Yaraví menciona: trabajábamos con “.... **planas, planas**. Las vocales en primero, las figuras geométricas, los colores, y era de colorear toda a hoja de rojo y a la otra hoja: pega todas las cosas de rojo, lo de siempre, y los niños hasta se cansaban de su manita decían: “ya no maestra”... “un cachito nada más” (E-26).

Yaraví narra que la directora de la escuela donde trabajaba fue quien al ingresar le explicó como había que enseñar a leer y escribir, cuántas planas había que hacer al día, en qué orden se introducían las letras. Señala que la directora era muy estricta y pedía que siguieran sus indicaciones sin posibilidad de crear alguna estrategia, para asegurar que se comprendiera su método de trabajo le pedía que copiara todas las actividades de un cuaderno de un niño de otra generación: “... de hecho hasta me dio un cuaderno, “así debes de ir trabajando y esas mismas actividades las vas poniendo”, que si ponía “A” mayúscula, “a” minúscula y planas y planas y planas y que recortar y pegar y a los niños se les hacía muy aburrido...” (E-26). Y estas explicaciones las sumó con lo que ella creía que era alfabetizar y es la manera como trabajó varios años.

Para la maestra Liliana el problema sobre las dificultades para alfabetizar se debe a la falta de métodos de enseñanza y por ello explica que bajo la creencia: “... **si a mí me enseñaron en base a planas, pues en base de planas voy a enseñar**”, fue como alfabetizó durante muchos años. Y aclara que ha trabajado de la siguiente manera: “la mayor parte del tiempo eran puras planas y memorización, todo el tiempo, las dichas planas” (E-10). Comenta que los alumnos ya identificaban el estilo de trabajo y le preguntaban: “¿Ahora qué plana vamos hacer? Ya son niños cansados, fastidiados...se aventaban hasta cuatro planas aparte del trabajo en el cuaderno, el trabajo en el libro de lecto-escritura, aparte del trabajo que llevaban a la casa” (E-10).

Las maestras informantes cuando se enfrentan al compromiso de alfabetizar convencionalmente recurren a su experiencia como aprendices de la lengua y con ello reproducen la “violencia alfabética” de tipo “indirecta” que vivieron en su niñez,

repitiendo las formas de alfabetizar y completando el círculo: “enseño como aprendo”.

En cambio, vemos que rompen con la “violencia alfabética” de tipo “directo”, al prescindir del maltrato como forma de enseñanza, debido a su reflexión personal y a la postura institucional que en las últimas décadas ha censurado la violencia en la escuela. Señala Torres que los cambios en el sistema escolar son lentísimos y que la única transformación que ha visto en las últimas décadas “...es la desaparición del castigo corporal” (cit. en Ferreiro, 2007b:153).

El círculo: “enseño como aprendo” lo confirman las maestras al encontrarse con docentes, directivos y dueños de escuelas que promueven los mismos métodos pasivos con sus creencias. En este sentido, cumplen con las expectativas que tienen sus directivos, y ellas, a su vez, se sienten satisfechas con su desempeño. Además, los padres de familia obtienen lo que desean: la alfabetización convencional y de forma temprana. Todos estos elementos provocan que prácticamente no haya transformaciones en las prácticas que se realizan en la alfabetización temprana, ya que no hay necesidad de cambios, porque las estrategias didácticas que realizan conducen a los resultados deseados. En este sentido, señala Torres que en los últimos años ha visitado escuelas de todos tipos: urbanas, rurales, públicas, privadas en todo el mundo y ha constatado que “...los profesores, en todas partes, enseñan a leer y escribir de la misma manera” (cit. en Ferreiro, 2007b: 153). Con ella coinciden especialistas como Pozo (2009), Lerner (2001), Ferreiro (2007b), al señalar que las maneras de alfabetizar siguen siendo las mismas desde hace décadas y que la teoría avanza más rápido que la práctica. Comenta Pozo que entre los teóricos del aprendizaje y los discursos oficiales, se dice que el conductismo “...descansa en paz ... pero no sucede lo mismo en las aulas, en las propias prácticas escolares, donde...las noticias de su muerte han sido un tanto prematuras o exageradas” (2009: 31). Y da la impresión que las creencias implícitas que se tienen sobre la alfabetización son las que definen las estrategias de enseñanza.

Por la “facilidad” con que las tres maestras comentan que ingresaron a la docencia y se integraron de manera pronta y exitosa a la tarea de alfabetizar, podría decirse, que algunas de las prácticas diarias en las aulas están sujetas a “habitación” (Berger y Luckmann, 2008), es decir, a actos que se repiten con frecuencia, que con el paso del tiempo se reproducen fácilmente con economía de esfuerzo. Por ello, al reproducir las estrategias para alfabetizar con las que aprendieron a leer y escribir es suficiente para realizar su trabajo docente. En la “habitación” no hay ruptura, por ello no se genera tensión, se pueden repetir las mismas prácticas sin necesidad de una transformación porque pensamiento y conducta llevan a las mismas acciones.

De acuerdo con lo que señalan las maestras, alfabetizar de manera convencional no les genera tensión, porque lo saben hacer, ya tienen experiencia, y aunque por años utilizaron las mismas estrategias siempre obtuvieron los resultados esperados y ello les genera confianza y seguridad en su trabajo. En este sentido, la “habitación” de sus prácticas docentes son acciones rutinizadas que generan economía de energía. Esta “rutinización” de las prácticas letradas puede llevar a una habituación negativa, ya que los procesos de construcción de la clase deberían estar en constante construcción. Las maestras en su práctica han operado en una “rutinización” que se desprende de su biografía y de sus creencias, y se reafirma en un contexto igualmente rutinizado.

De acuerdo con Berger y Luckmann la “habitación” restringe las opciones, así se puede reproducir la misma forma de enseñar, repetitivamente durante mucho tiempo. La habituación relaja, baja la tensión porque se está frente a dinámicas conocidas.

Vemos en estos tres relatos que las creencias sobre la lectura y escritura se empiezan a formar desde temprana edad y que, a pesar de que son adultas y se dedican a alfabetizar, estas creencias tienen pocas transformaciones, entre otras razones porque en las escuelas donde trabajan no promueven prácticas constructivas.

De esta manera, las maestras trasladan algunos de los saberes de la infancia a la tarea de alfabetizar, a las prácticas que realizan como docentes, generando una “rutinización” de las estrategias didácticas.

Las maestras en la universidad

Cuando las maestras ingresan a la universidad conocen otras opciones para alfabetizar y sus creencias –aparentemente inamovibles- se ven trastocadas por las nuevas experiencias. Estas creencias que se fueron confirmando a través de su biografía como alumnas y como maestras de preescolar, son replanteadas al acceder a un proceso de formación universitaria -aunque institucionalizado- ajeno a la subsecretaría de educación básica, ya que las maestras no hablan de los talleres de actualización, de la carrera magisterial o de los centros de maestros como agentes promotores de cambio.

Como parte de su proceso de formación universitaria tienen cursos donde conocen los nuevos enfoques del español, reflexionan sobre su práctica docente y como resultado identifican que su principal problemática reside en la manera de alfabetizar.

Liliana y Yaraví señalan que su práctica para alfabetizar se basa en sus creencias y en las concepciones que prevalecen en su escuela, pero que a partir del proceso universitario adquieren conciencia de la necesidad de transformar su práctica. Por su parte Sandra, aunque narra que se cambió a trabajar a una escuela donde promueven actividades constructivas, señala que puede mejorar su práctica porque todavía tiene que aprender. Es decir, hace una reflexión sobre su práctica alfabetizadora desde dos contextos: la universidad y la nueva escuela donde trabaja.

Como parte de su trabajo de titulación, decidieron mejorar su forma de alfabetizar, para ello planearon aplicar proyectos de lengua. Su interés era favorecer una alfabetización donde además de trabajar elementos de decodificación, se abonara en la comprensión y la práctica social del lenguaje. Es

decir, desde una alfabetización en “sentido amplio” (Lerner, 2001), con la intención de que los alumnos como usuarios del lenguaje desarrollaran las cuatro habilidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir.

A continuación presento la experiencia que tuvo cada maestra al trabajar por medio de proyecto de lengua:

Sandra

La maestra Sandra después de trabajar muchos años en una escuela de corte tradicionalista, ingresó a otra donde la directora impulsa el método de proyectos como forma de trabajo. La directora contrató a una asesora para que trabajara con las maestras el método de proyectos. De esta manera Sandra suma los saberes que obtiene de la capacitación promovida en su centro de trabajo con la de la universidad. Como resultado obtiene algunos proyectos exitosos. Dos de estas experiencias están publicadas en la revista *entremaestr@s* de la UPN. Hay que señalar que Sandra se encuentra trabajando en una escuela privada de alto nivel económico.

La escuela es muy cuidadosa en explicar a los padres de familia el método de trabajo, constantemente se les informa sobre los avances y se les invita a conocer las actividades y productos de cada proyecto. Los padres de familia están involucrados en el trabajo.

Liliana

La escuela donde trabaja pertenece al sistema DIF de Estado de México, en una escuela de bajo nivel económico. Como directora de la escuela convenció a las maestras para que implementara el proyecto de lengua. Liliana narra que cuando sucedió el incendio de la “Guardería A B C”, los niños de su escuela estaban muy interesados en saber más al respecto, por ello, el colegiado decidió implementar un proyecto temático sobre el “prevención contra incendios”. Como parte de este proyecto escolar realizaron diferentes actividades lingüísticas donde practicaron la

lectura, escritura y oralidad en contextos de uso cotidiano. Aunque cada maestra continuo en su tarea de alfabetizar convencionalmente.

Los padres de familia se mostraron satisfechos con el resultado del proyecto y participaron en las actividades a las que fueron convocados.

En las conclusiones de su tesis de licenciatura la maestra Liliana escribe lo siguiente:

En general la escuela mostró los avances de los alumnos, los padres de familia compartieron su gratitud con el personal docente, haciendo referencia a lo sorprendidos que están, ya que jamás imaginaron que sus hijos aprenderían a leer y escribir por medio de una actividad que nada tenía que ver con el lenguaje escrito. Este proyecto motivó a mis compañeras para que al término del mismo se continuara trabajando con actividades que motivaran a los alumnos de la misma forma.

Después de haber realizado este proyecto, me di cuenta que el trabajo que venía realizando desde hace tiempo, era en gran medida tradicionalista. He caído en muchas lamentaciones ya que me preocupa lo que no hice antes, lo que me faltó, y lo que se llevaron otras generaciones de alumnos, a los que no pude darles un cambio significativo. Ya que lo único que yo hacía, era reproducir **las mismas prácticas educativas con las que yo aprendí**. Es decir, que ante la falta de preparación real para trabajar con los niños, los maestros en muchas ocasiones **repetimos lo que vimos en nuestra historia como alumnos**. (El subrayado es mío).

Esta aseveración muestra que la maestra Liliana reflexiona sobre su práctica y encuentra “un antes” y “un después” de asistir a la universidad, que si bien por las presiones de los padres tiene que continuar alfabetizando de manera formal, ya puede plantear la posibilidad de implementar prácticas acordes con el enfoque comunicativo y funcional y sociocultural planteados en los últimos programas de preescolar.

Sin embargo, a pesar de que tiene un desprendimiento de las prácticas pasivas, después -en el ciclo escolar 20012-2013- regresa a ellas, porque es trasferida a otra escuela donde ya no es directora y tiene que adherirse a la forma de alfabetizar de este nuevo centro de trabajo que es de tipo mecánico-memorístico. Y donde la directora no permite otras formas de trabajo.

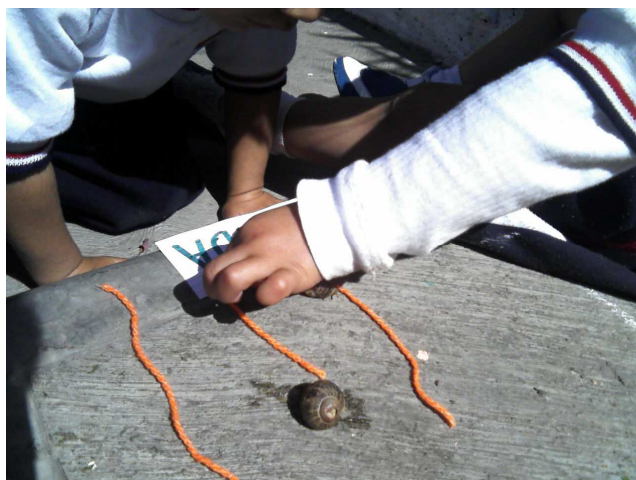
Yaraví

La maestra Yaraví implementó el proyecto de lengua en una escuela privada de bajos recursos económicos, señala que la directora no era maestra, que no sabía de educación: "...tenía la escuela porque de hecho su hermana le prestó su clave, pero ella no estudió para maestra..." Comenta que la directora era muy intransigente en cuanto a la forma de trabajar, que no permitía que las maestras modificaran el método utilizado, que exclusivamente se basaba en planas y libros para alfabetizar:

...porque ella nos exigía que los niños trabajaran con libros y libretas, vocales, relacionado siempre a letras, y las figuras geométricas, y yo por más que le explicaba a la maestra: "es que aquí van a ver todo eso, van a ver letras, figuras geométricas, el espacio, todo se trabaja, todo lo que viene en el PEP lo trabajamos ahí maestra". Pero no, ella tenía una idea, era muy tradicionalista (E-26).

Por esta razón decidió ocultar a la directora sobre el proyecto que estaba implementando. El proyecto surgió porque un niño llevó un caracol y se los mostró a sus compañeros, quienes quedaron muy interesados y como la escuela está en zona semi-rural hay muchos caracoles en las jardineras, de esta manera surgió del interés de los alumnos.

Las actividades que realizaron fueron: escritura de un tríptico, un periódico mural, un recetario de cocina de caracoles, exposición del tema, representación de una obra de teatro, investigación sobre los caracoles, bailaron el tema "sopita de caracol", una carrera de caracoles, graficaron los resultados, entre otras.



Los alumnos de Yaraví midiendo el recorrido de los caracoles.

Señala Yaraví que procuró que la directora no se diera cuenta, pero ella se enteró y se molestó y como resultado la despidió: "...me dijo terminando el ciclo escolar buscas otra escuela y me dijo que porque iba a ser una mala imagen para su escuela, porque ella llevaba un ritmo de trabajo, y yo como iba romper ese ritmo" (E-26).

Estas tres experiencias muestran tres versiones diferentes de lo puede suceder al modificar las practicas rutinizadas para alfabetizar. A manera de conclusión, observo que no resulta fácil modificar las prácticas que están sujetas a "habituación". Señala Ferreiro que los niños fácilmente se adaptan a otras formas de trabajo, pero que a los maestros les cuesta mucho trabajo cambiar las dinámicas escolares:

...basta algunos meses – a veces pocas semanas- para lograr que los niños habituados a una práctica escolar tradicional cambien de actitud, y se involucren en una práctica constructiva, mientras que los profesores no basta con unas semanas o algunos meses, ni siquiera con una año completo para lograr un cambio similar. Todos los proyectos señalan que el proceso de formación de los docentes es lento y difícil" (2002: 20).

Una de las dificultades para cambiar las formas de alfabetizar reside en que es más sencillo continuar con aquellas que les han funcionado durante mucho tiempo, que implementar otras, porque implican transformar las creencias.

Acerca de la experiencia en la aplicación de los proyectos de lengua de las tres maestras informantes, concluyo que **Sandra** cuenta con la aprobación de su directora para implementar los proyectos, esto le permite actuar con libertad y logra llevar a cabo varias experiencias exitosas. Que su centro de trabajo y la universidad donde estudia estén impulsando la misma propuesta pedagógica le da más seguridad en su trabajo. Sin embargo, también menciona que no ha sido fácil cambiar su forma de trabajo. Sandra tiene la ventaja de que la escuela se responsabiliza de explicar a los padres de familia los beneficios que pueden obtener al trabajar con proyectos y ello repercute en una mejor relación y entendimiento entre padres de familia y maestras de grupo.

Por otra parte, valdría la pena reflexionar si el capital cultural con el que cuenta Sandra, tanto en la socialización primaria como en la secundaria, le permiten desprenderse con más facilidad de las creencias implícitas sobre la alfabetización y acceder a una escuela preescolar que promueve prácticas constructivas. En otras palabras, si su capital cultural de alguna manera le permitió reconocer “intuitivamente” que el primer colegio donde trabajaba no alfabetizaba de manera favorable y buscó otra alternativa de trabajo.

La maestra **Liliana** puede impulsar los proyectos de lengua en su escuela desde la posición de directora, pero cuando cambia de función y es maestra de grupo ya no tiene poder de intervención. Por otra parte, hay que destacar que como directora pudo involucrar exitosamente a los padres de familia en el trabajo por proyectos. Pero no pudo disuadirlos para no exigir la alfabetización convencional, es decir, los padres de familia aceptaron el trabajo por proyectos, pero no se desprendieron de la alfabetización convencional. Sin embargo, también hay que puntualizar que a la par de los proyectos siguieron trabajando la alfabetización con métodos pasivos.

En el caso de **Yaraví**, decidió trabajar el proyecto sin contar con la aprobación de la directora, quien ya le había señalado su oposición, pero a los padres de familia les explicó la metodología y contó con su apoyo. Ya que Yaraví

era maestra de preescolar 1 fue más fácil contar con el aval de los padres ya que estos todavía no tenían tanta prisa por la alfabetización convencional como suele suceder con segundo y tercer grado. Además trabajó al mismo tiempo el proyecto de lengua y el programa para alfabetizar de la escuela. Esto nos puede llevar a pensar que los padres pudieron estar de acuerdo con el proyecto porque no se dejó de trabajar el programa de alfabetización y conocieron los productos escritos generados.

El proyecto que hizo la maestra Yaraví con su grupo fue exitoso, aunque ella perdió su empleo, sin embargo, el ser despedida la obligó a buscar otro trabajo. Después de tres años que vivió esta experiencia -ella menciona- que fue para su beneficio, porque consiguió un interinato en una primaria oficial donde están trabajando por proyectos. Comenta que ella les explica a los demás profesores como es el trabajo por proyectos porque los asesores que les dan los talleres de actualización no tienen claridad en la metodología.

Yaraví y Liliana en el ciclo 2012 se encuentran trabajando en escuelas diferentes en las que estaban cuando entraron a la licenciatura, se cambiaron por motivos ajenos a su voluntad.

Las tres maestras mencionan que su ingreso a la universidad fue definitivo para conocer que hay otras formas de alfabetizar diferentes a las tradicionales y con ello cambian sus creencias sobre lo que es alfabetizar. Comentan que venían trabajando desde hace muchos años con propuestas mecánicas-repetitivas, por ejemplo, Yaraví narra: "...cuando entré a la universidad y cuando nos empezaron hablar de proyectos y como que me cambió completamente el panorama, porque yo dije: "de esa manera es muy padre trabajar para los niños y obtienen los mismos conocimientos, o los adquieren más rápido, porque lo hacen jugando y no lo ven ellos como que a fuerza los tienes que hacer" (E-26).

De acuerdo a los relatos de las maestras, La SEP, como instancia encargada de capacitar a los docentes en servicio, por medio de los talleres TGA (Talleres generales de actualización del magisterio), la carrera magisterial y de las juntas de

consejo técnico, no las provee de los insumos teóricos que les permiten actualizar su práctica para trabajar con los enfoques vigentes. Las tres maestras señalan que las posibilidades de transformación que han tenido no se deben a los aportes de la SEP, como instancia responsable de la capacitación permanente. En el caso de Liliana y Yaraví la educación formal a través de la UPN fue su única opción de formación docente. Para Sandra, el panorama es más amplio, porque la escuela donde trabaja promueve la capacitación permanente de sus maestros.

En conclusión, vemos que es difícil alfabetizar de manera constructiva en las escuelas porque hay maestros y directivos que están sujetos a “habitación” desde creencias arraigadas y sin disposición al cambio. Además, de que no cuentan con un sustento teórico sobre las nuevas formas de alfabetizar.

Encuentro que los directores tienen un papel fundamental en la habituación de la alfabetización, si se trata de un directivo capacitado y abierto, la escuela puede vivir transformaciones en las creencias y las prácticas que se llevan a cabo, pero si no lo es, puede cancelar cualquier oportunidad de innovación educativa. Que los directivos sean personas que conozcan las nuevas tendencias de la didáctica de la lengua, los enfoques actuales y los programas oficiales puede ser la diferencia entre implementar prácticas activas o seguir haciendo planas durante todo el día. Por ello, es fundamental que los directivos sean elegidos con base a lineamientos estrictos sobre su perfil y formación. También se requiere que estén inmersos en un constante proceso de actualización. La figura del director podría replantearse con base a aspectos específicos; por ejemplo, crear un perfil de asesor docente, más que de administrativo escolar, al ejercer un rol primordialmente académico, que interactúa constantemente con el alumnado, padres y maestros produciendo acuerdos y proyectos.

Para mejorar la educación, de manera real, no se requieren discursos, ni Reformas firmadas por políticos ajenos a las escuelas. Como se ha transparentado en el caso de las tres maestras informantes, habría que implementar un programa permanente de capacitación, de oportunidades de acceso a universidades, de

becas, conformación de redes, etc., para todas las personas involucradas: empezando por funcionarios, directivos, supervisores, jefes de sector, maestros y padres de familia. Y como hemos visto, los maestros no pueden transformar de manera aislada la educación, porque no tienen poder de decisión. Es decir, no basta con que los maestros asistan a las universidades, lean y se capaciten si las autoridades no lo hacen. También hay que decir que las Reformas educativas deben ir acompañadas de transformaciones sociales, políticas y económicas, ya que se trata de abismos en toda la conformación social.

Generalmente se culpa a los maestros de las fallas educativas, se dice: no conocen el programa, no lo saben aplicar, les falta capacitación, compromiso, difícilmente se le asigna responsabilidad directa a directivos, supervisores y jefes de sector. Quienes prácticamente se dedican a resolver asuntos administrativos y dejan de lado su responsabilidad como asesores pedagógicos.

Por otra parte, hay que destacar -que las maestras señalan- que es la universidad el espacio donde descubren que hay otras opciones para alfabetizar, permitiendo que se desprendan de algunas de sus creencias implícitas y accedan a creencias explícitas al leer los actuales enfoques de la lengua y analizar de manera colectiva su práctica.

Señalan diversos especialistas (Berger y Luckmann (2008), Moreno (2001) que la familia es el agente más importante de socialización, pero al crecer los niños conocen otros actores y se ven impactados por otras influencias. Y si bien el capital cultural de la familia es fundamental, al ingresar a la universidad el círculo académico constituye el estímulo más importante (Lahire, 2004). De esta manera, las tres maestras tuvieron “refuerzos positivos” (Moreno, 2001) durante la licenciatura que en cierta medida transformaron su manera de entender la alfabetización. Este replanteamiento de creencias desafortunadamente no siempre tiene una buena aceptación en las escuelas donde trabajan, como narró la maestra Yaraví.

Contrariamente a lo que pensé en un primer momento, los padres de familia aunque presionan fuertemente para que sus hijos sean alfabetizados de manera temprana y le otorgan a la decodificación un valor fundamental, cuando se les explican nuevas opciones de trabajo, son susceptibles a permitir innovaciones, siempre y cuando sus hijos aprendan a leer y escribir en el preescolar. Es decir, es más fácil que acepten otros métodos de alfabetización si de manera calificada y convincente se les explican los enfoques actuales. Explicación que no se hace en una junta de una hora, tendría que implicar acciones más prolongadas y percederas como talleres para padres, diplomados, etc. Parece que los padres de familia no están dispuestos a ceder fácilmente acerca de la alfabetización convencional en preescolar, que hoy en día es el principal interés. Por lo tanto; habría posibilidades de cambiar el cómo, pero más difícilmente el cuándo. Los padres podrían aceptar otras maneras de alfabetizar si se les dan argumentos que justifiquen esa transformación desde una visión empática y posicionada en las creencias explícitas. Pero también hay escuelas donde los padres de familia flexibilizan su postura ante la urgencia alfabetizadora.

Aunque en el capítulo anterior reflexionamos sobre las creencias de los padres de familia, me parece importante sumar las experiencias de las tres maestras informantes. De esta manera, en la siguiente sección hablaremos de las experiencias de las tres maestras informantes con los padres de familia y la alfabetización.

8.3.4 La relación con los padres de familia

En muchas ocasiones las relaciones entre maestros y padres de familia son complejas y dificultan el trabajo. Hay padres que responsabilizan a los maestros de los problemas educativos de sus hijos y los maestros a su vez a los padres y no es sencillo que cada actor asuma su parte de responsabilidad.

Los padres de familia tienen creencias generalmente explícitas sobre la alfabetización en preescolar que se desprenden de su biografía, su experiencia como usuarios de la lengua, las presiones sociales, los contextos, sus vivencias

con otros hijos, sobrinos, la influencia de maestros y escuelas, entre otras. Es decir, que los padres de familia al inscribir a su hijo en una escuela en particular, también suman sus creencias a la relación que establecen con los maestros. En esta compleja relación tienen que coexistir las creencias de los diferentes actores.

Las tres informantes no son maestras novatas, han vivido infinidad de experiencias con los padres de familia, conocen las maneras de interactuar con ellos. Desde su perspectiva los padres de familia conciben la alfabetización desde una visión “rutinizada”, por ello, puede suceder, que en escuelas donde los maestros desean implementar otras formas para alfabetizar se encuentran con la resistencia de los padres de familia, quienes se sienten seguros con los métodos tradicionales porque posiblemente también ellos aprendieron de esa manera. En este sentido, los padres de familia también tienen creencias sobre qué es alfabetizar, cuándo se debe iniciar y con qué métodos. Cuando maestros, directivos, autoridades y padres tienen creencias similares sobre la alfabetización no hay tensiones, pero cuando alguien pretende transformar las prácticas rutinizadas se puede enfrentar a la desaprobación.

Para los padres de familia que sus hijos realicen ejercicios como dictados, copias, lectura en voz alta y llenado de libros de alfabetización temprana es una garantía de aprendizaje, porque consideran que éstas son las estrategias que les permiten aprender a leer y escribir. Estos métodos para alfabetizar se caracterizan porque en poco tiempo los niños son capaces de decodificar y de leer en voz alta; escenario por el que han ganado prestigio. Ya que descodificar, no necesariamente implica comprender y no es una tarea que se puede lograr en unos cuantos meses, en cambio, la “alfabetización en sentido amplio” (Lerner, 2001) implica el desarrollo de toda una serie de habilidades que requieren más tiempo.

Hay madres y padres que se sienten cómodos con los maestros que dejan a sus alumnos excesiva tarea y como parte de sus creencias, los consideran “buenos maestros” porque desde una percepción utilitaria de la educación los

niños terminan cuadernos de planas y dictados y esto les parece que conlleva a obtener éxito escolar. Por ello, los maestros que no quieren funcionar de esta manera y que pretenden trabajar con una propuesta constructiva, en ocasiones, ponen en juego su permanencia en el trabajo, como hemos visto con la maestra Yaraví.

Por otra parte, los padres de familia presionan para que en las escuelas se alfabetice cada vez de manera más temprana, porque a la lectura y la escritura la sociedad actual le otorga un valor principal. Y como resultado, las tres maestras informantes se encuentran con la “primarización” (Moreno, 2005) de las prácticas de la educación preescolar, es decir, que las prácticas alfabetizadoras que se realizaban en la primaria ahora se han trasladado al preescolar. Con ello, la función lúdica y el desarrollo de habilidades, fomento de actitudes y valores que caracterizaba a este nivel educativo se convierte en una carrera por “memorizar” vocales, sílabas y palabras para ingresar al “club de los alfabetizados” (Smith, 2008).

Pareciera que la sociedad actual lleva “prisa” porque los niños lean y escriban convencionalmente, señala Elkind (2001) que se pretende producir niños “Super kids”, o niños que desde pequeños practican toda una serie de disciplinas: leer, escribir, nadar, aprender otro idioma, artes, etc. Se espera que los niños desarrollen exitosamente muchas disciplinas y tengan “una buena educación” para convertirse en personas exitosas. Las maestras mencionan que los argumentos de los padres de familia se fundamentan principalmente en que quieren que se “adelanten” para que les vaya bien en la primaria, para que se “les facilite” el aprendizaje de la lectura y escritura y así avancen rápido y no tengan fracasos escolares.

Los padres de familia difícilmente conocen el programa y el enfoque actual, sus creencias se basan principalmente en su experiencia como usuarios y aprendices de la lengua, así como en las presiones sociales que surgen como producto de la globalización y que detonan en la alfabetización temprana.

Hay que aclarar que las nuevas tendencias de la didáctica de la lengua no censuran la alfabetización temprana por sí misma, sino que descalifican los métodos que únicamente se basan en la descodificación, privilegiando la memoria y obviando la comprensión y la producción de textos. Estas maneras de alfabetizar no utilizan otras estrategias como el desarrollo de la conciencia fonológica, la lectura en voz alta y el trabajo por proyectos, entre otras. Los actuales enfoques consideran que cada niño requiere de su propio tiempo y responde de diferente manera a los métodos de alfabetización, sugieren respetar sus ritmos, intereses y estilos de aprendizaje.

Que las maestras relaten que en los preescolares particulares tienen como prioridad la alfabetización convencional no es de extrañarnos, ya que prácticamente depende su existencia ofrecerla como el atractivo principal. Para los padres de familia la alfabetización es un factor primordial para la elección de la escuela. Ya que muchas primarias particulares piden como condición para la inscripción que los niños sepan leer y escribir. Esta condición es prácticamente aceptada en los contextos educativos y las autoridades tienen poca injerencia en las escuelas preescolares privadas.

Lo sorprendente –de acuerdo a lo que las maestras relatan- es que hay escuelas primarias oficiales que exigen que los alumnos lean y escriban para ser aceptados en primer grado, lo que va en contra de la normatividad. Específicamente las maestras narran que en algunas escuelas primarias oficiales, exigen como condición que los niños sepan leer y escribir para poder ser inscritos y de no contar con esta condición, les niegan la inscripción o los envían al turno vespertino. Ante esta situación, los padres y madres de familia exigen a las maestras y maestras de preescolar que alfabeticen, ya que de ello depende que puedan inscribir a sus hijos en la escuela primaria y el turno de su conveniencia. Algunos padres de familia, aunque son de bajos recursos, hacen el esfuerzo económico por inscribir a sus hijos en escuelas privadas, porque éstas alfabetizan convencionalmente y ello les facilita el ingreso a la educación primaria.

En este sentido, la exigencia de los padres por la alfabetización en preescolar se puede deber a varios intereses: a) Que los niños “se adelanten” o “se les facilite” el acceso a la cultura escrita b) Crear “Superkid”, niños que destacan, que sean expertos en muchas habilidades todo ello en respuesta a las exigencias de una sociedad demandante c) Poder ingresar a la escuela primaria de su conveniencia ya sea particular u oficial y generalmente en el turno matutino.

Relata la maestra Liliana que los padres de familia a veces “exigen”, pero otras “ruegan” que se alfabetice, a continuación presento la narración de la experiencia que vivió como directora en el año 2009-2010, en una escuela oficial de una zona marginal en el municipio de Tultitlan:

...hace aproximadamente seis meses yo tuve una junta con la escuela pública primaria que está más cercana de la escuela donde yo trabajo, para saber por qué a los alumnos los estaban discriminando. A los alumnos que no saben leer ni escribir me los estaban mandando al turno vespertino, en las escuelas públicas en el estado de México, en la zona de Tultitlan, los están mandando al turno vespertino porque no les agrada a las maestras de primer grado que no sepan leer y escribir y de hecho ya hasta los dividen. Si se quedaron en la mañana y la escuela cuenta con 2 ó 3 grupos los tienen divididos: a) los que saben leer y escribir, b) y c) los que no saben. Entonces en ese aspecto los padres de familia están preocupados y nos decían con frecuencia: “enséñeles a leer y escribir, enséñeles aunque me haga mil planas o me lo van a mandar a la tarde o me lo van a rechazar y no voy a encontrar primaria”. Entonces decidí ir hablar con el director de la escuela cercana y me lo dijo bien claro: “Aquí deben saber leer y escribir para poder ingresar”. Y pues digo... esa es una **discriminación** porque se supone que las escuelas públicas deben de empezar de cero en el momento en que los niños ingresan. Sé que ya cambió, que hay una ley, y que por ley deben de traer el certificado de preescolar para poder ingresar a la primaria, sin embargo, hay muchas poblaciones en nuestro país que todavía no... los niños ni siquiera estudian el preescolar e ingresan directo a la primaria, sin embargo, ya las escuelas lo están haciendo: “Si no sabes leer y escribir te vas al grupo tres o te vas al turno vespertino” (E-10).

Ante la presión de los padres de familia y con la intención de beneficiar a los niños de preescolar, la maestra Liliana, como directora y cuatro de las cinco maestras del preescolar decidieron en ese ciclo escolar alfabetizar convencionalmente. Sólo una maestra se resistió a hacerlo, ella argumentó que no era lo que plantea el

programa oficial. La maestra había llegado ese ciclo escolar del estado de Michoacán, no conocía el contexto escolar y no obstante que trabajaba como señala el programa, los padres de familia se organizaron y la sacaron de la escuela. La maestra Liliana comenta que estos sucesos no son nuevos, que ya han pasado en otras zonas escolares:

... padres de familia a veces sacan a maestras porque no alfabetizan, ya me tocó a mí el ciclo pasado, **que me sacaron a una maestra precisamente** del preescolar 3, yo tengo 4 grupos y a una de mis maestras los padres de familia la sacaron porque la maestra no alfabetizaba, porque la maestra se basada en el PEP, prácticamente ella venía de escuelas oficiales ... Creo que era de Michoacán, la maestra venía con lo que es el PEP y sin embargo me la sacaron. Cuando los padres de familia hacen su mitin, van y me exigen a la dirección que yo saque a la maestra, pues obviamente no está en mis manos esa decisión, yo mando llamar a la mis autoridades y mis autoridades llegan con la supervisora de la zona escolar, y los mismos padres de familia le dan a conocer que no quieren a la maestra, porque la maestra no alfabetizaba, porque la maestra sólo jugaba en el aula, porque la maestra se la pasa con rondas infantiles, cantos y juegos. Y eso no les agradó a los papas, porque el resto de personal sí alfabetizaba, apenas era su primer año escolar con nosotros, apenas destellaba, porque apenas estábamos ni a la mitad del ciclo escolar, estamos hablando de que me la sacaron en noviembre, y ella acababa de ingresar, entonces al ver esa exigencia, sí de plano la supervisora nos dijo: **“Muchachas es otro reto, ni modo, alfabeticen”** (E-10) (el subrayado es mío).

Incluso la supervisora, que es la encargada de corroborar que se trabaje de acuerdo con los platemintos oficiales, hace un lado el PEP y decide atender las exigencias de los padres de familia, porque, entre otros motivos, ella misma puede sufrir agresiones. En otras palabras, la supervisora no defiende el planteamiento del programa oficial porque no tiene poder para influir en las decisiones que toman las escuelas primarias de la zona al exigir que los niños ingresen alfabetizados convencionalmente.

La inspectora no repara en el hecho de que el personal de educación preescolar no está capacitado para alfabetizar, ni en la necesidad de promover cursos de actualización; dejando un vacío por cubrir.

La maestra Liliana señala que la decisión de alfabetizar convencionalmente en su escuela la llevó a tener conflicto con otras directoras de la zona quienes le reclamaron que no trabajara con el PEP y que les quitara alumnos. Es decir, que los padres en su búsqueda por la alfabetización temprana inscriben a sus hijos en los preescolares oficiales donde la ofrecen dejando a las que no lo hacen con baja matrícula:

...de hecho tuve el acercamiento de las tres directoras que manejan los otros kínder y me hicieron casi, casi... un mitin fuera de mi escuela, que por qué yo enseñaba eso, que no debía, me fueron a plantar el PEP en la puerta de la dirección, ¿Que yo que me creía? Una serie de problemáticas porque la SEP ya amenazó a las escuelas si sigue bajando la matrícula las van a fusionar y va hacer una sola, entonces a ellas no les conviene porque van hacer recorte de personal y ellas sí están siguiendo el PEP. Ellas si están siguiendo el PEP, yo sí las entiendo, sin embargo, el gobierno ve la facilidad: "vamos a fusionarlos porque son muy pocos alumnos..."(E-10).

Las escuelas se encuentran en una posición difícil ya que sí deciden no alfabetizar están en riesgo de perder matrícula, por ello, alfabetizar, es una manera de conservar el empleo:

...las escuelas que no alfabetizan en esta zona del municipio de Tultitlan se están quedando con baja matrícula y las autoridades las están cerrando, esto es otra razón más por la que los maestros están alfabetizando para no perder matrícula y asegurar que no cierren su centro de trabajo (E-10).

De acuerdo con estos testimonios, el problema es complejo, por una parte están los padres de familia y sus demandas legítimas, por otra, los maestros y su necesidad laboral y en medio los alumnos, que son quienes viven una alfabetización violenta y con resultados pobres. Finalmente está la parte oficial, que al no plantear la alfabetización convencional como el objetivo del nivel educativo, no cumple con las expectativas de los padres de familia, quienes prácticamente, en algunas escuelas, han intervenido de manera extraoficial en el diseño de los objetivos del nivel preescolar. Esto me lleva a plantear las siguientes preguntas: ¿La SEP está perdiendo el poder de decidir sobre el diseño curricular? ¿Los padres de familia están adquiriendo un poder inusitado? ¿Las primarias tanto

particulares como oficiales al incorporar en el perfil de ingreso la lectura y escritura convencional están promoviendo la implementación de un currículum extraoficial? Preguntas que no compete a esta investigación aclarar y quedan como una preocupación más.

Como estrategia para mediar entre las exigencias institucionales y las de los padres de familia, las tres maestras relatan que se lleva una **doble planeación** en sus escuelas: una, la que realmente trabajan, es decir, la alfabetización convencional con métodos pasivos y otra, la que presentan a la supervisión escolar y que se basa en el PEP y el trabajo por competencias. Esto indudablemente es una simulación a la que se ven en la necesidad de realizar para poder justificar su trabajo, tanto con las autoridades, como con los padres de familia. Se simula en las revisiones que hace la supervisión que se está trabajando con base al PEP, cuando en realidad lo que se hace es “alfabetizar en sentido estricto”. El engaño incluye a los niños, quienes participan ocultando los materiales para alfabetizar, hecho que puede provocar que crean que lo que hacen es incorrecto y ello, además de causarles angustia, los lleva a tener una percepción equivocada de la lectura y escritura. Yaraví nos cuenta su experiencia al respecto:

...le entregábamos a la directora el plan que ella nos pedía, pero ella nos lo pedía en libreta, pero aparte nos lo pedía referente al PEP, para entregar a la supervisión, **era doble**...Cuando llegaban visitas de la supervisión, primero pasaban a otra escuela, pero como nos conocía la otra directora, le hablaba a mi directora. Van a pasar Juanita a tu escuela para que lo cheques, ya van para allá. Y rápido la maestra nos decía: “**Guárdenme todo y nos hacía que guardáramos todas las guías**, y lo que no estaba permitido, y ya sacaban cositas para que estuviéramos con los niños, que trabajáramos, si pero todo era de “córrele, haz las cosas” (E-26).

Liliana también coincide con la existencia de una doble planeación: “la realidad es que las profesoras llenan planeaciones con el PEP sólo por requisito, pero ocultan otra planeación con las verdaderas necesidades” (E-10). Sandra también habla de una planeación para el trabajo diario y otra para fines de revisión. Al parecer, la doble planeación es una práctica común en algunas escuelas, en todo el corpus

de los relatos que utilizamos en esta investigación varias maestras hablan de su existencia, específicamente una de ellas, la maestra Olga quien es dueña/directora y maestra de grupo, narra una situación similar:

...en cuanto a la supervisión tenemos nuestra planilla, presentamos los cuadernos de los mejores chicos, nunca presentamos cuadernos de planas y planas, desgraciadamente así es porque tenemos que justificar el trabajo en la inspección y en el trabajo con los papas, hay dos opciones: a) Aquí está el trabajo real que tengo que presentar, que supuestamente debería hacer, b) Aquí esta, sí del PEP, para que nos puedan dar ese permiso de seguir trabajando ... Nos metíamos realmente en unas angustias cuando iba a ir supervisión, en guardar cuadernillos para que no se dieran cuenta que ahí estaban los cuadernillos, el mover muchas cosas y que las maestras estuvieran listísimas en esos momentos, para cambiar la actividad que estaban haciendo llegaba supervisión y era otro tipo de actividad para que ellos no vieran que estábamos fuera del programa y que estábamos siguiendo el programa del PEP. **Muchas veces nos cachaban** así de rápido y teníamos que estar en el momento corriendo ya apurando y cambia esto, guarda aquello para que pudiéramos continuar con el permiso, eso nos llegó a pasar en varias ocasiones.

Efectivamente es un **doble juego**, quedando bien por los dos lados, ante los papás y ante la supervisión, el tener que ocultar algunas formas de trabajar para que nos den el permiso y el forzar del otro lado para que los papas sigan pagando su colegiatura, así fue muy desgastante... (E-4)

Ante las presiones laborales se simula que se trabaja como dicta la norma, pero en realidad lo hacen como los padres de familia lo desean, porque ellos tienen el poder de decidir en qué escuela van a inscribir a sus hijos. Y como vimos en los relatos, tanto las escuelas públicas como las privadas tienen como prioridad cuidar la matrícula y ello se logra conservando un buen prestigio. Prestigio que se consigue a través de la suma de varias condiciones; una de ellas es que en el perfil de egreso esté la alfabetización ¿Pero qué tipo de alfabetización se pretende alcanzar? Haciendo una clasificación basada en los logros obtenidos ubico tres niveles:

- a) descifrado
- b) descifrado + comprensión

c) descifrado + comprensión + capacidad de crítica +práctica social + gusto por la lectura.

En este sentido, el nivel a) se quedaría en una visión limitada de la alfabetización, la b) es una visión amplia y la c) no sólo implica formar expertos en lectoescritura, sino que incluye a personas que pueden desarrollar un vínculo personal, afectivo y recreativo con la cultura escrita.

De acuerdo con los relatos de las maestras, no se planteaban ni ellas, ni sus autoridades en las escuelas donde trabajan más allá del primer nivel y no buscan transformar sus prácticas en busca de otras opciones que ofrezcan mejores resultados. Por ello, como estudiantes de la licenciatura en educación preescolar identificaron como principal problemática: “la dificultad para alfabetizar” y como estrategia de trabajo implementar proyectos de lengua en lugar de las formas sujetas a “habituación” con las que trabajan. Y todo ello se depende de las creencias que se tienen sobre la alfabetización.

Finalmente puedo concluir que hay escuelas, directivos y maestros con disposición y en búsqueda de otras alternativas para alfabetizar, pero también hay quien no la tiene, como vimos con los proyectos de lengua que trabajaron las maestras. Y la negativa para implementar otras estrategias de trabajo se observa tanto en escuelas públicas como privadas.

Continuaremos dialogando de manera más puntual sobre la actuación de la SEP como responsable directa de la transformación de las prácticas rutinizadas en el siguiente apartado.

8.3.5 El vacío que deja la SEP

Como resultado de lo expuesto anteriormente, se puede ver que la SEP deja un vacío por la falta de claridad que hay en el PEP y por la facilidad con que se infringen los lineamientos que norman la educación preescolar. Maestros, directivos y dueños hacen diferentes interpretaciones de los objetivos y del

enfoque del programa de español, conformando muchas formas de concebir la educación preescolar.

Aunado a lo anterior, en las últimas décadas cambian las pretensiones de los padres de familia –de alguna manera- como resultado de la “obligatoriedad” y de las presiones de una sociedad de consumo, y con ello los maestros se ven sometidos a fuertes presiones.

Hemos conocido, a través de los relatos de vida, que tanto en algunas escuelas primarias públicas como en casi todas las privadas para poder inscribir a los niños a primer grado se les exige la alfabetización convencional, ello desencadena que a su vez los padres de familia la exijan en los preescolares. Los objetivos reales que se pretenden alcanzar en los preescolares han tenido un cambio radical en la práctica, pero no en los programas oficiales. Los hechos rebasan los discursos oficiales.

Las escuelas y los maestros que quieren resistirse a la “primarización” de la educación preescolar no encuentran en el programa oficial los argumentos para defender su postura, ya que en la versión del 2011 del PEP se recortaron varios párrafos sustanciales. Por ejemplo, el que se aclara que en la educación preescolar no se tiene la obligación de enseñar a leer y escribir de manera convencional: **“por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir”** (PEP, 2004: 61). O donde se menciona que **“...el uso de planas de letras o palabras y los ejercicios musculares o caligráficos, que muchas veces se hacen con la idea de preparar a los niños para la escritura, carece de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además que no plantean ningún reto conceptual para los niños. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz”** (PEP, 2004: 62). Explicaciones que ayudaban a aclarar la posición de la SEP, sin ellos, queda un vacío.

Por otra parte, los maestros que intentan alfabetizar para no entrar en confrontación y preservar la matrícula y con ello su trabajo, no tienen herramientas

teóricas para hacerlo porque, como acabamos de leer la SEP no provee de ello en el programa ni en los materiales que produce. Pero tampoco lo hace a través de las capacitaciones como los TGA (talleres de actualización). Por lo tanto, la SEP deja un vacío teórico y ante ello los maestros recurren a sus propias creencias implícitas sobre lo que es alfabetizar que se basan principalmente en sus experiencias como aprendices de la lengua.

Como respuesta al vacío en las formas de alfabetizar, la tendencia generalizada ha sido –como ya mencionamos- la “primarización” de la educación preescolar, aunque también hay escuelas y maestros que de manera independiente buscan otras alternativas, ya que la SEP no propone opciones. Algunas -las menos- promueven reuniones de discusión y estudio, también hay maestros que asisten a talleres, cursos, universidades y conforman redes, pero hay escuelas que buscan una solución “rápida”. Y de esto se han aprovechado las casas editoriales, haciendo negocios millonarios con la venta de libros para alfabetizar.

Prácticamente es del conocimiento general que en las escuelas preescolares privadas la venta de los materiales para alfabetizar es un negocio, según el nivel socioeconómico de la escuela venden libros de las editoriales más costosas, o manuales de publicación casera con el método que la dueña o directora adaptó para la escuela. Y como hemos visto a lo largo de esta investigación, muchas veces estas personas no tienen una formación docente o estudios en educación.

Señala Wolf (2008) que la venta de libros para alfabetizar es un negocio millonario, que la venta de programas de prelectura ha proliferado en las últimas décadas, como ejemplo el libro *¿Cómo enseñar a su bebé?* De Doman, ha sido traducido a 18 idiomas.

Señalan las maestras informantes que los padres de familia piden que se trabaje con libros para alfabetizar porque para ellos significa una garantía de aprendizaje:

... porque a los papás también les tenemos que demostrar qué es lo que hicieron durante el tiempo que estuvieron en la estancia ¿Cuántas planas? ¿Cuántos ejercicios? Les gusta que vayan llenos los cuadernos, que vayan **llenos los libros, terminados**, que se ocupe mucho material, y se sienten orgullosos, sí sí sí, para que ellos vean que se está haciendo, en que se está **invirtiendo su dinero, ellos están pagando** por algo y se están dando cuenta que se está, que están gastando su dinero adecuadamente, cuando no hay material que presentar, cuando no hay trabajo: **“No hacen nada, se la pasan jugando”** (E- 4).

No sorprende la venta de libros en escuelas privadas, lo que llama la atención es que la maestra Liliana menciona que en las escuelas oficiales de los municipios de Tultitlan, Cuautitlán Izcalli, Zumpango, Cuautitlán México, Teoloyucan, Coyotepec, Coacalco, Tultepec, Huehuetoca, Apaxco, Tecamac y Melchor Ocampo, del sistema DIF, la inspección envía a las escuelas el número de libros para todos los niños y ellos presionan fuertemente a los padres para que los compren:

Nos piden por parte de la supervisión escolar la matrícula total de alumnos de la escuela, nos hacen llegar el total de libros para cada niño de la escuela, nos hacen llegar el total de libros para cada alumno: uno de lectoescritura y otro de matemáticas...La supervisión vigila que se trabaje desde el inicio de clases, esto es lo que hace que los padres se vean obligados a comprarlos, ya que desde el primer día de clases se trabaja. Los libros no son accesibles para los padres de familia, ya que su valor es muy alto. Los libros son de la editorial Norma (E-10).

El costo del paquete para 2° es de \$363.00 y para tercero de \$378.00. Al exigirles trabajar con estos libros -no llevan el programa oficial- en este sentido, parece que las autoridades quienes deberían vigilar que se trabaje con el PEP promueven la venta de libros y la propuesta para alfabetizar de una editorial comercial. Como podemos ver en el siguiente testimonio se pasan la mayor parte de la jornada en trabajar en los libros, es decir, que desde la supervisión se avala que no se trabaje con el PEP:

...esto es terrible y verdaderamente desgastante...llevo cinco planeaciones que no puedo terminar porque en más del 70 % de mi jornada laboral hago libros y no puedo hacer mi trabajo del PEP, según el programa debemos considerar las necesidades del niño y **en realidad estamos actuando a las necesidades de las autoridades** (E-10).

Surgen las preguntas: ¿Las autoridades educativas conocen la propuesta del programa oficial, entienden el enfoque? Hay que señalar que los libros de la editorial Norma no plantean el enfoque actual de la lengua oral y escrita.

Parece que se privilegia el interés económico sobre el bienestar de los niños. Y quienes deberían cuidar de la normatividad, porque está prohibido que se pidan libros y se vendan dentro de las escuelas, son quienes “obligan” a los padres a comprarlos. Pero ¿Cuál es el interés de las autoridades educativas para que los niños trabajen con un libro para alfabetizar? La SEP publica un libro para los niños de educación preescolar, pero señala la maestra Liliana que no lo utilizan, que se les da a los niños para que se lo lleven a su casa. Entonces, insistí en la pregunta ¿Por qué se promueve la venta de libros? Si la SEP invierte en uno específico para el nivel, el cual prácticamente se desperdicia. Para aclarar estas dudas, la maestra Lilia relata:

Apenas el jueves tuvimos junta de consejo técnico y nos dice la directora que le llegaron los libros con la nota que debe entregar a la supervisión, ahora viene un aparatado que nos llenó de coraje porque la nota decía: **tanto por ciento para la editorial y tanto por ciento para las autoridades del DIF**, la mayoría de la veces se queda para las escuelas, para hacer beneficio para las escuelas, para darles a los niños que no podían compáralos, nos daban los libros para los que no podían pagar, **era en libros no en dinero**, biblioteca de aula, **pero esta editorial es del grupos Norma da la ganancia en dinero y por eso es obligatorio**, el año pasado de mi pura escuela fueron **\$78 000.00 en libros y la ganancia fue de veintitantos mil pesos, si sólo en nuestra zona somos 12 escuelas se llevan como cien mil y a costas de los padres de familia** que son muy bajos recursos, hay gente que no tiene ni para comer, los niños llevan hasta con chanclitas, este año fueron \$428.00 de los libros y los obligan, nos dan la orden que partir del 15 de septiembre tienes que usarlos a fuerza, así que los padres tienen hasta esta fecha para comprarlos. **Estos libros no los hay en las librerías, su venta es única a las escuelas**, los padres quisieran comprarlos y no se consiguen, son exclusivos de grupos Norma para las escuelas. La escuela donde trabajo está junto a las vías, hay niños que viven en los vagones, ahí llegan los indocumentados. Yo me vi en la necesidad de hacer paquetes fotocopiados porque no tenían para pagar y yo saqué copias a tres personas y les armé engargolados, y les dije yo lo voy hacer aunque me corran. Otros padres hasta se endrogaron, empeñaron la lavadora, la licuadora, esto es muy lamentable pero a eso los

obligan, a la fecha hoy el 15 de octubre ya es un mes y tuve que empezar a usar la segunda unidad.

Desde hace tres años empezó esto, y **yo mandé una carta a DIFEM y a Peña Nieto** diciendo que como era posible que estuvieran estafando a los padres, **son unos rateros a más no poder**, la cantidad de dinero que viene sacando de los padres de familia... (E-10).

La maestra comprende que la venta de libros es ilegal, pero cuando pretende denunciar con una carta anónima, las autoridades pretenden reprimir a quien se queja, y ella por temor a perder su trabajo decide ya no insistir. La maestra Liliana sensible ante la pobreza de las familias, trata de paliar el problema sacando copias fotostáticas del libro para quien no pueden pagar.

Yo mandé la carta por medio del portal y me rebotaron la queja a las autoridades del DIF y dijeron que una maestra se había quejado y que dijéramos ¿quién era? Porque nos iban a quitar el trabajo. En lugar de mandar a alguien a checar quisieron saber quién fue y hasta quitarme el trabajo. (E-10).

Ya que a los maestros les exige la supervisión que trabajen con los libros, los padres de familia se ven en la necesidad de adquirirlos para que sus hijos no se queden al margen de las actividades escolares. De acuerdo con la maestra, el precio de los libros lleva un porcentaje de ganancia, en otros años ese dinero se quedaba para mejoras de la escuela o para darles libros a los niños que no pueden comprarlos -hecho también cuestionable- Pero ahora, con la ganancia se quedan las autoridades del DIF y eso es un ilícito. Parece que con la necesidad de los padres de familia hay quienes se benefician. La institución educativa -en estas escuelas- queda en una posición cuestionable, no sólo por la venta de libros dentro de la escuela o por la obligatoriedad de la compra y del uso, sino por el destino de la ganancia.

Para finalizar este apartado, hay que destacar que el complejo fenómeno de la alfabetización en preescolar todavía se ve más enredado por las acciones que realizan las autoridades que van desde directivos, dueños, supervisores y jefes de sector, que no siempre privilegian el bienestar de los niños. Muchos de los

conflictos que existen actualmente a consecuencia de la tendencia a alfabetizar convencionalmente se podrían disminuir si hubiera una “capacitación real” y “efectiva” a docentes y autoridades. Y que a los padres de familia se les explicara en qué consiste el actual enfoque de la lengua y los beneficios que puede traer para sus hijos una alfabetización basada en la fórmula: descodificación + comprensión + crítica del contenido+ práctica social+ gusto por la lectura.

Ante el vacío que deja la Secretaria a la educación preescolar en materia de alfabetización, pareciera que hay una indefinición en las políticas educativas, que cada escuela actúa de manera independiente, de acuerdo a sus creencias y en algunos casos intereses. Y que hay muchos perjudicados; en primer lugar los niños, que desde el preescolar ya están trabajando con prácticas mecánicas y repetitivas, los padres que no satisfacen sus expectativas, los maestros que se encuentran indefensos ante las presiones, y en general todo el sistema educativo porque los resultados siguen sin mejorar.

9. La voz de la investigadora: consideraciones finales

Después de haber escuchado las diferentes voces implicadas en la alfabetización en preescolar, es el momento de reflexionar de manera global sobre los resultados. Este último apartado lo divido en dos secciones, en la primera presento ideas a manera de conclusiones sobre la investigación y en el segundo planteo algunas sugerencias que surgen como resultado de investigar y reflexionar sobre el fenómeno estudiado. Algunas de estas propuestas son ideas que otras voces han generado, otras son producto de mi experiencia como profesora de educación básica y formadora de maestras de educación preescolar. Estas últimas palabras están dirigidas principalmente a padres de familia pero pueden ser de utilidad a maestros y autoridades.

9.1 Conclusiones

La escritura como fruto de un largo proceso histórico es producto de varias generaciones y culturas. La escritura surge en algunos pueblos debido a que logran una complejidad social, cultural y económica. Estas transformaciones sociales dieron lugar a diferentes profesiones y a la creación de ciudades estado y es en este contexto que la invención de la escritura vino a abonar en el funcionamiento social. Los precursores de la escritura tuvieron la necesidad de escribir para resolver los problemas y nuevos requerimientos que la sociedad exigía. La escritura surge con una función social, y durante siglos ha sido una herramienta cultural. En el siglo XX se decide masificar la enseñanza de la cultura escrita, se pretende que todas las personas sean alfabetizadas y ello da lugar a diferentes niveles de alfabetización. El estado le otorga a la escuela la tarea de alfabetizar; probablemente como su principal función. Es aquí donde la cultura escrita -bien social y colectivo- es secuestrada por la escuela, como la institución que acapara su enseñanza. Y a la cultura escrita emanada del pueblo y gestada en contextos reales se le considera informal, como señala Goldin "La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés" (cit. en Ferreiro, 2007b: 10). Y me por qué sólo el capital lingüístico que se genera en la

escuela tiene prestigio social, estaremos coartando la función social de la cultura escrita

La cultura escrita nace como una práctica social del lenguaje, como una necesidad de los antiguos pobladores, de su uso y existencia hay muchas evidencias: Las Tablillas de Persépolis, los Nudos de bramante en Perú, las Estelas, las inscripciones en piedras, caparazones de tortugas etc., todo ello es la prueba de que la cultura escrita surge, se desarrolla y funciona sin la escuela.

La primera escuela de la que se tiene conocimiento es la “Casa de tablillas”, en ella se instrumentó la primera teoría del conocimiento registrada. Se aprendía a leer y escribir a través de una rígida capacitación vinculada con violencia física y maltrato emocional. Era muy dura la metodología que se utilizaba, consistía en copiar y copiar signos durante años en una tablilla de cera virgen para dominar la técnica. En la Mesopotamia clásica el objetivo era crear “técnicos copistas”, porque había que conservar los escritos, como un archivo cultural. Pero hoy en día la escritura se concibe más allá de la simple reproducción de textos, cumple la función de “amplificador cognitivo”, porque permite a las personas pensar a través de las letras, es decir, desde una función epistemológica.

La cultura escrita surge como una práctica social del lenguaje, para responder a las necesidades de comunicación de cada época, más allá de la voz en el tiempo y el espacio, cuando la escuela, se encarga de su enseñanza, construye una teoría de cómo trasmitirla a los aprendices, y esta teoría parece estar alejada de cómo se usa en la sociedad.

Los escritos que Gerardo, Yadira y Adriana nos compartieron muestran que en muchas escuelas las prácticas letradas predominantes siguen siendo ajenas a la sociedad, todavía basadas en la reproducción como metodología, muy parecida a la que utilizaba hace 5000 años en la “Casa de Tablillas”. Hay unas formas de leer y escribir dentro de la escuela y hay otras afuera, y estas últimas son reales, viven y se transforman día con día. La llamada cultura escrita “vernácula” es una muestra de que fuera de la escuela sigue una evolución producto de los nuevos

requerimientos culturales, por ejemplo, la cultura del chat y los teléfonos celulares.

Específicamente me he interesado en conocer las creencias que se tienen sobre la alfabetización en las escuelas preescolares, para ello una polifonía de voces opinó al respecto, todas ellas interesadas y vinculadas en lo que se vive en las escuelas a diario.

Las escuelas preescolares han vivido un proceso acelerado de transformación en las últimas décadas, en la variedad de nombres con los que se les ha designado se puede reconocer estas variantes: guardería, jardín infantil, parvulario, kínder, kindergarten, jardín de niños, CENDI, etc. Poco queda de los jardines de niños del siglo pasado, que eran espacios para practicar rondas, cantos, rimas, jugar en el arenero, a los encantados. De tránsito hacia la educación primaria, de entrenamiento, de socialización, para desarrollar la oralidad y comprender los usos sociales del lenguaje. Y en ese contexto los niños comprendían el funcionamiento de la lengua, sin planas, dictados y libros de alfabetización. Los niños que querían avanzar en su conocimiento de la lengua escrita lo hacían, quienes no querían, esperaban; todo ello desde sus inquietudes y de manera autónoma.

Aunque también hay que señalar que no había una idea clara de lo que la escuela debía aportar, un proyecto pedagógico y una propuesta concreta para crear un puente entre la escuela preescolar y la primaria. Los relatos señalan que se trabajaba principalmente basándose en tradiciones implícitas, es decir que sí había transformaciones pendientes que realizar en la educación preescolar, pero las que se dieron no parece que vayan a mejorar la educación.

Durante décadas se ha funcionado bajo la creencia de que los niños tienen que “madurar” para llegar a ser lo suficientemente aptos para resistir las exigencias del proceso de alfabetización. Una concepción de madurar en el entendido que todavía no están preparados para aprender a leer y escribir por “carecer” de conocimientos sobre la lengua. Hoy se reconoce que los niños llegan

a la educación preescolar con una serie de saberes sobre la lengua escrita. Sin embargo, uno de los principales aciertos de los preescolares de antes de la “obligatoriedad” era que no se presionaba a los niños y ellos avanzaban en su aprendizaje de la cultura escrita a partir de lo que sus intereses les pedían. Es decir, de manera poco reflexionada, pero a partir del manejo de la oralidad, la socialización, a través de juegos, los niños desarrollaban conocimiento sobre la lengua: cómo funciona, para qué sirve. Generalmente no aprendían a leer y escribir pero llegaban a la escuela primaria con curiosidad por la lengua escrita y sin haber sido víctimas de maltrato alfabético.

La escuela preescolar ha cambiado porque la sociedad ha cambiado, ahora las exigencias son otras, el contexto socioeconómico y cultural reclama otros saberes. Inmersos en una sociedad de consumo, de productividad, la educación preescolar no se podía mantener al margen, y tiene que adaptarse. La obligatoriedad de la educación preescolar vino a transformar la concepción que se tenía de la infancia. Se pensó: “si tiene que asistir, que sea con provecho”, que aprenda, que no juegue. Por primera vez se cuestiona el juego en la edad preescolar y se le considera una pérdida de tiempo. La sociedad mexicana se inserta en una obligatoriedad para la que no estaba preparada: no había suficientes escuelas, ni maestros, ni un proyecto escolar. En ese tiempo los padres de familia no consideraban una necesidad que sus hijos acudieran al preescolar, ya que pocos asistían, y generalmente no eran los de las clases más pobres. Para que los niños asistan al preescolar los padres y madres hacen una importante inversión económica: gastos de uniformes, cuadernos, materiales (tijeras, crayolas, pegamentos, etc.), alimentos extras, transporte; un peso para las clases más pobres.

La obligatoriedad la justificó el Estado a partir de una mejor educación y una supuesta igualdad. Que en un principio supone justicia social, pero hay que reflexionar ¿Por qué en los países del primer mundo no existe la obligatoriedad de

la educación preescolar?²⁷ Será que ¿México va a la vanguardia? En la práctica la obligatoriedad de la educación preescolar ha mostrado más las diferencias sociales.

Una vez que entra en operación la obligatoriedad por alguna razón se generaliza la concepción de que en la educación preescolar se debe enseñar a leer y escribir de manera convencional. Antes del siglo XX la humanidad no se había planteado generalizar la enseñanza de una disciplina de manera masiva, sobre todo una que fuera tan compleja como la lectoescritura. Por ello, esta tarea es todo un reto para los gobiernos y las instituciones encargadas.

Muchas escuelas de educación preescolar tienen “prisa” por alfabetizar, aunque el programa no lo establece, incluso el del año 2004 aclara: “...aprender a leer y escribir no debe ser una **exigencia** en esta etapa de su escolaridad” (PEP: 61).

La obligatoriedad dio lugar a que el número de escuelas particulares se incrementara de manera desmesurada: para los profesores implicó más fuentes de trabajo, para dueños de escuelas particulares un negocio, para algunos sectores institucionalizados más poder, para otros más cuotas sindicales y para los padres de familia --sobre todo de sectores pobres- tenerse que adaptar a las nuevas disposiciones y un gasto adicional.

Y como es de esperarse, ante la enorme demanda de alumnos, se generalizaron las escuelas públicas y privadas, algunas sin una verdadera propuesta educativa, sin personal capacitado, en espacios inadecuados: casas adaptadas, sin patio, baños insuficientes, sin comedores, ni salidas de emergencia. Es el caso de la Guardería ABC. La educación preescolar se convirtió en un negocio y una opción de empleo. A partir de una obligatoriedad emergente,

²⁷ De acuerdo con información de la SEP (www.dgb.sep.gob.mx) en las escuelas que pertenecen a Estados de la Unión Europea, la educación primaria y secundaria tiene una duración de 12 y 13 años. La educación preescolar dura dos años, ya que ingresan a los cuatro años. Para ingresar a la educación primaria la condición es tener seis años cumplidos, no se requiere el diploma de educación preescolar. En Estados Unidos de Norteamérica también se ingresan a la educación preescolar a los cuatro años y no es una educación generalizada, no todos los niños asisten a ella, por lo tan no es un requisito para ingresar a la educación primaria.

mal planeada, ajena al contexto socioeconómico y cultural de las familias mexicanas y de sus necesidades, surge un nuevo rostro de la educación preescolar que es la columna vertebral de toda la educación y el principio de los problemas educativos. Señala Aboites que en las últimas dos décadas por iniciativa del Banco Mundial y la OCDE en México han tomado una serie de decisiones que han llevado a un detrimento en la educación, entre ellas está la Carrera Magisterial, los exámenes del CENEVAL, ENLACE, Escuelas de Calidad y yo añadiría la obligatoriedad del preescolar y con ello la *prisa* por alfabetizar convencionalmente. Dice que en estos veinte de “evaluar” ha surgido un “rosario de términos” como “calidad educativa” que únicamente llevan a cuantificar el número que un estudiante obtiene para calcular su desempeño, alejándose cada vez más de una educación humanista e integral. Un juego perverso en el que algunas escuelas de educación preescolar están participando, calificando a los niños desde los tres años de edad.

Antes de la obligatoriedad los padres de familia generalmente no se quejaban de la educación preescolar, no presionaban a los niños ni a los maestros, o porque no sabían claramente cuál era el objetivo del nivel o porque no se tenían grandes expectativas. Los aprendizajes que se obtenían en los preescolares no eran “fáciles” de comprobar, en cambio, lectoescritura a través de dictados y lectura en voz alta se mide fácilmente. Por ello, la alfabetización convencional embona perfectamente en el modelo de “evaluación” dictado por los mecanismos internacionales.

Antes de ingresar a este modelo, prácticamente no había “prisa” por alfabetizar de forma masiva, ni gran interés por mandar a los niños a la educación preescolar, había pocas escuelas tanto oficiales como particulares. Y los que tenían recursos podían pagar las escuelas particulares y los que no podían costear el gasto mandaban a sus hijos a las oficiales. Pero con la obligatoriedad surge gran cantidad de escuelas tanto oficiales como particulares y con ello inicia la competencia por los alumnos. Ante la rivalidad, las particulares se ven en la

necesidad de ofrecer más por sus servicios y en esta oferta entra la alfabetización. Para algunas escuelas alfabetizar es un “plus” y el motivo por el que subsisten. Aunque hay que mencionar que desde hace varias décadas ya existía una élite de escuelas particulares de alto nivel socioeconómico que alfabetizaban, pero a estas sólo asistían los niños de familias con alto nivel económico.

Las escuelas particulares entraron sin previo aviso en una vorágine competitiva y las exigencias de los padres se incrementaron y entre el inglés, la computación, la lectoescritura, las sumas y las restas, ha quedado poco tiempo para los cuentos y el desarrollo de la oralidad. Todo en aras del progreso y la productividad. Tanto algunas escuelas particulares como las oficiales se plantearon otros retos, incluso diferentes a los del programa oficial, que se ha quedado rezagado, inadaptado a las exigencias sociales. Cuando las escuelas particulares ofrecen -casi de manera generalizada- la alfabetización convencional, los padres de familia de escuelas oficiales “creen” que sus hijos se están quedando al margen de las mejores opciones educativas. Y empiezan a pugnar porque sus hijos también ingresen de manera temprana al “club de los alfabetizados”, para lograrlo optan al menos por tres vías: 1) Hacen el esfuerzo por pagar escuelas particulares 2) Exigen que en las oficiales alfabeticen a sus hijos y 3) Alfabetizan a sus hijos en su casa.

Para este momento la oferta de escuelas preescolares privadas es muy diversa; las hay de alto nivel socioeconómico donde asisten hijos de políticos, empresarios, donde el costo mensual puede rebasar los veinte mil pesos, pero también hay escuelas privadas para niños pobres con colegiaturas de trescientos pesos mensuales. Ello, como es de esperarse, conlleva a aumentar más las diferencias de clase. Y la propuesta educativa entre unas y otras es muy diferente.

Las escuelas particulares no entran en la discusión sobre la alfabetización convencional, de manera generalizada la ofrecen como un “plus”, como el atractivo a cambio de la inversión económica.

El panorama en las escuelas oficiales es otro; exigen los padres de familia que se aproveche el tiempo y ello implica alfabetizar de manera convencional, lo que provoca que haya escuelas oficiales se vean obligadas a prestar este servicio. Las escuelas oficiales se dividen entre las que defienden el programa oficial - generalmente con insuficientes argumentos- y las que se adaptan a las nuevas exigencias y alfabetizan convencionalmente.

La participación de los padres de familia tiene una trascendencia reveladora, ellos, como parte fundamental de la sociedad le otorgan al estado la responsabilidad de alfabetizar. El estado cumple esta tarea a través de la escuela, pero cuando los padres de familia no están de acuerdo con las decisiones pedagógicas que toma esta institución, deciden ignorarla, creando un curriculum alternativo que tratan de imponer, en ocasiones por la fuerza – como el caso de la maestra que expulsaron en una escuela del Estado de México, del sistema DIF (documentada en el capítulo 8). Otra alternativa es abandonar las instancias oficiales y acudir a las particulares. Muchos padres de familia están dispuestos a hacer este esfuerzo económico con tal de que sus hijos no se queden rezagados. Porque hay que añadir, que maestras como Liliana –una de las voces que escuchamos en esta investigación- asegura que hay primarias oficiales que condicionan la inscripción para primer grado a los niños que no saben leer y escribir y en ocasiones los envían a otras escuelas menos prestigiadas o al turno de la tarde. Y eso explica –no justifica- por qué hay padres de familia que actúan agresivamente contra maestros y directivos. También explica que opten como Raquel y Armando, padres de Adriana, (documentado en el capítulo 7) en alfabetizar ellos mismos a su hija.

No sólo en las escuelas particulares se piden libros para alfabetizar, hay también algunas oficiales que lo acostumbran y los venden dentro de la escuela.

La venta de los libros para alfabetizar de editoriales comerciales dentro de las instalaciones de algunos preescolares oficiales no es un asunto de menor importancia, quizás la costumbre lo haga un práctica rutinaria, pero no por ello es

menos cuestionable. Este asunto tiene varias implicaciones: Por una parte que la autoridades lo permitan, y con ello cuestionan la efectividad el programa oficial al obviar su enfoque y descalificar su contenido. Ya que los libros para alfabetizar no comparten el enfoque de la SEP. Por otra parte, hay un libro que la SEP reparte de manera gratuita para los niños, pero no se trabaja porque se aplica la propuesta para alfabetizar de la editorial comercial. Y prácticamente “obliga” a los padres de familia a comprar los libros para alfabetizar porque trabajan con ellos la mayor parte de la jornada escolar. No menos grave es el hecho de trasgredir las normas oficiales al vender dentro de las instalaciones libros. Como resultado, se beneficia a una editorial comercial a costa de los padres de familia. Y por supuesto se comercia con la necesidad de las clases más pobres, siendo un acto de falta de sensibilidad y de compromiso social.

Por otra parte, hay que reflexionar sobre la actuación de algunas escuelas primarias: si bien se trasgrede la norma en muchas primarias particulares al exigir que los niños sepan leer y escribir para otorgarles la inscripción, que lo hagan en escuelas oficiales es más preocupante. Porque se trata de familias con recursos limitados que les implica un esfuerzo económico mayor buscar otra primaria. Porque generalmente están más lejos y hay que pagar pasaje, entre otros gastos.

Desafortunadamente, es común, que el capital lingüístico de las familias con menos recursos también es más pobre y por ello, para los niños el ingreso a la cultura escrita es más complejo. Es decir, que viven una doble segregación: la económica y la cultural.

Algunas primarias oficiales han querido exigir las mismas condiciones de ingreso que las particulares, a partir de la creencia de que si los niños saben leer y escribir se les facilita el trabajo. Sin tomar en cuenta que es la responsabilidad de la educación primaria alfabetizar convencionalmente.

Si bien las escuelas particulares se reservan el derecho de admitir a los alumnos que no saben leer y escribir –hecho cuestionable y discriminante- que lo hagan las escuelas públicas es todavía más censurable, porque trata de la

población con más carencias de la sociedad. Además que la normatividad señala que ninguna escuela puede negarle la inscripción a un niño, pero en el caso del primer grado hay una regulación para no saturar algunas escuelas públicas y despoblar a otras. Al parecer este instrumento se utiliza para ir cerrando escuelas con el pretexto de falta de matrícula.

Como hemos visto, muchas las escuelas preescolares tanto públicas como privadas tienen como principal objetivo la alfabetización convencional, utilizando casi todo el tiempo de clase en realizar ejercicios monótonos y repetitivos, y principalmente alfabetizan con un modelo que se basa en la decodificación, desde sus creencias implícitas. El problema no radica únicamente en la “prisa” por alfabetizar sino en el modelo que se utiliza. Que tiene consecuencias devastadoras para algunos niños como Genero que no pueden adaptarse al rigor del método.

Encontramos que en las últimas décadas se da una verdadera transformación de la educación preescolar, cambian los objetivos y las clases se “primarizan” (Moreno, 2005), porque como dice Ferreiro (2010) se llevan las malas prácticas de las escuelas primarias a las preescolares. Y como prueba de lo anterior las generaciones de alumnos que han egresado con la “obligatoriedad” no dan muestra de que esta nueva conformación de la educación preescolar redunde en resultados significativos. Al menos, así lo demuestran los exámenes estandarizados. Otro aspecto de este complejo asunto de la alfabetización en preescolar es la lectura que se hace del programa oficial. Hay escuelas oficiales que tienen la creencia de que el programa oficial prohíbe el acceso a la cultura escrita e impiden que se lea y se escriba en el aula con diferentes propósitos y de diferentes maneras. Deteniendo a niños que tienen deseos auténticos de leer y escribir de manera temprana y con ello cortándoles las alas de experimentar con el lenguaje.

Cada niño tiene su propio reloj interior; algunos de manera temprana curioso sean con la lengua escrita y antes de entrar al preescolar ya cuestionan,

observan y se imaginan con mochilas y cuadernos propios, toman los de sus hermanos, leen los libros con las letras de cabeza, pintan verdaderos murales pictográficos en las paredes de sus casas. Pero hay otros que no sienten ese impulso, ese interés, y aunque acceder a la cultura escrita ya es una necesidad social; hay que respetar sus ritmos, incluso que nunca lleguen a sentir gusto por la lectura y que la utilicen sólo como una herramienta para acceder al mundo.

El llamado al mundo de la cultura escrita es incierto, no empieza cuando los adultos decidimos que es hora de entrar, inicia cuando los niños se ven atrapados por los secretos que envuelven las palabras (“patitas de pájaros” les decían en la antigüedad), cuando quieren descubrir qué dice una carta, un cuento, un anuncio. Cuando quieren acceder al lenguaje que dominan los adultos y los niños mayores. Pero cuando esos niños que tenían grandes expectativas por aprender a leer y escribir se dan cuenta que para ello deben soportar jornadas de ejercicios rutinarios y carentes de contexto, entonces, posiblemente se sienten defraudados, porque hasta ese momento de sus vidas han adquirido muchos aprendizajes importantes: caminar, hablar, jugar, creen que la escritura dice algo, y todos estos aprendizajes los ha aprendido sin una enseñanza previa y sin ejercicios explícitos.

Hay que añadir que aunque en las últimas décadas se ha eliminado el maltrato físico en las aulas como forma de enseñanza, es decir el “maltrato alfabético” de tipo directo, eso no garantiza que en los hogares continúe practicándose. Aunque el “maltrato alfabético” de tipo indirecto, es decir, gritos, descalificaciones, insultos es difícil de detectar. Si la alfabetización está marcada por diferentes tipos de maltrato -como vimos en el caso de Gerardo- les será difícil a los niños establecer un vínculo afectivo con la lectura y la escritura, ya que deja en ellos una huella difícil de borrar.

Los modelos educativos utilizados en las escuelas preescolares tanto públicas como privadas difícilmente reparan en promover el gusto por la lectura y la escritura en los niños, ya que llevan “prisa” por alfabetizar y por ello no invierten tiempo en construir una cultura de gozo, de placer al leer y de interés por escribir.

En aras de la productividad y la competitividad de los nuevos tiempos, la educación se ha visto sacudida por estas concepciones y ha entrado en una vorágine de prácticas pedagógicas que conllevan hacia el “éxito” como objetivo, y ello contempla transparentar el saber a través de exámenes estandarizados y lecturas de velocidad. La alfabetización vista como un proceso a largo plazo que involucra cinco aspectos: decodificación+ comprensión+ práctica social del lenguaje+ espíritu crítico+ gusto por la lectura ni se adquiere “rápido”, ni se evalúa con un examen estandarizado, ni se detecta con una prueba de velocidad lectora.

Ya que la humanidad se planteó que “todas las personas” deberían saber leer y escribir como meta educativa, habría que buscar las mejores opciones para lograrlo, como herramienta hacia la justicia social y no como método de unificar lenguajes con fines exclusivos de producción, utilidad y mercadotecnia.

En esta investigación así como escuchamos la dolorosa experiencia de Gerardo también vimos que hay niños como Yadira y la maestra Sandra que pasaron horas disfrutando de las lecturas que sus padres les regalan, que les compran libros e invierten su tiempo en compartir con ellas los textos. Y es de esperarse, que la relación con la cultura escrita de este tipo de niñas sea otra, pero también –hay que señalar, es probable- que la relación personal que construyan con sus padres esté marcada con un lazo afectivo más fuerte.

La experiencia con la familia Hernández me permitió conocer varias caras del complejo problema de la alfabetización en preescolar. El hecho de ser tres niños de edades similares, hijos de hermanos, que viven en la misma casa, que interactúan constantemente, no significa que vivieran el proceso de manera similar. Cada niño tiene un vínculo diferente con la lengua escrita que está mediado por circunstancias diversas:

Gerardo fue sometido durante los tres años del preescolar a rutinas mecánicas-repetitivas, como método basado casi exclusivamente en la decodificación, sin trabajar prácticas sociales del lenguaje, ni fomentar el gusto por la lectura y con un distanciamiento entre la comprensión y la lectura. Al ingresar a

la primaria continuó trabajando con el mismo sistema de alfabetización que llevó a cabo en el preescolar. Por lo tanto, fueron alrededor de cinco años de “planas”, tanto en su casa como en la escuela. A pesar de los insumos sobre el conocimiento de la lengua escrita que adquirió durante la etapa preescolar no le fue fácil adaptarse a la primaria; como esperaba su mamá. No obtuvo ventaja, es más, como señalan sus tíos, que llegara adelantado provocó que fuera indisciplinado y ello le ocasionó problemas con la maestra y los demás niños. Es decir, que ni consolidó la alfabetización en preescolar, ni aprendió a socializar y adaptarse a las rutinas escolares. Y fue para él devastador volver a empezar con las planas de bolitas, palitos, letras y sílabas. Como resultado de este método Gerardo vivió mucha presión y maltrato físico y emocional. Sus maestras no están satisfechas con su modo de relacionarse en el aula y tampoco con su desempeño académico. En su casa discute constantemente con su mamá, abuela, tíos, primos. Toda la dinámica alrededor del proceso de alfabetización dio origen problemas físicos y emocionales: manchas en la piel de tipo nervioso, trastornos de sueño, violencia y fue diagnosticado TDH; desde principio del 2012 está siendo medicado. Y aunque sus maestros y familiares señalan que no le gusta leer y escribir y que sólo lo hace cuando prácticamente es obligado, las anécdotas que contó su tío respecto a que lee detenidamente los instructivos de los videojuegos y que en el supermercado pudo hacer la cuenta del precio de un videojuego con todo y el porcentaje de descuento, indica que a pesar de que en el ámbito escolar tiene notas que resaltan su bajo desempeño en matemáticas y español, es capaz fuera de la cultura escolar de utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos dentro de ella para resolver los problemas que en la vida cotidiana que se le presentan. Ello implica, que a pesar de que no hay un puente entre lo que se vive en la escuela y fuera de ella, Gerardo ha podido utilizar los saberes académicos fuera de la escuela y a partir de su ingenio y la necesidad de resolver problemas, los ha transformado en herramientas útiles para la vida diaria.

Por su parte **Andrea** aprendió a leer y escribir en su casa porque en el preescolar donde asistió no alfabetizaban convencionalmente. A pesar de que

también aprendió con un método basado en la decodificación, la cantidad de ejercicios repetitivos que su mamá le dejaba no eran tan exhaustivos como el caso de su primo. Por otra parte, en el preescolar las actividades que realizaba no estaban destinadas específicamente a la alfabetización convencional y ello le permitió no saturarse con las mismas tareas en la mañana y en la tarde.

Andrea sí pudo obtener provecho de haber aprendido a leer y escribir en el preescolar porque al entrar a la primaria ese saber le permitió tener una posición reconocida en el aula, favoreciendo su autoestima. También se le facilitó el trabajo escolar. Ella se adaptó exitosamente a las rutinas escolares, socializa con sus compañeros y maestros. Sin embargo, no tiene un vínculo personal como la lectura y escritura y hasta el momento no ha tenido la urgencia de utilizar la lectura y escritura para situaciones de la vida cotidiana. Y a pesar de que sus notas son buenas, señalan sus padres: lee y escribe sólo para resolver las tareas escolares, que no le gusta hacerlo, pero finalmente obedece.

Yadira aprendió a leer y escribir en la primaria, aunque hubo el intento por parte de la maestra del preescolar por apurar la alfabetización. Sus padres, deliberadamente retrasaron la alfabetización hasta la primaria porque preferían que jugara, socializara y adquiriera hábitos de trabajo. Pero también su padre trató de mostrarle que leer es divertido y por ello favoreció un ambiente lector: leyendo para ella, llevándola a ferias de lectura, comprándole diversos materiales escritos y también con su ejemplo como lector experto que dedica mucho tiempo a ello.

En el caso de Yadira, señalan sus padres que lee con gusto los libros que le compran, disfruta de las ferias de lectura, pero fuera de esos momentos no busca de manera independiente leer y escribir. Ella ha vivido la alfabetización sin prisas ni presiones familiares y ello le permite no tener malas experiencias ni recuerdos dolorosos del proceso. En su casa hay un fuerte ambiente alfabetizador y modelos de lectores.

Los tres niños todavía se encuentran en el proceso de consolidar la lectura y escritura, lo cual dura al menos diez años, señalan los especialistas. Todavía no se puede anticipar la relación que tendrán cuando sean adultos con la cultura escrita, sin embargo, de acuerdo con las investigaciones que se han realizado, Yadira tiene más posibilidades de construir un vínculo personal y permanente con la lectoescritura, sin embargo, puede suceder que Gerardo o Andrea encuentren respuestas que los acerquen a la cultura escrita.

Acerca de la experiencia del estudio de caso con los adultos Hernández, los tres hermanos conciben la cultura escrita de diferente manera, a pesar de que crecieron bajo el mismo techo y con el mismo capital lingüístico. En el trayecto de sus vidas construyeron una teoría diferente de lo que es la lengua escrita, parte de ello se debe a la instrucción formal a la que accedieron, en donde pudieron conocer otros modelos e influencias diferentes a las de su contexto familiar. Arturo ha logrado consolidarse como un lector experto, y aunque sus hermanos no parecen interesarse en la lectura, e incluso se asumen como personas que no les gusta leer, observé que sí son lectores, quizás no de libros, pero sí de revistas, de internet y de los diversos materiales impresos que hay en una cultura letrada. En este sentido, los adultos de la casa Hernández aunque tienen diferentes expectativas sobre el nivel preescolar y creencias acerca de cómo se enseña y aprende a leer y escribir, tienen el deseo de que sus hijos transiten exitosamente por el circuito escolar hasta terminar una carrera y obtener los insumos necesarios para ganarse la vida. Le asignan a la lectura y a la escritura importancia y trascendencia para tener un mejor futuro.

Los adultos Hernández al cohabitar en un mismo predio influyen mutuamente en las creencias y prácticas que tienen sobre la cultura escrita. Y aunque cada quien tiene sus propias particularidades comparten el objetivo final que es utilizar la lectura y escritura como herramienta para tener una mejor vida. Al igual que la familia Hernández la sociedad hoy en día considera que leer y escribir se requiere para poder funcionar en la sociedad. Esta concepción se remonta a principios del

XX cuando se plantea la necesidad de que todas las personas aprendan a leer y escribir. Ya que se le adjudica a la alfabetización un valor fundamental se ha masificado su enseñanza. Las investigaciones sobre la manera de enseñar y aprender la lengua se incrementaron notoriamente durante la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, los relatos de los maestros informantes de esta investigación destacan que en muchas escuelas todavía se siguen utilizando las mismas tradiciones de hace varias décadas. Es decir que después de una serie de cambios educativos todavía no se puede hablar de una verdadera transformación de las prácticas educativas en las aulas de educación preescolar.

Las rutinas y actividades con las que se alfabetiza en muchas escuelas preescolares coinciden con la declaración de Rosa María Torres, quien como funcionaria de la UNICEF señala que después de haber visitado escuelas de países pobres y ricos encontró que en todas partes alfabetizan de igual forma: copiando, repitiendo, coreando letras, transcribiendo del pizarrón, con maestros con creencias casi inmovibles de lo que es “enseñar” y “aprender”.

Como parte de los resultados de esta investigación también encontré maestros dispuestos a transformar su práctica, algunos todavía no saben cómo hacerlo, apenas tienen sospechas de que se requiere un cambio, otros ya están en el camino: estudiando en universidades, con programas consolidados, o estudiando solos, con sus pares, utilizando sus recursos y tiempo libre. Porque las instancias oficiales no han tomado en serio crear un programa de capacitación para el magisterio y utilizan este capital político con fines de control. Pero también escuche la voz de los maestros que refiere Rosa María Torres, anclados a tradiciones cuestionadas.

La SEP como instancia oficial responsable del constante crecimiento académico de los maestros no ha cumplido con su tarea y ha dejado un vacío del que se han aprovechado otros actores, como es el caso de algunas editoriales que ofrecen modelos para alfabetizar beneficiándose de la falta de una propuesta más eficiente, que integre las últimas tendencias de la didáctica de la lengua, los

saberes tradicionales y las necesidades sociales. Porque la tendencia a despreciar los saberes contruidos durante décadas por los maestros ha resultado ser un graso error, un desperdicio de experiencias. Y se ha visto que hay algunas que recuperar, revalorar e integrar al modelo actual.

Hay que aclarar que los maestros no son ajenos a la sociedad, son parte de ella, e igual que ella, tienen creencias, algunas contruidas a la largo de generaciones, otras son recientes, las han obtenido de diferentes fuentes: como resultado de sus indagaciones, discusiones, lecturas, trabajo con sus pares, pero también heredadas por otros docentes.

Los maestros no son autónomos, no toman ellos todas las decisiones de lo que acontece en las aulas. Hay otras voces con poder de decisión, una es la de los padres de familia, quienes tienen sus expectativas de lo que la escuela debe ofrecer. Algunos maestros se encuentran ante la dificultad de convencer a los padres de familia de una currícula que ellos no comparten, en ocasiones no comprenden y mucho menos saben implementar. Y como si fuera poco sienten que no fueron tomados en cuenta en su elaboración.

No es “fácil” de realizar, aunque para algunos así lo parezca, como lo explican las maestras informantes en sus relatos. Entre otros motivos porque tienen que mediar con diferentes actores: padres de familia, directores, supervisores y niños. Además tienen la responsabilidad de dar resultados, sobre todo si en sus escuelas la prioridad es la alfabetización convencional. Ya que se enfrentan al escrutinio de padres y directivos, y es una preocupación constante que los niños empiecen a leer y escribir. Con la “prisa” por lograr la alfabetización se ha perdido de vista que los niños *también pueden ser felices*, el preescolar no se plantea esta tarea, la educación en general no lo considera en sus programas, ni la enuncia en su perfil de egreso.

Todas las voces involucradas en la alfabetización en preescolar tienen sus expectativas sobre el nivel, por ello es difícil llegar a un consenso de lo que se desea conseguir. Pero como es de esperarse las voces menos escuchadas son

las de los niños, quienes viven con su experiencia cotidiana los desacuerdos de los adultos. Las personas mayores escuchamos sus protestas, pero no siempre entendemos los signos de molestia: dicen que ya se cansaron, que quieren salir a jugar, que no les gustan esos ejercicios, que preferirían hacer otras actividades, tienen indisciplinas, faltas de respeto, y todo ello se lo adjudicamos a problemas de los niños. Responsabilizamos a mala alimentación, falta de hábitos de trabajo, de disciplina, de abandono familiar, falta de valores, la hiperactividad entre otros, y seguramente todo esto influye, pero no reflexionamos que algunos de estos comportamientos también pueden estar relacionadas con su habilidad para detectar cuando la escuela es ajena a la vida real, cuando se dan cuenta que las rutinas son infructuosas. Quizás ellos tengan más claro el origen de muchos problemas escolares.

Me gustaría retomar lo que me llevó a iniciar esta investigación. En el proyecto inicial pretendí hacer el seguimiento de un grupo de maestras que trabajarían con proyectos de lengua como una opción para alfabetizar en preescolar, sin embargo suspendí ese proyecto porque a algunas maestras no les permitieron trabajar con esa metodología ya que en sus escuelas tienen tradiciones muy estrictas sobre la manera de alfabetizar. Los métodos que utilizan en sus escuelas se basan principalmente en las creencias implícitas, muchas de estas concepciones las aprendieron de sus maestros de primaria y ahora repiten el mismo modelo. Los directivos y dueños de las escuelas en ocasiones imponen el método para alfabetizar y no permiten que trabajen con la propuesta oficial. Por estas razones decidí que era importante conocer las creencias sobre alfabetización desde las principales voces y actores involucrados: especialistas, autoridades, maestros, padres de familia y niños.

En el trayecto que duró la investigación conocí a maestros que trabajan en escuelas donde no hay autorización para trabajar de otra manera diferente a la tradición que ha imperado durante décadas, pero también escuche a maestros que laboran en escuelas donde hay apertura para utilizar otras tradiciones

didácticas. Es decir, que hay escuelas, maestros, directivos y dueños con disposición a innovar y otros que no quieren arriesgarse a implementar tradiciones desconocidas porque temen que no den los resultados que requieren.

Poder implementar proyectos no siempre depende de los maestros, ellos a menudo no tienen poder de decisión, se enfrentan a circunstancias ajenas, por ejemplo: los directivos son actores fundamentales en las escuelas, ellos tienen, en muchas ocasiones el poder de transformar las prácticas educativas. Los padres de familia son otros actores que pueden ser el sostén del trabajo escolar, pero ignorarlos en lugar de invitarlos y escucharlos, puede aumentar las diferencias en lugar de acortar las distancias. Los padres de familia tienen derecho a ser tomados en cuenta, a participar en las decisiones escolares.

La escuela no es la única responsable de mediar con los padres de familia, la SEP con todo su poder y su capacidad de gestión tendría que asumir su responsabilidad con la sociedad. Que los padres de familia exijan resultados rápidos que se obtienen por medio de métodos pasivos, implica que no ha habido por parte de la SEP la difusión de las propuestas del programa oficial.

En la búsqueda de mejores opciones para alfabetizar además de los proyectos se pueden utilizar otras tradiciones, la intención es no retomar un método o propuesta como la única alternativa y en este tránsito perder oportunidad para leer y escribir en circunstancias variadas.

La variedad de las escuelas preescolares abarca a aquellas que se arriesgan a probar otras tradiciones, otras que no se han arriesgado pero aceptan que hay que hacer modificaciones y unas más, que definitivamente no tienen pensado dar apertura a otras tendencias.

Para finalizar quiero señalar que las reformas educativas inscritas en planes y programas de estudio sólo pueden dar resultados importantes si van acompañadas de cambios políticos, sociales, familiares, económicos y culturales amplios, que pretendan transformar de manera integral todo aquello que no permite tener una mejor sociedad. Las reformas educativas, aisladas, desde el plano

únicamente educativo, no pueden tener mucho éxito, porque sólo retoman un aspecto de la compleja realidad, por ello para transformar la educación se requieren cambios sociales. Las reformas aisladas, corren el riesgo de pasar como “malas modas” y dejar poca o ninguna huella de su paso. En palabras de Viñao: “Actuar sólo la educación sin tocar el resto de los sistemas, hábitos y espacios sociales es la mejor garantía de que la reforma en cuestión pase a la historia como una más de las reformas fracasadas” (cit. en Gimeno, 2006: 57). Las reformas que no cuentan con un amplio apoyo social están destinadas a perderse tras el cambio sexenal.

Las transformaciones educativas que se requieren en nuestro país implican movilizar a la sociedad: maestros, padres y niños desde las escuelas, en redes, universidades y centros sociales para activar proyectos escolares y comunitarios para el bienestar de todos.

9.2 Sugerencias

Más que sugerencias lo que hago en este apartado es proporcionar una lista de ideas que he retomado de varios autores y otras que son resultado de las reflexiones de esta investigación para favorecer el tránsito de los niños hacia la adquisición de la cultura escrita. Estas sugerencias o consejos van dirigidos principalmente a los padres de familia, pero quizás, también los maestros y autoridades puedan encontrar alguna idea valiosa.

- No llevar “prisa” en que sus hijos aprendan a leer y escribir, no se aprende a leer y escribir en “sentido amplio” en unos meses, al ser un aprendizaje complejo requiere de tiempo para asimilarse. Compare el aprendizaje de la lectoescritura con aprender a tocar el piano, nadie espera que un niño en unos meses haga una interpretación perfecta.
- Leer implica comprender, disfrutar, crear, producir, construir, participar, la suma de todos estos elementos contemplan un lector en “sentido amplio” y ello no se consigue en un par de años. Todo esto se puede resumir en cinco habilidades: **descodificación, comprensión, crítica del contenido, práctica social y gusto por la lectura**. Atender sólo uno o dos de estos elementos producen un lector limitado, alfabetizado convencionalmente, mecánicamente.
- La frase hay que aprender a “leer leyendo” y “escribir escribiendo”, es sólo una parte del proceso. Hay que comparar la alfabetización con el aprendizaje de otras disciplinas complejas, para ello no basta nada más con leer o escribir, hay que reflexionar sobre lo que se lee y desarrollar otras habilidades –denominadas metalingüísticas- que favorecen el grado de especialización. Ello requiere de practicar y tener la guía de un experto que acompañe en el aprendizaje. Un niño que toca el piano sólo, sin la mediación de un tutor difícilmente llegará a ser un concertista talentoso. Dicen los expertos que se requieren mínimo “diez años” para lograr ser un lector.

- En otras palabras: la lectura y la escritura son procedimientos artificiales, inventados por la humanidad, por las necesidades de comunicarnos más allá del tiempo y el espacio. Nos llevó como especie más de 5000 años construir un sistema de representación, los niños no pueden reconstruirlo en un tiempo breve. Aquellos métodos que logran que los niños lean y escriban en unos meses sólo consiguen que decodifiquen sin desarrollar las otras cuatro habilidades que se consiguen con años de trabajo y buena dirección de expertos. Las personas adultas que continuamos leyendo y escribiendo de manera formal seguimos mejorando en estas disciplinas, nunca se llega al final, siempre es posible mejorar.
- Al elegir una escuela preescolar pondere una educación humanista, es decir, que entre los principios de la escuela esté contemplado el respeto a la diferencia, el desarrollo de la creatividad, la búsqueda de la fantasía, la libre interpretación; que fomenten las artes y promuevan la igualdad y libertad. Pero si todo esto es pedir demasiado, bastaría con una escuela donde se escuche a los niños y se les respete como seres humanos. Hay que considerar que las calificaciones suelen medir los conocimientos no la felicidad. Al elegir la escuela no se deje engañar por términos como “calidad”, “escuela de calidad” “excelencia educativa”, señala Hugo Aboites que forman parte de un “rosario de términos” inventados para engañar.

A menudo no podemos elegir la escuela que queremos para nuestros hijos, los inscribimos en la que queda más cerca, la que es más barata, la que no cuesta o la que está cerca de nuestro trabajo. En estos casos hay que estar alerta a los signos de “violencia alfabética”²⁸ porque ello puede marcar el vínculo que construirá el niño a futuro con la cultura escrita.

- La “violencia alfabética” no sólo la sufren los niños en la escuela, en la casa también los padres de familia la generamos. A veces ni los padres ni los

²⁸ En esta investigación utilizo el término “violencia alfabética” para referirme a los signos de maltrato que viven los niños durante la alfabetización inicial, esta puede ser de tipo “directo” que implica golpes, insultos o descalificaciones o bien “indirecto” que implica jornadas agotadoras de ejercicios monótonos repetitivos que carecen de significado.

maestros sabemos reconocer que se trata de violencia, creemos que se trata de buenas prácticas, y sin quererlo estamos lastimando a los niños. Hay que estar alerta a los signos de violencia que nosotros generamos o que otros ejercen, por ejemplo, es **violencia**: ofender a los niños porque no logran el nivel de avance deseado, por supuesto, golpearlos, gritarles, tachar sus trabajos, arrancarles las hojas, pedirles que hagan planas y planas de ejercicios; que peguen docenas, cientos de bolitas de papel, de chaquiras, porque les están impidiendo desarrollar todo su potencial y no se desafía su inteligencia. También es violencia pedirles que estén sentados durante horas obedeciendo sin protestar, compararlos con sus hermanos u otros niños que "ya saben leer", "que sacan buenas notas". Pedirles que haga una plana con las letras de cada color, no calificarlos si no le pusieron el adorno, el título con rojo, sólo evaluarlos por medio de dictados, por el número de palabras que leyó o de planas que hizo. Intimidarlos, y no darle oportunidad de expresarse, de cuestionar. Provocarle angustia, miedo, inseguridad. Hacerle creer que por ser niño no sabe nada, que no puede lograr sus metas, que está limitado. Y por supuesto, discriminarlo.

- No todo es hacer tareas, o asistir a actividades extraescolares, dele tiempo para que disfrute de una charla familiar, de pasear, de hacer caminatas, de escuchar música, de leer sin más objetivo que la recreación, de brincar, de crecer con amigos. Hay que retomar las aportaciones de científico social Elkind quien señala que a los niños en edad preescolar cada vez se les pide más: que sepan leer y escribir, computación, nadar, karate, música, etc. Dice que los padres queremos tener hijos Súper Kids, que entramos en esa "prisa" de verlos crecer y hacerse hábiles en múltiples disciplinas. No hay que perderse en concepciones que se dirigen hacia una sociedad de consumo, con fines de productividad, competitividad. Estas demandas no siempre van a la par de la felicidad y el ambiente de paz y tranquilidad que se requiere para crecer en armonía.

- Acerca de la discusión sobre la edad idónea para iniciar la alfabetización formal, considere que las experiencias humanas difícilmente se ciñen a reglas estrictas. Cada persona tiene sus tiempos: para hablar, para caminar, en el caso de la lectoescritura es una circunstancia parecida. Cada niño tiene su propio reloj interior que marca sus intereses. Por ello, forzarlos a aprender cuando no tienen interés no es conveniente. Pero si quiere impulsarlo a tener curiosidad por la lengua escrita, habría que construir a su alrededor un “ambiente alfabetizador” y darle la oportunidad de presenciar experiencias ricas en estímulos textuales.
- En el contexto del hogar se inicia la alfabetización “sin previo aviso” y sin que los padres nos demos cuenta, porque el acceso a la cultura escrita empieza por la oralidad. Por ello la recomendación es recuperar las prácticas de tradición oral que alimentaron la imaginación de tantas generaciones. Es decir, que a través de nanas, rimas, retahílas, adivinanzas, canciones, cuentos, relatos y rondas se les puede mostrar cómo es la estructura de la lengua, cómo funciona y con qué propósitos. Cuando los niños nacen, ingresan a un mundo delimitado por los sonidos, en un aluvión de estímulos auditivos son recibidos. Viven en un marco auditivo, en los medios urbanos escuchan a vehículos circular, en los rurales a animales y en ambos a las personas hablar, gritar, cantar, rezar, discutir, comer, reír, llorar, cantar, gritar, implorar, amenazar, vender, la lista es infinita. Nuestros saberes están mediados por la visión y el habla, es a través de ellas que conocemos el mundo.
- Regáله a su hijo, sobrino o pequeño amigo “tiempo”, es el mejor obsequio que se puede dar, este tiempo lo puede invertir de diferentes formas que favorecen el acceso a la cultura escrita: escuchándolo atentamente, leyendo en voz alta para él, platicándole una historia, jugando y en general a través de la palabra hablada o escrita, como vehículo de comunicación.

- Las palabras le permiten conocer los conceptos que componen el mundo. Mientras más palabras conozcan los niños, tienen más conceptos para entender la realidad que le rodea.
- Leer en voz alta a los niños es un obsequio afectivo, porque se sienten queridos y considerados. Estos momentos de intimidad pueden estrechar lazos indisolubles entre niños y adultos. Pero además los niños descubren que la lectura puede ser divertida, gratificante, estimulante. La lectura puede acompañar a los niños en las diferentes etapas de su vida: en la niñez puede llevarlos a soñar con aventuras, en la adolescencia puede ser el consejo requerido, en la edad adulta el espacio de escape y en la vejez un remanso de paz.
- Cuando lea en voz alta a un niño hágalo con gusto, con emoción, como si estuviera platicando con su mejor amigo. Una lectura plana y aburrida le mandará un mensaje inconveniente, que puede ser contraproducente.
- Ser un lector eficaz y tener gusto por la lectura no es lo mismo. Ambas habilidades se completan y retroalimentan mutuamente.
- La cultura escrita da poder: para entender, para demandar, para crear, para soñar, para triunfar, para construir, para convencer... Pero también se puede utilizar para destruir, enajenar, desprestigiar...
- Lo importante no es ¿Cuándo empezar a alfabetizar? Sino con qué tradiciones hacerlo, no hay métodos buenos y malos, lo que hay son rutinas carentes de sentido y alejadas de las prácticas sociales del lenguaje. O bien prácticas contextualizadas, constructivas, reales, estimulantes, creativas....
- Si quiere facilitar a su hijo el aprendizaje de la lectura y la escritura hay una serie de ejercicios de la denominada “conciencia fonológica” que de acuerdo a los especialistas allanan el camino hacia la alfabetización. En el anexo de este texto presento un resumen de dos propuestas, una es Hugo

Salgado (1995) y la otra de María Clemente Linuesa (1999), ambos especialistas en didáctica de la lengua.

- La escritura es menos tomada en cuenta que la lectura, para fomentarla se pueden crear situaciones para practicarla en el hogar: carta a los reyes, del día de la madre, llevar un diario, lista de las compras, al viajar en familia llevar una bitácora, crear poemas, dejar instrucciones por escrito, cuentos, escribir las historias familiares, hacer un compendio de los dichos/los chistes/adivinanzas más utilizados en la familia, entre otras.
- Una manera de promover el gusto por la lectura y la escritura es predicar con el ejemplo.
- Modele la lectura a sus hijos, es decir, al leer: vaya explicando, comentando, si no entiende o no le queda claro un párrafo, una idea, dígalos, así aprenderá que hasta los lectores expertos no siempre comprenden con una lectura corrida. Comparta con sus hijos sus estrategias de lectura: cuando se detenga, reflexiona o se regresa, al hacer inferencias, predicciones. Escriba delante de sus hijos y vaya compartiendo las dificultades que enfrenta y las decisiones que toma. Muchos de los saberes cotidianos son modelados: cocinar, hacer un mueble ¿Por qué leer y escribir no?
- Sea empático con los maestros de sus hijos, su trabajo no es sencillo, ya lo vimos en esta investigación. Pero ello no impide que usted pida que sus hijos reciban una educación integral y un trato respetuoso.
- Ya sea escuela pública o privada a la que asisten sus hijos no descalifique a los maestros frente de los niños, ello estará en detrimento de la relación del niño con su maestro, afectará su bienestar emocional e influirá negativamente en su deseo de asistir a la escuela. Si el niño lo ve insultar, agredir o menospreciar a su maestro, aprenderá a relacionarse de esa manera. Si observa actitudes o acciones que no le agradan del trabajo del

maestro, hable directamente con él o ella y manifiéstele sus inconformidades. También hay un director con quien puede acudir. Ambos tienen la obligación de escucharlo y atender su queja.

- Es cierto que el docente es un servidor público y que su deber es cumplir y hacerlo bien, pero también hay circunstancias en las escuelas que los padres desconocemos. Ser asertivo puede facilitar la relación con el docente y favorecer la educación de su hijo.
- Pida al docente que describa en qué consisten los objetivos del programa de cada grado, que explique el enfoque con el que se trabaja y las actividades que va a realizar. Comparta con el docente cuáles son sus expectativas para el grado escolar. Conozca cuál es el plan de trabajo sobre la lengua oral y escrita. Pida que le muestren la biblioteca de aula y de escuela y como va funcionar durante el ciclo escolar. Si tiene sugerencias u observaciones hágalas directamente, pueden llegar a acuerdos favorables.
- El director debe funcionar como un asesor pedagógico, esa es su principal función, atender la parte administrativa no lo exime de su responsabilidad de responder a sus inquietudes sobre la educación de su hijo. Él debe ser un guía atento y capacitado.
- Como padre de familia también tiene responsabilidades con la educación de su hijo, no espere que la escuela haga todo el trabajo, coopere.
- No hay textos buenos y textos malos, todos son textos, depende del lector y de los propósitos de la lectura. Hay algunas lecturas que tienen prestigio en la sociedad por ser de autores consagrados y otras se consideran lecturas vernáculas. leer historietas, revistas de espectáculos, folletos, en internet, en celular, también es leer. Lo ideal es combinar variados tipos de textos.
- Para finalizar este apartado haré algunas precisiones acerca de los libros infantiles:

Hay que dejar a los niños en libertad de elegir los textos de su preferencia. Sin embargo, también hay que darles opciones para que elijan lo mejor. El gusto por la lectura también se puede ir afinando, depurando. Cuando les regalemos libros hay que considerar algunas características: que estén bien escritos y utilicen un lenguaje bello, creativo, sugerente, El tema puede ser variado, sin embargo, los que tratan situaciones humanas les permiten reflexionar sobre los problemas que se les presentan y conocer como los “personajes” los enfrentan. Por ejemplo, libros que tratan situaciones que los adultos en ocasiones queremos ocultar: como la muerte, las enfermedades, las separaciones, etc.

Que promuevan el aprendizaje de valores y sentimientos. La lectura puede ser una excelente vía para transmitir todo lo bueno y valioso que los seres humanos poseemos. Pero también, puede mostrar una sociedad llena de valores negativos. Se sugiere que los libros que elijamos para ellos vayan acorde con los valores que la sociedad trata de generalizar como la tolerancia, el respeto, la honestidad, la igualdad, el amor, la justicia, etc. También los niños pueden aprender en los libros el cuidado de la salud, de la buena alimentación, el aprecio por la familia, el orden y la limpieza, el gusto por el trabajo, por la vida, y una serie de aprendizajes primordiales para la vida cotidiana. En resumen, los textos no deben de ir en contra de los valores que una sociedad democrática fomenta, al contrario, deben de promover una vida alejada de violencia y discriminación.

También hay que pensar en la edad y los intereses para elegir un libro infantil, en algunas editoriales los libros están clasificados por especialistas y ello es una guía para elegirlos.

Si los libros tienen ilustraciones hay que cuidar que coincidan con las fases evolutivas de los niños, deben ir de acuerdo con las características perceptivas y sincréticas de la edad, decir, que no sean demasiado simples, pero tampoco tan complejas que no las entiendan. La ilustración no debe

ser grotesca, ni demasiado caricaturesca, ni debe ir en contra de los valores que el niño respeta. Su propósito consiste en buscar armonía con el color, la forma y el tamaño. Si las ilustraciones son muy grandes y el texto casi nulo, parecerá que lo importante es la representación gráfica y no la escrita. Un libro que tiene únicamente ilustraciones sin texto no es una obra literaria, sino un libro infantil. Pero hay que señalar que los libros infantiles también son atractivos y proveen de aprendizajes a los niños. No hay que olvidar que un libro también puede ser divertido.

Si hay ilustraciones en un libro, éstas deben ser una obra plástica que añada belleza a la obra literaria. Es decir, el niño podrá disfrutar de dos diferentes lenguajes creativos.

Por último, hay que señalar que la mayoría de las familias mexicanas no tienen recursos para comprar libros infantiles, para ello hay que hacer uso de las bibliotecas: de colonia, escuela y aula. Ello le permitirá ampliar sus conocimientos sobre el acceso a la cultura escrita. Sin embargo, no se puede soslayar el hecho de que las bibliotecas públicas son pocas y tienen un acervo pobre. A pesar de ello es recomendable inculcar a los niños el uso de las bibliotecas públicas.

Datos Biblio-hemerográficos de las fuentes

- Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación*. México: UAM.
- Arduino, J (1988). Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad. México. (mimeo).
- Barrera, Alejandro (2011). "La lectura y su enseñanza". *Pálido de luz*. #19. <http://palido.deluz.mx/articulos/667>.
- Berger, P. y Luckmann T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires- Madrid: Amorrortu.
- Benítez, Adriana (2011). *Educación preescolar*. México: Escuela Normal de Ecatepec.
- Bertaux, Daniel (1999) El enfoque biográfico narrativo: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29 de marzo.
- _____ (2005). *Los relatos de vida*. España: Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, Antonio (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid: La Muralla.
- _____ (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, No1. PP-1-27.
<http://www.redalyc.org/pdf/155/15504103.pdf>.
- Borzzone, Ana María (2009). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aire: Aique.
- Bourdieu, Pierre (1975). *El oficio del sociólogo*. México Siglo XXI.
- Braslavsky, Berta (2003). "¿Qué se entiende por alfabetización?", *Lectura y vida*, año 24, N° 2, junio pp. 1-17.
<http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/braslavsky.pdf>.
- _____ (2009) *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: FCE.
- Bruner, Jerome (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carlino, Paula (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires: FCE.

- Cassany, Daniel (2001). "Literacidad crítica: leer y escribir la ideología". IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de didáctica de la lengua y literatura. pp-1-7.
<http://www.upf.edu/dft/recerca/grups/rael/LC/index.htm>.
- Cassany, Daniel (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
 Gaceta Parlamentaria, año V, número 910, sábado 29 de diciembre del 2001.
- García, Gabriel (1997). "*Botella del mar para el dios de las palabras*". Congreso Internacional de la lengua española. Zacatecas, México, abril 7.
<http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguración/paz.htm>
 #Arriba.
- Condemarín, Mabel (2009). *Lectura temprana*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ediciones 1993 y/o posteriores. México.
- Chartier, Anne-Marie (2005). *Enseñar a leer y escribir*. México: FCE.
- Chartier, Roger (2006). *Historia de la escritura en el mundo occidental*. México:Taurus.
- Darlin- Hammond, Linda (2001).*El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. San Francisco: Ariel Educación.
- Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación, Decreto por el que se prueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.12 de noviembre de 2002.
- Doman, Glenn (2001). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: EDAF.
- Elkind, David (2001). *The hurried child*. Massachusetts: Cambridge.
- Ferreiro, Emilia (1994). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", *Lectura y vida*, año 15, N° 3, sep., pp. 1-11.
http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=FERREIRO,%20EMILIA&par=&a_inicial=&a_final=&sesion
 _____ (2002 a). *Los hijos del analfabetismo*. México: FCE.

- _____ (2002 b). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- _____ (2005). El preescolar: entre la comprensión y evaluación del desarrollo. *Cero en conducta*. Educación preescolar: reforma pedagógica. Núm. 51. Año 20. Abril. pp-51-53.
- _____ (2007a). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- _____ (2007b). *La cultura escrita y educación*. México: FCE.
- _____ (2010). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: S. XXI.
- Foucambert, Jean. (2004) *¿Cómo ser lector?* México: Fontamara.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gaceta Parlamentaria. (2001). 13 de diciembre.
- Garay, Graciela (1997). *Cuéntame tu vida, Historia oral: historias de vida*. México: CONACYT/Instituto Mora.
- _____ (2006). *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- García Madruga, Juan A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, Felipe (2004). *Para leerte mejor*. México: Planeta.
- Geertz, Clifford (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2006). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gimeno, José (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. España: Morata.
- Gómez, Margarita (1997). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- González, Antonieta (2005). El preescolar: entre la comprensión y evaluación del desarrollo. *Cero en conducta*. Núm. 51. Año 20. Abril.
- http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=FERREIRO,%20EMILIA&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=.
- Goodman, Ken (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Grunfeld, Diana (2000). *Educación en los primeros años. La lectura y la escritura en la alfabetización inicial. El estado de las prácticas*. Año nº 23, año

- 2000:4 Buenos Aires, Instituto Superior de Nivel Inicial Sara C. de Eccleston Informe Final).
- Hernández, Gregorio. (2002a) “¿Quién define lo que es leer? Un debate inexistente en México”, en *La Jornada*: Septiembre. <http://www.sdpnoticias.com/columnas/2012/11/04/las-mentiras-sobre-la-lectura-quien-define-lo-que-es-leer>
- _____ (2002b). “La vida no es color de rosa”. Las mentiras sobre la lectura. *Tiempo de educar*. Vol 10. Num 19. Enero junio. <http://www.jornada.unam.mx/2003/05/04/mas-gregorio.html>.
- _____ (2003). Comunidades de lectores: Puerta de entrada a la cultura Escrita. *Decisio* 6. Cultura escrita. Vol 1. Num 6. http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber3.pdf
- _____ (2004). ¿Se puede leer sin escribir? *Masiosare*. Domingo 18 de abril. <http://www.jornada.unam.mx/2004/04/18/mas-puede.html>
- Hernández, Gerardo (2008). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- _____ (2008). “Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-sept., pp. 737-771. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/028.
- Itkin, Silvia Nora (1999). *La educación en los primeros años*. Novedades educativas. Abril de año 2 N° 11. http://www.bnm.me.gov.ar/erecursos/hemeroteca_digital/imagenes_pdf/h1225.PDF.
- Knobel, Michele (2005). *Maneras de ver*. México: Centro Pedagógico de Durango.
- Lagarde, de los Ríos Marcela (1993). *Los cautiverios de las mujeres madre esposa, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. España: Gedisa.

- Lebrero, Ma. Paz (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Levinson, Bradley, Etelvina Sandoval y María Bertely (2007). "Etnografía de la educación. Tendencias actuales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-septiembre, vol. 12, Núm, 34, 825-840.
- Lindón, Alicia (1999). *Narrativas Biográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social*. Economía sociedad y territorio, vol II, Núm. 6, 295-310.
- Linuesa, María. (1999). *La enseñanza de la lectura*. España: Pirámide.
- Livingstone, D (2010). "¿Por qué mentimos? *Algarabía*". #65. Febrero año IX. .pp-66-72.
- Madrugá, Juan Antonio. (2006). *Lectura y conocimiento*. España: Paidós.
- Manguel, A. (2006) Una historia de la lectura. México: Joaquín Mortiz.
- Meek, Margaret (2008). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Moreno, Eva (2005). *¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar? Cero en conducta*. Educación preescolar: reforma pedagógica. Núm. 51. Año 20. Abril. pp-7-31.
- Moreno, Emilia. (2001). "Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijos e hijas: Un estudio etnográfico". *Contextos Educativos*, 4, pp.177-196.
- Mejía, Rebeca (2003). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México: ITESO.
- Mucchielli, Alex (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Olson, David (1994). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, Walter (2009). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Ortega y Gasset. (1987). *Ideas y Creencias*. Tomo V. Madrid: Alianza.
- Paz, Octavio (2011). *El laberinto de la soledad*. México: FCE.

- Paz, Octavio (1997). *“Nuestra lengua”*. Congreso Internacional de la lengua española. Zacatecas.
<http://www.colmex.mx/academicos/cell/ravila/rescate/03-9.htm>.
- Peter L. Berger y Thomas Lukmann (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pozo, Juan Ignacio et al. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Rey, Mario (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México: SM.
- Rueda, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la diversidad”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-septiembre, Vol. 12, Núm. 34, pp.1021-1041.
- Saltamacchia, Homero R. (1992). *Historia de vida*. España: CIJUP.
- Sánchez, Emilio (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.
- Savater, Fernando (2007). *Políticas para Amador*. Barcelona: Ariel.
- SEP. 1966. *Didáctica de la expresión oral y escrita*. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. México.
- SEP (1992). *Programa de educación preescolar*. México.
- SEP (2000). *Programa de estudio de Español. Educación Primaria*. México.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México.
- SEP (2009). Programa de estudio primer grado. México. SEP (2009). Programa de estudio sexto grado. México.
- SEP (2011). *Programa de Educación Preescolar*. México.
- Smith, Frank (2008). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Solé, Isabel (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solovieva, Yu (2008). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Tarrés, Ma. Luisa (2008). *Observar, escuchar, comprende sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”. México: COLMEX/FLAXO.

- Tarrés, María Cristina et al., "Lectura crítica del artículo científico como estrategia para el aprendizaje del proceso de investigación", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 45, abril de 2008, pp. 1-8.
- Taylor y R, Bogdan (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- UNUESCO. (1992). Proyecto principal de América Latina y el Caribe. Boletín. Chile: UNESCO.
- Vaca, Jorge (2008). *Leer*. México: Universidad Veracruzana.
- Vasilachis, Irene (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vieiro Iglesias, Pilar y Gómez Veiga, Isabel (2004). *Psicología de la lectura*, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Villoro, Luis (2009). *Cree, saber, conocer*. España: Siglo XXI.
- Wolf, Maryanne (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. México: Ediciones B.

ANEXO

En este apartado presento dos tipos de documentos:

1. Las listas de las personas que participaron en esta investigación a través de tres instrumentos: relatos escritos (Tabla 1) las entrevistas (tabla 2) los cuestionarios (tabla 3)
2. Propuestas para trabajar la conciencia fonológica.

Tabla 1. Los relatos escritos

Reunimos 59 relatos escritos, entre las particularidades uno es de un maestro, otro de una directora y uno más del estado de Hidalgo, porque todos los demás participantes trabajan en el Distrito Federal y el Estado de México.

Número de relato	Nombre utilizado en la investigación	Nivel en que labora	Función que desempeña
1	Dolores S.	Preescolar	Maestra
2	Cecilia D.	Preescolar	Maestra
3	Verónica E.	Preescolar	Maestra
4	Catalina J.	Preescolar	Maestra
5	Karla D.	Preescolar	Maestra
6	Alejandra P.	Preescolar	Maestra
7	Rocío G.	Preescolar	Maestra
8	Sandra L.	Preescolar	Maestra
9	Norma S.	Preescolar	Maestra
10	Liliana V.	Preescolar	Directora
11	Citlali Y.	Preescolar	Maestra
12	Beatriz A.	Preescolar	Maestra
13	Elizabeth R.	Preescolar	Maestra
14	Guillermina C.	Preescolar	Maestra
15	Andrea L.	Preescolar	Maestra
16	Imelda	Preescolar	Maestra
17	Lourdes A.	Preescolar	Maestra
18	Silvia H.	Preescolar	Maestra
19	Gabriela M.	Preescolar	Maestra
20	Marina L.	Preescolar	Maestra
21	Gloria E.	Preescolar	Maestra
22	Adelina G.	Preescolar	Maestra
23	Andrea A.	Preescolar	Maestra

24	Angélica G.	Preescolar	Maestra
25	Beatriz R.	Preescolar	Maestra
26	Rufina L.	Preescolar	Maestra
27	María Luz G.	Preescolar	Maestra
28	Miriam L.	Preescolar	Maestra
29	Zayra G.	Preescolar	Maestra
30	Erika G.	Preescolar	Maestra
31	Ma. Gpe. M.	Preescolar	Maestra
32	Miriam N.	Preescolar	Maestra
33	Noé Esteban S.	Preescolar	Maestro
34	Gabriela D.	Preescolar	Maestra
35	Ma. de Lourdes C.	Preescolar	Maestra
36	Heidy B.	Preescolar	Maestra
37	Vania I.	Preescolar	Maestra
38	Rocío A.	Preescolar	Maestra
39	Karina Gutiérrez	Preescolar	Maestra
40	Martha González	Preescolar	Maestra
41	Rebeca Juárez	Preescolar	Maestra
42	Berenice Romero	Preescolar	Maestra
43	Estela Pérez	Preescolar	Maestra
44	Rocío Sánchez	Preescolar	maestra
45	Gabriela Cruz	Preescolar	Maestra
46	Claudia Nieves	Preescolar	Maestra
47	Jazmín Salinas	Preescolar	Maestra
48	Alejandra Alcauter	Preescolar	Maestra
49	Mónica Corona	Preescolar	Maestra
50	Ana Isabel G.	Preescolar	Maestra
51	G.Irma G.S.	Preescolar	Maestra
52	Yolanda G.S.	Preescolar	Maestra
53	Laura Patricia M.	Preescolar	Maestra
54	Lorena Martínez	Preescolar	Maestra
55	Karla Meneses	Preescolar	Maestra
56	Adriana Quintanar	Preescolar	Maestra
57	María Azucena R.	Preescolar	Maestra
58	Guadalupe R	Preescolar	Maestra
59	Angelina Salazar.	Preescolar	Maestra

Tabla 2. Las entrevistas

Número	Nombre	Función	Lugar donde labora
1	Guillermina	Maestra de preescolar	Preescolar particular
2	Verónica	Maestra de inglés de preescolar	Preescolar particular
3	Noemí	Maestra de preescolar	Preescolar oficial
4	Olga	Directora, maestra y dueña del preescolar	Preescolar particular
5	Gloria	Maestra/hermana de la dueña del preescolar	Preescolar particular
6	Diana	Maestra de preescolar	Preescolar particular
7	Ana María	Maestra de preescolar	Preescolar particular
8	Elizabeth	Maestra de preescolar	Preescolar particular
9	Evelia	Directora y dueña de preescolar	preescolar particular
10	Liliana	Directora de preescolar	preescolar oficial
11	Alejandro	Maestro de inglés de preescolar	Preescolar particular
12	Carmen N.	Maestra de preescolar	Preescolar Oficial
13	Eustolia	Maestra de preescolar	Preescolar oficial
14	Maricarmen	Supervisora de preescolar	Oficial y particular
15	Alma Lilia	Supervisora de primaria	Oficial y particular
16	Yolanda	Especialista en lengua en educación básica	Universidad
17	Lourdes	Especialista en teoría de género	ONG/Cámara de Diputados
18	Janeth	Madre de familia/maestra de primaria	Primaria oficial
19	Arturo	Padre de familia/director de primaria	Primaria oficial
20	Sonia	Madre de familia	El hogar
21	Raquel	Madre de familia	El hogar
22	Alfredo	Madre de familia	El hogar
23	Gerardo	Niño	Primaria oficial
24	Andrea	Niña	Primaria oficial
25	Janeth	Niña	Primaria oficial
26	Raraví	Maestra de preescolar	Primaria particular

Tabla 3. Los cuestionarios

En la siguiente tabla presento los datos laborales de los informantes, su lugar de procedencia y un resumen de las respuestas que aportaron en los cuestionarios.

#	Nombre	¿Qué es alfabetizar	Escuela sugerida	¿Alfabetizan? Método	Opinan los padres de familia	Diferencias Públicos/privados	
						Necesidades	Piden padres
1	Elva docente SLP/oficial	Enseñar a leer y escribir	Primaria	Sí/PEP Onomatopéyico	Que se alfabetice para que en la primaria sea fácil	Necesidades	Piden padres
2	Ma. Elena Dir/grup SLP oficial	No contesta	Preescolar Primaria	Sí/ no conozco ninguno	Que se enseñe a leer y escribir	No contesta	Más exigencia
3	Martha Dir/grupo SLP/oficial	Conocer y pronunciar las palabras	Primaria	Sí actv.PEP Silábico	Que se alfabetice para que en la primaria sea fácil	Acercar lectura-escritura	Enseñar lectura escritura
4	Blanca/of. Dir/grup SLP	Enviar al preescolar	Preescolar	Sí Dictados/PEP	Iniciar la escritura	Libertad	Forzados (sic)
5	Zenaida Dir/grup SLP/oficial	Aprender y enseñar a leer	Preescolar	Sí/no hay método /PEP	Que salgan del pree leyendo y escribiendo que en la primaria sea fácil	No contesta	Exigen
6	Miguel docente SLP/oficial	Enseñar a los que no saben	Preescolar	No/PEP Actividades	Que se alfabetice para que en la primaria sea fácil	Como vayan aprendiendo	Enseñar y objetivos
7	Dayan docente SLP oficial	Leer y escribir usar tec. para comunicar	Desde casa/ básica SLP	Sí/sin método/lúdico	Que lean para que les vaya bien en la primaria		Enseñanza forzada (sic)
8	Isela Secretaria/oficial/SLP	Relacionar se con las letras	preescolar	No/ es oficina	Que se les enseñe a leer y escribir no batallen primaria	No enseñan a leer y escribir	No libertad tienen fin
9	Marco Dir/Grupo SLP/oficial	Ayudar a las personas	3 años	No/PEP poco Onomatopéyico	Leer y escribir y no cantar y jugar	No exigen leer y	Exigen leer y escribir

		a leer y escribir				escribir	
10	Angélica SLP/oficial	Que sepa leer y escribir/significar	Interés niño	No contesta Se inicia al pequeño en el lenguaje escrito globalizador /PEP	Quisieran que salieran leyendo y escribiendo	Introducir lecto-escritura	Exigencia padres lectoescritura
11	Claudia Asistente SLP/oficial	Aprender enseñar	Al tener capacidad para aprende	No / Lectura y practica	Si les gustaría	No contesta	No contesta
12	María Luisa Docente SLP/oficial	Saber leer y escribir	3 años	Sí/ ejercicios de maduración PEP	Que aprendan	No (sic) forzan desarrollo-llamadura	Forzan (sic) a aprender a memorizar
13	Mónica Docente SLP/oficial	Enseñar a leer y escribir	Básica	Sí/Ejercicios maduración PEP/ en pree no hay método	Exigen leer y escribir para primaria	muchas	muchas
14	Karla Gpe. Docente/S LP/oficial	Enseñar a leer y escribir para poder comunicarse	primaria	No contesta Iniciación lúdica/ sí conoce PEP Pronunciar el sonido y diciendo función social	Si porque consideran que es la función del preescolar	No contesta	En el privado obligan a los niños a leer y escribir
15	Fernando Sánchez PAAE SLP oficial	Impartir conocimientos básicos de lectura y escritura entendimiento diario	escuelas	No contesta sí-método Repetitivo-esquemático/PEP/ No muy bien Identificar el nombre/tarjetas de sílabas	Que sólo se enseña a jugar y se debe enseñar a leer y escribir para facilitar el trabajo.	No contesta	Más exigencia a los alumnos/ tienen métodos/ más tiempo
16	Luis Alberto Docente SLP oficial	Leer y escribir/ para que sirven las letras/no edad	Entre preescolar y primaria	Sí Ambiente alfabetizador Narraciones PEP dramatizaciones Sí Onomatopéyico	Que para que van a la escuela si no aprenden nada		Mayores recursos en los privados

17	María del Carmen docente SLP/off.	Enseñar a leer y escribir	Primaria con apoyo de preescolar	No se contesta/ Sí Natural/PEP sí/ Todos los métodos son buenos	Que los niños van al jardín para que aprendan a leer y escribir	No contesta	Que los niños salen leyendo y escribiendo
18	Yesenia Docente SLP oficial	Enseñar a aprender	La casa y el jardín	Sí Observación interés /sí PEP/ Expresar lo que sienten	Que tiene que desarrollar su proceso poco a poco	Enseñar para la vida	Enseñan más mecánico trauman con tantas cosas
19	Rocío Docente SLP oficial	Leer y escribir para algo que tiene utilidad en la vida	Iniciar preescolar primaria secundaria	No contesta Imágenes- tarjetas- memoramos cuentos asociaciones /onomatopéyico	Que se enseñe a leer y escribir/ lo más importante es que dejen tareas	No contesta	Inglés leer y escribir- instalaciones
20	Ma. Lourdes SLP oficial	Enseñar a leer y escribir- conocer lo importante de la lectura- escritura	Pree- primaria secundaria superior	Sí Silábico alfabético	Que los maestros de primaria ya piden que los niños lean al ingresar	Respetar los ritmos de los niños	Material- capacitación- presión
21	Blanca SLP oficial	Dar a conocer el sistema/ código de comunicación escrito- oral	Desde que se nace	No contesta Métodos silábicos y alfabéticos/ Si/PEP/ pero me hace conocer mas	Algunos esperan la alfabetización- desconocen los procesos de desarrollo y son capaces de lograrlo	No contesta	Recursos- capacitación- seguimiento minucioso
22	Montserrat docente SLP oficial	Enseñar a leer y escribir	Con diferentes portadores de textos	Sí/ Por fonemas Si/PEP /Cuando el niño tiene interés	Exigen que del jardín salgan leyendo y escribiendo	No contesta	Llevan clases de religión
23	Irma Docente SLP oficial	Acercar a la lecto- escritura	En preescolar	Sí Por medio de portadores de texto/ Sin método	Quieren que sus hijos aprendan a leer y escribir de forma convencional		Enseñar a leer y escribir y es a la fuerza

				especifico Sí/PEP			
	Lilia docente SLP oficial	Introducir a conocer el mundo de las letras	Escuela	Sí Competencias/PEP competencias	Quieren que sus hijos aprendan a leer y escribir con planas de tarea.		importancia a la lectoescritura y en ocasiones fuerzan a los niños.
25	Leticia directora SLP oficial	Tener el conocimiento adquirirlo de la comprensión lectora -lengua escrito	Desde la casa	Sí Desde las actv. del PEP/ sí conoce Estrategia de lectura en voz alta- escritura de textos dictados x niños y escritos x educador	Piden que se les enseñe a leer y escribir en preescolar porque dicen en primaria los maestros lo piden	Más limitados en recursos	Más materiales
26	Juana Educadora SLP oficial	Trasmitir compartir conocimientos a través de la escritura	Desde el preescolar/ en casa padres leen	Sí Lectura escritura comprensión dictado copiado "natural" contacto con los textos	Siempre hay inquietud de que los niños salgan leyendo y escribiendo		Enseñan desde 1° lectoescritura
27	Virginia Educadora SLP oficial	Experiencias al dominio de uso correcto del lenguaje	preescolar	Sí/ expresión de ideas a través del lenguaje /diálogo, intercambio de ideas y opiniones/ interacción	Exigen que lean y escriban delegando la responsabilidad al docente		Amplían currículum Computación, artística, deporte, inglés/ padres pagan resultados
28	Teodora docente SLP oficial	Colocar letreros en el salón	Desde que Nace preescolar	Sí Manipular cuentos revistas libros/si PEP Expresión/narración/voz	¿Por qué no le enseña a leer y escribir y contar? ¿no le va a dejar tarea?	Es más libre-por sus características	Que pagan

				alta/dictados			
29	María Socorro docente SLP oficial	Enseñar conocimientos a personas que carecen	Desde edades tempranas	Sí Manipulación No métodos cuentos dramatizar Dictados- voz alta/ PEP Sí	Algunos están inquietos porque el niño no aprende a leer y escribir en preescolar	Privan de usar libros y cuadernos	Si les permiten usar libros y escriben mucho
30	Martha docente SLP oficial	Realizar actividades que ayuden a resolver situaciones	Familia escuela sociedad	Sí competencias	Piden que salgan escribiendo y leyendo por medio de planas/con actv. de acercamiento	Competencias libros de apoyo	Pagan y exigen más llevan auxiliares para trabajar en el aula
31	Elba docente docente SLP oficial	Llenar de conocimientos de lectura y escritura	Desde el hogar	Sí alfabetizan con el método natural	Piden que los niños aprendan a leer/de acuerdo con la madurez van adquiriendo	Se prepara y se dan herramientas poderlo	Único interés la escritura y la lectura/ olvidan lo demás
32	Guillermina Particular docente Zona metropolitana	Enseñar a los niños a leer y escribir		Sí Minjares		No se alfabetiza	Pagan para alfabetizar
33	Catalina Part/docente Zona metropolitana	Enseñar a leer y escribir con método		Sí onomatopéyico		En muchas no se alfabetiza	Pagan por alfabetizar
34	Part/docente Zona metropolitana	Que conozcan la función de leer y escribir		Sí onomatopéyico		Cumplir el PEP	Alfabetizan con libros/llevar el PEP
35	Imelda Part/docente Zona metrópoli-	No contesta		Sí/PRONALES		Muy buenos	Se vende/ mas actividades extras

	tana						
36	Norma Part/docente Zona metropolitana	Leer y escribir sin comprender		Sí onomatopéyico		competencias libertina je hay quien no trabaja	Bombardean con mucha información desarrollan doble planeación
37	Rosa María Part/docente Zona metropolitana	Conozcan los diferentes tipos de textos		Sí Rutinario Mecanizar a los niños no aprendizaje significativo		PEP al ritmo de cada niño	Resultados/Pago
38	Ma. Carmen Noemí Part/docente Zona metropolitana	Propiciar interés despertar motivar inicio		Sí Portadores de texto/copiando del pintarrón-sin planas			Presionan avanzado
39	Adela Part/docente Zona metropolitana	Despertar el interés por aprender a leer y escribir		Sí Fonético		Sólo con conocimientos	alfabetizados
40	Claudia Part/docente Zona metropolitana	No es llenar planas que comienzan a conocer las letras/nombres		Sí Letreros cuentos libro			Más conocimientos por medio de libros Mas presión/aburrimento
41	Esmeralda Part/docente Zona metropolitana	Enseñanza de la lectoescritura		Sí Planas cuadernos libros vocales números		Introducción a la alfabetización manualidades	Alfabetizan libros de apoyo cuadernos materias extras

42	Part/ docente Zona metropolit ana	Enseñar a leer y escribir		Si Cuadernos libros convencional tradicional		No hay cuadern os libros	
43	Elsa Lucero Part/ docente Zona metropolit ana	Proceso de lectoescrit ura sin tantas planas		Sí Cuentos portadores de texto		PEP	Niños mecaniza dos Planas Plus
44	Luz María Part/ docente Zona metropolit ana	Introducir al mundo lleno de portadore s de texto		Sí/Minjares cuando sean grandes no les va a gustar leer y escribir		Algunas habilida des	Leyendo tomando dictados sumando restando
45	Karla Dolores Part/ docente Zona metropolit ana	Involucrar a la cultura lectora favorecer la escritura		Sí Cuentos imágenes dictados copian palabras adivinanzas trabalenguas		Juego situacio nes didáctic as	Mecánica mente se aburren/ libros libretas
46	Ana María Part/ docente Zona metrópoli tana	Enseñanza de la lectoescrit ura		Si método de carretillas repetición de palabras planas		Acercars e al interés de la lectura	Mecaniza dos no compre nden
47	Montserrat Part/ docente Zona metropo litana	Enseñanza de la lectoescrit ura		Sí fonético		desarrol lo	Leer y escribir
48	Rocío Part/ docente Zona metrópoli tana	Enseñar a leer y escribir que compre ndan los letreros		Sí/ método de carretillas repetición de letras planas		Acercar al interés de la lectura	Mecaniza dos no compre nden
49	Dolores Part/	Propiciar ambientes		Sí Planas vocales		Impor tancia	

	docente Zona metropolitana	contacto con textos del aula y de la vida		carretillas para hacer palabras		del PEP competencias	
50	Susana Part/ docente Zona metropolitana	Repetición sin mucho razonamiento		Sí Libros cuadernos competencias			Tienen mejores resultados inglés computación talleres
51	Liliana /oficial docente Zona metropolitana	Conocimiento de lectura y escritura		Sí Onomatopéyico		Libertad trabajar lineamientos supervisar	Imposición de la directora
52	Karina Part/ docente Zona metropolitana	No contesta		Sí Planas vocales		Alfabetiza	No alfabetiza
53	Karla Part/ docente Zona metropolitana	Proporcionarle herramientas para acercarlo a la lectoescritura		Sí carretillas 1 o 2 planas importancia del PEP			Mobiliario materiales atención rendir cuentas a padres
54	Ana Luz Particular docente Zona metropolitana	Acercar a la lectura y escritura		Sí Repetición planas consonante por semana tareas		madurez	Leer y escribir
55	Maribel Particular docente Zona metropolitana	Enseñar palabras		Sí Enseñando una letra cada semana libros repitiendo rellenando		Permiten trabajar situaciones reales PEP	Solos trabaja, imponen
56	Elsa Particular/	Iniciar a los niños a		Sí ecléctico		Al inicio de la	Auto capacitac

	docente Zona metropolitana	la lectura y escritura placenteras				alfabetización materiales cursos	ión y menos materiales
57	Evelia Particular docente Zona metropolitana	Iniciar a la lectura y escritura interés motivar encausar		Sí global		Sólo terminar el día sin accidentes	
58	Lourdes Part/ docente Zona metropolitana	Adquirir el conocimiento de la lengua oral y escrita		Sí Repetición de planas visualizando posters		alfabetizados	No alfabetizados
59	Emiliano SLP Administrativo /oficial	Propiciar experiencias y conocimientos	Preescolar SEGE	Sí enseñarles lo básico vocales y alfabeto	Enseñarles desde pequeños para que aprendan mejor	Exigen menos	Exigen más
60	Fco. Javier SLP docente	Iniciar a Los alumnos a la lectoescritura	Preescolar 4 años	Sí Dictados lectura de cuentos narraciones	Que salgan Leyendo del jardín de niños porque ya están en edad de aprenderlo	Se limitan mucho	Facilidad de implementar mas instrumentos de enseñanza
61	Juan José SLP docente Oficial	Brindar a los niños la oportunidad de aprender la lectura y escritura	Preescolar	Sí sin método específico pero trato de hacerlo porque lo requieren	Algunos padres piden que se les enseñe o preguntan ¿Cuándo se les va enseñar?		Son más exigentes hasta los padres
62	Armando SLP particular	Que las personas aprendan a leer y escribir	Desde preescolar adecuado es primaria	NO CONTESTO el copiado de palabras y repetición de estas, letras, nombre ambiente alfabetizador	Que alfabeticen para que lleguen a la primaria con mejores conocimientos		Más material y exigen mas

63	Norma docente oficial Zona metropolitana	Enseñar a leer y escribir	Preescolar	Sí/ PEP/usan PEP (leer cuentos, socializar carretillas)	Quieren que se alfabetice para batallar menos	Sólo cumplen con deber no dan plus	Compiten por una enseñanza a excelencia a cobrar mas
64	Sandra docente Zona metropolitana oficial	Interpretan textos con letras que conocen, forman palabras, oraciones	Desde pequeños	Sí/silábico/usan PEP (escrita trazos/ oral conversaciones cuentos) Cuentos libre	No exigen porque les explicamos el trabajo con PEP	Actividades donde el niño externas sus puntos de vista	Sistema mecánico a través de repetición planas/
65	Beatriz docente particular Zona metropolitana	Enseñar a leer y escribir	Preescolar	Si/cuentos/usan PEP Cuentos y después hagan su cuento	Que salgan leyendo y escribiendo por eso pagan	No tienen obligación de leer y escribir	Los padres exigen leer y escribir
66	Ma. Elena docente particular Zona metropolitana	Enseñar a leer y escribir	Preescolar	Si/ PEP/usan PEP (cuentos dibujos poemas) Escribiendo su nombre libros	Quieren que aprendan porque en primaria exigen	No salen leyendo y escribiendo	Salen leyendo y escribiendo
67	Lizeth Docente oficial Zona metropolitana	Enseñanza de la lengua con reglas	Pequeños	Si/usan PEP maduración Motor fino-grueso-maduración cuentos, rimas trabalenguas	Quieren que aprendan porque otros de la misma edad lo hacen	Maduración	Planas para justificar pago
68	Verónica docente particular Zona metropolitana	Enseñar a leer y escribir	3-4 años usan PEP familia contexto	Ambiente alfabetizador	Libertad Expresen	No contesto	No contesto

69	Daniel Docente particular Zona Metropolitana	Uso adecuado de la lengua a través escritura	Desde el nacimiento	Si alfabetizan/ Cantos juegos	Importante porque por medio de la lectura y escritura desarrollan otros aprendizajes	Programa generalizado no tiene de acuerdo la diversidad	Con PEP Y diferentes grupos de trabajo
----	--	--	---------------------	----------------------------------	--	---	--

Propuestas para trabajar la conciencia fonológica

Entre las diferentes propuestas para trabajar la “conciencia fonológica” muestro un resumen de dos ellas: I) Hugo Salgado (1995) II) María Clemente Linuesa (1999).

1. Propuesta de Salgado (1995)

La primera propuesta se divide en dos fases de trabajo:

Fase de actividades orales. Durante las dos primeras semanas se trabaja la oralidad, la intención es seguir afirmando lo que ya saben de manera inconsciente, es decir, la articulación oral del lenguaje real con el que se comunican en la vida diaria. Salgado considera que esto es de utilidad para la elaboración de hipótesis para el aprendizaje inicial de la lengua escrita. El objetivo de este primer momento es reflexionar y tomar conciencia de dos elementos constitutivos de nuestra lengua: Conciencia léxica, es decir descubrir que la lengua está formada por unas palabras con relativa independencia que se relacionan entre sí, para estructurar ideas (la palabra) y conciencia fonológica, que permite identificar los sonidos articulados que componen las palabras. Aunque nombra como primer y segundo momento los grupos de actividades, propone trabajar ambas al mismo tiempo.

Primer momento:

a) Conciencia léxica

De preferencia se sugiere iniciar con frases de fácil identificación aunque no con ello se pierda de vista el valor significativo. Se propone la realización de diversos juegos para reflexionar acerca de los elementos léxicos.

- Repetición y reflexión de frases similares: /mi micrófono/ tu tucrofono/ pilares de piedra/ Pilar es de piedra/ había un avez...truz/
- Decir chistes, e incluso continuar haciéndolo en los años superiores.
- Presentarles párrafos sin fragmentar para que corroboren la importancia de su utilización.
- Contar- preguntar- las palabras de una frase.

- Formar oraciones mediante la acumulación de palabras
- Decir una oración y pedirle que la divida en palabras.

De estos juegos pueden surgir dos hipótesis:

- Hipótesis silábica- se pretende que el niño vaya configurando el concepto de palabra. Alejándose del aspecto fonológico (la fragmentación de la sílaba) para acercarse a uno semántico (el significado).
- Hipótesis sintagmática- tratar de favorecer la desarticulación del silabeo y pretender la de palabras.

b) Conciencia fonológica

Aquí se realizan actividades orales de fragmentación fonológica para superar la hipótesis silábica y para lograr la conciencia fonológica que favorece la hipótesis alfabética.

Presentar dibujos de elementos de diferentes tamaños para que los niños fragmenten fonológicamente las palabras con las cuales se designan. Se sorprenderán que palabras como “oso”, “rey” se escriben con pocas letras. Se sugiere utilizar palabras que no tienen grupos consonánticos difíciles de desarticular como “s o n i d o”, y no palabras como “t r a n s p o r t e”.

Actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica:

De reconocimiento:

- Que imiten el sonido de diferentes personajes: robot, conejo, tortuga, etc. Algunos pronunciarán despacio, dando brincos, etc.
- Adivinar ¿Qué digo si digo <m> <e> <s>?
- Que sonidos parecidos hay en <m> <a> <s> <a> y <m> <a> <l> <a>.

De producción

- Reconocimiento aislado de fonemas ¿Quién dice palabras que empiecen con <m>? ¿Quién dice palabras que empiecen con <ma>?

- Mostrar ilustraciones y pedir que marquen las que tienen escondido el sonido.
- ¿Cuáles y cuántos sonidos tiene la palabra..?
- Poner el dibujo y graficar en celdas los espacios.
- Chistes cuando los niños ya han adquirido el manejo primario de la escritura ortográfica en 3° y 4°.
- Presentar dibujos de animales y preguntar ¿Cuál tiene el nombre más largo, más corto, iguales?

Segundo momento

Reconocimiento fonético-ortográfico

Aquí se busca identificar entre fonema y grafema, ello no implica suspender las prácticas de reconocimiento léxico y fonológico, es conveniente seguir desarrollándolas. En esta etapa el niño configura la “hipótesis alfabética” donde representa a través de una letra, para construir una escritura fonológica, las etapas que atraviesa el niño son las siguientes:

1. El niño toma conciencia de que la palabra (oral) no es una unidad indivisible.
2. Identifica que dentro de la palabra los fonemas son los elementos mínimos que la componen y que pueden ser aislados.
3. Descubre que las letras tratan de representar a los fonemas.
4. Trata de encontrar que letra corresponde a cada fonema.

Para Salgado es necesaria la intervención del docente para allanar estos procesos ya que de dejarlo sólo enfrenta al niño a una mayor complejidad ya que haría reestructuraciones innecesarias.

Esta segunda etapa se elijen palabras que utilicen 22 fonemas, se trabaja con nueve palabras (mano, dedo, uña, pato, jirafa, burro, leche, yogurt, queso) que se organizan en tres series de tres láminas, de acuerdo a tres temáticas: el cuerpo humano, animales y alimentos) con la palabra escrita con mayúscula y el dibujo

arriba: (MANO, DEDO, UÑA), (PATO, JIRAFÁ, BURRO), (LECHE, YUGUR, QUESO).

Se trata de contextualizar estas series temáticas y no de memorizar palabras aisladas. Se presenta cada lámina con el dibujo y las palabras escritas con letras mayúsculas en script y en manuscrita con mayúsculas y minúsculas, también se pueden presentar con celdas para poner cada grafía. Se busca que el niño conozca el sonido al que representan los dibujos. La secuencia de trabajo con las láminas es la siguiente:

- El docente presenta la lámina y anuncia aquí dice “mano”.
- El docente señala como se lee cada letra M (m).
- Se dibujan varias veces las letras sueltas, se copia la palabra, se repite el vocablo uno o dos renglones o se copia al dictado una frase como *Mi mono me mima*.
- Se presenta la lámina con las letras tapadas o no tapadas para que digan a partir del dibujo la palabra.
- Una vez desarrollada la conciencia fonológica los niños descubren las letras como representaciones gráficas de los sonidos y no al revés.
- Después se van incorporando otras palabras.

Tercer momento

De escritura fonológica

Las actividades sugeridas:

- Cada uno escribe en un papel lo que comió hoy, se mezclan los papeles, otros leen y tratan de adivinar de quién es.
- Cada uno escribe en un papel lo que le gustaría comer el próximo domingo, se mezclan los papeles otros leen y tratan de adivinar de quién es.
- Hacer la lista para ayudar a sus papás hacer las compras.
- Escribir carteles que permitan identificar los lugares del aula para facilitar su mejor organización.

- Pequeños crucigramas cuyas referencias sean algunos dibujos.
- Presentar ilustraciones y los niños contarán lo que hace el personaje, por qué, otros, los menos seguros podrán escribir las palabras con las que se designan los elementos de la imagen.
- Completar los globos de una historia muda.
- Armar una idea entre todos.
- Hacer el plano de la escuela, plaza, casa.
- Dividir el pizarrón por la mitad y pasar a dos niños para que conversen por escrito.
- Escribir canciones en el pizarrón.
- Escribir argumentaciones publicitarias.
- Registro de anotaciones diarias.
- Chistes, entrevistas, encuestas.

II. Propuesta de María Linuesa y Belén Domínguez

La siguiente segunda se llama “Programa para desarrollar habilidades metalingüísticas”. En ésta María Linuesa y Belén Domínguez (1999) tienen la intención de crear conciencia fonológica, sugieren que estén integradas a las actividades normales de la clase en un proyecto global y en forma de juegos.

- a) El programa se empieza a trabajar con rimas, después sílabas para terminar con los fonemas.
- b) En las tareas el orden es: rima, identificación, adición y omisión.
- c) La posición de la sílaba o el fonema dentro de la palabra es indistinto, aunque parece ser más fácil identificarlo al principio.

1. Rimass

Tipos de rimass

- Comparten los fonemas finales: estrella- botella

- Contiene todos los fonemas una de la otra: pala-ala, plancha lancha.
- Compartir todos los fonemas excepto el primero: cuna-luna, puente-fuente, lana-rana.
- Compartir los mismos fonemas finales, pero al principio una tiene un fonema y otra un grupo consonántico: fresa-mesa, gato-plato, dragón - vagón.

a) Reconocer las rimas: soldado-pescado.

b)) Elegir entre varias las palabras que riman con otra: Sol, tren, pez: con gol.

c)) Identificar la palabra sobrante: sombrero, sopa, frutero.

2.Nivel lingüístico- sílaba:

palabra+- sílaba= pato+za= zapato / caracol-col= cara.

Palabra+-sílaba = maleta -ma = male o leta

a) Contar las sílabas de una palabra: ¿Cuántos trocitos tiene silla?

b) Identificar una sílaba al comienzo de una palabra

c) Buscar palabras que contengan una sílaba común al comienzo.

d) Identificar una sílaba común (al comienzo- final- en medio- diferentes posiciones) de dos o más palabras. (manzana-manta/ bote-diente/ fabrica-abrigo/lápiz-pala).

e) Elegir entre varias la palabra que comienza por la misma sílaba que otra: mesa/ fresa peseta melón.

f) Decir palabras que comiencen por la misma sílaba que una dada: vamos a decir palabras que comiencen iguala que pala- paloma, papel, pan.

g) Unir sílabas que forman palabras: ¿Qué les parece si juntamos estos trozos ma/lo?

h) Adición de una sílaba al final de la palabra: bote/lla pelo/ta

- i) Decir la sílaba que se ha añadido a una palabra respecto a otra: ¿Qué trocito no oíste en pato que sí en zapato.
- j) Omisión de una sílaba al final de una palabra: ¿Si le quitamos a <pelota> en trocito <ta> qué palabra aparece?
- k) Decir la sílaba que falta en una palabra respecto a otra: ¿Qué trocito oíste en <sopera> que no está en <pera>?
- l) Sustitución de una sílaba por otra en una palabra: ¿Qué palabra aparece si a <palo> le quitamos <pa> y en su lugar ponemos <ma>?

3.- Nivel lingüístico: fonema

- a) Producir formas aisladas a través de onomatopeyas (de animales-objetos – acciones) ¿Qué ruido este animal (gato enfadado)?
- b) Imitar la producción de palabras exagerando el sonido inicial o final: sol/ ssssol/ solllll/
- c) Identificar un fonema al comienzo-final de una palabra.
- d) Buscar palabras que contengan un fonema común al comienzo-final.
- e) Identificar un fonema común al comienzo-final- en medio- en diferentes posiciones de dos o más palabras: mesa - mano/ sal-azul/ cesta- mosca/ árbol-león.
- f) Elegir entre varias la palabra que comienza-termina- empieza por el mismo fonema que otra: <arroz>mano- silla-abeja <niña> tuna- libro-ave <pila> rojo-pera-pelo.
- g) Decir palabras que comiencen por el mismo fonema de una dada.
- h) Adición de un fonema al final-comienzo-en medio de una palabra: gas+a=gasa l+oro=loro da+r+do=dardo.
- i) Decir el fonema que se ha añadido a una palabra respecto a otra: gas- gasa

j) Omisión de un fonema al final-comienzo- en medio de una palabra: <sala-a=sal> <pala-p= ala> <costa-t= cosa>.

l) Decir el fonema que falta en una palabra respecto a otra: <pasa-casa>.

La primera propuesta es un método completo para acceder a la cultura letrada, la segunda opción es una sugerencia para completar el trabajo de la lectoescritura. Los dos trabajos pretenden el manejo de la oralidad como estrategia incidir en la reflexión de la lengua. Las actividades que presenta son opciones creativas que se pueden sustituir por programas agobiantes con tareas monótonas y repetitivas. Cuando se habla de actividades para favorecer la “conciencia fonológica” hay quién puede relacionar esta tarea con los ejercicios que se han hecho durante décadas y que han sido cuestionados porque abonan en el cansancio y aburrimiento de los niños, pero como ya pudimos ver se trata de ejercicios orales que detonan reflexión sobre la lengua y el manejo de creatividad lingüística.

Voces

En el CD que anexo a esta investigación presento algunas de las entrevistas que realicé durante el proceso de indagación empírica, no están completas, hice una selección de las partes que considero más trascendentes para el objeto de estudio.