



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO**

SEDE PACHUCA

**EL SABER Y HACER DOCENTE SOBRE LA ALFABETIZACIÓN EN
PRIMER GRADO: LA CENTRALIDAD EN LOS MÉTODOS.
ESTUDIO DE DOS CASOS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

BERENICE ESTRELLA MARTÍNEZ LOYO

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO.

FEBRERO 2025

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

APARTADO METODOLÓGICO

1. Problematicación y delimitación	12
2. Metodología de la investigación	16
3. Trabajo de campo	19
4. Construcción del dato	23

CAPÍTULO I: LA EXIGENCIA INSTITUCIONAL Y SOCIAL DE LA ALFABETIZACIÓN EN UNA ESCUELA PRIMARIA

1. La escuela primaria " Héroses": un referente de la zona escolar	32
2. Disposiciones instituidas que eficientizan la alfabetización	48
3. El compromiso social e institucional sobre la alfabetización	60

CAPÍTULO II: SABERES CONSTRUIDOS POR SOFÍA Y ANA SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

1. La elección de la carrera: "todo menos maestra y "todas somos maestras"	70
2. La inserción a la docencia: "un camino tortuoso" y "ese es tu kínder"	74
3. El reto de alfabetizar: "aquí yo soy la maestra" y "yo vengo de preescolar"	77
4. Concepciones de las maestras Ana y Sofía sobre la alfabetización	80
4.1. Eclecticismo de métodos: "global, PRONALES y el eclesiástico"	85
4.2. El proceso como fin: "todos van a leer" y "la famosa conciencia fonológica"	93
4.3. Resignificaciones curriculares: "El método del perrito" y "la reforma del 2004 en preescolar"	97

CAPITULO III: LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA CENTRADA EN LA CODIFICACIÓN

1.	Caso A: La maestra Sofía.	111
1.1.	El aula de Primero "A".	116
1.2.	Leer, repetir y copiar: énfasis en la codificación.	120
a.	Lectura en voz alta.	122
b.	Repetición de la lectura por los niños.	125
c.	Escritura de palabras.	127
d.	Pasar al pizarrón.	130
e.	Dibujo, recortar o armar palabras.	132
2.	Caso B: La maestra Ana.	135
2.1.	El aula de primero "B"	142
2.2.	Letreros, letreros y mucha lectura mucha lectura: método global.	146
a.	Actos de lectura.	150
b.	Lectura del cuento por la maestra.	153
c.	Leer palabras escritas o identificar palabras de las tiras de papel o palabras escritas en el pizarrón.	158
d.	Producción escrita.	160
e.	Escribir palabras en el pizarrón.	162
f.	Copiar en la libreta	164

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación pretende dar cuenta de los saberes y haceres docentes de dos maestras: Ana y Sofía quienes han trabajado muchos años en primer grado de educación primaria por lo que, a juicio del colectivo escolar, se consideran con mucha experiencia en la alfabetización inicial. La orientación del trabajo es cualitativa al explorar y comprender la complejidad del campo de estudio de la práctica educativa cuya delimitación permite adentrarse en las experiencias, conocimientos, significados y prácticas construidos en sus trayectoria y desarrollo profesional Ruth Mercado (2008). Por ello en esta investigación pude reconstruir la forma de enseñanza de ambas docentes quienes expresan su experiencia en la aplicación de una variación de métodos que garantizan la alfabetización en corto tiempo. Su forma de trabajo basada en el eclecticismo de métodos parcializa los enfoques y recomendaciones didácticas de las reformas curriculares de los últimos treinta años en la educación primaria.

La comprensión sobre la enseñanza implica explorar las significaciones realizadas por las docentes quienes hacen la mediación curricular para que “los alumnos obtengan resultados y significados concretos, partiendo de los contenidos señalados por el currículum” (Sacristán, 1988, p.21). El currículum al ser un referente de la práctica no se agota en lo prescriptivo, sino que su materialización está permeada por múltiples factores que lo determinan; asumo que está en construcción a partir de la resignificación que realizan las docentes. De ahí la importancia de acercarse a los espacios escolares para documentar las prácticas y las bases que las fundamentan en un determinado contexto institucional y social que influyen en garantizar la alfabetización de los alumnos en el primer grado.

Para efectos de este trabajo defino a la alfabetización inicial como un proceso de adquisición de la lengua escrita al concebir que los niños son competentes en su lengua oral desde los primeros años de su infancia. Corresponde a la institución escolar garantizar el conocimiento del sistema de lengua del hablante. Retomo los planteamientos de Emilia Ferreiro para comprender cómo es que los niños se

apropian de este sistema a través de la lectura y la escritura como procesos complementarios y simultáneos. El campo de estudio de Ferreiro (1999) es la psicogenética de la lengua escrita que proporciona un planteamiento profundo y crítico sobre el sujeto que aprende y los métodos tradicionales que rompen y fragmentan el lenguaje. Afirma que los niños son sujetos activos que transitan por un proceso que los docentes deben conocer y potenciar para lograr la lectura y la escritura a quienes denomina como sujetos cognoscentes que piensan, reflexionan y deciden formas de representación comprensibles para ellos. El objeto de conocimiento es la lengua escrita, cuya estructura y característica es importante conocer para no fragmentarla. Tales postulados conciben al Sistema de la Lengua como una estructura que todo hablante domina en forma natural.

Al respecto, la autora problematiza que en el acceso escolarizado tradicional se basa en la fragmentación de la lectura y la escritura, como si fueran dos procesos por separado; además el no respeto del proceso de adquisición de los alumnos a quienes se les considera homogéneos o tablas rasas, que no tienen ningún conocimiento sobre su lengua, de ahí la importancia de imponer métodos para lograr la codificación y decodificación. En esta misma línea Torres (1998) afirma que “la escuela se enfoca sobre la lengua escrita (leer y escribir) antes que sobre la lengua oral (escuchar y hablar), bajo el argumento de que la primera tiene mayor complejidad y requiere mayor sistematicidad en el aprendizaje” (p.62). Ambos planteamientos coinciden en señalar la prevalencia de los métodos sobre los procesos, así también definen a la lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el sistema de lengua como distintos aspectos en los que se materializa.

Tal reduccionismo está presente en la enseñanza y en las concepciones que tienen las docentes Ana y Sofía sobre la alfabetización. Sus prácticas sugieren la adopción de métodos analíticos y sintéticos, alejados de los enfoques propuestos en los programas de estudios de educación primaria de las últimas dos décadas centradas en las prácticas sociales del lenguaje. A pesar de las modificaciones curriculares éstas quedan a nivel discursivo ya que en la práctica de las dos docentes investigadas advierto un conocimiento superficial obtenido a través de las pláticas

con otros docentes, pero no por tener un conocimiento profundo sobre éstas. El riesgo de tal reduccionismo es convertirse en lo que Ferreiro (1999) afirma como “lectores de probeta, redactores de tareas escolares” (p.348) donde se pierde la función social al limitar la lectura y escritura a fines escolares. Esta visión anula la vinculación con el mundo y la vida cotidiana de los niños por lo que se requiere de manera urgente romper con las prácticas y didácticas tradicionales.

En el caso de las docentes Ana y Sofía asumen la presión social que ejerce la dirección y el contexto social inmediato para garantizar una alfabetización rápida en los alumnos. Parece ser que tal proceso se agota en los primeros años de escolarización, aunque sus efectos perduran en el trayecto escolar. Al respecto Ferreiro (1982) menciona que esta tendencia se empezó a extender a los dos primeros grados, e incluso considerar al preescolar como una antesala de adquisición de la lengua escrita. No obstante, “la alfabetización debería ser entendida como un problema de toda la educación básica, involucrando a todas las áreas y profesores de este nivel” (p.65). Desafortunadamente en la cotidianeidad escolar la centralidad está puesta en las docentes de primer grado.

Las propuestas curriculares entendidas como proyectos hipotéticos para ser realizados demandan un conocimiento profundo de sus fines y propósitos, de su estructura y organización de los contenidos, de sus fundamentos sociológicos, antropológicos, pedagógicos y didácticos, entre otros aspectos por parte de los docentes. Lo anterior sumado a la experiencia y los saberes construidos para poder realizar una reflexión creadora, sensible y comprometida. Es decir, constituirse en profesionales de la educación, no en aplicadores de métodos y procedimientos estandarizados.

Ferreiro y Gómez (1982) plantean que históricamente la escuela ha establecido una distinción entre “aprender a leer” y “leer para aprender” (p.299). La primera se refiere a la alfabetización asociada a la escolarización y la segunda como una herramienta para seguir aprendiendo en forma permanente. Tales categorías disímiles definen dos formas de ver la lectura y la escritura que genera prácticas escolares específicas. Una centrada en la función escolar; la otra para potenciar y consolidar

la alfabetización en la educación primaria. En la investigación realizada advierto la prevalencia de la primera postura donde las docentes alfabetizan a través de métodos donde se hacen presentes las exigencias institucionales para dar resultados en tiempos definidos por la escuela.

Lo anterior lo desarrollo en tres capítulos que conforman este trabajo de investigación, mismos que describo brevemente. El primer capítulo titulado “La exigencia institucional y social de la alfabetización en una escuela primaria” muestro el contexto educativo de la escuela “Héroes” donde identifiqué algunas decisiones tomadas por el director para garantizar la alfabetización en el primer grado. Lo anterior permite comprender la complejidad de la práctica docente que enmarcan las concepciones, didácticas y estilos de las profesoras Ana y Sofía dentro de este ámbito institucional.

En la escuela identifiqué algunas relaciones políticas establecidas por el director dentro de la zona escolar y del municipio, las cuales se hacen presentes en su gestión y organización escolar. Si bien no es motivo de interés profundizar en tal aspecto, reflexiono que las decisiones tomadas por el director están orientadas para que la institución sea un referente de trabajo dentro de la zona escolar y sea una escuela de excelencia. Su organización se caracteriza por unificar todas las actividades académicas y administrativas, impulsar la especialización de las docentes en diversos grados, determinar hacer la planeación por grados, decorar de la misma forma las aulas, etc. El director se auto define como una persona muy humana, que escucha a sus docentes y reconoce sus necesidades. Sin embargo, sus decisiones son de observancia obligatoria. Como corresponde a la asignación de las docentes en el primer grado

Adentrarme en el reconocimiento del contexto escolar me permitió reconstruir parte de la historia de la institución e identificar que se establecieron convenios y acuerdos con las autoridades educativas, sindicales y con la presidencia municipal que han influido en esta imagen de pugnar por una escuela de excelencia. En esta garantía la institución tomó su importancia dentro de las escuelas de la zona, por un mejor servicio educativo e instalaciones, recursos y apoyos. También comprender que las

docentes Sofía y Ana, tanto de manera individual como colectiva, han asumido este mandato de ser las maestras de primer grado y se han legitimado en este espacio escolar. En voz del director reconoce que las docentes son garantía en la alfabetización de sus alumnos en los tiempos establecidos. Define como profesionales por no faltar a sus labores.

En el segundo capítulo abordé los “saberes construidos por Sofía y Ana en torno a la alfabetización” con el propósito de comprender algunos rasgos identitarios de las docentes Sofía y Ana a fin de acercarnos a los saberes que se constituyen como un proceso de aprendizaje para los maestros en la construcción y el desarrollo de su profesión. Asimismo, acercarnos a las resignificaciones que tienen sobre los referentes curriculares, su formación y su práctica sobre enseñar a leer y escribir. Los saberes docentes entendidos como pluriculturales, históricos y socialmente construidos. Ruth Mercado (2002) los refiere como un saber en el que se basa un pensamiento en lo individual, pero formado por experiencias de vida y de creaciones ideológicas que van sobrecargadas de las palabras ajenas que son transmitidas en la vida social.

Los saberes docentes como construcciones sociales me permitieron rastrear las motivaciones que tuvieron Ana y Sofía en la elección de la carrera al vehiculizar sus deseos y anhelos por cumplir. En ambos casos estuvo influida por sus familiares más cercanos. Asimismo, reconstruir situaciones vividas de cada una de ellas al reconocer su vasta experiencia con 43 años y 22 años de servicio respectivamente. Entre ellas hay rasgos que las distinguen. En el caso Sofía su formación fue en el nivel de primaria y en el ejercicio de su trabajo desarrolló el amor a su carrera. Con Ana inició trabajando en el nivel de preescolar en el Estado de México por espacio de diez años; a partir de su cambio de estado se ubicó en nivel de primaria donde lleva laborando doce años. Por ley al hacer el cambio de estado y nivel educativo, no le cuentan esos años de servicio.

Abordé al inicio del capítulo su inserción a la docencia donde las maestras expresan sus avatares en su formación inicial y sus primeros años de servicio. Tales experiencias se entrelazan con las vivencias de las maestras a ser asignadas a

primer grado en esta institución, considerándolo como un reto el enseñar a leer y escribir y visualizarlo como una práctica compleja. Como en el caso de la maestra Sofía que al cambiarla de sexto a primer grado su reacción fue de impotencia y frustración. Mientras la maestra Ana lo tomó con gusto ya que venía de trabajar en el nivel preescolar. En ambas está presente ese saber construido sobre su profesión desde los primeros años de servicio que ponen en acción cuando enseñan a los alumnos

Al asumir el compromiso de trabajar con el primer grado, las maestras han resuelto su necesidad de alfabetizar con un eclecticismo de métodos. Tales decisiones se basan en nociones y creencias de algún método entre los que destaca “el global”, “el PRONALES” y un método “eclesiástico”, al hacer referencia a “como Dios me dé a entender”. Es importante resaltar que la noción del eclecticismo se refiere a un conjunto de elementos seleccionados para crear algo nuevo. En este caso la combinación de estrategias y/o métodos que realizan ambas docentes con la idea que al hacer esta elección es porque dominan todos los métodos existentes. Afirman utilizar “de todo un poco”.

Identifico en el discurso de las docentes un carácter dialógico entendido como la interacción de experiencias propias y ajenas que subyacen en la reconstrucción de saberes. Es decir, las resignificaciones que hacen las docentes sobre los programas de estudio, métodos y en generalidades de la enseñanza. Provistas de saberes y experiencias de otros compañeros maestros, esto refiere a que “nuestra habla se ve sobrecargada de palabras ajenas” (Bajhtin en Mercado, 2002, p. 36). Al afirmar que la enseñanza de la lectura y escritura se eficientizan con “el método del perrito” nociones que adquirieron en su ejercicio profesional.

En el tercer capítulo denominado “La enseñanza de la lectura y la escritura centradas en la codificación”. Se identifican las secuencias didácticas que realizan las maestras Sofía y Ana en sus clases para alfabetizar a los alumnos de primer grado. Ambas prácticas de enseñanza se sostienen en los saberes construidos relacionadas con las dimensiones pedagógica, didáctica y curricular que movilizan en la mediación de los contenidos; en este caso sobre la lectura y la escritura como

elementos centrales de la alfabetización. En cada uno de los casos abordados, es posible advertir cómo le imprimen un sello particular en la relación pedagógica establecida a partir de la conjugación de sus saberes y concepciones epistemológicas entendidas como, “las concepciones más amplias que pueden definir toda una ideología personal sobre la educación con alguna proyección en la práctica” (Sacristán, 1988, p.216).

A partir de lo anterior, en la enseñanza se conjuga el saber y hacer docente y constituye la principal tarea del educador entendida como una acción intencionada con un propósito definido. La enseñanza es social, no solo por ser una relación cara a cara en el acto educativo sino por las implicaciones y alcances que tiene en la formación del individuo y en el impacto social en el desarrollo de un proyecto educativo. La enseñanza no se agota en las técnicas ni en las actividades cotidianas, sino que cumple una función social que rebasa los límites del aula y obedece a una intencionalidad en el cumplimiento de un mandato institucional.

Las ideas anteriores cobran relevancia en la intención de poder explicar cómo alfabetizan las docentes Sofía y Ana a los alumnos de primer grado para reflexionar sobre las implicaciones sociales y educativas que tiene en la formación al ser una de las herramientas básicas de aprendizaje. La forma en que los niños se apropien comprenda y dominen el sistema de lengua escrita tiene profundas implicaciones en su formación y sentará las bases para potenciar o limitar el acceso a otros conocimientos. Sin duda en el proceso de alfabetización vehiculiza las concepciones de las maestras sobre este proceso y son base de las actividades y estrategias para enseñar a leer y escribir donde resaltan dos elementos fundamentales: la lectura y la escritura.

En el primer caso, la maestra Sofía fundamenta su práctica en acciones centradas en la mecanización y codificación que involucran la lectura, la repetición y el copiado de palabras que responden a un método analítico, cuyo interés es el reconocimiento de las sílabas. La secuencia inicia con la lectura en voz alta por la maestra, repetición de la lectura por los alumnos, copiado de palabras, pasar al pizarrón y

culmina la clase con algún dibujo, recortado o armado palabras para verificar la comprensión de la lectura.

En el segundo caso que corresponde a la maestra Ana se podía advertir una enseñanza con una orientación constructiva enfocada a la “ayuda” entre iguales y la docente. Sin embargo, en el desarrollo de la clase se revela una superficial reflexión que abone la reflexión sobre el sistema de escritura, ya que la ayuda se reduce al apoyo para cumplir la actividad. Aunque afirma que su enseñanza pedagógica se basa en el método global y que parte de la palabra, identifico a la lectura y la escritura en forma mecanizada. Es decir, no profundiza en la reflexión de las características del sistema de escritura.

En ambos casos identifico que el reconocimiento del niño como sujeto cognoscente es nulo o poco visto. No reconocen que el niño no es una tabla rasa ya que cuenta con preconceptos del mundo que le rodea y tiene la capacidad de crear conocimiento. Los dos casos investigados permiten reflexionar que el problema primordial de la educación sigue siendo la enseñanza de la lengua escrita a través de métodos y que la disputa sobre cuál es el más efectivo, sigue siendo preocupación de las docentes, La alfabetización se realiza desde la mirada del adulto, que sabe y domina un sistema cuyo interés es que el alumno lo aprenda a través de métodos que dejan en segundo plano a los alumnos y los convierten en repetidores y copistas de lo que está escrito.

APARTADO METODOLÓGICO

1. Problematicación y delimitación

La problematicación entendida como un proceso de clarificación gradual donde el investigador va delimitando un problema de investigación me permite reconstruir los diferentes puntos de reflexión sobre un tema que emergió de mi práctica docente: la alfabetización. Como psicóloga de profesión inicial y con una licenciatura relacionada con lo educativo ya en ejercicio de la profesión tuve inquietudes y dudas sobre cómo enseñar a leer y a escribir en primer grado. Reconozco que el tema de investigación surgió de mi práctica docente como una laguna que intentaba llenar con diferentes explicaciones mismas que fueron el punto de partida para desencadenar un proceso de búsqueda y reflexión para tratar de comprender si esta misma preocupación se hacía presente en otros compañeros docentes. De ahí que mi mirada se orientó en identificar a docentes que dentro de mi zona escolar se han caracterizado por haber trabajado muchos años en primer grado. Necesitaba saber cómo enseñaban.

Otro aspecto sobre el que reflexioné lo constituyó las modificaciones curriculares que se han desarrollado en el nivel de educación primaria sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado. En la medida que cursaba la maestría pude comprender que el currículo es una posibilidad de reflexión en la práctica al ser una expresión entre lo oficial y la realidad y que constituye un referente importante de la práctica. Por ello elegí a maestras con vasta experiencia al reflexionar que tenían vasta experiencia en la implementación de diferentes planes y programas de estudios de primaria; me interesaban sus experiencias construidas sobre los enfoques para la enseñanza de la lectura y escritura en primer grado.

Lo anterior me obligó a indagar sobre las modificaciones curriculares de los últimos treinta años. Identifiqué que a partir de los años 90's se cambió el enfoque gramatical al comunicativo y funcional que sentó las bases de lo que actualmente se conoce como prácticas sociales del lenguaje. El plan y programas de estudio de 1993 tuvo su base en "El Programa para la Modernización Educativa 1989- 1994",

que estableció como uno de sus ejes estratégicos la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, por lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició la evaluación de este rubro y reconoció la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades básicas, entre los que destacaban la lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas de la vida cotidiana para asegurar que los niños adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales que les permitieran aprender permanentemente y con independencia. De manera específica el propósito central de los programas de español en la educación primaria establecía “Propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita” (SEP, 1993, p.23-24).

Posteriormente, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la SEP realizó modificaciones curriculares en el nivel de preescolar en 2004, en secundaria en 2006 y finalmente en el nivel de primaria en 2009 cuya organización de los contenidos se estableció por campos formativos, siendo uno de estos el de lenguaje. En éste se enfatiza el enfoque de prácticas sociales del lenguaje al resaltar las funciones que tiene en la vida social para “reconocer y aprovechar los aprendizajes que los niños han realizado alrededor del lenguaje y llevarlos a incrementar sus posibilidades comunicativas” (SEP, 2009, p. 69). En continuidad con lo anterior el programa de educación primaria 2011 nuevamente se enfatiza dicho enfoque donde “se toma como unidad para el análisis, adquisición y uso de la lengua que permite participar en los contextos de uso y función de la lengua como vehículo las prácticas sociales del lenguaje” (SEP, 2011, p.21). En su conjunto las modificaciones realizadas establecen la relevancia de propiciar y utilizar la lengua en distintos ámbitos de la vida social y no circunscribirla al ámbito escolar. Es decir, se reconoce lo cultural y lo social como base para la comunicación y expresión de los alumnos.

Posteriormente, para el programa 2017 en educación primaria de Aprendizajes Clave se da continuidad a lo anterior y se reconocen las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito al definirlo como “el lenguaje escrito es un

requerimiento que los estudiantes entiendan cada uno de los sistemas de signos que lo integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción”. (SEP, 2017, p.170-171).

Lo que identifiqué en dichos programas es que se otorgó libertad a los docentes en la metodología para enseñar a leer y a escribir bajo los enfoques propuestos. Se asumió que los docentes tenían el conocimiento sobre los aportes de la psicogenética, la lingüística, y el constructivismo que se habían ponderado en cada una de las propuestas curriculares citadas, al ser parte de sus fundamentos pedagógicos y psicológicos. Sin embargo, reflexionaba que dicha libertad metodológica se reducía a la libertad de métodos que decían utilizar algunos docentes a quienes había escuchado mencionar cómo enseñaban a leer y a escribir. Lo anterior fue parte de la motivación para saber cómo se alfabetizaba.

Otro aspecto que consideré para la delimitación son los antecedentes del tema de investigación. De tal manera que inicié la búsqueda de información en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en la Colección de los Estados del Conocimiento de la década 2002-2011 en el área temática “Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa”, centrando mi atención en los maestros de educación básica. Particularmente el capítulo dos “Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares” coordinado por Etelvina Sandoval Flores y Ninfa Maricela Villegas Villarreal, me proporcionó una mirada mucho más amplia y al mismo tiempo precisa sobre diversas categorías teóricas a través de las cuales me podría acercar a los espacios escolares y a las prácticas concretas. Destaco las siguientes: La práctica cotidiana de la docencia, saberes docentes, apropiación y experiencia, la acción docente, prácticas culturales en el quehacer docente.

Otro capítulo de mi interés fue el cuatro con categorías como: los docentes y los significados construidos en contextos escolares, sobre la práctica docente y ser maestro. En su conjunto dichas categorías me sensibilizaron sobre la complejidad que implica el acercarse a la práctica de enseñanza la cual está inserta en una red de relaciones propias del docente, de la institución y del tiempo histórico social que le tocó vivir. La revisión de lo anterior me permitió asumir que constituyen

contribuciones reflexivas que analizan las interacciones o las prácticas, en tanto procesos de escolarización que efectúan agentes educativos en contextos institucionales y emergentes.

En su conjunto lo anterior me permitió reflexionar que el trabajo diario de los docentes es complejo ya que implica otros aspectos que no se agotan en lo curricular. Abarca relaciones de diversa naturaleza entre los docentes, padres de familia, autoridades educativas y sindicales, entre otras; además de actividades de organización y gestión en las actividades que se realizan. De ahí la importancia de reconocer la complejidad de la práctica docente ya que no se limita a la interacción maestro – alumno. Tal como lo refiere Rockwell (1986), hay diversas actividades que los maestros realizan dentro del espacio y del tiempo escolar.

Algunas interrogantes derivadas de lo anterior fueron ¿Cómo enseñan a leer y a escribir las docentes que han atendido consecutivamente y por varios años el primer grado?, ¿Qué concepciones tienen sobre la alfabetización inicial?, ¿En qué basan su práctica para alfabetizar?, ¿Qué influencia tiene el contexto social e institucional en la enseñanza de la alfabetización inicial? De lo anterior derive un planteamiento central ¿Cómo enseñan a leer y a escribir las docentes con mayor experiencia profesional en el primer grado de primaria?

Objetivo general

Interpretar las prácticas, los sentidos y significados que le dan los docentes a la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de educación primaria.

Objetivos específicos

- Reconocer los saberes y experiencias construidas por las docentes en la enseñanza de la lectura y escritura.
- Conocer las metodologías que utilizan las maestras para enseñar a leer y a escribir.
- Identificar los factores que influyen en la alfabetización inicial que realizan las docentes en primer grado.

Mi interés central estaba colocado en la enseñanza. Sin embargo, ésta se inscribe en la complejidad de la práctica docente que está constituida por varias dimensiones que podía identificar en la problematización: la curricular, lo social, lo institucional, la personal y didáctica pedagógica. La práctica docente “al ser de carácter social, intervienen diversos procesos, que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse” (Fierro, Fortoul, Rosas,1999, p.3). Con esta mirada sobre la complejidad de la práctica inicié el trabajo de indagación.

2. Metodología de la investigación

La naturaleza del campo de estudio que se explora en el programa de la MECPE corresponde a la práctica educativa en lo general y al recorte planteado en su delimitación. En mi caso el interés estuvo puesto en las prácticas de enseñanza sobre la alfabetización inicial en el primer grado y a las concepciones y sentidos que las docentes despliegan en esta actividad. Por ello, la orientación metodológica fue hacia un estudio de investigación cualitativo-interpretativo al asumirlo como “un proceso interpretativo de indagación” (Creswell en Vasilachis,2016, p.24). Los postulados de dicha metodología demandan un “enfoque exploratorio y descriptivo, lo que significa que está diseñada para descubrir todo aquello que se pueda aprender de algún fenómeno de interés, en especial fenómenos sociales donde las personas son los participantes” (Albert, 2007, p.173). En este tipo de investigación lo descriptivo y analítico privilegia las palabras de las personas y sus comportamientos observables como datos primarios donde se intenta mantener la interacción continua entre el investigador y los participantes que a su vez permita reflexionar y profundizar sobre las prácticas y los significados

La investigación cualitativa es pertinente para abordar la complejidad de la práctica que realizan los docentes a partir de lo que hacen y dicen sobre su realidad cotidiana, tal como lo menciona Vasilachis (2016) al corresponder a “una inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada” (p.26). De ahí su carácter interpretativo en el sentido que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido por los participantes.

Los estudios cualitativos se basan en generar datos tanto flexibles, como sensibles al contexto social en el que se producen, que al mismo tiempo se sostienen por el análisis y la explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, “el detalle y el contexto” como se menciona anteriormente, datos naturales para ubicar las interacciones, que es el ¿Cómo?; y en los cuales se desenvuelven los significados de los participantes que es el ¿por qué? La investigación cualitativa “Es un acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, ilumina, expone, parafrasea descifra, traduce, construye, aclara, descubre, resume o en otras palabras los métodos cualitativos se caracterizan por su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales”. (Vasilachis,2016, p.28).

Es por ello por lo que la investigación cualitativa requiere un cuidado para tratar el tema social y evitar toda acción, todo gesto que atente contra la identidad de los participantes. Es decir, no influir y contaminar el escenario, pero, además, exige estricta formación sistematizada, volver las veces necesarias al campo, reconsiderar el diseño, revisar y si fuese necesario modificar las interpretaciones. Esta metodología comparte los principios de la etnografía al considerarla como “una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida de grupo con esencial consideración de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen” (Albert, 2007, p.202). La intención es describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural, así como el punto de vista de quienes están implicados. Tales planteamientos son acordes al propósito general de la investigación centrado en la enseñanza y las concepciones de los docentes para alfabetizar.

La investigación cualitativa con énfasis en lo interpretativo indaga “los contextos educativos y sociales y emerge como un área propia de indagación a través de una descripción detallada de la vida social en la escuela, ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tiene lugar en dicho contexto a partir de diversas perspectivas” (Albert, 2007, p.204). En este caso la intención es indagar con el apoyo de la etnografía como

recurso metodológico la enseñanza que realizan las docentes cuyo objetivo es aportar datos descriptivos en escenarios educativos contextualizados. Es decir, pretendo estudiar el modo de vida de una unidad social concreta, como lo son las aulas para reconstruir qué hacen y saben los docentes sobre la alfabetización en el primer grado. Por tanto, la investigación cualitativa en sus tres dimensiones que la constituyen (ontológica, epistémica y metodológica) resultaba pertinente y congruente a los objetivos de la investigación.

La dimensión ontológica nos remite a la realidad social y educativa que enmarca y contextualiza la práctica docente, la cual es singular, dinámica, histórica y situada. Es decir, no es homogénea para todos los contextos, ya que intervienen sujetos concretos, cuya participación determina su singularidad. En este sentido los saberes docentes y las acciones que realizan están circunscritas a condicionantes históricos, institucionales y culturales que las caracterizan. Por tanto, la intención es comprender (verstehen) entendida como un esfuerzo interpretativo y subjetivo en la existencia de los hechos. Es una posible interpretación de lo que acontece en función de lo que los docentes hacen y piensan sobre la alfabetización en el primer grado de primaria.

En la dimensión epistemológica se manifiesta la conexión de los sentidos en el desarrollo real de la acción que realizan los docentes. Es decir, la práctica docente sobre la alfabetización es resultado de la vida cotidiana y de los referentes empíricos y prácticos que los docentes movilizan. Ellos establecen una relación con el conocimiento que tienen sobre la alfabetización, producto de su experiencia y de los saberes docentes contruidos durante su ejercicio profesional, el cual está caracterizado por su practicidad. Esto es, por un saber hacer sobre el cual la metodología cualitativa podrá dar cuenta al tener como punto central los significados de los participantes. El valor primordial de la hermenéutica radica en la interpretación, como una evidencia de carácter racional contra el instinto irracional, producto del análisis y reflexión sobre los acontecimientos. Como un esfuerzo de segundo orden que sustenta una posible explicación.

La dimensión metodológica de la investigación cualitativa corresponde al procedimiento, las técnicas y herramientas que permiten la documentación de lo social y por tanto de la vida en las escuelas y las aulas. En lo metodológico realicé 7 observaciones de clases y 6 entrevistas a las dos maestras (Ana y Sofía) y al director de la escuela, para recuperar el sentido subjetivo de sus acciones sociales, lo que remite al carácter fenomenológico como construcciones primer orden. Lo anterior se documenta a través de registros ampliados, que permiten posteriormente analizar su contenido y la reconstrucción de significados de las prácticas.

3. Trabajo de campo

Dentro de la investigación cualitativa el trabajo de campo corresponde a una fase donde necesariamente se tiene que “ir hacia la gente” (Taylor y Bogdan, 1994). Éste consiste en tener nociones de los hechos y acciones sociales a investigar. De acuerdo con Guber (2004) el trabajo de campo corresponde adentrarme a “el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen y se construye, pero activamente en la relación entre el investigador y los informantes.” (p. 47). Con base en lo anterior, me exige adentrarme en los espacios áulicos, para documentar lo que acontece sobre la alfabetización. Intentar no ser intrusivo para identificar cómo se desarrolla la enseñanza sobre este recorte de la realidad, sin perder de vista que forma parte de un todo y que solo para fines analíticos mi mirada está centrada en una parte de la práctica.

Para ingresar al campo considere la negociación como lo plantea Woods cuando menciona que “el acceso no consiste solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino de atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura” (Woods, 1986, p.39). Es el entrar a la intimidad de los grupos escolares y a las propias prácticas de los docentes, por ello fue preciso entablar esa confianza y acuerdos. Para realizar el trabajo de campo inicié con una exploración con el supervisor para ingresar a alguna escuela para realizar mis observaciones, a lo cual me autorizó acudir a varios espacios en contra turno de mi jornada, ya que me encontraba laborando en el turno matutino. En la zona solo hay una escuela en

turno vespertino pero la directora no dio acceso al trabajo. Ante ello consideré compañeros de otra zona escolar en la que había laborado, teniendo en cuenta que debía ser realista sobre el tiempo y acceso para realizar el trabajo de campo, así también poder cumplir con las obligaciones del trabajo y de la maestría.

Asimismo, consideré eventualmente la posibilidad de otras escuelas que conozco, pero me quedaban muy lejos. Atendí la sugerencia planteada por Taylor y Bogdan (1992) sobre la accesibilidad de los espacios. En este caso, necesitaba optimizar los tiempos. Con esta idea hice varios intentos de comunicación con los directivos de la zona quienes no aceptaron participar en el proyecto. En la revisión de los datos estadísticos de las escuelas identifiqué que en la primaria “Héroes” existían dos docentes que tenían más de cinco años consecutivos trabajando con el primer grado y que eran compañeras de mi centro de trabajo.

Platiqué con el director quien escuchó con atención mi preocupación y me dio las facilidades para iniciar la negociación del acceso; atendí con puntualidad las recomendaciones de varios autores, quienes enfatizan no forzar la situación, ni ser abruptos en los primeros encuentros. Como lo definen Taylor y Bogdan (1992) “El observador debe negociar el acceso, gradualmente para obtener confianza y lentamente recoge datos... ir abriendo paso hacia un escenario” (p. 54). Así fue como afiancé el escenario de investigación, en consideración de llevar poco tiempo en esta escuela; llegué en ciclo escolar 2019-2020 cuando inició la pandemia, en el 2020-2021 el trabajo fue a distancia y para el siguiente año escolar 2021-2022 se laboró en forma híbrida o semi presencial. Podría decir que, a pesar de ser mi lugar de trabajo, no me era conocido, debido a la condición de la pandemia. Además de las facilidades otorgadas por el director para poder realizar las observaciones de clase en los horarios de las clases adicionales que se tienen en la escuela, tales como la de educación física.

En cuanto a los criterios para la selección de los informantes fue que las docentes tuvieran la experiencia de haber trabajado con el primer grado. Atendí lo sugerido por Ameigeiras (2006) que sean “representativo de su grupo o cultura... que está en condiciones de brindar información sobre aquello que conoce... con los cuales

entramos en una relación social en un contexto espacio – temporal” (p.128). Bajo este criterio identifiqué que siempre eran las mismas maestras para impartir primer grado, y al siguiente el ciclo en segundo continuaban con su grupo, para volver a regresar a primero. Esta sinergia ha sido consecutiva durante varios años por ello contemplé a las maestras de mayor antigüedad en primero: La primera, la maestra Sofía es etiquetada por ser una maestra con muchos años de experiencia que logra hacer leer a todos los niños y tiene cuarenta y dos años de servicio.

La maestra Ana trabajó diez años en el nivel de preescolar y doce años en primaria en los cuales siempre ha atendido primero y segundo. Platiqué con ellas y les expliqué el interés por documentar su práctica ante lo que mostraron disposición y accesibilidad para entrar a sus grupos. Les expliqué sobre la confidencialidad y el anonimato para que se sintieran en confianza, como un principio ético de la investigación cualitativa, al ser de interés eminentemente académico. Lo anterior es de suma importancia al formar parte del colectivo docente, así como por la proximidad y apoyo recibido por el director, para que no se confunda mi participación en las aulas o el interés inicial, por algún otro no propio de mi formación.

Para llevar a cabo mi trabajo de campo utilicé técnicas y herramientas para la recuperación de la información como fue la observación que me permitió tener el contacto directo en las clases de las maestras como lo refiere Angrosino (2012) al ser un “acto para percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador” (p.61) Mismo que se desarrolla a través de la mirada fina como observador participante, que cabe señalar que “no es en sí misma una técnica de recogida de datos, sino más bien el rol que un etnógrafo adopta para facilitar la suya” (idem,2012, p.58). Esto permite la presencia del investigador en el campo de estudio, quien no interviene de modo directo en los sucesos, en este caso entrar al aula de clases; que con apoyo de mis notas de campo puede en lo posterior realizar mis registros ampliados para “reconocer la inquietud por conocer lo desconocido” (Bertely,2002, p.49).

También utilicé la entrevista en las dos maestras y el directivo de la escuela como herramienta de indagación directa, que va como “un proceso por el que se dirige

una conversación para recoger información” (Angrosino,2012, p.66), que exige dejar de lado las preconcepciones e ideas del investigador que puede ayudar a la triangulación de la información de los hallazgos, para la cual realicé una guía de entrevista, no la lleve al pie de la letra, pero sí como pauta para ir dirigiendo la charla y obtener la información deseada e incluso otros temas de interés que dio como resultado de las primeras entrevistas con las maestras, fue la influencia institucional en las decisiones dentro del aula y la didáctica de las maestras, con ello vi la relevancia de tomar la voz del directivo.

Y como complemento hice uso del diario de campo como un “referente empírico que constituye la organización de la experiencia la oportunidad de redactar sesgos personales, situaciones o vivencias que se transforma mediante un análisis reflexivo... es el espacio de manifestaciones” (Ameigeiras,2006, p.136). En donde fui rescatando con mis visitas a las clases y algunas dinámicas de la institución y reflexiones sobre las observaciones. Estas acciones antes descritas como herramientas y técnicas que responden a los principios metodológicos de la investigación cualitativa que define Vasilachis (2016, p. 26) como “una inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada”, para obtener los sucesos que tienen lugar en la vida de grupo, desde sus estructuras sociales y la conducta de los sujetos con la finalidad de obtener interpretaciones y significados de la cultura institucional, grupal y docentes.

Realicé quince registros: siete entrevistas y ocho observaciones. Una limitante que tuve con relación a las observaciones fue el tiempo al tener que realizarlas en los intervalos donde no tenía grupo en mí mismo centro de trabajo y por no tener una beca-comisión o un espacio para la indagación a contra turno, Para las entrevistas agendé con las docentes en el horario que consideraron prudente. Sobre la necesidad de conocer la opinión del director sobre la alfabetización me pareció imperante debido a que algunas disposiciones referidas a la organización escolar aparecían en el discurso de las maestras. La necesidad de contextualizar la práctica me remitió a la búsqueda de su opinión.

4. Construcción del dato

Si bien en el trabajo de campo existió una dosis de análisis que permitió seguir algunas pistas e identificar algunos puntos de interés para dar respuesta a las interrogantes planteadas, llegó el momento de darle sentido y contenido a toda la información recuperada. Ahora ¿qué hacer con la masa de datos? ¿Qué? ¿Cómo iniciar? Bien desde Woods (1993) dice: “el dato no habla por sí mismo, es un elemento que ofrece la oportunidad de construir un sentido” de todos los datos recogidos es el momento de organizarlos para identificar “la interpretación con la categoría de la comprensión y a definir la comprensión como el reconocimiento de la intención del autor” (Dilthey en Ricœur, 1995, p.36); es decir el pensar en los datos de todas formas en un ejercicio analítico y en un proceso de reflexión.

De manera formal inicié mi primera fase de inmersión del dato, que consistió en la lectura y relectura para arribar a un proceso dinámico y creativo para analizar toda la información con el fin de “identificar temas, desarrollo de conceptos y proposiciones” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 159). Anoté en mis registros impresos los temas que iba identificando en la fase de descubrimiento que fueron: actividades diferenciadas, proceso, comprensión lectora, aprender – enseñar, identidad docente, formación docente, revaloración docente, dinámica de la institución educativa, ambiente alfabetizador, estilo de enseñanza, formación docente, retos en la docencia, práctica docente y currículo.

En los temas encontrados en los registros de observación y entrevistas intenté mantener las frases etnográficas al reflexionar que estaban cargadas de sentido. Pude identificar que las entrevistas contenían información valiosa sobre los saberes y experiencias construidas de las docentes sobre su profesión mediante su trabajo cotidiano, ya que expresaban ideas sobre la docencia, sobre quiénes eran y finalmente sobre sus formas de trabajo en el aula. Esta inmersión profunda en la información me dio la posibilidad de esquematizar en un cuadro la estructura y entendimiento de las prácticas y los significados situación narrados. (ANEXO 1).

Lo anterior constituyó una primera agrupación de temas o códigos generales donde resaltaban las concepciones que tienen las informantes sobre la docencia, sus rasgos identitarios que las conforman, la aproximación a sus estilos de enseñanza y las secuencias de clase. (ANEXO 2). Esta sistematización me permitió establecer relaciones entre los datos que “constituye la materia prima del análisis, que permite diferenciar y combinar los datos que se han recuperado y las reflexiones que uno hace sobre esta información...se puede pensar en términos de simplificación o reducción del dato”. (Coffer y Atkinson, 2023, p. 33).

El proceso analítico realizado hasta el momento en términos de Woods (1993) lo define como la construcción de categorías descriptivas que son “las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez”. (Woods, 1993, p. 170). Las categorías tienen el propósito de jerarquizar y nuclear la información a partir de la codificación donde “se recupera todo el texto señalado con la misma etiqueta para combinar pasajes que sean del mismo fenómeno, idea, explicación o actividad, posteriormente utilizar la lista de códigos en una jerarquía, para examinar otras clases de problemas, tales como las relaciones entre los códigos”. (Gibbs, 2007, p. 64).

Un núcleo que comenzó a destacar fue sobre las concepciones y creencias que tienen las docentes desde la elección de su carrera: ¿qué las llevó a ser maestras? y ¿cuál fue su formación?, además de algunas características sobre cómo visualizan su trabajo. Lo anterior lo denominé rasgos identitarios de cada una de ellas. (Anexo 3). En esta etapa consideré necesario recurrir a conceptos y categorías teóricas con el fin de dar un nombre a ese conjunto de núcleos de información. Woods (1993) las denomina categorías sensibilizadoras que “son más generalizadas, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecían tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras” (p. 170). Para este ejercicio elaboré una tabla de frecuencias para verificar la incidencia de patrones o recurrencias, en las que coloqué las páginas donde se encontraban los códigos y me permitió verificar la fuerza que los sostienen. (Anexo 4).

En ese momento comencé a vislumbrar el índice tentativo de la tesis al haber construido tres categorías sensibilizadoras: referentes institucionales, concepciones sobre su trabajo y la enseñanza y secuencias didácticas para alfabetizar. Anexo 5) En este momento de construcción y afinación de las categorías sensibilizadoras cobró relevancia la búsqueda de elementos teóricos con el fin de comprender lo que dicen y hacen las docentes sobre la alfabetización inicial. Un primer ejercicio consistió en rastrear categorías trabajadas en el desarrollo de los diferentes cursos; lo anterior lo complementé con la revisión de conceptos claves tales como los saberes docentes, alfabetización inicial, la mediación didáctica, la enseñanza, ecología del aula, etc. La teoría fueron los lentes que me permitían profundizar en el análisis de la información. Tal como lo explica Morín (en Orozco, 2006) “Una teoría no es el conocimiento...permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema...” (p. 116). Con estos referentes empíricos y teóricos se posibilita la triangulación y la interpretación que exige hacer comprensible las distintas capas de significación y las relaciones existentes entre datos que me permitió la comprensión de los saberes y haceres de las maestras para la alfabetización.

La categoría analítica que cruza toda la investigación corresponde a la conjugación entre los saberes y haceres docente en los que cobra relevancia los métodos para alfabetizar a los niños y niñas de primer grado. Sus decisiones, conocimientos, y supuestos fundamentan las actividades realizadas en la mediación didáctica caracterizada por una secuencia analítica o sintética, respecto a la lengua escrita, que no distingue los momentos conceptuales que tienen los niños en su apropiación, ni la necesidad de éstos por comprender un sistema formal. Las mismas actividades son trabajadas a nivel grupal a través de la repetición de palabras o sílabas y la lectura de éstas. Por ello afirmo la centralidad en los métodos, al ser una serie de pasos que se repiten en forma constante para cada una de las letras que conforman el abecedario, cuyo tratamiento es acumulativo y repetitivo.

Derivado de la investigación cualitativa puede comprender que la enseñanza sobre la alfabetización inicial que tienen estas dos docentes está enmarcada en sus concepciones sobre diversos aspectos de su labor tales como la enseñanza, el aprendizaje de los niños, las resignificaciones sobre los referentes curriculares, la alfabetización inicial; sumado a lo anterior las adhesiones institucionales y la exigencia social que demandan la alfabetización a corto tiempo que contribuya a mantener la imagen del trabajo que se desarrolla en la escuela “Héroes”. De tal manera que la enseñanza no se agota con lo estrictamente didáctico, sino que es producto de las interrelaciones entre otras dimensiones que cruzan la práctica docente.

CAPÍTULO I

LA EXIGENCIA INSTITUCIONAL Y SOCIAL DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN UNA ESCUELA PRIMARIA

El presente capítulo tiene el propósito de contextualizar la práctica docente de dos maestras Ana y Sofía, bajo el supuesto que ésta se desarrolla en un espacio institucional donde existen valores y tomas de decisión respecto a la alfabetización inicial. La práctica docente desde el posicionamiento de Cecilia Fierro (1999) nos remite a su complejidad, ya que no la reduce a los procesos de enseñanza, sino que reconoce una serie relaciones se establecen al interior y exterior de la institución. Hacia el exterior la política y el proyecto educativo a desarrollar tienen un papel relevante, lo mismo que la influencia del contexto social, donde se desenvuelve la práctica. Hacia el interior, los procesos de gestión, las formas de organización y las relaciones interpersonales del colectivo son otros aspectos de fundamental importancia, que se conjugan con los saberes y concepciones que los docentes han construido sobre su trabajo, el currículum y su práctica. En su conjunto constituyen las dimensiones: social, institucional, valoral, personal didáctica e interpersonal que enmarca la relación pedagógica (Fierro, 1999 p. 28), lo que permitiría comprender las concepciones didácticas y los estilos de enseñanza de las profesoras Ana y Sofía.

En este capítulo profundizaré sobre la dimensión institucional, valoral y social al identificar cómo en este centro de trabajo existe la demanda de que los niños de primer grado aprendan a leer y a escribir para anular el posible rezago, al asegurar que a mediados del ciclo escolar se identifiquen aquellos alumnos que aún no han logrado ser alfabéticos. Tal demanda sugiere el desconocimiento que se tiene sobre el proceso de adquisición de la Lengua Escrita que en cada niño presenta ritmos diferenciados. Con el fin de asegurar la alfabetización el director de la escuela ha tomado la decisión de asignar a dos docentes que son consideradas como especialistas durante varios años consecutivos en este grado: La maestra Sofía y Ana.

Desde los planteamientos de Fernández (1998) la institución “como sinónimo de regularidades sociales, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites” (p.13) permite reconocer a la escuela no como el establecimiento escolar, sino como la serie de relaciones sociales que los sujetos realizan a partir de una determinada organización donde se establecen fines y funciones, que son resignificados por éstos. De tal manera que los sujetos encarnan a la institución, al darle un contenido específico y ésta a su vez, también forma parte de ellos. Las regulaciones establecidas son adoptadas y compartidas constituyendo formas específicas de comportamientos, donde se vehiculizan aspiraciones y valores

En esta interacción emerge la identidad social en la que toma sentido el grupo y la conciencia colectiva donde legitiman la imagen de una escuela. En este caso la escuela primaria “Héroes” es un referente de la zona escolar, al pugnar por obtener los mejores resultados en el aprovechamiento de sus alumnos en comparación con otras escuelas del municipio. Este propósito es expresado por el director y le sirve de base para tomar decisiones dentro de esta organización, sin obviar la participación de los docentes a quienes continuamente en los distintos espacios colectivos, les enfatiza este interés para que la escuela destaque en las diversas actividades académicas, deportivas, culturales y sindicales dentro de la zona y/o región. Este interés se pone de manifiesto al ser la escuela sede de eventos que se realizan en la zona escolar.

En este contexto de llegar a ser una escuela de excelencia es que el director toma la decisión de designar los grupos. Para los primeros grados decide que sean dos maestras que tienen la experiencia de haber trabajado muchos años en la escuela y conocen perfectamente el contexto social. Además, las maestras Ana y Sofía son consideradas como docentes que se han especializado en grupos de primer grado. Aunado a lo anterior como parte de la organización escolar el director toma la decisión de que las docentes del grado realicen la misma planeación para garantizar el avance simultáneo de los grupos; las aulas poseen los mismos recursos materiales y la ambientación física para garantizar la uniformidad de los espacios;

además se les solicita unificar las actividades con los niños y los padres de familia, realizar trabajo colaborativo entre los docentes, etc. Lo anterior da cuenta de los procesos instituidos en este centro escolar para garantizar la alfabetización inicial.

Tales prácticas forman parte de la cotidianeidad escolar, donde el directivo tiene un lugar importante al vigilar el cumplimiento y/o seguimiento de esa herencia establecida como un éxito sobre la atención al primer grado, por docentes que se han considerado especialistas por la experiencia y atención consecutiva, es decir dejar a los mismos docentes cada año en el mismo grado; en contrariedad el propio directivo expresa ser muy humano, porque escucha a los docentes y reconoce las necesidades que requiere la escuela con apoyo de su gestión. Dentro de esta forma de gestión destaca el vínculo a los compromisos políticos con los partidos políticos dentro del municipio, así como los sindicales y con las autoridades educativas, lo que deriva en el involucramiento del colectivo escolar en tales compromisos.

De esta manera, en la historia de la escuela hay experiencias que han refrendado el poder que se construyen y reconstruyen en las relaciones sociales, con las autoridades, la supervisión, el sindicato y con la presidencia municipal porque la escuela “la toman como foco rojo políticamente... como banderita, se negocia mucho en la forma política, pero esta escuela tiene mucho ello y tenemos que ver mucho nosotros quienes estemos aquí “(E1D:9). Los compromisos políticos que adquiere el director dentro de la zona escolar repercuten al interior de la institución con una serie de decisiones, las cuales no siempre son del agrado del colectivo escolar.

Estas situaciones generan entre los docentes frustración disfrazada de obediencia, desigualdad, privilegios, e incluso dependencia como rasgo distintivo de su identidad individual, la cual se supedita en favor de una identidad colectiva, al estar dentro de un sistema o ser parte de la voluntad de participar. La expresión del director sobre “desde mi trinchera lo hago y hago lo posible”, le exhorta a la participación colectiva. Foucault (2009) explica que “el discurso verdadero al que la necesidad de su forma exime del deseo y libera del poder, no puede reconocer la voluntad de verdad que se nos ha impuesto desde hace mucho tiempo es tal que

no puede dejar de enmascarar la verdad que quiere” (p.24). Así al pertenecer a la institución, los docentes asumen los compromisos y el orden institucional. En esa línea es importante entender que en la institución se construyen imaginarios compartidos por los docentes y por una historia que se van entrelazando así mismo tejiendo una identidad colectiva; donde la enseñanza es un campo de poder que contribuye a una visión de compromiso y peso social por asegurar una alfabetización como el objetivo primordial de especializar a las maestras en diversos grados, primordialmente a las de primer año.

Hay disposiciones dentro de la vida institucional las cuales son producto de lo que quieren los sujetos de poder, porque “implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego de lo que está en juego” (Bourdieu, 1989, p. 136). Con base a lo anterior, asumo que el quehacer docente es un constructo social que implica a todos los involucrados de la escuela, principalmente los que toman decisiones sobre el rumbo de la institución. En este caso, el director ejerce su poder para impulsar acciones sobre lo que aspira lograr con la institución al afirmar:

“yo como director tengo que ver que año tras año, yo pueda hacer la asignación de grupos para poder abatir ese rezago educativo...pero si tengo que reconocer esa capacidad, ese profesionalismo y además la preparación académica que cada docente tiene, esas habilidades o destrezas en cuanto a el desarrollo de esas estrategias que desarrollan en los grupos con los alumnos” (E1D:21).

A los docentes los hace partícipes de esta disposición en la cual, aunque no estén convencidos, la asumen. Tal es el caso de la maestra Ana, quien había trabajado muchos años con grados superiores. Es en este contexto institucional la intención de comprender el saber y saber docente como un constructo social de las dos docentes que han laborado la mayor parte de su carrera profesional en esta institución, de ahí la relevancia de su reconocimiento.

En este orden de ideas explica Fierro (1999, p.77), que el quehacer docente se desarrolla en el seno de una organización, porque es una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, mismo que representa para el

maestro un lugar privilegiado de socialización profesional, donde entra en contacto con los saberes, los discursos y la cultura magisterial; misma que es fundada por cada uno de los maestros que integran la institución con sus intereses, sus habilidades, y sobre todo sus saberes a una acción educativa en común.

Es así como la dimensión institucional está instituida entre las experiencias de cada docente tanto de manera individual y colectiva, que al vincularlas se legitiman dentro de su espacio laboral que influyen en las mismas prácticas de cada maestra. De esta manera se construye una realidad social para garantizar la alfabetización inicial en esta escuela primaria y volverse una escuela referente de la zona escolar. Las disposiciones instituidas donde el director destaca el “profesionalismo docente” sumado a las actividades que eficienten la enseñanza de la lectura y la escritura, son rasgos fundamentales para asignarles un grupo y asegurar la imagen de una escuela de vanguardia con maestras especialistas de grado. Las dos docentes investigadas expresan haber trabajado entre 5 años o más años consecutivamente en el mismo grado; con lo que han logrado apegarse a estrategias y métodos, que les han resultado para asegurar la alfabetización inicial.

Las docentes asumen dicho compromiso social e institucional, cuando asumen cada año el mismo grado, en voces de las maestras. Sofía “Me están mandando a primero, no voy a decir nada y te voy a demostrar que puedo si “(E2S:30), en este comentario se volvió un compromiso, de igual forma la maestra Ana lo expresó “es que yo vengo de preescolar... te pongo en primero me gusta ver cómo van aprendiendo y descubriendo” (E2A:15). Lo anterior puede ser explicado a través de lo que Zemelman plantea sobre el doble vínculo entre sujeto y la realidad histórica, como co-constituyentes, al no limitar la capacidad de conocer de los sujetos a las determinaciones posibles por la realidad histórica en las cuales se asumen y aprenden qué decir o los que se deben callar.

Lo anterior da origen a ideas fundadas en el “discurso que no es simplemente aquello que traducen las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha “(Foucault, 2009, p 15) ese discurso legitimado que asumen las maestras Ana y Sofía e incluso el colectivo docente al asentar que

“ellas son las que saben enseñar a leer y escribir” la misión primordial de un maestro desde una visión social. Es decir, volverse especialistas en primer grado dentro de la institución ha dado una cuota de poder. En efecto la realidad institucional es una vía de la noción de conciencia histórica donde “Los sujetos son límites dados, pero a la vez son potencialidades ya que cuentan con la capacidad de trascender los límites conceptuales con los que se piensa en un determinado momento, expresada en la potencialidad de resignificar y dar nuevos contenidos de los sujetos” (Zemelman, 1987, p.10). En este caso, las características de las docentes son consideradas para potenciar su trabajo en beneficio de esa realidad social en construcción, de lograr alfabetizar a los alumnos de primer grado.

De hecho, para comprender la realidad social institucional, es importante considerar que para que este contexto se dé, están las voluntades colectivas a las que se refiere Zemelman (1987) planteaba “no solo como imaginación utopística o puro deseo, son también base de experiencia histórica, ya que como todo sujeto social son condensaciones de la historicidad de la realidad social”. (p. 29). En este sentido el presente capítulo contextualiza la práctica de las dos docentes investigadas donde parte de su historia profesional y personal se engarza con la historia institucional y donde resalta papel del director como una figura determinante en el mantenimiento del prestigio o del imaginario compartido de lograr la excelencia por los docentes de la escuela. En este contexto, un elemento presente es la determinación de asegurar la alfabetización en el primer grado dentro de otra serie de decisiones sobre la escuela, para proyectarla como una “buena escuela” dentro de la zona escolar.

1. Escuela primaria “Héroes”: Un referente de la zona escolar

El origen de los acontecimientos a través de las variables de tiempo y espacio determina las huellas que podemos seguir en la actualidad sobre los diversos tipos de relaciones que se gestan entre los sujetos de la institución y sobre la institución. El presente apartado tiene la finalidad de reconstruir algunos significados sociales e individuales que están alrededor de la Escuela Primaria “Héroes”, la cual se

considera dentro de la zona escolar como un referente del trabajo docente, además de ser la más grande en infraestructura. Esta escuela pertenece a una zona escolar que cuenta con 11 escuelas primarias generales. Cuatro de ellas son escuelas multigrado, siete de organización completa y una con doble turno.

Al interior del municipio y de la zona escolar, cada una de esas escuelas tienen su particularidad y sello distintivo con relación a los acuerdos establecidos entre el colectivo de directores y el supervisor escolar; a las actividades de diversa naturaleza (académicas, deportivas, sindicales, de participación política, etc.) que se ponderan. De tal manera que la escuela primaria “Héroes” es entendida como “una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas” (Fernández, 1998, p. 14). En ese sentido al interior de la zona escolar el colectivo de directores ha conformado modelos y referencias en los cuáles se involucran significados, símbolos, normas y valores compartidos con relación a la escuela citada. De ahí la importancia de rastrear su historia para comprender las prácticas, los procesos y las relaciones que se establecen en la actualidad.

El director al ser el maestro con mayor antigüedad en la institución, destaca ser el testigo de diversos cambios coyunturales de la primaria, los cuales los ha tomado como aprendizaje para redefinir el funcionamiento de la institución. A través de su narrativa reconstruye la historia de la institución en el afán de “reconstruir las experiencias armando un puente al presente, siempre relativo pero eficaz de la verdad histórica” (Corvalán, 1996, p.46). A través de dicha recuperación es posible comprender por qué la escuela es un referente dentro de la zona escolar.

Cada institución cuenta una historia que le va dando sentido a las construcciones actuales de significados. Es así como hace 76 años, un 17 de mayo de 1947, abrió por primera vez la escuela primaria “Héroes” en la cabecera del municipio. En ese momento la escuela estaba ubicada a la orilla de la carretera, en un espacio pequeño que hoy ocupa un salón de eventos sociales, propiedad de una expresidenta municipal quien, durante su gestión al frente del municipio dio apoyo

para rehabilitar espacios dentro de la escuela. En ese mismo año, también hizo negociaciones para que fuera movida a un espacio más grande, justificando que era necesario para mejorar las condiciones de los alumnos y sobre todo extender los espacios porque la matrícula iba en incremento.

Tomar estas justificaciones como viables y coherentes, la funcionaria traía en mente sus propios juegos estructurados que “indican una serie de estrategias que pueden resultar ganadoras, entre los cuales podrán y deberán escoger actores, sus recursos se lo permitan, puede también jugar en contra, es decir una estrategia momentáneamente perdedora con la esperanza o con el propósito de que haya un viraje a su favor del o de los juegos” (Crozier y Friedberg, 1990, p.19). Es así que, esta decisión se vio envuelta en problemas comunales en los que se tomó a la escuela como un condicionante en las elecciones políticas; ya que los pobladores y líderes de la comunidad argumentaban que esos recursos o apoyos a la escuela tenían un trasfondo personal y político de la entonces presidenta, ya que abanderaba a un partido político, donde también se postulaba como candidato a suplir a su hermano; ciudadanos de partidos contrarios lo veían como una forma de comprometer votos a su favor. Sin embargo, estos juegos fueron a favor de la presidenta.

Revive el director en la narrativa, que se dio el cambio sin ningún problema accediendo a las condiciones que la presidencia había “Después de ese problema me doy cuenta que la...la situación importante de este problema es negociar” (ED1:8) o asumir las condiciones de los dirigentes políticos, para poder evitar problemas o bien recibir apoyos como un nuevo terreno para la escuela. Al respecto es importante reconocer que “el poder está conceptualizado como un atributo” (Crozier y Friedberg, 1990, p.23), una manera de alcanzar logros a través de otros e incluso utilizar a terceros, como en este caso la escuela para promover votos a ciertos grupos políticos, con acciones de apoyos disfrazados con compromisos que por otro lado jamás se precisa de donde vienen los verdaderos movimientos. Tales disposiciones, desencadenaron una serie de acuerdos secretos con una familia ejidal conocidos como “los Medina”, que donaron sus terrenos donde actualmente

se sitúa la escuela primaria, el preescolar y el centro de salud. Es entonces que, para marzo del 2001 se reinaugura la escuela primaria “Héroes” para construir esa historia de 22 años. Cuando se hace el cambio de ubicación, resalta que entre esas negociaciones el director en turno el profesor Fernando deja la dirección y lo suple de manera interina el profesor Modesto, el cual era el apoyo en la supervisión de lo que hoy conocemos como Apoyo Técnico Pedagógico (ATP). Entendido este contexto, como un entretejido de relaciones y compromisos que se gestaban en el compromiso por la educación y continuar con el propósito político de la comunidad.

En ese momento la plantilla docente era cambiante, porque en ese tiempo se consideraba como una escuela de paso. Sin embargo, al situarse en las nuevas instalaciones y con el incremento de la matrícula, paulatinamente empezó a consolidarse la escuela más grande del municipio. Es decir, se comenzó a gestar “un nuevo orden de significados, reglas y valores debe generarse para garantizar la persistencia de los modos de funcionamiento que aseguran la vida del establecimiento” (Fernández,1998, p. 29). En este nuevo reordenamiento germinó la garantía de que la institución tomara su importancia dentro de las escuelas de la zona, con un mejor servicio educativo con mejores instalaciones, más recursos y apoyos. Es decir, la escuela siguió siendo parte de los juegos políticos del presidente municipal y de las autoridades educativas; situación que no pasó inadvertida por el resto de los integrantes de la institución en este caso por los padres de familia.

Entre esos problemas que emergieron se encontró la vigilancia de la administración de los recursos por parte de los padres de familia y autoridades municipales; es así que exponen al director interino y lo destituyen de la escuela por el uso indebido de recursos y la administración. Este evento da origen a la asignación de la dirección a la profesora Ángela quien duró al frente de la escuela 12 años quien fue reproductora del sistema, como lo explica Crozier y Friedberg (1990), “no hay acción social sin poder, no es más que otra manera de decir que no hay, y que no puede haber, campo que no esté estructurado, pues si toda estructura supone, crea y reproduce poder, es decir, desigualdades, relaciones de dependencia y limitados,

por lo que fue viable asumir como la tradición de ese momento, en que el gremio magisterial eligiera a quienes deben tomar los cargos estratégicos para una movilidad social.

Durante la gestión de esta directora se fue incorporando la mayoría de la plantilla que actualmente labora en la primaria. Dentro de la historia de esta escuela los cambios sustanciales se han visto envueltos por problemas políticos de la comunidad, donde se involucran a la institución. De esta misma forma fue que la directora tuvo que ser removida de su cargo, fincando una mala administración. Aunque en voces de los sujetos investigados, expresa que ella ya no quiso ser parte de las manipulaciones de campaña de los que gobernaban el municipio.

Es entonces, que un profesor de la misma escuela tomó la dirección, por decisión de la líder sindical del estado de ese momento, en conjunto con la aprobación del colectivo docente; en otras palabras “el poder está inseparablemente ligado a la negociación, en una relación de intercambio, en la que están comprometidas por lo menos dos personas” (Crozier y Friedberg, 1990, p.56). Inicialmente con la condición de provisional, aún docente de la misma escuela lo suben al puesto de dirección.

Usted se va a quedar como director, que además en ese problema la maestra Ángela ya fue retirada de la escuela, yo asumo la responsabilidad como director comisionado... Fue la indicación que me dijo Profe, usted se me queda al frente de la escuela, usted no se me puede este echar para atrás. (E1D:7-8).

Posteriormente le dan su clave como director, misma que a la fecha ostenta. Es así que el Profr. José lleva 24 años en la zona escolar y de ellos 14 años como director de la escuela “Héroes”. Su función se ha enfocado en prevalecer, mantener y mejorar la institución en los aspectos educativos e infraestructura y sosteniendo una estrecha relación con la política del municipio y el sindicato. Es importante tener presente que la institución posee una representación social que va a permitir interpretar la realidad que demanda la adhesión de cada uno de sus miembros y que se pretende absorber un estilo individual y grupal dentro de la organización.

Generalmente, esta representación sobre la escuela se caracteriza por ser uno de los primeros escenarios sociales donde los sujetos se someten a la afiliación grupal, donde se forma un referente de lo que es y debe ser la escuela en cuanto a la enseñanza y el quehacer docente.

Desde la posición como docentes al arribar al escenario educativo ya se posee nociones de cómo funciona la institución, que sin duda la experiencia va a afianzar algunas creencias o bien resignificar otras. Las escuelas establecen condiciones mediante algunos sujetos y grupos que definen los términos por los que los sujetos viven, resisten, afirman e incluso participan en la construcción de sus identidades y subjetividades. Lo anterior responde a agencias de control como el moral, político y de poder que detonan conocimientos, significados, así como valores. Es por ello por lo que esta institución establece que los docentes estén preparados continuamente. Como hace referencia la maestra Sofía:

Desde que yo ingresé, desde antes que me dieran la clave, lo que siempre hice es prepararme. Siempre estaré en los cursos, yo en ningún curso falté, para decir vamos a entrar a carrera magisterial y si luché mucho, porque aquí es importante. (ES2:14).

Lo que se identifica en el dato anterior, es la preocupación y la responsabilidad por la propia docente para actualizarse, como condicionante para entrar a un programa de incentivos y marcando la diferencia de la maestra que quiere mejorar. Tendrán el interés de una formación es mirada desde un “proceso en constante desarrollo y progresión de habilidades que constituyen el poder de apropiarse del mundo y lenguajes que de entrada le son extraños, lejanos; puesto que el gremio en el que se va adentrando está conformado humanamente en lenguajes y costumbre” (Monroy, 2021, p. 30) Lo que puedo identificar es la necesidad de responder a las exigencias de la institución y la sociedad; que implican que la docente se hace responsable de su propia actualización o bien su profesionalización que hace adoptar los supuestos del gremio, conceptualizaciones y sobre todo creencias que se fundan en esas actualizaciones.

Otro tipo de cursos de actualización se habían sugerido para cumplirlos como exigencia al ingreso a carrera magisterial¹. Este programa es un referente en el currículo del docente, que no solo sirve como incentivo económico, sino para legitimar el nivel profesional de cada uno de los docentes. Estos imaginarios sociales dentro del gremio dan veracidad y una realidad. Como tal lo explica, Escobar (citado en Agudelo 2011) “los imaginarios pueden definirse como los conjuntos de ideas- imágenes que sirven de relevo y de apoyo a las otras formas ideológicas de las sociedades tales como los mitos políticos fundadores de las instituciones de poder”. (p.5). Es decir, que es fundamental tener un aval que compruebe la eficiencia de los docentes.

En la actualidad se restablecieron en el sistema educativo las condiciones para que los maestros accedan a lo que fue carrera magisterial y hoy promoción horizontal². En este sentido la Escuela Primaria “Héroes”, se particulariza por tener a la mayoría de los maestros dentro de estos programas, algunos en carrera magisterial como el caso de la maestra Sofía que se encuentra en la letra “A”, otros 3 docentes en letra “B” y dos con el K1³ y actualmente ingresaron 7 docentes a promoción horizontal. Estas situaciones hacen disponibles la asociación de los significados, que a través

¹ El Programa Nacional de Carrera Magisterial es una experiencia sin precedentes en la Educación Nacional. es un sistema de promoción horizontal, en donde los profesores participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todos los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. El Programa constaba de cinco niveles "A", "B", "C", "D" y "E", en donde el docente puede acceder a niveles superiores de estímulo, sin que exista la necesidad de cambiar de actividad. (<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-carrera-magisterial>).

² Artículo 6. La promoción horizontal es un incentivo a las maestras y a los maestros en educación básica por su vocación en el servicio, dedicación en su función y el compromiso en su profesionalización. Se da conforme a lo dispuesto en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y lo regulado en el Acuerdo que contiene las reglas del Programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica, 2023.

³ Que el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dispone que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de conocimientos y capacidades. Asimismo, la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional docente con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación; conforme a los criterios que determine el INEE, podrán acceder al primer nivel del Programa. El programa de Promoción en la Función consta de 7 niveles de incentivos de carácter económico que tienen una vigencia de hasta 4 años para cada uno; con los siguientes códigos: Zona Económica II: K1, K2, K3, K4, K5, K6 y K7. (ACUERDO por el que se establece el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica).

de estas experiencias se cristalizan y marcan al individuo y por ende el colectivo un poder y una autoridad social, que da el reconocimiento de su práctica, alude a “una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas” (Fernández, 1998, p. 14). Lo anterior otorga la idea en la autoridad educativa quienes son profesores que garantizan una enseñanza de calidad y sobre todo en la adquisición de la lengua escrita. Por tanto, se define o reconfigura su estilo institucional que legitima a la escuela primaria como un referente de la zona escolar y un líder en la dirección.

Por otro lado, en el nivel primaria se busca ofrecer un trayecto formativo coherente y consistente que dé continuidad al desarrollo de competencias que los alumnos adquieren en la educación preescolar; además sienta las bases para que en el nivel de educación secundaria. Es por ello que esta etapa es primordial, porque los niños experimentan diferentes cambios en sus procesos de desarrollo y aprendizaje por lo que es necesario tener las oportunidades de aprendizaje que les permitan avanzar en el desarrollo principalmente en la adquisición de lengua escrita. En ese sentido, los profesores establecen una congruencia con las necesidades de la práctica en función del niño para que cumpla una alfabetización. Sin embargo, en esta primaria se ha colocado la toma de decisiones fuera de los intereses educativos de los niños y centrándose en las negociaciones políticas. Esto ha sido por los problemas en los que se ha visto involucrada la escuela, el directivo narra que hace veintitantos años hubo un problema político, con quien dirigía la presidencia municipal en aquel entonces:

Yo a través de esos años me doy cuenta, que la situación más importante de este problema era negociar. Se negoció la nueva dirigencia de la presidencia municipal, ¿Si me entiendes? (El directivo hace referencia a la hermana del presidente municipal, que también fue presidenta municipal, y quería la reelección). Ella fue la que asume o se hizo ese compromiso. “Pues yo saco las manos de la escuela, pero saben que para la próxima va mi hermana otra vez” quiero que quede mi hermana...hablando políticamente. (ED1:8).

Esta escuela primaria creció en medio de este contexto de negociaciones y acuerdos políticos, donde más que verla como un espacio para niños y su educación, era el lugar de captación de votos, negociando o bien condicionando a los padres de familia de apoyar a la familia que quería seguir gobernando. Hasta ese momento fue funcional e incluso se refrenda el compromiso que tenía el directivo y los maestros con la comunidad educativa y sobre todo recae en esos juegos estructurados, a los que se refiere Crozier y Friedberg (1990) cuando mencionan las diversas estrategias que se usan con la finalidad de ganar, como ya lo había mencionado se escogen actores, para prevalecer las herencias instituidas, sin embargo no siempre se ganan pero existe la esperanza o con el propósito de que haya un cambio a su favor dentro de los juegos sociales.

Es preciso reconocer que el origen de la escuela estuvo permeado por un componente político que a la fecha se sigue preservando, en función a los intereses creados. Con relación a la alfabetización identifiqué en el discurso del directivo y de las maestras, que dan respuesta a las exigencias de la supervisión al asegurar que “para enero deben estar leyendo” (ES1:10). A los docentes de primer grado se les ejerce presión para que aseguren resultados en tiempos cortos, ya que la escuela ha construido esta imagen al interior de la zona escolar.

El director al asumir el mando de la escuela le tocó experimentar, junto con su personal, algunas experiencias que incidieron en visualizar la relación que debía establecer entre la institución y las decisiones políticas del municipio o del sindicato. Sin profundizar en detallar la situación, al respecto refiere:

Entonces nosotros fuimos como conejillos de india, fuimos de un experimento que vivimos con presidencia municipal y eso fue el problema más agudo que se dio aquí en la escuela y es el problema que yo he tenido durante 24 años en esta institución, el más fuerte, porque si he tenido problemas, pero ese problema que tuvimos en el 2011 fue un problema muy, muy, muy fuerte. Le asumo que esta escuela siempre será un foco rojo siempre en las cuestiones políticas. Vamos a decir cuándo se va a nombrar presidente o el presidente municipal y buscan desestabilizar para poder ellos negociar esa parte política

y quien no... le buscan, la directora ya no quiso seguir los juegos. (ED1:9-10).

Las experiencias pueden ayudar a interpretar las realidades y sobre todo a recoger todos los frutos que esta produce. Es evidente que si la elección entre todos los docentes fue designado el actual director; tiene que ver con las empatías, y las posibles negociaciones que se tengan seguras. Es decir, que saben quién puede ser una persona a favor de los fines institucionales, vincula la parte sindical, oficial y sobre todo política local, “el poder está inseparablemente ligado a la negociación: es una relación de intercambio, por lo tanto, de negociación, en la que están comprometidas por lo menos dos personas” (Crozier y Friedberg, 1990, p.56). Identifico que en ese intercambio que realizó el director con las autoridades municipales, sindicales y de SEP para la creación de la institución, que a la fecha carga con la historia de su origen al constituirse como un referente en la zona escolar y este compromiso se instituya la ideología del director, cuál ha forjada año con año, al ser el único compromiso de los integrantes del colectivo en una sola exigencia “ser profesionales”. En esta a frase se sintetizan otros elementos como el alinearse y comprometerse a los fines del dirigente.

Después de ese problema que tuve siempre mi responsabilidad como docente me lleva a que yo asuma una responsabilidad... ¡Que yo no quería!, eh... Yo no quería ser director, porque en ese problema que tuvimos con la maestra Alma, que era nuestra directora en ese momento. Yo no lo quise ser por el problema que tenía, pero en aquel entonces surge la necesidad de la Secretaría General de la sección 15 del SNTE, que era la maestra Mirna me mandó a llamar y me dijo “Profe, usted se va a quedar como director”, yo asumo la responsabilidad como director comisionado. (ED1:7).

Al encontrarse en una zona de incertidumbre va a provocar la búsqueda de llegar a un lugar firme, como una necesidad primitiva que requiere el hombre “estabilidad” mismo que aprendió el director y se sintió identificado; porque estas situaciones se legitiman, porque sabía que era el camino y cada vez lo fue haciendo más inconsciente pero también como un deber cual transmitía a su colectivo. Derivó a

que en cada evento la escuela y su colectivo docente tuviese una participación. Después se estableció como la sede principal de reuniones sindicales o de zona e incluso de sector, se fue considerando la escuela en cada uno de los eventos municipales, donde estaba presente el director. “El poder de un individuo o de un grupo, o de un actor social, también está en función de la amplitud de la zona de incertidumbre que lo imprevisible de su propio comportamiento le permite controlar ante sus agremiados” (Crozier y Friedberg, 1990, p.60).

Un control que se volvió una responsabilidad para el docente, el estar presente en cada evento extraescolar, el ser contemplado para cualquier evento dentro de la zona escolar, e incluso si había que representar en un concurso a nivel sector ya sea de alumnos o maestros es forzosa la participación de algún integrante de la escuela. Estas acciones ya no son consideradas de trabajo extra, tan afianzadas están que todo el colectivo se sabe con ese compromiso, porque puede haber retribuciones o bien consecuencias negativas. Al respecto el director menciona:

La escuela siempre ha sido un foco rojo “siempre en las cuestiones políticas”. Vamos a decir cuándo se va a nombrar el presidente municipal o los presidentes municipales en el estado de Hidalgo. La escuela está dentro de la cabecera municipal y la toman como banderita: “no, yo meto el problema aquí, pero van a votar”. Se negocia mucho en la forma política, pero esta escuela tiene mucho que ver nosotros quienes estemos aquí, porque nosotros somos escuela de trabajo, somos compañeros de trabajo, “Si nos gusta la política sí”, pero más asumimos la responsabilidad y compromiso y profesionalismo de cómo desde la parte docentes, directivos, intendentes, administrativos y eso te lleva otra a otra dinámica, a otro escenario. (ED1:9-10).

Las relaciones que se entretienen en una organización educativa pocas veces están enfocadas en los aprendizajes de los niños como ya lo refería en páginas anteriores. Si bien es cierto que el afianzarse a la política es por el gusto de los elementos que conforman el colectivo principalmente el directivo; mismo que impuso o bien fue condicionante que se oculta, con tal de sacar el trabajo de “apariencia”. En este

análisis destaco que, los maestros cuentan con el compromiso por hacer diversas actividades dentro y fuera de la institución con los alumnos, para mostrar la parte positiva de sus avances, aunque sea con prácticas tradicionalistas, que responden a logros marcados en una tabla o estadística que exige a una evaluación cuantitativa. Pero todo ello se encubre las verdaderas intenciones o bien lo que puede negociarse para un fin común que sería la educación, a esto Fernández (1994), le llama “El juego social alrededor de esta necesidad de mostrar y ocultar como el motor generador de una serie de construcciones culturales, que conforman la trama de significados en donde se mueven los sujetos y en la que hallan sentido a su realidad y sufrimiento” (p.21).

Un sufrimiento aceptado y reprimido de los docentes, porque si eres de la institución asumes ante el directivo y su grupo control que legaliza cada acción, que muchas veces ellos son los verdaderos creadores de las leyes no escritas de la escuela, que en ocasiones el directivo recae en un plano solo como ejecutor y voz en la necesidad de reiterar su jerarquía, identificándola como el poder “como un atributo, como una propiedad que opone a los que tienen con los que no tienen, como un mecanismo impersonal, una cosa que se impone a actores sociales del exterior sin que por otro lado jamás se precise de donde viene” (Crozier y Friedberg, 1990, p.23). Se destaca que antes de cualquier emisión de indicaciones por parte del directivo, hay una reunión previa con autoridades locales, educativas y su grupo a fin con quien legitima la voz del colectivo.

Es así que “la organización constituye, sin duda, la forma más visible y más formalizada, la que por lo menos parcialmente, se instituye y se controla de una manera consciente” (Crozier y Friedberg, 1990, p.18). Y con ello desdibuja algunas lagunas o carencias pedagógicas que pudieran existir entre los maestros. Sin embargo, la escuela se considera un referente desde el discurso del directivo cuando refrenda que “estamos en vanguardia, porque yo como directivo te voy a decir una cosa y yo me doy cuenta con otras instituciones tan solo los de aquí del municipio... cuando yo participo en una reunión de directores y en los Consejo Técnico las estadísticas” (E1D:17) mismo comentario lo legitiman las docentes y el

centro educativo donde se sitúan como una escuela con mayores y mejores resultados, aunado a que es una escuela en la cabecera municipal que exhorta a mantener una buena imagen.

Es por ello por lo que la dinámica de un centro escolar expresa cierto poder social, a través de las normas y valores que adquieren fuerza en la organización social de un grupo el cual da voz a la institución para regular el comportamiento individual. Los valores y las reglas no escritas se versan en las relaciones de poder que existen en lo cotidiano y que están reproducidas en su propio discurso, y proyecta sobre una identidad personal y colectiva, que se direccionan a cada elemento de la organización, con ello el directivo hace referencia a un atributo que él mismo se ha imputado:

La responsabilidad y el compromiso, que aunado a ello te digo, he aprendido a ser un poquito más humano, la parte humana no la puedo dejar, ¡eh! Recuerdo que en un curso de supervisores me decían que ¿cuál era el éxito? ¿A qué se debía el éxito? Que yo tenía de manejar a veintitantos compañeros, en el trabajo académico... el éxito es que tú como director siempre estés al frente de cualquier problema, vamos, yo lo recibo a la hora de, de entrada ¡estoy en la puerta, les doy la palmadita de saberlos escuchar...yo soy muy humano en ese sentido, escucho a todo mundo. (ED1:5).

Se puede reconocer que el director se adjudica el éxito de su escuela, por el hecho de que él es el director, resalta el reconocimiento que le dan en la zona como un líder, que tiene dominio de un grupo numeroso de docentes. Primeramente, es importante entender que el liderazgo educativo se define como:

“la labor de movilizar e influenciar a otros para articular, lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela que se reconoce como la práctica del mejoramiento, desde esta perspectiva de “práctica”, el liderazgo no es un atributo o característica personal del líder, sino de un conjunto de acciones que, además, se construyen de forma situada” (Leithwood, 2009, p 28).

Un líder se hace por su grupo y el grupo se direcciona por la orientación de su dirigente, quien identifica las cualidades de cada uno para complementar el funcionamiento de una organización, mismo que se comparte el éxito con toda la organización que no debe fallar a lo que corresponde, así debe ser. En tanto a la referencia de considerarse “humano” por ciertas acciones que él mismo enfatiza y que lo determina como tal, “estoy en la puerta, les doy la palmadita de saberlos escuchar”. Esto lleva a reflexionar la situación que expresó la maestra Sofía:

Yo iba subiendo y de repente una mamá me dijo “maestraaaa dice el director que le va a tocar a mi niño que se viene a la primaria”. No sabía y me cayó como cubeta de agua, me quedé sin palabras. Dije “correcto o incorrecto tantos años y me estas mandando a primero, y dije “no voy a decir nada al Profr. José no le voy a decir nada y voy a demostrar que sí puedo” (ES2:30).

En este referente empírico se enmarcan las decisiones unilaterales que lleva a cabo el director en la escuela “Héroes”, mismas acciones que lo han llevado al éxito que él director hace referencia; pero en este también se observa un carácter indudable de liderazgo. El ser un líder humano, dentro de las características del hombre como individuo con ética y valores, el ser humilde se relaciona a una cualidad que le permite actuar con modestia, moderación, que puede exigirse una sencillez y sobre todo un equilibrio con el espíritu y lo racional. Esto conlleva a una persona que efectivamente escucha a su prójimo y sus decisiones que van equilibrar entre los deseos de la institución y en este caso de los docentes. No se reduce a una palmada y una escucha inactiva, sin negociación o sin atender las necesidades, que esto puede no corresponde su discurso a su hacer.

Porque el directivo se centra en “un nuevo orden de significados, reglas y valores que debe generarse para garantizar la persistencia de los modos de funcionamiento que aseguran la vida del establecimiento” (Fernández, 1998, p. 29) Que no se rigen a los valores humanos, su actuación está en la superioridad, sin dejar ser e intervenir deliberadamente en el trabajo de las maestras llevando a una

unilateralidad de decisiones y vigilancia para cumplir lo impuesto, con lo que recurre a mantener como estrategia de apoyo a una libreta que le llama bitácora:

Algo que me ha llevado como experiencia llevar una bitácora a donde yo pongo quién me visita, qué problemas tiene, qué día vino, “porque eso tiene que ser”, eso tiene que ser como un ordenamiento si tú quieres o una organización que eso me permite darle mejor atención a cualquier problema, ya sea tanto de un docente como un padre de familia. (ED1:6).

Las medidas de control no siempre se ven violentas o explícitamente expuestas, lo que podemos identificar en la viñeta anterior, es que el directivo se justifica con llevar una organización y anotar todos los hechos, visitas, acuerdos, negociaciones etc. que ocurren en la escuela. Pudiera ser un apoyo a la memoria o su forma de organizar las ideas. Pero la utilidad puede precisar en el detalle de contrariar al docente como estimular su participación, con compromiso a la escuela y con ello organizar y designar las comisiones escolares para cada maestro, es decir con fecha y hora donde implícitamente hay un control como lo explica Ball (1987, p.131) el mantener y lograr que la organización funciones es imperante el trabajo colaborativo o bien el canalizar el trabajo con la estructura de comités y grupos de trabajo, el único modo válido de tener voz es a través de esta estructura.

En la entrevista con el director expresó que los comités escolares los distribuye según la empatía, confianza o habilidad del docente que sabe que tendrá la capacidad de sacar el trabajo e incluso destaca que tiene a sus maestros “caballitos” con los que puede confiar para los puestos cruciales como el secretario de actas, extensión y consejo técnico. En lo anterior se vislumbra el papel que juegan esos maestros, quienes estratégicamente están colocados en los diferentes grados con la finalidad de ser los “ojos y oídos” del director en cada una de las actividades e incluso en la toma de decisiones futuras. Identifico la construcción de una estructura de panóptico.⁴ hacia los docentes que se encuentran inmersos en diversas comisiones las cuales hacen referencia en lo siguiente en voz del director:

⁴ El panóptico hace referencia a un tipo de arquitectura concebida por Jeremy Bentham hacia finales del siglo XVIII para el diseño de las prisiones. La idea de este autor consistía en la creación de una cárcel de forma

Yo no necesito estar en tu salón o pasar a tu salón para que yo te diga qué es lo que estás haciendo o qué es lo que no estás haciendo. Simple y sencillamente me doy cuenta el hecho de pasar por las naves y estoy viendo ahí, estoy viendo el trabajo y estoy viendo el trabajo de... sabes de que también de una planeación que cada uno de los docentes me entrega. (ED1:16).

Es cierto que entre las funciones de un directivo se encuentra supervisar las actividades escolares diarias, así como las funciones de cada uno de los docentes con las miras de mejorar la institución, siendo necesario orientar pedagógicamente a algún maestro, identificar las necesidades de apoyo extra para algún alumno que lo requiera e incluso verificar y atender la solución de inmobiliarios como un plan estratégico que conlleva una comunicación permanente para lograr los objetivos reales de una escuela.

El director es una figura clave en la organización para aportar sólidas propuestas y argumentos en sus decisiones “humanas”. En el dato anterior reconocía el apoyo en actividades en conjuntos con sus docentes cercanos, al delegar la vigilancia en otros compañeros maestros y anulando la supervisión de acompañamiento, reduciendo a que “no hay acción social sin poder, no es más que otra manera de decir que no hay, y que no puede haber, campo que no esté estructurado, pues si toda estructura supone, crea y reproduce poder, es decir, desigualdades, relaciones de dependencia y mecanismos de control social” (Crozier y Friedberg, 1990, p.28).

Es así que al momento de designar poder a docentes, beneficios a algunos, credibilidad a otros y sumisión a los demás, quienes deben cumplir cabalmente no sólo las exigencias de una sociedad, ni de un directivo, sino de un grupo élite que se ha configurado para asegurar la imagen y prevalecer el referente ante los ojos de la sociedad y de la propia zona escolar, infundiendo el discurso de “Si yo hablo de un niño de rezago educativo viene siendo porque ese niño es abandonado

circular en donde la vigilancia puede ejercerse a través de un solo vigilante situado en una torre central mediante una observación simultánea de todos los reclusos. Los presos, situados en sus respectivas celdas individuales y permanentemente iluminados, son sometidos a una constante sensación de visibilidad, garantizando de esta forma su buen comportamiento. Por tanto, cabe decir que la arquitectura panóptica ha sido ideada con el propósito de convertirse en una herramienta para ejercer el poder y facilitar el control social. (Foucault, 1980)

totalmente en el hogar ... pero te digo la totalidad de los docentes está el compromiso.” (E1D:21). Lo que implícita o bien convoca a dar resultados y estadísticas que se sobre ponen a las escuelas que integran la zona escolar, para refrendar la fama de una calidad educativa y con ello el ejemplo a seguir en cómo se debe dirigir un centro educativo.

En la actualidad la escuela “Héroes” es de organización completa, con jornada matutina de 8:00 hrs. a 13: 00 horas; cuenta con una matrícula de 482 alumnos, distribuidos de primero a sexto año, cada grado se conforma de tres grupos, mismos que tienen de 25 a 33 alumnos, aunque no de manera equitativa, ya que, en algunas ocasiones, se atiende la petición de padres de familia quienes enfatizan su interés de algún docente por su trayectoria y eficiencia.

2. Disposiciones instituidas que efficientizan la alfabetización inicial

Con la finalidad de asegurar que la escuela sea exitosa en la alfabetización inicial de los niños de primer grado el director establece una serie de medidas entre las que destacan las cualidades personales que atribuye a cada docente a quien las define como responsables en su trabajo; además de la designación de los espacios que están ambientados de la misma manera y de la organización para llevar a cabo una misma planeación para el primer grado. Sobre este último punto comenta:

No tendría no tendría función, ni mucho menos sentido de que tú elabores una planeación y le pongas hasta florecitas si no va a funcionar. Entonces yo creo que en ese sentido también he aprendido que también los docentes tenemos que ser profesionales. El docente tiene que ... es mi planeación, me costó hacerla y por lo tanto tengo que irme al terreno práctico con mis alumnos. (ED1:12).

El director aspira a lograr una planeación funcional. Sin embargo, como esta no responde a un trabajo colegiado donde se definan los criterios y las aportaciones en común, parece más a obedecer a una segmentación de las actividades. Por ello la

afirmación, aunque “le pongas hasta florecitas si no va a funcionar”. El riesgo que existe con lo anterior es que para las docentes no les sean significativas las actividades planteadas definidas por otros y entonces la planeación pierde ese propósito de orientar, definir y prever la clase.

Por otra parte, encuentro que cuando comenta el director a “el ser profesionales” se refiere al compromiso de cumplir cada actividad y comprometerse a llegar a los objetivos impuestos de la escuela. Aspira a que los docentes introyecten esa idea de pertenecer a una escuela reconocida en la zona escolar y el municipio. Tales aspiraciones corresponden a un imaginario útil “que permite a una sociedad se comprenda y resignifique sus valores, en la medida de la invención social” (Agudelo, 2011, p. 8). No obstante, en esa visión no se refiere ser un profesional con ética y responsabilidad; a un docente que aborda su trabajo de forma adecuada, etc. Lo anterior no es una competencia que se puede aprender en la teoría, sino que corresponde a una verdadera praxis.

En este contexto, el director tiene determinadas expectativas sobre las docentes de primer grado

Tenemos que darle prioridad, al primer año como un cimiento fuerte, básico en la en la educación primaria, estoy tomando a los compañeros, que tengan esa preparación profesional, tomo ese compromiso porque no son maestros que me falten. Afortunadamente no tengo compañeros que me falten mucho, pero te digo esos rangos del profesionalismo, que son comprometidos, que son responsables, que elaboran una planeación como tal, bien determinada, bien detallada con características muy específicas y esenciales de su grupo. Eso es lo que yo considero para decir este maestro me va primero. (ED1:22).

En el discurso se encuentra la importancia de resaltar como prioridad que es el primer grado con un personal que no falte, que haga su planeación en función a las necesidades de su grupo y que tengan preparación profesional. Esos son los criterios que aprecia el directivo para ser un buen maestro o un profesional en la docencia para primer grado. Lo anterior enfatiza el “querer aumentar la eficacia, se provocan mecanismos no queridos, en perjuicio de esta eficacia creciente que se

perseguía mediante la especialización de las personas y de los servicios”. (Lapassade, 1981, p.171). El primer aspecto que resalta el director es la prioridad del “cimiento fuerte” de la primaria. Es decir, garantizar la alfabetización en el primer grado.

Esta exigencia se materializa al exigir a las maestras reconocer a los niños que presenten rezago en este grado “estoy asignando personas que realmente me ayuden, que se haga un buen cimiento, un buen primero, para que le demos ahí con esta nueva metodología como sea, poder lograr esos aprendizajes esperados y poder acabar con el rezago educativo” (E1D:23). La prioridad es hacer eficiente un método o métodos que les haga arribar a la lectura y a la escritura, aunque el leer y escribir no significa sólo conocer un sistema de signos, es usar adecuadamente un lenguaje escrito frente a los desafíos que presenta la vida en sociedad, el cual formaliza dentro de una escuela, a los docentes que enseñan a leer para que el alumno se desarrolle en diversas situaciones y textos donde implique la interacción y comunicación.

En planteamientos de Ferreiro (1982) indica que los educandos deben construir saberes complejos al aprender a leer y a escribir. Esto, a su vez, implica que hay complejidad en la enseñanza, y como los maestros, tienen una cuota de responsabilidad cuando los estudiantes “no leen o escriben bien”. El por qué y el para qué enseñamos a leer y a escribir son determinantes, no sólo en cómo aprenden nuestros niños; sino, en cómo enseñamos. Esto no va en función de que el docente llegue temprano o bien que el docente de la utilidad de una planeación que no va con las características de sus alumnos va en función de sus conocimientos, saberes, experiencias, posibilidades de comprensión y creatividad que posea cada docente, que se ajustan a niveles institucionales para mantener una imagen de vanguardia como lo considera el director, con disposiciones imperantes en la organización como es el caso de la designación grupal donde se distingue el profesionalismo docente.

Toda profesión delimita un campo de actuación en el cual los profesionales muestran habilidades para resolver los problemas que emergen en su práctica de manera unilateral. Sin embargo, en el ámbito educativo un profesional se encuentra con múltiples situaciones, contextos y contrariedades que complejizan la demarcación de su ejercicio, puesto que la actuación educativa no es tan fácil de definir como en otras disciplinas, porque intervienen otros actores implicados como los padres de familia.

Me doy cuenta de que tenemos que ser más profesionales y el querer, el amar nuestro trabajo, esa es la parte fundamental. Cuando tú seas una maestra que encuentres aquí tu segunda casa, pues tú tienes que llegar con ello y debes tenerle amor a lo que haces, porque si no tienes amor a lo que haces y que también dejes tus problemas de la reja para afuera y vengas a hacer lo que te corresponde hacer. (ED1:16).

Esto se comprende que el profesional tiene un conocimiento para intervenir con funciones pedagógicas, aunado a competencias adquiridas sobre un conocimiento de la educación, pero en la explicación del directivo sobre el profesional, su mirada se centra a un término de “amar su trabajo” sin mirar lo que realmente responde a un profesional. La definición de lo que es el profesional docente se complejiza, pero en la posibilidad de englobar esta conceptualización Sarramona y Noguera (1998, p.105), explican:

Los profesionales de la educación son aquellos cuya tarea es intervenir, con su competencia y habilitación en funciones pedagógicas, que son actividades específicas basadas en el dominio de aquel conocimiento autónomo de la educación que permite generar decisiones pedagógicas, y cuyo concurso es necesario para satisfacer la demanda social de calidad en la educación.

Ser profesional está vinculado a una vocación entendida como el deseo de dedicarse a esta práctica, pero que no se puede generalizar; porque en los casos estudiados ambas maestras mencionaron no querer dedicarse a la docencia. Sin embargo, dan respuesta a las exigencias institucionales para alfabetizar con medidas que le den consistencia al estilo institucional:

Alude a aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, por mantener ciertas concepciones (Fernández, 1994, p.41).

En este sentido las maestras asumen a un verdadero y real profesional de la educación, que se insertan en una institución escolar, así como adherirse a la cultura institucional, la cual difumina a su conocimiento autónomo de la educación que permite generar decisiones pedagógicas y llevar a cabo la indicación del director.

La planeación la estamos haciendo por grado, hay maestros que tienen que asumir la responsabilidad. Entonces ellos elaboran y comparten el trabajo. Hasta ahorita yo lo que he analizado es que son tres docentes en el grado a uno le toca una asignatura o dos asignaturas, se planean, la comparten y elaboran y estructuran una sola y eso es lo que me llevó a que el trabajo colaborativo y por equipos se determinara (ED1:13)

Podemos observar las concepciones erradas de un trabajo colaborativo, como ya enuncié anteriormente. Se reparte el trabajo sobre la planeación que no responde al estilo de cada docente, ni las necesidades de aprendizaje de los alumnos, por lo que la planeación se reduce a su cumplimiento administrativo. Para hablar de un trabajo colaborativo es sentar las bases “en una metodología fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Pero este discurso, es legitimado dentro y fuera del escenario escolar, lo que hace mantener viva una imagen integral ante la zona, quienes reconocen a la escuela como exigente y vista por todas las autoridades que legitiman el modelo por los resultados institucionales.

Para mantener los resultados obedece de la asignación de grupos que hace el directivo y el considerar que, a lo largo de los primeros dos grados de la educación primaria, el alumno se enfrenta a un gran reto, el alfabetizarse, aprender a leer y a escribir. Pero la alfabetización tiene horizontes más amplios que el conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el lenguaje asignándole un significado y sentido para interactuar en su comunidad en la que está inmersa en prácticas sociales del lenguaje que eminentemente suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida, de ahí la relevancia de que los docentes que atiendan los dos grados del primer ciclo cuenten con la experiencia y las destrezas necesarias para favorecer debidamente la alfabetización inicial de sus alumnos.

Dentro de la institución una de las actividades más relevantes que se hallan dentro de la organización de la escuela, es el momento crucial cuando asignan a las mejores maestras para atender el primer año; bajo lineamientos no escritos, es decir; por criterios de valor personal del directivo de la escuela:

La asignación de grupos, el maestro fulano de tal se va a este grupo porque me va a ayudar...en esta parte tengo compañeros que les gusta, por ejemplo, organizar algunos eventos y me apoyo con ellos, hay compañeros que también le he aprendido que son buenos para la redacción o para escribir, captura muy bien; también me apoyos para ello. (ED1:11).

Esto es primordial para la parte organizativa, considerando las habilidades y destrezas de cada uno de los maestros, es así que conformar un grupo viéndolo como “un conjunto de personas que entran en interrelación entre sí, pero, además, y fundamentalmente, el grupo es una sociabilidad establecida sobre un trasfondo de indiferenciación o de sincretismo, en el cual los individuos no tienen existencia como tales y entre quienes opera un transitivismo permanente” (Bleger, 1996, p. 70). Se destaca que el directivo puntualizó el reconocer cada uno de los maestros, en cuanto a sus habilidades profesionales, humanas, de trabajo, las cuales las distingue por una observación cotidiana durante al año escolar; dando idea de qué lugar será mejor eficiente el maestro.

También, se identifica una desviación en el argumento para no dar una precisión del cómo asigna grupos de manera específica a cada maestro, si bien en un momento anterior hablaba de habilidades que él había identificado en cada maestro, solo reitera en las habilidades de comités escolares, pero no de las habilidades pedagógicas que serían las que rijan una designación de grupos.

Por otro lado, según los parámetros vigentes para evaluar las funciones directivas de la USICAMM (promoción vertical) Destaca que los directivos de escuelas eficaces deben ser y actuar en un liderazgo profesional centrado en lo pedagógico; visión del quehacer institucional que se comparte con los miembros del centro escolar; motivación en las tareas directivas; activa participación en la vida de la escuela; altas expectativas sobre el desempeño de los alumnos, a través de los docentes que les reconoce las prácticas de enseñanza y de gestión escolar que favorecen el aprendizaje de todas las niñas, niños y adolescentes:

Hoy soy el maestro, su director y tengo... tienen que cumplir, recibir su grupo es una indicación que yo doy porque yo doy órdenes a estos extremos, doy una indicación... Les voy a dar un documento que se llama asignación de grupo. Me firman ustedes maestros y adelante. ¿No lo quieren? ¿Pues sabe qué maestra? Entonces regálame usted un documento donde me diga y me explique las razones porque no quiere, ese grupo sale y para que yo lo pase a supervisión escolar y determinamos. (ED1:29).

En este fragmento identifico el poder que tiene el director para el cumplimiento de sus decisiones. Lo anterior sugiere que el líder ejerce la responsabilidad de salvaguardar su organización y lograr buenos resultados, por ello puede caer en prácticas impositivas o bien amenazantes a la integridad laboral de sus subordinados, ya sea con mecanismos sobornables, negociaciones, cobro de ayudas o bien intimidaciones. Etzioni (1993), le llama los medios de control y uno de ellos es el simbólico; sus usos son con el fin de lograr el control normativo- social. Se ejerce del rango superior al inferior para controlar y lograr la aceptación.

Existe la amenaza al expresar si no “no están de acuerdo hagan su oficio”. Inserta su petición del oficio como canal para la inconformidad que será analizado por otro

superior, el supervisor. El director ejerce de diversas formas medidas de sometimiento como el correspondiente a que las docentes realicen las mismas estrategias en los grupos; en forma cotidiana ejerce el control y poder sobre su trabajo al lograr que accedan a acatar las indicaciones. Foucault (1986, p.32) los llamaría “mecanismos de sometimientos” más fundamentales que mantienen en relación con las circunstancias como las estructuras ideológicas que determinan la subjetividad. En opinión del director:

Estoy asignando personas que realmente me ayuden, que se haga un buen cimiento, un buen primero, un buen segundo para que le demos ahí con esta nueva metodología de lo que es la Nueva Escuela Mexicana, poder lograr esos aprendizajes esperados del grado en primero y poder acabar con el rezago educativo. (ED1:23).

Como líder de la organización el director busca afianzar y velar los propósitos y metas de la escuela como lo constituye en lograr la alfabetización inicial en corto tiempo a todos los niños. Su aspiración no la contextualiza dentro de los propósitos y el enfoque planteado en el programa de Aprendizajes Clave 2017 del grado escolar al no expresar en su discurso la función y el valor de formar bajo la propuesta de prácticas sociales del lenguaje. A él le interesa asegurar la alfabetización en corto tiempo, exigencia asumida por la maestra Sofía cuando afirma “todos van a leer”. Aspiración que se impuso en la escuela como una meta a lograr. Lo anterior puede ser entendido a través de los significados fantasmáticos Fernández (1994), que constituyen los hechos y productos que provienen de la interacción técnica y social de los individuos y grupos en función de la tarea y los fines institucionales.

Otra disposición que se ha instituido corresponde a la asignación de los espacios, los cuales son inamovibles. Cada docente se mantiene en su espacio, ya que casi siempre atiende el mismo grado, o eventualmente cuando haya cambio de grado. Con lo anterior se potencia un apego al espacio físico.

Son proyectos e ideas ... ellas siempre con el salón limpio, las cosas ordenadas, han llevado a los padres de familia... que te pusieron una repisa... han invertido. ¡Evítate broncas! si... mantienes ha sabido cuidar una

chapa ya que si se descompuso; no vamos a estar todo el comité. A mí me cooperan y me arreglan. Ese si es parte de la gestión del docente. (ED1:47)

Las aulas de las maestras de primer grado son homogéneas en su ambientación general como lo describiré en el capítulo siguiente. Es responsabilidad de las docentes mantener en buen estado y en óptimas condiciones los espacios áulicos con la participación y apoyo de los padres de familia. En este sentido, el conocimiento que tienen las docentes sobre el contexto escolar y el reconocimiento de los padres de familia, al haber sido algunos de ellos sus alumnos; es una garantía del control que el director ejerce a través de las docentes. La decisión de que los docentes permanezcan en el mismo espacio es una estrategia que le ha funcionado al director al expresar:

En ese sentido también yo me sentía bien, muchos años con mi salón de 15 años ahí, y ahora desde que llegué y ahorita está Ciro a un costado de la dirección, por ejemplo, se siente cómodo, se siente bien, le ha invertido ¿Si me entiendes? es por ¡táctica! están sus salones cerca de mí, me entiendes como que me apoyo, si me entiendes que también a veces el de guardia, la maestra de guardia. (ED1:48).

El director decide qué docente o docentes desea tenerlos cerca como apoyo. Su estrategia es mantenerlos a un costado de la dirección por la confianza que les tiene, para que estén al pendiente o resuelva situaciones en caso de que no esté. En el caso las maestras de primer grado las mantiene en el mismo lugar año tras año. Este conjunto de decisiones que ha puesto en práctica el director tendiente a lograr que los docentes cumplan el objetivo de ser la escuela un referente en la zona escolar, le ha dado resultados. En el caso que me ocupa, reflexiono que las características de las docentes y la relevancia que tiene el primer grado son nodales.

La institución opera a través de las relaciones interpersonales en función a un propósito común. En este caso, director tiene claridad sobre lo que quiere lograr en la institución, tal como lo afirma el siguiente comentario:

Si hoy puedo hacerte un comparativo, porque siempre lo sé, se los he dicho a los maestros que al compararnos en cuestiones organizativas o pedagógicas sí estamos un poquito a la vanguardia, porque yo como directivo te voy a decir una cosa. Porque tan solo veo cuando yo participo en una reunión de directores y veo y saco mi planeación del Consejo Técnico ... si puedo hacer este comparativo que nuestra escuela hay errores como cualquiera, pero si vamos un poquito avanzados y no estamos fuera de lo que vamos haciendo. (ED1:17).

La comparación que realiza el director con las escuelas de la zona escolar le generan la idea de que está alcanzando el objetivo propuesto. Su referente es la organización administrativa y de gestión, aunque no profundiza en la dimensión pedagógica. Asume que, aunque hay aspectos por mejorar identifica el liderazgo que mantiene la escuela en la zona. El dispositivo objetivado en el Consejo Técnico Escolar constituye un parámetro de referencia. Crozier y Friedberg (1990), lo explican en cómo se “instituye a una organización constituye, a la forma más visible y formalizada, la que por lo menos parcialmente, se instituye y se controla de una manera consciente” (p.18). Por ello los discursos dentro de la reunión tal dispositivo constituye la evidencia del trabajo realizado al interior de la escuela e influye en las subjetividades de los participantes. El director con su discurso es portador de legitimar y dar credibilidad a los procesos instituidos en la escuela.

El director asume que la escuela “Héroes” es una institución” de vanguardia, al objetivar que las escuelas son competitivas entre sí. El representa a la institución en las reuniones de directores. Por lo tanto, a su juicio la escuela tiene un lugar privilegiado. Es en este contexto que le interesan los resultados en la alfabetización inicial y no pondera los procesos inherentes a los niños y al contexto. El énfasis puesto por las docentes en este punto y la parcialización entre las asignaturas, sin referirse a los campos formativos, es una evidencia del interés puesto en el logro del aprendizaje en corto tiempo. Las decisiones que toman las docentes son avaladas por el director, aunque rompan con una propuesta más articulada y

equilibrada entre los campos formativos, donde la lectura y escritura son prácticas permanentes. La maestra Ana así lo expresa:

Le doy más horas a lengua materna y matemáticas... sí maestra...si he olvidado conocimiento del medio de hecho lo he olvidado ... formación ética y si ya vi que eso tienen importancia y ya le estoy asignando una horita a la semana por que sí, si ya lo voy a trabajar... ¡siii!! este año si lo voy a trabajar. (EA2:22).

Identifico que en el discurso de la maestra parcializa el enfoque de prácticas sociales del lenguaje y la alfabetización significativa para los alumnos, además omite los otros campos formativos. El programa de estudios vigente (2017) en el momento de realizar la investigación establecía que se debía aprovechar y potenciar prácticas sociales del lenguaje al considerarlas como la base de la comunicación y la participación social. Considerarlas como un enfoque transversal en todos los contenidos. Desde esta perspectiva la enseñanza debe vincular no solo con el contexto del niño, sino entre las disciplinas para articularlas a través de situaciones de aprendizaje donde el lenguaje tiene un lugar prioritario. Es evidente que son elementos claros donde el alfabetizar a los alumnos se puede hacer con diversas disciplinas y no solo con textos literarios o específicamente los que vienen en el libro de español. Por ello esa relevancia de conocer los materiales que rigen las prácticas docentes, sus fundamentos pedagógicos, enfoque y el tratamiento para las asignaturas para comprender la relación que se tienen entre ella y quedar claro que alfabetizar se puede hacer desde todas las asignaturas.

Es por ello que el nuevo plan de estudios 2022, se centra en el trabajo por proyectos y rompe la parcelación de asignaturas y establece los campos formativos, uno de ellos el de lenguajes. Los lenguajes se entienden como constructos sociales dinámicos, cognitivos y de acción, que, a través de procesos de simbolización que se usan para conocer, pensar, aprender, interpretar y nombrar la realidad desde los primeros años de vida; compartir intenciones a partir de experiencias, significados, sensaciones, emociones, sentimientos e ideas; organizar formas de convivencia y colaboración; y establecer relaciones de sentido con y/o en el mundo que habita.

Desde esta perspectiva, la escuela requiere favorecer en los estudiantes el uso gradual y continuo de múltiples lenguajes para comunicarse, interpretar, representar y difundir manifestaciones culturales de la comunidad; intervenir creativamente los espacios escolares, así como construir identidades y diversidades en sus entornos naturales y colaborar de manera activa como miembros de la comunidad. Para interactuar, mediante prácticas comunicativas, se requiere incorporar un rango amplio de estrategias y conocimientos para interpretar, representar, explorar, construir y compartir significados, los cuales pueden englobarse bajo el concepto de literacidades.

En este contexto, la alfabetización inicial, en su sentido tradicional relacionada con el aprendizaje de la lengua escrita, es una más de estas literacidades, que se complementa con otros recursos para recrear, reconfigurar y transformar sus realidades. Es importante hacer notar que éstas se desarrollan en un entorno multimodal, por lo que resulta fundamental hacer explícitos los vínculos entre los diversos lenguajes. Es una prioridad para el primer ciclo de primaria que los estudiantes aprendan a leer y escribir en su lengua materna, mediante la lectura y la escritura de textos que se relacionen con sus gustos, intereses y necesidades. Al respecto, se ha adoptado una perspectiva de la adquisición del sistema de escritura y del aprendizaje del lenguaje escrito, en la que los estudiantes desarrollan ideas propias sobre el funcionamiento de las letras, para descubrir gradualmente sus propiedades convencionales.

En este proceso, las situaciones de lectura y escritura son mediadas por el docente, se acompañan de actividades de reflexión en las que la comparación, el análisis y la inferencia de los estudiantes son más importantes que los ejercicios de repetición. La mayor parte de las interacciones con lo escrito se realizan en textos multimodales, en los que la presencia de imágenes, audio, gestos o la lectura en voz alta constituyen pistas para que los y las estudiantes hagan anticipaciones sobre el significado de lo que leen.

Por ello es importante reconocer que para enseñar a leer y escribir su medio son diversos textos y en diferentes contextos, donde el alumno le de importancia, reflexión y uso cotidiano para evitar la reducción y centralidad en una sola materia o que el único uso es en la escuela. En resumen, las disposiciones institucionales tienen una gran influencia en el desempeño docente, porque este se rige, se adapta y responde a las decisiones que imperan en la organización escolar para mantener su escuela con resultados que abonen a su prestigio como una escuela que garantiza que los niños van a aprender a leer y a escribir. Para lograr esta tarea el directivo considera fundamental que:

Tú seas comprometido, que tú seas profesional, que te guste tu profesión, que vengas con amor, con cariño, con gusto. Hacer lo que te gusta hacer. (ED1:18).

Con esta exigencia podría ser un elemento clave para consolidar la vinculación entre la escuela con el contexto social de los alumnos, así también revalorar la labor docente de conocer el curriculum oficial para triangular adecuadamente con la didáctica en el aula, el compromiso y la vocación que se refleja en el desempeño de los niños.

3. El compromiso social e institucional sobre la alfabetización

El compromiso profesional nos lleva a comprender qué alcance tiene y qué beneficios se obtienen en el ejercicio docente día a día no como respuesta inmediata a una disposición sino como una construcción personal y social. El trabajar con el primer grado a las docentes les ha implicado asumir una gran responsabilidad ante los compañeros de la escuela, el director, padres de familia y autoridades educativas. Perciben el peso social e institucional de esta demanda social de lograr que los niños aprendan a leer y a escribir en los tiempos establecidos. Para asegurar lo anterior, la supervisión y dirección de la escuela toman la decisión de actualizar a las docentes sobre la alfabetización. La maestra Sofía así lo refiere:

La maestra ATP (Apoyo Técnico Pedagógico) muy preparada se fue a realizar su maestría, no sé dónde cursos y todo eso, entonces la maestra Alina decía las cosas ¡son así! Por eso se vinieron muchas polémicas y como que no nos gustaba, o sea tanto los cursos sí, pero al final de cuentas, o que nos vinieran ellos alfabetizar porque en cierta forma decíamos bueno, es que aquí los docentes somos los que estamos viviendo las situaciones, los problemas, los ritmos de aprendizaje de los niños y todo eso. (ES3:5)

Tal parece que en estos cursos no son recuperados los saberes y experiencias de las docentes sobre la alfabetización inicial. Advierten la determinación en las orientaciones dadas por el apoyo técnico y el desconocimiento de la diversidad de contextos, lo que dio lugar a polémicas. Sin duda advierto que experimentan el compromiso social e institucional que les exige resultados, lo que les provocan tener las respuestas claras y concretas para responder a la comunidad educativa. La maestra Sofía apela en su discurso a la autonomía profesional y a la elección del método o procedimiento para la enseñanza de la lectura y la escritura. La forma en que las docentes alfabetizan tiene relación con sus concepciones ya que la enseñanza basada en teorías, y triangularla a la práctica consiste en la reflexión sobre los problemas de la misma. La práctica docente es eminentemente social por el impacto en la formación de los alumnos y en el logro educativo. Bajo tales planteamientos, la exigencia de alfabetizar en tiempos establecidos genera estrés a las docentes, tal como lo expresa la maestra Sofía:

Una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica, a pesar de que el apoyo técnico, pues también estaba en grupo, sí, pero, aun así, no es lo mismo. Yo siento que así lo sentíamos y muchas veces ya no decíamos nada, simplemente pues sí, nos estresamos, no por el trabajo que nos pedían o sino nos exigía y nos decía que así eran las cosas. (ES3:6).

La maestra Sofía experimenta una imposición y la acata, aunque no sea viable. Atiende la disposición de participar en el curso, pero critica la imposición del cómo debe enseñar y el no reconocimiento a lo que ella ha construido. Su experiencia no es recuperada y valorada, por lo que cumple con la actividad, pero no incorpora las

recomendaciones en su trabajo diario. Asume que el apoyo técnico tiene una preparación profesional y la experiencia de haber trabajado frente a grupo. Sin embargo, no les da credibilidad a las orientaciones pedagógicas. Para la maestra Sofía lo más importante es la práctica, sin analizar que no hay práctica sin teoría, bajo el supuesto que los programas educativos así lo determinan al enfatizar que el docente tiene la decisión y el control sobre su aula. Sobre la alfabetización se estipula el rol docente⁵ que refiere a esa libertad en la metodología que cumpla con el enfoque. Sin embargo, las maestras expresan que el sistema las limita como lo representa la asistencia a cursos que no le encuentran sentido o utilidad.

El prestigio construido por las dos maestras como expertas en el primer grado, es una imagen con la que tendrán que lidiar tanto con los padres de familia como con el director y las autoridades educativas. Ser buen o mal docente se justifica desde los parámetros establecidos por el director, donde la antigüedad y la experiencia en el grado son garantía.

Aquí tú serás una buena maestra, que no te reconozcan los propios alumnos, el padre de familia, uno que otro no nos va a reconocer y otros nos van a agradecer, pero nosotros te digo, tampoco somos como el artista, no vivimos como el artista del aplauso. (ED1:16).

⁵ SEP. 1993. Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Los maestros utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y a prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana. Con mucha frecuencia, los maestros usan combinaciones eclécticas de distintos métodos, que han adoptado a sus necesidades y preferencias. (p.23).

SEP. 2011. La relevancia de la actual labor docente radica en una ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos. asumirse como facilitador y guía. (p.32).

SEP. 2017. La principal función del docente es contribuir con sus capacidades y su experiencia a la construcción de ambientes que propicien el logro de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes y una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar, en ello reside su esencia. El papel del docente es propiciar un diálogo productivo, no ofrecer soluciones. requiere que los docentes estén preparados para construir interacciones educativas significativas con creatividad e innovación con el fin de estimular a los estudiantes para alcanzar los aprendizajes esperados, (p.116, 615).

SEP. 2022. La gran tarea de las profesoras y los profesores de educación básica es decidir las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad desde los procesos educativos; sus saberes y experiencias les permiten decidir cotidianamente el sentido que le van a dar a los contenidos, cómo se pueden alcanzar estas posibilidades educativas desde el saber didáctico, en qué espacios y tiempos se pueden desarrollar y cómo se involucran y comprometen las y los estudiantes. Se reconoce la autonomía profesional de las profesoras y los profesores para decidir sobre la forma de interpretar e implementar el currículo. (p.63).

La función e imagen sobre el trabajo docente es un constructo social. Es a través de los otros que se devuelve una imagen sobre el trabajo realizado, que puede o no estar sobre el parámetro establecido. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización desde la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, en función de los otros, así es que se vuelven subjetivamente significativos que se reconoce la necesidad de aceptación. Berger y Luckmann (2001) afirman que el individuo nace con una predisposición hacia la socialidad, que le permite ser miembro de ésta en una secuencia temporal propia de individuo inserta en la dialéctica de la sociedad. Bajo esta lógica, el reconocimiento que se construye en el seno de la sociedad es a través de la participación social.

El reconocimiento social otorgado por el director al trabajo de las docentes cumple la función de ser una motivación y una exigencia. Motivación por ese reconocimiento social al que se hacen acreedoras como docentes responsables del primer grado, donde se ponderan las características que poseen; como exigencia el enfatizar el compromiso que tienen con los padres de familia y la comunidad educativa para alcanzar la meta establecida, Ser docentes de primer grado en la escuela “Héroes” representa el peso social e institucional para alfabetizar en corto tiempo y evitar el rezago educativo. Podría afirmar que tiene un sentido preventivo. Sin embargo, en primer grado no puede haber rezago ya que se trata de un proceso de adquisición sobre las características formales de la lengua. Para el director es de suma importancia cuidar los detalles que le sugieran al padre de familia que los docentes no están realizando lo correcto:

La oportunidad de preparar una clase y de ser más práctico en calificar o dar una calificación, porque hay veces que los libros luego estaban equivocados o ver que hay diferentes formas de llegar. Lo otro es evitar que te regrese el padre de familia y que me digan “direc no manches, mire, el maestro no supo calificar una suma o una división, mire si está bien profe, me puso mal o al

revés”. Tú crees... que si no nos chupó la bruja. El liderazgo que tú ejerzas en un grupo lo tienes que demostrar. (ED1: 43).

La preocupación del director es no dar cabida a comentarios que pongan en entredicho su liderazgo y conocimiento que tiene sobre el trabajo de los docentes. Entonces, ¿Qué lugar le otorga la reflexión y decisión autónoma de los docentes sobre aspectos pedagógicos? ¿Por qué la escuela pareciera una realidad escolar emancipadora, si es alienante? Zambrano (2006) plantea, que la escuela es un lugar para los sujetos, en la medida en que ella les brinda los aprendizajes necesarios, las competencias requeridas y los recursos de comunicación más importantes para que cada uno pueda servirse cuando tenga necesidad de ello” (p.43). En este caso no es así. Las docentes de primer grado deben cumplir con el mandato social e institucional de alfabetizar, sin detenerse en las implicaciones derivadas de establecer tiempos cortos que aceleran los procesos.

Al director le preocupa mucho la opinión de los padres de familia. Como líder de la institución, las observaciones realizadas a los docentes son sinónimo de cuestionar su acción como director. De tal suerte que pretende por todos los medios garantizar que no se den este tipo de comentarios y toma medidas que considera “preventivas”:

Una vez, una madre de familia me envió el mensaje que me decía. “Me da pena que la docencia lo agarren como un juego, así es que no tengan esa seriedad de que tienen aquí a esos pequeños”. ¡Así es y es así de ay!!!, sí, me duele, dije ¡ay!, Sentí bien feo porque dije -si no somos con ellos comprometidas, nunca lo vamos a lograr. (ED1:27)

Tal parece que la práctica docente se llega a movilizar cuando existe una crítica sobre ella. En el universo simbólico del estatus del docente “se funda la identidad social limitado por un conjunto de papeles de una institución voraz” (Coser y Friedberg, 1978, p.17). En este caso, aunque la escuela Héroes no representa una institución voraz, en términos que sus integrantes desarrollen todas sus actividades básicas dentro de la institución, existe una adhesión que simboliza el compromiso

por lograr que la escuela sea de excelencia. Las disposiciones y el discurso que el director emplea van en ese sentido.

Finalmente, reconozco que las docentes se centran por responder a la dinámica establecida de la escuela. Asumen las disposiciones y exigencias como un instinto de conservación. Han introyectado en su actuación y pensamiento la aspiración de mostrar a su contexto social inmediato el ser buenas docentes. La maestra Sofía expresa “ustedes son unos profesores y deben vestirse para eso ganar por eso tienen y somos un ejemplo de una sociedad porque en esta vida, nos tratan como nos ven. (ES1:18). Esta idea heredada del pensamiento de su padre y afianzada por el director al reconocer cualidades tales como la responsabilidad por no faltar a clases y mantener estrecha comunicación con los padres de familia.

Los rasgos instituciones o las características propias de la escuela repercuten en el quehacer docente de las maestras, aunque en primera instancia sean situaciones que les cueste trabajo aceptar como la designación del grado. Posteriormente las asumen y desempeñan de la mejor manera; porque en ese imaginario colectivo se ven comprometidas por dar respuesta a la sociedad y refrendarse como las maestras con gran experiencia y de mejores resultados a nivel escuela e incluso en zona la escolar. Por ello en este capítulo, se resaltó la relevancia de los entramados institucionales para reconocer el contexto escolar en que se versa la práctica docente de las maestras Ana y Sofía. Estas disposiciones resignifican su práctica ante el currículo oficial y oculto mismos que se adhieren a nociones del como alfabetizar en la lectura y escritura; en respuesta a una garantía de la reputación e imagen que expone el directivo ante la sociedad.

Cada escuela tiene su identidad que permite al docente adaptarse e integrar a los conocimientos y experiencias, en estas situaciones con las maestras Ana y Sofía sin duda la identidad escolar tiene tintes políticos, compromisos con las autoridades educativas y sobre todo con la comunidad que lleva una influencia en la organización como estrategia clave para que funcione la escuela a bien de los objetivos del directo y de los acuerdos que haya adquirido. Es decir, la escuela es de vanguardia porque todos los niños son alfabetizados en la lectura y en la

escritura por maestras que han adquirido una especialidad en el grado, por la práctica constante en este.

Los docentes tienen una historia que los forja como las personas y profesionales al ser resultado de las experiencias buena y malas, que les han marcado. Indudablemente seguirán construyendo y resignificando sus saberes docentes que modelarán su práctica como lo menciona Delory (2014), “dar una forma y sentido en la historia que no paramos de escribir en nuestra vida” (p. 698). La vida docente es dinámica que produce, crea y resignifica las nociones de los profesores; esto conlleva experiencia personal con referentes de orden institucional y con conocimiento multifacético que se rige por criterios de elecciones y dan vida al conocimiento docente que se compone de varios saberes provenientes de diversas fuentes. En el siguiente capítulo se profundizará sobre esta temática.

CAPÍTULO II

SABERES CONSTRUIDOS POR SOFÍA Y ANA EN TORNO A LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

El propósito de este capítulo es comprender algunos rasgos identitarios de las docentes Sofía y Ana a fin de acercarse a los saberes que se constituyen como “un proceso de aprendizaje para los maestros, entendido como producto social y cultural, que descansan en la historia completa de su relación con los niños y no sólo en el momento de la interacción” (Mercado,2002, p.88), sino también en la construcción y el desarrollo de su profesión. Asimismo, acercarnos a las resignificaciones que tienen sobre los referentes curriculares, su formación y su práctica. En esta última el cómo ha dominado la construcción de las docentes sobre el enseñar a leer y escribir en el primer grado de primaria.

Lo anterior tiene como origen la elección de la carrera de las maestras al ser parte fundamental para su profesionalización y el punto de partida para identificar su estilo de enseñanza. Permite reconocerlas como una unidad con historicidad que conforma al sujeto- docente, no ligado solamente a lo como algo cognitivo e intelectual, sino a construcciones sociales y relacionales con otros docentes. Tlaseca (2001) lo define como “la formación docente y el saber mismo”. Es decir, la historicidad que reclama la comprensión de los significados de la acción y verdades del maestro en el tiempo y el de la unidad del saber con las preocupaciones éticas y la acción docente, que conllevan el ser, principios que implica la unidad o comunidad del ser y el conocer. (p.35).

Es así que la elección de la carrera define en gran medida la personalidad de los sujetos que llevan implícitos sus deseos y anhelos por cumplir, es el caso las maestras Ana y Sofía quienes su elección tuvo una redirección por los alcances familiares que redirigieron su decisión. El ser maestras no fue su primera elección y el camino de formación tampoco fue fácil, traducándose en retos por traspasar y lograr terminar una carrera para iniciar con su experiencia profesional.

La inserción a la docencia también fue la continuidad de pasar caminos tortuosos para poder ingresar al campo laboral y encontrar oportunidades de estabilidad económica. Sacristán (1988), plantea que el profesor pasa sin proceso de ruptura, en éste como en otros temas, desde las experiencias pasivas como alumno al comportamiento activo como profesor, sin plantearsele, en muchos casos el significado educativo, social y epistemológico del conocimiento que transmite o hace aprender a sus alumnos. Explica que los maestros antes de dedicarse a la docencia fueron alumnos lo que sentó las bases de sus primeros acercamientos con la escuela de manera general; constituye una experiencia pre profesional que involucra la relación del cómo se adquiere el conocimiento o bien cuál fue su desempeño como alumnos.

En el caso de la maestra Ana, aunque en su inicio no quería ser docente tales acercamientos le sirvieron de base en las experiencias posteriores que tuvo en el ejercicio de su carrera. Con relación a la maestra Sofía, aunque sus experiencias fueron complejas explicita cómo buscó diversas oportunidades para ingresar y asegurar una plaza en el nivel educativo. Experiencias derivadas de una tradición familiar del deber ser de la profesión, la seguridad y el prestigio que se adquiere como docente.

Ambas maestras en sus similitudes y diferentes experiencias en cuanto a su historicidad establecieron concepciones sobre la alfabetización, aunadas a las exigencias institucionales en las que de manera inconsciente se adaptaron y legitimaron que constituyen la base de sus creencias y nociones docentes. Tlaseca (2001) lo explica a partir del carácter dialógico y ontológico del saber docente. Es un saber construido sobre la relación social y la experiencia que el maestro hace de su labor y de su ser docente que se traduce en criterios y principios de acción e postura de vida profesional. En ese sentido es una creación inédita del sujeto en su individualidad que lo hace único e irrepetible, pero que a la vez es derivado de una construcción social de su actuar humano como docente.

Dentro de los saberes docentes, se abre una vertiente que se refiere a la epistemología implícita que conforman a un profesor respecto a su conocimiento, que es una parte sustancial de sus perspectivas profesionales, configuradas a lo largo de su experiencia, desde la formación inicial como profesor e incluso como alumno. Esto también es llamado experiencia cultural a la que Sacristán (1988), hace referencia cuando explica que “la calidad de estas vivencias que tienen los profesores va dejando un sedimento en ellos a lo largo de su formación, siendo la base de la valoración que harán del saber y de las actitudes, la ciencia, el conocer y la cultura”. (p. 218). Perspectivas que ponen en acción las maestras cuando tienen que enseñar a los alumnos, es ahí donde se ven en la necesidad de crear estrategias con algún sustento teórico, o con alguna noción de referencia, comentada e incluso de fuentes diversas de información que pudieran tener acceso.

Si bien, el saber de los maestros se adquiere por la experiencia, como una unidad epistemológica que es la relación primaria y necesaria con las relaciones multidimensionales de su entorno, así como la manera de percibirse a sí mismo desde lo que sabe, puede y sobre todo lo que quiere ser. En ello se enmarcan los saberes docentes que son considerados como dialógicos lo que explica Mercado (2002), como “nuestra habla se ve sobrecargada de palabras ajenas desde un marco histórico y socialmente construidos” (p.36). Los docentes al socializar y compartir experiencias adhieren creencias, nociones y acciones sobre las actividades a implementar dentro del aula tanto que legitiman lo escuchado, comentado o sugerido como una autenticidad de conocimiento, sin necesidad de verificar con alguna teoría o sustento teórico.

En este orden de ideas, se develan las peculiaridades de las maestras Ana y Sofía, en sus nociones sobre los métodos tradicionales y el eclecticismo para enseñar la lectura y escritura. Situación que se desglosa en este apartado cuando las maestras refieren al proceso como un fin de innovación y de la conciencia fonológica; construcciones que tienen dentro de su quehacer docente, y que expresan la realidad del ser profesor o una manera de aprehender la realidad educativa escolar, donde se da cuenta de las contradicciones, frustraciones y dificultades que a la vez

refieren a los márgenes de acción. Tlaseca (2001), los considera constitutivos de la identidad del maestro y marca la diferencia respecto a cómo se piensa en otros mundos que él también habita, pero a su vez, este saber encuentra sus significados últimos donde anida lo originalmente histórico del maestro como persona. (p. 40), desde una sensibilidad, estados emocionales y sobre todo las valoraciones de su propia acción ante decisiones que se resignifican en lo personal, en lo pedagógico y en lo curricular.

En este último aspecto, las maestras han resignificado lo curricular en tanto que han asumido elementos que afianzan su práctica como fue el caso de la maestra Ana en los años como maestra de preescolar y la maestra Sofía al identificar una estrategia eficaz para enseñar a leer y escribir, tomando como base el método del libro del “perrito” que era parte de los libros de texto gratuitos de 1993. Esto unificado a una demanda institucional ya abordada en el capítulo anterior, pero que esta misma exigencia influye en una idea tradicional que explica Kaufman (2007) “la demanda social que carga a la escuela con la obligación forzosa de enseñar a leer y escribir” (p.13). Las docentes para cumplir este compromiso social de enseñar a leer y a escribir en los tiempos establecidos por la institución despliegan diversas estrategias que apuntan a la sonorización de las letras con la utilización de diversos métodos. Se cumplen con los tiempos establecidos.

1. La elección de la carrera: “todo menos maestra” y “todas somos maestras”

En el trayecto formativo de cada individuo va construyendo experiencias, ideas, creencias, modos de vida; que a través de sus elecciones o decisiones de vida enmarca la “esencia del ser... su modo de ser, su lenguaje y experiencia que significan a partir del mundo y de la posición del que lo mira. La significación entonces es lo inteligible, el saber está en su relación con el ser.” (Monroy, 2002, p. 23). Dicha trayectoria perfila quiénes son las maestras y cómo perciben su hacer docente y la enseñanza. En este sentido, la elección de la carrera es un momento crucial para definir su vida profesional, ya sea debidamente pensada y deseada, o

bien que obedece a otras motivaciones externas al sujeto. Al respecto es común escuchar en el gremio magisterial expresar que la docencia no era su primera elección o simplemente no era su elección, que constituye una oportunidad de tener un trabajo estable, etc.

En el caso de las docentes Ana y Sofía no pretendían ser docentes. El deseo de la maestra Sofía era ser enfermera y de la maestra Ana ser abogada. Ante las situaciones familiares expresadas por las profesoras en sus narrativas sus familiares no apoyaron sus deseos por no contar con el recurso económico para subsanar los gastos de esas licenciaturas. Al respecto comentan “Son varios ustedes y otra carrera definitivamente creo que no... que le parece si quieren ser maestras” (ES1:15). Este factor fue primordial para truncar ese deseo de ser enfermera o abogada; así las maestras narran que sus padres les ofrecieron la opción a pesar de que ellas expresaron que a lo que quisieran dedicarse. Sin embargo, identificó que fue la única posibilidad de estudio que sus padres podrían brindarles.

En el caso de la maestra Sofía, influyó la tradición familiar al enfatizar “Todas somos maestras” (ES1:15). En este sentido “la interiorización o naturalización de la identificación con la docencia... es el contexto de las relaciones socio afectivas en las que intervienen figuras parentales representativas (hermanos, padres y maestros) ... compartiendo un imaginario social asumido como un proyecto individual deseado” (Jiménez, 2007, p. 34), tuvo un carácter definitorio. Por otro lado, se encuentra la maestra Ana quien no se considera como buena estudiante en su trayecto formativo y que por necesidad fue docente. Desde su condición de alumna tuvo la oportunidad de tener contacto con esta profesión como lo menciona Elsie Rockwell (1985, p.128) “Es uno de los trabajos más visibles...que implícitamente se van formando imágenes del trabajo del maestro”. En ambos casos no fue su deseo ser docentes.

En este sentido antes de elegir su carrera existieron situaciones discontinuas para su toma de decisiones profesionales como fue el caso de la maestra Ana que siguió estudiando sin destacar con calificaciones altas; llegó el momento del último año de

la preparatoria para cursar un propedéutico según a la carrera que pretendía estudiar por lo cual eligió el área de sociales ya que quería ser abogada, pero al comunicar con su padre la elección de carrera que tenía, este le expresó “es que no tengo dinero hija” (EA1:5). Ante este escenario sus padres le dieron la oportunidad de ofrecerle apoyo para otra carrera económicamente más accesible a la cual Ana se opuso al recordar “¡nooo yo de todo menos maestra! ¡no me hagan estudiar para maestra, porque no quiero y no voy a hacerlo!” (EA1:6).

Esta negación no le duró mucho tiempo, ya que dependía totalmente de sus padres. Por ello ante la limitante de no tener otra opción la obligó a pensar ¿a qué se dedicaría? o bien a solo quedarse en la casa, como las tradiciones familiares lo permitían tanto el respeto a lo que dijera el patriarca y los haceres debidos de una mujer. Que de esta forma ella lo asumió “estamos educadas a la antigüísima...pues recuerda miya que la mujer debe quedarse aquí en la casa” (EA1:6). En esa espera de quedarse en casa, un suceso histórico ocurrió en la escuela normal del Mexe que abrió la convocatoria para el ingreso de mujeres a la carrera docente.

Este proceso de la incorporación de mujeres se complejizó desde no querer permanecer en el internado, situación por la que su estancia e integridad física se puso en riesgo; estas experiencias vividas por ella y otras compañeras llegó a instancias gubernamentales y educativas quienes tomaron la decisión para que las estudiantes no continuaran en el internado de la normal del Mexe. Es así que la Universidad Pedagógica Nacional abrió sus instalaciones para que estas alumnas concluyeran el semestre; posteriormente y por situaciones políticas con la Normal se vieron orilladas las autoridades de ofrecer otras alternativas de escuelas, Es así que la maestra Ana acepta su traslado a la normal de Progreso la del “Valle del Mezquital” donde terminó y se tituló como Licenciada en Educación primaria. Por ello la maestra se considera producto de tres escuelas formadoras de docentes.

La maestra Sofía buscó ingresar a una normal, al egresar de la secundaria y presentó el examen en la normal del CREN (Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez). En el proceso de selección las aspirantes eran ubicadas según la puntuación la cual no favoreció a Sofía, a quien le dieron la opción de mandarla a

Huejutla, En ese entonces tenía quince años y su papá decidió que no lo aceptaría por ser un lugar lejano. Un conocido maestro le propuso incorporar al sistema como interina, y con esa constancia de servicio podría entrar a una institución particular formadora de docentes como la “Escuela Normal Javier Rojo Gómez”. Durante cuatro años ahí estudió los sábados y los veranos para que de lunes a viernes se dedicará a trabajar. En esta dinámica entre los 18 y 19 años se tituló como profesora de educación primaria.

Las experiencias construidas como alumnas intervienen en “la construcción colectiva e histórica del trabajo docente” (Rockwell,1985, p.16), ya que éstas proporcionan integran y definen sus pensamientos, ideas, reflexiones. En ambos casos fue la única oportunidad que les brindó la familia donde su deseo inicial “se articula a un proyecto matizado de intencionalidades, que es producto de experiencias de vida en las que conforman sus disposiciones y sensibilidades hacia la docencia” (Jiménez,2007, p.39). Ambas maestras al asumir o interiorizar este proyecto pensado y deseado por sus familias ingresan a la normal donde experimentaron diversas situaciones que han influido en la consolidación de su profesión. Tales experiencias constituyen sus disposiciones, saberes y valores que fueron construyendo en su proceso de formación profesional, a lo que Baillauques, (2005 citado en Jiménez,2007) llamaría “pre-profesionalidad, desde la que orientan las acciones que habrán de realizar sobre sí mismos para concretar el deseo”. (p.39).

Así la maestra Sofía actualmente es una docente con 35 años de servicio con plaza base y 43 años contando sus interinatos. En estos años la situación que asumió y vio relevante para ejercer la docencia fue contar con el perfil profesional, de desarrollar el gusto por su trabajo y quererlo defender. Expresa “Digo bueno correcto dice uno ... bueno ya uno está aquí ... yo no me quedaría, así como bien sentada” (ES1:15). Su experiencia le forjó la idea de demostrar que ella estaba preparada, que ella es buena docente. En el caso de la maestra Ana, compartió que para ella fue una experiencia que le marcó el haber reprobado el tercer grado de la primaria, para poder consolidar el proceso de lecto escritura, a partir de ello, empezó

a centrarse en el que quería ser de grande. “Quiero ser licenciada en derecho y si no podía ser licenciada quería ser Arqueóloga” (EA1: 4). Aunque no se dio la posibilidad de estudiar lo que ella soñaba de niña aprovechó lo que si se le presentó en la vida y tomarlo con la mejor actitud. Así aceptó el trabajo y duró 10 años en preescolar en el Estado de México y posteriormente en nivel primaria y ya en Hidalgo lleva 12 años; por ley al hacer el cambio de estado y nivel educativo, no se le cuentan esos años de servicio; pero ella reconoce su práctica “mi experiencia es de 22 años”. (EA1:24). Aunque no le cuenten esos primeros años, la experiencia que ha construido y su saber son indiscutible.

Con estas narrativas reflexiono la relevancia que tiene el deseo y compromiso con la profesión, la cual no se origina en la vocación, sino de la construcción social que las docentes construyen en el ejercicio de su profesión. El compromiso y el amor a la docencia se construye, reorienta, transforma, consolida, cambia en el ejercicio de la labor. Rockwell (1985) lo explica “el maestro se hace en la práctica y en la experiencia que son indispensable para poder llegar a compartir aquellos conocimientos profesionales propios del magisterio” (p.16). La decisión por la carrera, asumir la responsabilidad del cargo y la ética son aspectos presentes en las docentes Ana y Sofía.

2. La inserción a la docencia: “un camino tortuoso” y “ese es tu kínder”

La inserción a la docencia fue un momento crucial que resignificó las ideas de las maestras en cuanto a su práctica docente. El campo educativo al ser social conformado por las diferentes relaciones sociales y por las experiencias construidas impactan en la vida laboral donde se aprende la cultura magisterial. Ser docente exige una “reflexividad de mostrar sus elecciones, que son aleatorias, cuestionar las relaciones de poder que existen en lo cotidiano y que están reproducidas en su propio discurso, y evaluar y proyecta sobre el “ser” maestra en una identidad personal y colectiva” (Ferreira, 2005, p.177). En este sentido la manera o experiencias que tuvieron las maestras definieron su práctica y formas de ser docente.

Las maestras Ana y Sofía han afianzado gusto por la docencia a través de su trayecto profesional donde las experiencias vividas han reconfigurado su personalidad y su forma de pensar. Como lo mencionó la maestra Sofía que en su misma comunidad empezó a ejercer al obtener los interinatos y contar con el apoyo de su directora y el delegado sindical. Al transcurrir el tiempo no se definía su situación ya que deseaba lograr su base por lo que buscó otras opciones y el apoyo de personas dentro del gremio. Confió en que le iban a considerar los 8 años que llevaba laborando en el nivel primaria indígena. Sin embargo, por no dominar una lengua indígena no fue favorecida.

Siguió en la búsqueda de alternativas, confiando que tenía familia dentro del sindicato, aun así, metió oficios sin lograr el objetivo; llegó un momento que fue con “una persona muy sencilla era como muy diferente... pues le llevo las tunitas” (ES.2: 12). Es esta persona que le dio la propuesta y la oportunidad de acceder y reducir un poco la espera. En ese tiempo la dinámica del sindicato era esperar todo el día y la tarde para encontrar a tal profesor que le ayudaría en sus trámites con el temor que les dijeran “mejor vengan mañana”. No obstante, fue persistente en su gestión y tuvo la paciencia para esperar sus órdenes.

Llegó el momento que esta persona resolvió su caso, pero ella no imaginó que la mandaran a la zona 090 de “San Bartolo Tutotepec” En ese espacio duró tres cursos como docente con la comisión de la dirección, aunque su intención siempre fue cambiarse por lo que cada año metía la solicitud de cambio. Su cambio se logró en medio de encuentros desafortunados de la parte oficial y sindical donde se mantuvo al margen para finalmente lograr su cambio a la zona del Cardonal donde permaneció 10 años. Espero el momento para nuevamente pedir su cambio donde se consideraba al escalafón donde se iba acumulado puntaje. En ese tiempo los cambios eran a través de propuestas, por lo que algunos directores de las escuelas no le convenía soltar a los docentes fácilmente ya que no era tan fácil ser sustituidos. Esta causa fue que existiera polémica para liberarla, pero logró este cambio por el apoyo de un directivo.

Es cuando llega a la zona en la que actualmente labora, en medio de un momento de conflictos políticos, que involucró a la escuela por lo que la institución prácticamente estaba desmantelada y paulatinamente se fueron incorporando nuevos maestros. En la escuela hizo un trabajo de compañerismo donde fue asignada al sexto grado. Todo este proceso lo concibió como tortuoso, porque le costó mucho conseguir un lugar en el magisterio e incluso consideró que el amor a la docencia se forja con los años en medio del sufrimiento dentro del gremio.

En cuanto a la maestra Ana, el ingreso a la docencia no fue tan difícil, pero fue peculiar, debido que cuando sale de la escuela normal, inició cubriendo contratos, con el apoyo de una prima que pertenecía al sindicato, misma que le ofreció un lugar para tener una estabilidad laboral en el Estado de México. Al aceptar sin preguntar, llegó y le asignaron su escuela donde hacía falta una maestra, “cuando llego me dicen, ese es tu kínder, y ¡yo! pero yo soy de primaria” (EA1:16). Era aceptar porque era lo que había, así fue su inicio en el gremio docente con la atención del tercer grado de preescolar, sin experiencia, pero con los referentes que tenía de lo que le habían enseñado en la normal, aplicó esos conocimientos. Al tener como resultado que sus alumnos de tercer grado de kínder aprendieron a leer y escribir, situación por la que su directora la reprendió porque no era la intención del preescolar.

Otro punto que dio a conocer la maestra Ana fue que su clave de preescolar era sostenida por una organización que se llamaba “CDE PUEBLO”, que desapareció a los dos años que ella había ingresado, por ello su base se perdió. La SEP y el SNTE los consideraron como de contrato a todos los profesores que en su momento pertenecieron a esa organización. Después de 10 años las situaciones familiares y de embarazo, hicieron valorar el regreso al estado de Hidalgo, dando la prioridad a su salud “prefiero a mi hijaaaa y me quedé un año sin nada sin trabajar” (EA1:19). Al estar ya en Hidalgo, se dieron algunos cambios en las políticas de ingreso a la docencia en educación básica, una de ellas fue el presentar un examen de conocimientos para concursar por una plaza, situación que le generó miedo de no acreditar, porque estuvo mucho tiempo alejada del nivel primaria.

Sin embargo, ella se afianzó a sus conocimientos que cimentó con la reforma del 2004 en preescolar, debido a que donde laboraba participaron como escuela piloto. Consideró dominar algunas temáticas que le apoyaron para acreditar el examen; es así como obtuvo su lugar en el nivel primaria en Tepeji del Río donde duró 8 años en primaria y con “¡puro primero!” (EA1:20). Posteriormente pide cambio de zona y llega a su actual escuela primaria donde lleva siendo la maestra de primero por 5 años consecutivos.

Con lo anterior doy cuenta que los maestros requieren ser vistos como un sujeto “Como persona con razones, intereses y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa dentro de las posibilidades de las situaciones específicas en que trabaja”. (Rockwell, 1985, p.111). Es reconocerlo desde un escenario histórico, desde un ser con una estructura mental que conlleva lo emocional, con herramientas basta o no; pero le son útiles para enfrentar y manejar la diversidad de situaciones dentro y fuera de clase. Con una presencia profesional como maestro que a su vez es un sujeto, que se debe comprender o considerar como un producto y ser histórico moldeado, definido, con experiencias que obtiene en la docencia lo mencionaba Rockwell (1985), es una comprensión de la situación social del aula y una adaptación de su personalidad, que demanda las necesidades de ese ambiente y se obtiene esa vinculación con la escuela.

3. El reto de alfabetizar: "aquí yo soy la maestra" y "yo vengo de preescolar"

Uno de los retos más importantes que se ha considerado dentro del gremio magisterial es la alfabetización inicial en el primer grado de primaria; que refiere a la enseñanza de la lectura y la escritura. Estos dos términos han marcado y siguen marcando una función esencial de la educación formal, siendo un referente que permite la comprensión de la complejidad de la práctica docente. Así como la vigencia e importancia que tiene en la formación de los alumnos de este nivel, al constituirla como base sobre la cual podrán seguir aprendiendo.

En busca de preservar las funciones que tiene en la vida social la lecto escritura, se configuran las aportaciones en torno al tema, que se sustenta en la psicolingüística y la psicología, que fortaleció al lenguaje como constructo social dinámico, cognitivo y de acción que logra de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Estos dos no se abordan aisladamente, la perspectiva de la alfabetización inicial plantea que “la adquisición de la alfabetización se da a través de un proceso evolutivo cuyos orígenes se remontan a la vida temprana del niño”. (Sulzby en Rugerio, 2015, p.26). Aunado a lo anterior las modificaciones curriculares de los últimos treinta años exigen la formación permanente de los maestros, que no siempre se dan en las mejores condiciones, que de ello exenta ya a su formación inicial como docentes.

Las escuelas normales que ofrecen la formación docente a nivel primaria preparan al maestro para impartir clases de primero a sexto grado; sin embargo, la verdadera formación y dominio de grados para impartir clases está en la “práctica...como un punto de partida en la experiencia” (Honoré,1980, p.35). La experiencia fortalecerá la seguridad en el docente para enseñar en determinados grados. Al respecto, en algunas escuelas determinan afianzar a algunos docentes en grados específicos como lo constituye la particularidad de los casos investigados al asignarles el primer grado por varios años consecutivos. En el argot magisterial trabajar en primer grado es temido, el más evitado e inclusive considerado como un castigo.

Estas imágenes y creencias son expresadas por Ana y Sofía quienes cuentan el reto que tuvieron la primera vez que las pusieron a trabajar con primer grado ya sea por la edad de los alumnos y por el compromiso de alfabetizar. Trabajar con grados superiores implica ya no preocuparse por lograr lo anterior ante la creencia que en el sexto grado “se supone que la mayoría están alfabetizados” (ES.2:29). En el caso de la maestra Sofía, al cambiarla de sexto a primer grado su reacción fue “¡lloré maestra, lloré! Yo estaba aquí y yo iba subiendo y de repente una mamá me dijo “maestraaaa dice que le va a tocar a mi niño que se viene a la primaria” (ES.2:29) Situación que la maestra en ese momento no tenía conocimiento. Refiere que en esta escuela suele tener la condición de dejar a los maestros en los mismos grados,

lo que le llevó a tener la seguridad al creer que se iba a jubilar dando clases en sexto año. Ella misma había adquirido la experiencia en el manejo de los niños de grados superiores, de los contenidos del grado y de otras tareas como la escolta o la organización de la ceremonia y el vals para el egreso de los niños de primaria. Estas prácticas eran de su dominio, se sentía cómoda y segura.

En el caso de Ana expresa lo contrario “me acomodé tanto a los de preescolar, que a mí me encantaba trabajar en preescolar y primero es igual que preescolar” (EA.3:21). La maestra había construido la experiencia de haber trabajado con niños pequeños, por lo que asumió con agrado la disposición del director. Caso contrario de Sofía quien se resistía a asumir tal indicación “¡no no!!! no sabía... me cayó como cubeta de agua, me quedé sin palabras, me quedé sin palabras” (ES.2:29). Tanta fue su molestia o descontento que dice “haber llorado de impotencia”, por no tomarla en cuenta para esta decisión. A pesar de su negación tomó la postura de aceptar y no decir nada al director y lo asumió como un desafío “voy a demostrar que puedo... siiiii” (ES.2:30). Reconoció que a pesar de esos años que llevaba laborando, cada grupo parecería ser el primero que atendería, al comentar que los niños no son los mismos de antaño.

En esta escuela primaria se ha instituido la permanencia de los docentes en determinados grados por lo que las maestras investigadas expresan “¡yo nunca he tenido tercero y cuarto, nunca he tenido!” (ES.2:29) o “Llegué aquí y el director me dio sexto año, pero terminando ese sexto me volvieron a pasar primero”. (EA.3:21). La negación o aceptación del grado son la expresión de sus experiencias y conocimientos en el grado que se han especializado, donde han afianzado resultados ante los padres de familia y/o autoridades. En el caso de la maestra Sofía expresa “como atendí diez años en preescolar, me quiero imaginar que por eso me mandaban a primero”. (EA.3:21).

Existe coincidencia entre la aspiración del director de asignar a determinados docentes en primer grado con la autoimagen que Ana y Sofía construyen sobre su desempeño. Asumen que “el director me decía -a cositas la quiero en primero” (EA.1:22) al resaltar las habilidades y destrezas que tiene Ana para la atención del

primer grado. En el caso de la maestra Sofía ve como un reto trabajar con los niños y lograr la alfabetización para reafirmar su imagen como buen docente al enfatizar “yo soy la docente” (ES.1:12) ante los padres de familia y sus compañeros docentes. Ambas coinciden en señalar el reto de alfabetizar. Ana lo expresa “Yo creo que es uno de los retos más grande en cuanto a lectoescritura, el darles el material escrito, el escuchar, el que tengan conceptos de los cuales saben que deben tener como eso de la famosa conciencia fonológica”. (EA.2:13).

Mi interés radica en profundizar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en primer grado entendida “como un proceso lingüístico en un ambiente cultural” (Cazden, 1991, p.630). La enseñanza como una práctica intencionada, donde el contexto social, cultural e institucional intervienen en la configuración de los saberes, las nociones y posturas del docente sobre la alfabetización inicial.

La relevancia que tiene el primer grado en la formación de los niños radica en que les proporciona un “tiempo compartido, que es un acontecimiento de habla en las aulas de los primeros cursos escolares que se caracteriza por brindarles a los niños la oportunidad de hablar con detenimiento sobre un tema de elección referente a su vida fuera de la escuela” (Cazden, 1991, p.669). La interacción maestro alumno y el contenido escolar, en este caso la lectura y la escritura, sienta las bases de las experiencias formativas en la alfabetización. De ahí la importancia de acercarse a las concepciones que tienen las docentes sobre la enseñanza y la alfabetización inicial.

4. Concepciones de las maestras Ana y Sofía sobre la alfabetización

En una breve reseña Braslavsky (2008), explica que la alfabetización temprana, antes llamada alfabetización emergente, se refiere a la adquisición de la lengua escrita desde la primera infancia. De manera reducida ha sido comprendida como una intervención docente al respecto del trabajo centrado únicamente en enseñar el código de correspondencia de la grafonética. Sin embargo, los estudios de la alfabetización comenzaron en la segunda mitad del siglo XX, a partir de ellos se ha construido en un acontecimiento de gran importancia por sus efectos en diversos ámbitos académicos y, especialmente, en la educación.

Las investigaciones sobre la alfabetización temprana han tenido alcances sobre el conocimiento de la adquisición de la lengua escrita en toda su complejidad y sobre la evolución de los paradigmas psicoeducativos y socioculturales que lo interpretan. (Braslavsky,2008). Sin duda la alfabetización inicial ha sido un tema complejo, pero también de debates.

Uno de los enfoques corresponde al social que concibe a “la enseñanza de la lectura y la escritura en un grupo social determinado, en que la alfabetización está entonces apropiada al contexto social donde éste se lleve a cabo” (Villalobos,1991, p. 3). Desde esta perspectiva las letras y las palabras no se conciben de manera aislada del contexto social y cultural inherentes a la vida cotidiana; alfabetizar es un proceso que involucra como piensan y aprenden los integrantes de una sociedad dentro del entorno donde interactúan favoreciendo su desarrollo académico, personal y social. “La alfabetización no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que involucra también todas las habilidades de comunicación oral...el desarrollo de habilidades lingüísticas orales enriquece y fortalece a las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y viceversa” (Rugiero, 2015, p. 26).

Estos referentes teóricos han sido planteados en los programas de educación básica de los últimos 30 años. En el plan de estudios de SEP (1993), el propósito central de los programas de español en la educación primaria “es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita”. Para el programa SEP (2007) de educación básica el enfoque del español giraba en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito. Asimismo, toma de las ciencias antropológicas las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura para proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje y de manera más específica en SEP (2017), menciona que “la alfabetización puede ser mejor entendida como un conjunto de prácticas que se observan en los eventos mediados por los textos escritos y están asociadas a diferentes dominios de la vida” (p.172).

Actualmente en el programa de la Nueva Escuela Mexicana, menciona que “los lenguajes se entienden como constructos sociales dinámicos, cognitivos y de acción, que, a través de procesos de simbolización, se usan para conocer, pensar, aprender, interpretar y nombrar la realidad” (SEP,2022, p.8). Todos hacen la referencia de la educación integral y vinculada al aprendizaje con su contexto y vida cotidiana siendo su vehículo de adquisición de conocimiento de la lengua escrita.

En esta triangulación de los referentes teóricos, los programas de estudios y la resignificación de los docentes, se sitúa la concepción de la maestra Sofía, cuando menciona que, “para alfabetizar es importante considerar que nosotros estamos viendo un todo y ese todo estamos aprendiendo y de esa forma van a adquirir la lectura leyendo y escribir escribiendo, pero en un texto” (ES.1:8). Si bien la alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y el estado de madurez o el desarrollo del niño. “Los dos polos del progreso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje” (Ferreiro, 1997, p.13). Es decir, la naturaleza del sistema de escritura.

La libertad metodológica planteada en los programas la asumen las docentes como la libertad que tienen de utilizar diversas estrategias, aunque no sean acordes al enfoque planteado. Las maestras justifican su actuar por las “exigencias de la institución”, por lo que utilizan diversas formas para alfabetizar. No refieren al proceso como una tríada en la que interviene el “sistema de representación alfabética del lenguaje, las conceptualizaciones que tienen de este objeto quienes aprenden (los niños) y quienes enseñan (los maestros)” (Ferreiro, 1997, p.13). Elementos no identificados en las concepciones de las dos docentes, ni en su práctica “decimos que, pues que está mal, que no nos sirve y eso...simplemente porque no lo conocemos y no lo ponemos en práctica” (ES.3:9). Ignorar tales elementos deriva en una concepción de la alfabetización como una actividad mecánica en tanto solo se busca descifrar textos en una perfecta correspondencia sonora.

Sobre la alfabetización inicial existen diversas posturas lingüísticas, psicológicas y cognitivas que aportan elementos para favorecer las competencias lectoras de los niños. Ferreiro y Teberosky (1999), definen que la escritura “se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen (imagen más o menos fiel según los casos particulares), y leer equivale a decodificar lo escrito en sonido” (p.19). Este referente parece estar presente en la concepción de la docente Sofia sobre la escritura al referirse que “es el poder comprender, interactuar con la lengua oral y escrita, el poder argumentar y la escritura es la visualización de las palabras que los niños se apropian de esos textos” (ES.3:22). En el caso de la maestra Ana menciona que leer “es descifrar un código, pero también implica el que yo entienda y comprenda el código y escribir es el poder plasmar un código, plasmar letras, plasmar gráficos, números y que eso que estoy escribiendo lo puede ver alguien, entonces para mí sería el plasmar algo, algo que alguien lo va a leer”. (EA.2:21). En esta concepción identifiqué que la relación entre lectura y escritura como sinónimos de codificar y decodificar.

La concepción que tiene la maestra Sofía sobre la alfabetización intenta vincular sus experiencias con los planteamientos oficiales sobre la que hace ajustes para definir de lo que considera enseñar “acomodar el proceso y voy viendo cómo van avanzando para poderlos ayudar a brincar en la siguiente etapa” (ES.3:15). Sin duda sus saberes docentes se traducen en la enseñanza “como un arte, su práctica requiere por lo menos tres formas diferentes de conocimiento: el conocimiento de reglas, el conocimiento de casos, el conocimiento de aplicar reglas en casos correctamente discernidos” (Shulman,1989, p.45).

Las nociones de las maestras reconocen que “los métodos que se utilizan son diferentes, según tengan unos niños bajitos” (ES3:15). Tal diversidad intenta ajustar el procedimiento para alfabetizar para generar el trabajo diferenciado en clase. Es decir, identifican los niveles de desarrollo que van teniendo sus alumnos, aplican ajustes razonables en sus clases, según la necesidad del grupo, apegadas a un método global donde consideran que “pueden aprender, simplemente es un proceso más largo, es más largo, pero significativo” (ES3:16).

Las docentes argumentan la eficacia de su método, aunque no profundicen en sus fundamentos. Tal parece que reproducen lo que escuchan en voces de otros docentes o a partir de la información rescatada en los cursos de actualización. Consideran que el método global es el que mejor contempla las características del pensamiento del niño que ingresa en primer grado. De esta forma resignifican el currículo oficial, sus saberes y haceres. Afianzan la utilización de un método como la “estrategia que siempre me ha funcionado he visto que los niños aprenden más rápido y aprende por palabras completas” (EA.1:25). En discurso expresan su desconociendo sobre “el periodo de aprendizaje deberá ser suficientemente largo, como para que los alumnos tengan oportunidad de aprender destrezas, dominar conocimientos sustantivos y desarrollar actitudes como resultados directo de la interacción” (Flanders, 1977, p.16). La alfabetización constituye un proceso no reducido al aprendizaje de descifrar códigos y copiar letras, que debe englobar todos los referentes del niño como un ser competente en su lengua.

Las concepciones que tienen las maestras sobre la lectura “es el poder comprender, interactuar con la lengua oral... el poder argumentar... el poder tener criterio de algo... no nada más, es decir apropiarse de la lectura.” (EA.3: 21). Si bien sus concepciones no son erradas y coinciden con “hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sea un derecho que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (Lerner, 2001, p. 26). Desde estos planteamientos leer no solo se reduce en descifrar un código; la escritura no queda en solo los pictogramas con imágenes y palabras o bien el poder plasmar los mismos códigos, letras, gráficos o número. Esto implica “el que yo entienda y comprenda el código”. (EA.2:20). Pero también trasciende en el otro que me lee y escucha, así llegar a una comprensión para socializar; es por ello por lo que la alfabetización no se limita en plasmar, es trascender en un vehículo llamado lenguaje.

La alfabetización corresponde a un proceso para la adquisición de las convencionalidades del sistema de escritura que el hablante domina. En el lenguaje “es necesario pensar que la escritura se estructura con unidades o palabras, ya que la escritura nos ofrece la mejor definición práctica de palabras: conjunto de letras separadas por espacios en blanco”. (Ferreiro 1996, citado en Anaya y Molina, 2021, p. 53), y esta palabra usada en un medio social. Es decir ¿Qué engloba la alfabetización en la enseñanza de la lectura y la escritura? El principio más utilizado es “la correspondencia entre el sonido y la grafía, para construir significados a partir de textos escritos, como vehículo para el desarrollo del pensamiento de los individuos de una sociedad” (Anaya y Molina, 2021, p.51), como eventos sociales donde los participantes se convierten en lectores y escritores para utilizar la información escrita, logrando objetivos y metas individuales en una sociedad determinada. Para Castedo (2017) “Alfabetizar involucra más que leer y reconoce la reciprocidad del lenguaje hablado y escrito” (p.53), es una adquisición cultural, social y cognitiva relacionadas con el lenguaje escrito donde va a destacar el dominio de las habilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir con apoyo de estrategias y métodos formales dentro de la escuela.

4.1. Eclecticismo de métodos: “global, PRONALES y el eclesiástico”

Cuando me refiero a la noción de eclecticismo la concibo como un conjunto de elementos seleccionados para crear algo nuevo. En este caso las dos docentes realizan ajustes sobre los métodos o estrategias que conocen para hacer adaptaciones y crear su propio procedimiento. Es común que en la socialización entre docentes se compartan sus estrategias, o aspectos relevantes sobre algún curso, experiencias que el docente va integrando para hacer su propio procedimiento. En palabras de Ruth Mercado la práctica docente se ve sobrecargada de palabras ajenas que constituyen los referentes con los que construye un método ecléctico con argumentos propios, influenciado por los otros. Resalta su carácter dialógico donde “las acciones y saberes del maestro interactúan sus experiencias fuera del aula con su interés por involucrar a los niños en las tareas que le propone” (Mercado, 2002, p.54).

Me refiero a un método y no a una metodología la que define Sautu (2005, citado en González R,2014) como “la lógica interna de la investigación” es decir argumentada o con bases teóricas, mientras que los “métodos constituyen una serie de pasos” (p.33). Las docentes utilizan métodos al no explicar ni profundizar en su fundamentación sobre las estrategias utilizadas. Las docentes resignifican los planteamientos curriculares vigentes que dan libertad a la metodología para la alfabetización. No se especifica cómo hacerlo, pero si se menciona que debe ser congruente con el enfoque. En la mediación que hacen las docentes son determinantes las concepciones, los saberes y experiencias que tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje, la alfabetización.

En esas nociones de las maestras expresan “los métodos que se utilizan son diferentes, porque en un momento dado, que tengo unos niños bajitos” (ES3:15). Este dato parece reflejar los niveles de desarrollo que tienen sus alumnos, por lo que dicen aplicar ajustes razonables en sus clases, según la necesidad del grupo donde se apegan a una metodología global donde “pueden aprender, simplemente es un proceso más largo, es más largo, pero significativo” como lo expresa Sofía (ES3:16). Ella considera que el método global analítico es el que mejor contempla las características del pensamiento del niño que ingresa en primer grado, donde hace una adaptación en su aplicación.

Como antecedente histórico los métodos globales son de más reciente aplicación especialmente el introducido por Ovidio Decroly en Bélgica, el método global es conocido también como método de oraciones completas. La adaptación a la metodología globalizadora de Decroly derivó “que sólo se puede aplicar el método global analítico en la lecto – escritura, si toda la enseñanza concreta e intuitiva se basa en los principios de globalización en el cual los intereses y necesidades del niño y la niña son vitales cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lecto – escritura” (Vega, 2003, p.8). Este método “promueve una adquisición rápida de la lectura y cierta comprensión de las palabras que se leen cuando son conocidas, relacionando el texto con algo que tiene significado para el alumno.” (Barbosa, 1997, p. 159).

Pero como todo método tiene sus ventajas y desventajas e incluso para algunos es funcional y para otros no, según las características de los niños, he aquí la importancia del conocimiento total y adecuado de cada metodología o método que apoye a la enseñanza de la lectura y escritura. En este sentido las maestras Ana y Sofía, reconocen los métodos utilizados en la enseñanza:

En mi poca o mucha experiencia y a mis pocas capacidades se supone que esta: el método global que es el de perrito verdad, el de PRONALES imagen – palabra. (E1A:35). La que más habíamos utilizado es la metodología del 93 este había muchos sistemas y muchas herramientas de apoyo la de PRONALES. (E3S:17)

Sobre el método PRONALES al que se refieren la maestra Sofía y Ana, cabe aclarar que no es un método sino un programa que se impulsó a principios de los años 90's. Su denominación fue el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura propuesto para la educación básica. Este programa formó parte de la estrategia sobre la reformulación de los contenidos, materiales y métodos educativos derivados de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), de la Implantación del Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica en 1992.

Los fundamentos teóricos de PRONALES tienen su origen en la Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE) y la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM) dirigidas para el primer ciclo que formaron parte de los proyectos educativos en la década anterior. La SEP en coordinación con la Dra. Margarita Gómez Palacio implementaron el programa, con la intención dar auge al enfoque constructivista exigiendo que la enseñanza del español se lleve a cabo desde un enfoque comunicativo y funcional, vislumbrado en los programas de estudio del 93. Dos años después se anuncia el inicio de dicho programa el cual operó algunos años, para dar cabida a las reformas curriculares de los años noventa donde emergió el Programa Nacional de Lectura.

Entre los principales rasgos del enfoque comunicativo y funcional se encuentran el reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje, el desarrollo de estrategias didácticas significativas, la comprensión y producción de diversidad de textos. Dentro de este enfoque las competencias básicas que permiten desarrollar las habilidades lingüísticas en las que se encuentran el escuchar, hablar, leer y escribir. Este referente sirvió para implementar los programas 2011 y 2017.

Algunas de estas nociones las identifiqué en las maestras que intentan fundamentar su práctica, con un conocimiento parcial sobre la metodología propuesta en PRONALEES. En este escenario se podría hablar de que se refieren a un método ecléctico, aunque no tengan el dominio de la metodología. El eclecticismo de métodos que expresan las docentes parece que intenta vencer las limitaciones de los métodos especializados y homogeneizados como lo menciona la maestra Sofía “creo que sería como por mayo, ahí veríamos los niños que no que no están aprendiendo con esta metodología”. (ES3:16). Por la inseguridad que les genera el no lograr la alfabetización en los tiempos requeridos por la escuela prefieren utilizar un método que denominan ecléctico, al mezclar acciones y actividades que proceden de diferentes métodos que pierden de vista el proceso de adquisición de la lengua escrita de los niños.

La práctica docente como he argumentado se conforma de experiencias y resignificaciones sobre el deber ser. También he referido que la enseñanza es un arte donde el docente despliega su saber docente, aunque no explicita ni argumente los fundamentos de su proceder. En este caso las docentes para enseñar toman ideas y concepciones de diversas fuentes a las que han tenido acceso, sin certezas de lo que pueda resultar, como el caso de la maestra Ana cuando afirma:

Es que yo he usado de todos, yo he hecho mi método eclesiástico... como Dios me da a entender (E1. A:36).

Este fragmento me hace pensar sobre la seguridad que construida en torno a una serie de pasos que no toma en cuenta la naturaleza del sistema de la lengua como un campo de estudio, ni las hipótesis que tienen los niños respecto a este sistema de escritura. Al mencionar como “dios me da a entender” sugiere un

desconocimiento sobre lo anterior y la aplicación de un método carente de fundamentación. Sin embargo, muestra seguridad al explicar “yo he hecho mi método eclesiástico” que sugiere el ensayo y el error en su puesta en práctica. Identifico que interesa el resultado, no el proceso. Esta resignificación que hace la docente sobre cómo enseña a leer y escribir es la evidencia de “un producto social y cultural” (Mercado,2002, p. 88). Constituye una intención que sostiene sus saberes docentes.

Tales frases cargadas de sentido me permiten reflexionar sobre la relevancia que tienen los saberes docentes como fundamento de las prácticas. Las dos docentes investigadas me permiten acercarme a sus historias personales, profesionales, saberes y formas de trabajar en las aulas. Estas historias se sustentan en un marco epistemológico y dan argumento a su práctica. Las docentes se guían por sus creencias, ideas de sentido común, concepciones que tienen sobre lo que es su labor, sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que sustentan sus prácticas. Su experiencia en el ejercicio de su labor la reconocen como un gran ámbito de formación más que una escuela formadora de docentes.

Refiero lo anterior porque al reflexionar sobre su hacer y saber docente sobre la alfabetización inicial identifiqué que las maestras utilizaban el método ecléctico entendido como “de todo un poco”, sin que éste constituya la creación de algo nuevo o innovador. En este caso se refieren a combinar estrategias. Lo ideal sería que al hacer esta elección es porque dominan todas las metodologías existentes para la alfabetización de la lengua oral y escrita. Pero también es cierto que cada una de ellas han formado lo propio. Este reduccionismo y parcialidad sobre la relevancia de la Lengua Escrita como un objeto de conocimiento recae en la insistencia de pensar que la alfabetización es transmitir el conocimiento de un sistema ya comprendido por el adulto que deja fuera “la comprensión de forma que desarrollen vida propia en las mentes de otros y transformen la manera en que contemplan el mundo y sus juicios sobre él. “(Hargreaves,1986, p.191).

Corresponde a lo implícito u oculto de lo que significa la escuela para los alumnos al “seguirle el juego al profesor significa responder, es decir, contestar a las preguntas del profesor, preferiblemente de forma correcta... codificar la charla del alumno... “(Delamont,1984, p.101). Esta dinámica también le impacta al docente quien reduce su enseñanza en la puesta en práctica de métodos que no toman en cuenta las necesidades de aprendizaje de los niños, en este caso las concepciones que tienen sobre su lengua. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se reducen sustantivamente en prácticas tradicionales cuyo impacto marca la vida escolar de los niños respecto a lo que significa leer y escribir en la escuela primaria.

Advierto en el caso de la docente Sofía una idea romántica sobre lo que implica enseñar a leer y a escribir. No es solamente el amor a la educación y la enseñanza, o ser la docente responsable que es apreciada por los padres de familia quienes le ratifican que es una buena maestra. El impacto social que tiene esta práctica de codificación y decodificación impacta el futuro de unos pequeños en las primeras experiencias que construyen sobre la lectura y la escritura como acciones mecánicas y de repetición. La ratificación construida por la maestra sobre su imagen de ser docente que alfabetiza constituye una “paternidad intelectual y espiritual y que está vinculada, al mismo tiempo, con el deseo de poder y con el deseo de inmortalidad”. (Filloux, 2001, p. 37). Forma parte de su identidad docente que se conjunta con la demanda institucional que marca tiempos precisos para la alfabetización a cuatro meses de iniciar el año, con el fin de identificar el rezago escolar. Esta solicitud se convierte en una presión para la docente, quien utiliza el “método de como Dios lo de entender”.

Históricamente la creación de la escuela tuvo la intención de dominio y control social. Al institucionalizarse la función social de los docentes se constituye como agentes autorizados para enseñar, por lo que se afirma que ésta no se agota en los procesos didácticos, sino que su alcance rebasa los muros del aula. El impacto de la enseñanza es social al repercutir en la formación de los estudiantes de todos los niveles educativos orientados por un proyecto educativo, un ideal. Es en este contexto la reflexión sobre el impacto que tienen las prácticas tradicionales

centradas en los métodos de enseñanza para la alfabetización, fragmentan y limitan el lenguaje escrito como un medio de comunicación que rebasa lo escolar.

La presión ejercida a las docentes para que los alumnos de primer grado deban leer en enero como un primer corte para prevenir el rezago, o más tardar mayo contradice los planteamientos curriculares y sus fundamentos teóricos del enfoque de prácticas sociales del lenguaje vigente en los programas de estudio de educación primaria. Esta demanda del director y de la supervisión, quienes quieren tener el control de los niños alfabetizados ignoran los contextos específicos donde se desarrollan las prácticas de enseñanza. Exigen objetivos o metas que no consideran el único proceso de adquisición de la lengua escrita de los alumnos, que equivocadamente los nombran de rezago “en primer año”. Con lo que se buscan modelos que describan el proceso de una lógica de un sistema de producción industrial, que sirve de base al modelo prescrito en cuanto a objetivos, selección de actividades, organizar actividades, especificar procedimientos de evaluación “(Clark,1986, p.55). Estos elementos se enfatizan en la planificación donde el supuesto es una ayuda pedagógica en los tiempos del aprendizaje.

Todo ello domina el hacer docente donde “No hay un mundo real del aula, del aprendizaje y de la enseñanza, hay muchos mundos reales, quizás incorporados uno dentro del otro, quizás ocupando universos paralelos que frecuentemente, y a veces de una manera impredecible, interactúan entre sí”. (Shulman,1989, p.9) Lo cual orilla a alfabetizar como ellos puedan y en las condiciones diversas que tengan que recurrir como en la experiencia de la maestra Sofía “como que me acuerde que me lo enseñaron así” (ES.1:16).

Es de esta manera se dan los discursos en el aula, identificando al docente como mediador del proceso pedagógico, que corresponde a la resignificación realizada por las docentes Ana y Sofía, quienes hacen la mediación para que los alumnos obtengan resultados concretos que es cuando el niño lee. Es decir, el currículum es un referente de la práctica, pero no se agota en sí mismo, sino que su materialización que está permeada por múltiples factores que lo determinan la constante construcción del currículum. Dentro de este currículo oficial, se despliega

el currículo oculto donde se retizan también las acciones, pensamientos e incluso sentimientos de los alumnos, cuales darán sentido u obstáculo a los objetivos y metas trazadas por el docente, para deslindar el supuesto que según “la capacidad de los alumnos influye sobre la interacción en clase y, por lo tanto, está relacionada con la conducta del docente” (Flanders, 1977, p.5). En las interacciones del aula no se trata de delegar responsabilidades, sino asumir la parte que les toca dentro de la dinámica de clase. Si bien la alfabetización inicial se plantea en función de la relación entre el método utilizado y el estado de madurez o el desarrollo del niño, se ignora la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en el aprendizaje y olvida la importancia de lo que se está aprendiendo en este caso “el leer y el escribir” como herramienta fundamental para la vida.

El entender la facultad y sus determinaciones como docentes, es crucial en tanto tener la intención de que los saberes y haceres docentes recaigan en una práctica reflexiva, para convertirse en algo permanente y se apunte dentro de una relación analítica a pesar de lo que emerja en la labor día a día. Ello implica una práctica pensada que admite una postura que no solo se considere en el discurso o las intenciones, sino según en su naturaleza y en tanto sus consecuencias de admitir que toda situación de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, en este supuesto lleva a la hipótesis de que “la habilidad docente fundamental es la adopción de decisiones” (Clark, 1986, p.66).

En referencia a la triangulación de sus saberes con la argumentación teórica, el currículo, la enseñanza contextualiza el “leer y escribir son prácticas culturales, cognitivas y lingüísticas y discursivas, diversas y en constante transformación” (Castedo, 2017, p.55). se identifica el discurso de la maestra Sofía:

identificando que letras son palabras e implica los saberes previos, en la comprensión, de esa lectura e implica las oraciones y frases de esa lectura y llegar a la palabra. (ES3:23)

Estas incorporaciones al contexto familiar y al de la escuela dependen de su continuidad y los vínculos que se establecen entre ambos. Donde el papel de la docente, toma relevancia en las decisiones, que se ven reflejadas en el aula y los

logros que el niño puede poseer de manera natural e integrarse a su bagaje cultural y contextual del niño, ciertamente no debe ser una limitante en la enseñanza; sino ver a la escuela como la oportunidad de detonar e identificar el mundo del niño.

4.2. El proceso como fin: “todos van a leer” y “la famosa conciencia fonológica”

Es común escuchar en los discursos docentes la palabra “proceso” como una designación a algo secuencial dentro de las acciones educativas que deben alcanzar los alumnos a través del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (PEA), que no siempre es un solo proceso, y ambos pueden no ser siempre conscientes. Es decir, el proceso debe ser un acto consciente y organizado de apropiación de los contenidos como resultado de la actividad del individuo y su interacción con la sociedad que responden a las etapas de desarrollo que plantean diversos teóricos, por ejemplo, Piaget en su teoría cognitiva y sus etapas de desarrollo que miran a los seres humanos como alcanzan gradualmente a adquirir, construir y utilizar un conocimiento. En esta noción se puede mostrar con las ideas de la maestra Sofía.

Con el método global no quiere decir que no van a aprender con esta metodología, sí lo pueden aprender, simplemente es un proceso más largo, pero significativo... pero con el que todos... todos van a leer (ES3:15).

Esto demuestra que la maestra esta consiente que existe un desequilibrio cognitivo que es crucial y que no tiene fecha para el arribo o el equilibrio y adaptación cognitiva, pero explica el cómo sucede, o con la certeza de que ocurra, la única seguridad es que ella lo va a lograr con sus estrategias que domina. Este proceso en términos de adquirir dentro de un grupo social en el cual interactúa activamente, adhiere los usos, modismos, riqueza cultural e incluso símbolos y significados. La alfabetización inicial se promueve a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan la lectura y escritura fuera de un escenario escolar, por ello que este lenguaje oral se formaliza en la escuela y durante todo su transitar educativo. “Este proceso es crucial en el descubrimiento de la correspondencia entre la letra y el sonido de esta; en este momento cuando el

niño inicia las producciones escritas más convencionales o alfabéticas” (Ruguerio citado en Anaya y Molina, 2021, p.50).

En este caso cómo los niños construyen una comprensión del mundo que les rodea, cómo experimentan, como resignifican lo que ya saben y lo que descubren en su entorno. De ahí parte la conciencia fonológica que “es la habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y hace referencia a la habilidad para identificar, segmentar o combinar de modo intencional, las unidades mínimas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intra-silábicas y los fonemas” (Gutiérrez F., 2018, p.397). Dentro de esta conciencia está la silábica, que hace referencia a la habilidad de segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra no porque lean por sílabas como tal; en este caso también está la conciencia fonética que conlleva darse cuenta de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras; es decir, “la conciencia fonológica es una entidad constituida por diferentes niveles, los cuales presentan distintos grados de complejidad según la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación que se encuentre implicada” (Gutiérrez F., 2018, p.400).

Este argumento teórico amplio que se sitúa en la conciencia lectora del alumno o que debería ser así, se retoma que hay nociones que manejan las docentes. En este caso la maestra Ana refiere que “la famosa conciencia fonológica en ellos la traté de desarrollar más, lo más que lo más que pude para que ya no se les dificultará en el siguiente o los siguientes grados”. (EA.2:13). Al tener la intención de no mecanizar a sus alumnos y apoyarlos a identificar palabras claves o razonar la oración a trabajar; sin importar los tiempos ella expresaba que el lograr a leer y escribir le es y debe ser funcional al alumno no a ella, aunque la directora del preescolar la regañaron, porque en preescolar no deben enseñar a leer; es así que identifiqué una metodología para enseñar a leer, cual reitero en el nivel primaria; porque ella está cierta de alcanzar esa comprensión y autonomía en sus alumnos.

En este rubro, la maestra Sofía difiere, porque ella habla de cuidar o respetar el “proceso” pero justifica que, por las exigencias institucionales determina que los niños ya lean en mayo o junio, los docentes tienen que entregar esos resultados, de

esta forma la maestra ve imperante iniciar a alfabetizar desde los primeros días, no perder el tiempo en diagnósticos; ya que asegura la maestra Sofía que tiene capacidad de identificar qué tipos de alumnos son desde la primera semana y en general tiene la seguridad que todos van a leer. Entendiendo que enseñar la lectura y escritura es un proceso, que toma un referente en el cómo aprendió en su infancia y de ello apropio los nuevos métodos.

En este discurso se ve reducida la mira de la docente situando desde que ubica al proceso como un fin, pero antes de la lectura y escritura en un texto, o la enseñanza a través de los métodos o metodologías, existe un elemento visto desde Piaget (1976, p.479) “el desarrollo como el resultado de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógico matemática), la interacción social, la equilibración y la afectividad.

De estos elementos, la experiencia y la interacción social remiten específicamente al aprendizaje” el mismo que no se contempla en las primeras clases, o bien en caso de realizar un diagnóstico oportuno que servirá de soporte para realizar las fichas de trabajo e identificar la hipótesis que han logrado construir los niños. Es entonces que el trabajo que se hace en las escuelas las primeras semanas de clases del ciclo escolar solo es un trabajo administrativo para cumplir con una supervisión.

Por otro lado, todo argumento asumido por las maestras y por los teóricos; el leer y escribir es esencialmente un proceso cognitivo que se desarrolla a lo largo de la vida, por ello no existe una edad ideal, pero el reto está asociado al hecho que los alumnos cuenten con las posibilidades de acceso y contacto con el mundo de la lengua escrita, y accedan a un sistema cuya función es representar al mundo mediante signos, concepción que dista de la grafonética. Pero como función primordial de la escolarización, es formalizar todo ese conocimiento del mundo que le rodea al niño, por tanto, la escuela y el docente son el andamiaje a ese mundo de signos.

Este referente es un punto de partida para que se involucre una alfabetización; misma que se reconoce en la escritura como el poder comprender, interactuar con la lengua oral y escrita, de esa forma los niños se apropian de esos textos en el proceso de la enseñanza, pero desde la consideración a esta “como una actividad que implica el tratado conjunto de profesores y estudiantes... enseñantes aprenden y los alumnos enseñan”. (Shulman,1989, p.10). Eso es respetar un proceso, eso es guiar la enseñanza, eso es alfabetizar.

Pero en discordancia a la realidad de las clases y la dinámica escolar, sin duda la estrategia del profesor es “hacer explícitas sus expectativas sobre la clase y planearlas y replantearse frecuentemente. Sus intentos de controlar el contenido y la conducta de los alumnos se hacen en primera instancia, por medio de la expresión de sus modelos esperados “(Delamont,1984, p.99). Una práctica que hace la maestra Sofía es dividirlos según sus alcances didácticos “los pongo en tres grupos, atiendo los diferentes ritmos de aprendizaje” (ES.3:15). Aislados del resto del grupo, a los que consideran como rezago quienes deben realizar actividades totalmente diferentes al grupo, cortando toda interacción y etiquetando “son mis bajitos”.

Se observa una dinámica grupal en seguir la clase con sus dos grupos avanzados y otros cuantos como alumnos monitores que responden a los cuestionamientos del docente, que inconscientemente estos alumnos van legitimando dentro del grupo como los que mandan, saben y dirigen las actividades, al destacar la maestra Sofía recurre también a una zona de seguridad y empatía con sus alumnos para motivarlos a arribar a la lectura y a la escritura. “Tienen la seguridad de que yo les voy a decir que sí, que ya saben leer y que qué bonito lo están haciendo”. (ES.3:14).

Se resalta en las estrategias de la maestra Sofía la motivación verbal con sus alumnos, el punto sería si aplica de manera homogénea, porque, en las secuencias áulicas se distingue el trabajo principal con solo algunos, mismos que están en un desempeño activo y responden a las exigencias de la maestra. “La estrategia básica es de agradar al profesor, se adaptan a cualquier estilo de comunicación exigido, asumiendo que pueden descubrirlo que pueden aceptar su racionalidad y que

pueden obtener beneficios de él” (Delamont,1984, p.101). Es un intercambio de bienes subjetivos, ellos saben lo que quiere la maestra y ella satisface el objetivo de su clase, sin embargo esta frase implica realmente la seguridad la maestra más allá de la dinámica que ha entablado con aquellos alumnos participativos, porque sabe que todos aprenderán de alguna forma, sabe que existe ese proceso de adquisición del lenguaje escrito sin certezas, pero los años que lleva impartiendo clases lo reconoce desde su experiencia, así sabe que hay diversos estilos de aprendizaje, habilidades cognitivas e incluso que existen diversas necesidades de los niños, pero el cómo aún queda.

Las acciones docentes recaen en grandes perversidades, donde solo buscan desempeñarse de manera más eficientes por un reconocimiento social, que se limita en mantener un grupo ordenado y callado, respondiendo a un “¿entendieron?”. En los supuestos ideales, si un profesor reconociera la importancia medular que tiene en el aula sabría cuáles son “los factores que afectan a la interacción de clase y pueden programar estrategias eficaces para el logro de sus objetivos” (Flanders, 1977, p.31). A referencia de esto Shulman (1989), mencionaba que el problema no es que enseñanza es más efectiva, sino que significado se da a la enseñanza o bien qué significados le dan los profesores y los estudiantes a la dinámica de aula entender para que les sirve lo que están desarrollando en ella.

4.3. Resignificaciones curriculares: “El método del perrito” y “la reforma del 2004 en preescolar”

Para hablar de las resignificación curricular es preciso indicar, que esta se refiere a dar otro sentido y significado a conceptos que tienen la misma naturaleza, pero en el sentido de re- construcción, es decir; volver a significar en este caso los saberes mediante experiencias formales e informales, dentro y fuera de una escuela, para arribar a una legitimación de conocimiento en el ámbito docente. Quiroz en Rockwell (1985) puntualiza que “se construyen al margen del proceso social, pero sí implica en el mismo, cada historia personal es la posibilidad de apropiarse de algunos saberes, creencias y valoraciones, al mismo tiempo que es la pérdida de opción

para apropiarse de otros” (p.27), el conocimiento está en constante construcción, aparentemente hablamos que los docentes se afianzan a un momento crucial de significación para asegurar su enseñanza.

Sin embargo, cada grupo escolar, cada momento educativo, cada exigencia inciden ligeramente o abruptamente para adaptar nuevas prácticas, aunque se construya en una red tautológica de difícil disolución. En los casos de las maestras Ana y Sofía, la reconstrucción o bien la resignificación de conocimiento en cuanto al currículo toman de referencia para su práctica el PRONALEES y el método global que lo llama “El del perrito” como herramientas fundamentales para alfabetizar.

Primeramente, en el caso de la maestra Ana, especifica que su referencia es el programa de 2004, que conoció durante su estancia como maestra en el nivel de preescolar. “Me acuerdo mucho cuando fue el cambio al plan 2004, también fue bueno ahí no fue mucho reto... maestra, porque me acuerdo mucho que mi escuela fue escuela piloto y nos fueron a capacitar acá”. (EA2:14-15). Para aclarar respecto al libro del perrito conocido de manera popular, ya que en la portada del libro de español venía un perro. Este libro fue parte de la propuesta curricular del plan y los programas de estudios en 1993, como un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, en ese momento histórico de la sociedad.

La propuesta educativa bajo el periodo de Ernesto Zedillo Ponce de León como Secretario de Educación Pública, la intención de la Secretaría de Educación Pública era mejorar de manera continua la perfectible de la educación. Desde el Artículo Tercero Constitucional formuló de la manera más exacta el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado de ofrecer, la educación primaria dejó de ser un derecho formal para convertirse en una oportunidad real de acceso a la educación. Identificando que el rezago escolar representaba la causa de que los niños no ingresaban a la escuela y en ese momento se puso también en relieve evitar el abandono escolar para los sextos grados.

Con esta intención el plan y los programas de estudio cumplieron la función insustituible como medio para organizar la enseñanza y establecer en un marco común de las escuelas de todo el país. Resaltando la importancia de renovar los libros de texto gratuitos y los materiales educativos, que adoptarán un procedimiento donde estimularán la participación de los grupos tanto de maestros como de especialistas. Sin duda se revaloró el trabajo del maestro y esta misma revaloración de sus funciones a través de un programa permanente de actualización y de un sistema de estímulos, desempeño y el mejoramiento profesional en esta ampliación de apoyos; por ejemplo, el compensatorio de las escuelas que enfrentan mayor rezago y los alumnos de riesgo con más alto de abandono escolar, había un estímulo económico.

En cuestión del plan sin duda hubo un referente que desde 1989, fue la tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo entre 1989 y 1994. Se realizaron consultas que permitió identificar los principales problemas en la educación y así precisar prioridades para definir estrategias; es así que el Programa de Educación para la Modernización Educativa resultó como prioridad la renovación de contenidos y métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de los maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.

Para mayo de 1994, referente al Acuerdo Nacional para la Modernización en la Educación Básica, la SEP inició la última etapa de transformación de estos planes y programas; siguiendo orientaciones de acuerdo a las actividades que se orientaban en dos sentidos: el primero era en una inmediata fortalecimiento de los contenidos que se elaboró y distribuyó guías para el maestro de la enseñanza primaria presentando principal atención en la enseñanza de la lectura y escritura, también en la aplicación de las Matemáticas como en la resolución de problemas y temas relacionados con la salud y el ambiente.

El segundo, fue organizar el proceso de la elaboración definitiva en septiembre de 1993 con el Consejo Nacional Técnico de la Educación realizó una consulta referida a los mismos contenidos con reformulaciones o versiones completas de los planes que se fueron incorporando y precisando en la elaboración de la primera serie de

textos gratuitos y definieron las guías didácticas y materiales auxiliares para maestros como primera etapa. La organización de este plan una de las prioridades más altas fue la asignación al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral con un énfasis en esta enseñanza del español que radicó en la eliminación del enfoque formalista cuyo énfasis se situaba en el estudio de nociones de la lingüística y en los principios de la gramática estructural, estos programas el propósito era propiciar que los alumnos desarrollaran su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita; en particular en que lograra una eficacia en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura para después desarrollar la expresión oral con claridad, coherencia, sencillez; así mismo se buscaba fomentar los hábitos de la lectura, las reflexiones, fomentar valores, críticas, referencias a un buen gusto estético sobre en la lectura; y corrección de sus propios textos conociendo las normas del uso de la lengua como recursos en la claridad y en la eficiencia de la comunicación.

En este plan su enfoque central del programa de español en la educación primaria, era propiciar el desarrollo de la capacidad de comunicación en los niños en distintos usos de la lengua hablada y escrita con la finalidad de que el niño logre la eficiencia en sus aprendizajes iniciales en cuanto a la lectura y escritura mismo que en la actualidad la maestra Ana se sitúa como propósito en su enseñanza. “en cuanto a los enfoques... siempre he dicho que el enfoque formativo y funcional... que le sea funcional al niño... y diga, diga lo que diga el programa y que diga lo que diga el mundo debe ser funcional pero que les sirva a ellos no que me funcione a mí” (EA2:18).

En cuanto a la docente Ana, desde entonces se ha confiado en su profesionalidad y dotado de libertad para seleccionar técnicas y métodos o para la enseñanza inicial de la lectura y escritura; en esto los maestros utilizaban técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, que correspondían a diferentes orientaciones teóricas y a sus prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana con frecuencia. Desde entonces es legítimo que los maestros usen combinaciones, es decir elijan el eclecticismo de métodos que han adoptado según sus necesidades y preferencias propias del docente. Para responder a la organización de este

programa se dividía en cuatro ejes temáticos lengua: hablada, lengua escrita, recreación literaria, y reflexión sobre la lengua.

Estos recursos de organización didáctica no era una forma de separar el contenido que pudiera enseñarse de forma aislada; si no se consideraban líneas de trabajo que se combinaban de manera diversa en las actividades cuando se integraban los contenidos y actividades se integran más de un eje. Si bien en este reconocimiento, también se consideraba las experiencias previas de los alumnos con relación a su lengua oral y escrita; así como su dominio del lenguaje oral con sus propias nociones acerca del sistema de la escritura a nivel de su naturaleza y sus estímulos ofrecidos del medio familiar y sus experiencias previas como el preescolar en posibilidades de haberlo cursado.

Es aquí que nacen nociones que se presentan con muchos maestros; “aprenda a leer leyendo a escribir escribiendo y hablar hablando”. Con actividades de interés verdadero entre ellos entre iguales y con el docente. Enfatizando en las relaciones que se pudieran posibilitar dentro del aula y a materiales diversos como las bibliotecas y textos con una orientación de intercambios de opinión sobre las formas de escritura y oralidad con apoyo de las reflexiones sobre géneros de los textos y hacer una autocorrección de la ortografía.

En este currículo recae la práctica actual de mis informantes, por su importancia en la innovación curricular. Este programa sirvió de referencia para el cambio curricular 2011 y 2017. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) presenta en la Educación Básica como una ruta propia y pertinente para reformar la Educación Básica para elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; para favorecer el desarrollo de competencias que le permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica.

Fue así que la SEP con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), pone en las manos de maestras y maestros los Programas de estudio 2011. Como la culminación de un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que se inició en 2004 con la Reforma de Educación

Preescolar, continuó en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria. En esta reforma también fue crucial para que una de las maestras afianzar su práctica educativa para alfabetizar.

El nuevo programa de educación preescolar entró en vigor en el ciclo escolar 2004-2005. Como parte de programas de renovación curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. La extensión de la cobertura de la educación preescolar ocurrió en las tres últimas décadas, al establecer la obligatoriedad de la educación preescolar. Ese programa fue organizado a partir de competencias, es decir; se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir asumiendo como una competencia, estas referidas a “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” (SEP, 2004, p. 22).

Nociones que ya había cimentado la maestra Ana “Cuando llegué a primaria maestra, me acuerdo que nos mandaron un curso, pero ya estaba por competencias. Aquí ya se trabajaba el 2011, y me pusieron luego, luego a primero, no me costó mucho” (EA2:16). Por los referentes vividos en el transitar de los programas, a las maestras, les dieron elementos para dominar esta organización del programa, que tenía como propósito fundamental, lograr que los alumnos en el transcurso de la educación preescolar desarrollaran condiciones que favorecen el lenguaje y la comunicación con actividades libres que mantengan el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.

Así lo refiere la maestra Ana “Al menos me quedó esa satisfacción de que lo intentamos”. (EA2:13). Considera que su esfuerzo vale para enseñar a leer y a escribir, es por ello, que la maestra Ana no reconoce una complejidad para la alfabetización, porque tiene sus antecedentes en preescolar con planteamientos en el uso de su lengua, está vista como una herramienta fundamental para el mejoramiento de sus capacidades cognitivas y expresivas.

En la educación preescolar, además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la familiarización con el lenguaje escrito a partir de situaciones que

impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos con referencias visuales y orales, pero son un referente y conocimientos sobre el lenguaje escrito, que han adquirido en el ambiente en que se desenvuelven.

En este aspecto la maestra Ana al concebir este programa como el más significativo dentro de su experiencias docente lo afianzó como parte fundamental de su conocimiento docente; ya que concluye que todos los programas son buenos pero especifica que, “todos han tenido sus lados buenos, pero yo creo que depende de lo que nuestros lindísimos gobiernos quiere de los que ellos quieren y necesitan al final de cuentas que los que tenemos que sacar el trabajo al fin de cuentas somos nosotros los maestros y tenemos adaptarnos a nuestro entorno y adaptarnos” (EA2:18).

Existen tres vertientes importantes en el fragmento anterior, habla de la relevancia de cada programa educativo, de las decisiones gubernamentales y la labor docentes. Si bien, es reconocer que la educación es un sinónimo y banderín político, es un tema que priorizan en discursos políticos cada sexenio, ya que la educación se mira como la posibilidad del crecimiento social; es por ello que existe una constante en el cambio de ellos porque se identifican lagunas o bien debe ir respondiendo a las necesidades de la sociedad.

En mi opinión, este tema educativo sería más prolífero si una instancia independiente mirara satisfacer esas necesidades y darles el seguimiento y cambios oportunos a los programas escolares, para evitar en caer en banalidades políticas. También es cierto que, aunque la realidad sea un cambio constante en los programas ciertamente cada uno de ellos tienen actividades, estrategias y aportes a la práctica docente donde el maestro entra a resignificar y adaptar, esto es un aprendizaje continuo que demanda la educación, medio que los hace profesionales de la educación.

Situación que no siempre se cumple como tal, es decir no se deja todo lo de un programa y se adapta totalmente en el programa vigente. Cada uno de los programas van dejando rastro y significado en cada docente, es válido que se tome lo mejor de cada uno de ellos, pero también es válido sustentar a cada uno de ellos

y reconocer cuando una estrategia es obsoleta y vale reorientar la práctica. Sacristán (1988), refiere que cuando se habla del valor del currículum, como una propuesta de cambio en la práctica educativa que se concreta en situaciones reales; este currículum se mira como la acción que se define en la práctica que adquiere una significación. En este capítulo se pudo identificar que la docencia es una profesión de compromiso y profesionalismo. Se destaca en las situaciones de las maestras Ana y Sofía, aunque no era una carrera que desearan, la tomaron con responsabilidad y vocación desde la mirada del deseo de ser buenas maestras, todo ello se construyó ante los avatares vividos para ingresar y egresar de la educación normal, así también en el ubicarse en una plaza docente y sobre todo en situarse como maestras de buen prestigio que garantizan una alfabetización en alumnos de primer grado.

También, es destacable que en ejercicio docente el eclecticismo de métodos para enseñar a leer y escribir, sigue siendo un tema de incertidumbres sin piso sólido, donde las maestras tengan las certezas de cómo se alfabetiza; sin embargo, en su empírea les ha dado elementos para asumir el reto. En este sentido, el siguiente capítulo se desglosan las resignificaciones curriculares de las maestras, donde establecen una secuencia didáctica que han sido el resultado de sus reconstrucciones y sus resignificaciones para afianzar que el arribo de los niños a la lengua escrita con actividades sustanciales que marcan su estilo docente.

CAPÍTULO III

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA CENTRADA EN LA CODIFICACIÓN

En este apartado se mostrará la enseñanza que realizan las docentes Sofía y Ana para alfabetizar a los alumnos de primer grado. Ambas prácticas de enseñanza se sostienen en los saberes contruidos sobre las dimensiones pedagógica, didáctica y curricular que movilizan en la mediación de los contenidos; en este caso sobre la lectura y la escritura como elementos centrales de la alfabetización. En cada uno de los casos abordados, es posible advertir cómo le imprimen un sello particular en la relación pedagógica establecida a partir de la conjugación de sus saberes y concepciones epistemológicas entendidas como, “las concepciones más amplias que pueden definir toda una ideología personal sobre la educación con alguna proyección en la práctica” (Sacristán, 1988, p.216). A partir de lo anterior, es posible comprender la enseñanza como la conjugación de su saber y hacer docente.

También es comprender que la función principal del docente no solo es la enseñanza. En el ejercicio de la docencia, se realizan otra serie de actividades extra-enseñanza como la atención a los procesos administrativos, de organización escolar, trabajos con la comunidad, de atención a padres, etc. De acuerdo con Postic (2000) “el rol personal del agente educativo desaparece en provecho de la institución, eludiendo cada uno su responsabilidad social individual para atribuirle a una organización” (p.15).

La enseñanza constituye la principal tarea del educador entendida como una acción intencionada con un propósito definido de ahí su carácter social, no solo por ser una relación cara a cara en el acto educativo; sino por las implicaciones y alcances que tiene en la formación del individuo y en el impacto social en el desarrollo de un proyecto educativo. Rockwell (1985) la define como “un conjunto de acciones identificables, orientadas a fines más amplios de llevar a cabo metas conocidas como estrategias de enseñanza” (p.122). Por tanto, la enseñanza no se agota en las técnicas ni en las actividades cotidianas, sino que cumple una función social que

rebasar los límites del aula y obedecer a una intencionalidad en el cumplimiento de un mandato institucional. Las ideas anteriores cobran relevancia en la intención de poder explicar la enseñanza que realizan las docentes Sofía y Ana en la alfabetización inicial de sus alumnos para reflexionar sobre las implicaciones sociales y educativas al ser ésta considerada como una de las herramientas básicas de aprendizaje.⁶

La forma en que los niños se apropien, comprendan y dominen el sistema de lengua escrita tiene profundas implicaciones en su formación y sentará las bases para potenciar o limitar el acceso a otros conocimientos. Sin duda en el proceso de alfabetización es tener en cuenta las concepciones de las maestras sobre este proceso, se debe tener claro las opciones de actividades y estrategias para enseñar a leer y escribir y sobre todo tomar la relevancia cuando:

“Aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que; tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática. (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original) ...un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio.”
(Ferreiro, 1999, p. 22).

Respecto a las concepciones, ideas, creencias y experiencias que conforman los saberes pedagógicos contruidos por Sofía y Ana sobre la alfabetización en el primer grado, se muestran con mayor evidencia en sus prácticas concretas de enseñanza. Así es posible identificar la relación que establecen con las propuestas

⁶ El lenguaje en la escuela tiene dos funciones: es un objeto de estudio y un instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas. El lenguaje es una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad. Su uso permite obtener y dar información diversa, establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros. (SEP, 2011, P.21-22).

El lenguaje es el medio principal a partir del cual se estructura el tejido social-comunitario. Las prácticas sociales del lenguaje en el ámbito de “Participación social” tienen como propósito desarrollar y favorecer las maneras de participar en la construcción de la sociedad. incrementar el uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales, enriquecer sus maneras de aprender del mundo a partir de los textos, incorporar la lengua escrita en la vida social y académica, y apropiarse de las convenciones de la lengua escrita y los textos. (SEP, 2017, P.175).

curriculares que han tendido mayor impacto en su ejercicio profesional, la recreación de algunas metodologías implementadas, la utilización de recursos materiales para enseñar la lectura y la escritura entre otros. Dichos saberes sobre las prescripciones curriculares que han experimentado son entendibles al reconocer que la relación pedagógica “se establece por mediación de la tarea escolar, definida por programas que contiene objetivos explícitos... en un marco arquitectónico, según el ritual del empleo del tiempo” (Postic, 2000, p.15) donde las concepciones epistemológicas construidas sobre lo anterior determinan las decisiones que las docentes realizan sobre la lectura y escritura, para alfabetizar a los niños de primer grado.

Es importante reconocer que la enseñanza como núcleo de la relación educativa es “el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y efectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia” (Postic, 2000, p.15). Es decir, la enseñanza impacta tanto la calidad del aprendizaje como las formas en que los alumnos se sitúan ante él, ya sea como meros espectadores y repetidores de contenidos fragmentados o bien como partícipes activos en sus procesos de aprendizajes significativos.

Los niños de primer grado, en función al trabajo realizado por las docentes se apropian de formas de relacionarse con la lectura y la escritura, con su funcionalidad y uso. En este grado los alumnos se introducen de manera formal en el dominio de un sistema de escritura, que dominan oralmente pero que es necesario apropiarse de sus características y convencionalidades escritas (Nemerosky y Ferreiro, 1999). Sobre lo anterior es importante identificar a los alumnos en su diversidad cultural, social y cognitiva donde han construido diversos saberes, experiencias y competencias sobre la Lengua Escrita, es decir; reconocer al sujeto cognoscente que Ferreiro (1999) enfatiza como constructor de conocimientos, competente en su lengua materna.

Es decir, los niños usan su lengua oral para comunicarse de manera espontánea y natural de manera cotidiana, al coincidir con que “en el desarrollo del lenguaje en el niño, testimonian de un proceso de aprendizaje que no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios es el sistema total” (Ferreiro, 1999, p. 23). Bajo esta lógica la alfabetización, es entendida como un proceso que comienza en el contexto familiar, social y cultural cuya referencia los alumnos ya tienen, la cual se formaliza en el ámbito escolar.

Si bien una de las funciones básicas de la escuela es enseñar a leer y escribir, es importante enfatizar que no todos lo van a adquirir en un proceso uniforme y lineal, ya que los alumnos han construido diferentes referentes, en el entendido de que “cada niño, en la medida de las posibilidades, ira apropiándose de los diferentes géneros textuales, lo que redundará en sus habilidades para escribir y en su eficiencia para leer” (Kaufman, 2007, p. 29). En esta condición se reconoce que los niños tienen nociones y concepciones construidas mucho antes de estar en un ámbito escolar. Ya han explorado dentro de su contexto social y familiar el contacto con diversos portadores de textos objetivados en cuentos, anuncios, productos, mercancías, etc., sobre los cuales establecen determinadas y variadas hipótesis.

Aunque, a la edad entre los 5 o 6 años los niños se inquieten más por el dibujo que por las letras, paulatinamente lograrán diferenciar la escritura del dibujo y avanzarán en un proceso para adquirir la convencionalidad del sistema de habla que domina. Por lo tanto, la alfabetización no se reduce a la segmentación y repetición de letras y/o palabras, sino a un proceso interactivo a través del cual los niños tienen la oportunidad de reflexionar sobre las características, usos y funciones que tiene su lengua en contextos sociales.

Al respecto nos explica Gómez Palacios (1991) que “La lengua permite expresar la creatividad, característica del humano, por lo que podemos decir, que la lengua es un sistema de comunicación que le es propio, peculiar a un ser creativo” (p.19), cuya finalidad es eminentemente comunicativa entre los seres humanos para expresar

sus pensamientos, emociones y sentimientos. La alfabetización por dos elementos que la constituyen fundamentales: la lectura y la escritura, que forman parte de un mismo proceso de apropiación de un sistema de lengua escrita, cuya comprensión y dominio es a través de la reflexión que se realice sobre los mismos en situaciones comunicativas. Por lo que la escritura no recae en una teoría asociacionista donde se conciba como “la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen (imagen más o menos fiel según los casos particulares) y que la lectura equivalente a decodificar lo escrito en sonido”. (Ferreiro,1997, p.19).

La enseñanza que desarrollan la maestra Sofía y Ana está basada en la adopción de una serie de decisiones, conocimientos, supuestos que fundamentan las actividades que realizan para enseñar a leer y a escribir. Lo que Fierro (1999) identifica como la dimensión didáctica, la cual comprende que “cada maestro tiene la oportunidad de analizar la forma en que se acerca al conocimiento para recrearlo a sus alumnos, así como la manera de conducir la enseñanza y entender el proceso de aprendizaje” (p.35). Dicha dimensión constituye la mediación en acto de sus saberes y define su estilo de enseñanza. Es así que, en la forma de situarse ante el conocimiento de los niños, sobre los saberes que éstos poseen, en discurso las maestras definen su estilo de enseñanza en una noción de método “global” para lograr la alfabetización.

Tal es el caso de la maestra Sofía que utiliza el pictograma como un recurso atractivo, pero reduce su uso e intención en la repetición y la mecanización. Esto viéndose en la referencia que tiene de lo que es la escritura “poder plasmar un código, plasmar letras, plasmar gráficos, números y que eso que estoy escribiendo lo puedo ver alguien” (EA.2: 21). Tal definición y práctica de la escritura sugiere un sentido ligado a la técnica del descifrado y codificación de los textos.

En estas nociones de las docentes Sofía y Ana, lo que conocen respecto a la alfabetización inicial determina la utilización de diversos materiales como parte fundamental que lleven “imagen, texto, imagen, texto...son parte fundamental de la enseñanza para que estén visibles las palabras... ellos se deben apropiar, de esos textos y a la hora de leer, ellos también van relacionando lo que yo les voy diciendo

de cómo sería la relación con la escritura, la lectura, con la escritura” (ES.3:22). En cuanto a la lectura las maestras de primer grado expresan que leer es “el poder comprender, interactuar con la lengua oral, el poder argumentar, el tener criterio de algo es, decir, apropiarse de la lectura”. (ES3:21) y “Leer es descifrar un código, pero también implica el que yo entienda y comprenda el código” (EA.2: 21).

El discurso de las docentes sugiere a la lectura y la escritura como dos procesos donde el niño va paralelamente construyendo significados sobre las expresiones y el sistema que le sirve para posteriormente argumentar sus ideas; en contraste, su práctica la establecen en una lectura por la docente y la repetición de la misma por los niños. Tal pareciera que existe un componente mecánico que se transformará con su uso en algo más comprensible y de manera natural. En este sentido Kaufman (2007, p.28), plantea que:

“La lectura del adulto no se considera una verdadera lectura del niño...cuando los niños leen por si mismos no solo se vinculan con el lenguaje escrito también comienza a explorar el sistema de escritura, integrado por letras, espacios y signos que se combinan de diferentes maneras para representar el lenguaje”.

El contenido del capítulo lo constituyen los dos casos investigados sobre los cuales abordaré en primer término la secuencia didáctica de la maestra Sofía, la cual ha cimentado su práctica en acciones centradas en la mecanización y codificación que involucran la lectura, la repetición y el copiado que responden a un método que va de paso en paso y actividades consecutivas sin alterar estas: inicia con la lectura en voz alta por la maestra, repetición de la lectura por los alumnos, copiado de palabras, pasar al pizarrón y culmina la clase con algún dibujo, recortado o armado palabras para verificar la comprensión del tema.

Posteriormente, el segundo caso con la maestra Ana advierte una enseñanza con orientación más constructivista y enfocada a la ayuda pedagógica continua entre iguales y la docente en cuanto a la dinámica de clase. Sin embargo, no hay una profundidad para consolidar esta ayuda en la construcción de la lectura y escritura, así como su enseñanza pedagógica en método global donde se centra en la

palabra. Que cumplen dos actividades primordiales: los actos de lectura y la producción de textos alternadamente en el desarrollo de su clase. Ambos apartados se refieren “a la práctica educativa de cada maestro y le imprime una orientación particular a la relación que establece con sus alumnos...en esta se evidencia la forma en la que el maestro vive su función como educador en el marco de la institución escolar” (Fierro,1999, p.37).

1. Caso A: La maestra Sofía

En el caso A, muestro la dimensión pedagógica sobre la práctica de la maestra Sofía; recordemos que la profesora trabaja con el primer grado por imposición de su director, situación que se convirtió en un reto, ya que durante muchos años se había desempeñado en grados superiores. Sin embargo, reconoce el apego y amor a la docencia que fue naciendo en los años de servicio docente e incluso el gusto por trabajar con los niños más pequeños de la escuela “soy consciente de que es una labor cansada y cansada en muchos aspectos, pero siempre he preferido los grupos superiores ¡Sí!, pero uno se encariña con ellos, pero cuando me dieron primero... me lo impusieron y de repente sentí feo, pero ya me encariñé con ellos”. (ES3:18). Esta situación no demeritó su compromiso y desempeño docente; pero reconoce que esta situación impositiva se refiere al marco institucional, que suelen encasillarla como fue en un momento con sexto grado y posteriormente en los últimos 8 años “ser la maestra de primer grado”.

Asumió la indicación y también distingue el desconocimiento de trabajar con otros grados “yo nunca he tenido tercero y cuarto, yo no he trabajado nada con tercero y cuarto ... nada solo sexto y primero y a veces hasta me hacían burla: ya la maestra sabe lo de la escolta, es que la maestra ya sabe poner el vals “(ES2:29). Esta decisión institucional de trabajar con el primer grado la ve como limitante. Sin embargo, lo vio como un gran reto y lo transforma en un compromiso, es decir de ensayar un vals, al compromiso social al enseñar a leer y a escribir. En este sentido la maestra ha adoptado una postura firme, donde se sitúa como la que sabe y asegura el arribo de todos los alumnos a una alfabetización en la lectura y escritura.

¡Ah! Correcto o sea es meterte en esta situación que, de alguna u otra manera, para mí es un reto digo ¡yo soy la docente! ...Pero para mí era un reto, porque dije yo soy la docente y aquí debo demostrar que aquí soy la docente sí. Y vamos que tiene que aprender de mí ¡sí! Así fue así fue... así fue... (reitera con orgullo). De alguna u otra manera le pude demostrar que si soy la docente de este grupo. (ES1:12)

La maestra Sofía, a partir de la experiencia construida en la atención a niños de primer grado, ha generado en la institución un prestigio al ser reconocida por sus compañeros, padres de familia y el director como una "buena" docente. Este reconocimiento, se ha fundado por aplicar las estrategias expuestas en cursos de actualización por parte de la supervisión, donde les dan esas propuestas para que las apliquen, mismas que a la mirada de las maestras no son pertinentes; sin embargo, las lleva al pie de la letra. Con ello se puede identificar que la maestra se rige por ser institucional y respeta los lineamientos sin cuestionarlos, es decir percibe a los cursos como imposiciones en los cuales no está de acuerdo, pero aplica las actividades o sugerencias que les dan en los cursos. Pero comprendo que a la vez le da seguridad a su quehacer docente ante el reconocimiento social e institucional la cual afianza para expresar "yo soy la docente".

En estas conceptualizaciones, también la maestra corrobora que, para ser docente se suma a su experiencia el deber de estar actualizada en metodologías para la enseñanza, situación que hace una constante asistencia a los cursos de actualización; los cuales le han dotado de comprensión en cómo alfabetizar e identificar que se debe respetar un proceso.

Bueno, nosotros aprendimos de una forma y porque no era coherente, no, no era que no era coherente, que de repente sabemos que llevamos un proceso y tenemos un proceso y que vamos a ver que las nuevas metodologías nos llevan a ese proceso. Y de repente me dijera es que tú me tienes que entregar los niños leyendo en el tiempo. Sí. Entonces decía no era coherente o de que

me dijera a ver. Es esta lectura ¿Como la trabajas?, pero sé perfectamente que todo eso es un proceso y que, al fin de cuentas iba a llegar a los resultados. (ES.3:6-7)

En su discurso la maestra hace consiente que el aprendizaje es un proceso que debe respetar, pero que las indicaciones o lineamientos institucionales la obligan a tomar otras decisiones en su práctica docente, que respondan a las exigencias dentro de los tiempos indicados por el directivo y la supervisión, que lo que les interesa es ver los resultados. Lo que hace que la maestra Sofía resignifique su saber docente y asimile que hay varios métodos para enseñar a leer y a escribir; que no precisa en qué se basan o cómo se desarrollan, pero que en su experiencia ha asumido que el más pertinente es el método global.

Yo creo que sería como por mayo, ahí veríamos los niños que no, que no están aprendiendo con esta metodología. Todavía no, y no quiere decir que la metodología... la global que no van a aprender con esta metodología, sí lo pueden aprender, simplemente es un proceso más largo. Es más largo, pero significativo. (ES3:16)

La enseñanza de la lectura y la escritura en este caso está pautada por el tiempo escolar. Tal pareciera que existe un desconocimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita tanto por el director como por la docente, ya que se marca una temporalidad específica en que los niños tendrían que ser alfabéticos. Además, lo que puedo identificar en su discurso es la referencia a un proceso, sin profundizar en su reflexión y conocimiento, solo atribuido a la utilización de un método, que por ser “global” parecería que abarca todos los aspectos del lenguaje; siendo el elemento principal definiéndolo como “el que implica desde los saberes previos, la comprensión de esa lectura e implica la comprensión general de esta lectura e implica las oraciones y frases de esa lectura y llegar a la palabra”. (ES3:23).

Es por ello que la maestra conceptualiza que la enseñanza se basa en utilizar imagen –palabra. Esto refiere a Decroly como defensor del método analítico, que dice “la lectura como un acto global e ideo-visual...es el reconocimiento global de

las palabras u oraciones...puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual” (Citado en Ferreiro, 1999, p.20).

Dentro de este marco, el arraigo de estas creencias la maestra ha cimentado su reconocimiento dentro de la escuela con los docentes, directivos y padres de familia e incluso en ella misma al resignificar el curriculum se convence de la pertinencia de su didáctica. Como afirma Doyle (1977, citado en Sacristán, 1988), que los maestros “despiertan significados que determinan los modos de adoptarlos y usar la propuesta curricular que recibe, más que percibir al profesor como un mero aplicador o un obstructor... hay que concebirlo como agente activo” (p.209); porque este resignifica el currículo, pero aquí lo complejo y diverso es la manera que el docente interpretar y da uso a este referente oficial.

Los saberes sobre el currículo que ha construido la maestra Sofía, parecen haberse quedado estancados en la propuesta de la década de años noventas “Pues el que más me tocó trabajar fue el 93. Sí, el plan 93 sí. Aunque inicie, inicie antes en el en el global, pero el que ya, ya trabajé así fue en el 93, el 93 y ahorita pues igual el del 2017, el que más trabajamos y el que más duró, pues es el 2000, el 2011, el 2011 y uno” (ES.3:8-9).

Aquí se logra identificar el arraigo a lo que le significó y dominó la maestra para entender su práctica docente, reiterando que fue el que mejor pudo trabajar con “el libro del perrito”; es su gran referente. Sin embargo, ha reconstruido su saber docente con el complemento de los otros programas que ha trabajado, los cuales han dado elementos para evaluar los logros de sus alumnos en cuanto a la lecto escritura:

No tengo que seguir trabajando con la misma, seguir trabajando con esta metodología, que es un proceso más largo, pero es un proceso más significativo que en un momento dado. Vamos a ver que se va a leer y sobre todo crearles esos ambientes, esos contextos a todos los niños. Es cierto, no todos los niños, pues aprenden con muchas estrategias. Eso y sabemos perfectamente que nuestra planeación pues en el momento, en un momento que estamos dando la clase, tenemos la tenemos planeadas, que tenemos,

que a veces tenemos que ir modificando y cambiando un poquito, aunque sean. (ES3:16)

Lo anterior refiere cómo la maestra en su discurso sabe la pertinencia de utilizar la planeación y su flexibilidad para adaptarla a la necesidad de los alumnos. Al ser la posibilidad que la maestra utilice técnicas muy diversas en función de diferentes orientaciones teóricas. Pero en su práctica se exponen actividades que se asocian a la teoría conductista o bien a prácticas tradicionales, que se basa en la mecanización y la decodificación de textos; donde se sigue el orden alfabético para su aprendizaje, la escritura y la lectura de las letras se va haciendo simultáneamente, posteriormente ya que se aprendió el alfabeto se inicia la combinación de consonantes con vocales, lo que permite elaborar sílabas que permite crear palabras y posteriormente oraciones. Este método pone énfasis en la lectura mecánica y posteriormente a la expresiva (que atiende los signos de acentuación, pausas y entonación) y después se interesa por la comprensión, o sea, métodos sintéticos.

Este método de enseñanza de la lectoescritura no posee ninguna ventaja cognitiva, pero sí responde a las demandas institucionales en cuanto a tiempo y logro de la lectoescritura entendida como el descifrado que tal parece que esta medida es perfecta, anulando al niño como agente activo en su conocimiento. Ferreiro explica (1997), “erróneamente se ha llamado un nivel de conceptualización sobre la escritura, impidiendo escribir y obligándolo a copiar, evitando la exploración de sus hipótesis en el acto de producción de un texto le impedimos aprender, es decir, descubrir por sí mismo. (p. 351). Situación que se refleja en el aula y en la participación de los alumnos en la relación didáctica de la maestra.

En tanto que, la docente no establece la mediación adecuada entre el alumno reconocido como sujeto cognoscente y el objeto de estudio en esta relación limita la posibilidad de reflexionar lo que dicen sus compañeros para concretar una idea y se potencial a una construcción cognitiva. Esto reduce a una maestra repetidora de una estrategia eficaz, para enseñar a decodificar textos. Es así que su secuencia de actividades es centrada en la mecanización y codificación: Leer, Repetir y Copiar;

actividades secuenciadas en su clase vistas como un método que responde a pasos y actividades consecutivas sin alterar.

En su clase puedo identificar la secuencia por ejemplo: inicia siempre con la lectura en voz alta por la maestra, siguiente paso es que los alumnos hagan la lectura en voz alta, pero en repetición o siguiendo a la maestra lo que enuncia, posteriormente los niños deben copiar las palabras que están escritas en el pizarrón conservando el modelo de la misma, después la maestra busca la participación del grupo, aunque se centre en los niños que responden adecuadamente y se logró continuar con la dinámica de pasar al pizarrón y culmina la clase con algún dibujo, recortado o armado palabras para verificar la comprensión del tema. Con este repertorio didáctico la maestra asegura que “todos van a leer y escribir” lo expresa con la seguridad y el compromiso que ella tiene por la enseñanza.

1.1. El aula de primero “A”

Para comprender el trabajo de la maestra Sofía no solo implica el cómo desarrolla su clase, sino también dónde la desarrolla. Es darle su significado al lugar físico en el que se crean infinidad de conocimientos, que se vinculan a la vida cotidiana de cada alumno, e incluso son en la propia expresión de la maestra las concepciones que tiene sobre qué es dar una clase. El contexto áulico, las interacciones que sostiene la maestra Sofía con sus alumnos y entre los alumnos, el uso que le da a los espacios del salón y su intención didáctica de estos, son cruciales en la enseñanza y el aprendizaje.

En esta escuela primaria cada maestro se enfrenta a una uniformidad en el diseño interior de las aulas donde todas están pintadas de beige en su interior (con el abecedario pintado sobre el pizarrón, y aun costado el árbol con el título biblioteca del aula), el tipo de mobiliario es el mismo (escritorio, un pizarrón verde, un pizarrón blanco, el archivero, el loker, un librero y las butacas tubulares). Si bien a todos los maestros se les ha dotado con los mismos recursos, las posibilidades de uso para la enseñanza son diversas; las cuales pueden variar más allá de las normas de la escuela.

La maestra Sofía acomoda y organiza los recursos mobiliarios de una forma tradicional, donde las filas son en línea recta y ordenadas en dirección al pizarrón blanco que es el de uso diario; donde también en esa dirección, la maestra se posiciona durante el desarrollo de la clase siendo el centro de cada actividad. En cuanto al pizarrón verde que se encuentra en la parte trasera de las filas, se llega ocupar para pegar los pictogramas que va usando u otro material similar como portadores de textos. El árbol pintado con la leyenda que dice “biblioteca del aula” no tiene uso, incluso cuando aborda su clase del “palacio de papel”, hace referencia de la pertinencia de tener una biblioteca, pero la maestra les comenta:

Bueno y ¿Qué es una biblioteca? Los pequeños se quedan en silencio, sentados solo mirándola. La maestra se responde así misma. - “Hay muchos libros un lugar de ratones es como un almacén, bien vamos a organizar la biblioteca” y les comenta a los niños “pero las maestras de comisión de biblioteca no me dieron los libros... (guarda silencio unos segundos) ... “así es que les recomiendo que ustedes hagan su biblioteca en casa” (OBS2:9)

En este caso queda en la imaginación lo que es una biblioteca o bien en una palabra sin significado, ni uso, aunque en la pared está pintada la leyenda “biblioteca del aula”; una biblioteca sin libros y sobre todo sin alternativas para construir una que favorezca a concretar la concepción de la misma. Queda anulado el recurso en el espacio del salón para conformar un ambiente de aprendizaje⁷. Esto implica intereses, saberes e incluso limitantes en la creatividad de la maestra que pueden quedar aisladas y descontextualizada las actividades escolares para los niños, a pesar de que el aula es el propio mundo del docente, que tan buen uso le da y explota en las diversas actividades ya lo menciona Aguilar (1985):

⁷ Se remite al escenario en el que existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, un espacio y Tiempo dinámico en el que los individuos desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores, lo cual lleva a pensar que el espacio debe ir cambiando a medida que se introduzcan innovaciones, y no solo este, sino todas las prácticas que en él tienen lugar, es ahí cuando se requiere que el docente, lo transforme y exista coherencia entre su discurso y su actuar. (Castro, 2019, p.42)

“Aunque a primera vista la escuela aparezca como un mundo dado y el trabajo de los maestros una reiteración de la normalidad escolar, ese es el territorio en el cual el trabajo de los maestros se construye y realiza... al profundizar en este mundo se aprecia que el trabajo no está del todo dado” (Citado en Rockwell, 1985, p.87).

En consecuencia, el contexto áulico se desdibuja, en creencias y limitaciones institucionales, legitimadas por la propia docente; sin identificar las relaciones que se establecen dentro de clase, entre los alumnos y con la maestra. Se reducen al interés de mantener un orden, un silencio, obtener una respuesta, repetir la lectura o escritura y cumplir la actividad del día reforzándose con la personalidad de la docente que se refleja sobre sus acciones, aunado a esta dinámica del aula cerrada. A ello menciona, Descombe (1980, citado en Rockwell, 1985), “el aula cerrada ciertamente proporciona cierta protección frente a las demandas externas, no proporciona un aislamiento completo: las presiones de los padres, de la comunidad, de los administrativos y colegas se filtran hacia dentro del santuario”. (p. 104)

Es un reto confrontar una pequeña línea de tener recursos físicos o materiales lúdicos a llegar a la saturación de decorado o anular los mismos. El establecer un ambiente de aprendizaje es una construcción y reflexión cotidiana, singular que asegura la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (Duarte, 2003, citado en Castro, 2019, p.42), donde el niño vea una posibilidad y no un obstáculo para producir conocimiento. Pero hay otras características que conforman un ambiente alfabetizador en este caso en el aula de primero, grupo A, es la utilidad de pictogramas⁸ este portador de textos es la herramienta principal de la maestra para impartir sus clases, este recurso se hace presente en la clase de la casita.

⁸ Un pictograma lo podemos entender como un signo. Este tiene carácter de elementalidad visual, puede transmitir significados claros y simples. Suele tener significados universales entendidos por todos, también tiene en cuenta los significados culturales y sociales. (García y Cruz, 2015 citado en Cáceres Acosta, 2017, p.184), Para la RAE (2015 citado en Cáceres Acosta, 2017, p.184) el pictograma se define como un “Signo de la escritura de figuras o símbolos”. Podemos interpretar que un pictograma, en forma general, es un signo, un símbolo, un icono gráfico. Es un lenguaje universal de interpretación y de lenguaje (Fundación Once, 2013, citado en Cáceres Acosta, 2017, p.184).

La maestra realiza la lectura en voz alta y señalando las palabras y dibujos que va leyendo, pide a los alumnos ahora repetir la lección, pero siguiéndola. La mayoría de los niños se escucha que realizan la lectura, pero en cada que llegaban a los dibujos se escuchaba que pronunciaban aún más fuertes. - “boca”, “nariz”. etc. Al terminar la maestra los felicita “muy bien” “vamos otra vez” pide repetir la lectura, los niños leían o seguían lo que iba expresado la maestra; de esta manera realizaron 5 veces la lectura guiada. (OBS3:2)

Es evidente que son fácilmente interpretadas las imágenes por los niños y puede existir una confusión en la relación entre la imagen y la palabra considerándolo como iguales, y por consiguiente al retirar la imagen y al colocar la palabra perderá significación y totalmente la comprensión del texto e incluso desconocerlo. Ferreiro (1999) menciona “Cuando se trata de interpretar el significado de un texto acompañado de una imagen, la escritura recibe la significación de la imagen que lo acompaña. Ambos son asimilados desde el punto de vista del significado que se les otorga “(p.333).

Pero en un argumento de la maestra comentó, que coloca estos materiales en el pizarrón de la parte trasera, para que estén presentes los textos en caso que el niño requiere acceder nuevamente a las palabras ya trabajadas. Aunque en la práctica y en otras clases, no se observó la utilidad o referencia a estos materiales; pero si bien en otra situación, en que sí se toman en cuenta estos materiales, podrían mantener el significado sobre la imagen y si bien en reproducir un modelo de escritura meramente asociacionista⁹.

Se espera que el salón sea un elemento crucial y que el docente potencialice como recurso en la enseñanza. Para ello es importante considerarlos como un nicho ecológico, refiriéndose a que existe una “situación ecológica del aula” donde hay una serie de particularidades que nacen de manera natural y dan vida a situaciones, que configuran un punto de referencia del cómo es el ambiente áulico; donde van interactuando cada uno de los elementos que subyacen en este espacio de

⁹ El modelo tradicional asociacionista de la adquisición del lenguaje es simple: el niño existe a una tendencia a la imitación, que concibe entre respuestas sonoras a estímulos gráficos. (Ferreiro, 1999, p.19).

aprendizaje que le da su sello particular al grupo. Es decir, la concepción del aula no se reduce en un espacio físico en que hay bancas, pizarrón y escritorio. como lo plantea Sacristán (1988), “resalta el valor del contexto de enseñanza como modelador de los procesos de aprendizaje del alumno y también de los esquemas de comportamiento de los profesores”. (p.243). Es un espacio donde los alumnos deberían sentirse a gusto, donde interactúen y construyan conocimientos; donde todo pasa, donde se puede construir y crear. Entender que el aula es más que cuatro paredes pintadas o descarapeladas, grandes o chicas, equipadas o austeras. Es donde se entrelazan las relaciones entre el docente- contenido – alumno e iguales.

Finalmente, dentro del aula prevalece el estilo docente que caracteriza a la maestra Sofía. El cual se basa en discurso y nociones reducidas del método analítico (global) en el cual se afianza. Señala que cubre las necesidades de los niños, que en un determinado tiempo logran arribar a la lectura y escritura “por mayo”, es el mes donde la maestra Sofía considera la utilidad del uso del método global, afianza a este porque reconoce que “todos pueden aprender” y es el que responde a un proceso significativo. Lo anterior lo alcanza con actividades específicas que se exponen en el siguiente apartado.

1.2. Leer, Repetir y Copiar: énfasis en la codificación

La maestra Sofía ha construido un método para alfabetizar a sus alumnos durante los ocho años en que ha trabajado en forma consecutiva con el primer grado. Sus concepciones se basan en definir su método de enseñanza de la lectura y escritura en función a PRONALES¹⁰ donde utiliza imagen –palabra y el método global siendo

¹⁰ En un cambio de estrategia: los programas de lectura y escritura, se transformaron en programas regulares. Por esa razón el PALEM cambió a PRONALEES, que son las siglas del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura. El PALEM fue la base de PRONALEES. En su misión de fortalecer el aprendizaje de la lectura y de la escritura, se basa en la concepción de la lectura como sistema comprensivo, no en el descifrado, sino en la comprensión de la lectura y en la del niño de expresar por escrito sus ideas. La diferencia es esencial puesto que PRONALEES no es un método, es una propuesta metodológica que es fiel al proceso de adquisición de la lengua, o sea, hay que conocer el proceso de adquisición de la lengua para poder adaptar la metodología y propiciar la adquisición de la lectura y la escritura. Por lo mismo PRONALEES no está buscando la eficiencia mecánica de la lectura, sino lo que se busca es básicamente el logro de la comprensión lectora y, de esta manera, desarrollar un pensamiento lógico, desarrollar posibilidades de expresión oral y escrita, lograr que los niños aprendan a comunicarse y aprendan más que nada a pensar, aprendan a utilizar sus conocimientos. (Margarita Gómez Palacio Muñoz: Coordinadora General del Programa Nacional para el

el elemento principal al que define como “el que implica desde los saberes previos, en la comprensión, la comprensión de esa lectura e implica la comprensión general de esta lectura e implica las oraciones y frases de esa lectura y llegar a la palabra” (ES3:23). En esta idea lo que se observa es una disociación entre la lectura y la escritura, como dos actividades separadas¹¹.

Ella hace referencia a PRONALES y lo reduce a un método cuando esté programa no ponderaba alguna. La asociación que establece la maestra Sofía con relación a PRONALEES con el método global corresponde a dos momentos diferenciados. El primero corresponde a la innovación curricular que se da en la década de los años 90 y el segundo corresponde al método que se enfatiza en el contexto de la tecnología educativa en los años 70. Esta mezcla indistinta sugiere la identificación de algunos rasgos de ambos momentos, articulados en una mezcla forzada sin profundizar en los fundamentos teóricos que los sustenta y que son diferentes.

En cuanto al método global aplicado en la enseñanza de la lengua escrita, se basa en los principios de globalización en el cual las necesidades e intereses del niño son vitales cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lectura y escritura, es por ello que este, es conocido también como método de oraciones completas que fue aplicado en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas dirigido por el Dr. Ovidio Decroly.

Qué considera la duración, amplitud e intensidad del grado de maduración total de la capacidad imitativa, así como el tipo de inteligencia, la ubicación en el tiempo y el espacio, el dominio del esquema corporal. Entre los métodos analíticos o globales, se caracterizan por presentarle al niño unidades con un significado completo, es decir; de una conversación con los alumnos, el profesor escribe en la pizarra una frase que se basa en la unidad lingüística y sus contextos. Siguiendo las cuatro etapas: 1ra. comprensión, 2da. imitación, 3ra. elaboración y 4ta. la producción, mismos que no responden a la secuencia didáctica que utiliza la maestra para

Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, PRONALEES. Artículo publicado en la revista Educar. Número 8 Lectura y Escritura).

¹¹ Por eso Smith (1975) afirma que “el habla y la escritura son formas variantes o alternativas de la misma lengua, contrariamente a la suposición generalizada que considera a la escritura como la transcripción por escrito del habla”. (Citado en Ferreiro, 1999, p.350).

enseñar a leer y escribir. En el fragmento de la observación no se muestra precisamente así, porque el copiar no es precisamente producir.

a. Lectura en voz alta

Una actividad recurrente que ejecuta la maestra Sofía es la lectura en voz alta hecha por ella ante los niños. Algunas veces para solicitar la repetición de la lectura en forma individual sobre todo de los alumnos que considera más avanzados y en otras ocasiones realizar una lectura grupal. La maestra dispone de textos literarios como es el cuento en el que se basa de narraciones referidas a una historia o fábula. Como característica propia de este recurso es buscar el desarrollo de habilidades temáticas, estructurales y retóricas propias de un cuento o relato. En este supuesto la maestra considera a los cuentos como recurso central desde sus características principales como, el que son breves y con el uso de onomatopeyas atractivas a los niños y se logre una comprensión, pero en voz de la maestra.

La maestra da indicaciones:

- “a ver con qué día empieza la semana (señala la palabra domingo), vamos a repetirlas, síganme “domingo, lunes, martes, miércoles, jueves, viernes y sábado”

Los alumnos siguen la indicación y repiten la lectura guiada por la maestra en voz alta

– Alumnos - domingo, lunes, martes, miércoles, jueves, viernes y sábado”;

Esta dinámica de lectura en voz alta la repitieron al menos 5 veces continuas, dentro de estas repeticiones la maestra les indica la letra inicial de cada palabra como:

- “lunes inicia con la “L” de luna, martes con la “m” de mamá... (OS1:6).

La lectura en voz alta por parte de la maestra es fundamental para guiar la construcción del significado del propio texto, pero reduce esta oportunidad al centrarse en leer resaltando la letra inicial de cada palabra, asociándola a otra

similar. Es por ello que este tipo de lectura no se considera como una verdadera lectura para el niño y se centra en un “acto que se realiza para otro concebido como parcial o accidentalmente incapaz de actuar como intérprete” (Ferreiro, 1996 citada en Kaufman, 2007, p. 29). Este tipo de actividad de repetición de la lectura limita a los niños a recrear, anticipar y o predecir sus primeros acercamientos productivos con un texto; aunque no exploran como tal los aspectos del sistema de escritura, pero sí es el proceso donde el niño se puede hacerse acercamientos, construcciones y resignificaciones del conocimiento.

En otra situación didáctica podemos observar que la maestra Sofía buscó integrar la repetición simulada de la lectura por una niña, que la tomó como ejemplo porque fue demostrando mayores habilidades que el resto del grupo:

La maestra continúa con la lectura del cuento al mencionar sin leer el título "

- Divertida y emocionante historia de aventuras que le sucede a una familia de ratones de biblioteca...

Después de haber concluido con la lectura, la maestra continuó la actividad, con la lectura de palabras por parte de los alumnos en forma individual, pidió la participación de una alumna.

- “rápido Romina, vamos a leer...

Le pide que se pare a un costado de su escritorio.

- “a ver Romina repite conmigo, “divertida y emocionante historia de aventuras que le sucede a una familia de ratones de biblioteca” ...

La maestra le va señalando con el dedo la lectura que la niña va realizando, así Romina repetía y fueron leyendo, al terminar la maestra le comenta.

- “muy bien vas muy bien, ya casi te sueltas a leer sola”. (OS.2:11).

La maestra muestra el trabajo de la niña para ejemplificar el cómo debe ser y cree que así los demás también van a ir apropiándose del lenguaje escrito. En esta actividad, la niña se sitúa en forma pasiva al leer lo que la docente le va señalando,

no permite que la niña tenga un contacto real con el texto y solo reproduzca los sonidos de letras que menciona la maestra. Para un arribo a los textos se considera que “los alumnos estén en contacto directo con el lenguaje escrito, les brinda la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios y se brinda a sí mismo como un modelo de lector en voz alta” (Kaufman, 2007, p. 32).

Pero no en el modelo de lectura que hace la docente y la repetición de la misma por parte de la alumna sugiere el énfasis en la codificación. También se considera a los niños como sujetos pasivos y receptores que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, los logros se limitan en que los niños se hacen experto en descifrar textos. Es evidente, que actividades como la anterior le reafirman al niño que para leer es necesario la imagen.

Por tanto, la asociación no es una construcción del conocimiento, porque se basa en la repetición, sustitución de palabras con la imagen; lo cual se reduce a una memorización como el fin primordial. Por ello “cuando ha llegado al final del reglón el niño ha olvidado el comienzo, no porque tenga una falla de memoria, sino porque es imposible retener en memoria inmediata una larga serie de sílabas sin sentido” (Ferreiro, 1999, p.349); es decir no va apropiándose de significados y mucho menos de la palabra, con posibles fracasos escolares o bien ser de las estadísticas del rezago educativo.

Por otro lado, la lectura en voz alta de manera grupal es redimible, en cuanto sea la posibilidad de integración del trabajo solidario, en el que se puede dar seguridad y ánimo para acercarse a la lectura “a ver vamos a leer me siguen” (OS4:3), esta forma de llevar a leer a los niños es podría tener la finalidad de reconocer su valor de las letras con un valor sonoro, gestos y entonación limitando la comprensión en sí y anulando qué “el acto de la lectura, vehiculiza lo oral del texto de modo de permitir la expresión del contenido en función de una reflexión sobre el enunciado escuchado, confrontando lo que ve con lo que oye” (Ferreiro, 1999, p. 217) Lo que reduce en un acto desdibujado en cuanto hay alumnos que no se unen a esta lectura, no hay reflexión o socialización de lo que se lee. Mientras la docente da por

sentado que la participación es en una totalidad y con ello da por cumplida la actividad sin verificar el acceso individual a la misma.

b. Repetición de la lectura por los niños

En los postulados de Ferreiro (1999) cuestiona que “Lo primero en el aprendizaje es la mecánica de la lectura (descifrado del texto) que da lugar, posteriormente, a la lectura inteligente (comprensión del texto leído) culminado con una lectura expresiva, donde se agrega la entonación. (p,18). Es decir, desde tales planteamientos se cuestiona el reduccionismo de la lectura como una actividad de codificación cuya centralidad se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto, como inicio. La maestra utiliza la lectura en voz alta, como una guía de elementos en la modulación, entonación e incluso pudiese pensar en memorización de las palabras; tomando como base la teoría asociacionista, donde se fundamenta en el dominio imperfecto de la mecánica de la lectura, en un plano de la imitación y repeticiones simples.

Si bien la lectura del adulto no suele ser considerada como una lectura real según Kaufman (2007) “porque en general los docentes consideran que el alumno está leyendo sólo cuando lo hace por sí mismo, pero es fundamental porque da oportunidad de tener contacto de los niños con el lenguaje escrito.” (p, 28) Situación que en esta actividad que realiza la docente, se percibe que no identifica que la lectura en voz alta por ella da la posibilidad de explorar el lenguaje escrito y reduce a una indicación de repetir “volvamos...volvamos a leer y chequen como las palabras suenan al final parecidas” (OS3:5). En sus intentos de controlar el contenido o bien llegar al logro específico de primer grado; que los niños lean y escriban en una expresión de sus modelos esperados, esta práctica de repetición de la lectura se reduce en una imitación de los sonidos, en busca de cimentar las reiteradas asociaciones entre la emisión sonora y la presencia del objeto.

Leer no es descifrar, según Solé (1987) propone que leer “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su

lectura" (p.7). Se necesita que el niño le dé sentido a la lectura para que este acto lector no sea cuestión de identificar letras, y estas para reconocer palabras y posteriormente den a oraciones, sino involucre la comprensión con apoyo de la estrategia como la de predicción, creando una experiencia de la lectura, que conduzca al niño a plantear preguntas apropiadas. Por lo tanto, la base es la habilidad que la maestra potencialice en los niños para encontrar respuestas en la información que dotan los pictogramas; es decir; el acercamiento con el texto debe ser interesante y relevante, cuando puede ser relacionada con lo que el niño quiere saber, sobre el texto que la maestra presente. Pero en clase se observa cómo se presenta la repetición de lectura:

La maestra conforme fue leyendo señaló con una regla las palabras del pictograma "La cara que tengo yo parece una casita" comentó la maestra "bien chicos, vamos otra vez". Los niños repiten lo que la maestra va leyendo. (OS3:4).

Podría considerarse que sí existe esa interacción con el texto y los niños, pero el tener de intermedio a la maestra, ante el objeto de conocimiento no se consolida como una lectura consiente, donde los lectores intenten interpretar un texto por sí mismos, aunque solo cumple la función de satisfacer el objetivo de enunciar o nombrar las letras. Ferreiro (1999), menciona que el niño está centrado en las propiedades formales del acto de lectura y no en el contenido oscilaciones entre leer y contar se justifica precisamente por una exigencia, un portador que posee texto escrito y dibujos puede ser leído, pero también puede ser contado en el sentido de relatar lo que está presente en el dibujo. (p.223).

La maestra Sofía pretende ser interactiva para que el niño identifique la lectura guiada de las palabras, y se creería que los niños están leyendo, pero solo es un descifrado de los dibujos y asociaciones, y lo que se logra es inadecuado arribo a la lengua escrita, que se deriva de la imitación u asociación:

La maestra busca ser interactiva y que el niño siga la lectura guiada por ella, pero da una indicación aislada y sin explicar para que da las palmadas. "Vamos a dar una palmada para cada palabra que se lee ¿ok?" responden

los niños “¡sí!”. La maestra inicia dando el ejemplo de cómo será la actividad dijo “carita” da una palmada, “redondita” da otra palmada... muy bien, vamos otra vez” pide repetir la lectura, los niños leían o seguían lo que iba expresado la maestra; de esta manera realizaron 5 veces la lectura guiada. (OS3:6)

El niño cuando está en el proceso de alfabetización, hay muchos elementos que pueden ser de interés, pero también es reconocer que el niño tiene posibilidades de capitalizar toda acción y por ende entender el porqué de cada una de ellas. Sin embargo, en el dato anterior, se describe una actividad donde no se reconoció la intención didáctica, ni la secuencia, ya que existieron un par de actividades alternas a la lectura. Es decir; repetir la lectura, interpretar una imagen, dar palmadas y volver a seguir la lectura. Los niños imitaron cada acción, pero no había una explicación para qué lo hacían.

En primer término, se puede entender que la repetición de la lectura es para memorizar, las palmadas son para identificar palabras largas y cortas, pero no se identifica la intención de la clase de manera global, se observa fragmentada las actividades sin alguna lógica. Da finalizada la clase con un dibujo. El interpretar un dibujo no es leer, pero es frecuente sustituir el dibujo por la palabra e incluso como apoyo para saber el significado de la escritura combinado con el dibujo, primero le da sentido a la imagen y luego al texto fragmentado en palabras.

c. Escritura de palabras

En la secuencia didáctica de la maestra Sofía, nuevamente lo que caracteriza esta actividad es la repetición y el copiado. Es decir, después de socializar el texto con los alumnos de manera oral y la repetición del mismo, ahora busca que, a través de la maestra, el niño aprenda a escribir.

Ahora vamos a escribir 5 palabras del texto- ...se escucha decir a algunos niños mencionar: “ratones, libros, bibliotecas, comer, gordos”. La maestra empieza a escribir las palabras que escuchó de los niños; y va eligiendo las que ella consideró “muy bien con esas cinco”. Un niño dijo queso, y la maestra Sofía le hace el cuestionamiento - el cuento no dice queso ¿o sí?,

¿de qué se trataba el cuento? ¿a poco si se hablaba de cuentos hablaba de quesos?, ante tales cuestionamientos los niños responden parejitos “noooo”. Sigue la maestra con la clase y les dice a los niños copien las 5 palabras. (OS2:9)

La escritura y como la lectura, es un medio de comunicación donde pueden expresarse los niños en referencia a sus hipótesis no solo alfabéticas sino en función a las hipótesis que tienen respecto al sistema de escritura. En este caso cuando pide la maestra “vamos a escribir 5 palabras” es un aspecto parcial o bien una aproximación a la escritura. Ferreiro (1999) mencionó que “imitar el acto de escritura es una cosa, interpretar la escritura producida es otra”. (p. 239).

Aquí se podría identificar otras condiciones antes de arribar a la escritura autónoma, la parte cognitiva, espacial, lateralidad, coordinación que responden a las habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, desde una perspectiva psicología del desarrollo. Tal parece que esa es la intención de la docente. Asegurar el trazo correcto de las palabras, no la reflexión sobre su escritura. En esta misma clase, también da la indicación la maestra, de identificar las iniciales de las palabras:

¿Cómo empiezan nuestras palabras? al no recibir respuesta la maestra continuó con la actividad. “vamos a nombrar las iniciales”. Pero solo la docente empieza a nombrar las palabras y sus iniciales. “ratón con r, libros con l, biblioteca con b, comer con c, gordos con g”; mientras ella decía las palabras los niños se paraban, iban a enseñarle la libreta. (OBA2:10)

Se destaca que la función de la maestra es verificar si el copiado es el adecuado. Esto es una práctica que responde desde la visión que el sistema de escritura tiene un adulto ya alfabetizado, llevando a una reducción del conocimiento de niño a la reflexión del sistema de escritura. Para solo centrarse, que lo importante de escribir es que el niño logre un trazo bonito de las letras, en una linealidad para representar el aprendizaje de la producción de textos.

Las imágenes suelen acompañar una palabra, no como soporte del texto sino como sustituto de la palabra para lograr una anticipación, lo que induce al niño a tener que

interpretar el dibujo, o bien continuar copiando la lectura de la maestra. Es decir, imitar lo que ya está construido. Ferreiro (1997) plantea que el origen de esta confusión entre escribir y dibujar letras:

Es relativamente difícil de establecer, porque se sustenta en una visión del proceso de aprendizaje, según la copia y la repetición de los modelos presentados son los procedimientos principales para obtener buenos resultados...y perfectos copistas...debido que los adultos ya alfabetizados tienden a reducir el conocimiento del lector al conocimiento de las letras y de su valor sonoro convencional (p.23).

Por tanto, no se promueve a una pre construcción, y apropiaciones paulatinas, quizá si a erróneas interacciones que puedan establecer con el sistema escrito. Se muestra la siguiente situación:

La maestra pasó revisando por cada una de las filas, para verificar que los niños copiaran el nombre de las frutas, mismas que estaban en el pictograma. La maestra repite la instrucción y da un ejemplo mostrando la libreta de una niña, para indicar como hay que copiar “¿si podemos copiar?... recuerden la indicación copien lo de ella”. (OS4:4)

Podemos identificar que hay una vigilancia por parte de la maestra y referencias para hacer las cosas, si estas están fuera de lo convencional o de las indicaciones de la docente, es una equivocación; si bien ya no es una producción autónoma y se queda en una imitación de grafías, que al repetirlas los niños las asocie al dibujo; con ello se refrenda que la visión de escritura se limita a plasmar una grafía; que lleve a solo características ortográficas y de caligrafía, así como de espacialidad; reduciendo la función del docente en corregir estas, dejando fuera la reflexión sobre el sistema de escritura.

d. Pasar al pizarrón

Lo ideal de una actividad donde se puede iniciar la reflexión de la escritura, es el pasar al pizarrón, ya que es importante la socialización e intercambios que posibilita la construcción de conocimiento de los niños. Los niños transitan en la tercera infancia que se encuentra alrededor de los siete años de edad, según Piaget, los niños se posibilitan al ingreso de la etapa de las operaciones concretas que se empata a la edad escolar y se desarrolla en la misma. Es por ello que los contenidos de la educación primaria están planteados en la utilización de problemas concretos (tangibles o vivenciales) para dar una resolución; como es la escritura, donde los niños pueden pensar de manera lógica porque pueden tomar en cuenta diversos aspectos de una misma situación, como se presenta:

La maestra indica “¿quién quiere pasar al pizarrón?” Ante la solicitud pasa Ángel y escribe la palabra “pelo” quien al momento de escribirla menciona “pelo empieza con P de pelota”. A continuación, la maestra elige a una niña, la cual se quedó mirando el pizarrón sin saber qué hacer. La maestra le pidió que empezara a escribir, “a ver escribe nariz”. La niña escribe “Nerz” y la maestra le dice al grupo, “está bien”. De pronto Ángel se levanta de su butaca y se dirige al pizarrón, le quita a Ingrith el plumón y escribe la palabra correctamente. Ante esta situación la maestra expresa “nariz, Ingrid, remarca la palabra... muy bien”. (OS3:10)

Se puede observar que el copiado y remarcado de la palabra no es suficiente para construir reflexiones, además, lo que se puede identificar es que el niño repite la misma práctica que se observa en la lectura “p de pelota”. Por tanto, está segmentando el sonido de la letra por encima de la reflexión sobre el valor sonoro inicial. No es lo mismo a que los niños cuenten con sus propias construcciones, que de manera autónoma logren la interacción en una situación didáctica, lo que es fundamental para la adquisición de conocimientos. Faltó el análisis con los niños sobre la palabra no escrita convencionalmente y la que luego escribe el niño de manera convencional.

Se advierte que, la docente en su resignificación ante las diversas condiciones, cultura y formación ubica este proceso en una actividad de remarque la escritura de la palabra sin propiciar la reflexión sobre la misma. Lo relevante está en el reconocimiento del transitar entre el nivel silábico a silábico alfabético; donde solo se requiere un ajuste entre la cantidad de grafías y su valor sonoro, porque algunas letras o representaciones aun no corresponden con la oralidad propia de la grafía. Lo anterior lo explica Gómez Palacio (1991, p.59)

Al tratar de leer textos escritos por otra persona, el niño pone a prueba su hipótesis silábica y comprueba que ésta no es adecuada, porque cuando la aplica se da cuenta de que lo faltan o sobran grafías. Es el fracaso de la hipótesis y la necesidad de comprender los textos que encierra escritos lo que lleva al niño a la reflexión y a la construcción de nuevas hipótesis.

El pensamiento del niño aún se encuentra limitado a situaciones reales en el aquí y el ahora. La sustentación de la influencia neurológica proviene de las medidas de actividad mental en lo que los niños desarrollan conceptos interacción con sus pares, a menudo en juegos con reglas. Piaget (citado en Papalia 2009) “para sostener que el cambio del pensamiento ilógico y rígido de los niños menores al razonamiento lógico y flexible de los niños de mayor edad depende tanto del desarrollo neurológico como de la experiencia en la adaptación al ambiente” (p.388) Es decir, su capital cultural, desarrollo neurológico, su ambiente social y familiar se ven reflejadas en las habilidades sociales e interactivas dentro del aula.

La maestra se centró en Ángel a seguir escribiendo las partes de la cara, pero el niño buscó animar a otra niña a que pasara a escribir al pizarrón, “vamos Jimena escribe”. La maestra vuelve hacer referencia al grupo “¿quién le ayuda a escribir boca?, pero de los niños que no han pasado” vuelve con Ingrith y le pregunta “¿a ver dónde dice boca?”, a la vez señala con el dedo sobre el papel bond donde estaba la palabra e imagen. La niña copia, escribe y se va a su lugar. Siguió la maestra buscando participación, pero esa vez le da la participación a “a ver Romina a ver dónde está la nariz y escribe aquí”. (OS3:11)

Es así que permite participaciones seguras para dar la fluidez de la clase como ella lo pensó o planeó, sin dar cuenta que realmente limitó una construcción significativa en los niños en referencia a la escritura. Si bien la maestra no logra la participación de todos, pudo dejar que “la interacción de la clase se nutre de sí mismo y una cadena de eventos influye lo que sigue después. Si bien el profesor tiene mayor posibilidad que los alumnos para modificar una tendencia determinada, el intercambio es interactivo” (Flanders, 1977, p.5).

Es decir, haber dejado que se siguiera la motivación para participar entre los niños y la maestra posicionarse como guía de lo que producen entre ellos. Sin embargo, corta la dinámica con pedir que pasara la niña que siempre toma de referencia cuando los alumnos pudieron haber incluido a más niños, así como el trabajo de acompañamiento entre iguales y sobre todo tomar en cuenta el desarrollo de los preconceptos que los niños ya traen en sí mismos.

e. Dibujar, Recortar o Armar Palabras

Una de las actividades recurrentes que realiza la maestra Sofía y que le sirven para culminar las actividades de lectura y escritura corresponde a la dibujar, recortar y/o armar palabras. Estas actividades parecen tener una doble finalidad. En primer término, constituyen la verificación de que los niños han comprendido lo que leyeron al sintetizar su contenido. Y en el caso de la escritura corresponde a la observancia correcta de las grafías. El dibujo constituye potencialmente un recurso inigualable para propiciar la creatividad y la motricidad fina en los alumnos pequeños. Sin embargo, por el uso que la maestra le otorga lo reduce a un copiado o imitación de lo ya establecido

“Bien, ahora vamos hacer un dibujo ¿cómo creen que era ese palacio de los ratones? Hagan un dibujo grande del palacio de Papel”. La maestra hace una referencia con las manos de cómo hacer el palacio, hace un círculo dibujado en el aire, describiendo lo grande del palacio. (OS2:11).

El dibujo es el preámbulo que la maestra considera como la representación de una comprensión lectora. Es útil, pero más funcional sería en obtener información de las necesidades y deseos del niño expuestos sobre el dibujo, pero en el proceso de la lecto- escritura la maestra pasa por alto la información relevante como explica Debienne (1979), “el dibujo es una forma de lenguaje que se expresa en términos claros, sea dibujo libre o tema propuesto en el aula, su traducción, su forma de expresión es propia de cada alumno, el cual se sentirá influido por el mundo que le rodea”.

Por ello el dibujo se considera como parte de la adquisición de la lectura escritura en los primeros años de edad de los niños, pero para alfabetizar a nivel primaria puede tener otra intención, pero difiere en un nivel silábico- alfabético que tome relevancia para la construcción de la lengua escrita. En el proceso de la adquisición de la lengua escrita, es común que el niño asocie el dibujo como la expresión de la lengua oral, es decir, como su escritura; porque en los textos a una edad temprana no tienen significados, sino de la oralidad conjuntamente a su imaginación logran una representación. Pero los niños ya van con una evolución cognitiva arribando a las operaciones concretas las cuales hay posibilidades de enriquecer el lenguaje como forma de comunicación social.

Sin embargo, en el contexto que se describe en la viñeta su uso sustituye la posibilidad de escribir. Esto lo reduce y no se utiliza como una expresión libre, sino en sustitución a la escritura. Pero no hay más trascendencia en el uso del dibujo dentro de la clase. Ferreiro (1999) planteo que “solamente a través del estudio del dibujo espontáneo es posible descubrir que para el niño de cierta edad dibujar no es reproducir lo que ve tal como lo ve, sino el saber acerca del objeto” (p.353). El dibujo podría ser una alternativa de evaluar una comprensión, pero se requiere de un posicionamiento más exhaustivo sobre lo que expresa el niño, y no como una culminación del tema. Por otro lado, la maestra mencionó que intercalar actividades de motricidad en sus clases que podrían tener un sentido, para mejorar la letra de los niños y no salirse del margen e irse derechos o en linealidad su escritura.

Pero que también no le daba mucho seguimiento como tal, y sí orientaba alguna actividad que apoyaran su motricidad fina como el recortado.

La maestra pasó por las filas a verificar que los niños estuvieran cortando y pegando las imágenes de las frutas, actividad que mantuvo entretenidos y activos con la actividad. Observé que los niños empezaron a recortar de su hoja el chile, la piña, la fresa... para pegarlo en la libreta y copiar la adivinanza a su libreta. La maestra da tiempo para que realicen el ejercicio y terminar la clase. (OS4:13).

La docente asume como una de sus responsabilidades a trabajar el desarrollo de la motricidad va con el desarrollo del agarre y la manipulación. Sin embargo, los pequeños están en un desarrollo donde se debe considerar los movimientos finos de la mano, la percepción visual y la coordinación. Bécquer (1999) explica que la motricidad fina:

“La armonía y precisión de los movimientos finos de los músculos de los pies, la cara, las manos y de los dedos de manera precisa, para la ejecución de una acción con un sentido útil, donde la vista o el tacto faciliten la ubicación de los objetos y/o instrumentos, y está dada en casi la totalidad de las acciones que realiza el ser humano” (p.38)

El trabajo de armar, recortar y dibujar son acciones que suelen ser atractivas para los niños y en conjunto una actividad donde los niños comprendan la influencia de lo tangible. Es decir, es importante que los niños interactúen con objetos físicos, que los manipulen para que a partir de tal acercamiento puedan derivar reflexiones en su afán por comprenderlos. El estadio de desarrollo en que se encuentran los alumnos en la escuela primaria corresponde al de las operaciones concretas, según los planteamientos de la teoría cognoscitiva de Jean Piaget por lo que es recomendable que tenga la oportunidad de tener contacto directo con tales objetos de conocimiento. En este caso con prácticas sociales sobre la lengua escrita. “Los niños demuestran que comprenden la seriación cuando disponen los objetos de una serie de acuerdo con una o más dimensiones, tales como longitud (del más corto al más largo), o color (del más claro al más oscuro).

Para los siete u ocho años de edad, los niños pueden comprender las relaciones que existen entre un grupo de palitos a primera vista y disponerlos según su tamaño” (Piaget, 1952 citado en Papalia, 2009, p. 386). Esta comprensión la utilizan de la misma manera cuando se aproximan a las grafías, es decir; el razonamiento de los niños durante esta etapa es tan concreto y vinculada a una situación particular sobre la cual dominan, interactúan, reconocen, etc. que les permita posteriormente a transferir con facilidad en algo definido.

En general, la docente tiene conocimiento de los métodos tradicionales como los sintéticos y analíticos que se fundamentan en la correspondencia entre lo oral y lo escrito. Es decir, aprender la lectura mecánica a través del método, que “es una acción específica del medio que puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. El método se define como una secuencia de pasos ordenados para obtener un fin, un paso no se puede dar, sin la consecución del objetivo del paso anterior” (Gómez, 1991, p. 9). Teniendo esa progresión de la actividad determinada de la misma manera, para todo el grupo.

Un método mecánico en un primer plano puede ser deficiente para potencializar al sujeto a crear su propio aprendizaje, y solo situarse en imitar “vamos a repetir 5 veces, vamos a copiar, vamos síganme”. Esta práctica busca que todos memoricen e incluso para la maestra es afianzar en determinados tiempos que logren leer y con esa seguridad lo manifiesta la maestra “Todos... todos van a leer” (ES3:15). Situando a la lectura en un plano tradicional que enfatiza la decodificación, se denomina enfoque fonético o de énfasis en el código, que conllevan las tareas rígidas y dirigidas por la maestra.

2. Caso B: La maestra Ana

El caso “B” corresponde a la maestra Ana quien ha trabajado en primer grado durante varios años consecutivos. Ella tiene como referente primordial su desempeño en el nivel de preescolar en sus primeros diez años de servicio, experiencia que determinó su afecto por trabajar con niños pequeños y definió un estilo maternal en su práctica. Esta singularidad se manifiesta en su saber y hacer

docente al enfatizar sus experiencias en preescolar afianzó un estilo docente caracterizado por impulsar el juego, la participación e interacción entre los niños, el abordaje activo de los diferentes contenidos, así como la consideración de un desarrollo emocional y afectivo. Dicho estilo de enseñanza lo resumo con la categoría de “apoyo pedagógico” constante por parte de la maestra y propiciada entre los niños.

En este apartado corresponde a la dimensión didáctica realizada por la maestra Ana considerada como “el papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos construyan su propio conocimiento” (Fierro,1999, p.34). En esta experiencia educativa, constituye un aspecto fundamental los saberes construidos por la maestra Ana sobre la alfabetización, objeto de interés de la investigación, la cual se sugiere el reconocimiento de un proceso funcional que siguen los niños en su aprendizaje de la lectura y la escritura. Al referirse a ésta expresa lo siguiente:

Tenemos que sacar el trabajo al fin de cuentas somos nosotros los maestros y tenemos que adaptarnos a nuestro entorno y adaptarnos a lo que mi niño necesita, por ello en cuanto a los enfoques de cada programa, siempre he dicho que el enfoque formativo y funcional, que le sea funcional y diga lo que diga el programa, y que diga lo que diga el mundo, debe ser funcional pero que les sirva a ellos, no que me funcione a mí. Es ver lo que ellos necesitan y aunque se crea que solo es que lean y escriban, sino también comprender lo que leen. (EA2:18)

Recordemos que la maestra Ana desde su ingreso a la institución y por indicaciones del director ha trabajado con el primer grado, dada su experiencia que tuvo en preescolar. Su interés y gusto por trabajar en el primer grado está ligada a esta experiencia y a la necesidad de centrarse en lo que denomina las necesidades de sus alumnos. No le interesa entrar en conflictos con el director o con las demás compañeras, ella asume la indicación de trabajar con el primer grado y dentro del aula toma las decisiones que considera pertinentes para sus alumnos. Como lo

indica la viñeta anterior, se identifica que sus intereses están puestos en “que les sea funcional” Que les funcione a los niños, sin ahondar en el enfoque del programa de estudio¹² de 1993, donde es caracterizado por el uso funcional del lenguaje.

Dentro de esta funcionalidad en lo práctico y utilitario la maestra se afianza a un estilo de enseñanza que se define por un alto grado de emotividad y reconocimiento a los logros de los niños. En enfatizar la interacción entre los niños, donde en algunos momentos ella se sitúa más como espectadora que como promotora o responsable de establecer situaciones de aprendizaje donde se propicie la reflexión y el reconocimiento real de los saberes de los niños. Es decir, en esa libertad para la realización del trabajo, no se propicia el intercambio y confrontación de opiniones entre los niños tendientes al reconocimiento de los “errores constructivos¹³”.

Desde los planteamientos de Shulman (1989) me permite reconocer que “el problema no es qué enseñanza es más efectiva, sino que significado se da a la enseñanza o que significado dan los profesores y los estudiantes a los hechos de la vida en el aula y cuáles son los fundamentos de esas construcciones” (p.25). Con base en lo anterior, reflexiono que el estilo de enseñanza de la docente tiene relación con el escaso conocimiento sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita, al desaprovechar las interacciones entre los niños en función al objeto de interés que es la lengua escrita. En las clases documentadas identifiqué un “dejar hacer” entre los niños, sin enfatizar la reflexión sobre las características del sistema de escritura sobre el cual la reflexión sobre sus características es fundamental en apropiación de los niños. Tal reflexión se fortalece sobre “el eclecticismo” que manifiesta en la adopción de un método al que le denomina eclesiástico:

¹² El Programa para la Modernización Educativa 1989- 1994, resultado de esta etapa de consulta, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica. El nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para asegurar que los niños: Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana. (SEP,1993, p.13).

¹³ Respuestas que se apartan de las respuestas correctas pero que, lejos de impedir alcázar estas últimas, parecieran permitir los logros posteriores. (Ferreiro, 1999, p.23).

Yo he hecho mi método eclesiástico, así yo le digo eclesiástico... como dios me de entender y es que de todos los métodos algo tienen bueno por algo están, entonces tomo lo bueno de cada uno; yo tomo de lo que sirve porque no todo sirve para los mismos niños porque no todos los niños son iguales... como que decir este año voy a dar el onomatopéyico y el siguiente el ... pero si no tengo los mismos niños pos no más noooo... (EA.1:36).

El referirse la docente al “método eclesiástico” relacionándolo con “lo que dios le dé a entender” es la evidencia del desconocimiento que tiene sobre los fundamentos del enfoque actual sobre las prácticas sociales del lenguaje y de los aportes teóricos en materia de la alfabetización inicial. Lo que en términos de Ferreiro (1997, p.22) Explica la insistencia de la aplicación de métodos desde una mirada adultocréntrica, que se refiere a una de las dificultades en la enseñanza, cuando la visión del sistema de escritura es vista desde un adulto ya alfabetizado, la confusión entre escribir y dibujar letras y la reducción del conocimiento del lector al conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional, mismo que se centra en los métodos, los cuales han sido pensados en función del código y no en función de la propia lengua escrita.

En intentos por mantener el control de pasos progresivos que buscan acceder a un fin, pero este no crea conocimiento solo ofrece sugerencias o prácticas ritualistas e incluso algunas prohibiciones o designaciones de “logrado o no, bien o mal”. Se pudo identificar en el capítulo anterior, los saberes contruidos sobre la alfabetización inicial son definitorios en la adopción de formas concretas en su enseñanza, al comprender que “la mediación del profesor en la concreción del significado del curriculum se realizará, sin duda por esos criterios epistemológicos ideológicos de significación educativa evidente para fomentar un estilo de enseñanza determinada” (Sacristán, 1988, p.231). De manera específica la maestra Ana expresa que se basa el método del perrito, pero dado el eclecticismo citado no es definitorio como eje primordial. De hecho, no se enfoca en ningún método como tal, ya que designó como referencia una de las portadas del libro del alumno, sustituyendo “su método eclesiástico” por un material de apoyo.

Es decir, ante la insistencia de poder explicar en qué consistía el método, es que refiere al “método del perrito”¹⁴. Como podremos observar tiene la noción de una estrategia general, sin profundizar en ésta. Mezcla en forma indistinta sus saberes con pasos, que no están establecidos en este material, al corresponder a una metodología cuya prioridad es el uso comunicativo y funcional del lenguaje, que sentó las bases del enfoque sobre las prácticas sociales del lenguaje correspondiente a la siguiente reforma curricular. Tal mezcla de información la identifico en lo siguiente:

¡No, no me acuerdo cuál era el método!, pero yo recuerdo mucho el método del perrito, el proceso recuerdo porque empezaba por palabras ¡no, no es cierto! empezaba por oraciones y después de las oraciones, empezaba por palabras y de las palabras empezaba a las sílabas. Entonces cuando el niño ya puede y empieza a conocer las palabras, bueno algunas y cuando empieza y conoce las básicas, “m, s, p, t, n”. Cuando ya empieza a leer estas palabras ya se las empiezo a dividir, y se las divido en silabas les digo “corto por palmadas” para que identifiquen y de ahí volvemos a formar palabras y así van apropiándose de más y de más palabras. (EA2: 21-23)

En este dato empírico la maestra Ana advierto elementos imprecisos en la denominación del método o metodología que utiliza. Por la alusión al “perrito”, sugiere uno de los libros de texto correspondientes a PRONALEES, muestra algunas nociones sobre la lógica que recuerda para lograr la alfabetización, la cual corresponde a un método analítico, ya que parte de oraciones, para identificar palabras y posteriormente éstas fragmentarlas en sílabas.

¹⁴ La docente alude al método del “perrito para hacer referencia al libro del alumno correspondiente al programa de PRONALES, cuya portada era un perro. Este libro de Lecturas es el eje articulador de los de la serie español. Primer grado está formada por tres nuevos libros de texto gratuitos: Lecturas, Actividades y Recortable. Fueron elaborados en 1997 y sustituyen a todos los materiales que, hasta el ciclo 96-97, se venían utilizando en las escuelas primarias para esta asignatura y grado. Se vinculaba a los otros libros de texto gratuitos del grado con los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Así con el maestro se suma a la nueva edición del Avance programático y al Fichero. (en Presentación del libro de texto, SEP, 1993, p. 4).

Como lo plantea el método analítico que se refiere al reconocimiento global de las palabras u oraciones, el análisis de los componentes es una tarea posterior, no importa cuál sea la dificultad auditiva de lo que aprende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual.

Se postula necesario comenzar con unidades significativas para el niño, de ahí denominado “ideo – visual”. (Ferreiro, 1999, p.20). Tal planteamiento no corresponde a la metodología propuesta en PRONALEES. El palmeo de palabras no es para que los alumnos segmenten una palabra en sílabas, sino para que identifiquen que existen palabras cortas y largas, las cuales no tienen relación estricta con su referente. Lo anterior les permite diferenciar el dibujo o referente con su escritura o significado. Ambos elementos constitutivos del signo lingüístico.

En la explicación dada por la maestra Ana centra su interés en “el que tengan eso de la famosa conciencia fonológica” (EA2:13). La conciencia fonológica la asocia a la identificación de los sonidos o fonemas, no a la enunciación o corte natural en la emisión de los sonidos, lo cual permitiría advertir la estabilidad que tiene la escritura de las palabras, característica que los niños podrían identificar y marca el inicio del de la identificación del valor sonoro inicial y final en la escritura de las palabras. De ahí la importancia de las rimas y los juegos de palabras que permitan tal reflexión.

Como lo conceptualiza la maestra Ana la “famosa conciencia fonológica” está asociada a las sílabas, al centrar su atención en la segmentación de palabras sin propiciar la reflexión. Como se ha enfatizado, la conciencia fonológica corresponde a lo metalingüístico que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y hace referencia a la habilidad para identificar, segmentar o combinar de modo intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas. (Jiménez, 2009, p.397).

En el análisis precedente, se observa una práctica de la docente sobre la alfabetización y la explicación que proporciona a lo que denomina como “proceso” sugiere una “ayuda pedagógica” centrada en el “dejar hacer entre los niños” sin intervenir para dar una dirección o sentido reflexivo sobre el contenido que trabaja. Es decir, advierto un sentido positivo en permitir que los niños se ayuden entre ellos,

a partir de solicitar que se apoyen al reiterar de manera permanente la frase “vamos a ayudarnos”, pero la limitación la advierto en que no existe de su parte un énfasis en hacer que los niños arriben a conclusiones y/o reflexiones sobre lo que leer y escriben. Parecería que lo anterior es favorable a partir de los planteamientos de Ferreiro que afirma “entre más interactúen los niños en actos de escrita y lectura” tienen más posibilidades de interactuar con este objeto de estudio. Tal afirmación es categórica y no cuestionable. Pero lo cuestionable en este caso es que existe el desconocimiento del proceso, de la naturaleza de la lengua escrita y, en consecuencia, de la relevancia que tiene la intervención pedagógica para potenciar dicho proceso. No es mágicamente que los niños logran la alfabetización.

Existe un trayecto donde explorar y reflexionan sobre la lengua escrita, situada en una ayuda pedagógica debería tener como elementos mínimos al “sujeto consgnocente”, que en planteamientos de Ferreiro (1999), explica que es un sujeto que busca adquirir conocimiento para construir sus propias categorías de pensamiento, al mismo tiempo que organiza su mundo para el dominio del objeto de conocimiento, cual está inmerso en un contexto, en el cual va a reencontrar necesariamente textos escritos por doquier.

Las actividades de clase de la maestra Ana, se caracterizan por el apoyo de recursos como letreros (palabras del tema) y cuentos para propiciar actividades de lectura, los cuales están inmersos en dos momentos. El primero corresponde a los actos de lectura realizada en diversas modalidades: lectura en voz alta hecha por la maestra, lectura de palabras por los alumnos, la identificación y lectura de las palabras escritas en tiras de papel y/o en el pizarrón, en forma individual. El segundo corresponde a la producción escrita, que alterna en el desarrollo de la clase donde mezcla la lectura y la escritura.

Algunas actividades permanentes corresponden a la escritura de la fecha, de los títulos de los cuentos, al solicitar la participación de los niños para escribir en el pizarrón, en la copia de palabras de los niños participantes, etc. Tales prácticas de escritura y lectura simultánea son complementadas con actividades de recortar, iluminar o dibujar figuras alusivas no como sustitución de la palabra, sino como una

referencia del tema que se abordó. Tal estilo de enseñanza lo particularizo a continuación, donde recreo en primer lugar el espacio áulico y posteriormente reconstruyo la secuencia de actividades pedagógicas desarrolladas por la docente.

2.1. El aula de primero “B”

La relevancia que toma el espacio físico del aula para la enseñanza, es entenderlo como un nicho ecológico (Sacristán, 1988), al constituir un microsistema definido por los espacios, los materiales, los recursos, la organización social, la distribución de tiempo, la definición de los ambientes escolares, el clima del aula, las relaciones sociales y educativas, las formas de organización y control, etc., por lo que se afirma que constituye el contexto que enmarca y da sentido a las prácticas de enseñanza. En este microsistema se lleva a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos, que enmarcan y caracterizan un determinado estilo de enseñanza, en función de ese grado de intimidad que se establece dentro del aula.

Tal como se mostró en el caso de la docente Sofía, existe una demanda institucional sobre la ambientación general del aula. En el caso que nos ocupa, la maestra Ana modifica y adapta esta decoración para crear lo que denomina como “un ambiente alfabetizador”¹⁵. La maestra Ana, asume los lineamientos generales de la institución relacionados al espacio y decoración del aula, pero anexó un dibujo más de un árbol en la decoración, volviéndose un recurso didáctico el cual le da utilidad permanente para colocar las tiras de palabras que en todas sus clases utiliza. Ella menciona que el ambiente alfabetizador trasciende en la vida diaria de los niños y que éste no solo corresponde al salón. Tal afirmación sugiere que “se trata de buscar alternativas que sean una invitación a leer y a escribir desde el momento en que estudiantes y personal entran cada día a la escuela” (Nemirousky, 2009, p.3), por lo que su aula se caracteriza por tener suficientes y variadas palabras, derivadas de la lección que

¹⁵ Todos los salones están pintados de color beige, decorados con un abecedario en la parte superior del pizarrón blanco (principal), tienen un pizarrón verde en el lado paralelo al pizarrón principal, también está pintado un árbol designado a la biblioteca del aula. El mobiliario es un escritorio, archivero, loker y librero, todos los salones contienen exactamente lo mismo.

trabaja con los niños. Dentro el aula les enfatiza la lectura y la escritura, cuyo interés traslada al ámbito social inmediato de los niños. Sobre lo anterior, refiere:

Les pido que vayan en la calle viendo letreros: la pastelería, el pan etc. Y yo les decía, “lean y señalen con dedito acusador, y vayan con la lectura” les digo a los padres y eso es importante, en la lectura también para que ellos vayan viendo cómo se lee, como se escribe y la separación de palabras, entonces para mí es súper importante que tengan muchos letreros en casa también. (EA1:32)

Podemos destacar que es un intento positivo el que busque vincular a los niños con textos de su entorno, pero se limita esta actividad como ajena a la escuela. Es decir, no recupera esta experiencia formativa dentro del aula para que los niños identifiquen diversos tipos de textos y la función que tienen. Esta práctica de visualizar y leer está depositada en la participación de los papás, en continuidad con la práctica de lectura que realiza en clase, hecha por un adulto, al seguir “con el dedo acusador” la escritura correcta de las palabras. Para realizar una lectura hay estrategias que se sugieren para fortalecer la revisión de textos como la anticipación, predicción y autocorrección como estrategias de la lectura¹⁶ siendo una posibilidad para llevar esos textos al ámbito escolar y realmente vincularlos en las tiras de palabras.

También reitera al pedir el acompañamiento del modelo de lectura de los padres de familia, que recae en el tradicionalismo de leer por sílabas y el adultocentrismo, al decir que “vayan viendo cómo se separan las letras”. Tal concepción de lectura corresponde al método silábico donde se rompe la posibilidad donde el niño

¹⁶ Una estrategia de lectura es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera de poder construir significado, o comprenderlo. Se usan estrategias en la lectura, pero también las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura como el muestreo, las predicciones y las inferencias que son estrategias básicas de lectura, los lectores están constantemente controlando su propia lectura para asegurarse que tenga sentido. Goodman (1994) les llama estrategias cognitivas. Muestreo depende para su efectividad de la totalidad del conocimiento que tiene el lector respecto del lenguaje, de la lectura y del texto específico en el contexto situacional de que se trata. Inferencia: en los esquemas y estructuras de conocimiento hacen posible que tomemos decisiones confiables basadas en informaciones parciales en función de las cuales presuponen, si la información deducida se toma explícita o confirma sus deducciones. Predicción: el procesamiento receptivo del lenguaje, tanto para leer como para escuchar, exige la capacidad de predecir y anticipar lo que viene; de otra manera, el procedimiento sería en cierto momento posterior a la asignación de sus valores. (p.54-55).

reflexione sobre el significado de esas palabras. En este sentido, es muy importante alfabetizar los espacios, pero no referido a una simple decoración del aula, sino a enriquecer y ampliar el vocabulario que los niños utilizan en la cotidianidad, para su reflexión y análisis. Crear un ambiente alfabetizador donde los niños estén en contacto permanente con distintos recursos impresos que les permitan identificar y diferenciar la variedad de tipos de textos y su función social. Es decir, espacios y material de apoyo con una intencionalidad didáctica en la que el alumno tenga acceso y reflexión sobre los textos abordados.

La maestra Ana con la gestión realizada con los padres de familia pintó un árbol más en su aula colocado estratégicamente a un costado del pizarrón blanco. El árbol está formado por un tronco de color café y ramas sin hojas, será utilizada para pegar las tiras de papel, mismas que serán renovadas, en función el tema o contenido que se trabaje, por los que tales palabras simularán las hojas del árbol.

Dicho ambiente de aprendizaje es entendido como “un recurso de aprendizaje que se agotan y se degradan, por lo que deben ser sostenibles y de participación equitativa, con una organización grupal, en la que todos los actores trabajan en conjunto” (Viveros, 2001, citado en Castro 2019, p.44). Es decir, es el mismo material, aunque que cambia el contenido de las palabras, se vuelve un recurso cuando se le da la relevancia siendo útil para los niños en su aprendizaje y se ven en una interacción constante con el material.

Hoy vamos a leer el cuento. Hoy el cuento se llama fulanito de tal les ponía el título. ¿Cómo se llama? y ahí dejaba yo el título. Al otro día recuerdan que ayer leímos (parece preguntarles a los niños), cuando estaba en preescolar lo hacía y ahorita en primaria también; lo mismo el cuento, el nombre del cuento, los personajes, sacamos oraciones del cuento. Me hecho un cuento durante una semana, pero de ahí sacamos palabras y de ahí de las palabras me voy a las sílabas y ya de las sílabas me regreso otra vez a palabras y otra vez a oraciones. (EA1:24).

Las tiras de palabras son el recurso principal en la didáctica de la maestra, de los cuentos leídos; extrae las palabras, las trabaja, las manipula (la pega del árbol). Posteriormente, continúa a un segundo momento donde estas mismas tiras las recorta. Es decir, empieza la segmentación de la palabra escrita en la tira, para crear más palabras al combinarlas con otras sílabas. Esto constituye la estrategia de trabajo de la docente para la alfabetización de su grupo.

Es importante resaltar que también influye en un ambiente alfabetizador la dinámica de todos los integrantes del grupo y que le da sentido al espacio físico que tiene un papel importante en las interacciones. Es decir, el espacio amplio y la forma en que están acomodadas las butacas, además de la libertad que promueve la docente al permitir que los niños se ubiquen en el lugar que quieran, da pauta a una diversidad de interacciones entre los niños. El acomodo del mobiliario es de la siguiente manera:

En el salón de primero b, están distribuidas las 24 butacas en cinco filas, de 3 a 5 butacas en cada una de ellas, pero estas están centradas en el salón; dejando espacio alrededor de las filas, es decir pasillo delantero, trasero y los dos laterales posibilitando acceso directo a todos los lugares. La maestra Ana deja sentarse a los niños donde quieran, solo los invita a que sus butacas estén a la dirección central del salón (manteniendo las pizarras a sus costados) para ver ambos pizarrones. Tal organización permite que haya interacción entre todos los niños y acceso sobre todo al escritorio, el cual está ubicado en una orilla del salón.

Tal organización me permite interpretar que la maestra sale del escenario del salón tradicional donde ella siempre está enfrente de los alumnos; y por parte de los alumnos los deja expresarse en todo el salón y que el escenario puede ser cualquier punto. En términos de Sacristán el aula se configura como “el microsistema educativo más inmediato definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, una coordenada organizativa.... cualquier enfoque original por parte de los profesores” (Sacristán, 1988, p.244). Al igual que el caso anterior existe uniformidad en la planeación que

realizan las maestras por grado. Es decir, planean juntas los mismos temas, el tiempo e incluso tienen de referencia el mismo método para alfabetizar, centrado en la palabra, para su posterior segmentación:

Es trabajar con palabra completa yo siento que, si el niño tiene la noción de la palabra completa, ya se puede separar en sílabas, decía yo “no quiero que mis niños aprendan por sílabas” porque en determinado momento los niños que aprenden por sílabas, al momento de la lectura se les va a complicar más la comprensión. Entonces, yo decía “no, tienen que aprender por palabras para que no les cueste, cuando sea su comprensión”. (EA1:25)

En los argumentos y explicaciones de la docente, se identifica una lógica sobre la importancia de no situarse en un método silábico para alfabetizar, lo que limita al sujeto en la construcción de significados, reduciéndolo a tener solo la capacidad de aislar y reconocer los distintos fonemas de la lengua y en la asociación simple a su representación gráfica. Sin embargo, esta limitante no se reduce en una simple comprensión de textos, cuando este efecto trasciende a que el niño pareciera que debe “olvidar todo lo que él sabe acerca de su lengua materna para acceder a la lectura, como si la lengua escrita y la actividad de leer fueran ajenas al funcionamiento real del lenguaje” (Ferreiro, 1999, p.348).

Esta misma limitación se pudo identificar en argumentos anteriores, cuando los portadores de texto los dejan fuera del contexto escolar y se restringen en el uso permanente de cuentos. Ahora bien, la práctica de la maestra Ana establece una ayuda pedagógica desvirtuada que cumple con dos actividades primordiales: los actos de lectura y la producción de texto.

2.2. Letreros, letreros y mucha lectura mucha lectura: Método global

A partir de los dos casos investigados y las reflexiones derivadas de lo documentado, puede ser factible de reconocer una vista tradicional que reduce el proceso natural que lleva el niño para adquirir un conocimiento. Esto causa que, en la mayoría del gremio docente en sus secuencias didácticas implementen

exigencias arbitrarias, como recomendaciones pedagógicas que se centren en repetir y articular las grafías con sus sonidos dentro de un periodo específico y uso de métodos tradicionales o materiales que proporcionan por parte de la supervisión.

Situación que la maestra Ana aventuradamente muestra inconformidad ante imposiciones institucionales ya mencionadas; sin embargo, ella busca dar una apertura a que los niños experimenten sus construcciones sin miedo al error y en compañía de sus iguales. De este modo, se distingue la dinámica grupal cotidiana cual estilo pareciera estar fuera de la creencia tradicional de un grupo trabajador (mantiene el silencio, el orden y el trabajo repleto en la libreta). La dinámica de trabajo que establece la maestra Ana se caracteriza por la movilidad y la participación constante de los alumnos sobre el tema de trabajo. Por lo que se puede observar la ayuda entre iguales como una característica permanente en las prácticas de lectura y en la escritura de las palabras.

Repito la indicación a todo el grupo, la maestra habla en una voz modulada se escucha fuerte, pero a su vez con palabras como: chicos, chaparritos, corazón. “vamos a apoyarnos, vamos a escribir en la libreta bonito”. Mientras la maestra da las indicaciones, los niños son activos: hablan, se paran, salen al baño, se les caen las cosas... los niños parece que están difusos, pero inician a trabajar. Pero una niña desde su lugar le pregunta a la maestra Ana “¿cómo se hace esta?” Hace el dibujo en el aire a lo que la maestra le responde “venga Ximena yo le ayudo” la maestra le quita el lápiz a la niña y ella le escribe la letra. (OBA1:9).

En este caso la sinergia y comportamiento de los niños está legitimada tanto por la maestra como de cada uno de los alumnos; en un entendimiento como la forma de trabajar en libertad y autonomía que esta explícitamente basada en la “ayuda pedagógica”. Es una constante que se verá en toda la clase “vamos a ayudarnos”; refiriéndose al apoyo que les da la maestra durante el desarrollo de toda la actividad y el apoyo que se observa entre los niños. Este escenario podría responder a lo que plantea Ferreiro (1999) basada en la teoría de Piaget donde el alumno:

Es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea... Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo. (p.29)

Sin embargo, la ayuda pedagógica se diluye cuando se sustituye la reflexión de los niños sobre lo realizado, por la muestra de cómo se debe realizar la escritura por parte de la docente. Si bien existe la interacción y apoyo entre los niños, la maestra Ana entra en juego con la frase de ayudarse entre todos; pero se identifica que solo los guía en lo que están haciendo y elimina la ayuda pedagógica con el hacerles el trabajo, evitando que el niño sea ese sujeto que aprende a través de sus acciones. Ferreiro (1999) plantea que para “una adquisición de conocimiento basada en la actividad del sujeto en interacción con el objeto de conocimiento aparece también como siendo el punto de partida necesario para cualquier estudio del niño confrontando con este objeto cultural que constituye la escritura. (p.11).

En este sentido la construcción del conocimiento sobre la lectura y la escritura que domina la docente, no posee elementos teóricos que constituyan un fundamento de las prácticas alfabetizadoras y reduce sus actividades en establecer relaciones entre la docente y los niños. Se sustituye la reflexión sobre el sistema de escritura por un ambiente amigable, de aumentar la confianza, la motivación, para desarrollar las actividades escolares.

Es digno de reconocer que la maestra permite el diálogo dentro de clases haciendo útil el lenguaje oral como vinculo del aprendizaje. Porque ha construido su saber en la práctica y en discurso reconoce que así debe ser e incluso lo ha verificado en otros años escolares. Lo anterior no es negativo, sino altamente positivo. Pero lo cuestionable es que se obvia la naturaleza de un objeto de conocimiento, donde los niños, en ese ambiente amigable, podrían reflexionar sobre éste.

Es decir, se está en proceso de construcción, pero la intervención pedagógica no está centrada en el reconocimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita, en sus fundamentos teóricos y metodológicos que sostengan una intervención

pedagógica en ese sentido. En este caso la maestra permite que el niño interactúe con esas tiras de palabras al tocarla, pegarla sobre el árbol y posterior leerlas. Pero no hay estrategias de lectura previas, como la inferencia, para vincular el texto a una “comprensión”, ni tampoco con reflexiones sobre el tema para que el niño pueda confirmar sus predicciones y formular hipótesis.

La reflexión inherente al sistema de escritura, permite reflexionar que la enseñanza “no se trata de enseñar a los niños a hacer una distinción, sino de hacerles tomar conciencia de una distinción que ya saben hacer” (Ferreiro,1999, p.26). Cuando el niño reflexiona sobre las, palabra e identifica, similitudes y/o diferencias sobre su significado y escritura, sobre su utilización, etc. moviliza sus referentes e hipótesis para avanzar en la reconstrucción de dicho sistema de escritura.

Para captar la atención de los alumnos la maestra utiliza los letreros con palabras obtenidas del texto literario sin dar la oportunidad de vincular las palabras con su vida cotidiana. En este sentido la maestra construyó su método, “yo le digo eclesiástico...como dios me de entender” (EA1:36). Aunque por la secuencia identificada que parte de enunciados, después con palabras y sílabas se relaciona con el método global¹⁷ por considerarlo como el más pertinente para enseñar a leer y escribir. Aunque no lo conceptualiza como tal, está presente en su secuencia:

Primero comienzo con la lectura del cuento, luego les pongo el nombre del cuento, personajes del cuento... luego son las oraciones... Cuando veo que ya se aprendieron y también hacemos lectura, lo anoto y lo anotan, (Todas las palabras las voy pegando a este en la pared en el arbolito). Inventamos otras oraciones... luego decimos la palabra con palmadas, para que después agarro la palabra y la corto ... Acá pongo y voy separando, la puedo pegar o poner en cartulina o papel bonds todas las sílabas que vamos recortando las vamos aprendiendo, y así formar palabras; encontrar más palabras, y ya

¹⁷ Que parten de la palabra o de unidades mayores, donde la lectura es acto global o IDEO-VISUAL. Reconocimiento global de las palabras u oraciones; el análisis de los componentes es una tarea posterior. reconoce que la lectura es una tarea visual y debe comenzar con unidades significativas para el niño. (ideo-visual), utilizando estrategias perceptivas en juego en el acto de lectura. (Decroly citado en Ferreiro, 1999, p.20).

cuando veo hago el dictado; pero no el clásico... en una bolsita meto tiritas, mete tu mano saca la palabra, y les pregunto ¿cómo dice? (EA1:24- 25).

Este orden de actividades, no las lleva como un método que va en una serie de pasos. Son actividades que las va entrelazando durante la clase y va complejizando según avancen sus alumnos, es por ello que en este caso no se identifica una secuencia dada para alfabetizar, pero si se identifican los dos elementos cruciales: los actos de lectura y las producciones de texto.

a. Actos de lectura.

La alfabetización inicial, es concebida como un acto cognoscitivo, creado en un esfuerzo por leer el mundo y la palabra, al constituir un proceso concientizador de la relación sujeto–objeto, que torna al sujeto capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto. El leer es una práctica cultural donde coexisten todos los rasgos propios de una producción que desde Ferreiro (1999). Se entiende como actos de lectura a acciones frente a un texto escrito, los cuales son adquiridos por una transmisión cotidiana y habitual que efectúan los adultos y cual asiste el niño, originando la imitación como primer acercamiento a un texto, tomando en cuenta la postura, la dirección de la mirada y la voz.

Esto posibilita que el niño desde pequeño al imitar aprende y comprende la acción de una lectura. Pero para darle un valor social y otorgarle un significado, es imprescindible establecer un proceso activo donde el niño re-construya sus primeras concepciones de lo que implica leer y la diferencia del lenguaje escrito respecto a su valor y función, es decir que “el acto de lectura, en este caso, suponía la vinculación oral del texto de modo de permitir la expresión de los contenidos de diferente procedencia”. (Ferreiro, 1999, p.217).

Misma que empieza desde la primera palabra que el niño reconoce y expresa, dando cuenta del conocimiento que tiene acerca del mundo y del lenguaje hablado; evidenciando así su interacción social y en este entendido la escuela se ve como el espacio de formalizar esos conocimientos, que a su vez extenderá sus aprendizajes

que le deberán ser útil en su vida cotidiana. En otras palabras, el acto de leer consiste en el procesamiento de información de un texto con la finalidad de interpretarlo; el lector a partir de la información del texto y de sus propios conocimientos mira los símbolos gráficos, los percibe, los reconoce, utilizando cualquiera de las técnicas o claves más adecuadas para hacerlo; es decir va a traducir los símbolos gráficos en ideas, que lo llevan por un proceso de asimilación, acomodación y adaptación; en relación con el tipo de organización cognitiva según Piaget¹⁸. El acto de lectura según Smith (1983) utiliza “la información visual o a través de los ojos que consiste en la información proveniente del texto; y, la información no visual o de detrás de los ojos que consiste en el conjunto del conocimiento del lector” (p.30).

Destacando las habilidades cognitivas o bien lingüísticas del niño. Lo anterior nos remite a un proceso interactivo entre el lector y el texto, que no se reduce a la repetición sin sentido de una escritura de las palabras, sino que tiene que ver con el significado ya sea de la palabra o la idea:

La maestra Ana pide que pase un alumno a leer, las palabras pegadas en el árbol, según las que ella mencionó. “ratón, ¿dónde dice?” El niño señala donde dice flor, sus compañeros le dicen “noooo ahí no”. La maestra le pregunta. “¿seguro que ahí dice ratón?”. El niño se queda viendo las palabras, voltea a ver a sus compañeros, regresa la mirada al árbol de palabras. Un pequeño le expresó “ahí, ahí”, el niño señala donde dice ratón. (OBS1:6)

Lo que se observa es la repetición y la necesidad que el niño identifique la escritura de la palabra. No se propicia ninguna estrategia de lectura, desde esta idea, el desarrollo de la lectura en los niños suele iniciarse con los cuentos e ir variando la

¹⁸ Piaget sostenía que el cambio del pensamiento ilógico y rígido de los niños menores al razonamiento lógico y flexible de los niños de mayor edad depende tanto del desarrollo neurológico como de la experiencia en la adaptación al ambiente. La asimilación se refiere a la incorporación de los objetos dentro de los esquemas, es el proceso mediante el cual nueva información se amolda a esquemas preexistentes. La acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Es el proceso mediante el cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas que modifican los esquemas para acomodarse a nueva información. (Papalia, 2009, p. 388-390).

diversidad de textos mismos que se pueden vincular a su realidad inmediata, para que puedan lograr la relación entre el significado que le otorguen en su vida a la lectura y a su contexto para no dejarlo en una imitación sin sentido, de este modo el docente es el que debe entender este proceso cognitivo y transformar sus estilos pedagógicos que adoptan e ir guiando esa distinción o discriminación, o bien al análisis de la palabra. Para ello es útil aclarar que aprender a leer es:

Esencialmente, un asunto de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo. El lector principalmente, que ya es capaz de percibir el significado potencial de los mensajes hablados, debe adquirir ahora la misma habilidad en relación con los mensajes escritos. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1986, p. 73-74).

Los significados corresponden a las formas habladas, aprender a leer constituye obviamente una tarea cognoscitiva compleja, viéndolo ante el aprendizaje del lenguaje hablado, porque si bien en este proceso se fue adquiriendo en los primeros 5 o 6 años y la escritura la formalizan en los primeros años de escolaridad. Y no reducir la concepción al deletreo de un código en “para mí leer es de descifrar para mí leer si es descifrar un código, pero también implica el que yo entienda y comprenda el código”. (EA2:20) Quedándose en una idea reducida a la convencionalidad del sistema de escritura que se basa en las concepciones del adulto; es decir el adultocentrismo¹⁹, repite y enuncia correctamente para validar que ya lee el niño.

En las investigaciones de Emilia Ferreiro (1999), destacó un principio básico al señalar “no identificar lectura con descifrado: leer no equivale a decodificar las grafías en sonidos y por tanto la lectura no puede reducirse al puro descifrado”. (p.40). Lo que se observa en la práctica y discurso de la maestra Ana, es un reduccionismo sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita. Su explicación

¹⁹ El punto de vista legítimo que puede clasificar en términos de correcto o incorrecto, Jean Piaget fue quien nos obligó a reconocer la importancia de esas cosas muy extrañas que ocurren en el desarrollo cognitivo. Por el mismo hecho nos obligó a abandonar esta manifestación particular del “egocentrismo” que puede ser llamado adultocentrismo”. (Ferreiro, 1997, p.125).

y énfasis en determinadas actividades de lectura y escritura sugieren que desconoce estrategias dirigidas a la reflexión de las características del sistema de escritura y una intervención pedagógica donde prevalece la revisión, repetición, copiado y modelado de la escritura y la lectura. Satura a los niños con actividades de lectura en un sentido de codificación. Si bien es cierto, que el reconocimiento del proceso de alfabetización no es dominado por la maestra, en su saber docente ha cimentado “ideas” para fundamentar sobre su utilidad.

El proceso de lecto- escritura en los niños no nada más debe ser que lea y el que escriba, no, solamente “lunes 16 de enero” y ya. Yo les digo a los niños ustedes no escriben para ustedes mismos; sino para otras personas para que lo lea. Entonces les digo debo hacerlo bien porque si la otra persona que me va a leer y no me entiende entonces no sirvió. (EA2:19).

Con estos términos se entiende el acercamiento y orientación a fines que traspasan un método o técnicas de enseñanza, en cual la maestra va formando su estilo eclesiástico que la afianza; pero en una acción deliberada desdibuja la naturaleza de lo que implican los actos de lectura. Al dejar una libertad, no dar dirección o posibilidad concreta, cuando hacen sus propias creaciones en el intento de infundir que el niño tenga su espacio de construcción y entiende que es escribir para el otro. Si bien lo intenta, pero sin argumentos teóricos que consoliden sus ideas y respetar el nivel en el que se encuentran los niños que van apropiándose de la escritura. Para comprender la secuencia didáctica que ha implementado la maestra Ana, es importante desglosar las siguientes acciones donde sitúa la lectura.

b. Lectura del cuento por la maestra

El papel mediador del docente es la oportunidad de vincular al curriculum con el niño, y volverlo una experiencia continua que le signifique compromiso por su construcción creativa en su lectura. En cuanto el acto de leer, es propiciar el deseo

de aprender²⁰, motivado por la maestra y no en un modelo de lectura, sino en despertar la curiosidad y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza. Las ideas que anteceden corresponden al ideal de un ambiente donde se despierte el interés de los alumnos en la lectura. En este caso la maestra Ana utiliza textos literarios, para atraer el interés de los niños sobre la lectura. Sin embargo, el centralismo de su participación y la exigencia de la escenificación de algunos pasajes del cuento desvía la atención de los niños en su exploración del texto. Lo anterior lo podemos observar en lo que sigue:

La maestra realizó la lectura con un entusiasmo que recreaba cada acción que iba leyendo sobre el cuento de la cigarra y la hormiga. “Cuando comenzó el verano, la cigarra se puso muy contenta...al fin llegó mi estación favorita del año y comenzó a cantar sin parar. Pasaron los días y la cigarra continuaba con su canto alegre, mientras se relajaba sentada bajo la sombra de una hoja...” La maestra terminó de leer un fragmento del cuento y le dijo al grupo. “Bien ¿Qué vamos a hacer? Vamos a ver quiénes van a hacer cada una de las escenas” y repitió la lectura de la escena uno. Al término de esta, mencionó “estamos de acuerdo que entonces Yazmín y Bryan van a estar haciendo la primera escena... Yazmin será la hormiga y Bryan la cigarra. Ok, de acuerdo. Muy bien” (OBA3:2).

Podemos identificar que la narrativa de la maestra era atractiva. Sin embargo, la lectura parcial del cuento no permite identificar la secuencia total de la trama. Además de no propiciar la interacción de los niños con el texto a través de preguntas que permitan anticipar o predecir su contenido. Al interrumpir la lectura y derivar una actividad con la asignación de personajes, rompe en forma drástica la secuencia y

²⁰ La alfabetización inicial, en su sentido tradicional relacionada con el aprendizaje de la lengua escrita, es una más de estas literacidades, que se complementa con otros recursos para recrear, reconfigurar y transformar sus realidades. se ha adoptado una perspectiva de la adquisición del sistema de escritura y del aprendizaje del lenguaje escrito, en la que los y las estudiantes desarrollan ideas propias sobre el funcionamiento de las letras, para descubrir gradualmente sus propiedades convencionales. En este proceso, las situaciones de lectura y escritura son mediadas por el o la docente, y se acompañan de actividades de reflexión en las que la comparación, el análisis y la inferencia de las y los estudiantes son más importantes que los ejercicios de repetición. La mayor parte de las interacciones con lo escrito se realizan en textos multimodales, en los que la presencia de imágenes, audio, gestos o la lectura en voz alta constituyen pistas para que los y las estudiantes hagan anticipaciones sobre el significado de lo que leen. (SEP, 2022, p. 8).

desarrollo de la historia. Si bien, la intención didáctica es representar una obra teatral, la lectura y comprensión del sentido total del cuento se encuentra sobre la base de una construcción cognitiva, donde el niño comprenda qué va a hacer, para qué y sobre todo al actuar es entender el significado de las acciones y del propio personaje para poder recrearlo dentro de la historia. El objetivo no es una simple representación es acercarse al texto de una manera artística. Es así que la maestra rompe el vehículo para imaginar la lectura.

Este texto más que una lectura en voz alta se refiere a una narración que comprende, simultáneamente, “el acto mismo de narrar, la historia que se cuenta y el relato en tanto discurso oral o escrito que representa esta historia. Donde el narrador se hace cargo de la historia, es decir de los sucesos desarrollados, sea estos reales o imaginarios, para construir el relato que emerge como producto del acto mismo de contar” (Genette, 1998, citado en Kaufman 1993). Sin embargo, estos mecanismos no son propiamente considerados, ya que el significado no se toma de la oralidad, ni de la reconstrucción y comprensión de una secuencia narrativa y se reduce a la repetición de algunos fragmentos de información. En otro momento de la clase, se observa lo siguiente:

La maestra sigue la clase y vuelve a dar la indicación “todos juntos vamos a leer”. Se escucha una activa participación de los niños, quienes realizan la lectura grupal. La voz de la maestra no es la que domina, los niños activos se guían entre ellos. Al terminar la lectura, la maestra se dirige al grupo y les dice “ahora sacamos libreta de lengua materna, la de 7 letras, si la de lengua materna”. Los niños sacan su libreta y corroboran si sacaron la correcta. (OBA1:9).

Si bien la maestra en el momento de participar en la lectura no se sitúa como el centro o modelo de ésta, nuevamente queda aislado el texto ya que no se propició la construcción de significados. Para lograr que la lectura trascienda de la repetición, sería pertinente una retroalimentación y socialización de lo leído, tal como lo plantea Solé (1998):

“Cuando nos enfrentamos a un texto siempre estamos motivados por algún propósito, y este suele implicar la comprensión total o parcial del texto leído, un uso escolar de la lectura, por otra parte, muy extendido, consiste en que los alumnos deben dar cuenta de la comprensión, ya sea respondiendo a unas preguntas sobre el texto o recapitulando o través de cualquier técnica” (p.86).

Es decir, propiciar la reflexión del texto antes, durante y después del mismo: sobre su contenido de él al tomar como aliada una evaluación formativa, la cual no recae en una valoración positiva o negativa, sino en reorientar la actividad, para que los niños arriben al texto dándole un sentido. No se trata de contestar preguntas sobre el contenido concreto, sino en recrear la historia, imaginarla, transformarla. Propiciar la comprensión de la lectura, acompañando en cada momento para interactuar con la información tanto verbal como no verbal que los niños movilizan en su comprensión.

En la didáctica de la maestra Ana, como ya lo he mencionado un recurso que acompaña sus actividades son las tiras que contienen palabras, que acompañan también en el desarrollo de la lectura de la siguiente manera:

La maestra se dirigió a su escritorio y tomó unas tiras de papel de hojas blancas rectangulares con palabras, las cuales mostró una a una a los niños. “Chicos ¿Que dice aquí?” Cada que leían los niños la palabra escrita en la tira de papel, la maestra la pegaba en una rama del árbol que está pintado al costado derecho del pizarrón blanco”. (OBA1:4).

Esta peculiaridad y uso de material, le distingue a la maestra Ana, ya que ella le da relevancia en estas tiras, para representar una palabra, que puede en un momento dividir y construir otra palabra. El dejar el texto completo en un segundo plano y solo rescatar lo que ella le dice “palabras claves” que considera a que los personajes. Con ello anula “la información que aporta el texto y en el propio bagaje, y en un proceso que permite afirmar o rechazar las predicciones e inferencias realizadas”. (Fons, 2010, p. 22). Esto recae en una mecanización en la reproducción de la lectura, y su apoyo se reduce en la transmisión sonora de las letras. Si bien, su

función es alfabetizar con lecturas, cuentos y muchos cuentos no los trabaja en una comprensión de la situación que plantea una historia, aísla y desdibuja el contexto de éste, el cual se reduce en palabras y lecturas sin comprensión, el cual difiere en su discurso.

En otra clase, también utiliza sus tiras de papel para fomentar la lectura, con la centralidad en el dibujo, no en la reflexión sobre lo que se leyó. La maestra leía una adivinanza y mostraba una tarjeta:

“Una señorita muy señoreada, lleva sombrero verde y blusa colorada ¿Quién es?”. Los niños inmediatamente expresaron en voz alta y con emoción responden. “la fresa”. La maestra les dijo “muy bien, ahora ¿qué vamos a dibujar en el siguiente papelito?” Niños contestaron: “¡la fresa!” Al observar tal respuesta la maestra les ratificó: ¡correcto! vamos a trabajar chicos”. (OBA2:2).

En esta actividad con el dibujo era evidente que, al pedir la respuesta de los niños, ellos iban a adivinar acertadamente de que fruta se trataba. Tal relación sugiere establecer como una estrategia básica “agradar al profesor...se adaptan a cualquier estilo de comunicación exigido, asumiendo que pueden descubrirlo que pueden aceptar su racionalidad y que pueden obtener beneficios de él” (Delamont,1984, p.101). En este sentido o intención, es más por parte de la maestra sobre lo alumnos, al prever que le contestaran acertadamente y fluiría la clase como lo ha planeado. También en esta actividad, se combina la palabra con el dibujo.

Primero la maestra, lee la adivinanza y alternadamente muestra la ficha con el dibujo, evidentemente la dirán correctamente y en ese momento saca la tira con el nombre de la fruta y es la que manda a pegar al niño que haya contestado. Menciona Ferreiro (1999) “Cuando se trata de interpretar el significado de un texto acompañado de una imagen... puede ser fácilmente interpretada por sí misma, lo que el niño supone, inicialmente, es que el significado de ambos es próximo mientras difieren las formas significantes”. (p,333), pero al pasar a la lectura de palabras, ¿cómo dará ese significado? o bien como lo identificara si la lectura se dio en la interpretación del dibujo y no en la palabra.

c. Leer palabras escritas o identificar palabras de las tiras de papel o palabras escritas en el pizarrón

La construcción de conocimiento se puede identificar cuando el niño reconoce la palabra y la reproduce en el pizarrón, como un primer nivel de acercamiento. Se observa que el objetivo de la enseñanza de la maestra Ana, se centra en la oralidad, en identificar las palabras o bien las letras iniciales. Este acto de la lectura, se reduce al adivinar “donde dice”. Lo rescatable es que este reconocimiento puede tener relevancia, en cuanto el apoyo es entre los iguales.

La maestra le pide a una niña a pasar a identificar donde dice conejo para que lo escriba en el pizarrón. “Jazmín pasa chaparrita, a ver dónde dice conejo” los compañeritos animan a la niña a pasar. “anda Jazmín tú puedes, ahí dice”. Se escucha el apoyo de sus compañeros del grupo. “ahí ...ahí dice conejo” la niña logra identificar y copiar la palabra en el pizarrón. (OBA1:5).

En este tipo de actividades el alumno limita la posibilidad de desarrollar un vocabulario e incluso la comprensión de textos, porque la lectura la reduce a la repetición, e incluso a una memorizar o bien solo a seguir indicaciones. El leer no es esencialmente visual “la información no-visual es aportada por el lector, es esencialmente la competencia lingüística del lector” (Smith 1975 citado en Ferreiro, 1999, p.345). Que no tiene implicaciones para evocar a un desequilibrio cognitivo donde el niño al buscar la palabra, este capitalizando el significante de esta, pero para ello ya tuvo previamente trabajo de asociación con los significados de la palabra, cual fue cimentando en su cognición. Sin embargo, se recae en prácticas tradicionales donde la maestra se apoya de los alumnos avanzados con quienes puede asegurar la respuesta correcta.

La maestra expresa. “bien chicos, a ver Bryan pasa a leer todas las palabras”. Inmediatamente se levanta el niño y se dirige al archivero gris que está en la parte de enfrente y toma un palo delgado de madera con el que se apoyó para indicarle las palabras que leyó. “ratón, nubes, madre, castillo, flores, conejo, gato”. La maestra lo felicita “excelente muy bien Bryan excelente”. Sin ninguna indicación Bryan le dio el palo una de sus

compañeras. “Isabela ten te toca”. Tomó el palo la niña. La maestra respeto esa participación y le indicó a la niña. “Identifica cada palabra”. Isabela deliberadamente señalaba las palabras; señalaba gato y decía nube, a lo que la maestra le menciona. “muy bien, poquita ayuda que necesito”. (OBA1:8).

Este fue un momento importante para la integración del grupo, y que se puede percibir como se construye la seguridad de participar activamente en cada clase, e incluso con esa pequeña acción entre los niños, significó tanto para la niña (considerada como niña necesidades especiales). Sin duda las circunstancias facilitan la comprensión de la lectura y también facilitan su aprendizaje. Estas situaciones se pueden ver como la posibilidad de emplear información no visual relevante sin ansiedad, ni miedo.

Pero el deber de la maestra “Es desempeñar un papel crucial en ayudar a los niños en aprender a leer modificando las circunstancias, respondiendo a las necesidades de los niños, y haciendo significativa a la lectura en un grado en que los programas de instrucción formales, con sus objetivos necesariamente limitados, difícilmente puede esperarse que lo hagan” (Smith, 1989, p.44).

Situación que no se reflejó, y fue una constante en el desarrollo de la actividad, y vuelve a ser una actividad de recreación sin construcción, que contrasta a su discurso, donde destaca que para ella es fundamental que los niños adquieran la lecto escritura al par de la conciencia fonológica; la cual se refiere a “la habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y hace referencia a la habilidad para identificar, segmentar o combinar de modo intencional, las unidades subléxicas de las palabras. Es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas” (Gutiérrez Fresneda, 2018, p.397). Hacer consiente y reflexionar cada segmento fonológico del lenguaje oral. Situación que en las observaciones no se alcanzan a percibir, y pensar que este arribo sea más adelante del ciclo escolar.

Pero sin duda, hacer esta conciencia es un reto al que el niño tienen que enfrentar, cuando se inicia en el aprendizaje de la lengua escrita, para lograr comprender la relación que existe entre las letras y los sonidos, es un trabajo cognitivo el cual ya le dio un significante, pero ahora es complementarlo.

d. Producción escrita

La escritura fue creada con un fin como nos explica Solé (2000), ésta surgió “como un medio para liberar a la memoria de cargas excesivas, así como para dejar constancia perdurable de intercambios y operaciones que, de otro modo, quedarían al albur del carácter fugaz de la oralidad”. (p.6). Es decir; una producción escrita no recae solo en elementos ortográficos o de caligrafía e incluso léxicos, el escribir lleva una connotación creativa y de expresión de un sujeto que se comunica, se manifiesta o bien se implica la elaboración de un significado para poder expresar algo.

En las clases de la maestra Ana la producción escrita se distingue por el copiado de palabras, no a partir de un modelo hecho por la docente. Se deja que los niños sean los que escriban en el pizarrón, o bien eventualmente elijan que palabras escribir de las tiras. En otro punto que se destaca en la enseñanza de la escritura por la maestra Ana, son los aspectos espaciales que se conocen cotidianamente en el nivel primaria, que si bien; no les da relevancia, se identifica que ha hecho un intento por establecerlos como:

Se escucha decir a la maestra “ya veo que no hicieron su tarea, no veo en las libretas el margen, ni sus taches y puntitos”. Los niños escriben a la mitad de la hoja, algunos usan dos o tres cuadros para escribir, pero también hay niños que escriben con una adecuada caligrafía. (OBA1:10).

En esta parte se distingue que la maestra Ana ha dado las indicaciones convencionales, para marcar la libreta con elementos que se conocen tradicionalmente dentro de la labor docente, como fundamentales para corregir la

espacialidad y la lateralidad²¹ en la escritura. Si existe una cierta relación entre los problemas de aprendizaje y aspectos como la mala adquisición de la lateralidad, los problemas de orientación espacial y las dificultades de discriminación entre derecha e izquierda. “La importancia de la orientación espacial radica en que es la clave en varios aspectos del aprendizaje especialmente en edades pre escolares, es un factor determinante dentro del proceso de Lecto-escritura, puesto que éste se basa en la direccionalidad y la lateralidad” (Papalia,2009, p.412).

Sin embargo, no hay una relación directa que los puntos y taches, o el margen sean fundamental para estimular el trabajo de la alfabetización, es muy frecuente verlo en las prácticas de la maestra Ana en este primer grado. Realmente el trabajo espacial y de lateralidad que debe trabajar el niño dentro de su corporeidad, que se sitúa en actividades diversas como en el área de las artes o de educación física entre otras. En los actos de escritura y la relevancia de esta producción es la interpretación de las construcciones propias de los niños, y no en la reducción de imitar modelos de la propia escritura.

El niño está en un desarrollo en cual va cimentando paulatinamente el reconocimiento del sistema de escritura; pero muchas veces las docentes en la inquietud por dar un resultado o avances de los niños; los saturan de actividades lo que origina en muchos casos bloqueos y frustraciones que van a limitar a un buen arribo de la lengua escrita. Se debe tener claro dos principios básicos que postuló Ferreiro (1999) “No identificar escritura con copia de un modelo: si bien es necesario la presencia de modelos, la escritura no es copia pasiva sino interpretación activa de los modelos del mundo adulto” (p. 40), está lejos de la caligrafía y la ortografía. Así mismo “La escritura es una forma alternativa o paralela de lenguaje con respecto al habla, y la lectura, tanto como la recepción del habla, involucra una decodificación significativa, directa o comprensión”. (Smith, citado en Ferreiro, 1999, p. 350).

²¹ La lateralidad es una función compleja que se deriva de la organización binaria de nuestro Sistema Nervioso. De hecho, gran parte de nuestro cuerpo se articula de forma doble: dos ojos, dos oídos, dos orejas, dos manos, dos brazos, dos pulmones... de la misma forma, nuestro cerebro dispone de dos estructuras hemisféricas especializadas y que son las responsables de controlar todo nuestro cuerpo integrando la diferente información integral, orientándonos en el espacio y en el tiempo e interpretando el mundo que nos rodea. (Méndez, 2010, p.2).

e. Escribir palabras en el pizarrón

En otra actividad relevante que se manifiesta en la didáctica para alfabetizar de la Maestra Ana es la interacción que se establece con la producción de textos, cuando es pasar a escribir la palabra, si bien esta actividad anteriormente ya se había señalado; recordemos que la maestra alterna actividades para complementar la acción. Es este apartado brevemente puntualizo que el escribir las palabras, en un intercambio grupal, refleja un aspecto positivo para que se logre la conciencia fonológica y sobre todo se respete la parte evolutiva de la escritura. En este caso:

La maestra expresa, “vamos a la última que es gato, pasa Jazmín”. La niña no hace caso. La maestra “anda pasa sí puedes”. Con lentitud se levanta la niña y pasa frente al árbol pintado en la pared, se queda viendo las tiras escritas con las palabras. Señala una, señala otra, pero no donde dice gato. La maestra se acerca y le ayuda. “a ver dónde está “g”. Los niños la ayudan “ahí ahí”. La maestra “escribela”. La niña la señala y al pasar al pizarrón escribe “gto” y se va a su lugar. (OBA1:8).

Con lo anterior se identifica que la niña está en una etapa silábica-alfabética, donde “las representaciones escritas de los niños manifiestan la coexistencia de la concepción silábica y la alfabética para establecer la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla” (Gómez, 1991, p.59). Se demuestra que a pesar que la niña no sea ampliamente expresiva, aun así, es un sujeto cognoscente que está desarrollando la correspondencia entre las letras y su valor sonoro de una manera estable; porque de manera natural está analizando activamente las producciones escritas que le rodean y la misma información que recibe de los demás. Pero estas situaciones no se aprovechan dentro de la clase, cuando la maestra no toma la oportunidad de profundizar esta comprensión grafico-sonora con la niña, y queda aislada a cualquier otra producción y conciencia de la escritura. En otra clase, se observa lo siguiente:

La maestra se dirigió al pizarrón, pegó la tira de papel y regresó al frente del pizarrón, entrelazó sus manos y les preguntó a los niños. “¿Con qué letra empieza pera?”. Un niño responde “con p de papá”. Sonríe la maestra y lo

invita a pasar al pizarrón a escribir la palabra, le dio el plumón. El niño pasa muy rápido y seguro a escribir “pra” a lo que la maestra “a ver vamos a leer lo que escribiste”. La maestra y el niño lo leyeron juntos “pera”; a lo que le indico “¿seguro que dice Pera?” Una niña dijo en voz alta te falta la “e”, y la maestra le invita a escuchar y leer otra vez al niño. Entonces, el niño observa la palabra y sin decir nada corrigió a “pera”, ante ello la maestra lo estimula “excelente”. (OBA2:9).

Fue uno de los momentos que se pudo acercar a la reflexión de la palabra en compañía de sus compañeros. Es correcto que se les dé seguridad a los niños y no teman al error de pasar a socializar las letras, es un acierto. Pero también puede ser una contrariedad en el momento que la corrección no la haga el propio niño y esperar que le dijeran que faltaba. Porque queda sin a ver resuelto su proceso de conceptualización. Piaget (citado en Ferreiro 1999) explica “En la lectura y escritura encontramos errores en el proceso de conceptualización, es obvio que tratamos de evitar estos errores, el maestro evita que el niño piense. En otros extremos tenemos errores producto del método, resultado de la aplicación ciega a una mecánica... es necesario diferenciar los errores constructivos²²” (p.358).

Tradicionalmente se confunden como cualquier error o equivocación y no se reconoce como construcción o evolución cognitiva, la cual va teniendo relevancia a la conciencia fonológica en el aprendizaje del sistema de escritura, por lo que una de las principales tareas a las que se enfrenta el alumno consiste en comprender el principio de codificación, es decir, que las letras funcionan como señales de los sonidos del habla, lo que conlleva la necesidad de desarrollar habilidades. Menciona Ferreiro (1999):

²² En la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro, y no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal: no nos aproximamos a él paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son “erróneas” (con respecto al punto final), pero constructivas (en la medida en que permiten acceder a él). (Ferreiro, 1999, p.34).

“Es evidente que el niño no comprende con nosotros – adultos el conocimiento de que la escritura es “lenguaje escrito”, es decir no supone que represente el lenguaje, aunque se interpreta como la expresión visual de significados diferenciados, es por ello que el niño pasa de la imagen al texto y de este a aquella sin modificar la interpretación, porque ambos forman una unidad y juntos expresan el sentido de un mensaje gráfico” (p. 333).

f. Copiar en la libreta.

Cuando el trabajo es copiar una palabra, se reduce a que el mensaje gráfico se pueda referir a una producción escrita por el niño de manera creativa y espontánea. Pero es evidente que la función de la escuela y las actividades propias a ella, es dar a los niños una línea de seguimiento para que ellos arriben a la lengua escrita. Tomando al maestro como eje esencial y modelo total para ello.

Una niña desde su lugar le pregunta a la maestra Ana

- ¿cómo se hace esta?

La maestra le responde con señas...hace el dibujo en el aire y le dijo.

-Venga Ximena yo le ayudo.

La maestra sigue revisando a los niños que hacen una fila a un costado del escritorio y expresa en voz alta.

-Se ve... que tuvieron dos maestras”

Se levanta del escritorio y se dirige a donde yo estaba sentada, como iba caminando los niños se acercaban para revisión, ya que está cerca de mí me comenta.

-Vea sus trabajos unos bonitos y otros no, se ve quienes fueron sus maestras en el kínder una sí trabajó y otra no; una trabajó la espacialidad muy bien” (OBA1:13).

Primer punto de identificar en esta secuencia en la producción escrita. ¿Es que sería la ayuda pedagógica, sería guiarlos a que ellos construyan sus conocimientos o hacerles su trabajo? Ferreiro (1999), menciona que “Impidiéndole escribir (es decir explorar sus hipótesis en el acto de producción de un texto) y obligándole a copiar (es decir, a repetir el trazo de otro sin comprender la estructura) se le impide aprender, es decir descubrir por sí mismo. Cuando corregimos su escritura – copia... dejamos de lado la esencia del texto” (p.353). Esta constante también se distinguió en la dinámica grupal.

Evidentemente, el hacerles el trabajo es cumplir la actividad del día, sin haber logrado nada de aprendizaje. Los intentos que se observan de socializar, de copiar las propias producciones de los niños son rescatables; ¿pero en aquellos niños que afianzan o sobrevaloran la ayuda por sustituir su propio esfuerzo? es donde el discurso de la maestra que versa en el apoyo pedagógico se desdibuja y pierde sentido como un ambiente alfabetizador.

En esas situaciones el maestro puede prescindir de los materiales o las acciones sin sentido para el niño, sino que debe procurar una estimulación activa para que el niño pueda predecir, comprender y produzca, para evitar que el alumno vea que el escribir no tiene sentido. Alternamente, la maestra en clase lee, lee con los niños, los niños identifican palabras y leen las palabras, copian las palabras, algunas veces estas actividades fueron acompañadas con imágenes para el apoyo a la actividad (asociar la palabra o el tema).

De igual forma en esta parte la maestra se centra con una dinámica de ayuda pedagógica en una fina línea, donde puede ser vulnerable y perder este sentido e ignorar el proceso mismo de alfabetizar.

La maestra da la siguiente instrucción. “dejen ahí su libro y agarren de una vez su libreta de letras, la de letras y vamos a sacar ahora la de letras, la de lengua materna...sí, sí, la de lengua materna. Ahorita vamos a pegar los dibujos”, y un niño dice... “pero yo ya tenía la libreta en mi butaca”. Maestra reitera “bueno, los niños que no hayan sacado su libreta ya la pueden sacar”. Se escucha “Si maestra, yo ya estoy listo, yo ya estoy esperando” Y si había

niños que ya tenían su libreta con los dibujos sobre en la misma libreta ya abierta en la página que correspondía el trabajo del día. (OBA3:9).

En la dinámica de ir alternando la actividad, es decir, no lleva paso por paso va intercalando las actividades, como una acción que se usa en ambiente natural, la cual explica Braslavsky (2008) que es “una adquisición cultural, social y cognitiva que se refleja en el dominio de un conjunto complejo de actitudes, expectativas, conductas y habilidades relacionadas con el lenguaje escrito”. esta es comprendida como parte del desarrollo del niño. Lo que permite continuar la dinámica del constante acompañamiento que da la maestra a los niños. Pero puede tener sus ventajas, si van todos en un ritmo, pero esto solo se prestó en este caso para que algunos se rezagaran y otros se adelantaran y perder la lógica de la clase.

La escuela se sitúa como la única en beneficiarse de las decodificaciones sin sentido que logran los niños; mientras los niños reconocen la “danza de las letras”²³ Finalmente, reconozco que la práctica docente es multidimensional y va a depender de tales elementos; como la formación de cada maestro, la resignificación del currículo, sus propias experiencias y sin duda la socialización magisterial.

De esta manera la maestra Sofía se ha destacado por ser una maestra con gran compromiso de dar una educación eficiente, en la cual logra enseñar a leer y escribir a sus alumnos y con esa seguridad que la caracteriza se sitúa en un método tradicional analítico del cual tiene nociones generales del proceso de alfabetización. La maestra ve pertinente el uso de textos alternados con imágenes llamado pictogramas, siendo sus recursos primordiales para guiar la enseñanza de la lengua escrita, misma que con claridad demuestra en su secuencia el énfasis en la mecanización con la repetición y copiado de las producciones escritas y orales de la propia maestra.

En cuanto a la maestra Ana, se pudiese considerar una enseñanza dinámica donde se posibilita la construcción y acompañamiento pedagógico. Sin embargo, es una

²³ La escuela ignora este proceso natural, y le propone un ingreso inmediato al código, creyendo facilitar la tarea si se develan de entrada todos los misterios. Pero al hacerlo construyen un misterio: los niños no comprenden que esos ruidos que se hacen frente a las letras tienen algo que ver con el lenguaje... se convierte en una pura convención irracional... se combinan entre sí de manera incomprensible. (Ferreiro, 1999, p.356).

secuencia cotidiana que trabaja sobre tiras de palabras, que pueden ser escritas y copiadas por los niños y ella sale del lugar central de la enseñanza como modelo, para dejar la interacción entre los niños. Su secuencia didáctica se enfatiza en un método global, dentro de su método de enseñanza de la lengua escrita su recurso base para socializar con las palabras extraídas de los textos sin las tiras de palabras.

Cabe señalar, que cada maestra tiene sus peculiaridades y estilos de enseñanza; pero también existen similitudes en las concepciones para la alfabetización, las cuales recaen en la memorización y copiado palabras. Es decir, las maestras especialistas de primer grado enseñan a leer y escribir con nociones reducidas de los métodos tradicionales analítico y global. Dónde se plantean la enseñanza de la lecto escritura partiendo del texto literario como recurso único y central “el cuento”, con la intención de partir de la oración a la sílaba.

Cabe señalar que esta similitud incurre porque planean las mismas actividades para las clases; la única distinción que existe es el uso de materiales: “tiras de palabras y los pictogramas” Así como el dinamismo de cada una y con su sello particular. La maestra Sofía con el orden, el silencio y centrada la atención en la ella. Mientras que Ana es espectadora de la dinámica activa de sus alumnos en las participaciones.

Es evidente que las experiencias de cada una de las maestras han forjado su estilo construido de acuerdo a la dialogicidad. Está siendo base para afianzar supuestos del cómo debe ser la enseñanza, más algunas reflexiones personales que hacen diferente su dinámica del aula y su creatividad en el uso de materiales didácticos. En este carácter dialógico que caracteriza a los saberes docentes que se desarrollan con los otros profesores, da la oportunidad de que las maestras planeen juntas e incluso comparten propuestas que han visto o copiado de algún referente de información.

También se considera la interacción que han tenido con los niños y han afianzado o descartado ciertas actividades que pudieron valorar como buenas o no para articularlas dentro de su enseñanza. Cabe destacar que dentro de la alfabetización

y sus concepciones que han generado las maestras son provenientes de distintos momentos y espacios sociales que hacen suyos. Pero en ambos casos, es destacable que el reconocimiento del niño como sujeto cognoscente es nulo o poco visto, sin reconocer que el niño no es una tabla rasa y que cuenta con preconcepciones del mundo que le rodea y que él tiene la capacidad de crear conocimiento, así mismo distinguir que la diferencia entre los niños está el uso que le da en su vida cotidiana.

Es decir, que, si el tema de la alfabetización sigue siendo vigente en la actualidad, y al menos en estos dos casos se confirma que el problema primordial de la educación sigue siendo la enseñanza de la lengua escrita por plantearla en dos ideas. Primeramente, desde el adultocentrismo donde el maestro reconoce el proceso de enseñanza de la lecto escritura desde la concepción que ya tiene como persona adulta ya alfabetizada y segundo enfocar la enseñanza de la lengua escrita en un método.

CONCLUSIONES

El sistema educativo implica una serie de retos que desprenden la necesidad de implementar estrategias que permitan condiciones donde destaque la excelencia o bien la calidad del desempeño de los alumnos y la cobertura de los servicios entre otros indicadores. La Secretaría de Educación Pública ha hecho un esfuerzo sostenido durante varias décadas para elevar la calidad de la educación a través de reformas curriculares, con nuevas formas de organización de contenidos, enfoque y metodologías sobre la enseñanza de la lectura y escritura en primer grado a pesar de los esfuerzos enunciados. Sigue siendo una preocupación latente entre los profesores de educación primaria, ¿Cómo se debe enseñar a leer y escribir?

En el gremio docente es usual escuchar que el maestro tiene una gran necesidad de dar respuestas de cómo enseñar determinados contenidos de aprendizaje y busca dominar los métodos idóneos para lograr tal fin. Han situado esta interrogante más que un reto, en una situación de incertidumbre cuando se tiene a cargo el primer grado y el mismo que lo definen como el de los más difíciles.

En mi investigación me enfoqué en la alfabetización inicial; si bien este tema ha sido abordado por diversas investigaciones, se ha planteado la alfabetización desde el cómo aprenden los niños, cuáles son sus procesos y características. En mi visión y experiencia es también importante mirar la alfabetización desde la postura docente. A lo largo del proceso investigativo sobre el tema y el trabajo de campo identifiqué que la práctica ha sido un desafío porque se supone que en el transitar de los años y las innovaciones curriculares, existen cambios en los enfoques de enseñanza para la lectoescritura, que el docente está habilitado para ser un agente activo de cambio y sobre todo experto en la materia.

Pero en la realidad se han olvidado del docente como un ser social, multidimensional que integra una personalidad profesional, cuya formación y experiencia la va construyendo a partir de voces y creencias compartidos en los escenarios educativos donde desarrollan su práctica. Identifiqué la errónea

concepción que las docentes investigadas tienen sobre la conciencia fonológica, al hacerlas corresponde con la asociación entre las grafemas y fonemas en un orden creciente de dificultad. Esto es, que parten de las sílabas para la construcción de palabras y frases cortas. O bien a la inversa de frases a la segmentación de palabras y sílabas, lo que identifiqué como la utilización de métodos analíticos y sintéticos.

Tal utilización de métodos obedece al desconocimiento que las docentes tienen sobre el sistema de escritura y el proceso que siguen los niños en su comprensión y adquisición, que les permita plantear estrategias de aprendizaje acorde a tales planteamientos. Aunque en el plan de estudio se establecen los fundamentos de los enfoques, éstos no son vehiculizados en la práctica. Lo anterior, también pude comprenderlo a partir de reflexionar sobre las exigencias institucionales que disponen al docente a dar resultados en tiempo definidos por la escuela y sociedad. Estos factores condicionan que la escuela garantice la alfabetización, en una reducción de la decodificación de la lengua, y su uso escolarizado de la misma en el primer grado.

Al respecto, es indiscutible el trabajo que puede generar un directivo a favor o no dentro de la escuela. En la toma de decisiones dentro de esta organización, con estrategias de gestión dentro y fuera de la escuela, como poseedor del poder, que enmarca, regula y les da sentido a las exigencias institucionales. Las carencias pedagógicas advertidas entre los maestros de primero se atienden al hacer todas las actividades “unificadas”.

Lo anterior es explicable al considerar que la institución posee una representación social que va a permitir interpretar la realidad que demanda la adhesión de cada uno de sus miembros y que pretende absorber un estilo individual y grupal dentro de la organización. Bajo este supuesto, las exigencias que demanda la escuela para que en tiempos definidos los niños hayan aprendido a leer y escribir, hace que las docentes respondan a ese compromiso social y no a la naturaleza que implica el proceso de adquisición de la lengua escrita. Los dos casos documentados me permitieron reflexionar sobre las diferencias y coincidencias de su desarrollo profesional.

Advertí que en ambos casos no fue su primera elección de la carrera. Ellas fueron construyendo su compromiso profesional en el ejercicio de su profesión con responsabilidad en cada uno de los grupos a su cargo, a partir de los saberes docentes que han construido, su ética y responsabilidad. En esas vicisitudes por ingresar y permanecer en el servicio se van desdibujando los elementos teóricos y metodológicos aprendidos en la formación inicial, ya que se complementan con las prácticas y experiencias de la práctica. Identifique que se reduce los desafíos pedagógicos en practiciencias para dar resultados ante los padres de familia o autoridades de que los niños aprendieron a leer y a escribir en tiempos establecidos por la institución. Por lo que los primeros meses de trabajo, hasta el mes de diciembre son cruciales.

A partir de este momento en el discurso institucional se comienza a denominar rezago, los alumnos que no leen, las palabras exigidas por los docentes. Se obvia el proceso de adquisición de la lengua escrita. Con una mirada reducida centrada en el método de enseñanza, entendido y reproducido en voces de otros o algunos cursos interpretados por cada docente que resignifican el currículo, donde la centralidad es definir estrategias eficaces para que los niños aprendan más rápido. Estas concepciones son sin duda parte de los saberes y haceres construidos dentro de la historia de experiencias de cada una de las maestras.

Es evidente que el primer grado de primaria siempre será un reto. Hay que entender y buscar trasladar al aula las prácticas reales que se vivencia en el día a día fuera de la escuela con la finalidad de que nuestros alumnos puedan acceder a la lengua escrita que respondan a los desafíos de la sociedad. De manera personal, entendí que el alfabetizar involucra más que leer y reconocer la reciprocidad del lenguaje hablado y escrito y que se relacionan con el dominio de las habilidades de la lengua “escuchar, hablar, leer y escribir”, como componentes de la lengua, como un todo, que no se debe fragmentar, para que los alumnos puedan reflexionar sobre las convencionalidades del ésta.

De igual forma pude comprender que la enseñanza sobre la lengua no está reducida a los métodos. Existen investigaciones realizadas principalmente por Emilia Ferreiro con base a la teoría de Piaget donde rescata a los procesos de adquisición de conocimientos para entender que la lengua escrita como una herramienta para adquirir demás conocimientos y a su vez un objeto de conocimiento, entendido como un objeto cultural. Comprendí que niño tiene su primer contacto al lenguaje oral con la familia e incluso tiene acceso algunas letras que le rodean en su entorno y usa sin darle algún sentido como tal, pero va asimilando que cada objeto tiene un nombre. En la práctica docente el maestro y el alumno mantienen una interacción que se establece como parte del proceso educativo en el que se involucran múltiples saberes construidos.

Es importante comprender las perspectivas sobre el aprendizaje de la lectoescritura de Ferreiro y Teberosky (1999). En las cuales desarrollaron una mirada sobre este proceso que es radicalmente diferente y que permite la aparición de un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor. En tanto el docente establezca una verdadera mediación entre el alumno y lo reconozca como sujeto cognoscente ante el objeto de estudio, le dará la posibilidad de reflexionar sobre el sistema de escritura. Es imprescindible que el docente rompa el adultocentrismo, entendida como esa mirada sobre la alfabetización en un adulto que ya está alfabetizado, anulando al niño como un sujeto cognoscente, que piensa, crea y tiene nociones del mundo del que lo rodea.

El reconocer al sujeto cognoscente que Ferreiro (1999) enfatiza como constructor de conocimientos, competente en su lengua materna. Es decir, los niños usan su lengua oral para comunicarse de manera espontánea y natural de manera cotidiana, al coincidir con qué en el desarrollo del lenguaje en el niño, que irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios es el sistema de escritura total.

También reconozco que afianzarse a un método no es lo pertinente. Entiendo que, así como las maestras utilizan el método ecléctico “de todo un poco”, pero lo ideal es tener el dominio teórico- metodológico de las posturas, para que los saberes y haceres recaigan en una práctica reflexiva. Es prescindible entender que el enseñar a leer y escribir no es repetir sílabas o palabras, va a un aspecto más amplio. Es hablar de alfabetizar porque es contar y tomar en cuenta el repertorio habilidad para ante distintos textos, cuales dentro de un contexto el niño interactúa y le da funcionalidad. En caso contrario, solo se recae en prácticas tradicionales que se basan en la memorización, decodificación de textos y un aprendizaje mecánico y que se centran en una lista de las aptitudes o habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, como: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación viso motriz, buena articulación, etc. en investigaciones de Emilia Ferreiro estos constituían el fundamento y la respuesta al fracaso escolar.

A partir de lo expuesto considero que se hace necesario que los directivos y docentes cambien su concepción de enseñanza, de aprendizaje y del contenido a enseñar, iniciando un proceso de resignificación que lleve a implementar situaciones didácticas de lectura y escritura que estén inmersas en las prácticas sociales de lenguaje y que permitan a los estudiantes ser lectores y escritores competentes en el uso de la escritura para comunicarse y desempeñarse en la vida social. Cabe destacar, que independiente del control social de la escuela, la responsabilidad de aprender a enseñar del profesor de manera intrínseca.

El enseñar aparece como una necesidad de toda persona no única necesariamente para ejercerla en una situación formal de enseñanza, sino en todo tipo de relación interpersonal (familia, trabajo, etcétera). Dewey (1916), asevera que “no tiene sentido hablar de una finalidad educativa cuando cada acto de un alumno está dictado por el maestro, cuando el único orden en la sucesión de sus actos procede de las lecciones asignadas y de las directivas dadas por otro” (p. 93-95). Sería ilógico decir que no los llevemos, ya que la enseñanza es una acción intencionada, que cumple un fin educativo, pero es importante saberlos llevar.

El leer y el escribir son instrumentos para obtener conocimientos, por ello su enseñanza no debe tratarse de copiar, repetir o solo transmitir un conocimiento. “El descifrado es la clave de todos los males, el descifrado es fácil cuando se sabe leer pero que la utilización del descifrado como medio para comprender una palabra escrita pone al niño en situación de fracasar...el descifrado es una trampa, un regalo envenenado”. (Foucambert, citado en Ferreiro,1999, p.351). El maestro debe ser guía del alumno para cobrar conciencia de un conocimiento ya posee, no requiere repetir patrones, ni ser anulado de sus propias creaciones.

Situaciones que orillan a los niños a perder el gusto por la escuela e incluso estas creencias pueden ser un obstáculo para arribar de manera adecuada a la lectura y al lenguaje escrito. Es preciso entender el planteamiento de Gómez Palacios (1991) “La escritura es producto del trabajo creativo del hombre que, tomando como base su conocimiento de la lengua oral y las necesidades de comunicación, construye un sistema de representaciones gráficas, permitiéndole comunicarse a través del tiempo y del espacio” (p. 17). Desde ver a un sujeto activo en la construcción de sus conocimientos, identificando la lectura y escritura como un vehículo al saber. Si lo anterior no es comprendido por los docentes, entonces se piensa que todos los niños deben aprender a un mismo tiempo y con un método que garantice el aprendizaje de las letras.

Realizar el trabajo docente pertinente, sería bajo el supuesto de convertirnos en “profesional de la educación” que tengamos el compromiso de conocer, dominar y aplicar adecuadamente el tratamiento cognitivo que engloba el desarrollo y la madurez del sujeto que piensa y cuenta con elementos básicos que le habilitan acceder a la alfabetización, que va de la mano con la concepción del sistema de escritura y la lectura tomando conciencia de su aprendizaje. Si bien una de las funciones básicas de la escuela es enseñar a leer y escribir, es importante enfatizar que no todos lo van a adquirir en un proceso uniforme y lineal, ya que los alumnos han construido diferentes referentes, en el entendido de que cada niño, tiene diversas posibilidades, y gustos por los géneros textuales, y sobre todo habilidades para escribir y en su eficiencia para leer.

La alfabetización por dos elementos que la constituyen fundamentales, la lectura y la escritura, que forman parte de un mismo proceso de apropiación de un sistema de lengua escrita, cuya comprensión y dominio es a través de la reflexión que se realice sobre los mismos en situaciones comunicativas.

Respecto a cómo enseñan las maestras con mayor experiencia impartiendo el primer grado, concluyo las maestras poseen construcciones reducidas del eclecticismo de métodos, sin nociones claras que les argumenten sus estrategias, que radican en buscar el método en la enseñanza de la lectoescritura mismo que responde a las demandas institucionales de tiempo y logro de la lectoescritura. Ésta es entendida como el descifrado al solicitarla como perfecta anulando al niño como agente activo en su conocimiento.

En cuanto al aula como espacio de conocimiento, es indiscutible que la funcionalidad está en el uso de los espacios, en el acomodo y organización de los recursos mobiliarios, ligados a las creencias pedagógicas construidas. En el caso “A” es el acomodo de un salón tradicional, en filas y centrada la mirada al frente lugar de la docente. El salón “B”, se legitima el desorden ordenado, como la forma de trabajar en libertad y autonomía que esta explícitamente basada en la “ayuda pedagógica”, la cual se reduce que hagan el trabajo el trabajo, sin la reflexión sobre el objeto de estudio, en este caso la lengua escrita.

Se evita que el niño aprenda a través de sus acciones, que reflexione sobre el sistema, Tal como lo afirma Ferreiro (1999) para “una adquisición de conocimiento basada en la actividad del sujeto en interacción con el objeto de conocimiento aparece también como siendo el punto de partida necesario para cualquier estudio del niño confrontando con este objeto cultural que constituye la escritura. (p.11).

Una de las coincidencias advertidas entre las maestras, fue el uso de la palabra-imagen. Ferreiro (1999) menciona “Cuando se trata de interpretar el significado de un texto acompañado de una imagen, la escritura recibe la significación de la imagen que lo acompaña “(p.333), lo que puede recaer en una confusión en la relación entre la imagen y la palabra considerándolo como iguales y sustitutos una de la otra. Por consiguiente, al retirar la imagen y al colocar la palabra perderá

significación y totalmente la comprensión del texto e incluso desconocerlo. El reduccionismo sobre la conciencia fonológica fue observable en ambos casos. En cuanto a la lectura en voz alta por parte de las maestras Ana y Sofía debería ser fundamental para guiar la construcción del significado del propio texto, pero reducen esta oportunidad al centrarse en leer resaltando la letra inicial de cada palabra, asociándola a otra similar.

Es por ello que este tipo de lectura no se considera como una verdadera lectura para el niño y se centra en un “acto que se realiza para otro concebido como parcial o accidentalmente incapaz de actuar como interprete” (Ferreiro, 1996 citada en Kaufman, 2007, p. 29). Este tipo de actividad de repetición de la lectura limita a los niños a recrear, anticipar y o predecir sus primeros acercamientos productivos con un texto; aunque no exploran como tal los aspectos del sistema de escritura, pero si es el proceso donde el niño se puede hacerse acercamientos, construcciones y resignificaciones del conocimiento.

Por tanto, la asociación sonido-grafía no es una construcción del conocimiento, porque se basa en la repetición, sustitución de palabras con la imagen; lo cual se reduce a una memorización como el fin primordial. Si bien la lectura del adulto no suele ser considerada como una lectura real según Kaufman (2007) “porque en general los docentes consideran que el alumno está leyendo sólo cuando lo hace por sí mismo, pero es fundamental porque da oportunidad de tener contacto de los niños con el lenguaje escrito.” (p, 28). Situación que en esta actividad que realizan las docentes, se percibe que no identifican que la lectura en voz alta da la posibilidad de explorar el lenguaje escrito y la reducen a una indicación de repetir.

En sus intentos de controlar el contenido o bien llegar al logro específico de primer grado; que los niños lean y escriban en una expresión de sus modelos esperados. Esta práctica de repetición de la lectura se reduce en una imitación de los sonidos, en busca de cimentar las reiteradas asociaciones entre la emisión sonora y la presencia del objeto. Leer no es descifrar, según Solé (1987) propone que leer “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos

que guían su lectura” (p.7). Se necesita que el niño le dé sentido a la lectura para que este acto lector no sea cuestión de identificar letras, y estas para reconocer palabras y posteriormente den a oraciones, sino involucre la comprensión con apoyo de la estrategia como la de predicción, creando una experiencia de la lectura, que conduzca al niño a plantear preguntas apropiadas.

El leer no es esencialmente visual “la información no-visual es aportada por el lector, es esencialmente la competencia lingüística del lector” (Smith 1975 citado en Ferreiro, 1999, p.345). Que no tiene implicaciones para evocar a un desequilibrio cognitivo donde el niño al buscar la palabra, este capitalizando el significante de esta, pero para ello ya tuvo previamente trabajo de asociación con los significados de la palabra, cual fue cimentando en su cognición.

Sin embargo, se recae en prácticas tradicionales donde la maestra se apoya de los alumnos avanzados con quienes puede asegurar la respuesta correcta. En el proceso de acompañamiento de los alumnos sobre la producción escrita recae solo en elementos ortográficos o de caligrafía e incluso léxicos. El escribir lleva una connotación creativa y de expresión de un sujeto que se comunica, se manifiesta o bien se implica la elaboración de un significado para poder expresar algo. En los actos de escritura y la relevancia de esta producción es la interpretación de las construcciones propias de los niños, y no en la reducción de imitar modelos de la propia escritura.

En general, las docentes tienen conocimiento de los métodos tradicionales como los sintéticos y analíticos que se fundamentan en la correspondencia entre lo oral y lo escrito. Es decir, aprender la lectura mecánica a través del método, que es una acción específica que puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje, el método se define como una secuencia de pasos ordenados para obtener un fin.

Finalmente reconozco que la voluntad por profesionalizarnos tiene una exigencia y un gran reto, pero también la oportunidad de aprender, mirar el escenario educativo desde otra postura y realmente de mejorar la práctica docente, que es uno de los objetivos primordiales de la maestría el fomentar las actividades y proporcionar los

elementos teóricos- metodológicos para el análisis y mejoramiento de la práctica educativa. Por otra parte, se encuentra la importancia de desarrollar habilidades básicas que no solamente los usaríamos en una investigación formal; sino en un proceso de investigación del día a día dentro de nuestra práctica para abatir las problemáticas que emerjan e intervenir adecuadamente; esta habilidad sin duda es de afinar la mirada y lograr captar esos detalles que van a ir dirigiendo una investigación u práctica, para adecuar estrategias de enseñanza según las necesidades del alumno.

Respecto a investigaciones futuras sobre temas similares a este, pudiese ser apoyo o detonante para pensar o dar más voz a las perspectivas docentes dentro de la alfabetización, es decir reconocer que no solo es un aplicador de estrategias. Rescatar fuentes de información donde den certezas al gremio en cuanto al tema más indómito ¿Cómo se enseña a leer y escribir? Como lo mencione en mi planteamiento, es una incertidumbre constante que los docentes complejizan el saber cómo partir en la alfabetización. También es una realidad la postura de la maestra Ana “como dios me da entender” esa cotidianidad en la práctica docentes de algunos profesores.

También es importante ahondar que usualmente en cursos o en la formación docentes se centran desde la perspectiva del alumno en el cómo aprende, aunque también es un tema bastante trabajado pero poco se domina; en mi opinión esta problemática versa en que se ha dejado de conocer o profundizar la visión del docente ¿Qué sabe el docente, como enseña el maestro y por qué enseña de tal forma? situación que origina al miedo a ser investigado, acompañado, evaluado u observado para poder ir trazando camino y acompañamiento; este último es fundamental para la formación constata del profesor como un proceso dialógico que es la base de su práctica.

De manera personal, me satisface con mi trabajo de investigación, porque compartía muchas nociones con mis sujetos de investigación literalmente un espejo, hoy reconozco que di un paso más, en el sentido que no espero mi receta para alfabetizar y entiendo lo que incluye el enseñar a leer y escribir, desde una postura

social y útil donde entra la creatividad y los constructos cognitivos de los niños. Reconocí que, si bien se mantuvo mi tesis en los saberes y haceres docentes para alfabetizar, existieron reajustes que fueron dando forma a esta investigación, inicié con buscar una respuesta de métodos para enseñar a leer y escribir, con el rastreo teórico y del trabajo de campo se abrieron posibilidades para hablar de una alfabetización y sobre todo hablar de metodologías, que sin duda todo ello intervienen la historicidad del maestro y las exigencias institucionales, pero que como maestra reconozco mi autonomía profesional que se puede sostener ante las exigencias institucionales, me siento capaz de seleccionar, buscar o bien crear el material de apoyo para mi práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, P. A. (2011). Deshilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-Pluri/Versidad*, 11 (3), 93-110.
- Albert, María José (2007) "El proceso de investigación cualitativa" y "Métodos cualitativos de investigación" 170-193 y 194-228 En *La investigación educativa: Bases Teóricas*. España: Mc Graw-Hill.
- Ameigeiras, Aldo R (2006) "El abordaje etnográfico en investigación social" 107-151 En Irene Vasilachis de Gialdino *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Angrosino, Michael (2012) La recogida de datos en el campo En *Ibid. Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata PP. 58-78.
- Ball, S. (1987). La dirección: oposición y control. En *La micro política de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar* (pp. 127-151). Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Barbosa Healt (1997). *Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. Editorial Pax-México.
- Barbosa Healt (1997). *Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. Editorial Pax-México.
- Bécquer, G. (1999). Desarrollo de la motricidad en la actividad programada de Educación Física en la educación preescolar. Tesis presentada en opción a Título académico de Doctor en Ciencias Pedagógicas I. S P Enrique José Varona. La Habana. 2001. p.38.
- Berger y Luckman. (2001). "La sociedad como realidad objetiva" pp.64-161 en *La construcción social de la realidad*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Bertely Busquets, María (2000) " Investigación etnográfica en escuelas y

- Bleger, J. (1996). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En R. Käs et al. La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos (pp. 68-83). Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1989). El espacio social y la génesis de las "clases" Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. III, núm. 7, septiembre, pp. 27-55.
- Braslavsky Berta. (2008). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. Artículo. lectura y vida 25 años.
- Cáceres Acosta, O. (2017). El uso del pictograma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño. Facultad de ciencias de la educación programa de doctorado en formación del profesorado. Universidad de las palmas.
- Carbonell, Serrabona (2015) "Pedagogías Críticas" pp. 69-96 en Pedagogías del Siglo XXI, Octaedro, Barcelona.
- Castedo, Mirta. (2017). Alfabetización inicial: Teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. instituto de humanidades y ciencias sociales. Universidad de la plata, Argentina, p. 45- 68.
- Castro, Maribel (2019). Ambientes de aprendizaje. Artículo de investigación de doctorado en Educación, Universidad del Norte, Atlántico, Barranquilla, Colombia.
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula (pp.626-665). En: La investigación de la enseñanza. Barcelona, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Clark, C. (1986) Procesos de pensamiento de los docentes (pp. 444-543). En: La enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós.
- Coffer, A. y Atkinson P. (2003). Variedades de datos y variedades de análisis y Los conceptos y la codificación. (1-30 y 31-63).
- Corvalán, A. (1996). Recuerdos personales- memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórica institucional. En I. Butelman (Comp.), Pensando las instituciones (pp. 40-76). Paidós.
- Coser, L. (1978). Las instituciones voraces. Visión General. En Las instituciones voraces (pp. 11-26).

- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). El poder como fundamento de la acción organizada (pp. 54-75). En El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva. Introducción: Las restricciones a la acción colectiva (pp. 13-31), El actor y su estrategia (pp.35-53). Alianza Editorial Mexicana.
- Debienne, M.C. (1979). El dibujo en el niño. Barcelona: Editorial Planeta.
- Delamont, S. (1984) Que comience la batalla (p.p.127-158). En: La interacción didáctica. Bogotá. Cincel – Kapeluz.
- Delory, Momberger Christinne. (2014). “Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía” En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, Núm. 62, pp. 695-710.
- Egleston, John (1997) “Los maestros y el currículo” (95-122) “Los alumnos y el currículum” (123-144). En Sociología del currículum escolar, Troquel, Buenos Aires.
- Etzioni, A. (1993). Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización (pp.1-7) y Control y jefatura de la organización (pp. 104-121). En Organizaciones Modernas. UTEHA.
- Fernández, L. (1994). Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento (pp.17-34) y Componentes constitutivos de las instituciones educativas (pp.35-52). En Instituciones educativas. Paidós.
- Fernández, L. (1996). "Crisis y dramática del cambio", "Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa" pp.183-237. En: Pensando las instituciones, Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. M. (1998). El concepto de institución. En El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas (pp.13-42). Paidós.
- Ferreira, Marjorie y Méndez, Adair (2015). “Las narrativas de vida como prácticas de autoformación de maestras que enseñan matemáticas” En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, Núm. 64, pp. 171-193.
- Ferreiro, Emilia (1997) Alfabetización. Teoría y práctica. Ed. Siglo XXI. España.

- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio Margarita (compiladoras). (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura", Editorial Siglo XXI, México.
- Ferreiro, Emilia, Teberosky Ana (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI. España.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Filloux, J. (2001). "El juego de los deseos" (pp.27-42) "Poder y grupo (55-67) En: Campo pedagógico y psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flanders, N. (1977) Investigación sobre la eficacia docente basada en el análisis de la interacción verbal de la clase (pp. 483-544). En: Análisis de la interacción didáctica. Salamanca: Anaya.
- Fons, Esteve, M. (2010). Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Barcelona: GRAÓ.
- Foucault, M. (1986). ¿Por qué hay que estudiar el poder?: la cuestión del sujeto. En W. Mills et al. Materiales de sociología crítica (pp. 25-36). La Piqueta.
- Foucault, M. (2009). El orden del discurso. Fábula y TusQuest Editores.
- Gibbs, G. (2007). Codificación temática y categorización (78-103).
- Gómez, palacios Margarita (1991). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Secretaria general de educación especial. dirección general de educación primaria. SEP. México.
- González R. G. (2014) "Influjo de la Teoría en el proceso de Investigación" 17 – 42
- Goodman, Kenneth (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos. una perspectiva transaccional socio psicolingüística. Ed. lectura y vida. Universidad de Arizona.
- Goodman, Kenneth (1998). El proceso de lectura consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo.

- Guber, Roxana (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento pp. 47-57 En Ibid. El salvaje metropolitano. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez Fresneda, Raúl (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en Las primeras edades Educación XX1, vol. 21, núm. 1, pp. 395-415. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Hargreaves, D. (1986). La interacción profesor alumno (pp. 125- 203). En: Las relaciones interpersonales en educación. Madrid: Narcea.
- Honoré, B. (1980) "Introducción" y "1. Para una problemática de la formación" En Para una teoría de la formación. Madrid: Narcea. Págs. 9-14 y 15-44.
- INEGI. Comunicado de prensa núm. 709/22. 29 de noviembre de 2022. página 1/21. comunicación social. encuesta nacional sobre acceso y permanencia en la educación (ENAPE) 2021<https://cuentame.inegi.org.mx/población/asistencia>.
- Jiménez Lozano M. Luz (2007) Aprendices de maestros. La construcción de sí. Pedagogía Mexicana. Ediciones Pomares. p. 32-49.
- Jiménez, J. (2009). Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria. RTI International. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- Jiménez, M. Luz (2007) Aprendices de maestros. La construcción de sí. Pedagogía Mexicana. Ediciones Pomares. p. 32-49.
- Kaufman, Ana M., Rodríguez Ma. Elena. (1993). ¿Por qué cuentos en la escuela? Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina,) articulo. Lectura y vida 25 años.
- Kaufman, Ana María (2007) Leer y Escribir: el día a día en las aulas. Ed. El abece de ciudad de Buenos Aires. pp. 12-61.
- Lapassade, G. y Loureau, R. (1981). Tres niveles de análisis y de intervención. En Claves de la sociología (pp. 133-186). Laia.
- Leithwood, Kenneth (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile, Vitacura, Santiago de Chile.

- Lerner, Delia (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Ed. Fondo de la cultura Económica.
- Méndez Mendoza, Rocío. (2010). La lateralidad influye en los problemas de Aprendizaje. Revista Profesional de la enseñanza. publicación septiembre.
- Mercado, Ruth (2002). Los saberes docentes como construcción social. Ed. Fondo de cultura Económica. México.
- Monroy, Dávila Fernando (2021). Capítulo 13. Las reformas curriculares y sus mecanismos de apropiación. En Fernando Monroy Dávila y Rocío Mercado Bautista (Coords.) Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana. México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Págs. 169-180.
- Nemirovsky Myriam (1999) Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños. Ed. Paidós. Barcelona España.
- Orozco, Bertha (2006). Usos de la teoría para interrogar la realidad: reto para la formación universitaria. (101-117).
- Papalia, Diane (2009). Psicología del desarrollo. de la infancia a la adolescencia. UNAM. Ed. McGraw Hill.
- Piaget, J. (1976). El desarrollo explica el aprendizaje. En S. F. Campbell (Ed.), Muestra de Piaget: una introducción a Jean Piaget en sus propias palabras.
- Postic, Marcel (2000). La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales. Narcea Ediciones. Madrid.
- Ricoeur, Paul (1995) Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido (ensayo uno y dos).
- Rockwell E. (1986). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Documento DIE 1. México: IPN.
- Rockwell, E. (1985). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. antología SEP. ediciones El Caballito.

- Rockwell, E. y Ezpeleta J. (1986). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Documento DIE 1. México: IPN 12 México: Fondo de Cultura Económica en "La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación" p.3. Julieta Tamayo Garza, UPN 19b, Guadalupe, N. L.
- Rugerio, Juan Pablo; Guevara, Yolanda (2015) Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 13, 2015, pp. 25-42. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, España.
- Sacristán, Gimeno (1988) El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata. Madrid. pp. Cap. 7-8. salones de clases: la entrada al campo" 43 - 62. En Ibid. Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Sarramona, Jaume y Noguera Johana (1998). Teoría e Historia de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología.
- Secretaría de Educación Pública (1998) español. Libro de lecturas. primer grado. México
- Secretaría de Educación Pública (2004). Programa de educación preescolar. Primera edición, 2004. Secretaría de Educación Pública, México, D. F.
- Secretaría de Educación Pública Plan (1993) Plan y Programas de estudio. Educación básica Primaria. Primer grado. México.
- Secretaría de Educación Pública Plan (2011) Programas de estudios 2011. guía para el maestro. Educación básica Primaria. Primer grado. México.
- Secretaría de Educación Pública Plan (2017). Aprendizajes Claves. Para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México.
- Secretaría de Educación Pública Plan (2022) Programa Analítico. Educación Primaria. Fase 3: 1° y 2° grado.

- Shulman, L. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea (pp. 9 - 84). En: La enseñanza de la investigación I Enfoques, Teorías y Métodos. Barcelona. Paidós-MEC.
- Smith, Frank (1983). Comprensión de la lectura. México. Editorial trilla.
- Smith, Frank (1989). Capítulo. La lectura y su aprendizaje. En análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Editorial trilla.
- Solé, I. (2000). Leer, escribir y aprender. Aula de innovación educativa (96), 6-9.
- Solé, Isabel (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y aprendizaje. Universidad de Barcelona.
- Solé, Isabel (1993) Estrategias de lectura y aprendizaje. artículo de Lectura y vida 25 años. pp. 216-25-27.
- Solé, Isabel (1998) Estrategias de Lectura. materiales para la innovación educativa. Ed. GRAÓ. pp. 17-31,33-71,101-113.
- Solé, Isabel (1998) Leer para aprender. Universidad de Barcelona. Artículo de leer.es.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. (pp.152-176).
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. ediciones Paidós.
- Tlaseca Ponce, M. (2001) El saber de los Maestros en la formación docente. UPN Ajusco, México.
- Torres, Rosa María (1998). Qué y cómo aprender. SEP. Biblioteca para la actualización docente.
- USICAMM (2023) Acuerdo que contiene las reglas del Programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Ministerio de la Educación.

- Vasilachis de Gialdino, (2016) “La investigación cualitativa” 23-64 En Irene Vega, R. (2003) Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a la escuela. Biblioteca Nueva, Madrid, 270 páginas.
- Vega, R. (2003). Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a la escuela. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Villalobos, J. (1991) “El lenguaje integral y el rol del docente.” Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Lectoescritura. Fascículo 1: El lenguaje integral. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- Woods, Peter (1986) “La escuela por dentro” pp. 31-47. La etnografía en la investigación educativa. Ed. Tems de educación Paidós. Barcelona.
- Woods, Peter (1993). Análisis y Teoría (135-160 y 161-182).
- Zambrano Leal, Armando, (2006) “El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Zemelman H. (2019) “La problemática de la realidad social” p.32 en Vivian Romeu: La comunicación viva. Reflexiones desde y para las ciencias sociales. InCom-UAB Publicacions, 19. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zemelman Merino, Hugo (2013) El Presente Potencial y la Conciencia Histórica. Realidad Social, Sujeto y Proyecto. Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 12, núm. 36, 2013, pp. 1-13. Universidad de Los Lagos. Santiago, Chile.
- Zemelman, Hugo (1987), Conocimientos y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. El colegio de México. México D.F, México.

ANEXOS

Anexo 1. Códigos generales. Informante 1. entrevistas.

Lista general de códigos
INFORMANTE 1 SOFIA

ENTREVISTA 1 IDEAS DE LA DOCENCIA	ENTREVISTA 2 ¿QUIÉN ES LA MAESTRA?	ENTREVISTA 3 ¿CÓMO ES SU ENSEÑANZA?
– Identifica la necesidad de sus alumnos: De alto Rendimiento. • le hable de las actividades este... diferenciadas que iba hacer con mi niña que va más alta Romina. (3). – Estos niños llevan un proceso: ellos terminan este ciclo escolar todos, todos este leyendo. (17) • Leerles textos completos, es entonces ahí que para que adquieren una lectura muy fluida (7). Innovar las clases: Tomar retos. • de antemano que empleamos diferentes métodos si, (9). Identidad docente: reconocimiento social. • “yo soy la docente” (12). • tiene que aprender de mi (12) Ser maestra – vocación – elección: Todas somos maestras. • enfermería, eso es lo que yo quería, pero mi papá, si quieren ser maestras”. (15).	– Perfil Docente: Normalista. “Escuela Normal Javier Rojo Gómez” ...trabajaba y los sábados me iba a la escuela y en los cursos de verano. (4). – Inserción a la docencia. Las promesas. • ingrese a la escuela fue también con la promesa que ellos sí; ellos siempre me prometieron que siempre me iban ayudar ... y nunca se dio (7). – Actualización Docente: cursos, muchos cursos. • vinieron los cursos como para decir vamos vamos... a entrar a carrera magisterial (14). – Ser maestra – vocación – elección. le fui agarrando en el camino pues ya me empezó a ir gustando (respira y deja salir el aire y baja el volumen). (10). – Identifica la necesidad de sus alumnos: diagnóstico - ¡Al ojo del buen cubero!.,. • ¡Al ojo del buen cubero!, ...estamos dejando pasar un tiempo maestra. (24). – Inicio su especialización en primer grado: Me entere por una madre de familia. • será maestra de primer grado: ... ¡ayyyy maestra! creo que no lo sabía... (30).	– Identifica la necesidad de sus alumnos: Imposición de estrategias. • Aurorita (ATP) decía las cosas son así (4). – Estos niños llevan un proceso: ver que llegan a los resultados (6). • proceso ... a pesar de que... de qué de momento ya... ya pudimos entender la metodología. • llevamos un proceso y tenemos un proceso y que vamos a ver que las nuevas metodologías nos llevan a ese proceso. – Método para la alfabetización: Repetir y Copiar. El sistema, el sistema global e implica desde... los saberes previos, en la comprensión, la comprensión de esa lectura e implica la comprensión general de esta lectura. Implica las oraciones y frases de esa lectura y llegar a la palabra. (23). 1. Con ellos leo. (14-16): 2. Tienen la seguridad de que yo les voy a decir que sí, que ya saben leer y que qué bonito lo están haciendo. 3. calificaciones que ellos tienen hasta este momento son de diez. 4. doy cuenta del proceso cuando yo veo que mis niños están solo haciéndolo. 5. los pongo en tres grupos. Atiendo los diferentes ritmos de aprendizaje 6. quiero pasar al pizarrón, yo leo, yo le ayudo a escribir a paso lento. 7. acomodando mi proceso y voy viendo cómo van avanzando para poderlos ayudar a brincar en la siguiente etapa.

Anexo 2. Códigos generales. Informante 2. Observaciones.

Lista general de códigos INFORMANTE 2 ANA

OBSERVACIÓN 1 "EL RATÓN SIMÓN"	OBSERVACIÓN 2 "LAS ADIVINANZAS"	OBSERVACIÓN 3 OBRAS DE TEATRO.
Descripción del aula (1). "El árbol", filas, pero centradas. - En el espacio central del salón centradas en el salón dejando espacio alrededor de las filas, es decir pasillo delantero, trasero y los dos laterales. (p.2). "la palabra escrita en la tira de papel, la maestra la pegaba en una rama del árbol que está pintado al costado derecho del pizarrón blanco. (4). Estilo de enseñanza: venga yo le ayudo. "vamos a apoyarnos, vamos a escribir en la libreta bonito" (10). "¿cómo se hace esta?" "venga yo le ayudo". Fila a un costado del escritorio. (13). Secuencia didáctica: - Identifica fecha con calendario impreso. - escribió la fecha y el título del cuento a trabajar "El ratón simón" (4). - Mostrar tiras con palabras. - Escribir palabras en el pizarrón - Leer palabras escritas en el pizarrón. (5). - alterna pega las tiras con palabras en el árbol. - identificar las palabras pegadas en el árbol. (6). - Lectura en voz alta grupal. - copiar en la libreta "ahora sacamos libreta de lengua materna, la de 7 letras ... si ... lengua materna. (9) - En toda la actividad es la dinámica de la maestra: le ayuda a copiar e identificar las palabras (oral con la inicial de la palabra). ¿con que letra empieza? (13-14).	Estilo de enseñanza: venga yo le ayudo. "maestra me ayuda a pegar, maestra me ayuda a dibujar, maestra me ayuda a escribir la letra" la maestra sentada en el escritorio dando apoyo a los pequeños y hace la revisión de las libretas. (3) Secuencia Didáctica: - Escribir título del tema. (8-9). - Mostrar tarjetas con las frutas. - La maestra les lee la adivinanza y los niños responden. - Dibujar en las tiras de papel las frutas que van mostrando. - Repiten las palabras que llevan. - Escribir las palabras en el pizarrón por los niños. A ver vamos a leer lo que escribiste...- (9). - Simultáneamente cada niño pegar las tiras de papel con las palabras, en la libreta. (dibujo de fruta y nombre de la fruta). - Leer palabras. ¿quién quiere leer la palabra? (8-10). - La maestra pega las tiras en el árbol. "bien chicos ¿ahora qué hago?" Pegarlos en el árbol (lo dicen la voz alta). (10). - Califica en el escritorio. (fila constante de clase). Dinámica grupal: desorden –ordenado. - Fila en el escritorio (constante en clase). - Todos se ayudan.	Durante la Clase: se pierde la secuencia de clase, por atender necesidades (varias) de los niños. Secuencia Didáctica: - Lectura del cuento por la maestra. - La maestra designo personajes (2). - Identificar el recorte de la escena leída. - Iluminar y pegar el recorte. (3). - Ensayar la escena. ¿Ok? (5). - Regresa a la lectura de la obra. - Identifican la escena 2. - Califica en el escritorio. (12) - No se concluyó el tema: Aunque no hayamos acabado vamos a cerrar la libreta, vamos a lavarnos las manitas. (15). Estilo de enseñanza: venga yo le ayudo. "Yo les ayudare en el dialogo." (5). - Lectura grupal. (13). - Maestra: A ver, aquí dice la cigarra y la hormiga, como dice. Y todos repiten ... - Pasan a leer los alumnos al pizarrón. (14). - En las participaciones... se acerca otro niño y le empieza a decir en voz bajita. Andrés lo repitió en voz alta la oración "la cigarra y la hormiga". (14).

Anexo 3. Categorías descriptivas. Informante 1.

CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS	CÓDIGOS	FRASES ETNOGRÁFICAS
RASGOS IDENTITARIOS DE LA DOCENTE SOFIA ¿QUIÉN ES LA DOCENTE SOFIA? “YO SOY LA DOCENTE Y TIENEN QUE APRENDER DE MI” SOFIA HA CONSTRUIDO UN PRESTIGIO COMO BUENA DOCENTE	Elección de la carrera: influencia familiar: “Todas somos maestras”. E.1	“enfermería, eso es lo que yo quería, pero mi papá, si quieren ser maestras”. (15).
	Perfil Docente: Normalista. E.2	• “Escuela Normal Javier Rojo Gómez” ...trabajaba y los sábados me iba a la escuela y en los cursos de verano. (4). • saliendo de la secundaria nos íbamos a la normal 4 años, entonces no había licenciatura. (3). • salíamos ya tituladas a los 18 años. (3).
	Inserción a la docencia tortuosa: “me costó bastante”. E.2	• ingrese a la escuela fue también con la promesa que ellos sí; ellos siempre me prometieron que siempre me iban ayudar ... y nunca se dio (7). • costó bastante, costó bastante (8). • le buscábamos la manera, pero fui hacer la vergüenza (8). • años de servicio: Reconocidos ...ahorita tengo 35 años. (9).
	Vocación y aprecio a la docencia. E.2	• le fui agarrando en el camino pues ya me empezó a ir gustando (respira y deja salir el aire y baja el volumen). (10).
	Inició su especialización en primer grado: “Me entere por una madre de familia”. E.2	• será maestra de primer grado: ... ¡ayyy maestra! creo que no lo sabía... (30). • ya que se fue empecé a llorar y llorar a llorar ... (30). • sentí como coraje (30). • Me estas mandando a primero, no voy a decir nada no voy a decir nada (30). • te voy a demostrar que puedo siiiii, pero yo ¡maestra si llore...! (30).
	Compromiso social al enseñar a leer y a escribir. E.3	• Aurorita (ATP) decía las cosas son así (4). • los docentes somos los que estamos viviendo las situaciones, los problemas, los ritmos de aprendizaje de los niños (4) • una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica, (4). • de repente si les tengo hay que meter lo primero que se me ocurre con tal de que lo decodifica (6).
	Reconocimiento social. E.1	• “yo soy la docente” (12). • tiene que aprender de mi (12) • maestra es tener ganas de trabajar y amor a la docencia. (14). • Mi padre: Él siempre nos decía como nos ven nos tratan (18). • “ustedes son unos profesores y deben vestirse por eso ganan por eso tienen” y somos un ejemplo de una sociedad (18).
	Actualización Docente: “cursos, muchos cursos”. E.2	• desde que yo ingresé, desde antes que me dieran la clave, lo que siempre hice es prepararme. (14). • vinieron los cursos como para decir vamos vamos... a entrar a carrera magisterial (14).

		años estar en los cursos (14).
CONCEPCIONES SOBRE EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN. DESCONOCIMIENTO, REDUCCIONISMO	Eclecticismo de métodos: innovación. E.1	- enseñamos como nos enseñaron y no queremos tomar riesgos (9) - de antemano que empleamos diferentes métodos si, (9).
	El proceso como el fin de la alfabetización, no reconocimiento del medio.	E.1 “todos, que todos estén leyendo”. (17). - es su proceso... van trabajando va armando y todo (4). - Estrategias de lectoescritura.: van adquirir la lectura leyendo (8). - Leerles textos completos, es entonces ahí que para que adquieren una lectura muy fluida (7).
		E.3 - Estos niños llevan un proceso: ver que llegan al resultado (6) - proceso ... a pesar de que... de qué De momento ya... ya pudimos entender la metodología. - el proceso de metodología y los métodos necesarios. - llevamos un proceso y tenemos un proceso y que vamos a ver que las nuevas metodologías nos llevan a ese proceso. - como la trabajas, Pero sé perfectamente que todo eso es un proceso y que, al fin, al final de cuentas iba a llegar a los resultados - que tú me tienes que entregar los niños leyendo en el tiempo. (6). - el programa me dice esto y esto y hay que respetar.... si no es por eso se trunca (6). - es que el proceso de los niños, o sea, es importante y porque nos tenemos que estar brincando este proceso. (12). - dentro del proceso, pues si decimos bueno, yo me voy dando cuenta (13). - lo veo, mi proceso ahorita ya en la clase y ya veo, veo y escucho cuando los mis niños ya están participando y están y están leyendo (13).
	Referencias de programas de estudio.	- el plan 93 sí. Aunque inicie, inicie antes en el en el global (8). - del 2017, el que más trabajamos (8).

	Método de Enseñanza para la alfabetización: Leer, Repetir y Copiar. E.3	El sistema, el sistema global e implica desde... los saberes previos, en la comprensión, la comprensión de esa lectura e implica la comprensión general de esta lectura. Implica las oraciones y frases de esa lectura y llegar a la palabra. (23). 1. Con ellos leo. (14-16): 2. Tienen la seguridad de que yo les voy a decir que sí, que ya saben leer y que qué bonito lo están haciendo. 3. calificaciones que ellos tienen hasta este momento son de diez. 4. doy cuenta del proceso cuando yo veo que mis niños están solo haciéndolo. 5. los pongo en tres grupos. Atiendo los diferentes ritmos de aprendizaje 6. quiero pasar al pizarrón, yo leo, yo le ayudo a escribir a paso lento. 7. acomodando mi proceso y voy viendo cómo van avanzando para poderlos ayudar a brincar en la siguiente etapa. – por mayo, ahí veríamos los niños que no, que no están aprendiendo con esta metodología. (16). – con esta metodología, que es un proceso más largo, pero es un proceso más significativo (16).
SECUENCIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA. MECANIZACIÓN	Secuencia de enseñanza: Enseñanza tradicional. O.1 “LOS DÍAS DE LA SEMANA”	1. Lectura, de la maestra (5). 2. Repetición de la lectura de palabras por los niños. (6) 3. Copiado de palabras. (7 y 8). “lunes de luna, martes de mamá” “usen su bicolor para hacer “salta ranita salta y lista” (lo decía en tono de canción), coloque x y dos puntos, recuerden tache azul y dos puntos rojos”. (O1. p.7).
	Secuencia de enseñanza: O.2 “CUENTOS DE LOS RATONES”	1. lectura en voz alta por parte de la maestra (5) 2. dibujo el contenido de la lectura. (5). 3. Escribir 5 palabras. “ratón con R, libros con L “(9).
	Secuencia de enseñanza: O.3 “LA CASITA”	1. Lectura guiada por la maestra, 5 veces leen. (2,4), 2. Lectura por cada niño. “sigan a Ángel” (5). 3. Palmean las palabras “partes de la casa” (6). Actividad poco atractiva. No hay interés del niño. No se propicia la reflexión. (6-8) 4. Escritura de palabras en el pizarrón (Ángel- Ingrith). “m de mano, n de nariz” grafía inicial de las palabras. (12).
	Secuencia de enseñanza: O.4 “LAS ADIVINANZAS”	1. Escuchan el audio de las adivinanzas. (2). 2. Leen el pictograma de las frutas. (3). 3. Copian la respuesta: la fruta (palabra). (4). separando, recuerden la ranita separado de un cuadro. (O4. p.11). 4. Recortan la imagen de la fruta. (3 y 13). 5. Pasar al pizarrón en forma individual para leer las palabras. “va, ve, vi, vo, vu”. (10). 6. Se enuncia la adivinanza. (11). 7. Pasan al pizarrón a identificar la palabra (fruta

Anexo 4. Tabla de frecuencias. Informante 1.

CATEGORÍA	CÓDIGOS	ENTREVISTA 1 Páginas.		ENTREVISTA 2 Páginas.		ENTREVISTA 3 Páginas.	
RASGOS IDENTITARIOS DE LA DOCENTE SOFIA ¿QUIÉN ES LA DOCENTE SOFIA? “YO SOY LA DOCENTE Y TIENEN QUE APRENDER DE MI” SOFIA HA CONSTRUIDO UN PRESTIGIO COMO BUENA DOCENTE	Elección de la carrera: influencia familiar: “ <i>Todas somos maestras</i> ”.	15					
	Perfil Docente: Normalista.	13		3,4,9			
	Inserción a la docencia tortuoso.			4, 5, 6,7,8,9, 10,11,12,13			
	Inserción a la docencia tortuoso: “me costó bastante “.	14		7-8, 10,14		18	
	Vocación y aprecio a la docencia.			27,28,29,30		1819,21	
	Inició su especialización en primer grado: “Me entere por una madre de familia”.	12,13, 18		17		4,5	
	Compromiso social al enseñar a leer y a escribir.			14,15			
CONCEPCIONES SOBRE EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN DESCONOCIMIENTO, REDUCCIONISMO	Eclecticismo de métodos: innovación.	4,6,9,10					
	El proceso como el fin de la alfabetización, no reconocimiento del medio.	7,8,17		16,17,21,25		5,6,9,12	
	Referencias de programas de estudio.					7,8,9,10	
SECUENCIA DE ENSEÑANZA SOBRE LA LECTOESCTITURA MECANIZACIÓN	Método de Enseñanza para la alfabetización: Leer, Repetir y Copiar.			26		15,16,17	
	Secuencia de enseñanza: Enseñanza tradicional.					13,14	
	Lectura en voz alta por la docente.	OBSERVACIÓN 1	OBSERVACIÓN 2	OBSERVACIÓN 3	OBSERVACIÓN 4		
		5	4,5	2,4	2,3,14		
	Repetición de la lectura de palabras por los niños. (grupal o individual).	6	11	2,3,4,5,6	3,10,15		
	Escritura de palabras. (pizarrón o cuaderno).	7	9,10	10,11	4,11,13		
	Pasar al pizarrón.			10,11,12	9,10,13,15		
	Dibujo, recortar o armar palabras. (imágenes referidos al tema).	8,9,10	5,6	7,9	2,6,13		

Anexo 5. ÍNDICE HIPOTÉTICO

CAPÍTULO I LA EXIGENCIA INSTITUCIONAL Y SOCIAL DE LA ALFABETIZACIÓN EN UNA ESCUELA PRIMARIA 1. La escuela primaria “Héroes”: referente de la zona escolar 2. Disposiciones instituidas que garantizan la alfabetización 3. El peso del compromiso social e institucional.
CAPÍTULO II SABERES CONSTRUIDOS POR SOFIA Y ANA EN TORNO A LA ALFABETIZACIÓN 1. La elección de la carrera: Todo menos maestra / todas somos maestras” 2. Su inserción a la docencia: “un camino tortuoso” y “ese es tu kínder” 3. El reto de alfabetizar: “lloré, lloré y lloré, aquí yo soy la maestra” “yo vengo de preescolar, feliz en primero” 4. Concepciones sobre la alfabetización: 4.1 Eclecticismo de métodos: “lo global y pronales” y “el eclesástico” 4.2 El “proceso” como fin: “todos van a leer por la innovación” “la famosa conciencia fonológica” 4.3 Resignificaciones curriculares: “El perrito”, “me quedé con la reforma del 2004, en preescolar”
CAPÍTULO III LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ENTRE LA CODIFICACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN 1. Las aulas de primer grado como nichos ecológicos. 2. La alfabetización como proceso de adquisición de la Lengua Escrita: ¿método o metodología? 3. Estrategias de alfabetización basadas en Los cuentos 3.1 Mecanización y codificación: Leer, Repetir y Copiar. (punto integrado por cada uno de los subapartados puntos) 3.2 La ayuda pedagógica: letreros, letreros y mucha lectura mucha lectura. 4. Limitaciones y posibilidades derivadas de las estrategias de alfabetización: la codificación e imitación o hacia la construcción social de la lengua