

PATRICK H. SMITH
ROBERT T. JIMÉNEZ
ROSA MARÍA BALLESTEROS PINTO

Patrick H. Smith es Doctor en Lenguaje, Lectura y Cultura de la Universidad de Arizona, Estados Unidos. Profesor de Lingüística Aplicada de la Universidad de las Américas, Puebla, México.

Robert T. Jiménez es Doctor en Educación de la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign, Estados Unidos. Profesor Asociado de Educación Bilingüe y Lecto-escritura en la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.

Rosa María Ballesteros Pinto es Magister en Lingüística Aplicada, Universidad de las Américas, Puebla. Instructora del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Puebla.

¿HAY UNA PEDAGOGÍA NACIONAL DE LA LECTO-ESCRITURA?

UNA MIRADA A LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LECTORES Y ESCRITORES EN MÉXICO¹



Introducción

Según una larga tradición de investigación sobre el desarrollo de la lecto-escritura en contextos educativos, la clase social y el nivel de escolaridad formal de la familia son dos factores de fundamental importancia (Au y Jordan, 1981; Heath, 1999; Taylor, 1983). Es decir, los niños de hogares con mayores recursos económicos y cuyo capital social está más alineado con los intereses de las clases dominantes tienden a tener más éxito como lectores y escritores, según los criterios valorados por la escuela. En muchos estudios, se argumenta que los bienes materiales y culturales de la escuela están manipulados, conscientemente o no, por el Estado y sus agentes, para reproducir a través de la educación las inequidades que se encuentran en la sociedad fuera de la escuela (Bourdieu, 1991). También hay una tendencia paralela que rechaza la teoría de la estricta reproducción por negar el papel de la agencia humana y la importancia de factores locales como posibles espacios para la creación de nuevas peda-

gogías. Según esta vertiente, precisamente estos contextos y condiciones locales deben ser enfocados para entender la organización de la enseñanza (Luke, 2003).

El objetivo del presente estudio es entender los procesos e ideologías que contribuyen a la formación de lectores y escritores en México. Tomando el hogar, la comunidad y la escuela como espacios fundamentales para el desarrollo inicial de la lecto-escritura, el estudio se basa en datos naturales y reales para documentar cómo participantes ubicados en contextos concretos participan, a través de la interacción social, en la construcción de las prácticas y los patrones de uso que forman a los lectores y escritores. En este trabajo queremos compartir los resultados obtenidos hasta la fecha y realizar un análisis preliminar de esta información.

Marco teórico

Nuestra investigación está basada en una teoría de múltiples perspectivas que desglosamos brevemente en este apartado. Para empezar, necesitamos definir el significado del término *lecto-escritura* para los propósitos del estudio. Difundido por Ferreiro (1986, 1989), entre otros, el significado de este término va más allá de las habilidades de leer y escribir implicadas en el término *alfabetización* (véase Braslavsky, 2003, para una amplia descripción de los conceptos y creencias acerca de la lectura y escritura que se pueden considerar dentro del término “alfabetización”). Con cierta influencia del creciente concepto de *literacy* en inglés y las investigaciones al respecto, el estudio de la lecto-escritura conlleva adicionalmente la idea de que existen múltiples formas de la palabra escrita y que el significado de cada una tiene que interpretarse en su entorno sociocultural (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Lerner, 2001). Usamos la expresión *ecología de la lecto-escritura* a partir del reconocimiento de que las habilidades, creencias y prácticas desarrolladas en un ambiente o contexto no necesariamente son semejantes a las que se desarrollan en otros. Por lo tanto, para llegar a comprender a fondo cómo se

forman lectores y escritores es necesario analizar datos provenientes de múltiples contextos, en este caso escuela, hogar y comunidad, ya que el aprender a leer y a escribir no solamente sucede en la escuela, sino que es el resultado de nuestras interacciones en la vida cotidiana.

Naturaleza del lenguaje escrito

Existe una tendencia fuerte en el campo de la lingüística aplicada a excluir la lecto-escritura del estudio de la lengua. En este estudio se asume otra posición: igual que Lakoff (2000:14), pensamos que

“si nos interesa la manera en que el lenguaje nos forma y nos construye, debemos considerar todas las formas del lenguaje”.

Es decir, la palabra escrita ocupa un lugar central dentro de la lingüística aplicada y, por consiguiente, entender el uso de la lecto-escritura requiere de una formación lingüística (Hassan, 1999).

Lecto-escritura emergente

En relación con lo planteado, existe la creencia, todavía bastante común en muchos contextos escolares, de que el inicio de la lecto-escritura es paralelo al primer año de escolaridad. En las últimas dos décadas, se han investigado casos de niños cuyas habilidades para escribir y leer están muy desarrolladas antes de entrar a contextos formales de instrucción. Se ha demostrado de manera contundente que, bajo las condiciones apropiadas, el proceso de aprender a leer y escribir, que ocurre obviamente más tarde en la vida del individuo, no es muy distinto del proceso de desarrollo del lenguaje oral en edad escolar (Ferreiro, 1986; Teale y Sulzby, 1986). De esta observación surgieron estudios que muestran que la lecto-escritura emergente (*emergent literacy*) no es característica propia de los niños de clase media cuyas familias cuentan con gran cantidad de libros y textos, sino que es una característica común de todos los niños miembros de una “cultura letrada” (*literate culture*) (Goodman, 2002; Seda-Santana,

2000). Por lo tanto, consideramos lugares importantes para la investigación tanto el hogar como la comunidad.

Lecto-escritura en la familia y la comunidad

A partir de estos estudios, surge una tradición de investigación más reciente centrada en el estudio de la lecto-escritura en la familia. Es destacable el trabajo de Taylor (1983), y Taylor y Dorsey-Gaines (1988), entre otros, en los que se plantea la importancia del texto escrito y de las prácticas de lecto-escritura en los hogares en comunidades de grupos étnicos y sociales típicamente asociados con bajos niveles de rendimiento en lecto-escritura. En esta tradición, las investigaciones etnográficas sobre el uso del lenguaje y la lecto-escritura en comunidades mexicano-americanas en Estados Unidos han documentado una amplia diversidad en las prácticas y formas de lecto-escritura (Guerra, 1998; Kalmar, 2001).

Teoría sociopolítica de las prácticas de lecto-escritura en la escuela

En este estudio, consideramos, de acuerdo con los planteos de Bourdieu (1991), que las expresiones y, por extensión, los textos escritos producidos por los alumnos son signos de riqueza y que la estructura social está siempre presente en cada interacción lingüística. Como signos de acervo cultural (*cultural capital*), se puede predecir que los textos producidos por estudiantes de distintas clases sociales estarán sujetos a diferentes valores y estándares; específicamente, que los textos escritos por los alumnos de bajo nivel socioeconómico sean considerados como

“lenguaje semi-artificial [...] producido a raíz del esfuerzo continuo de la corrección” (Bourdieu, op. cit.: 61).

Esta teoría es consistente con los resultados encontrados en el estudio realizado por De la Garza y Ruiz Ávila (1994) sobre textos escritos producidos por niños de 6° año de primaria en escuelas de México D.F. con marcadas diferencias

socioeconómicas. En ese estudio, en las escuelas con población de más alto nivel socioeconómico,

“[...] se concede un espacio prioritario a las actividades del lenguaje que tienden al desarrollo de la expresión y comunicación del educando” (p. 166).

Partimos de la observación de Barton (1999) sobre la diferencia entre forma y contenido de la lengua escrita. La relación entre el lenguaje escrito y su entorno se da de manera gradual, con tiempo, e implica la complicidad del sujeto y el proceso descrito como “*inscription*”. La metáfora usada por Bourdieu (1991) sugiere que estas creencias son, de hecho, parte de lo que uno es y que estas disciplinas (*bodily and linguistic disciplines*) son constituyentes de la relación con el mundo económico y social, que se incorporan de manera permanente sin conciencia ni intención explícita (p. 89). Entonces, estos conceptos de interacciones lingüísticas fueron aplicados a este estudio poniendo el acento en la relación entre nivel socioeconómico y función de la lecto-escritura.

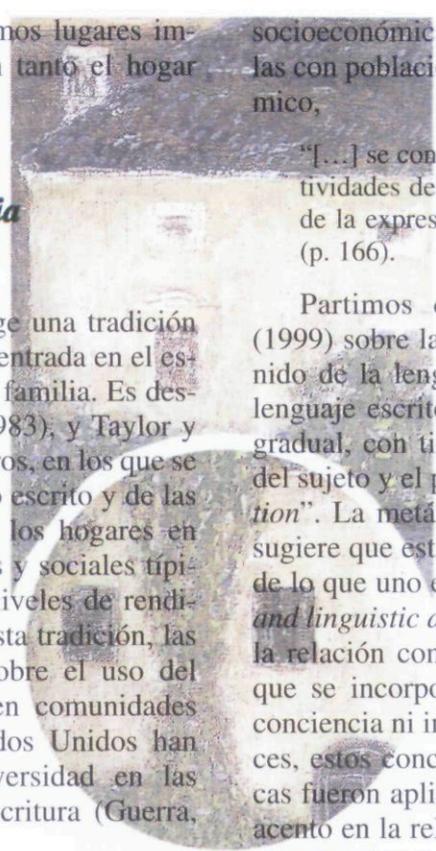
Preguntas de investigación

Las preguntas que guían el estudio fueron generadas sobre la base de observaciones en escuelas en la misma comunidad:

- ◆ ¿Cuál es la ecología del lenguaje escrito y las prácticas de lecto-escritura en la comunidad y las escuelas?
- ◆ ¿Qué ideologías subyacen a las prácticas de lecto-escritura encontradas?
- ◆ ¿Qué propósitos cumplen la lectura y escritura en las escuelas y la comunidad?

Contexto y metodología del estudio

Esta investigación cualitativa-etnográfica se lleva a cabo en tres escuelas primarias en una comunidad de aproximadamente 55.000 personas, residentes en el suroeste del estado de Puebla, en el centro de México (véase Jiménez, Smith y Martínez León, 2003, para una descripción de la situación cultural y lingüística



ca de la comunidad). Aunque están separadas por menos de 2 kilómetros de distancia, las escuelas varían considerablemente en su composición demográfica y filosofía educativa. La primera escuela es semiprivada; fue creada en 1986 para educar a estudiantes y familias de origen indígena. A pesar del reciente crecimiento en el número de familias de clase media y profesional, la gran mayoría de sus estudiantes provienen de hogares de escasos recursos. La segunda escuela es privada, sigue el programa Montessori; tiene aproximadamente 100 estudiantes, y es la más pequeña de las tres escuelas. Además, es la única que cuenta con asistentes en cada salón. La tercera escuela es pública, con una población de aproximadamente 630 estudiantes. Los datos fueron recolectados por los autores, con la ayuda de un grupo de alumnos de la Maestría en Lingüística Aplicada que tomaban un curso de investigación cualitativa, de la siguiente manera:

- 1) observaciones en el salón de clases;
- 2) entrevistas con alumnos del primer y cuarto año de primaria, sus profesores y los directores de las tres escuelas; y
- 3) análisis de textos producidos por los alumnos.

TABLA 1
CARACTERÍSTICAS DE LAS TRES ESCUELAS DEL ESTUDIO

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Pública/Privada	Semiprivada	Privada	Pública
Colegiatura	0-400 pesos/mes	1800 pesos/mes	Gratuita
Población estudiantil	400	100	630
Programa	único	Montessori	Secretaría de Educación Pública
Grados observados	1º y 4º de primaria	1º y 4º de primaria	1º y 4º de primaria
Número de observaciones	21	19	25

En la primera fase del estudio, de aproximadamente seis meses de duración en cada escuela, hemos llevado a cabo 65 observaciones, generalmente de la materia "Español". También se observaron clases de Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Matemáticas. Estas se complementaron con observaciones en otras áreas de la escuela, como la biblioteca y los "Rincones de Lectura". Hemos sostenido entrevistas formales con 21 estudiantes, 7 maestras y los directores de las tres escuelas. Se documentaron las perspectivas y experiencias de los padres de familia a través de entrevistas formales e informales, y la asistencia a reuniones de padres de familia.

Documentación y análisis de textos comunitarios

Durante las observaciones tuvimos la oportunidad de conocer el entorno de las escuelas y constatar cómo la lectura y escritura están reflejadas dentro y fuera de ellas. Notamos que existe una gran diferencia en la forma de escribir dentro de la escuela y en el entorno donde se desenvuelven los niños. Esto se puede observar a través de anuncios y carteles como los siguientes:

FIGURA 1

Ejemplo de texto dentro de la escuela

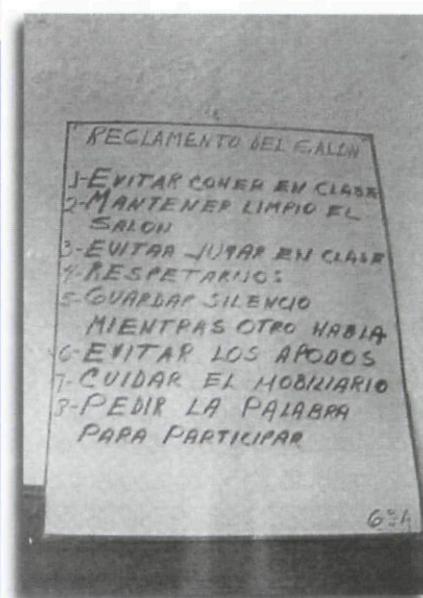
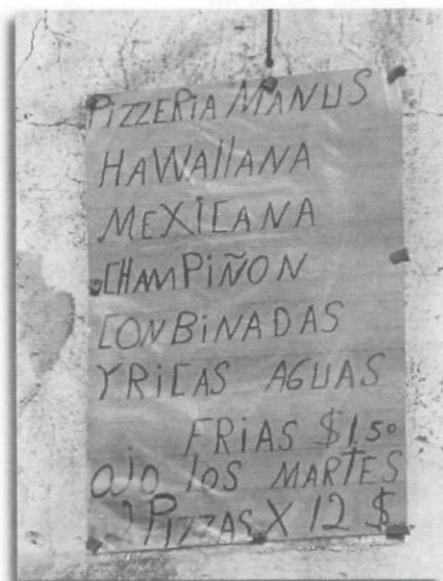


FIGURA 2

Ejemplo de texto fuera de la escuela



Análisis

El estudio utiliza el Método de Análisis Comparativo Constante (*Constant Comparative Method*), descrito por Bogdan y Biklin (1998: 68) como un método apropiado para la investigación cualitativa con múltiples sitios y varios participantes. También permite el análisis de datos durante el proceso de investigación, desde nuestras primeras visitas a las escuelas y durante la recolección de datos. En este punto, queremos señalar la importancia de contar con la participación de investigadores formados en México, Estados Unidos y España. La participación de tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada (Ballesteros Pinto, 2003; Kimbrough, 2004) ha sido de suma importancia. Han sido especialmente relevantes las perspectivas de estudiantes educados en escuelas mexicanas. Gracias a la naturaleza bilingüe y bicultural del grupo de investigación, pudimos realizar un estudio transcultural de los datos, o como dice Anderson-Levitt (2002: 19),

“ver la educación desde cerca y lejos a la vez”.

En la siguiente sección, informamos de manera resumida sobre los resultados de la investigación hasta el momento.



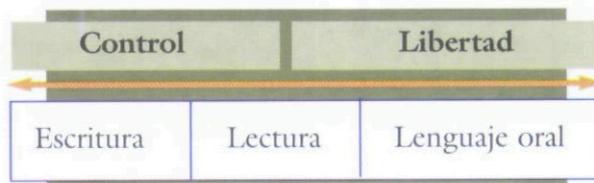
Resultados

Diferencias en los usos del lenguaje oral y escrito

Observamos en los seis salones una diferencia que nos parece importante en el grado de control y libertad de expresión en las tres modalidades del lenguaje.

FIGURA 3

GRADO DE CONTROL Y LIBERTAD EN LAS TRES MODALIDADES DEL LENGUAJE



Como muestra la Figura 3, la escritura está muy controlada en este caso en las tres escuelas. Durante nuestras observaciones en los seis salones de clase, la producción escrita de los alumnos se centraba en textos cortos, sencillos, dictados o copiados de ejemplos dados por el profesor. También se les pedía a los niños que copiaran reglas ortográficas o que repitieran oraciones o párrafos varias veces en sus cuadernos. Esta situación contradecía la opinión de una de las maestras de la escuela pública, que decía que para ella el “que un niño escribiera bien significaba que él supiera expresar en lo escrito sus ideas”.

En contadas ocasiones los niños tenían la oportunidad de escribir textos de más de un párrafo, con algunas excepciones como era copiar párrafos del pizarrón. Se observaron pocos ejemplos de textos cuyo propósito fuese principalmente comunicativo o, como Barton (1999) ha descrito, respondieran a la función de autoría de los textos. Se observó una fuerte preocupación por la perfección de la forma, en ortografía, acentuación y puntuación, al igual que en la caligrafía y el trazo, o el aspecto de “escribano” también descrito por Barton (op. cit.). Los

textos eran reescritos de manera individual, tras su corrección por parte del maestro, prestando mucha más atención a la forma que al contenido.

El lenguaje oral se situaba en el polo opuesto. Vimos pocas restricciones en cuanto a qué y cuándo podían hablar. Por ejemplo, durante una clase de lectura sobre la leyenda africana “Las bellas hijas de Mufaro”, uno de los alumnos al ver un dibujo de dos mujeres abrazándose gritó: “¡Son lesbianas!”. Además de frecuentes interrupciones orales, observamos un volumen de ruido realmente alto, lo cual parecía no interrumpir la clase. Muchos de estos comentarios en voz alta o de las charlas entre alumnos tenían que ver con el tema de la lección. Se observó también que, aunque las maestras insistían en que los niños levantaran la mano para poder expresarse, ellos no hacían caso. Nuestros datos tomados sobre lenguaje oral tienen relación con lo que Herbert (1971: 261) comenta sobre la lectura en primer grado en las escuelas mexicanas, donde

“parece existir una interacción interesante y cálida entre el profesor y los alumnos”.

Podemos decir que la lectura se encontraba en un grado de control intermedio entre el alto control sobre la escritura y el poco control sobre el lenguaje oral. En las tres escuelas, observamos poco tiempo dedicado exclusivamente a la lectura, como por ejemplo un equivalente al programa “*Drop Everything and Read*” (Todo el mundo a leer) de lectura silenciosa de algunas escuelas en Estados Unidos (Smith et al., 2002). En parte, puede ser debido a la falta de libros en los salones, particularmente en la escuela pública. Cuando pudimos observar lectura libre, vimos que era más una actividad individual que grupal y casi siempre fue al final de una lección o para suplir la ausencia del maestro. También nos percatamos de que la lectura en silencio era practicada con menos frecuencia y sobre todo cuando las maestras corregían trabajos y tareas: “*Saque el libro de ciencias naturales en lo que yo termino de calificar*”. Concebido más como una actividad fuera de currículo que parte de él, pues posteriormente no se completaba esta lectura con preguntas, comentarios, escritura o actividades complementarias. Hay evidencia de la idea de que la lectura durante largos períodos es considerada como rara o incluso como comportamiento antisocial y esto podría deberse a una diferente concepción del concepto de lector. Co-

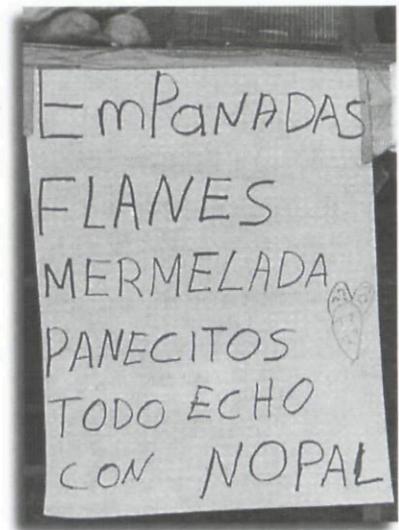
mo contraste, la lectura grupal en voz alta fue tratada, al igual que el lenguaje escrito, de manera extremadamente controlada en cuanto a la forma, por medio de correcciones de pronunciación o vocalización, entonación y exactitud. Varias veces se escuchó a los profesores decir a los alumnos: “*Fíjense en los signos de admiración, hay que pronunciar bien*”.

Diferentes usos de la escritura en la escuela y en la comunidad

Para darle una visión más completa al uso de la lecto-escritura en la escuela, estudiamos su uso en la comunidad que la rodea, incluyendo anuncios, carteles, señales; en tiendas, muros; avisos de carácter oficial (publicidad política, actos oficiales) o informal (ventas, ofertas de trabajo, renta de departamentos). Estos textos encontrados en la comunidad difieren de los producidos en la escuela en tres aspectos: su carácter es comunicativo, el contenido no está editado ni controlado por nadie, y los carteles escritos o pintados a mano usan una escritura no convencional en cuanto al uso de la gramática, ortografía y puntuación (Figura 4).

FIGURA 4

Feria del Nopal



Podemos observar el empleo indiscriminado de las mayúsculas (EmPaNADAS) y la falta de puntuación; la escritura no convencional de hecho (echo), que refleja el conocimiento por parte del autor de la “h” muda. Estos carteles nos hacen ver que los textos escritos en la comunidad son tratados de manera muy diferente que en la escuela, con menos control de forma

y contenido. También es interesante el hecho de no haber observado el uso de este tipo de texto en el contexto formal de la escuela. Para estudiar este fenómeno, hemos tomado y extendido el concepto de diglosia de Charles Ferguson (1972), la coexistencia de dos variedades de lenguaje oral dentro de la misma comunidad lingüística. En este contexto “digráfico”, la escritura en la escuela presta mayor atención a la forma que al contenido, y en el contexto de la comunidad la atención se centra más en el contenido que en la forma.

Opiniones de padres de familia sobre la lecto-escritura

A lo largo del proyecto, los padres expresaron su preocupación por la escritura de sus hijos. De ellos, hemos escuchado varias veces comentarios sobre la mala ortografía de sus hijos. Una madre nos describió cómo de joven, al haber obtenido como calificación de un cuento un 10, los comentarios de la maestra la animaban a seguir escribiendo haciéndole preguntas y comentarios sobre el texto; y por otro lado su madre no se fijó más que en la forma y no en el contenido haciéndole duros comentarios sobre sus errores de escritura, que el profesor no había comentado. Era común escuchar entre las maestras que para los padres de familia la buena ortografía era considerada algo muy importante. También se escucharon comentarios entre los profesores como el siguiente:

“O sea que la lectura, como que algunos padres no le dan tanta importancia. Pues ya lee bien... en tercero leía bien, pues aquí también lee más o menos, pero eso sí, la escritura es lo que le dan mucha importancia. Que si el niño escribe bonito tiene buen aprendizaje. O si el niño escribe mal, no pues, es que a lo mejor no sabe.”

Sorprendente para nosotros fue la poca preocupación acerca de la lectura. Algunos padres dijeron leer con sus hijos y nos mostraron los libros que habían comprado para ellos. Por lo general, la opinión de que leen poco parece ir paralela a la idea sobregeneralizada de que en México “cada vez se lee menos” (Reyes Calderón, 2002). Es importante puntualizar que esta

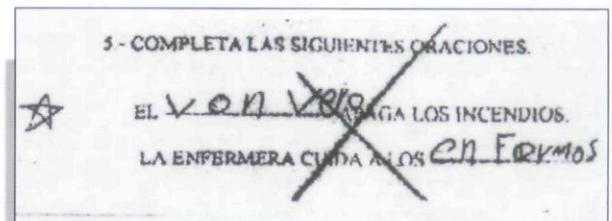
creencia la oímos de los padres de los tres colegios sin haber notado diferencias de opiniones a pesar de los diferentes niveles socio-económicos.

Punto de vista de los profesores sobre la lecto-escritura

Los profesores que entrevistamos y observamos parecían tener una doble mentalidad en cuanto a la enseñanza de la escritura. Se espera que los profesores se fijen más en la forma, como mencionamos anteriormente; pero, por otro lado, las recientes tendencias educativas se enfocan hacia la promoción del lenguaje oral y escrito con fines comunicativos (Petit, 2001). Por ejemplo, en el actual Programa Nacional de Lectura, el gobierno mexicano ha invertido mucho en la creación de materiales auténticos para la lectura (Secretaría de Educación Pública, 2001), respaldados por un programa de desarrollo docente que intenta promover “el amor a la lectura”.

FIGURA 5

Corrección en un examen de español



En este ejemplo de un examen preparado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), aplicado y corregido por ellos, Marina, una de nuestras participantes de primer año, respondió “von vero” a la pregunta de quién extingue el fuego. Su respuesta fue marcada como incorrecta porque no había escrito bien la palabra. En el siguiente ejemplo, “La enfermera cuida a los _____”, su respuesta “en fermos”, demuestra que ha entendido la pregunta y que puede escribir la palabra que le piden “en fermos”, pero no fue tomada como correcta por no estar escrita de manera convencional. De hecho, fue la

maestra de estos alumnos la que nos enseñó los ejemplos corregidos como incorrectos por el agente de la SEP, que obviamente buscaba forma y no contenido, puesto que las respuestas estaban escritas de manera no convencional.

Interpretaciones preliminares y nuevas preguntas

De los resultados de esta primera fase del estudio, han surgido nuevas preguntas sobre la formación de lectores y escritores en México. Son tres las áreas que nos interesa seguir desarrollando en la etapa actual del proyecto.

Primero, nuestro acercamiento a los estudiantes, maestros y padres de familia y otros miembros de la comunidad de estudio nos permite señalar que la vida cotidiana de la comunidad y de muchas familias está marcada por una cultura en la que influye la migración transnacional. Nos preguntamos sobre el papel de la migración laboral en el desarrollo de lecto-

critura en las escuelas de este país. Tenemos evidencia tentativa que sugiere que la ausencia de uno o más miembros de la familia por largos tiempos puede ser un factor negativo en el desempeño educativo general de los estudiantes. Pero, también, hemos observado, en Guerra (1998), que la presencia de un ser querido en Estados Unidos u otra parte de México puede motivar nuevos usos de la lecto-escritura como cartas, correo electrónico y el envío de remesas. Nos preguntamos, entonces, *¿cómo afecta la transnacionalidad el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura?*

Segundo, sobre la base de la observación de que los textos producidos en la escuela son muy diferentes de los textos producidos en la comunidad, nos interesa saber si estas diferencias están reconocidas por la escuela. Estamos utilizando el concepto de **fondos de conocimiento lingüístico** (*Funds of Linguistic Knowledge*) (Smith, 2001) para averiguar si los maestros a cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura están conscientes de los

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA



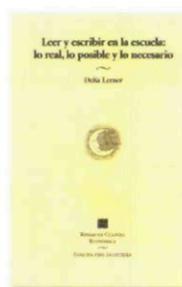
Una introducción a la informática en el aula
Susana Muraro

170 pp
\$ 24,00



La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta
Charles Sarland

305 pp
\$ 47,00



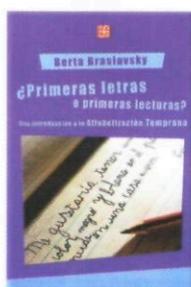
Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario
Delia Lerner

197 pp
\$ 34,00



Mejorar la escuela
Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica
Cristina Carriego

108 pp
\$ 18,00



¿Primeras letras o primeras lecturas?
Una introducción a la alfabetización temprana
Berta Braslavsky

205 pp
\$ 19,00

Enseñar a entender lo que se lee
La alfabetización en la familia y en la escuela
Berta Braslavsky

(Próxima Aparición)

FERIA DEL LIBRO: STAND N° 1420 - Pabellón Verde

www.fce.com.ar



El Salvador 5665 - (1414) Buenos Aires - Argentina - Tel./Fax: (011) 4771-8977

“conocimientos y habilidades históricamente acumulados que son fundamentales para la funcionalidad y el bienestar del hogar” (González, 1995: 4).

Aunque estos tipos de experiencias, prácticas y habilidades frecuentemente son invisibles en contextos escolares, su incorporación por parte de educadores talentosos ha resultado ser positiva en la enseñanza de la lecto-escritura (McIntyre, Rosebery y González, 2001; Moll, Sáez y Dworin, 2001). Curiosamente, en nuestro estudio hemos observado que son los estudiantes más que los maestros los que utilizan estos fondos de conocimiento lingüístico.

Por ejemplo, Juan, un niño de siete años, nos dijo que lee muy poco en casa porque no tiene libros. Sin embargo, nos comentó que sí lee más fuera de la casa:

“Me dijo mi hermano que si no sabía leer y leía poquito, que leyera todos los anuncios de la calle cuando me fuera en combi (microbus) con mi tía. Y los leí y aprendí más”.

También Juan encuentra qué leer cuando va al mercado con su mamá:

“cuando mi mamá va al supermercado y compra cosas y dice que le lea yo y le leo... que lea las cosas, el papelito de las cosas... Para que, (ella) quiere saber si sé leer”.

Juan también observa a su mamá escribir cuando vende en el mercado local. Nos dijo:

“ella escribe, o sea que ella vende y escribe cuánto le pagan, cuánto le falta de dinero a ella, y escribe en una libreta... Como el dinero que le falta a los que pagan, a los que se les vende la ropa, y otras cosas...”.

A la edad de siete años, Juan todavía no ayuda con este tipo de escritura, pero como su hermano mayor de doce años sí lo hace, podemos pensar que Juan llegará a cumplir esta función también en un futuro no muy lejano.

Nos preguntamos entonces:

¿Hasta qué punto están identificados los fondos de conocimiento lingüístico por los educadores en las escuelas?



¿Cómo y hasta qué punto están incorporados dichos fondos en la instrucción y pedagogía de la lecto-escritura?

Por último, estamos explorando las dimensiones ideológicas de las múltiples formas de lecto-escritura evidentes en las escuelas y las comunidades. ¿Cómo explicamos, por ejemplo, el fuerte énfasis en la forma del lenguaje escrito y la falta de textos comunicativos en tres escuelas con poblaciones y programas tan distintos? Una posible explicación es la existencia de una pedagogía nacional con respecto a la enseñanza de la lecto-escritura; es decir que la centralización del programa educativo nacional, tanto en la formación de docentes como en la producción de libros de texto y otros materiales, es tan marcada que realmente delimita las posibilidades para el desarrollo de una pedagogía regional o local (Miller, 2001; Schmelkes, 2001). Obviamente, como solo contamos con datos de tres escuelas dentro de una sola comunidad, necesitamos más ejemplos de otros estados. Nos interesa extender el rango socioeconómico aún más, para incluir a una escuela privada bilingüe en el extremo elite (Kimbrough, en preparación) y una escuela de carácter meramente rural en el extremo popular. También estamos comparando los resultados del contexto mexicano con investigaciones situadas en otros países de América Latina, y con las experiencias de niños mexicanos que han estudiado en otros países. En esta etapa del estudio, nos llama mucho la atención la función de la lecto-escritura como herramienta tanto para el mantenimiento de la autoridad del Estado, a través de su agente –la escuela–, como para “la resistencia a” y la construcción de una identidad local más global.

Los autores quieren agradecer a Natalia Martínez León por su apoyo en la traducción de algunas secciones de este artículo.

Nota

1. Una versión preliminar de este artículo fue presentada en el **VII Congreso Nacional de Lingüística** en la Universidad de Guadalajara el 24 de septiembre de 2003, Guadalajara, México.

Referencias bibliográficas

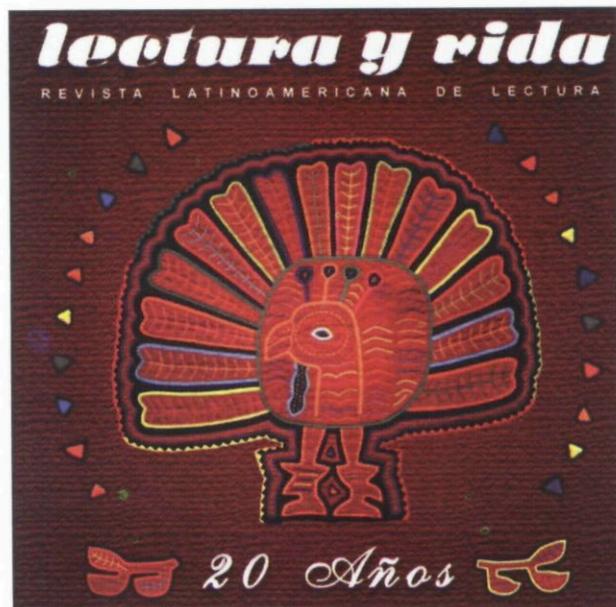
- Anderson-Levit, K.M. (2002) "Teaching Culture As National and Transnational: A Response to Teachers." **Work. Educational Researcher**, 31, n° 3, p.19-21.
- Au, K. H. y C. Jordan (1981) "Teaching Reading to Hawaiian Children: Finding a Culturally Appropriate Solution." En H.T. Trueba; G.P. Guthrie y K.H. Au (eds.) **Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography**. New York: Newbury House.
- Ballesteros Pinto, R.M. (2003) "Prácticas de lenguaje y lecto-escritura en una escuela pública mexicana." Tesis de maestría inédita. Universidad de las Américas, Puebla, México.
- Barton, D. (1999) **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell.
- Barton, D.; M. Hamilton y R. Ivanic (eds.) (2000) **Situated Literacies**. New York: Routledge.
- Bogdan, R.C. y S.K. Biklin (1998) **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. Boston: Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. (1991) **Language and symbolic power**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Braslavsky, B. (2003) "¿Qué se entiende por alfabetización?" **Lectura y Vida**, año 24, n° 2, p. 6-21.
- De la Garza, Y. y D. Ruiz Ávila (1994) "La producción del texto escrito en el sexto año de primaria." En L. E. Galvan, M. Lamonedá, M. E. Vargas y B. Calvo (eds.) **Memorias del Primer Simposio de Educación**. México, DF, 4-8 de junio de 1990. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, p. 163-173.
- Ferguson, C. (1972) "Diglosia." En P.P. Giglioli (ed.) **Language and Social Context**. London: Penguin, 1ª ed. 1959.
- Ferreiro, E. (1986) "La complejidad conceptual de la escritura." En F. Lara y F. Garrido (eds.) **Escritura y alfabetización**. México: Ediciones del Ermitaño.
- Ferreiro, E. (ed.) (1989) **Los hijos del analfabetismo**. México: Siglo XXI.
- González, N. (1995) "The Funds of Knowledge for Teaching Project." **Practicing Anthropology**, 17, n° 3, p. 3-6.

NOVEDAD

Próxima publicación
CD-Rom

PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar



- Goodman, Y. (2002) "How Teachers Build on Children's Home and Community Literacy Experiences in the Classroom." Comunicación presentada en el Plenario de **VII Congreso Latinoamericano del Desarrollo de la Lectura y la Escritura**. Puebla, México, 16-19 de octubre.
- Guerra, J.C. (1998) **Close to Home: Oral and Literate Practices in a Transnational Mexicano Community**. New York: Teachers College Press.
- Hasan, R. (1999) "The Disempowerment Game." **Linguistics and Education**, 10, n° 1, p. 25-87.
- Heath, S.B. (1999) **Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1ª ed. 1983.
- Herbert, C.H., Jr. (1971) "Initial Reading in Spanish for Bilinguals." En W. F. Mackey y T. Andersson (eds.) **Bilingualism in early childhood**. Rowley, MA: Newbury House.
- Jiménez, R.T.; P.H. Smith y N. Martínez León (2003) "Freedom and Form: The Language and Literacy Practices of Two Mexican Schools." **Reading Research Quarterly**, vol. 38, n° 4, p. 488-508.
- Kalmar, T.M. (2001) **Illegal Alphabets and Adult Biliteracy: Latino Migrants Crossing the Linguistic Border**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kimbrough, J. (2004) "Literacy Learning and Instruction in a Mexican Bilingual School." Tesis de maestría inédita. Universidad de las Américas, Puebla, México.
- Lakoff, R.T. (2000) **The Language War**. Berkeley: University of California Press.
- Lerner, D. (2001) **Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica. (Espacios para la Lectura.)
- Luke, A. (2003) "Literacy and the Other: A Sociological Approach to Literacy Research and Policy in Multilingual Societies." **Reading Research Quarterly**, vol. 38, n°1, p.132-141.
- McIntyre, E.; A. Rosebery y N. González (eds.) (2001) **Classroom Diversity: Connecting Curriculum to Students' Lives**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Moll, C.; R. Sáez y J. Dworin (2001) "Exploring Biliteracy: Two Student Case Examples of Writing As a Social Practice." **The Elementary School Journal**, 101, n° 4, p. 435-449.
- Miller, R. (2001) "A 20-year Update on Reading Instruction and Primary School Education in Mexico: Mexican Teachers' Viewpoints." **The Reading Teacher**, vol. 54, n° 7, p. 704-716.
- Petit, M. (2001) **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Reyes Calderón, G.S. (2002) "Cada vez se lee menos." **El Norte**, Monterrey, México, 12 de abril.
- Secretaría de Educación Pública (2001) **Programa Nacional de Lectura**. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en línea: <http://lectura.dgmm.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/pnl.html>
- Schmelkes, S. (2001) "School Autonomy and Assessment in Mexico." **Prospects**, 31, n° 4, p. 575-586.
- Seda-Santana, I. (2000) "Investigación sobre alfabetización en América Latina: Contexto, características y aplicaciones." ["Literacy Research in Latin America: Context, Characteristics, and Applications."] **Reading Online**. Newark, DE: International Reading Association. Disponible en línea: http://readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=handbook/seda/index.html [Versión electrónica del artículo publicado en Kamil et al. (eds.) **Handbook of Reading Research: Volumen III**. Newark, DE: International Reading Association.]
- Smith, P.H. (2001) "La inmersión en dos idiomas y los fondos de conocimiento lingüístico." **Estudios en Lingüística Aplicada**, n° 34, p. 37-50.
- Smith, P.H. et al. (2002) "Raise a Child, Not a Test Score: Perspectives on Bilingual Education at Davis Bilingual Magnet School." **Bilingual Research Journal**, 26, n°1, p. 103-122.
- Taylor, D. (1983) **Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, D. y C. Dorsey-Gaines (1988) **Growing up Literate: Learning from Inner-city Families**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teale, W. H. y E. Sulzby (eds.) (1986) **Emergent Literacy: Writing and reading**. Norwood, NJ: Ablex.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en noviembre de 2003 y aceptado para su publicación en enero de 2004.