



EDITORIAL

Educación preescolar: obligatoriedad y reforma pedagógica

El 12 de Noviembre de 2002 entró en vigor la reforma constitucional mediante la cual se estableció la obligatoriedad de la educación preescolar; un poco antes, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), habían comenzado las acciones preparatorias para la reforma curricular de ese nivel educativo. Pese a su complejidad, los procesos derivados de ambas medidas se han desarrollado en forma paralela sin una política nacional que los haga congruentes entre sí; esa ausencia es una de las causas de importantes problemas que hoy experimenta la educación preescolar.

En contra de los propósitos declarados de sus promotores, el establecimiento de la obligatoriedad ha comenzado a provocar severos problemas, entre otros: la falta de acceso a la educación preescolar de cientos de miles de niños, el aumento de los grupos con un número excesivo de alumnos, el crecimiento del número de escuelas que deben ser atendidas por una supervisión escolar. Estas y otras consecuencias de la obligatoriedad –a las que se suman viejos problemas no atendidos del funcionamiento del sistema educativo– han obstaculizado la puesta en marcha de la reforma curricular, una de las pocas acciones importantes y positivas emprendidas durante la administración 2000-2006.

La reforma constitucional ratificó la obligación general del Estado de impartir la educación preescolar, ya establecida desde 1993, pero principalmente hizo de la acreditación de este nivel educativo –al establecer su carácter obligatorio– un requisito para ingresar a la educación primaria.

Como se recordará, en el decreto de la reforma se establecieron los plazos en los que todos los niños de entre tres y cinco años de edad deberían inscribirse en los Jardines de niños: en el ciclo escolar 2004-2005 los niños de cinco años (tercer grado), en el ciclo escolar 2005-2006 los niños de cuatro (segundo grado), y los de tres años (primer grado) en el ciclo escolar 2008-2009.

Esos plazos eran –de por sí– difíciles de cumplir, dados los enormes déficit de cobertura de la educación preescolar, sobre todo para niños de cuatro y tres años; pero esa dificultad se agravó porque ni el poder ejecutivo ni el poder legislativo han destinado los recursos necesarios para la expansión. Las autoridades superiores de la SEP optaron por evadir su responsabilidad, y –en nombre del federalismo– la delegaron a los gobiernos



de las entidades; estos a su vez —en nombre de la autonomía escolar— la delegaron al personal docente y directivo de las escuelas.

¿Qué tanto se ha avanzado en el cumplimiento del precepto de obligatoriedad de la educación preescolar? ¿En qué condiciones se ha realizado el incremento de la matrícula? ¿Cómo ha influido la extensión de la cobertura en la reforma pedagógica?

1°. No se ha alcanzado la cobertura universal del tercero ni del segundo grados de la educación preescolar

El *Informe de labores 2006* de la SEP indicaba que en el ciclo escolar 2005-2006 se atendió al 94% de los niños de cinco años, al 80.8% de los niños de cuatro y al 24.6% de los niños de tres años de edad. En su *Informe de Rendición de Cuentas 2000-2006* la SEP reporta que en ese sexenio la matrícula se incrementó en 1.2 millones de alumnos. Y agrega: “Con esta expansión podemos hablar hoy de una cobertura prácticamente universal... en la atención de niños de cinco años de edad. Se estima que la atención para niños de cuatro años de edad sea, para el ciclo 2006-2007, superior al 95%”. Esta declaración significa el reconocimiento oficial de que no se ha logrado la cobertura universal para los niños de cuatro años y tampoco para los de cinco, aunque para esto último se utilice una expresión imprecisa (“cobertura prácticamente universal”). Otros datos oficiales no coinciden con la optimista estimación de la SEP.

En efecto, las cifras aportadas por el *Conteo Nacional de Población 2005* permiten precisar la dimensión del rezago en la educación preescolar obligatoria: 182 mil 746 niños de cinco años (8.5% de un total de 2 millones 145 mil 882 niños de esa edad) no asistían a la escuela en el momento en el que se realizó dicho *Conteo*. Además, en 132 mil 229 casos no se especificó si los niños asisten o no a la escuela, por lo que la cifra de no asistencia puede ser mucho mayor. Si el déficit de cobertura alcanza según el *Conteo 2005*, al menos, el 8.5% del total de niños de cinco años, justamente en la edad donde la SEP declara una *cobertura prácticamente universal*, es casi seguro que sea mayor en la atención de niños de cuatro años. Por ello es indispensable revisar a fondo las cifras oficiales de cobertura porque es posible —por ejemplo— que exista un alto porcentaje de “sobre-registro” de alumnos, originado desde las propias escuelas.

Lo más grave es el hecho reconocido de que cientos de miles de niños no han accedido a los grados obligatorios previos a la primaria. Ha crecido el número de niños de seis años que han debido “ser regresados” al Jardín de Niños a estudiar con compañeros más pequeños, lo que genera desajustes para el niño y en el trabajo de la educadora. De este modo el establecimiento de la obligatoriedad ha comenzado a generar lo que podemos denominar *rezago educativo temprano*: niños sin acceso a la educación obligatoria o que no cursan el grado que corresponde a su edad, desde los 4, 5 o 6 años de edad!

2º. La cobertura se ha ampliado mediante el incremento del número de alumnos por grupo

Entre los ciclos 2001-2002 y 2005-2006, en el servicio de sostenimiento público, la matrícula se incrementó en 709, 200 alumnos, pero en ese periodo el personal docente se incrementó sólo en 16,718. Si esas nuevas educadoras atendieran directamente a esa cantidad de niños el promedio de alumnos por cada educadora sería de 42. En el mismo periodo, los datos oficiales reconocen un incremento significativo de este indicador en el promedio nacional: de 21.8 a 24. Es necesario tener en cuenta, sin embargo, que dicho promedio no expresa la realidad de miles de grupos escolares, debido a que incluye una proporción muy grande de grupos muy pequeños, como los del preescolar comunitario e indígena; en cambio, en las ciudades –sobre todo en las zonas marginadas– se ha incrementado de manera extraordinaria el número de grupos con más de treinta alumnos. Este hecho resulta definitivamente contraproducente en cualquier nivel de la educación básica, pero es particularmente grave en la educación de los niños pequeños donde es necesaria una acción pedagógica basada en una intensa interacción de la educadora con cada uno de sus alumnos en todo momento; la “saturación” de los grupos escolares dificulta sobremanera la puesta en marcha de la reforma pedagógica.

3º. Se ha estimulado la privatización del servicio de educación preescolar

Gran parte de la expansión que la SEP anuncia en el informe final de la administración anterior se debe al crecimiento de los servicios de sostenimiento privado: sólo en el periodo comprendido entre el ciclo 2001-2002 y 2005-2006, la matrícula atendida por estos servicios se duplicó, al pasar de 350 mil 600 a 661 mil 300 alumnos.

Al haberse establecido el carácter obligatorio de la educación preescolar el Estado debe garantizar su *gratuidad*. El servicio de sostenimiento privado ha sido siempre una *opción* a la cual pueden acudir las familias que así lo desean, pero dada la insuficiencia de la cobertura, la obligatoriedad ha significado –en los hechos– *obligar* a muchas familias a pagar el costo total de la educación preescolar, lo que significa una violación del principio constitucional de gratuidad de la educación obligatoria.

4º. El aumento en el número de planteles por zona escolar dificulta extraordinariamente el desempeño adecuado de la función supervisora

Los nuevos planteles privados han sido asignados a las zonas escolares ya existentes; en muchos casos el número de planteles hace imposible cumplir con las tareas que implica la supervisión: desde la vigilancia del funcionamiento regular del servicio hasta el apoyo



técnico necesario para el mejoramiento de las prácticas, función esta última que la reforma pedagógica ha demandado insistentemente al personal de supervisión. La contradicción entre ambas medidas –obligatoriedad y reforma pedagógica– es evidente en este caso, como en el anterior.

La reforma curricular de la educación preescolar ha puesto en el centro la necesidad de mejorar la calidad de la experiencia educativa que cursan los niños cuando asisten al Jardín. Ello implica –como el propio Programa 2004 lo plantea– orientar el trabajo pedagógico hacia el desarrollo de competencias intelectuales y socio-afectivas; esta propuesta implica un complejo proceso de aprendizaje para cada educadora, pues significa, por una parte, transformar radicalmente el sentido y el tipo de actividades predominantes –producto de una añeja tradición– en los Jardines de niños para sustituirlas por otras que desarrollen las capacidades de pensamiento y de relaciones sociales. Por otra parte requiere que cada educadora conozca suficientemente a cada uno de sus alumnos, que siga atentamente sus procesos de aprendizaje, y que ella misma evalúe su trabajo en forma continua. Según educadoras expertas, e investigadoras(es) especializadas(os), realizar un trabajo docente con esas características resulta difícil con grupos de más de 20 alumnos pero se torna prácticamente imposible si un grupo se integra con más de 30 alumnos.

El número de niños en situación de pobreza –“extrema” y “no extrema” – ha crecido, muchos viven en condiciones sociales y ambientes familiares que los colocan en situación de riesgo. Una educación preescolar que ofrezca, en todo momento, oportunidades ricas de aprendizaje es necesaria para todos, pero es indispensable para quienes viven en situaciones sociales y familiares difíciles y graves. En ese sentido, las acciones emprendidas mediante la reforma curricular han logrado crear una tendencia favorable a la renovación pedagógica, que se expresa –en muchísimos casos– en una gran disposición y compromiso del personal docente y directivo. Sin embargo, la reforma pedagógica no es suficiente; se requiere una política nacional e integral de fortalecimiento de la educación preescolar, desatendida por décadas.

Esta política debe comenzar con la revisión de la obligatoriedad de la educación preescolar, más aún para los niños de ¡tres años!, debe incluir la asignación de recursos presupuestales suficientes para la expansión, una reforma de la administración educativa en cada entidad y el fortalecimiento de las acciones de la reforma pedagógica. Sólo con una política nacional que articule estos componentes podrá asegurarse un buen comienzo de su experiencia escolar a todos los niños y a todas las niñas ●





DEBATE

Myriam Nemirovsky*

¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?**

En la didáctica del lenguaje escrito, como en todo ámbito o área de enseñanza, rige una concepción del objeto de estudio, del aprendizaje y de los sujetos que aprenden; son estas ideas las que finalmente determinan la naturaleza, las características y propósitos específicos de la acción didáctica. En este artículo se analizarán, primero, algunas de las premisas más relevantes en las que se sustentan los distintos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura; luego se apuntarán los fundamentos de nuestra propuesta didáctica y algunos ejemplos que muestran la capacidad de reflexión y aprendizaje que manifiestan los niños pequeños –desde el inicio de la escolaridad– cuando se les plantean situaciones didácticas intelectualmente retadoras que se corresponden, de alguna manera, con los retos que enfrentan los usuarios de la lengua escrita en la vida social.

Asumir una opción distinta para la enseñanza de la lectura y la escritura, a la altura de las posibilidades y necesida-

des infantiles, implica para los profesores un complejo y lento proceso de aprendizaje; a esta cuestión se dedica la parte final del texto.

Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura: premisas comunes

Para iniciar comentaré cuatro ideas o premisas que subyacen a todos los métodos: fonético, onomatopéyico, de palabras generadoras, silábico, global, etcétera. Más adelante cuestionaré estas ideas desde la perspectiva en la que propongo, junto con muchos otros, la enseñanza de la lectura y la escritura.

1. La fragmentación del objeto de estudio

Una de las características que subyacen a todos los métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura es que el objeto de estudio se fragmenta, se corta en trozos; lo que básicamente diferencia a un método

* Docente en aulas de preescolar y de primaria durante 20 años. Asesora y coordinadora de procesos de formación docente en el ámbito de la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la matemática. Ha participado en indagaciones didácticas.

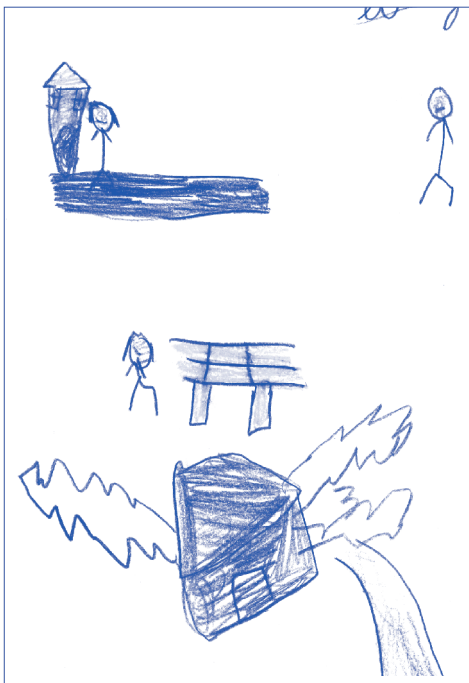
** Conferencia dictada en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, 10 de septiembre de 2003, México, Distrito Federal.





¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?

Autor: Guillermo Guerrero V., 6 años



de otro es el tamaño del fragmento que se selecciona: letra, sonido, sílaba, palabra o frase. Esa idea, como sabemos, corresponde a la teoría aditiva, que supone que una persona aprende sumando trozos del objeto de estudio, hasta que –supuestamente– se apropia del todo.

En matemática los fragmentos que suelen elegirse son los números: primero se trabaja sobre el 1, después el 2, luego el 3; así se espera que el sujeto –trozo a trozo– aprenda el sistema de numeración. Cuando se abordan los colores sucede algo similar: el rojo, luego el azul, el amarillo... Habría que cuestionar si lo cromático se puede entender como la suma de los diferentes colores. Esta concepción del

aprendizaje, como adición de fragmentos, ha estado vigente durante muchísimo tiempo. Hoy en día sabemos que ni el lenguaje escrito ni ningún otro objeto de estudio se aprende de esa manera; en definitiva, esa concepción distorsiona el objeto de estudio y dificulta al sujeto la apropiación del mismo.

2. El niño: una tabla rasa

Otra característica que tienen todos los métodos es que suponen que el sujeto –cuando se incorpora a un proceso de enseñanza– está en el punto cero de conocimiento del objeto del que se trate. Como si previamente estuviera hueco, no hubiera nada al respecto. Entonces, nuestra tarea es llenar ese hueco, imprimir o colocar el conocimiento en ese sujeto vacío; así transformamos, se supone, al sujeto: de quien nada trae hacemos alguien que sabe *todo*. Esta concepción nos ofrece una imagen de omnipotencia del rol docente; imagen totalmente falsa, pero atractiva.

Esa idea corresponde a lo que en psicología se llamó teoría de la *tabla rasa*, la cual, seguramente, estudiamos como una concepción no vigente, como parte de la historia de esta disciplina. Sin embargo, aunque sabemos que esta teoría ya no tiene vigencia, muchísimas prácticas escolares parecen sustentarse en ella; a las maestras y a los maestros, en la práctica, nos sigue resultando costoso hacerla a un lado. Desde luego, asumir que los niños tienen ideas, hipótesis, saberes, que nunca están vacíos, ni en el punto cero, nos



cuestiona, entre otras cosas, esa imagen de omnipotencia.

3. Se aprende por ejercitación

Otra idea que subyace a todos los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura es que se aprende por repetición y ejercitación. Es la base de muchísimos materiales impresos donde los niños trazan y trazan líneas rectas, luego curvas, para después llegar a planas de la letra *a* o la *e*, luego las sílabas *ma*, *me*... para llegar a “Mi mamá me ama”. Pareciera que para aprender hay que ejercitarse, el sentido de lo que se haga no importa. Quino* ilustró así el sinsentido de estas prácticas (Figura 1).

Además, tal como manifiesta Mafalda, el uso del posesivo “mi” significará que la maestra se refiere a su madre, no a la mía.

Algunas de las fichas o cuadernillos de ejercitación incluyen frases como “mi nene tiene una mona”, “Lola sale sola”, “Susi amasa la masa”... que los niños tienen que copiar reiteradamente. Evidentemente no importa qué dice allí, que sea

incluso totalmente absurdo, porque lo único relevante es lograr la ejercitación.

¿Cómo reaccionaríamos si en un periódico leyéramos...

El gobierno mexicano no va a pagar la deuda.

El gobierno mexicano no va a pagar la deuda.

El gobierno mexicano no va a pagar la deuda.

Cualquier lector diría: “¡Basta ya!... quisiera que ampliaras de qué trata esa noticia, quiénes promueven esa decisión, qué implicaciones tiene...”. Pero la reiteración es lo que se les plantea a muchos niños en sus aulas. Aunque pudiera parecer normal, no lo es. ¿Por qué un niño tiene que estar sometido a este tipo de tareas? ¿Y qué consecuencias tiene!

Esos materiales se utilizan en muchas aulas, yo también los empleaba en mi labor docente durante años; hasta que fui analizando, revisando, sistematizando el cuestionamiento a esas prácticas escolares y, a la vez, aprendiendo a trabajar de otra forma.

Figura 1



* Tomado de *Toda Mafalda*, Ediciones La Flor, Argentina, 1998.

¿Trazar y sonORIZAR letras o escribir y leer?

4. Enseñar mediante situaciones exclusivamente “escolares”

Todos los métodos proponen situaciones que sólo existen en la escuela, como si fuera decisivo y fundamental llevarlas a cabo aunque sean completamente ajenas a otros contextos y lugares. Pero si fuera de la escuela nunca se hacen es porque no son parte del uso social. Al respecto, Francesco Tonucci escribió en el artículo “El nacimiento del lector”, publicado en 1989 en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*:

Un último equívoco que sugiere el libro de lectura nace de su esencia individual e igual para todos. Tómese como absurdo a una treintena de adultos sentados en el mismo sitio, por ejemplo en la sala de espera de una estación, que leen todos el mismo libro y van más o menos por la misma página. Creo que quien entrase en dicha sala de espera miraría a su alrededor para ver si no se trata de una ficción (la filmación de una película) y si no fuese así se preocuparía mucho. Es una situación inquietante porque es absurda. En cambio, esto pasa en la escuela todos los días y nadie se preocupa por ello.

Así, los niños viven la escuela como una institución en la que se hacen cosas que sólo allí se realizan, absolutamente diferentes y hasta contradictorias con situaciones de la vida extraescolar.

Una concepción distinta de la enseñanza de la lectura y la escritura

Las premisas que sustentan nuestra propuesta de enseñanza de la lectura y la

escritura son muy diferentes de las que sustentan los métodos. Para contrastarlas, haremos un contrapunto de las cuatro premisas que hemos mencionado, una a una.

1. El objeto de estudio es el lenguaje escrito que existe en la vida social

En la sociedad tenemos novelas, periódicos, cuentos, anuncios publicitarios, recetas de cocina, cartas, etcétera, es decir, textos que no son una suma de fragmentos. Y asumimos que alfabetizar consiste en contribuir a que los sujetos sean usuarios de los mismos, tanto que los lean como que los produzcan. Esta es una diferencia crucial entre los métodos a los que nos hemos referido y nuestra propuesta de alfabetización.

Tenemos entonces que los métodos, por una parte, trabajan sobre fragmentos pero, además, dichos fragmentos se refieren a un recorte del objeto de estudio. En lugar de trabajar con el lenguaje escrito, se limitan a ocuparse del *sistema de escritura*, es decir, del conjunto de letras del alfabeto y las normas de uso de esas letras. En nuestra propuesta el objeto de estudio es mucho más que eso, implica promover la lectura y la escritura de los textos sociales, no exclusivamente el uso del sistema de escritura. ¿Por qué?

Porque sabemos que aunque un sujeto sea experto en el uso del sistema convencional de escritura puede ser sumamente deficiente como lector y como

autor de textos. Dominar el sistema de escritura es una condición necesaria, pero en absoluto suficiente como garantía para producir o interpretar textos de manera aceptable o adecuada. De manera que nos interesa que los niños se apropien del lenguaje escrito como objeto social y, sin duda, queremos que al mismo tiempo vayan siendo capaces de utilizar el sistema convencional de escritura. Asumimos el lenguaje escrito como objeto social, el cual tiene un sistema convencional de escritura pero *no* es un sistema convencional de escritura.

Distinguir el sistema convencional de escritura del lenguaje escrito es imprescindible para contribuir al avance de los niños en el proceso de alfabetización. Veamos una situación concreta: cuando un sujeto está escribiendo un texto –por ejemplo, en nuestro caso: una planificación, una memoria, un informe– le surgen dudas acerca de dicho texto, en ocasiones se detiene, relee, se cuestiona, tal vez lo retoma al día siguiente, comenta y consulta con otros acerca de las inquietudes que está encarando. Pero esas dudas no se refieren a si una palabra va con *v* *chica* o *b* *grande*, con *h* o sin *h* (aunque también las pueda tener) sino que se refieren al texto: cómo decir lo que quiere decir, qué ampliar o ejemplificar, qué modificar y ajustar. En ese sentido, la producción de un texto implica resolver cuestiones que van mucho más allá del ámbito exclusivo del sistema de escritura. Y en cuanto a la lectura podemos decir lo mismo: leer un texto excede so-



Autor: Erik Rubén Ocampo Sánchez, 5 años

bremanera a la tarea de saber y conocer todas y cada una de las letras que están allí presentes.

2. Los niños tienen conocimientos

Los niños no son una *tabla rasa*. Desde edades tempranas son sujetos que elaboran ideas, hipótesis, saberes. Esos saberes son diferentes a los nuestros, pero también son diferentes entre los niños, aún cuando tuvieran la misma edad, porque dependen de numerosas variables que intervienen en ese proceso. Parte de nuestra tarea, cuando trabajamos con ellos, es conocer cuáles son esos saberes, las ideas que tienen acerca de, en este caso, la lectura y la escritura.

¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?

3. La alfabetización es un proceso

Los saberes se modifican, se transforman, se amplían y profundizan, se cuestionan y reformulan. Y, respecto a la lectura y la escritura, todos, incluso los adultos que leemos y producimos textos, estamos en proceso de alfabetización. Nunca llega un momento en el cual alguien *ya* sabe leer y escribir, nunca ya está alfabetizado. Dentro de cinco o diez años, seguramente, seremos capaces de leer y de escribir mejor que hoy, así como hoy lo hacemos mejor que hace cinco o diez años.

Concebir la alfabetización como un proceso de aprendizaje —una expresión muy utilizada y aparentemente tan sencilla— quiere decir, entre otras cosas, que se inició en algún momento (no sabremos exactamente cuándo) y nunca se acaba. Así, cada niño de la clase está, con respecto a sus compañeros y a los adultos, en un momento de su proceso de alfabetización, seguramente más próximo a unos y más distante de otros.

Para avanzar en dicho proceso —en lugar de plantear ejercitaciones y repeticiones— sabemos que es necesaria la reflexión, el cuestionamiento, el análisis, así como la discusión, la argumentación, la explicitación... De manera que es necesario diseñar situaciones didácticas en las que esas estrategias se pongan en juego en el aula.

4. Situaciones didácticas equivalentes a las de la vida social

En el modelo de enseñanza que comentamos al inicio las situaciones de trabajo son

exclusivamente escolares. En cambio, en nuestra propuesta, asumimos la necesidad de organizar situaciones en el aula que, de cierta manera, reproduzcan las condiciones en las que se realizan los actos de lectura y escritura en la vida social. Es decir, los propios actos sociales de leer y de escribir se constituyen en la escuela en situaciones didácticas.

¿Qué hace un sujeto cuando lee y qué hace cuando escribe? ¿Qué estrategias utiliza? ¿Qué conocimientos pone en marcha? ¿De qué manera actúa para producir o para interpretar un texto? Es necesario avanzar en el análisis de esas acciones para enseñar, para lograr organizar situaciones didácticas dentro del aula donde la lectura y la escritura impliquen poner en juego las estrategias que cualquier lector o autor de un texto pone en juego en su vida diaria.

Algunos materiales con los cuales contar

Hay elementos que es relevante que estén presentes en un aula donde se busca promover la lectura y la escritura. Algunos son opcionales, otros imprescindibles.

a) Fichero de nombres propios

Es un recurso que suele estar en la mayoría de las aulas. Contamos con una diversidad creciente de publicaciones donde se fundamenta y ofrecen alternativas para organizar momentos donde trabajar con este recurso.



Autora: Luz Adela Ugarte Iglesias, 4 años



b) Letras móviles

Es útil disponer de ellas para múltiples situaciones en las que plantear reflexiones vinculadas con las diferentes letras de nuestro sistema de escritura. Además, permiten producir textos con ellas, sin tener que trazar (eliminando así un aspecto de la escritura manual que implica ciertos grados de dificultad, tal como se evita usando el teclado de la computadora).

c) Abecedario

Disponer de un abecedario en la pared con los diferentes tipos de letras que usa-

mos es también un recurso útil. Es una fuente de información que los niños pueden usar con cierta autonomía, cuando no recuerdan cuál es la letra que quieren utilizar en cierto texto tienen allí una opción de localizarla.

Ahora bien, hay que tener presente que estos recursos son útiles para ayudar a los niños en el proceso de avanzar respecto al sistema de escritura pero no implica que contando con ellos se constituirán en usuarios competentes del lenguaje escrito.

d) Biblioteca

Aquí sí, llegamos a un punto imprescindible: que haya en nuestras aulas una buena biblioteca a fin de propiciar situaciones de lectura y de escritura. Sin ello es impensable que un sujeto avance en su capacidad de interpretar textos y de producir textos.

En el aula pueden faltar el fichero de nombres propios, las letras móviles o los abecedarios y, sin embargo, podemos realizar un trabajo didáctico coherente con esta propuesta si existe y se utiliza una buena biblioteca de aula. Por el contrario, la sola utilización de esos recursos no marca coherencia con esta línea de alfabetización.

Si exclusivamente organizamos momentos en los cuales analizar las letras —en qué sitio va una u otra, con cuál empieza, qué palabra tiene más letras, cuál menos— estaremos, en lugar de usar *sa, se, si*, usando tal vez *Manuel, Javier, Alicia*. Es decir, rescatamos la necesidad de hacer actividades donde se reflexione acerca del sistema





de escritura, de cuáles letras colocar, cuántas poner... pero si solamente se organizan en el aula ese tipo de situaciones, se habrá modificado el modo de abordar el sistema de escritura, pero el lenguaje escrito seguirá estando ausente.

De ahí que disponer y utilizar la biblioteca de aula sea imprescindible, más aún si la comunidad o el sector social donde trabajamos carecen de textos. Cuando los niños cuentan en su medio familiar con una rica y diversificada biblioteca —y con usuarios de esos textos— no es tan decisivo que haya una en el aula; el niño se está alfabetizando en su entorno familiar y social. Pero cuando los niños de nuestro grupo no tienen esta alternativa cotidiana, la biblioteca de aula es la única posibilidad para que sepan acerca de la existencia del lenguaje escrito, sus funciones, diversidad, opciones que abre, roles que nos permite ejercer, etcétera.

La biblioteca de aula es una invitación a que los niños se vayan constituyendo en sujetos con pleno derecho de usar la lectura y la escritura. Es una ventana al mundo letrado. A ese mundo letrado queremos que los niños entren, que lo usen haciéndolo suyo. Para ello es imprescindible que en el aula tengan textos de uso social, como hemos mencionado: cuentos, recetas, novelas, enciclopedias, libros de historia, de física, periódicos, folletos publicitarios, etcétera. Se trata de incluir en la biblioteca de aula todo lo que seamos capaces de conseguir, aunque los niños tengan 3, 4 o 5 años.

No significa que vayamos a leer en el aula de preescolar o de primaria un tratado de física, pero cuando un ser humano sabe que existen textos tan diversos, para resolver situaciones totalmente diferentes, está más alfabetizado que si no lo sabe.

En una ocasión, en un aula de niños de 3 años donde había una biblioteca sumamente surtida y diversificada, había un libro muy grueso de historia medieval. En un momento dado, uno de los niños se acercó e intentó tomarlo, pero no pudo hacerlo por el volumen y por el peso, pidió entonces ayuda a un compañero y, entre los dos, tomaron el libro y con esfuerzo lo llevaron hasta una pequeña mesa que estaba en la biblioteca; se acomodaron y comenzaron a hojearlo, dando vueltas muchas páginas a la vez para un lado y para el otro. De pronto uno de ellos, sorprendido, miró a su compañero y le dijo: “¡Cuánto, cuánto!”. Saber que hay libros que contienen tanto, tanto escrito, aunque no se lea de ahí ni una sola palabra, es estar más alfabetizado. Es ir conociendo el mundo letrado en el que queremos que participe.

Incluso incorporar obras escritas en otras lenguas. Tal vez no vamos a enseñarles francés, ruso, chino o las diversas lenguas propias de México. Pero, dijimos, queremos que la biblioteca sea una ventana al mundo letrado, y ese mundo es plurilingüe.

En una escuela del norte de España, la maestra de una escuela rural había incorporado libros de biografías de pintores y la biografía de Picasso estaba escrita en francés. Visitando en una ocasión esa es-





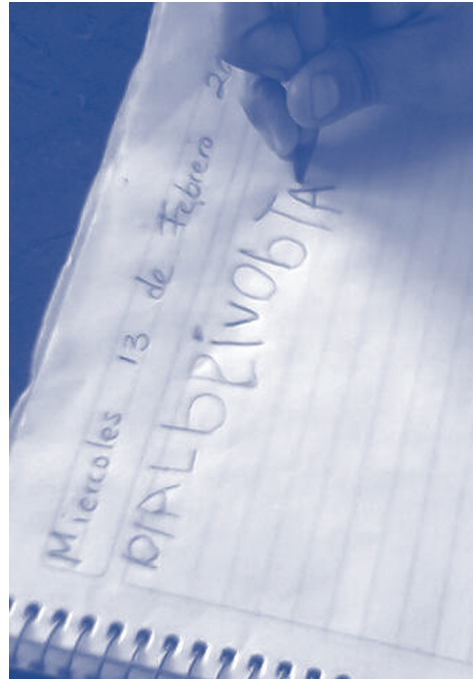
cuela, uno de los alumnos me dijo: “¿Sabes que tenemos un libro en francés?”, y rápidamente trajo el libro, mostrándome-lo, me comentó que los franceses ponen unos “sombrecitos” arriba de algunas letras que nosotros no ponemos. Saber que la escritura del francés utiliza ciertas marcas gráficas específicas de esa lengua es estar más alfabetizado que no saberlo. Por eso no censuremos nuestra biblioteca sino, como dijimos, incluyamos todos los textos que seamos capaces de conseguir, incluso en lenguas distintas a la que usamos diariamente.

e) Soportes e instrumentos de escritura

El acto de escribir un texto empieza antes de realizar un rastro gráfico, comienza cuando el autor toma la decisión de escribir algo y, según qué va escribir, elige un soporte y un instrumento pertinente. No escogemos lo mismo para elaborar la lista de la compra o un informe profesional.

Por eso es conveniente que en el aula los niños dispongan también de diversos soportes para escribir: hojas, papeles rayados o sin rayar, cuadernos, libretas, agendas, fotocopias o papel de reuso, etcétera. Tener en el aula diferentes soportes para escribir permite dar al niño la oportunidad de aprender a escoger el soporte adecuado en cada circunstancia.

Y lo mismo sería extensivo respecto a los instrumentos de escritura. De manera que los niños puedan escoger usar el lápiz, el bolígrafo, el rotulador fino y, si es posible, la computadora.



Rocío Flores Flota

Señalemos también la importancia de que los niños vayan sabiendo que hay instrumentos que son mucho más pertinentes para realizar trabajos plásticos y otros para producir textos. Incluso que, después de hacer un trabajo plástico utilizando los instrumentos pertinentes según la técnica empleada, cuando decida poner su nombre en dicho trabajo, que escoja un instrumento adecuado para la escritura.

f) Expositor para textos producidos por los niños

Disponer de un lugar específico en una pared del aula para exponer los textos que los niños escriben –así como hay un lugar



¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?

donde se exponen sus dibujos o trabajos plásticos— implica también validar, legitimar, lo que escriben. El que ambos expositoros —uno para los textos y otro para los dibujos— estén claramente diferenciados, ayuda a que los niños avancen en el conocimiento de que ambos son autónomos: la escritura no necesita de la imagen para decir lo que quiere decir el autor, la plástica no necesita de la escritura para plasmar lo que se plantea el autor.

Nuestra propuesta de alfabetización en la práctica: dos experiencias

Revisemos ahora dos experiencias ocurridas en aulas donde se trabaja desde esta perspectiva: la primera, una situación de lectura desarrollada en una escuela infantil en España y, la segunda, una situación de escritura protagonizada por un niño de primer grado de educación primaria en México. Ambos ejemplos nos permitirán reflexionar sobre cuestiones cruciales de nuestra propuesta de alfabetización.

La primera situación se desarrolla en un grupo formado por niños de 4 y 5 años, en una escuela de Andalucía. Pilar, la maestra, utiliza sistemáticamente un cartel donde todos los viernes escriben el nombre de los cinco cuentos que se van a leer cada día de la semana siguiente¹. La selección de los cuentos la hace un pequeño grupo de tres o cuatro niños con ella y, conjuntamente, elaboran el cartel donde, para cada día, se

anota el título escogido. Cuando visité el aula un día jueves, el cartel que estaba colocado en una pared era el siguiente:

Los cuentos de la semana	
Lunes	Los zapatos de baile
Martes	Sube y baja
Miércoles	Arlequín
Jueves	El payaso y la princesa
Viernes	Tembeleque

Este cartel equivale a los anuncios de películas, conciertos u obras de teatro, donde se informa acerca de la programación. Es decir, se trata de reproducir en el aula un tipo de objeto que se utiliza socialmente y con la misma función.

Ese día la maestra le pidió a un par de niños —mientras ella estaba ocupada con otros— que localizaran qué cuento tocaba luego leer: “A ver... Lidia y Martín, hoy es *jueves*, *jueves*, ¿qué cuento vamos a leer hoy?” Al lado del cartel estaba colocado un calendario (el calendario era tal como el que hay en muchas casas, tiendas u oficinas; no hecho por un docente, sin dibujos ni elementos ajenos a los calendarios que se usan en la vida social). Cuando Lidia y Martín se acercaron al cartel Lidia se detuvo ante el calendario y dijo: “Aquí pone jueves” señalando el día marcado, subió con su dedo hasta donde decía *Jueves*. La maestra había enfatizado el término *jueves* con la intención de que los niños tomaran en cuenta el nombre del día correspondiente, por ejemplo, planteándose:

¹ La idea original se halla en Kaufman (1998).



“A ver ¿cuál es la *ju* de jueves?”, pero Lidia acudió al calendario, y cuando dijo “Aquí pone jueves”, Martín agregó: “Entonces aquí... (y señaló *Jueves* en el cartel).

En ese momento los dos niños usaron el recurso de comparar dos textos: uno sobre el que ya tenían un dato fehaciente [el calendario] y lo pusieron en relación con otro del que no tenían ese dato [el cartel]. Sigamos con detalle el razonamiento de estos pequeños para resolver el problema que les planteó la maestra:

Lidia: *¿Y aquí qué pone?* (mientras señala el título del cuento El payaso y la princesa).

Martín: (En voz muy baja) *Es muy largo.*

Lidia: *¿No dice Arlequín?*

Martín: *¡No! es muy largo, muy largo y ya leímos Arlequín* [Martín usa un indicador propiamente textual, la extensión del título, y un conocimiento extra textual, el hecho de que ese cuento ya se leyó durante esa semana]

Lidia: *Empieza con la de Eva* [Eva es una niña de la clase].

Martín: *E, e, e...*

En ese momento pasó Natalia, que era otra niña de la clase, se acercó a los dos compañeros que estaban trabajando.

Natalia: *Mira, es más largo que el de los zapatos* (señalando la línea donde decía “Los zapatos de baile”).

Martín: *Sí, ahí pone los zapatos de baile* [Martín había sido parte del equipo que, el viernes anterior, había escogido los cuentos de la semana, o sea, había sido partícipe de la elaboración del cartel].



Alma Rosa Marmolejo

Lidia: *E, e, e...* (sigue repitiendo para sí y luego señala PAYASO) *pa, pa, pa.*

Natalia: *¡Había uno de payaso!* (aprovechando el elemento que aporta Lidia).

Martín: Payaso, payaso...

Lidia: (Señala una a una las tres primeras letras de payaso –PAY– estableciendo correspondencia biunívoca con las sílabas) *pa – ya – so* (pero luego señala las siguientes –ASO– y pregunta) *¿Y aquí?* [Hace una lectura estrictamente silábica, por lo tanto, hay una letra para *pa* [P], otra para *ya* [A] y otra para *so* [Y], de modo que las otras tres letras “sobran”].

Martín: *¿Y si busco en la biblioteca?*

Natalia y Lidia: *¿Qué vas a buscar?*



¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?

Alma Rosa Marmolejo



Martín: *El libro, me acuerdo cuál es el de payaso.*

Las dos estuvieron de acuerdo. Martín fue a la biblioteca, tomó el libro correspondiente y regresó al cartel, colocó la portada del libro abajo de donde decía *EL PAYASO Y LA PRINCESA* en el cartel, y verificó letra a letra que todas las que estaban en la portada del libro fuesen las que estaban en el cartel.

Martín: *¡Es este, pone lo mismo!!*

Lidia también verificó y se detuvo en la segunda línea porque, en la portada del libro, decía *EL PAYASO* (y abajo) *Y LA PRINCESA*, Lidia entonces dijo: *Y la* de Laura (señalando *LA* en la segunda línea, correspondiente a la *princesa*).

Natalia: *Ya sabemos que es este* (como si dijera 'para qué le sigues dando vueltas, si esto ya está resuelto').

Entonces, dudaron pero se lo llevaron a la maestra.

Maestra: *¡Qué bien que lo han hecho! Sí, hoy vamos a leer el cuento "El payaso y la princesa".*

Los tres rieron con complicidad y alegría.

Lo que estos tres niños han hecho es un acto de lectura, aunque no lean de manera convencional. Cuando decimos que es necesario que los niños lean desde el inicio de la escolaridad, y que desarrollen la capacidad lectora con autonomía, no queremos decir que lean cada una de las letras que están puestas en un texto, sino que utilicen todos los indicadores y estrategias posibles para realizar interpretaciones de los textos que encaran.

Ahora veamos un ejemplo de cómo escribe un niño que aún no lo hace de manera convencional y autónoma. Este ejemplo lo recogí en México (Nemirovsky, 1999), en un aula de primero de primaria, en una escuela del Distrito Federal. La maestra había diseñado una actividad interesante: contó a sus alumnos que tenía que hacer un inventario con todo lo que había en el aula y les pidió su ayuda; cada uno debería hacer una lista de lo que había en el aula, luego entre todos iban a unificar el inventario para que nada faltara.

Me senté junto a Eduardo, un niño de seis años y cuatro meses, quien comenzó el trabajo con mucho entusiasmo. Para cada palabra que quería escribir necesitaba



consultar, reflexionar, cuestionarse; pero denotaba interés y empeño en lograrlo. Disponía de una hoja en blanco y un lápiz de madera de la marca Berol MIRADO (grabada en el lápiz con letras doradas).

Comenzó a hacer su inventario y lo iba comentando conmigo: "Puerta, puerta, primero voy a poner puerta". Independientemente que me resultara gracioso que en un inventario del aula se anotase *puerta*, así lo decidió Eduardo, y por lo tanto le dije: Sí, claro, escribe puerta. Entonces él empezó: "P, p, pu, pu la de puerta, pu, pu, puerta" (escribe PU), "ta, ta, la a de ta" (agrega A, quedándole PUA). Es una escritura propia de la fase silábico-alfabética donde, como sabemos, los niños ponen más de una letra para cada sílaba pero no todas las letras correspondientes a una escritura convencional. Ese mismo procedimiento siguió para escribir mesa [MSA], y así sucesivamente: cuaderno [CADEO], libro [LBO], pizarrón [PSAO], biblioteca [BLTA]. Fue un proceso lento y laborioso.

Antes de seguir narrando lo sucedido, debemos recordar que en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura los niños pasan por un periodo en el que piensan que cuando en algún objeto hay algo escrito, lo que está escrito es el nombre del objeto; a lo cual se llama *hipótesis del nombre*. Por eso suponen, por ejemplo, que en la escritura *Marlboro* dice cigarros, en *Alpura*, crema o leche.

Cuando Eduardo llegó a elaborar su inventario de seis palabras la situación continuó de la siguiente manera.



Alma Rosa Marmolejo

Eduardo: (Me muestra su lápiz y comenta) *Voy a poner lápiz porque hay muchos lápices en el salón.* (Luego mira su lápiz y exclama) *¡Acá dice lápiz!* (mientras señala Berol MIRADO en su propio lápiz).

Observadora: *¿Sí?*

Eduardo: (Me mira asombrado, como si no entendiera por qué ponía en duda su certeza). *La... la* (mira su lápiz y señala la B –primera letra de Berol–). *Esa está...* (mira su lista escrita en la hoja y encuentra BLTA) *acá. ¿Qué escribí acá?* (porque una cosa es escribir y otra es recuperar lo que ha sido escrito).

Observadora: *Ahí escribiste biblioteca, creo.*

Eduardo: *Ah, sí. Bi... biblioteca, lá-*



¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?

Alma Rosa Marmolejo



piz, lá... piz. No (vuelve a mirar su propio lápiz y observa la segunda palabra escrita: MIRADO). *Acá* (señala la M), *ésta, ésta la escribí* (busca en su lista y encuentra MSA). *¿Qué dice acá?*

Observadora: *Ahí habías escrito mesa.*

Eduardo: *Sí, eso. Mesa... me... me... lápiz... la... la... me. Pero...* (con expresión de gran sorpresa), pero entonces esto (levantando en alto su lápiz) *¡no es un lápiz!*

Aquí la *hipótesis del nombre* se impone: si ahí no dice lápiz, el objeto no es un lápiz. Es lo que podríamos denominar la *fuerza de una hipótesis*, que lleva al sujeto a negar la existencia de un objeto conocido con tal de seguir sustentándola.

Lo que le ocurrió a Eduardo no le pasa sólo a los niños de 5 o 6 años sino a todos los seres humanos. No basta que el sujeto se enfrente a un dato que contradice su hipótesis para ponerla en duda; puede poner en duda el dato. Eso nos sucede también a los maestros: muchas veces no creemos que los niños tienen hipótesis, que saben y piensan acerca de la lectura, de la escritura... Y en ocasiones preferimos seguir creyendo que son una *tabla rasa* para no poner en tela de juicio la concepción educativa y nuestro propio quehacer.

Cambiar de teoría es un trabajo cognitivo arduo, difícil, lento y complejo. Este proceso implica periodos en los que trabajamos y asumimos algunas alternativas didácticas contemporáneas, pero en otros momentos volvemos a usar las que conocemos de toda la vida. Quizá hayamos trabajado siempre según la *teoría x*, y un día decidimos hacer una actividad que se sustenta en la *teoría y*, pero luego volvemos a *x*, hasta que a la semana siguiente retomamos nuevamente alguna actividad sustentada en la *teoría y*, quizá dedicándole mayor tiempo que en la ocasión anterior. Puede suceder que en una misma jornada escolar indiquemos a los niños que copien *ma, me, mi, mo, mu*, varias veces seguidas y, luego, les propongamos que escriban un cuento.

En todo proceso de cambio de concepciones educativas pasamos por momentos de oscilación y cuestionamiento donde, en la práctica, coexisten diferentes



teorías, alternando actividades de un tipo y de otro. Durante ese proceso nuestra práctica puede ser incoherente, pero esa incoherencia es parte de nuestro proceso de aprendizaje.

Esto no significa asumir una posición *ecléctica*. Alternar situaciones didácticas sustentadas en diferentes teorías –porque todavía no logramos organizar la totalidad del trabajo en base a la teoría que intentamos asumir– es lo que generalmente sucede. Sin embargo, escoger actividades de manera aleatoria, sin analizar la teoría que subyace a cada una, es radicalmente distinto. De lo que se trata es de constituirnos en profesionales de la educación consistentes, comprometidos con una concepción educativa, lo cual implica un proceso prolongado y laborioso de análisis, reflexión, estudio, contrastación.

Para terminar

Quiero compartir un fragmento del último libro de Albert Camus, *El primer hombre*, que quedó inconcluso a raíz de la muerte accidental del autor. Es una obra autobiográfica donde hace referencia a su escuela, ubicada en una zona pobre de Argelia, donde vivía con su madre y su abuela. Ellas no sabían leer y en su casa no había libros. En tercer grado de primaria Albert Camus tuvo un maestro que le ayudó a descubrir la literatura y

a valorarse a sí mismo. Así lo cuenta el autor:

No, la escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. [...] En la clase del señor German,² sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. [...] Al final de cada trimestre, antes de despedirlos para las vacaciones y de vez en cuando, si el calendario lo permitía, [el maestro] tenía la costumbre de leerles largos pasajes de *Les Croix de bois*, de Dorgelès. [...] Sólo escuchaba con toda el alma una historia que su maestro leía con toda el alma, y que le hablaba otra vez de la nieve y su amado invierno, pero también de hombres singulares... [...]

Y el día, al final del año, en que habiendo llegado al término del libro, el señor Bernard leyó con voz más sorda la muerte de D., cuando cerró el libro en silencio, confrontado con su emoción y sus recuerdos para alzar después los ojos hacia la clase sumida en el estupor y en el silencio, vio a Jacques en la primera fila que lo miraba fijo, la cara bañada en lágrimas, sacudido por sollozos interminables, que parecían no cesar nunca.

–Vamos, vamos pequeños –dijo el señor Bernard, con la voz apenas perceptible y se puso de pie para guardar el libro en el armario, de espaldas a la clase.

–Espera, pequeño –dijo el señor Bernard. Se levantó con esfuerzo [...] Revolvió en un cajón, lo cerró, abrió otro, sacó algo.

–Toma –dijo–, es para ti.

² Aquí el autor da al maestro su verdadero nombre.





¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?

Jacques recibió un libro forrado con papel de estraza y sin nada escrito en la cubierta. Aun antes de abrirlo supo que era *Les Croix de bois*, el mismo ejemplar que el señor Bernard les leía en clase.

—No, no —dijo— es... Quiso decir: “Es demasiado bello”. No encontraba las palabras.

El señor Bernard meneó su vieja cabeza.

—El último día lloraste, ¿te acuerdas? Desde ese día, el libro es tuyo. —Y se volvió para esconder sus ojos súbitamente enrojecidos.

Treinta o cuarenta años después Albert Camus [el niño Jacques] ganó el Premio Nobel de Literatura; entre las primeras cosas que hizo al recibir la distinción fue escribirle a su maestro, el señor German [Bernard].

No pretendo afirmar que todos tengamos en nuestras clases potenciales pre-

mios nobeles, pero estoy convencida de que tenemos sujetos mucho más capaces, con mayores posibilidades de las que a veces creemos. Trabajando en la línea que hemos esbozado, promovemos que los niños avancen tanto como sea posible ●

Referencias bibliográficas

KAUFMAN, Ana Ma. (1998), *Alfabetización temprana... ¿y después?*, Buenos Aires, Santillana.

NEMIROVSKY, Myriam (1999), “‘Esto no es un lápiz’ o la fuerza de una hipótesis”, en Carvajal Pérez F. y Ramos García, J. (coordinadores), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*, Sevilla, M.C.E.P.





DEBATE

María I. Hernández Medina*

Gabriela Mistral: su vida, su poesía y los niños. Una experiencia de trabajo en el Jardín

Desde el inicio del curso me había planteado trabajar con diversos tipos de textos. Me interesaba que los niños se acercaran a la lectura y a la escritura mediante actividades interesantes para ellos; a la vez, y en particular, quería que aprendieran a ser buenos oyentes de lectura en voz alta. Con estas ideas en mente, reunimos en el salón distintos tipos de textos, además de los que tenemos en nuestra biblioteca. Organizamos el trabajo con los textos en el *Cartel de los libros de la semana*, dedicamos un momento de cada día a la lectura en voz alta; una vez al mes, realizamos la actividad de registro y lectura de textos, en esta última actividad, invitamos a otras personas adultas a que leyeran para los niños. Con anterioridad los niños de toda la escuela eligen algunos títulos y se registran en el que prefieren, posteriormente, cuando toca lectura por los adultos, los niños buscan, leyendo su nombre, el lugar en que se leerá el texto que eligieron.¹



Maestra Mari / Autora: Pamela Edith Campos, 4 años

Durante este año, los niños y yo, tuvimos varias experiencias muy interesantes, como la lectura de niños de primero de pri-

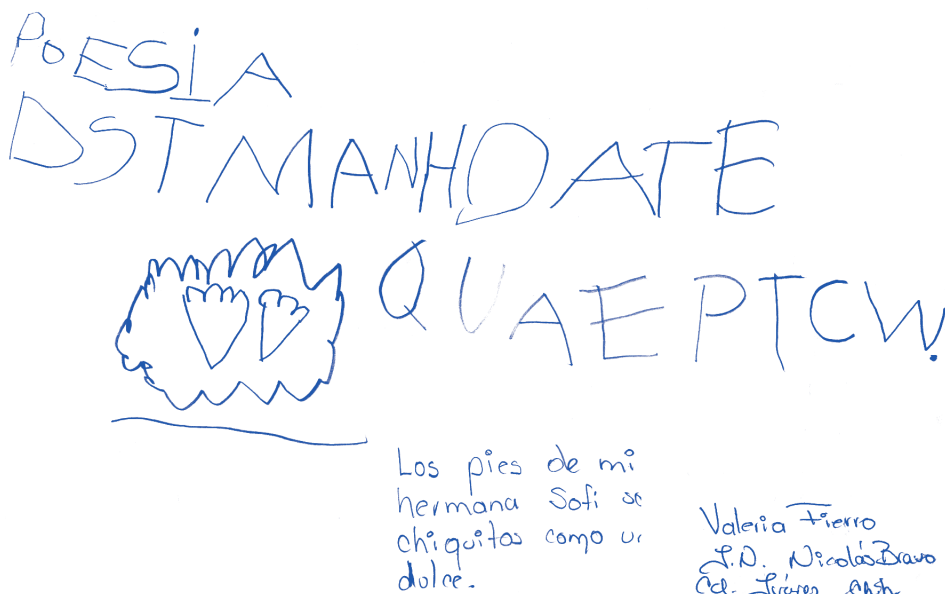
* Educadora en el Jardín de Niños "Nicolás Bravo", Ciudad Juárez, Chihuahua. Dirección: maryhernandezmedina@hotmail.com

¹ Estas actividades se retomaron de las planteadas por Ana María Kaufman en *Alfabetización temprana... ¿y después?*, Buenos Aires, Santillana.



Gabriela Mistral: su vida, su poesía y los niños. Una experiencia de trabajo en el Jardín

Autora: Valeria Fierro, 5 años



maria para los pequeños de preescolar, actividad que realizamos, también, una vez al mes en el transcurso del ciclo escolar. Pero en esta ocasión les contaré sólo una experiencia.

Se terminaba el curso y me pareció importante introducir el libro *Poesías completas* de Gabriela Mistral en la biblioteca del salón, con un propósito específico que les cuento enseguida. Ya habíamos leído poesías de Alfonso Reyes y Federico García Lorca, pero mi objetivo en ese momento era trabajar sobre el autor o la autora de un texto, cosa que no habíamos hecho en el año. Para ello organicé una situación didáctica con tres ejes de trabajo:²

- Lectura y escritura de poesía.
- Elaboración de un cartel con datos biográficos de Gabriela Mistral.
- Audición de poesía leída por un adulto.

Antes de poner en marcha esta situación en el aula leí y me informé sobre la vida y obra de la autora y practiqué la lectura de poesía. Ya en el momento de lectura en voz alta decidí probar con el poema "Manitas"; como siempre, intenté leer con todo el énfasis y la entonación necesaria, respetando el texto escrito por la autora. Después de la lectura del poema les conté a los niños algunos datos biográficos de la

² Myriam Nemirovsky (1999) narra y comenta la manera en la que una maestra, Charo, organiza el trabajo con la lengua escrita en su aula: la clave es que los niños tengan un por qué y para qué leer y escribir. Esta experiencia, también incluida en el *Curso de Formación y Actualización Docente* (SEP, 2005), sirvió de base para organizar mi trabajo.

autora, su nombre, el lugar y fecha de su nacimiento, y cómo es que había empezado a escribir.

Luego, los niños observaron y exploraron el texto; el libro era nuevo y eso provocaba cierta curiosidad. Alguien se dio cuenta que en el interior había una foto: “¡es vieja!”, dijo, refiriéndose a la persona retratada. Varios preguntaron ¿es Gabriela? Y todos se acercaban en montón para ver la ilustración del libro.

Además de escuchar la lectura de poesía consideré importante que los niños también pudieran escribir sus propios poemas. En distintos momentos de cada mañana tres o cuatro niños escribían sus poemas y yo los transcribía en la misma hoja, bajo su texto o al lado. Luego, cada niño leía su poema, y los demás escuchaban casi siempre con atención.

Transcribir las producciones de los niños implicó sentarme con ellos, con dos o tres, dejándolos que escribieran y apoyándolos si tenían dudas sobre las ideas o sobre el sistema de escritura. Si alguien, por ejemplo, de pronto quería leer el poema que había escrito y olvidaba una línea o el título, yo le decía aquí escribiste “los pies de mi hermana”, usando la transcripción. Generalmente ellos lo reconocían y seguían leyendo, evocando lo que realmente escribieron. Esto les permitió ir comprendiendo que una característica del lenguaje escrito es que perdura en el tiempo. Finalmente colocábamos el texto en el lugar especial que tenemos en el aula para las producciones escritas. Pasamos días repitiendo este proceso.



Cosas que me gustan / Anthony Browne / Fondo de Cultura Económica

Al día siguiente llevé algunas fotografías que tomé de la internet y leí un fragmento de la vida de Gabriela Mistral donde se explicaba cuál era su nombre real (Lucila Godoy), cómo había estudiado para ser maestra, su devoción por los niños, y el Premio Nobel de Literatura que había recibido; las fotos eran precisamente de esos momentos. Cuando terminé de leer, Suhey, una niña del grupo que había escuchado con mucha atención la lectura, me dijo: “yo quiero ser como Gabriela Mistral”.

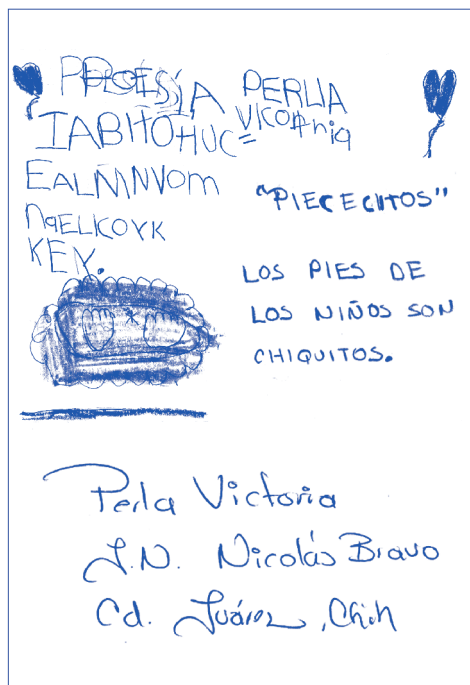
Con las fotos que llevé al salón iniciamos la elaboración del cartel que, por supuesto, en el centro tenía que llevar el nombre de Gabriela Mistral, grande, con

Gabriela Mistral: su vida, su poesía y los niños. Una experiencia de trabajo en el Jardín

colores y diamantina para que brille mucho; así lo propusieron algunos niños. Mientras un equipo se dedicó a escribir el nombre y a decorarlo, otros trabajaron en la escritura de datos biográficos para pegarlos al pie de las fotos. Cuando este trabajo estuvo terminado, hubo que decidir en qué orden deberían ir ubicadas las fotos y sus respectivos “pies” en el cartel. Después de escuchar varias propuestas, les sugerí seguir el orden cronológico: primero cuando era niña, luego maestra y escritora, después cuando recibió el premio Nobel y, al final, una foto de sus últimos días.

El cartel estaba terminado. Pero en ese momento Iván comentó que teníamos la fecha de nacimiento y de la muerte, pero no sabíamos cómo había muerto. Entonces alguien propuso volver al texto y buscar ese dato; resultó que ni en el texto ni en la información que llevé de internet lo encontramos. Esto dio pie a que fluyeran las especulaciones: “yo creo que se enfermó”. ¿De qué? ¿Tú sabes?, me preguntaban. No, no lo sé, les respondía...y el libro no lo dice. “¿Y si está viva?”. No, porque el libro dice que se murió, les repetía. Entonces, Iván señalaba la fecha y les decía a los demás “esta es cuando nació y esta cuando murió”. Así pasamos algunos días; cada mañana me hacían la misma pregunta: “Marí ¿lo encontraste?” No, respondía. Y otra vez la especulación: “seguro fue a un hospital” o ¿en Chile hay hospitales?

Después encontramos un dato en un libro que me prestó una amiga conocedora de poetas y descubrimos que



Autora: Perla Victoria Carabeo, Saños

había muerto en Nueva York; efectivamente, de una larga enfermedad, pero no supimos cuál. En este momento consideré importante que los supuestos, el debate y la búsqueda de información en cuanto a la causa de la muerte, se prolongara unos días más porque ese interés permitiría que los niños contrastaran datos, fuentes y sus propias ideas, como en efecto ocurrió.

Para desarrollar el último eje de trabajo les avisé que había invitado a Amelia, una amiga que iba a leer poesía de Gabriela Mistral al grupo. Comenzamos a preparar el salón para la visita de Amelia: quitamos el mobiliario y pusimos colchonetas y cojines para sentarnos a gusto, elabora-

mos y colocamos un letrero en la puerta del salón para evitar las interrupciones: *No molestar. Esta es área tranquila*. La idea era estar en las mejores condiciones para escuchar y disfrutar la lectura de poesía.

Cuando Amelia nos visitó los niños la abordaron preguntándole si ella sabía de qué había muerto Gabriela Mistral. Le dijeron todo lo que ya sabían de la vida y obra de la escritora, para lo cual leyeron y se apoyaron en el cartel, pero insistían en el dato ausente. Amelia les dijo que no lo sabía con certeza –porque tampoco en el libro que ella llevaba decía ese dato– pero que había leído en otros que Gabriela Mistral sufría de una enfermedad seria de las vías respiratorias, y era muy probable que esa hubiera sido la causa de su muerte. Entonces, a partir de esa duda que tenían los niños, les contó que Gabriela dijo que no quería ser enterrada en un cementerio cuando muriera sino en el campo para que los niños corrieran y jugaran sobre ella, y así seguir escuchando sus risas. Todo el grupo escuchó este bello relato con gran atención; era evidente la sensibilidad a flor de piel, y algunos comentaron en voz baja y viéndome a los ojos: “¡qué bonito!, ¿verdad?”

Amelia leyó “Piececitos” y cuando terminó les preguntó: “¿Se imaginan qué les quiso decir Gabriela a los niños con este poema?”... En esto se dio un intercambio de ideas sobre lo que algunos pensaban. Después leyó otro poema y, por último, les dijo a los niños: “Voy a leer este otro, pero no les voy a decir cómo se llama”. Si lo escuchan con atención ustedes me dicen cómo creen que podría llamarse.

Cuando terminó la lectura, las ideas del grupo eran “amiguito”, “mi angelito”, “el ángel del cielo”. Y, efectivamente, se trataba de “Ángel de la guarda”.

En general, en el desarrollo de esta actividad los niños se mantuvieron atentos, comentaron todo lo que habíamos aprendido sobre Gabriela Mistral, usaron el cartel para apoyar sus explicaciones; incluso, animaron a Ariadna –una niña del grupo– a que leyera a Amelia el poema que había escrito, el cual había sido muy del gusto de todos. Cuando Ariadna se acercó a Amelia le dijo: “Yo voy a ser escritora... voy a ser como Gabriela Mistral”, y leyó su poema: (Figura 1).

Figura 1



Autora: Ariadna Hernández Luján, 5 años

Gabriela Mistral: su vida, su poesía y los niños. Una experiencia de trabajo en el Jardín

Con esto cerramos el último día de clases del ciclo escolar. Valdría la pena preguntarse ¿qué aprendieron los niños?, ¿qué “valor agregado” –como dice el programa vigente– les aportó esta experiencia? Aunque las respuestas a estas preguntas no son sencillas les comparto las siguientes reflexiones:

- El trabajo centrado en el texto biográfico permitió a los niños hacer comparaciones de semejanzas y diferencias entre los datos de las distintas biografías; se pusieron en contacto con la estructura del texto biográfico que suele seguir un orden cronológico, del nacimiento a la muerte; además avanzaron en aspectos vinculados con la actividad escritora y específicamente aprendieron acerca de la obra de Gabriela Mistral (Figura 2).

Autora: Astrid Almaraz Espinoza, 5 años

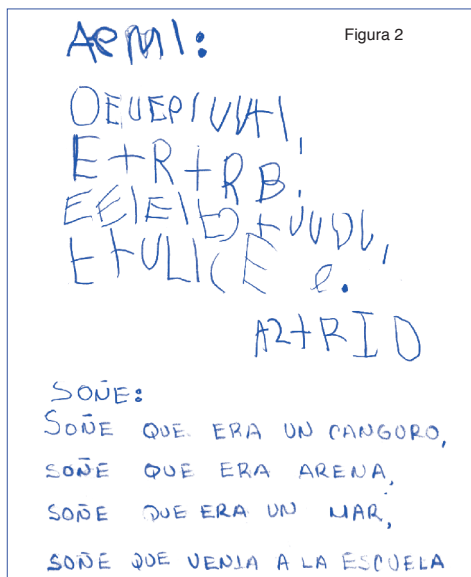
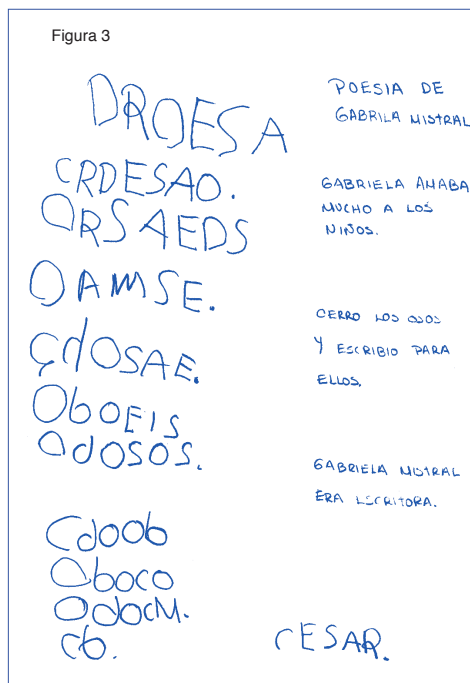


Figura 2

- En relación con el lenguaje escrito, no sólo trabajamos acerca de su uso funcional sino también disfrutamos de su función expresiva, al escuchar y leer textos poéticos. Los niños tuvieron también la posibilidad de distinguir las características del texto como la extensión, léxico, estructura, las mismas que tomaron en cuenta en la producción de sus poemas.

Además avanzaron en algunos aspectos del sistema de escritura, reconociendo la relación que existe entre la letra inicial y el sonido correspondiente, entre otros. Los niños utilizaron, además, algunos elementos gramaticales como los puntos, las comas, las comillas (Figura 3).

Figura 3



Autor: César Alberto Martínez Tapia, 5 años

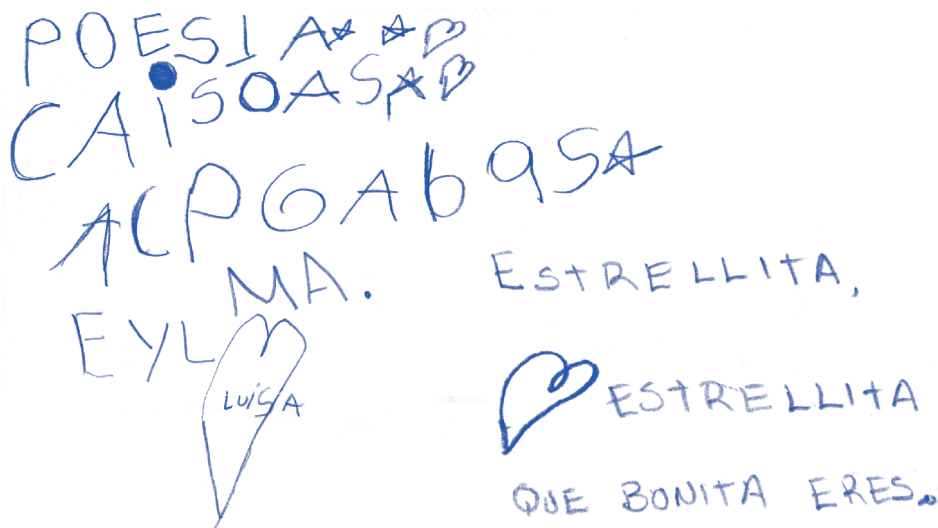
• Respecto a la audición de poesía les permitió a los niños participar en espacios de construcción de significados con sentido. La lectura de sus producciones, así como de los textos poéticos que leímos y de los datos biográficos, promovió que los niños pusieran en juego diversas estrategias: la observación, la elaboración de hipótesis a manera de inferencias o especulaciones, la capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que sabían o lo que leíamos (Figura 4).

Evidentemente este tipo de trabajo cobra sentido si se realiza con regularidad; no se trata de una actividad aislada, una anécdota que no incide en la forma de enfrentar los retos para que la escuela “preescolar” se traduzca en experiencias forma-

tivas para los niños. La realización de este trabajo nos llevó a pensar que los planteamientos del Programa de Educación Preescolar 2004 acerca de cómo aprenden los niños son factibles, que las posibilidades mismas de la enseñanza son reales y viables. Se puede, además, reconocer esos planteamientos en las actitudes y manifestaciones de los niños, así como en sus producciones. Todo esto, por supuesto, es alentador.

Hoy en día, cuando pareciera que la preocupación de las educadoras está centrada en que se nos diga, a nivel teórico, cuál es la diferencia entre situación, secuencia o proyecto, o cómo se hace el plan mensual o anual, diario o semanal, etcétera, considero que sería mejor anali-

Figura 4



Autora: Luisa Paola Galindo Estrada, 5 años



Gabriela Mistral: su vida, su poesía y los niños. Una experiencia de trabajo en el Jardín

zar y discutir el papel de la educadora, de los niños y de los logros que se esperan, cualquiera que sea el nombre que se adopte o las formas en las que se decida organizar el trabajo. Eso sería más interesante y más productivo.

Me parece que el desafío está en una práctica más exigente, en términos de entrega; necesitamos más maestras y maestros apasionados por conocer. Sólo así pueden transmitir a los niños el mismo entusiasmo por conocer más cosas (Nemirovsky, *op cit*). Lo verdaderamente relevante de una experiencia de trabajo es la interacción que se produce en un salón de clases cuando se ponen en marcha otras maneras de enseñar y de aprender. No se trata de enseñar todo, sino promover en los niños el amor y la pasión por el conocimiento, aprovechando las ansias que manifiestan por aprender.

Referencias bibliográficas

NEMIROVSKY, Myriam (1999), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas relacionados*, México, Paidós, Colección Maestros y enseñanza, número 4.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2005), *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Volumen I*, México, SEP, Programa de Educación Preescolar 2004.





DEBATE

Rocío Flores Flota*

El diario del Segundo “A”: una experiencia con alumnos de preescolar

Hace algunas semanas, después de comentar esta experiencia en un encuentro regional,¹ la maestra Eva me preguntó si tenía evidencias del trabajo de los niños. La pregunta me sorprendió, pero después recordé que me sería fácil hallar esas evidencias en una herramienta muy valiosa: *Mi diario de la educadora*. Ahí encontré mis propios relatos acerca de la experiencia de los niños y de los padres, cuando los niños llevan el diario a sus casas.

1. El comienzo

La experiencia se realizó con un grupo de niños de segundo grado, de 4 años de edad, todos de nuevo ingreso, en el Jardín de Niños “Sor Juana Inés de la Cruz”, ubicado a orillas del malecón en un área urbana de la ciudad de Villahermosa, Tabasco. En este Jardín he laborado durante dieciocho años y siempre me he preocupado por



Maestra Rocio / Autora: Sara, 4 años

dar lo mejor de mí; participo constantemente en actividades de actualización, hoy para conocer mejor las implicaciones del

* Maestra en el Jardín de Niños “Sor Juana Inés de la Cruz”. Actualmente atiende el grupo 3° A. Dirección: rocio_flota@hotmail.com

¹ Encuentro Estatal de Experiencias Exitosas organizado por el Departamento de Educación Preescolar de Tabasco, 26 de Septiembre de 2006, Villahermosa, Tabasco.





Programa de Educación Preescolar 2004. Esto me ha permitido tener más claro el compromiso de ser autodidacta y de diseñar situaciones didácticas que tengan una intencionalidad educativa definida, que propicie el aprendizaje en mis niños.

Cuando elaboraba el plan del mes de enero seleccioné como competencia principal a favorecer el lenguaje escrito. En el trabajo con este aspecto regularmente los niños escriben su nombre propio, mensajes en tarjetas cuando es el cumpleaños de alguien (un compañero, la directora), en el Día de la madre o el padre. Me preguntaba qué otra cosa podría hacer. Entonces, consideré que la elaboración del diario de grupo sería un reto para mis niños y que, además, permitiría la participación de todos tanto a nivel de grupo como individualmente. También diseñé situaciones didácticas para favorecer otras competencias, por eso se mencionan en el diario otras actividades, como la mezcla de colores primarios y secundarios.

En resumen considero que con esta experiencia atendí al desarrollo de un aspecto y una competencia importante que establece el programa:

Situación didáctica: *Mi diario de segundo.*

Competencia: *Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.*

Campo formativo: *Lenguaje y comunicación.*

Aspecto: *Lenguaje escrito.*

El trabajo con el “diario del grupo” lo inicié en Enero de 2006 y duró hasta el final del ciclo escolar. Mi intención era que los niños comprendieran que ellos son capaces de expresar a través del lenguaje escrito lo que ven o sienten y que practicaran la escritura libre. Era la primera vez que realizaba esta actividad con mis niños. Para empezar los invité a elaborar el diario del grupo, para lo cual les expliqué lo siguiente:

- Un niño o niña anotaría de manera libre lo que hacemos durante el día;
- al final de la jornada o en su casa *leería* a sus papás o a otra persona adulta lo que escribió, y la persona que escuchara el relato lo escribiría en otra hoja del mismo diario.
- El niño que escribió el diario lo leería al grupo al siguiente día, y
- finalmente los demás escucharían y comentarían lo que quisieran agregar o corregir.

2. El trabajo con el diario

A los padres de familia les expliqué en qué consistía la actividad y para qué nos serviría, de tal modo que supieran lo que les tocaba hacer. Los niños decidieron participar y de manera voluntaria se ofrecían para llevar el diario. Algo que me llamó mucho la atención fue que ninguno me dijo que no sabía escribir; es decir, ya se sienten capaces de participar en actividades en donde se utiliza el lenguaje escrito.



a) Los niños escriben y leen

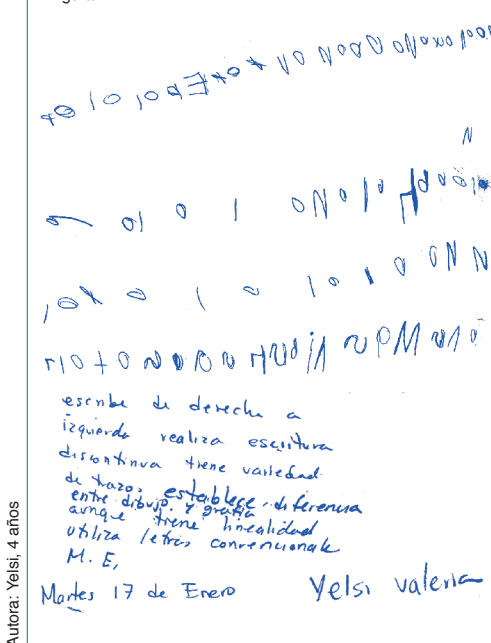
Los niños escribían y luego platicaban a la persona adulta lo que recordaban de la mañana de trabajo o lo que más les había interesado, y ellos escribían ese relato al lado del texto del niño. Algunos padres hacían ese trabajo al final de la jornada.

Varios niños mencionaban la clase de música, la de educación física, otros relataban sobre el recreo, etcétera. Estos relatos dependían del vocabulario de los niños o quizá de su carácter; los que son muy abiertos para hablar comentaban mucho y los que son tímidos o tienen escaso vocabulario lograban rescatar poco. Por eso la extensión y la forma de las transcripciones

que realizaron los padres fueron diferentes: algunos narraban los sucesos, otros optaron por preguntar a los niños sobre lo que habían hecho y registraban las respuestas en enunciados cortos.

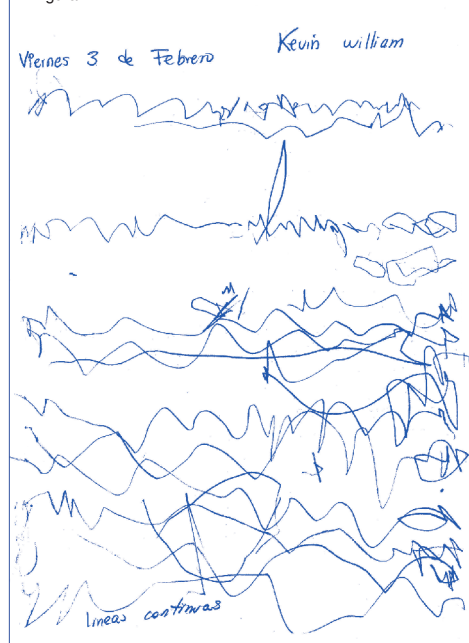
Al ver la escritura de los niños pude identificar qué cualidades presenta la escritura de cada uno: algunos hicieron bolitas, otros palitos, algunos rayoteo, otros dibujaron; observé que algunos no se ubican en el espacio o escriben de derecha a izquierda. Así, por ejemplo, se observa que Yelsi de 4 años escribe de derecha a izquierda (Figura 1), o la arbitrariedad pero con linealidad del trabajo de Kevin William (Figura 2), también de 4 años:

Figura 1



Autora: Yelsi, 4 años

Figura 2



Autor: Kevin William, 4 años

Figura 5

23 de enero del 2006

Hola mellano María José la primera que
año! cuando Hago! a la escuela de salud! Hago!
mostró los libros! Hago! el hombre!
contamos el Horno Nacional! Hago! Hago!
a la biblioteca! Hago! Hago! Hago!
maestra nos mete al salón pintamos
nos! Hago! Hago! Hago! Hago!
y a los doce! Me fue abus con mi mamá
salimos al recreo! Hago! Hago!
compramos! Me despierto! Hago!
le di un besito! Y le di un beso!

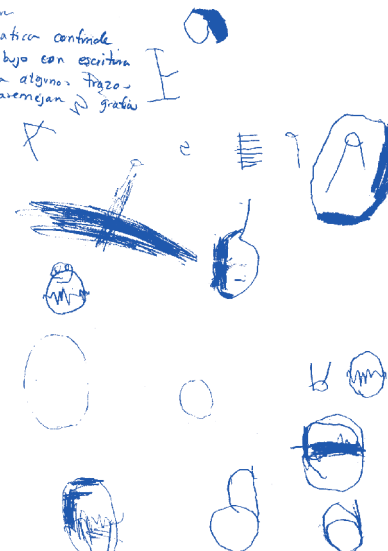
Después de leerlo Raquel menciona que no
puso como se hace el naranja
que se hace con el rojo y el
amarillo.

Diario del grupo 2º A

Figura 6

Lunes 16 de Enero 2006 Alonso

escribo
Unificamos centímetro
el dibujo con escritura
utiliza algunos trazos
se asemejan a grafía



Autor: Alonso, 4 años

que se hace con el rojo y el amarillo”; esta observación la registré en el diario (Figura 5).

No siempre contamos con el diario en el salón de clases. En algunas ocasiones el niño responsable de llevar el diario faltaba, y entonces no podíamos leerlo, comentarlo ni encargarlo a otro. Un día, Jessica —una de mis alumnas— se encargó del diario y faltó una semana. Los niños se inquietaron y me preguntaban qué pasaba con ella; la busqué en su casa y me enteré que se había cambiado de domicilio, localicé a su mamá vía telefónica y la señora se comprometió a llevar el diario al siguiente día.

Este hecho nos permitió tomar el acuerdo de que si alguien no pudiera asis-

tir a la escuela al día siguiente de que se llevó el diario, debía enviarlo con alguna persona; aproveché la ocasión para reflexionar con ellos sobre el valor de la responsabilidad y cómo el ser irresponsable afecta a todos.

3. Lo que aprendí de esta experiencia

Los niños muestran un interés natural en la escritura y en la lectura, observé cómo se les puede encauzar en su aprendizaje “sumergiéndolos” en un ambiente alfabetizador sin que ellos se den cuenta. Alonso registró así las actividades de un día: (Figura 6).

En la transcripción que hicieron sus padres destaca la actividad con los colores básicos:

LUNES 16 ENERO DE 2006

JOSÉ ALONSO CARRASCO

Cuando yegué a la escuela saludé a mi maestra

Ví los colores primarios: Azul, amarillo y el rojo

—hice la tarea: mucha tarea

—Salí al homenaje

—salí al recreo

—me porté bien y no le pegué a los niños

—le hice caso a mi maestra

—salude a todos

—juegue en el recreo

—me encontré una moneda por el árbol y me compre un chicle

—fui amable con mis amigos

—me despedí de mi maestra y le di un besito

Llevar el diario de grupo me permitió también percatarme de la evolución de la escritura de los niños y de su expresión oral, es decir, realizar una evaluación continua. Además de ello, es una herramienta muy útil para la autoevaluación docente: ellos escriben lo que llamó su atención en el día; al escuchar su lectura me podía dar cuenta qué había favorecido, qué aprendizajes habían logrado los niños y que me faltaba por hacer. El *diario de la educadora* me ha sido muy útil en esta tarea (Figura 7).

Figura 7

Lunes 16 de Enero 2006

Hay no llego yessica y todo se prepararon cuando le pregunte porque se interesaban tanto me dijeron que porque ella se llevo el diario y no lo trajo. alonso dijo que el lo quiere llevar y le di hojas blancas para que escriba y el se puso a "escribir" algo que se me habia pasado era ubicarlos en un plano grafico por lo que les explique que debemos escribir de izquierda a derecha y empezar de arriba en forma lineal, todos ponian atencion de como escribia en el pintaron despues cada uno en una hoja se ubico en el espacio de su hoja y realizaron de manera libre su escritura tambien salimos al patio y jugamos a seguir indicaciones de Derecha-Izquierda adelante y atras cuando les repetia y se continuaba se reian y se ponian derechos para escuchar mi indicacion.

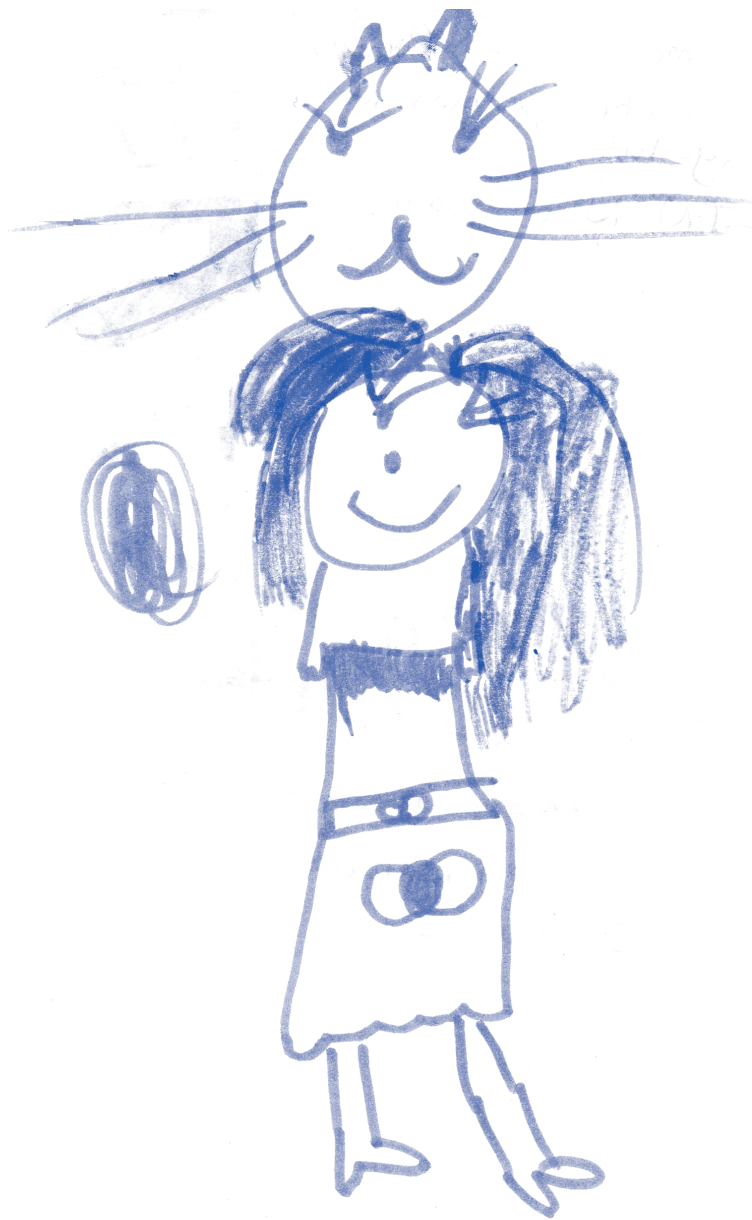


Los padres conocieron más el trabajo que hacíamos en el aula; al menos cada uno supo lo que su hija o hijo hace en una mañana de trabajo, y eso generó su interés. En la junta mensual les platicaba sobre el avance del diario, escuchaba sus opiniones y les agradecía su apoyo. Así, pudieron observar cómo avanzaban sus hijos y, sobre todo, comprendieron que aunque los niños no sepan leer y escribir “convencionalmente”, sí pueden expresarse de manera libre (a través de sus sím-

bolos, garabatos, etcétera) y que de este modo entran en contacto con la lengua escrita de manera natural, sin que se sientan presionados, sin tener que hacer planas que sólo los aburren.

Después de escuchar esta experiencia en el encuentro regional, otras compañeras educadoras decidieron llevar su diario de grupo. Para mí esto es una motivación para continuar el diseño y la puesta en marcha de situaciones didácticas novedosas 





Autora: Pamela Edith Campos



DEBATE

Emma Bertha Mendoza Hernández*

El diario escolar en primer grado**

*Hoy mi papá se fue de viaje y lo extrañé
y mi mamá está embarazada....*

Luis

El diario escolar consiste en que los alumnos escriban sobre las experiencias o hechos que les llamó su atención del salón de clases, de la escuela, de su casa o del fin de semana y lo ilustren con dibujos. No es una descripción detallada de los acontecimientos, sino sólo de lo más interesante para quien lo escribe.

El diario escolar es un medio de comunicación a través del cual los niños exteriorizan sus experiencias, sentimientos, pensamientos y vivencias. Con el diario se desarrolla la capacidad de comunicarse por escrito, se favorece la coherencia de ideas y la creatividad. En algunos casos, a través de la lectura que se realiza del diario, se llegan a conocer preocupaciones o conflictos personales y/o familiares de los niños; información que el maestro puede retomar para valorar qué hacer en dichas situaciones. Al término del año escolar el diario constituye



Maestra Emma / Autora: Selene Irais P. Medina, 7 años

una “memoria histórica” del grupo porque en él se plasman las vivencias de los alumnos y su maestra(o).

* Profesora de educación primaria en el Distrito Federal. Dirección: cbmh_68@yahoo.com.mx

** Este artículo se elaboró como parte del proyecto “La pedagogía Freinet y la adquisición de la lecto-escritura”, que desarrollamos un grupo de maestras de primer grado, durante el ciclo escolar 2000-2001, bajo la coordinación de integrantes del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEMM).





Además de que el diario tiene el propósito principal de dar la palabra al niño para expresar lo que piensa o siente, en primer grado apoya el aprendizaje de la lectoescritura al promover el trabajo conjunto de padres, alumnos y maestro en las actividades de escritura y lectura que implica su elaboración.

Para realizar el diario se puede utilizar un cuaderno o libreta de hojas blancas, o de cuadro grande si se considera necesario apoyar a los niños en la orientación de la escritura. Lo importante es no presionar a los alumnos por el trazo correcto; paulatinamente irán mejorando.

Es posible llevar dos tipos de diario: individual y colectivo. El diario individual como su nombre lo indica es elaborado por cada niño. El diario colectivo consiste en que cada día un alumno del grupo se lleva a su casa el cuaderno o libreta –que se utiliza como diario– para escribir su texto, ya sea por orden alfabético o por el interés que manifiesta en compartir alguna anécdota.

Pero si los niños aún no escriben...

Incluso en primer grado el diario se puede trabajar desde los primeros días del ciclo escolar, aún cuando los alumnos no escriben convencionalmente. Para ello existen varias alternativas; una de ellas es “como los niños puedan”, a partir de lo que conocen del sistema de escritura, es decir, de manera no convencional (mediante dibujo, bolitas, combinación de letras y números...); otra es con el apoyo de los padres de familia quienes son los “escritores” de los niños. Esta última forma es la que a continuación se describe porque es la que se trabajó en el grupo a mi cargo.

En casa el niño comenta a los padres o a alguien que sepa escribir lo que le sucedió en la escuela, con sus amigos o alguna vivencia familiar; deciden qué escribir y entonces el papá, la mamá, la hermana o la abuelita le ayudan y le escriben en un papel lo que desea expresar. Después el niño o niña copia el enunciado o frase en el cuaderno del diario y, si lo desea, realiza su dibujo (Figura 1).

Figura 1

SABADO 28/OCTUBRE/2000
ME LEVANTE Y FUI A MI
MAMA ME BANE Y NOS FUIMOS
A CASA DE MI TIA VELIA

Texto escrito por el padre

sabDo28 de octubre
melebate leatudeamimama
mebanie mefualacacsdemi
tiabelia

Copia realizada por el alumno

Niños de 2do. grado, Escuela “Mártires de Río Blanco”



Ella me platicaba algo, porque yo trabajo y la niña me decía –sabes qué mamá, hice esto todo el día, –¿qué escribo?, –no pues tú dime qué es lo que escribes, –ah ya sé voy a escribir esto; o sea ella me decía todo lo que hacía en el día... ella elegía qué escribir en el diario y lo dibujaba... (madre de familia)

Cuando el niño adquiere más seguridad el papá sólo le dirá cómo se escriben algunas palabras, después algunas letras. Conforme el niño avanza en el conocimiento del sistema de escritura escribirá sin mucha ayuda.

En una hoja yo le escribía lo que ella necesitaba. Después de más tiempo ella poco a poco se fue a las palabras, ya sabía pronunciar las palabras y como ya sabía leer, entonces ella lo escribía sola, si en un momento estaba mal, pues yo le corregía

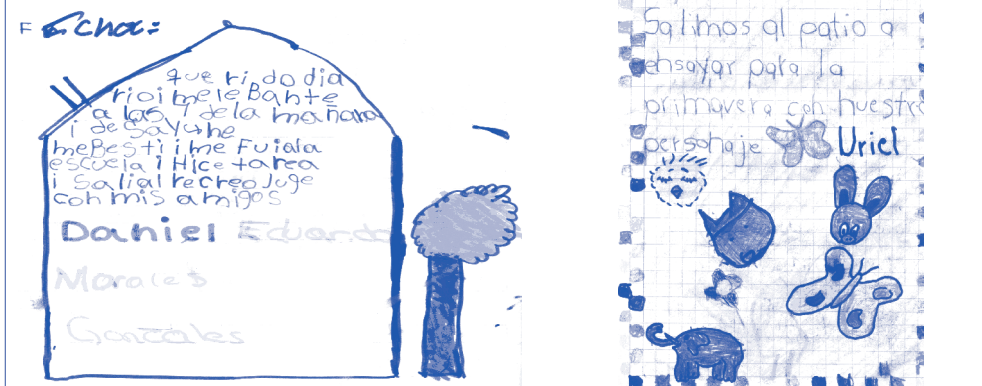
La primera ocasión que se escribe en el diario es recomendable que lo realice el maestro para que los niños y los padres de familia tengan el referente del cual partir para redactarlo. Asimismo, al inicio del ciclo escolar, se sugiere que los niños escriban textos breves, que permitan dialogar a partir de ellos. Paulatinamente podrán incrementar la dimensión del texto.

Qué escriben los niños

a) Vivencias en la escuela

Algunos niños escriben sobre sus vivencias en la escuela, las actividades que realizaron, los temas que estudiaron, los libros o textos que leyeron, los juegos con sus compañeros y amigos, situaciones graciosas o problemáticas que hayan tenido, visitas de personas externas, como enfermeras. También escriben sobre los festivales o actividades que se realizan en su grupo o escuela; incluso llegan a mencionar estados de ánimo o actitudes de los maestros. Este tipo de información nos permite revisar qué cosas son interesantes para los niños, ya que sobre ellas suelen escribir (Figura 2).

Figura 2, textos que hablan sobre vivencias escolares



b) Vivencias en su casa, con amigos y familiares

Otro ámbito sobre el que también escriben los niños es sobre vivencias en su casa, tanto las que suceden de regreso de la escuela como los fines de semana. Llegan a mencionar qué comieron, qué programa de televisión vieron; si visitaron a algún familiar, si jugaron con hermanos o amigos, si tuvieron algún problema, si salieron de paseo (Figura 3).

A través de las ideas escritas en el diario se conoce a los niños y a su familia, sus sentimientos, experiencias, alegrías, problemas; lo anterior proporciona al maestro una mayor información del contexto donde se desenvuelven sus alumnos. Por ejemplo, el texto que escribió Luis ("hoy mi papá se fue de viaje y lo extrañé y mi mamá está embarazada...") me permitió identificar las pre-

ocupaciones del niño en esos momentos, lo que constituyó una información para apoyarlo con algunos comentarios de aliento.

Es importante mencionar que por momentos los alumnos escriben sobre lo mismo, por lo que a veces se observarán textos parecidos; para darle variedad y evitar la rutina, se pueden escribir opiniones sobre la clase o sugerencias para mejorarla, adivinanzas, trabalenguas, poemas, cuentos o vivencias de una clase-paseo.

Puesta en común y corrección colectiva del diario

Para dar un uso comunicativo a la escritura es importante que los alumnos compartan su texto con sus compañeros; por ello se propicia que los niños que deseen leer su diario individual y quien escribió en el diario colectivo lo hagan ante el grupo.



Figura 3, textos sobre vivencias familiares

Hoy mi, Primo
me pego



Al principio del ciclo escolar, cuando leen su diario, algunos alumnos se aprenden lo que dice su texto, después van leyendo ciertas palabras y otras las inventan, al final ya existe una lectura convencional al consolidar la relación sonido-grafía.

A partir de la lectura del diario se propician comentarios, sugerencias y felicitaciones de los alumnos. En primer grado expresan opiniones sobre el dibujo, su color, el diseño del margen, la letra. De la lectura opinan sobre el volumen, la claridad y el tono de voz.

Algunos comentarios expresados por los alumnos suelen ser del siguiente tipo:

- Yo lo felicito pero le sugiero que no haga borrones.
- Yo opino que haga más grande el dibujo.
- Yo sugiero que hable más fuerte.
- Yo lo felicito por su letra.
- Yo lo felicito porque ya sabe leer.
- Yo lo felicito porque leyó pero le sugiero que su lectura sea más rápida.

Si bien al inicio del ciclo escolar los niños generalmente sugieren y felicitan en forma oral respecto de la letra, la limpieza o el dibujo, al avanzar el año escolar se escuchan sugerencias o felicitaciones sobre la calidad de la lectura; asimismo se empieza a realizar la corrección colectiva del texto en el pizarrón. Por ejemplo, un día Betsi escribió en el diario individual:

Hoy llegamos a la escuela y ensayamos el vals y desayunamos y no me alcance a terminar mi lunch.



Autor: Guillermo I. Guerrero V., 6 años

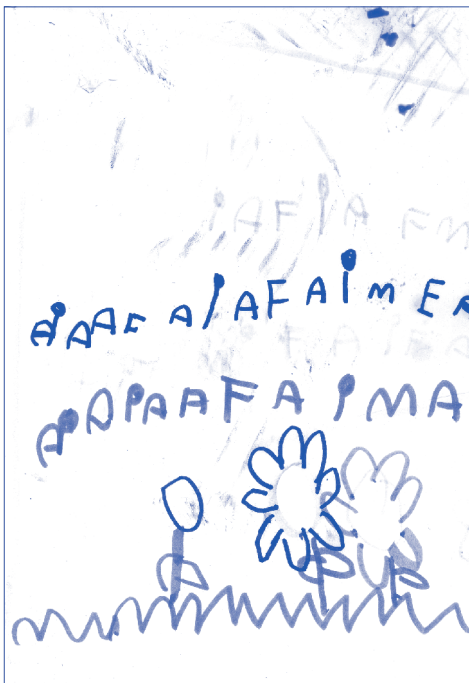
Escribí el texto en el pizarrón, lo leímos en voz alta y los alumnos identificaron que la **y** se repetía varias veces. Los niños comentaron que en lugar de la **y** se escribe coma, se colocaron las comas necesarias, lo volvimos a leer y entonces se escuchó cómo mejoró el texto.

Hay ocasiones en que los alumnos opinan sobre la ortografía, la puntuación, la sintaxis o claridad de las ideas para revisar si el mensaje que desea transmitir el alumno se comprende y, si es necesario, hacer las correcciones pertinentes.

El apoyo de los padres de familia

Al comenzar el ciclo escolar es necesario platicar con los padres de familia acerca

Autora: Frida I. Medina Mendoza, 5 años



del diario colectivo o del individual como un medio para apoyar a los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para ello explico a los padres que diariamente ellos o un familiar platicarán con los niños sobre lo que sucedió en la escuela o en casa y que les ayudarán a escribir un texto breve sobre lo que más interesó al niño.

Esta ayuda es necesaria porque en primer grado generalmente inicia el aprendizaje formal de la escritura y el niño necesita apoyo sistemático en este proceso. Los niños cuyos padres les brindan la oportunidad de conversar, conocer sus intereses y les ayudan en la redacción de un par de enunciados se motivan de tal manera que cada vez escriben un poco más en su diario.

En las juntas subsecuentes hay que recordar a los padres que sólo se escribe lo más importante del día pues algunos suelen llenar hasta dos hojas del diario colectivo; que debe ser lo que más interesó al niño, no todo lo que hizo en la escuela desde que entró. Conforme avanza el ciclo escolar también hay que comentarles sobre los rasgos de la lectura que se están evaluando en la puesta en común del diario, o las letras que se les dificulta a los niños para que pongan más atención, la separación de palabras, la puntuación, entre otros aspectos.

Cuando el padre de familia se da cuenta de la importancia que tiene el diario en el aprendizaje de sus hijos —y que constantemente está siendo revisado— se contribuye a que no pierda el interés, como a veces suele suceder. Sin embargo, en los casos en que los padres no apoyan se puede trabajar con el niño diciéndole que realice su dibujo y el profesor le ayudará a escribir su texto en la escuela.

Enseguida se muestran fragmentos de conversaciones con madres de familia en los que se observa cuál fue el apoyo que dieron a sus hijos al elaborar el diario colectivo e individual.

Le tenía que escribir en una hoja lo que hacía en el día y ella lo pasaba... fue un poco difícil pero estuvo bien porque así ella empezó a desarrollar y a conocer más letras, a unirlas...

... a veces me leía lo que según ella había escrito: "Pero Selene, es que aquí no dice eso". Y ya le borraba y yo le deletreaba letra por



letra y ella lo escribía... Ahora ya es muy poco lo que le corrijo...

Yo le iba diciendo, dictando por palabras o se escribe así, o por letras: Escuela, pongamos la E, la ese, le iba dictando y ella lo iba escribiendo dejando un espacio, pero ya cuando ella empezaba a leer, ella solita lo hacía.

Comentario final

El diario escolar es un valioso recurso para contribuir al desarrollo del lenguaje oral y escrito de los niños; asimismo favorece la colaboración entre alumnos, maestro y padres de familia. Permite a padres de familia y a los maestros conocer un poco más a los niños y, a veces, actuar a partir de esa información para acercarse a sus hijos o alumnos.

Con el diario escolar se abordan los diversos componentes de la lengua: lectura, escritura, expresión oral y reflexión sobre la lengua. Cuando el padre de familia conversa con su hijo se propicia que el niño hable y escuche. En la puesta en común del diario colectivo se enseña a respetar turnos para hablar en público, argumentar y opinar sobre la lectura y la escritura de sus compañeros. También se reflexiona sobre las convencionalidades de la lengua, como la corrección de la conjunción *y* que se hizo al texto de Betsi. Al realizar la lectura ante el grupo el niño adquiere la confianza para leer en voz alta y expresar con claridad sus ideas.

Finalmente, el diario escolar es una actividad que se puede realizar en los diferentes grados de la educación primaria, por lo que es valioso iniciarlo en primer año .





Autora: Susue Tamaro Figueroa Basurto



DEBATE

Arlen Ixchel Ramírez Reyes*

En busca de la *t*: Mayra aprende a escribir

Mayra cursaba conmigo el nivel I, primer ciclo (correspondiente a primer grado de educación primaria) en el Curso Comunitario “Ignacio Allende” ubicado en El Tepozán, localidad del municipio de Mexquitic de Carmona, San Luis Potosí.

Desde los primeros días noté que era una niña muy seria, platicaba con los demás niños pero en voz bajita, no corría mucho ni jugaba siempre con los demás. Con el tiempo me fui dando cuenta de que además tenía un interés especial por aprender; a lo largo de mi estancia en El Tepozán me preguntó muchas cosas sobre la escuela, no la nuestra sino sobre la secundaria, la preparatoria y demás.

En la pequeña aula en la que atendía a los cinco niños de nivel I y cuatro del primer ciclo de nivel II, había un espacio destinado a los libros; ahí se encontraban tanto los de texto como algunos editados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo. Mayra participaba con entusiasmo en todas las actividades, y cuando terminaba



Maestra Arlen / Autor: Rodrigo Rosales Angulano, 7 años

alguna antes que sus compañeros corría a la biblioteca de aula; esto es un decir, pues, por el tamaño del aula prácticamente sólo tenía que girar su silla.

* Instructora comunitaria durante el ciclo escolar 2003-2004 en el Programa de Cursos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Dirección: arlenixchel@hotmail.com



En busca de la t. Mayra aprende a escribir

Rodolfo Ramírez R.



La primera acción que debe tomar el instructor comunitario para promover la lectura es crear un espacio para colocar los libros, que resulte agradable y atractivo para los niños. Nos sugieren que las portadas de los libros sean visibles y que todo esté al alcance de los pequeños. Una de las formas que nos proponen, y que yo utilicé, es el *Tendedero de libros* que consiste en exhibirlos colgados de un cordón. También nos proponen que haya un *ambiente alfabetizador* en el aula, con los libros y otros materiales: de inicio, un alfabeto de pared que consiste en carteles con palabras ilustradas y ordenadas alfabéticamente (abeja, barco, casa, dado...). Además, que los trabajos que elaboren los

niños se mantengan a la vista para que los alumnos puedan recurrir a ellos cuando lo necesiten.

Esas y otras propuestas para que los niños aprendan a leer y escribir se basan en los trabajos de Emilia Ferreiro, que los instructores conocemos en nuestra capacitación inicial. Desde el primer día se le pide al niño que escriba cosas 'como cree' que se escriben, pero también se implementan estrategias en las que se emplea la escritura convencional; estas estrategias se aplican al trabajo con 'campos semánticos': el primero que se trabaja es el de los nombres propios, en él trabajan con la escritura convencional de su nombre y el de sus compañeros. Pero además se invita a los niños a escribir cuando se trata cualquier otro tema.

Nuestro trabajo diario iniciaba con la lectura en voz alta de un cuento, que casi siempre realizaba yo. Por ello, los niños conocían varios de los títulos e historias aunque no supieran leer convencionalmente.

Aunque las estrategias que se emplean tienen como propósito que el niño aprenda a leer de una manera 'natural' que no les obligue a fragmentar el lenguaje en sílabas o sonidos onomatopéyicos, yo noté, a lo largo de todo el ciclo, que para muchos niños resulta natural –al aprender a escribir– fragmentar las palabras en fonemas; esto sucede cuando han reconocido que cada grafía representa un sonido.

A Mayra le urgía aprender a leer y escribir convencionalmente, pero le costa-



La bruja telaraña / Texto: Alejandro Negrín, Ilustración: Claudia de Teresa
Consejo Nacional de Fomento Educativo



ba mucho trabajo hacer sus propios intentos; ella tenía muy claro que 'no sabía', tal vez porque su mamá es muy estricta con ella. Un día en el que le insistí que escribiera algo me quedé muy sorprendida. Esta es la historia:

Mayra había terminado de hacer un dibujo sobre la vida de las mujeres aztecas y le pedí que le escribiera algo, por ejemplo, qué estaban haciendo las mujeres de su dibujo.

—Estaban haciendo tortillas, me respondió.

— Bueno, entonces ponle eso.

— ¿Y cómo se pone?

— A ver, ¿cómo se pondrá?

Negó con un suave movimiento de

la cabeza y me dijo casi tristemente:

— No sé.

— Se me hace que sí sabes, repliqué yo.

Comenzó a decir la primera palabra de su frase lentamente y me preguntó abriendo más los ojos ¿e? Me limité a decir que sí con la cabeza y ella dijo para sí misma:

—eeee, eee, eee de qué? ¿E de Emma?

Otra vez asentí con la cabeza y me alejé un poco de ella.

Escribió la E (de Emma) y continuó:

—eeeeeeee: ¡ss!- esta vez anotó la letra sin problemas.

—eeee ssss ttttt ¿ttt? ¿ttt de qué? Yo solo encogí los hombros.





En busca de la *t*. Mayra aprende a escribir

Ella seguía: ttttt ttttt... La mirada al techo expresaba profunda concentración, pasó rápidamente la vista por el alfabeto ilustrado pero no le sirvió, de nuevo mirando al techo: tttt, tttt... Ojos cerrados: tttt, ttt...

Volvió nuevamente al alfabeto de la pared pero ahora observaba detenidamente cada imagen, pero no le sirvió de nada (me remordió la conciencia pues la *t* de trompo despintó y no la reparé). De nuevo los ojos cerrados o al techo, el lápiz en la boca, a ver la hoja: eeee, sss, tttt, tttt...

No sé cuánto tiempo habrá pasado antes de que de nuevo se le iluminaran los grandes ojos oscuros y preguntara para sí, pero en voz alta: ¿ttt de telaraña? ¡Maestra! ¿ttt de telaraña? Francamente me pregunté de qué le serviría el descubrimiento pues no tengo escrito telaraña en ninguna parte; sabía que conocía el cuento de “la brujita telaraña” pero no imaginé lo que sucedería.

Volvió a empezar y hasta risa me dio: ttttt elaraña, tttt elaraña. Pasó segundos larguísimos o hasta minutos diciendo: ttt elaraña, telaraña.

De pronto se puso de pie con la tranquilidad que la caracteriza pero al parecer algo emocionada. Fue hacia los tendederos de la biblioteca y tomó el cuento, lo abrió en la primera página y después de un momento de observarla –momento en que observándola a ella no pude evitar una lágrima– me preguntó: ¿maestra, dónde dice telaraña? Me acerqué a su mesa y le recordé que el título era “la-bru-

jita-telaraña” y que tenía tres palabras: comenzó a leer ll-aa brrrr, no, bbb rrr uuu jjj iii tttt ¿TT?! ¿Esta es la t? Contesté con otra pregunta ¿Tú que crees? ¿Qué sí o que no?

–que sí –dijo con una enorme sonrisa

–¿entonces?

–eee ss tt aaa ¿aa?

Afortunadamente la a y la nn ya las conocía: ¿nnn de nopal? Fue la única pregunta. No sé cuanto más escribió solita, pero la búsqueda de la tt, evidentemente la había agotado y no terminó la oración. Obviamente, para mí, eso fue lo de menos •



Arlen Ramírez Reyes





DEBATE

Rosa Ma. Leticia Pérez García*

Los niños escriben cartas: una forma diferente de festejar a las madres

En el Jardín de Niños la enseñanza del lenguaje escrito constituye uno de los grandes retos tanto a nivel profesional como a nivel social. Los padres insisten en que enseñemos a leer y escribir, los niños piden atención y dirección, el programa nos pide actividades interesantes y retadoras y las maestras quieren saber cómo empezar.

Este artículo trata sobre una experiencia de escritura realizada en el Jardín de Niños "Lic. Miguel N. Lira" del sistema público. La experiencia se desarrolló con motivo de la celebración del día de las madres en dos grupos de primero, un grupo de segundo y uno de tercer grado. Como directora tuve la oportunidad de coordinar el trabajo, a pesar de las constantes interrupciones provocadas por la institución, con la convicción de que la reforma pedagógica se hace poniendo en juego nuestros saberes y creencias sobre el valor y el sentido de lo que hacemos en la escuela; esto



La directora / Autora: Karla Stephanía Sánchez Flores, 5 años

se enriquece cuando se logra la reflexión colectiva, el intercambio y la participación entusiasta de las educadoras.

* Con la colaboración de Karla Casas Cabrera, Anayantzin Nieto García, Tania Olguín Medina y Rosalva Rodríguez Álvarez, educadoras del Jardín de Niños "Lic. Miguel N. Lira", ubicado en la Colonia Portales de la Ciudad de México. Dirección: rmlpg@hotmail.com



Los niños escriben cartas: una forma diferente de festejar a las madres

Autora: Sofía Torres Calzada, 3 años



En el mes de marzo se inició la planeación tomando como ejes el lenguaje oral, el lenguaje escrito y la expresión artística. Acordamos hacer una jornada de trabajo donde los niños recitarían versos, harían un juego de interacción con sus madres, y como regalo entregarían un trabajo de pintura o escultura elaborado por ellos de acuerdo a su elección, y una carta para mamá.

Como es tradicional en las escuelas, la preparación de festivales implica invertir gran cantidad de trabajo adicional al trabajo pedagógico. Aunque quisimos hacer algo sencillo y centrarnos en la capacidad de expresión de los niños, observé en las educadoras gran esmero

en la preparación de los regalos, los detalles como poner el marco, la envoltura, el ensayo general; pero en medio de esto la escritura de la carta cada vez fue ocupando mayor atención por parte de las educadoras.

También se sentía la presión de las madres mediante preguntas como, ¿no va a haber festival?, ¿cómo van a venir vestidos los niños?, ¿qué nos van a pedir? Realmente lo que nosotras preparamos no fue un festival, no hubo *bailables* como se acostumbra, fue una manera distinta de celebrar a las madres.

Dar la palabra a los niños

Cada grupo preparó un verso para recitarlo a las madres. Las maestras eligieron los versos, los escribieron en cartulina y día con día los leyeron con los niños hasta memorizarlos. De esta manera se trabajó la lectura grupal. Para mejorar la expresión oral se organizó un intercambio: durante la recitación un grupo iba a observar a otro con la finalidad de ayudarlos a mejorar. Los niños hacían comentarios como: “no pues lo hacen muy mal”, “no pues es que tú y tú y tú están distraídos” o “tú y tú y tú se escuchan muy clarito... háganlo como ellos”. Y la crítica era bien recibida por los niños, además de que se ponían muy atentos tanto para hacerlo bien como para observar a sus compañeros.

De esta manera se fue trabajando la palabra con los niños: leyeron, recitaron, aprendieron a dar su opinión, a decir lo que piensan, y sobre todo



aprendieron que lo que ellos dicen es importante. De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar 2004, el trabajo con el lenguaje “tiene la más alta prioridad en la educación preescolar”. En esta experiencia de aprendizaje se pudo constatar cómo para desarrollar el lenguaje oral en los niños no basta con ejercitarlos mediante la repetición (muy frecuente en los jardines de niños) sino que es necesario brindarles la oportunidad de hablar y de ser escuchados así como escuchar lo que otros dicen; porque hablar no sólo es pronunciar con claridad las palabras, sino sobre todo y fundamentalmente hablar es una herramienta de comunicación y para comunicarse tiene que haber alguien que habla y alguien que escucha.

Las educadoras comentaron su asombro al descubrir en los niños capacidades y logros que antes no habían visto, como la claridad para expresar sus opiniones, la observación atenta al trabajo de los niños de otro grupo, la respuesta de los niños observados ante la crítica, además de constatar cómo algo tan sencillo tiene un valor educativo para el trabajo con los alumnos. De esta manera la palabra fue adquiriendo otro valor tanto en el salón de clases como en la escuela en conjunto.

Dar a los niños un motivo real para escribir

Partimos de la concepción de que escribir es poner por escrito pensamientos con una intención determinada. En este sen-

tido la carta permitiría al niño escribir pensando en un destinatario claramente identificado: su madre. Por otra parte, las investigaciones realizadas por Emilia Freire y quienes con ella han profundizado en el conocimiento de cómo aprenden los niños a leer y escribir, han puesto de manifiesto que el punto de partida no es el método de enseñanza, sino la capacidad de desarrollar situaciones de aprendizaje que lleven a los alumnos a entrar en contacto con el lenguaje escrito, plasmar sus hipótesis, sus conocimientos, confrontarlos y compartirlos con otros compañeros de su clase. En esta experiencia tomamos en cuenta esas ideas.

Se planeó que los niños escribieran una carta para su mamá con la finalidad de tender un puente de comunicación estrecha entre el hijo y la madre. Las educadoras comentaron que muchas madres “están alejadas de sus hijos”, que no se dan cuenta realmente del valor que ellos tienen y que la carta ayudaría a que los conocieran mejor. Además escribir una carta permitiría a los niños poner en juego sus habilidades para expresar por escrito sus ideas; pero ¿cómo hacerle para que el niño le diga a mamá en una carta lo que piensa y siente? Ese era el reto.

La madre es generalmente la primera persona con quien los niños establecen una relación estrecha, así que lo primero fue hacer que el niño pensara en su mamá, no con los estereotipos que se repiten tradicionalmente, sino con las ideas que él tiene. Por supuesto también había que asegurarse de que conocían lo que es una carta y cómo





Los niños escriben cartas: una forma diferente de festejar a las madres

es, para posteriormente invitarlos a escribir. La maestra Rosalva comenta:

Planeamos que los niños escribieran una carta a su mamá pero lo interesante fue que quisimos romper con el tradicional “felicidades”, “feliz día mami”, “te quiero mucho”, entre otras frases trilladas y sin sentido para los niños. En esta carta los niños podían decir y escribir lo que sentían, fue un trabajo arduo ya que no todos los niños decían lo mismo, por lo que fue necesario ir trabajando uno por uno, esto resultó excelente porque se fue creando un clima de confianza en el que además de decir y escribir qué les gusta de su mamá también manifestaron lo que no les gusta.

Estos son algunos ejemplos:

Mamá

Te quiero mucho, llévame a la iglesia y te abrazaré hasta el anochecer.

No te pelees con mi papá y no se estén molestando.

No me gusta que me regañes porque es malo.

Lulú (5 años)

Mamá

No me gusta que me pegues.

Me gusta que me lleve al parque. La quiero mucho. No quiero que le pegue mucho a mi hermanito. No quiero que se pelee con mi papá. No quiero que me moleste.

Cuahtémoc (5 años)

En este último ejemplo se puede observar cómo el niño tenía muchas cosas que

quería decir a su mamá, con la ayuda de la maestra como interlocutor pudo hacerlo, sin embargo él todavía no distingue la diferencia entre “decir” y “dictar”.

¿De lo simple a lo complejo?

La graduación de las actividades es uno de los aspectos más complejos del trabajo en el Jardín de Niños, es algo que las educadoras piden que se resuelva desde fuera, que le digan qué para primero, qué para segundo y qué para tercero. Está directamente relacionado con el conocimiento sobre los niños y con sus conocimientos sobre herramientas pedagógicas, pero sobre todo tiene que ver con esa sensibilidad y/o sentido común para saber cuándo pedir más a los alumnos y cómo brindar ayuda. Eso es algo que se resuelve diariamente en los salones de clase, son decisiones que toma la educadora pero de las que casi no se habla. Para esta situación el diseño general se realizó en forma colectiva, tomando acuerdos sobre los objetivos, la secuencia y los productos. En cada grupo se adoptaron modalidades distintas de acuerdo con las capacidades de los alumnos y las características de la educadora. A continuación se describe la manera en que se trabajó la escritura de la carta en cada grado.

El trabajo con los grupos de primer grado

DICTADO A LA MAESTRA. Este es un recurso didáctico que permite trabajar con los alumnos una forma de escritura donde los niños se concentran en el contenido porque la maestra escribe con su mano lo que





ellos van diciendo (dictando). Requiere de un ritmo, pues aunque la maestra sea una experta, la velocidad de la mano suele ser menor a la velocidad del habla y es necesario ir haciendo pausas; esto también constituye un aprendizaje para los alumnos. No se trata de que la maestra tome la idea y la ponga a su manera porque ella "sí sabe escribir", se trata de hacer que el niño exprese en forma clara sus ideas y sentimientos para que otra(s) persona(s) lo pueda(n) leer. Esta forma de escritura permite que los niños produzcan textos más largos y expresen sus ideas sin tener que seguir un modelo.

La maestra Tania trabajó con los niños más pequeños. La primera impresión fue que los niños no sabían qué poner: unos dicen "mamá te quiero mucho" y los demás lo repiten, comentaba la maestra. Entonces afinamos la técnica; debía hacerse un trabajo individual. Al día siguiente, la maestra encantada y sorprendida me mostró sus apuntes con la carta de una niña:

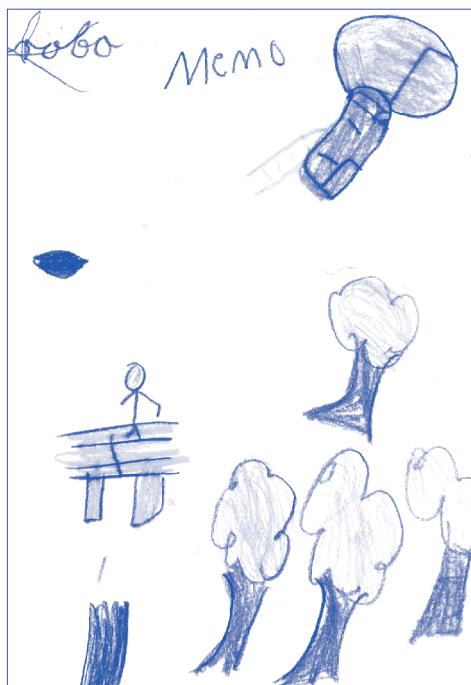
Mamá:

Cuando no estás te extraño y siento que desapareces cuando me dejas con mi tía, me gusta abrazarte y besarte porque eres muy bonita. No me gusta que me regañes porque me siento triste.

Te quiero mucho.

María (3 años)

Así continuó acercándose a los niños. La maestra buscó espacios dentro de la jornada diaria para ir dialogando con cada uno, poco a poco, con esto se sintieron atendidos e interesados. Preguntaban a la maestra: ¿cuándo me toca hacer mi carta? Y dictaron con gran interés, expresaron sus deseos y hablaron de sus logros:



Autor: Guillermo I. Guerrero V., 6 años

Mamá:

Te quiero decir en esta carta que quiero que me cuides y me quieras y me digas que sí puedo sacar mi plastilina.

Te quiero mucho

Luis (3 años)

Mamá:

Cuando no estás conmigo ya no lloro, y te quiero abrazar y amar.

Benjamín (3 años)

Mamá:

A ti te gustan mucho las flores y cuando no estás conmigo quiero decirte que no me da miedo.

Te amo

Cristóbal (3 años)

En 1º B trabajó la maestra Karla, los niños tenían entre tres y medio y cuatro años de





edad. También aplicó la técnica del dictado a la maestra con mucha paciencia, mostró tener confianza en lo que los niños dicen. En la vida escolar con mucha frecuencia surgen los estereotipos, por ejemplo, corregir a los alumnos que “no lo saben hacer bien” sin detenerse a escuchar sus puntos de vista. Para respetar la palabra de los niños hay que superar estas creencias, permitir que los niños se expresen y entonces se puede leer, por ejemplo:

Te despiertas cuando sale el sol y me vas a buscar a mi cama donde duermo y me dices: Dieguito. Me despierto y siente mi corazón bonito porque estás junto a mí.

Diego (3 años)

Mamá:

Yo soy feliz porque tú estas a mi lado y cuando me dices que mi abuelita me quiere. Cuando me porto mal y me regañas me siento triste, pero cuando nos pedimos perdón y nos abrazamos, yo me porto mejor para que tú seas feliz.

Ernesto (3 años)

Te quiero mamá porque cuando sueño bonito estas tú en el sueño y cuando despierto te busco y al verte me siento alegre porque tú me dices siempre que soy tu flor.

Aurora (3 años)

La capacidad de escuchar de la educadora es fundamental para lograr que los niños se expresen y escriban textos que reflejen su individualidad.

Cuando las madres recibieron los trabajos de pintura y escultura que los niños hicieron, vieron que no había dos trabajos iguales, no seguían un modelo uni-

forme y al leer las cartas comentaron que las maestras realmente conocían a sus hijos y que se veía que los regalos sí fueron hechos por los niños.

LA CORRECCIÓN DEL TEXTO se realiza una vez elaborado el borrador, la educadora lee el texto al niño para preguntarle si eso es lo que quiso decir o quiere hacerle algún cambio o ponerlo de otra forma. La maestra Karla comenta:

David me dictó “cuando me apapachas...”. Le pregunté qué es apapachar y dijo –me abrazas– así que le propuse poner “me abrazas” ya que es lo mismo, pero él me contestó que le pusiera “me apapachas” porque eso es lo que le hacía su mamá.

En primer grado se observó que al hacer la corrección del borrador los niños reafirmaban o tendían a reafirmar lo que inicialmente habían dictado, su capacidad de memoria fue muy buena, repetían el dictado y parecía que lo leían porque recordaban fielmente lo que habían dicho. Después de tener todos los borradores en su cuaderno y revisarlos con sus alumnos, las educadoras escribieron las cartas en máquina y pidieron a los niños que hicieran un dibujo.

El trabajo con los grupos de segundo y tercer grado

ESCRITURA POR SÍ MISMOS (con ayuda de la maestra). A los niños de segundo y tercero se les pidió poner en juego lo que ya saben sobre cómo se escribe.





Con ellos se han realizado más actividades de escritura y lectura de manera que las maestras confiaban en que podrían hacerlo por sí mismos. Para algunos fue un reto fácil, no para la mayoría que aunque podían escribir “mamá, te quiero”, no sabían cómo poner “no me gusta que me pegues” o “me gusta que me abracés”.

ELABORACIÓN DEL BORRADOR. También se utilizó con ellos la técnica de dictado ya que en estos grupos hay niños con escritura alfabética, silábica y presilábica; ellos saben, a diferencia de los niños más pequeños, que por sí mismos no pueden escribir, que requieren la ayuda de un adulto alfabetizado que los guíe, que les enseñe. Los niños comenzaron a pedir ayuda para comprobar si lo que estaban escribiendo realmente podría ser leído por su mamá, otros estuvieron muy atentos a lo que escribía la maestra y cómo lo escribía, como si quisieran comprobar que realmente lo que estaba escrito en la hoja era el mensaje que ellos querían poner. La maestra Anayantzín, de segundo grado, comenta:

Elaborar la carta fue un gran regalo para las mamás, en un principio no sabía cómo hacerla así que se me ocurrió platicar con los niños sobre si sabían cómo se elabora una carta, si algún día habían escrito una... mi primer sorpresa fue con Erik quien escribió utilizando sus propias grafías y después se acercó a preguntarme si su mamá entendería sus letras...

Los niños tomaron papel y lápiz y empezaron a escribir, pero la maestra observó que no se conformaban con hacer como que



Rocío Flores

escribían, sino que necesitaban cerciorarse de que las letras que estaban haciendo sí eran las correctas para lo que querían poner, esta característica es lo que exige a la educadora brindar un apoyo distinto. Al respecto, Emilia Ferreiro (1997:163) dice que en el proceso de adquisición de la lengua escrita el niño se da cuenta de que “para que una escritura represente adecuadamente algo no basta con que tenga formas arbitrarias dispuestas linealmente; hacen falta ciertas condiciones formales, de un carácter muy preciso...”

Erik por ejemplo, después de hacer dos líneas con grafías preguntó: maestra, ¿me podrías decir qué dice? La maestra le respondió: ¿Qué quisiste poner? El niño



Los niños escriben cartas: una forma diferente de festejar a las madres

Figura 1

E AM 98P91
E 90P91

Autor: Erik, 4 años

Figura 2

MAMA
TE AMO MAMA TE AMO
ME QUIERO TE PUERAO DE
CRA QUE IA AMO
EAPK

Autor: Erik, 4 años

va señalando con su dedo y lee en voz alta lo que ha escrito. La maestra de inmediato toma papel y lápiz y escribe en otra hoja, al tiempo que observa y escucha lo que dice Erik. En el manuscrito del niño se puede observar cómo en las dos primeras líneas hay grafías escritas con intención pero sin existir correspondencia entre sonido y grafía. Estas líneas corresponden a lo que el niño escribió sin tener la certeza que allí decía lo que él quería escribir (Figura 1).

Después, cuando la educadora escribe lo que él le dicta y lo invita a copiarlo, el niño queda satisfecho porque ha escrito una carta que su mamá sí podrá leer (Figura 2).

Alison y Sandra (ambas de cuatro años) se mostraron muy seguras de poder escribir su carta por sí mismas. Sandra utiliza la goma para corregir y volver a trazar cuando la letra no queda a su gusto; su escritura es completamente alfabética (Figura 3).

Alison en cambio, resuelve el problema de falta de repertorio copiando de modelos presentes en el aula. Su carta también es legible. Llama la atención que ha sido una alumna muy callada, su texto es breve, sin embargo a partir de la escritura de la carta, la educadora ha notado cómo continúa comparando letras, escribiendo sus propias palabras, se comunica

Figura 3

Te quiero mucho mamá
me gusta pinchar contigo
me gusta coahdo cornes - algunas
veces con miyo

sandra

Autora: Sandra, 4 años

Figura 4

mamá
loas viza rto mltcho
mes vsta q que me
degricies.

Alison

Autora: Alison, 4 años

más con sus compañeros y con la maestra (Figura 4).

A estos niños por supuesto les hace falta profundizar en el conocimiento de las letras, el trazo, la forma, lo que hace diferente por ejemplo a la *t* de *y*, cuándo */i/* lleva puntito y cuándo no (el caso de mayúsculas y minúsculas), etcétera. Sin embargo lo interesante aquí es que con esta experiencia los niños adquieren confianza en que sí pueden hacer un mensaje para que otro lo lea: que escribir *mamá te amo* es diferente a *mamá te quiero*, aunque las letras de *mamá te* son las mismas, *quiere* y *amo* no son iguales; el conocimiento del alfabeto es necesario para poder escribir con fluidez, pero cobra sentido cuan-

do los niños lo utilizan para hacer mensajes, no únicamente para memorizarlo.

Otros niños con mayor conocimiento y experiencia se mostraron seguros de poder escribir por sí mismos, pedían ayuda para corroborar la ortografía, hacían preguntas como ¿con qué letra se escribe...? Y regresaban a seguir con sus textos.

Los niños con escritura alfabética terminaron con mayor rapidez. La maestra Rosalva, del grupo de tercero, pidió a estos alumnos que ayudaran a sus compañeros. Esta práctica se corresponde claramente con lo que señala el Programa 2004: "las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares [por ello] la participación de la maestra debe consistir en propiciar expe-



Los niños escriben cartas: una forma diferente de festejar a las madres

riencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo...” (SEP, 2004:35). La educadora comenta:

Qué enriquecedor fue observar cómo se relacionaron los niños: el que sabe se sintió grande e importante, el que no sabe se motivó por aprender; también observé que al dictar su carta a un compañero sus ideas, sentimientos y pensamientos fluían sin problema; si el que dictaba iba muy rápido, el que escribía pedía que le repitieran, alguien dijo “oye, no voy a poder escribir todo eso” y entonces lo repitió más despacio, percatándose que debía hacer pausas al dictar.

CORRECCIÓN DEL BORRADOR. Una vez que el borrador había sido revisado por el alumno con ayuda de la maestra, debía pasarlo en limpio (copiarlo) tomando como modelo el borrador. La maestra Rosalva comenta:

... a veces me decían “no quítale eso”, o “pero eso no te dije maestra”; entonces revisábamos el texto, yo se los leía y escribía o tachaba lo que fuera necesario y se los volvía a leer. Después se los entregaba para que ellos realizaran la copia y pusieran su firma.

Un dilema para nosotras: ¿sólo cosas bonitas o también problemas?

Respetar la palabra de los niños también llevó al equipo a tener que asumir una posición ética frente al contenido de algunas de las cartas, que a propósito de la expresión auténtica de los niños, generaron resultados que no previmos cuando planteamos la actividad. A continuación se presenta un ejemplo.

Mamá te quiero mucho.
Como tú me pegas mucho, mamá yo ya no te quiero tanto.
Mamá te quiero poquito.
Como tú te vas a trabajar lloro por ti.

Patricia (5 años)

Cuando la maestra de tercero me muestra la carta de Patricia y algunas otras con contenido similar me pregunta: ¿Qué hago con esas cartas? Yo le respondo que está bien, que los niños están expresando sus sentimientos y sus pensamientos. Pero la duda me asaltó: ¿Qué va a decir la mamá de Patricia, cuando vea que en la escuela le estamos enseñando a decirle “como tú me pegas yo ya no te quiero tanto”? ¿O la mamá de Cuauhtémoc cuando el niño le pide que no le pegue a su hermanito? ¿No estaremos poniendo en riesgo al niño al hacer que entregue una carta así? ¿Cómo va a reaccionar la madre? Estas y otras preguntas nos inquietaron. Después de analizar el asunto, la maestra de tercero y yo decidimos que no teníamos por qué restringir la opinión de los niños si lo que buscamos con la escritura es que no sólo aprendan a trazar las letras o a repetir frases hechas por otro sino que usen sus conocimientos para expresar lo que piensan sobre una situación determinada.

Además a esas *mamás* que pegan y que regañan y pelean frente a sus hijos, alguien les tiene que decir que eso no es bueno o correcto. Y ¿quién mejor que los niños? De manera que se optó por hacer





un periódico mural donde se expusieron las cartas de todos los niños, pero sin el nombre.

En los niños de tercero se observó que alrededor de la mitad del grupo escribió que no les gusta que les peguen, y más de la tercera parte que no les gusta que peleen sus padres o que los regañen; los niños pequeños también tienen problemas y utilizan la palabra para expresarse, siempre y cuando se les dé la oportunidad de hacerlo. Pero como maestra, se vive una gran responsabilidad al ser portadora de los mensajes de los alumnos. La maestra Anayantzín comenta:

Mi angustia fue que cómo yo iba a entregar una carta con reproches, sentí que no era lo correcto porque... ¿cómo iba a hacer sentir a su mamá? Pero también entré en conflicto porque la niña sintió que ese era el momento para expresar que ya no quiere que le peguen y que la regañen:

Que no me pegue no me regañe muchísimo.

Que me deje jugar con mis amigas de abajo.
Ana (4 años)

En esta redacción, parece que la niña únicamente responde a la pregunta ¿qué le quieres decir a tu mamá?, y la forma gramatical no corresponde a la de una carta. Este es un aprendizaje que también los niños adquieren al escribir mediante el dictado y con ayuda de la maestra, sin embargo, en este caso, la educadora se ocupó más del contenido que de la forma. Días después pidió

nuevamente a esta alumna que escribiera una carta para su mamá, la niña aceptó y comenzó a escribir con el lápiz lo que se observa en la imagen siguiente, cuando la maestra le preguntó qué había escrito ella respondió: Mamá, Te quiero mucho, soy muy feliz. La maestra escribió el texto, le pidió que lo copiara y la carta quedó así: (página siguiente)

Para otros niños el contenido de la carta representó una dificultad. Contrario a lo que se piensa cuando se prepara una fiesta para el 10 de mayo, la relación con la madre no siempre invita al niño a escribir mensajes de amor.

Un caso llamativo fue el de Jesús, quien tenía muchas cosas que decirle a su madre; a él son sus abuelos quienes lo llevan y lo traen a la escuela, quienes lo llevan al parque a jugar pelota, quienes le enseñan a dibujar, le dan de comer, etcétera. Cuando la maestra Rosalva le ofreció que ella podía escribir lo que él quisiera y que después él lo copiaría, el niño dictó una larga carta. Sin embargo, aunque fue de los primeros en iniciar la actividad no logró completarla para el día en que la debía entregar, incluso una compañerita, apoyada en la recta numérica, le contaba los días que habían pasado y él aún no terminaba.

Para la educadora fue imposible lograr que Jesús hiciera la transcripción de la carta que él había dictado, y es que su problema no estaba en la representación gráfica del texto, pues este alumno solía escribir sin dificultad en otras activida-



Los niños escriben cartas: una forma diferente de festejar a las madres

Autora: Ana, 4 años

mamá:
te quiero mucho
soy muy feliz
Ahor

des, el problema estaba en la relación del niño con su madre. Por la dinámica de la escuela, la maestra decidió no obligarlo, aunque esto representó para ella un conflicto moral muy fuerte. El día en que la madre debía recibir la carta, la educadora primero llevó al grupo a observar la exposición de cartas que los alumnos habían escrito (el nombre de los autores se ocultó en esta fase), explicando el procedimiento que había seguido y los logros que habían alcanzado los niños, posteriormente cada niño realizó la entrega de cartas en forma individual. En ese momento Jesús y su madre se dieron un gran abrazo. Cuando la maestra quiso explicar por qué Jesús no hizo la carta, la mamá, con lágrimas en los ojos, se adelantó: No se preocupe maestra, él ya me explicó por qué no me escribió la carta y ya lo estoy tomando en cuenta.

En los grupos de primero también hubo cartas en las que los niños piden a mamá que no los regañe, que no los dejen solos, que no quieren verla llorar. Estos son algunos ejemplos:

Mamá
Cuando no estás lloro y cuando llegas te enojas
si hago algo mal, me gustaría portarme bien,
también me gusta que me des besos y abrazos.
Te quiero mucho

Esteban (3 años)

Mamá
Cuando me voy a dormir me gusta que me
des besos, me gusta tu panza, tus pies y no
me gusta que me regañes.
Te amo y te quiero

Julián (3 años)

Otros temas sobre los que escribieron los niños fueron el trabajo de mamá y las actividades que hicieron con ellas:



Mamá
Te quiero, te amo.
Yo siempre te quiero tener en casa cuando
no vayas al trabajo.

Karina (4 años)

Mamá
Te amo mucho, mucho.
Me gusta que me abracés.
Me gusta tu cara, tu mirada.
Me gusta que juegues con nosotros y que me
platiques un chiste.

Adriana (4 años)

Después de esta actividad los niños escribieron textos para el día del padre y en el grupo de tercero se hizo un texto colectivo para despedir el ciclo escolar, el cual fue leído por un alumno en la ceremonia de fin de cursos. Hoy percibimos cómo en la escuela la voz de los niños es importante, incluso madres de familia comentaron que sí se nota cuando el trabajo lo

hacen las maestras y cuando lo hacen los niños.

Lo que aprendimos de esta experiencia

a) Que los niños saben lo que quieren decir, pero si no se les permite expresarse los niños callan. Al principio los mensajes eran limitados y estereotipados, pero con el desarrollo de la situación didáctica se logró que los niños expresaran aspectos muy bellos de su relación con la madre, y otros difíciles y dolorosos; ante mensajes de este tipo la educadora se vio obligada a tomar una posición respecto al compromiso que implica dar la palabra al niño.

b) Que con una pequeña ayuda los niños pueden lograr grandes cosas. Las capacidades de los niños se ponen de manifiesto cuando surge una propuesta interesante de trabajo, en este caso los niños esperaban con impaciencia su turno para

Autora: Ana, 4 años

hASTI TU MUJI
TAIMULZOHML
ATMISOHMO
AND



Los niños escriben cartas: una forma diferente de festejar a las madres

Autora: Sofía Torres Calzada, 3 años



hacer la carta; y cuando vimos que los niños podían escribir a veces mejor que las maestras, entonces piensas que hay que estar con ellos y darles elementos para seguir aprendiendo.

c) Que enseñar a leer y escribir implica también aprender a escuchar la voz de los niños, si lo que se busca es utilizar el lenguaje como herramienta para el aprendizaje. El lenguaje oral se desarrolla cuando ofrecemos a los niños oportunidades reales para expresarse y ser escuchados con atención.

d) Que los niños que van al Jardín tienen problemas serios que quisieran resolver, a pesar de su corta edad. Y la palabra es un medio para reconocer y

manifestar sus sentimientos y sus pensamientos.

e) Que la palabra escrita libera y compromete. Los niños fueron muy claros y directos al dictar el contenido de sus cartas. Como educadoras pudimos constatar que al brindar a los niños la oportunidad de comunicar sus sentimientos y pensamientos pueden decir cosas que a veces el adulto no está preparado para escuchar.

f) Logramos entender qué es una prioridad en la escuela. Si queremos que los niños aprendan a expresarse y a usar el lenguaje escrito tenemos que crear situaciones de aprendizaje donde cada maestra genere respuestas para su grupo de acuerdo a los avances que van teniendo.

Comentario final

Como directora de jardín de niños he podido constatar cómo la institución satura a la escuela con demandas burocrático-administrativas, y en una jornada laboral de 20 horas semanales el espacio para atender las necesidades pedagógicas se tiene que ir robando a otras tareas inherentes a la función directiva; hay un mínimo espacio para poder trabajar con las maestras, y ese mínimo espacio —donde planeamos en conjunto, donde se generan dudas—, donde se resuelven las dudas, aunque es insuficiente resulta fundamental para lograr mejores resultados.

Otro aspecto que habría que destacar es el enfoque, es decir hacia dónde se orienta la mirada y la atención cuando se desarrolla una actividad específica;



no basta con hacer las actividades, el enfoque con el cual se crean las situaciones es lo que va guiando la intervención de la educadora y es lo que le da el verdadero sentido educativo a la experiencia, no se trata de “enseñar por enseñar”, sino de llevar a los niños, con honestidad, a hacer bien su trabajo porque la maestra confía en que ellos pueden hacerlo, se los dice y se los demuestra. Sin embargo, para que las maestras sientan confianza en ir llevando a los niños a conocer el lenguaje escrito de manera natural o tienen que saber mucho o deben tener bases que les den certeza de que sí lo pueden hacer. Cuando nos arriesgamos como escuela a buscar otras maneras de hacer el trabajo educa-

tivo, las maestras se sienten apoyadas. En este caso, aún con todas las dificultades que tuvimos para sostener la actividad, la sacamos adelante como equipo; las educadoras se comprometieron y quedaron muy animadas y con la confianza de que los niños pueden hacer más de lo que ellas pensaban que podían hacer y que ellas también pueden hacer más de lo que sabían o pensaban que sabían antes.

Finalmente al revisar y comentar este artículo en el equipo, llama la atención el punto de encuentro entre el trabajo con los afectos y el trabajo con los pensamientos, la relación entre lo afectivo y lo cognitivo. Si bien esta fue una experiencia muy intensa emocionalmente, tam-

Autor: José de Jesús, 5 años





bién lo fue en cuanto al reconocimiento de las capacidades de los alumnos, poder conocerlos mejor fue sensacional. “De haber bailado no hubiéramos escuchado a los niños”. Otro aspecto muy interesante fue reconocer que las respuestas didácticas que se generan en la escuela, se apoyan en el conocimiento teórico y tienen sentido en la medida en que satisfacen necesidades de aprendizaje reales, y se ajustan a las condiciones concretas de cada aula. Igualmente la maestra no puede perder de vista que su responsabilidad es atender al grupo, pero la atención personal es básica •

Referencias bibliográficas

FERREIRO, Emilia (1997), *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI editores.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004), *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.



DEBATE

Eva Moreno Sánchez*

Liliana Morales Hernández**

Explorando caminos en preescolar... con los libros

Que los niños aprendan a leer y escribir en preescolar ha sido, por muchos años, no sólo una preocupación de las educadoras sino una demanda de las madres y los padres de familia hacia la escuela; enseñar a descifrar el código escrito, ha sido la solución.

¿Cómo se ha enseñado a leer y escribir a los niños pequeños? Hoy, quienes fuimos al jardín de niños, recordamos las planas de ejercicios caligráficos, de vocales, consonantes, sílabas, y después palabras con su correspondiente ilustración (así, “de lo sencillo a lo complejo”). Estos ejercicios se consideraban necesarios y preparatorios para el aprendizaje de la escritura y ¡para ingresar a la primaria! Ya estando en ella, en primer grado hacíamos lo mismo.

La insistencia en el aprendizaje de los formalismos del lenguaje escrito ha implicado además, que las actividades se realicen en silencio y mediante el trabajo individual, con la consecuente pérdida

de oportunidades para que los niños expresen y compartan sus ideas, las discutan entre pares y con la maestra.

Muchos años han pasado y en su transcurso han circulado varias propuestas curriculares para la educación preescolar; en particular, en la reforma de 1981 se promovió una forma distinta de acercamiento de los niños al lenguaje escrito. En 1990 se editó una *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar* con la finalidad de propiciar la interacción de los niños con la lectura y la escritura mediante actividades que involucran la expresión de los niños y el uso de textos reales, experiencias que implican la construcción del aprendizaje en los pequeños a partir de lo que saben. Sin embargo, las orientaciones para el trabajo pedagógico han corrido distinta suerte. Por una parte, se han incorporado al discurso ciertos términos innovadores, como *los niveles de*

* Directora de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar en la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Desde 2003 ha coordinado el proceso de reforma de la educación preescolar. Dirección: eva_msan@yahoo.com.mx

** Integrante del equipo coordinador de la reforma de la educación preescolar. Dirección: liliyomor@hotmail.com

conceptualización (presilábico, silábico, alfabético) que, si bien son elementos fundamentales utilizados en el terreno de la investigación¹ para explicar cómo ocurren los procesos de aprendizaje y cómo los niños transitan por ellos, se instalaron en la práctica de aula como criterios o categorías para clasificar a los niños de acuerdo con el tipo de representación gráfica que hacían en sus producciones escritas para expresar ideas.

Por otra parte, persisten las prácticas que mencionamos anteriormente (planas de letras, tareas para que los niños recorten muchas veces una letra y la peguen en su cuaderno) y la creencia de que eso es importante como “preparación” para los aprendizajes formalizados en la escuela primaria.

Que los niños lleguen a la educación preescolar con conocimientos y experiencias que la escuela ha de aprovechar para que avancen en su aprendizaje es una idea de la cual las maestras y los maestros estamos convencidos, sobre todo porque vemos actuar a los pequeños; pero ¿existe congruencia entre este elemento discursivo y las formas de trabajo que empleamos para favorecer que avancen en sus aprendizajes? Este es uno de los grandes desafíos que están enfrentando las educadoras en el proceso de reforma a la educación preescolar.

El Programa de Educación Preescolar 2004 plantea —como núcleos del

cambio educativo— la transformación de nuestras concepciones sobre los niños, sus procesos de aprendizaje y sobre las formas de intervención para favorecerlo, así como la transformación de las prácticas pedagógicas; destaca además, que el lenguaje tiene la más alta prioridad porque es una herramienta fundamental para pensar y expresar las ideas:

Los niños se hacen capaces de pensar conforme hablan. Cuando los niños se hacen capaces de pensar mientras hablan, el lenguaje se convierte en una auténtica herramienta para comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente. Pensar mientras se habla hace a la actividad compartida doblemente poderosa. Cuando los niños hablan entre sí mientras trabajan, su lenguaje apoya el aprendizaje pero la interacción verbal también ayuda a cada quien a pensar mientras habla.

El lenguaje puede utilizarse con el fin de crear estrategias para dominar muchas funciones mentales tales como la atención, la memoria, los sentimientos y la solución de problemas. El lenguaje tiene un papel muy importante en relación con lo que recordamos y con la forma en que lo hacemos. Conforme los niños adquieren el lenguaje, comienzan a recordar mediante palabras más que con imágenes o sensaciones. En la edad adulta, casi todo lo que recordamos está codificado en palabras. La oportunidad de escuchar y practicar el lenguaje influye directamente en el futuro desarrollo de las funciones mentales superiores (Bodrova y Leong, 2004).

¹ En un artículo publicado en el libro *Los niños construyen su lectoescritura*, compilado por Yetta M. Goodman, Emilia Ferreiro advierte sobre los riesgos de trasladar al aula los resultados y categorías de investigaciones sobre el proceso de producción de textos en los niños, así como sobre su desempeño, pero “con el propósito de hacer una teoría sobre sus competencias”.

En el mismo Programa se propone la aproximación de los niños al lenguaje escrito “mediante las oportunidades que tengan para explorar y conocer diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, así como de participar en situaciones en que la escritura se presenta tal como se utiliza en diversos contextos sociales, es decir, a través de textos completos, de ideas completas que permiten entender el significado, y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que carecen de significado y sentido comunicativo” (SEP:2004:62).

Afortunadamente hay cada vez más experiencias de educadoras quienes, en sus esfuerzos por aplicar el Programa 2004 y orientar el trabajo cotidiano hacia el fortalecimiento de competencias comunicativas en los niños, les proponen experiencias que implican el uso del lenguaje oral y escrito en situaciones auténticas de comunicación.

Hablar, leer y escribir

¿En qué pensamos cuando se habla de lectura y escritura en educación preescolar? ¿Qué significa el trabajo con textos para los niños pequeños? ¿Cuáles son las condiciones didácticas que favorecen el gusto, el interés por la lectura y los procesos de aprendizaje de la escritura?

En un modesto intento por responder a estas cuestiones hacemos un recorrido reflexivo por una experiencia de trabajo que realizamos con niños de educación preescolar que ha dado lugar, en primer



Autora: Sofía Torres Calzada, 3 años

término, a constatar que los pequeños tienen mucho qué decir a partir de lo que saben, observan e imaginan, y que elaboran aprendizajes complejos que en ocasiones rebasan nuestras expectativas como adultos; en segundo lugar, nos ha permitido comprender los desafíos que implica para la educadora llevar a cabo el trabajo docente cuando se pretende favorecer en los niños las competencias fundamentales que les permitan encontrar sentido a los actos de lectura y escritura, en los cuales la expresión oral juega un papel también relevante.

Dar “entrada” a la lectura y la escritura en el jardín de niños no significa hacer que aprendan la transcripción del

lenguaje oral al sistema de representación escrita; es decir, enseñar la mecánica del trazo gráfico o la correcta pronunciación, en “una concepción subyacente de que las letras representan los sonidos elementales del habla, y que para aprender la escritura manuscrita es necesario un entrenamiento previo en la forma gráfica de los caracteres del sistema” (Teberosky, 1982). Se trata de propiciar situaciones que hagan “emerger” en los niños las habilidades, conocimientos y actitudes que son fundamento para comprender la naturaleza alfabética del sistema de escritura; ello implica abrir en la escuela oportunidades múltiples para realizar prácticas sociales auténticas con el lenguaje y de propiciar que los pequeños construyan el sentido del sistema de escritura.

El sentido de autenticidad de estas prácticas se explica a partir del uso real que hace cualquier persona para utilizar el lenguaje en la vida cotidiana con una intención determinada. Que los niños escuchen a quien lee, lean por sí mismos (interpretando lo que ven en las páginas de los libros, suponiendo, infiriendo), releen un texto, dicten una historia que la maestra escriba, escriban sus ideas con los recursos de que disponen (marcas personales no convencionales o convencionales), revisen los escritos, reescriban,

son actividades que deben sostenerse a lo largo del año escolar y del nivel educativo, porque movilizan capacidades intelectuales para la adquisición de la lectura y la escritura.

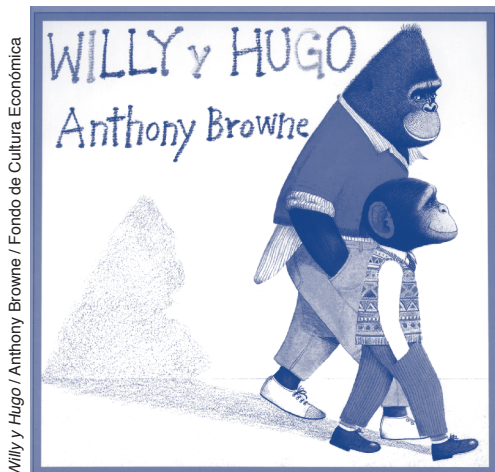
En este proceso, los niños enriquecen el vocabulario,² reconocen convenciones de la escritura (por ejemplo, que la escritura va de izquierda a derecha a través de la página) y aprenden a usarlas, identifican la correspondencia grafema-fonema (que la letra b suena /b/) y la conciencia fonológica (que la palabra banco empieza con el sonido /b/).

Como parte de una experiencia de trabajo que realizamos con grupos de niños de tercer grado de preescolar, hemos seleccionado fragmentos de los registros de observación³ para ilustrar cómo las expresiones de los niños muestran los razonamientos que hacen y las formas en que organizan sus ideas para comunicarlas en situaciones que implican el uso de diversos tipos de textos.

¿Para qué usar textos en preescolar? El uso de los libros y diferentes portadores de textos en la educación preescolar puede hacerse con los siguientes propósitos: disfrutar, buscar y localizar información sobre un tema de interés, explorar y seleccionar materiales o para hacer algo siguiendo instrucciones.

² No en el sentido de conocer en forma aislada más palabras sino de tomarlas con sus significados para argumentar, discutir, preguntar.

³ Realizamos esta experiencia entre octubre del 2002 y junio del 2003, con situaciones didácticas de duración variable. A fin de analizar lo que ocurría en el aula, de captar las participaciones de los niños y nuestra intervención, optamos por alternar los roles; cuando una de nosotras realizaba la práctica pedagógica, la otra hacía el registro de observación.



Leer para disfrutar. Para los niños pequeños la lectura es una actividad placentera, gustan de explorar los textos, se fijan en las imágenes, suponen cosas, se fijan en elementos que llaman su atención a partir de los cuales conversan, explican, imaginan, establecen relaciones entre lo que ven y conocen del libro con sus propias experiencias:

Dos niños leen *Willy, el mago* y comentan:

N: Yo soy éste, el de camiseta azul.

N: Yo soy el de rojo.

N: A mí me gusta el futbol.

N: Este es el más fuerte: soy yo

Otro ejemplo de estas manifestaciones se observa en el siguiente fragmento:

Ma:⁴ Les voy a leer este cuento, se llama Gansa tonta. Aquí dice el nombre de la autora (dice señalando con el dedo), se llama Ellen Stoll Walsch.

N: Ahí está la gansa.

N: Y el ratón [ven la ilustración de la portada del libro].

Al empezar a hojear el libro, los niños comentan:

N: Mira, ahí va a salir el pollito.

N: No es pollito, es patito.

N: Mira, ahí hay más pollitos.

Leer para buscar y localizar información sobre un tema de interés. Para aprender sobre él, así como para interactuar con distintos tipos de materiales: libros, revistas, enciclopedias, folletos. Una característica de este tipo de materiales es que suelen contener texto e imagen, con los que los niños van aprendiendo a leer yendo de uno a otra, relacionando las informaciones complementarias que ofrecen; algunos tienen índice o están organizados en orden alfabético. Aprovechando estas características se preparó la siguiente situación didáctica.

Los niños, organizados en pequeños equipos, primero escribieron una lista de cinco animales sobre los que les gustaría saber más; posteriormente seleccionaron uno que hubiera sido escrito más veces por los equipos y sobre el que se buscaría información. Resultó ser sobre osos.

Los niños revisaron diversas revistas, libros y enciclopedias, haciendo la búsqueda con atención e interés, incluso con

⁴ En lo sucesivo usaremos Ma. para identificar nuestras intervenciones durante las situaciones que desarrollamos con los niños.



una minuciosidad que mostraba una total concentración en la tarea; encontraron los lugares en donde consideraban que había información y los marcaron con separadores de papel. Se les preguntaba, por ejemplo, qué creían que decía la parte del texto que habían seleccionado, y se leía para que compararan sus ideas con la información real que daba el texto.

Posteriormente los niños presentaron al grupo sus hallazgos. En el siguiente testimonio un niño explica —a partir de las imágenes y de lo que cree que “dice” el texto colocado a pie de foto— la información que encontró en una enciclopedia. Elabora algunos supuestos:

Los osos polares cazan y cuando brincan los “atrampan” más rápido y también cuando los osos negros, cuando quieren comer van al río y ahí encuentran ... y las pueden atrapar. Y también muerden a los venados [agrega una compañera de su equipo]. Aquí está un oso que mató a un venado y se lo está comiendo. Tratan de atrapar a un puercoespín, para que no lo moleste y el puercoespín es espinoso y lo quiere atacar con sus espinas. Un oso, que los osos pueden, que son feroces y pueden atacar muchos tipos de animales. Un oso que va caminando y quiere comer y no encuentra el río para que coma. Los osos duermen en invierno cuando hay frío y cuando hay calor no duermen porque ellos andan buscando comida para el invierno cuando se hace invierno.

En esta situación, el uso del libro propicia no sólo la expresión oral en los niños, pues dicen lo que saben, describen lo que observan sino que aprenden a utilizar fuentes de información, en este caso sobre

los osos. Estos conocimientos se amplían cuando, en un momento posterior, se lee para los niños la información, tal como está en el libro. Entonces constatan las hipótesis elaboradas y se apropian de la información nueva.

En el proceso de búsqueda en diversos portadores de textos, identificaron aquellos en los que podían encontrar información sobre la vida de los osos: al revisar el libro *Ricitos de oro*, en un equipo alguien dijo “este libro no tiene nada, es un cuento”; es decir, distinguieron el tipo de información que podían encontrar en el material utilizado.

Leer para explorar y seleccionar materiales que atraigan nuestro interés o sean necesarios. Además de las múltiples oportunidades para que los niños escuchen leer a la maestra es necesario garantizarles situaciones de contacto directo e intenso con los libros, ofrecer espacios para que los niños se entusiasmen frente a alguna imagen, compartan sus impresiones, descubran sus preferencias, vuelvan a un cuento preferido cuantas veces lo deseen. A veces se presentan conflictos cuando varios niños desean explorar el mismo libro, lo cual hace necesario que haya posibilidades para hacer otra elección, es decir, que haya suficientes libros disponibles.

En esta situación se colocaron sobre la mesa 30 libros. Los niños debían elegir el que quisieran revisar, y organizados en parejas, compartirían la información contenida en el libro que cada quien exploró y sucedieron cosas como las siguientes:





Ma: [a un niño que parecía molesto y no quería sentarse con su compañero] ¿No se van a sentar juntos?

No. Sí, pero yo quiero el de *Fernando el furioso* [dijo en tono de queja, teniendo un libro en la mano y resistiéndose a usarlo].

Ma: Lee el que tienes en la mano y luego lo cambias... [el niño acepta, se queda viendo el libro que quería y que ahora tiene su compañero y se sienta a revisar el que había tomado].

Ma: [Se dirige a otros 2 niños que quieren ver el mismo libro] ¿Por qué se pelean por uno, si aquí hay muchos libros?

No. Pero ese yo lo gané.

No. Pero tú lo dejaste.

Ma: Pero mira, siéntense juntos, toma otro, y lo lees y luego que te pase el que quieres [el niño toma otro libro, no muy convencido y empieza a revisarlo. La maestra se queda con el niño para ver el libro con él].

En situaciones de este tipo, los niños no sólo exploraron los libros, pusieron en juego actitudes diversas que pueden aprovecharse para lograr la comunicación entre pares (de qué trata el libro, qué personajes ven, qué hacen, cómo termina la historia) y el respeto a los demás. Al respecto Teberosky (1982) afirma que el lenguaje es resultado “de un esfuerzo colectivo de la humanidad, cuya función es social. El modo en que el niño aprende... sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social... pero esto no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria”.



Alma Rosa Marmolejo

Leer para hacer algo siguiendo instrucciones. El siguiente relato ilustra una situación de exploración de la sección para niños de un periódico de circulación nacional. Una niña encontró una ilustración que mostraba cómo armar un avión de papel. La ilustración ocupaba un recuadro del periódico, junto a éste había texto.

Na: Lee aquí para ver las instrucciones [señala la parte del texto que quiere se lea].

Ma: [hace la lectura].

Na: Ahí no dice lo que tenemos que hacer.

Ma: No, no dice.

[La niña no sugiere que se lea en





ninguna otra parte de la hoja del periódico, parece tener claro que el texto junto a la imagen es el que sirve para saber cómo armar el avión].

Ma: Vamos a ver los dibujos del avión, a la mejor así podemos saber cómo armarlo.

Na: ¡Ah! Sí. Primero [ve el número 1, marcado en uno de los dibujos] doblamos la hoja, luego...

En este caso la niña centra su atención en los números para seguir el orden y en la imagen para saber cómo debe irse armando el avión. Experiencias como ésta dan lugar a que los niños amplíen sus posibilidades de interpretar y producir textos, y a que se apropien de conocimientos que pueden ir incorporando a sus propias producciones, por ejemplo, cuando se les pide elaborar un instructivo para armar un juguete, para preparar masa o barro para modelar, etcétera.

¿Qué situaciones proponer a los niños?

Explorar textos e intercambiar con otros niños lo que encontraron. Los libros atraen a los niños desde muy pequeños. Cuando viven experiencias de lectura con los adultos imitan actos de lectura, localizan escenas, las reconstruyen y recuperan con una precisión asombrosa, haciendo la voz de narrador y de los personajes de los relatos escuchados.

Abrir espacios para la exploración de textos en la escuela, junto con otras actividades, forma a los niños como lectores, porque tener los libros a la mano les permite explorarlos espontáneamente, hojearlos, detenerse donde lo deseen, regresar a páginas anteriores; mencionar cuál es el título del libro, quién es el autor, a qué colección pertenece, etcétera, son prácticas que la maestra debe realizar como una manera de dar pistas a los niños sobre lo que hace un lector.

Decidir qué libro se va a revisar implica para el niño en cierto sentido “un problema a resolver”: tiene que poner en acción algunos referentes (elegir por la portada, por la ilustración, por ser un libro conocido, por ser grande o pequeño), decidir cómo lo va a explorar y luego cómo lo va a comentar con su compañero; así, elaborará hipótesis y narrará, también escuchará lo que el otro tiene que decir.

En el siguiente ejemplo, como parte de una actividad, se muestran algunos libros a los niños y se da información sobre ellos: cómo se llama (cuál es el título) y quién lo escribió (el autor). Después de presentar el libro titulado *Gorila* de Anthony Brown, la maestra les muestra el libro *Olivia*.⁵

Ma: ¿Alguien sabe cómo se llama?

No: El puerquito

Ma: El puerquito, dice su compañero

⁵ El libro muestra en la portada el título *OLIVIA* y la imagen de una cerdita, el personaje principal.



ra ¿Tú cómo crees que se llama? [pregunta a otro niño]

No: El puerquito valiente.

No: No.

Ma: Se llama “Olivia”. Miren, aquí dice “Olivia” [apuntando el título]

Nos: ¿Quién lo escribió?

Ma: Este lo escribió, vamos a ver quién lo escribió, porque este no trae el nombre del autor en la portada, pero tenemos que buscar en dónde está [hojeando el libro]. Aquí, dice “escrito y editado por Ian Falcone ¿quién se llama así? [hace la pregunta porque hay un niño del grupo que se llama Ian] ¿Quién es el tocayo de este autor?

Ian: Yo me llamo Ian.

Como puede observarse se da información diciendo y mostrando el título del libro, al tiempo que se realizan prácticas de lector frente a los niños, por ejemplo, cuando la maestra busca el nombre del autor y va diciendo en voz alta las acciones que realiza y por qué: “Aquí dice... este no trae el nombre del autor en la portada”; muestra acciones de coordinación de información: “... escrito y editado por Ian Falcone, ¿quién se llama así?”. El niño que se llama así, ha escrito su nombre en sus trabajos, también lo ve escrito en el libro, escuchar su nombre le ayuda a fijarse en la forma de escribirlo, es una escritura estable, es una escritura de referencia –“es la ‘i’ de mi nombre”– para ir conociendo las letras del código alfabético de la escritura.

Los niños preguntan “¿quién lo es-



Olivia / Ian Falcone / Fondo de Cultura Económica

cribió?” antes de que la maestra lo mencione, es decir, se familiarizan con títulos y nombres de autores, lo cual es una práctica social de la lectura.

Aún cuando la mayoría de ellos puede decir “no sé leer”, leen por sí mismos. Que los niños lean por sí mismos involucra acciones de localización de sectores que se van a leer, por ejemplo, el título de un libro, detectar pistas que servirán en múltiples situaciones de lectura, dar sentido a ciertas marcas en las que se basan para aceptar o rechazar algunos sectores del texto.

Leer por sí mismos tiene sentido para los niños si, por ejemplo, tienen que buscar el título de un libro que la maestra

va a leerles, lo cual constituye un propósito comunicativo para ellos.

Descubrir o inferir qué dice y dónde dice es un problema a resolver, el camino para resolverlo no está despejado y por ello es importante que los niños cuenten con la orientación de la maestra “quien nunca debe dejar solos a los niños con las letras” desde el diseño de la actividad hasta su desarrollo.

La siguiente situación didáctica, muestra cómo los niños resuelven el problema de encontrar el título de un libro.

Los niños buscan el título OLIVIA en un conjunto de libros y luego argumentan por qué creen que el que eligieron puede ser el que se llama así.

Los niños, en equipos, eligen un libro que podría titularse OLIVIA, después en grupo se revisa cada uno hasta llegar al de OLIVIA. Aquí puede verse cómo los niños coordinan información para leer por sí mismos.

Ma: Muy bien. A ver éste [toma el libro titulado OLIVIA].

N: Ese es el de OLIVIA.

N: Ese.

N: Ese es el de OLIVIA.

N: Este es el de OLIVIA.

Ma: ¿Por qué creen que este es el de OLIVIA?

N: Porque ahí hay una O donde empieza.

Ma: ¿Todos están de acuerdo?

Ns: Sííííí...

Ma: A ver, pero yo aquí tengo otro libro y aquí ¿qué hay? [El libro se titula

“Oscar y el león de Correos” [Coloca el libro abajo del de OLIVIA].

N: Es el de arriba.

N: Es el de arriba.

Ma: ¿Por qué? ¿Por qué éste no podría ser?

N: Porque ahí dice OLIVIA.

N: Porque no tiene ningún puerquito.

N: Porque tiene aquí la O, la “ele”, la I, estas: la I, la A [el niño señala las letras del título de OLIVIA].

N: Es que las dos empiezan con la O.

N: Porque tiene la O, empieza con la O.

N: Por eso ahí dice OLIVIA.

Ma: Pero, ¿por qué aquí dice OLIVIA y aquí no, si también empieza con una O? [señala la palabra Oscar].

N: Pero abajo no.

Ma: Abajo no ¿por qué no?

N: Porque arriba no tiene las mismas letras que tiene ahí arriba.

Ma: Ajá...

N: Pero si empieza con la O.

Ma: Ajá. A ver, con qué termina OLIVIA.

Ns: Con la A.

Ma: Y aquí [señala los títulos de OLIVIA y Oscar] ¿con qué termina?

N: Con la “ele”.

N: Con la “ese”.

Ma: ¿Dónde están? [los niños señalan la última letra de Oscar, la “ere”].

N: “ere”.

Ma: ¡Ah! Es la “ere”. Ajá. Entonces, miren qué interesante. Ella dice que no puede ser este [señala el de Oscar] porque termina con “ere” y el sonido de OLIVIA al final... [los niños interrumpen].

N: Es el de A.

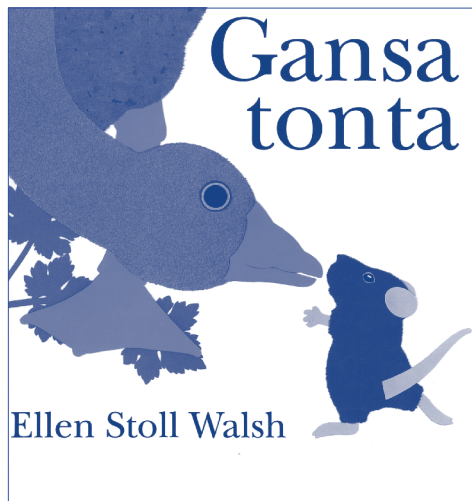
Los niños muestran tener un nivel diferente de conocimiento sobre el sistema de escritura; sin embargo, el espacio de intercambio entre ellos permite que expresen lo que saben, escuchen los argumentos de sus compañeros y expongan los suyos. De esa manera resuelven los problemas que la actividad les presenta.

Aún cuando algunos niños, aparentemente, ya resolvieron la situación de discriminar el libro y leer el título, la maestra sostiene el problema y los orienta de tal forma que logra que muchos niños más expresen sus reflexiones y ellos mismos lo resuelvan.

Reflexionar sobre el hilo argumental de un cuento para elaborar una recomendación de un libro a los niños de otro grupo, dictando a la maestra. Cuando la maestra lee los niños participan siguiendo la lectura, interpretan la estructura argumental del texto, comparten la lectura con otros y el efecto que les produce, comentan e intercambian opiniones acerca de la historia contada y cómo está contada, confrontan interpretaciones. La entonación de la lectura les permite realizar acciones de anticipación sobre el contenido y las ilustraciones, así como el probable desenlace.

La lectura representa para el niño el reto de aprender a desempeñarse como escuchas atenta, a esforzarse por comprender la línea argumentativa del otro, tanto del autor, como de sus compañeros y desarrollar la propia.

La situación didáctica que se desarrolló, se ilustra en el siguiente extracto del registro de observación.



La lectura del libro *Gansa tonta* en varias ocasiones, el espacio de intercambio entre los niños promovido a través de preguntas elaboradas por la maestra, y la elaboración de un texto de recomendación de este libro por parte de los niños, dictando a la maestra, favoreció que expresaran la forma en que reflexionan acerca de lo que se les lee. En este caso, el libro *Gansa tonta* tiene cierta complejidad, por la estructura de la narración y el manejo del lenguaje.

Na: Él (ratón Max) no sabía que era la gansa tonta. El no sabía cuándo era la gansa tonta, no sabía... porque si supiera, entonces diría: no, yo no la voy a salvar, es una gansa tonta. Pero sí la salvó.

Autora: Melanie Quintana Leal, 3 años



No: Es que no sabía que era la gansa tonta, si no supiera, no sabía que iba a asustar a la gansa y Max le amarró la cola porque el zorro era malo, el zorro no sabía comportarse, de portarse para... no sabía porque no ha aprendido. No aprendió a tratar a una gansa, no aprendió y no le enseñaron a este zorro, por eso le tuvieron que amarrar la cola, para que se escaparan porque él es muy malo, todos se tendrán que ir.

El lenguaje de los niños muestra la construcción de un pensamiento con inferencias: "... porque, si supiera, entonces...", "... no sabía que iba a asustar a la gansa". Manejan la temporalidad en que se estructura la obra literaria: "... el no sabía

cuándo era la gansa tonta...". Reflexionan sobre los conflictos, las tensiones, el desenlace: "... Pero sí la salvó", "le amarró la cola porque el zorro era malo, el zorro no sabía comportarse..."

Conclusiones

Los ejemplos que hemos presentado ilustran la riqueza de conocimientos y experiencias que surgen cuando los niños son actores centrales en las prácticas de lenguaje. Las relaciones entre lectura y escritura surgen de manera natural cuando se eligen situaciones que favorecen el uso de los saberes disponibles en los niños y el intercambio para construir otros conocimientos. En todos los casos puede apreciarse que el lenguaje oral es la herramienta de los niños para comunicar sus ideas e interactuar con los demás.

Una reflexión sobre los "conocimientos previos de los niños". Si sabemos que ellos desarrollan ideas y conceptos a edades muy tempranas que les permiten encontrar sentido en sus mundos, y que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos sobre la base de conocimientos existentes, ¿por qué hemos supuesto y asumido que la exploración de los conocimientos previos –en el terreno didáctico– se logra mediante una pregunta que la maestra plantea al iniciar el trabajo, para que ellos nos digan qué saben acerca de...? La *movilización* de los saberes que poseen se propicia mediante la intervención de la maestra y a través de lo que la situación demanda hacer a los

Autora: Giovanna Ortega Alcocer. 5 años



niños (buscar información, describir lo que creen que dice el texto, responder a las preguntas que hacen sus compañeros o reaccionar ante sus propuestas); ellos van disponiendo de esos saberes contruidos en el transcurso de las experiencias, no sólo para decir lo que saben, sino para usar los conocimientos en los momentos de desacuerdo, de elaboración de hipótesis, propuestas o argumentos, como puede apreciarse en los fragmentos presentados. Es en este proceso donde se propicia que “emergen” en los niños nuevos conceptos, y así amplíen sus conocimientos y construyan otros aprendizajes.

La autonomía y las relaciones interpersonales forman parte de las metas edu-

cativas y, más aún, están vinculadas al conocimiento actualmente disponible sobre cómo aprenden los niños. Sin embargo, ha sido necesario insistir en su significado como procesos mediante los cuales los niños van logrando autorregularse e interactuar en distintos ámbitos, y en la importancia de una intervención educativa que favorezca estos logros en los niños. Se socializan los conocimientos y las tareas, se confrontan “conceptualizaciones” que involucran situaciones de conflicto que “comprometen” los procesos de aprendizaje de los niños; es decir, les plantean retos respecto a las ideas y conceptos que ellos van desarrollando. Por ello, si bien es cierto que los niños disfrutan escuchando



leer a un adulto que logra entusiasmarlos, ésta no es la única práctica que tiene cabida en el Jardín de niños. Las experiencias expuestas muestran la variedad de posibilidades que hay para que los niños participen en actos de lectura, lo que contrasta con prácticas que suelen ser comunes en la educación preescolar como destinar unos minutos específicos a “leer un cuento a los niños para tranquilizarlos”.

Los niños necesitan y pueden desarrollar sus capacidades para comprender, escuchar, organizar y expresar ideas y construir el sentido social del lenguaje, pero debemos ofrecerles ambientes y situaciones de aprendizaje que propicien un uso real, como el que hace cualquier persona para utilizar el lenguaje en la vida cotidiana con una intención determinada.

El mito de las actividades breves. Con frecuencia hemos escuchado que ‘en preescolar las actividades deben ser cortas porque como los niños son pequeños, se cansan y pierden la atención’. Las experiencias que referimos –y otras que hemos desarrollado con niños de 4 y 5 años– así como las que muchas educadoras han compartido con nosotras durante la reforma, contradicen esta idea. Los niños son capaces de mantener la atención y concentrarse en las actividades, siempre y cuando éstas sean novedosas, retadoras, cuando hay algo que les sorprende y fomenta su curiosidad;⁶ cuando ello ocurre, los propios niños demandan más tiempo

de trabajo con la situación. La educadora es quien decide cómo mantener el interés de los niños, si continúa con la misma situación imprimiéndole variantes o si elige situaciones distintas y mantiene la misma intención educativa (la competencia que está intentando favorecer).

El uso de libros de ejercicios como apoyo al trabajo docente continúa siendo una práctica extendida, sustentada en la creencia de que los ejercicios musculares con la mano son indispensables para que los niños aprendan a escribir. Con ello se resuelven varias cosas, por ejemplo: la maestra no tiene por qué hacer esfuerzos para preparar las actividades (alguien más lo hizo por ella) y una parte del tiempo de trabajo del día está predeterminada a una actividad estable y con horario fijo. La realización de estos ejercicios consume un tiempo valioso tanto de la jornada escolar como del tiempo libre de los niños porque los llevan a casa como tarea. La inversión de tiempo en ello tiene un alto costo pedagógico, porque se dejan de hacer actividades para que los niños aprendan a pensar mejor, reflexionen, creen no sólo ideas, sino productos de trabajo en los que se vean reflejadas (libros elaborados por ellos, poesía, guiones para una obra dramática, etcétera).

Tres comentarios finales. Por una parte, las diversas situaciones que trabajamos con los niños, no exentas de dificultades y retos, “los atraparon” y dieron pie a

⁶ Ver en el Programa de Educación Preescolar 2004, el Principio Pedagógico 2: La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.





que solicitaran “hay que seguir con los libros”; por el interés manifestado, era relativamente fácil planear con ellos más actividades en las que estaban absolutamente dispuestos a comprometerse. Por otra parte, es de destacar que las educadoras en estos grupos trabajan de manera sistemática actividades de lenguaje oral y escrito con enfoque comunicativo y usan los libros de la biblioteca de escuela y aula. No omitimos mencionar que los niños de estos grupos, provienen de ambientes familiares carentes de oportunidades de comunicación con sus padres –entre otras situaciones, varios niños están en una casa-hogar. Para estos niños, como para muchos otros, que viven en condiciones similares en nuestro país, las experiencias que la educación preescolar pueda ofrecerles representan una valiosa oportunidad para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales ●

Referencias bibliográficas

BODROVA, Elena y Deborah J. Leong (2004), *Herramientas de la mente*, México, SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004), *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.

TEBEROSKY, Ana (1982), “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”, en Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez-Palacio (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI editores.





Autor: Erik Escalante



DEBATE

Ernestina Narváez Ferrer*

Escribir en primer grado desde el inicio del año escolar: ¿qué y cómo?*

Cuando estamos frente al grupo es difícil olvidar la manera tradicional en la que nos hemos formado. En relación con el trabajo en primer grado, frecuentemente hemos escuchado y repetido frases como: “Siempre he trabajado así”, “yo aprendí a leer y a escribir con este método y mis alumnos así aprenderán”, “como me enseñaron, enseñó”.

Entonces ¿por qué debo cambiar lo que ha funcionado para mí durante tantos años?, ¿cómo es posible que los niños escriban desde el inicio del año escolar si ellos aún no saben? A pesar de la información disponible en los cursos de actualización o en los libros para el maestro sobre la psicogénesis de la escritura, nos da miedo poner en práctica ideas y propuestas que nos parecen poco viables y fundamentadas para su aplicación en primer grado de la escuela primaria.

Una de estas propuestas se refiere a la escritura de textos, no sólo hasta que el niño “ya sabe escribir” (en la mayoría de los “métodos de lecto-escritura” primero se enseñan las letras y sólo hasta después se trabajan textos), sino desde el inicio del ciclo escolar.

A continuación relato algunas experiencias y situaciones educativas relacionadas con la escritura de textos, con un grupo de primer grado, que permitieron la interacción de los niños, autoevaluarse, ayudar a quien no podía, y que a mí me permitieron favorecer la adquisición de la escritura de una manera recreativa, a través de juegos diversos.

A principio de año organicé juegos con el fin de que los niños se conocieran entre sí y se socializaran. Por ejemplo, jugamos a la “comidita”, pero por situaciones de género los niños no quisieron incluirse, así que este juego duró muy poco

* Profesora de Educación Primaria en el Distrito Federal.

** Este artículo se elaboró como parte del proyecto “La pedagogía Freinet y la adquisición de la lecto-escritura”, que desarrollamos un grupo de maestras de primer grado, durante el ciclo escolar 2000-2001, bajo la coordinación de integrantes del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEMEM).

Escribir en primer grado desde inicio del año escolar: ¿qué y cómo?

y con los niños aburridos o haciendo otras actividades. Después mis alumnos propusieron que se jugara “al doctor”, y ocurrió algo parecido, sólo que en este juego algunas niñas se incluyeron como enfermeras.

En un principio no tenía presente el potencial de escritura que pueden tener estos juegos y por ello tampoco logré definir qué actividades de lenguaje podrían aplicarse.

Posteriormente se realizaron juegos parecidos pero ahora con un propósito de escritura, lectura y expresión oral: los niños conocerían la estructura de cada texto como: menú, receta, tarjetas de felicitación, mensajes; preguntarían, pedirían o responderían y escribirían en el mismo contexto.

Mensajes

Este tipo de texto se trabajó en las primeras semanas del año escolar y surgió con la necesidad de informar a los padres de familia algún requerimiento urgente: “Mañana traer pants”, “Martes, traer el libro recortable del globo” (Conocimiento del medio), “No olvidar las crayolas”.

Los niños sabían leer estos mensajes (se leían de manera colectiva antes de pasarlos al cuaderno) y podían copiarlos del pizarrón fácilmente porque son breves y no implicaban una estructura textual compleja.

En las siguientes semanas los niños se fueron apropiando de esta forma de comunicación -por rápida y sencilla- y empezaron a utilizar los mensajes para expresar sentimientos y en muchas ocasiones

palabras y expresiones que conocían y que forman parte de su contexto social: “Amira y Daniel”, “Missael es maricón”, “Karime tiene ojos de sapo”, “Jaime puto”. Esta forma de comunicación provocó enojo de los afectados hacia los autores. Sin embargo fue en ese momento en que los niños empezaron a darle funcionalidad a la escritura.

No obstante que la mayoría de los niños del grupo no había adquirido la convencionalidad en la escritura podían anotar los nombres de sus compañeros al copiarlos de la lista de asistencia pegada en la pared del salón, de esta manera también era fácil saber para quién era el mensaje.

Sobre el contenido de lo escrito, muchas veces me preguntaban a mí o cuestionaban al propio autor del mensaje: “¿Qué escribiste?”.

Por ejemplo, cuando Adrián recibió un mensaje se acercó a preguntarme: “¿Maestra, qué me escribieron?” Como era difícil leerle el contenido (“Adrián puto”) evadí la pregunta y mencioné en voz alta: “Ya les dije que no deben escribir palabras que no les gustan a sus compañeros”. Adrián consultó a Daniel y después corroboró con Aldair, quienes ya sabían leer.

Emma me dijo en una ocasión: ¿Usted cree? Otra vez escribieron “Emma y Lizama”. Yo le pregunté: ¿Y cómo sabes que dice eso? Pues Lizama me lo dijo, contestó.

Cuando estos mensajes comenzaron a circular pensé “ya saben escribir y el que

lo recibe ya sabe leer porque se enojó”; además las palabras escritas forman parte de su lenguaje cotidiano. La escritura con mensajes agresivos surgió de manera espontánea y aunque les permitía expresarse libremente considero que no es adecuado; se empezaron a recibir respuestas igual de agresivas: “Tú también puto”, “tú eres marrano”. Por ello insistí que modificaran el contenido y a los que se sentían insultados expresaran su molestia por recibir ese tipo de mensajes.

Por el contenido de estos mensajes regularmente se cuestionaba a los autores; para que la escritura de mensajes no dejara de fluir dentro del salón de clase sugerí a los niños que escribieran mensajes a sus padres, por ejemplo “Que tengas bonito día”, “que te vaya bien en el trabajo”, pero sucedió que los niños aprovecharon estos textos para expresar sus sentimientos de alegría, deseos y principalmente recla-

mos. Los mensajes eran escritos en tarjetas a las cuales se les pegaba un pequeño imán y se podían colocar en el refrigerador o en cualquier superficie metálica de la casa. Algunos mensajes decían: “Ya no me regañes”, “no peles con mi papá”, “no te emborraches”.

Mamá y papá
te quiero mucho
quiero que te compongas
y no me pegues. Erika (Figura 1).

A pesar de que algunos padres llegaron a incomodarse por estos textos, pienso que ayudaron a que alguno de ellos cambiara actitudes que molestaban a su niño, permitiendo mayor comunicación entre ambos. Debemos mencionar que también circulaban mensajes positivos, principalmente cuando alguien cumplía años: “Felicitades”, “Te quiero maestra”, entre otros.

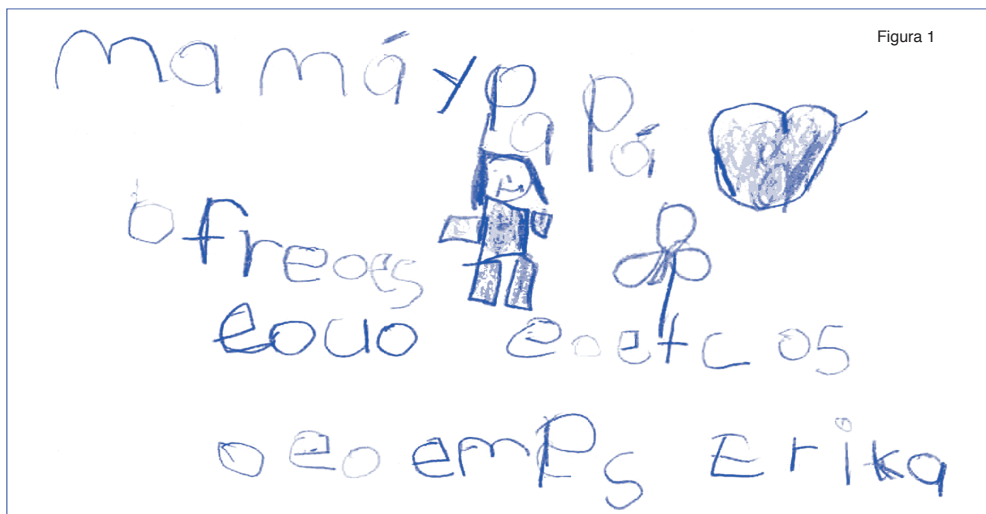


Figura 1

Autora: Erika, 6 años



Escribir en primer grado desde inicio del año escolar: ¿qué y cómo?

El menú

Para la realización de este juego les pedí a los niños ir al mercado, y observar los lugares donde se vendía comida así como tratar de leer o preguntar lo que decían los letreros o menús que había, luego hacer una pequeña entrevista, con preguntas muy breves como: ¿Quién le enseñó a guisar?, ¿qué comida prefieren sus clientes? Todo esto con la intención de conocer el trabajo que se realiza en la venta de comidas.

Al día siguiente los niños no quisieron hacer actividades del juego si no tenían los utensilios o juguetes propios (porque ellos llevaron sus juguetes), por ejemplo: había el interés por poner una marisquería, pero por no tener copas para mariscos, no la integraron. Todos los que pusieron puesto de comidas ofrecían las que a ellos les gustaban.

Observé que si se le da materiales reales el niño sabe cómo debe utilizarlos para jugar. Por eso se les proporcionó unas libretitas para que apuntaran los pedidos de los niños que en ese momento les tocaba ser los clientes, cartulinas para la escritura de los menús, marcadores, lápices, etcétera. Además, ellos llevaban sus juguetes y algunos recipientes vacíos como latitas de leche, de frutas en almíbar, de frijoles, y tenían etiquetas que posteriormente sirvieron de referente o modelo para corregir la escritura.

El hecho de que los equipos se integraron con cuatro o cinco integrantes como máximo me permitía detectar quiénes necesitaban más ayuda.

Las ventajas al realizar esta actividad son las siguientes:

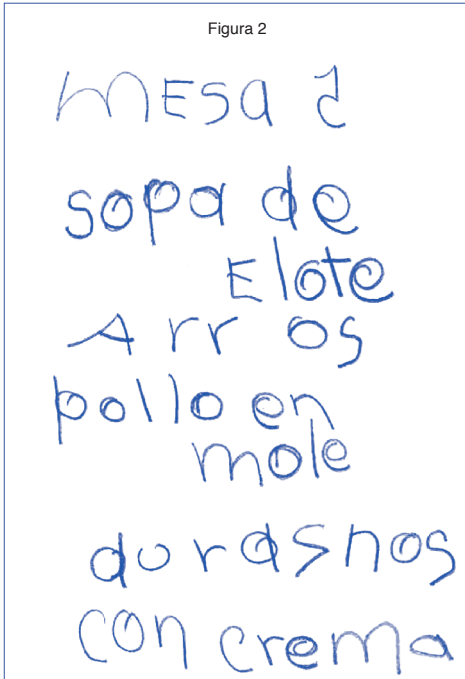
- Escribir palabras cortas y frases breves permitía a los niños autocorregirse con facilidad.
- El conocimiento de la estructura de un menú (al observarlo durante la visita al mercado) permitió que los niños escribieran el suyo con facilidad. Descubrieron el parámetro de que debían escribirse generalmente tres palabras como máximo (“pollo en mole”, “sopa aguada”, “duraznos con crema”, etcétera).
- Si tenían alguna dificultad para escribir, preguntaban a sus compañeros o recurrían a los modelos disponibles: latitas de “La lechera”, “duraznos”, etcétera.
- Segmentaron palabras de manera natural, hubo poca necesidad de corregir este aspecto.

En este proceso de escribir como parte del juego, los avances de escritura y lectura fueron mayores; no es lo mismo repetir una plana de “Ese oso se asea” que escribir “Agua de sandía”, porque esta frase se encuentra en el contexto del juego, y tiene un sentido para el niño, dado por la necesidad de escribir el menú.

A continuación se muestra un ejemplo de menú escrito por un alumno que estaba en el nivel alfabético; al escribirlo consultó con sus compañeros y maestra si tenía dudas, también se apoyó en las listas de menús escritas previamente en láminas y que estaban a la vista del grupo (Figura 2).



Figura 2



Receta médica

Teniendo el antecedente de que fue en el juego de “el doctor” donde participaron juntos, en mayor medida, las niñas con los niños, y aprovechando la ausencia por enfermedad de uno de los niños del grupo decidí utilizar este juego para desarrollar actividades de lectura y escritura.

La primera actividad consistió en leer del Libro de lecturas el texto “¿Qué le pasó a María?”, donde se narra que la niña no quería comer, ni jugar, ni ir a la escuela y cuando la llevan al doctor éste le dice que tiene lombrices. La lectura resultó muy interesante y propició muchos comentarios

entre los alumnos, principalmente sobre enfermedades que ellos habían padecido o sabían que algún familiar había tenido.

Estos comentarios sobre enfermedades y visitas al médico propiciaron efervescencia e interés, lo que aproveché para tratar la lectura y escritura de recetas médicas a través de una situación de juego.

Realizamos nuevamente la lectura. Les pedí que imaginaran que ellos eran los doctores y teníamos que dar una receta a María; comencé por preguntar si alguien conocía una receta, todos alzaron la mano, lo que evidenciaba el conocimiento y las experiencias que los niños tenían sobre este tipo de texto. Nuevamente el bullicio imperó, todos querían comentar las enfermedades y visitas al doctor; en el pizarrón pegué una hoja blanca grande y pedí que recordaran qué escribía el doctor en una receta. Mencionaron los nombres de las medicinas, el nombre del doctor, cada cuando se tomaban los medicamentos, unas “letras grandes” (UNAM, IMSS, ISSSTE), el peso y la estatura.

Tenían conocimiento de lo que debía llevar la receta aunque no el orden de los datos; esto nos muestra que los niños tienen un conocimiento intuitivo y general de las características de ciertos textos (cartas, recetas, noticias), es decir de *la estructura textual*. La escuela tiene que aprovechar estos saberes previos para que los alumnos profundicen en el conocimiento de los propósitos, funciones y estructura de los diversos tipos de texto.

Ante la falta de acuerdo sobre el orden de los elementos de la receta médica,



Escribir en primer grado desde inicio del año escolar: ¿qué y cómo?

un alumno dijo: Tú guardaste (refiriéndose a mí) la receta que te trajo Adrián cuando se enfermó. Les pregunté si sería conveniente buscarla para poder hacer una igual, todos dijeron que sí; lo que interpreté como una sugerencia para observar la receta y así no equivocarnos al escribir la receta para María.

Teniendo el ejemplo de la receta “verdadera” -como dieron en llamarla los niños- fue muy fácil hacer la nuestra. Es conveniente aclarar que aquí el proceso de escritura se hizo de manera colectiva. Al terminar, pegamos nuestra receta en la pared.

Programamos para el siguiente día traer al salón de clase cajas vacías de medicamentos y juguetes comprados o elaborados por ellos relacionados con esta profesión.

No es fácil describir la emoción con la que llegaron al día siguiente: unos enseñaban las cajas o botes que llevaban, atropellándose para contar en qué momento y en qué enfermedad se las habían recetado; otros mostraban los estetoscopios que habían comprado o que les habían ayudado a construir, otros llevaban una prenda blanca que representaría la bata del médico.

Nos dispusimos a salir al patio a jugar, recordándoles a todos respetar las reglas que debían seguir para poder divertirse; la tarea de escritura consistía en elaborar de manera individual la receta médica. Los niños y las niñas eran capaces de organizarse, definir el lugar donde quedaría la sala de espera o el quirófano,

poner los letreros correspondientes a esos espacios; decidir cuándo le tocaba a cada quien ser paciente o doctor, y siendo doctor, qué debería recetar. El ejercicio de escritura se realizó al copiar los nombres de las cajas de medicamentos en sus libretitas o escribiendo lo que sus mamás les daban de medicina tradicional (té de gordolobo, miel de abeja, etcétera), para después elaborar la receta. El hecho de que los niños tuvieran antecedentes de visitas al doctor permitió que la actividad se desarrollara en forma fluida y los niños participaran con gusto.

A continuación se muestra un ejemplo de receta médica elaborada por un alumno, quien se apoyaba en el modelo de receta, elaborado previamente en el grupo, y en las cajitas de medicamentos (Figura 3).

Con esta actividad logramos los siguientes avances en torno a la escritura:

- Al estar dentro del juego los niños escribían sin temor de que alguien los fuera a evaluar.
- La presencia de un modelo (las cajitas de medicamentos o la receta) les daba confianza para escribir; cuando alguien olvidaba la estructura de la receta médica, recurría al modelo elaborado colectivamente, que se encontraba pegado en la pared.
- La actividad permitió conocer abreviaturas (UNAM, IPN, SSA, CED. PROF, DR. IMSS, ISSSTE, SRA).
- Además hubo otros aprendizajes. Por ejemplo, los niños pudieron distinguir



Figura 3

Dr Jaime de Jesus Tolentino Avila
C.H.A.M. 15815623
1 Jarabe Bronholic Fraco
2^a Ampicilina 1 caja
3^a tomar el Jarabe Picuch $\frac{1}{8}$ horas
4^a tomar 1 Pastilla $\frac{1}{6}$ horas
Tomar muchos líquidos no salit
al aire

la medicina tradicional de la medicina de patente y reconocieron partes del cuerpo que generalmente son auscultados en una revisión médica.

Comentario final

Con los ejemplos anteriores espero haber mostrado que es posible que los ni-

ños aprendan a leer y escribir a través de la elaboración de textos con un propósito determinado y que se pueden aprovechar situaciones de juego para la escritura de diversos tipos de texto. Es importante, para ello, brindar a los niños la suficiente confianza para expresar sus emociones, sentimientos y necesidades •



V D M 02 D



ERICK

Autor: Erik



DEBATE

Margarita Robleda Moguel*

Educar con canciones y cuentos**

Me encanta la terquedad de *Cero en Conducta*. Me solidarizo con su necesidad de continuar irrumpiendo en esa especie de nata de ignorancia y pasividad, de inconsciencia, superficialidad y prisa en la que pareciera vivir inmersa nuestra sociedad. Me hermano en su deseo de ofrecer propuestas que rompan la inercia y nos impulsen a preguntarnos, a buscar respuestas: a atrevernos a crecer.

Es por eso que en esta ocasión quiero compartir con ustedes algunas reflexiones que espero alcancen el objetivo vocacional de esta Doctora que es el de hacerles lagartijas a las neuronas y cosquillas al corazón de todo aquel que se cruce por mi camino: “A la víbora, víbora de la mar, de la mar, por aquí pueden pasar, los de adelante corren mucho y los de atrás se quedarán, tras, tras, tras...”

¿Por qué el de atrás no puede pasar? ¿Porque es el más chico, el más pobre, el más feo, el distinto, el diferente, el que no piensa como yo? Tras, tras, tras... ¿Quién lo decidió? ¿Quién lo aceptó? Aunque claro, también podríamos entender esta ronda de otro modo: “A la víbora, víbora de la mar, de la mar, por aquí pueden pasar, los de adelante corren mucho y los de atrás se quedarán, tras, tras, tras...” Si los de adelante corren mucho, allá ellos. No sabemos si esa prisa que traen los podrá llevar a algún sitio que no sea la prisa misma; de lo que estoy segura es que mientras existan aprendices de maestros y de maestras —porque eso es lo que somos ¿no? Aprendices... ¿o alguien ya llegó?— mientras existan hombres y mujeres en búsqueda de lo óptimo, comprometidos y rebeldes... que nadie, nadie, nadie se quede atrás, tras, tras...

* Doctora en Cosquillas Verbales y Besos de Rana. Premio Nacional de Cuentos para Niños. Ha publicado 101 cuentos en México, Colombia y los Estados Unidos: *El carrito de Monchito* y *El gato de las mil narices* en la colección Cuentos para pulguitas; *Rebeca, Sueños*, en Rana, rema, rimas; *Los números tragaldabas*, en la biblioteca de aula; *623 adivinanzas y un pilón... Fiesta de fantasmas*, entre otros. Dirección: margarita_robleda@yahoo.com

** Reflexiones presentadas en la V Convención Iberoamericana de Estimulación Prenatal y Temprana, Lima, Perú, Noviembre de 2002.





Educar con canciones y cuentos no es una novedad. Los maestros de todos los tiempos han utilizado los cuentos para transmitir sus enseñanzas; la *Biblia* es una muestra muy clara de su efectividad: cientos de años después de ser escrita, sigue ejerciendo su vocación de maestra al igual que *Las mil y una noches* o el *Popol Vuh*.

Más cercano a nuestros días, hace un par de siglos y sin embargo tan presente, Perrault tomó algunas historias que surgían y circulaban alrededor del fuego en esos inviernos eternos de Europa, donde los lobos se comían a las niñas y mientras más *catchup* le pusieran a la historia (cosa que por lo visto no ha cambiado), más control tendría el locutor, digo el narrador, sobre su fascinada audiencia.

Perrault toma esas historias y las escribe a manera de cuentos para educar; dicho de otra manera: para mantener a las damiselas pasivas y sumisas en casa, mientras su marido anda cazando los dragones del momento.

“Ay de aquellas damitas que prestan oídos a los lobos disfrazados de ovejas” nos dice la moraleja de *Caperucita Roja* poco después de que la niña se desnuda de su caperuza, y de todo lo demás, y se mete toda ella piel, a la cama de la abuelalobo quien se la engulle metafórica y realmente en un santiamén dando por terminada la historia.

Y ¿qué hay detrás de *Pulgarcito* o de *Hanzel y Gretel*? En estos cuentos de terror, los papás son tan pobres como faltos de imaginación y esperanza y deciden abandonar a sus hijos en el bosque... ¿Qué

sentirán nuestros niños y niñas escuchando la queja constante sobre la crisis económica que viven nuestros países? ¿Tendrán pesadillas sobre la posibilidad de ser abandonados en la plaza mayor? ¿En el mercado?

No me pueden negar que el cuento de *Cenicienta* ha sido y es todo un tratado de educación para niñas bien. Y a pesar de las veces que lo hemos escuchado y contado... ¿alguien sabe el nombre de la niña? ¿Importa? ¿Para qué? En esto estamos todas juntas. A ella la conocemos como *Cenicienta*, a nosotras nos conocen como la hija de, la mamá de, la hermana de, la señora de tal o cual.

En *Cenicienta* aprendemos que la mujer ideal es mansa y mensa, la buena que todo lo aguanta, todo lo perdona: el abandono del padre, el rechazo de la madrastra, el abuso de sus hermanas... nos enseñan desde niñas a aguantar vara y a esperar que alguien más solucione nuestros asuntos: “Ay, que mi marido me valore”, “que la directora se dé cuenta de que soy inteligente”, “que mis hijos aprecien todo lo que me sacrifico por ellos”, que venga el hada madrina y “mágicamente solucione todo”. Cuando, en realidad, lo que *Cenicienta* debió haber hecho —si no estaba contenta con su forma de vida— era irse a la casa de junto, donde seguramente además de recibir el agradecimiento por sus servicios, le habrían remunerado generosamente.

Luego, como culminación del cuento, como premio y final previsible —¿o ustedes han escuchado otro?— llega un prín-



cipe azul a salvarla del trabajo como si este fuera una maldición; el susodicho la arranca del diario quehacer donde seguramente era más creativa de lo que será en el palacio y donde se encontraba en el proceso de ir descubriendo sus talentos frente a los retos diarios, para convertirla en un figurín de revistas del corazón: bonita por fuera (según los cánones del momento) y hueca por dentro, sin nada que hacer sino morir de hambre para estar a la moda y sin reír para no arrugarse... pero princesa al fin, con un príncipe que a la larga o a la corta, resulta bastante aburrido porque se la pasa correteando dragones e inventando batallas para poder estar lejos de casa. Al final de cuentas uno no se explica cómo habría sido eso de “y vivieron muy felices...” O es la mentira más grande del mundo o tal vez por eso lo fueron: porque nunca se veían y cuando lo hacían, era como noviar de nuevo, todo era novedad; pero entonces, si nosotros queremos ser justos y honestos, a partir de este educar con canciones y cuentos, debemos concluir las historias con un “y vivieron muy felices para siempre... ¡echándole ganas todos los días!”, claro.

Sí, educar con cuentos y canciones no es una novedad, mi propuesta va en el sentido de ser más concientes de los contenidos que manejamos para estimular el aprendizaje. “De tén Marín, de do pingüé, cúcara, mácara, títere fue. Yo no fui, fue Teté, pégale, pégale que ella fue.”

¿Cuántas veces habremos jugado a este sorteo? Rimas como esta nos conectan automáticamente al inconsciente, por



Autora: Frida I. Medina Mendoza, 3 años

lo menos eso dicen los expertos... y creo que tienen razón: es tal nuestra inconsciencia que ni siquiera nos damos cuenta de lo que proponemos al seguir cantando, jugando y educando de generación en generación: “Yo no fui, fue Teté, pégale, pégale que ella fue.” O sea que además de soplón, provocador.

“Tortitas de manteca para mamá que está contenta, tortitas y tortones para papá que da tostones”. Mamá está contenta ¿de qué? Papá es sólo un proveedor y pareciera que de eso depende su calidad de padre. A mamá hay que pedirle cariño, atención, mimos, a papá tostones, que —traducido para las nuevas generaciones— son monedas de 50 centavos. ¿Qué tal si

le cambiamos a “tortitas de maíz, para papá que está feliz?” ¿Lograríamos algo diferente?

¿Y qué me dicen de “a la rorro niño, a la rorro ya, duérmase mi niño, duérmaseme ya, porque viene el coco y lo comerá”?

Inconsciencia colectiva, inconsciencia popular, inconscientes nosotros que desde la cuna llenamos de miedos a los que, según esto, amamos. Miedos que se convierten, se transforman, se diluyen y se pierden en los laberintos de la memoria y se confunden en sus paredes y redes y se juntan con estos de aquí y aquellos de allá, crecen y se multiplican y se traducen en fobias y terrores que nos acompañan y manifiestan en violencias, sin ton ni son, porque no tenemos consciencia clara de su origen ni razón.

Como parte de esa inconsciencia que padecemos seguimos leyendo con enorme placer los cuentos donde las niñas, para ser bellas, tienen cabellos como cascadas de oro, ojos como lagos azules, dientes de perla, labios de rubí y la piel tan blanca como la nieve, no precisamente de limón. Todo esto, tan lejano y ajeno a nuestras latinoamericanas latitudes donde prevalece la piel canela, los ojos de capulín, los cabellos ensortijados como serpentina color de noche que al hacerse mayores se cuajan de estrellas. Carecemos de huesos largos, en su lugar, poseemos unas cómodas redondeces que dan unos abrazos muy sabrosos.

¿Por qué los príncipes tienen que ser azules? ¿Y si me gusta uno café? ¿Uno ver-



Autor: Diego Saúl Quintana Mejía, 4 años

de, uno quizás, un poco morado por la enamorada que se dio de mí?

Los cuentos tradicionales nos presentan, como ya vimos, a las mujeres mansas y mensas, pasivas y retrasadas mentales, con perdón de las personas con cualidades diferentes. Cuando jóvenes son tontas, y cuando adquieren el conocimiento, la sabiduría, las queman por brujas. Por otro lado, los hombres no dudan, no lloran, no manifiestan sentimientos; no se bajan del caballo, ni dejan de atrapar dragones, quizá en recuerdo de sus antepasados que siempre andaban corriendo detrás del mamut.

¿A dónde vamos? ¿Es por aquí? Detengamos nuestra loca carrera a ninguna



parte para replantearnos todo. Es muy probable que nuestros niños sepan más de lo que a su edad sabíamos nosotros. Pero me pregunto ¿acaso son más felices? Nos hemos dejado hechizar por el canto de las sirenas de la ciencia y tecnología, y en trueque, les hemos ofrendado nuestra capacidad de oír, de ver, de sentir, de analizar, de expresar: de ser felices.

Ayer mismo, la ciudad de Lima se vio envuelta por una ola de hombres lobos, brujas y arañas en busca de caramelos. Aproveché para hacer varias reflexiones que me gustaría compartir con ustedes: por un lado, me llenó de esperanza ver a una sociedad civil y sus autoridades defendiendo su autonomía ante la invasión cultural, proponiendo el “festival de la canción criolla”. Por otro, vi multitudes de mamás-niñas, madres-jóvenes, seguramente de los barrios pobres, invadiendo la zona de hoteles del barrio de Miraflores. Gastaron lo que no tenían para vestir a sus pequeños. Estoy segura que los dulces recolectados no compensaron la inversión; entendí, que el “premio” era mucho más que eso, tenía que ver con la posibilidad de hacer algo que a ellas les hubiera gustado hacer de niñas. Y por último, reflexionaba en la inconsciencia de todo. Nadie, en medio de ese carnaval de los que daban y de los que recibían, eran conscientes de la educación que los niños y las niñas estaban recibiendo: pedir sin dar nada a cambio. Y más aún, si no me das yo te doy: *trick or treat*: o me das algo o te hago una maldad. ¿Y nos preguntamos por qué están los niños así?

Es por eso que esta Doctora en Cosquillas Verbales y Besos de Rana, que se encuentra haciendo una maestría en la pepena (pepena ideas, adivinanzas, suspiros y sueños) ha llegado a Perú esta mañana a hacerles esta invitación: regresemos al inicio de las cosas, recuperemos la conciencia, la sencillez, lo esencial, como ver, oír, oler, reír, reflexionar, comunicar y compartir.

Nuestros niños y niñas están enfermos de miedo, de ruido, de violencia y desesperación: de falta de esperanza. Hollywood se ha encargado de decirnos que no hay futuro. ¿O ustedes han visto alguna película en la que éste se nos presente como algo más o menos atractivo? Todas



Alma Rosa Marmolejo





Alma Rosa Marmolejo



ellas nos hablan de caos. ¿Para qué voy a estudiar –se preguntan muchos jóvenes- si el mundo es una porquería? Cuando los adultos están juntos... ¿qué hacen? ¿Se quejan! Olvidamos que los niños están atentos y escuchan, aprenden. Nosotros tenemos otros puntos de referencia. Ellos no. Este es su presente y el futuro es únicamente la consecuencia.

Estoy convencida de la importancia de la estimulación prenatal y temprana, pero también pienso que la estimulación debe ser además de temprana, constante y continua: que nunca termina; que tenemos que ser más conscientes de lo que utilizamos para estimular. Si les damos a nuestros niños pistolas, qué nos extraña

su violencia; ¿habrá alguien que le regale un muñeco al niño para que aprenda desde pequeño a expresar ternuras a sus hijos? Si les damos a nuestras niñas Barbies, qué nos extraña su anorexia. ¿O alguien le regala una lupa a su niña? Urgen hombres que sepan expresar sus sentimientos con palabras en lugar de golpes, mujeres analíticas, científicas, exitosas, conscientes de su inteligencia y capacidad.

Volvamos a cantar, a contar y a cuentear. Sumérjamonos en el cofre de nuestra memoria universal, en nuestras raíces y en las ajenas; ejerzamos el privilegio por el que han luchado tanto los que nos antecedieron: el derecho a elegir. “Esto sí, esto no”. Zurzamos las canciones, retomemos las rondas, los arrullos, los estímulos; reinventemos las rimas y los dichos, recuperemos la variedad y riqueza de vocabulario que se encuentra en ellos; los aprendices de maestros tenemos en las palabras, el mejor aliado para dotar de alas y raíces a nuestras niñas, a nuestros niños, para enriquecer su lenguaje tan empobrecido hoy en día, por la prisa, la telebasura y la falta de diálogos en familia.

“Naranja dulce, limón partido, dame un abrazo que yo te pido...”





DEBATE

A. Ma. Isabel Yee Salazar*

Acceder al lenguaje escrito sin libros de ejercitación: ¿es posible?

En este texto narro una experiencia de trabajo en relación con la enseñanza del lenguaje escrito en educación preescolar, desarrollada durante el ciclo escolar 2005–2006, con el personal de planteles particulares en la Jefatura del Sector 04, en Ensenada, Baja California. Esta experiencia –que abarcó también el campo de *Pensamiento matemático*– inició como una aventura, llena de incertidumbre y angustia, pero al final nos llenó de satisfacción; generó en nosotros búsqueda, reflexión, compromiso y sobre todo crecimiento.¹

El inicio de la aventura

Todo comenzó cuando en octubre de 2004 visité una zona escolar que trabajaba con su personal el Módulo 3 “Aproxima-



Maestra Isabel / Autora: Camila, 6 años

* Jefa del Sector 04 de Educación Preescolar, Ensenada, Baja California. Profesora del Posgrado en Educación del CUT de la Universidad de Tijuana. Dirección: isabelyee64@hotmail.com

¹ Esta experiencia involucró a decenas de personas. Agradezco y reconozco ampliamente al personal directivo y docente de los Jardines de Niños particulares, a los integrantes de los equipos técnicos académicos de las supervisiones, a los dueños y padres de familia que decidieron vivir con nosotros esta aventura con compromiso y decisión: Colegio México, Colegio Inglés, Colegio Ensenada, Baden Powell, Colegio de las Américas, Melanie Klein, Armonía, Filósofo de las Américas, Colegio Elenita Mejía-Garabatos, Kids Club, Pequitas, Ma. Cruz Aguilar, Piccolo Bambino, Ateneo, José Vasconcelos, Henry Wallon, Federico Froebel, Mis primeros años, Universo del niño, Frederik Burrhus Skinner, Kid Co, Ana Ma. Berlanga, Tecnológico de B.C. Agradezco también la colaboración de los asesores técnicos del sector: Rigoberto Alvarez Xochihua y Adriana Garzón Carballo.



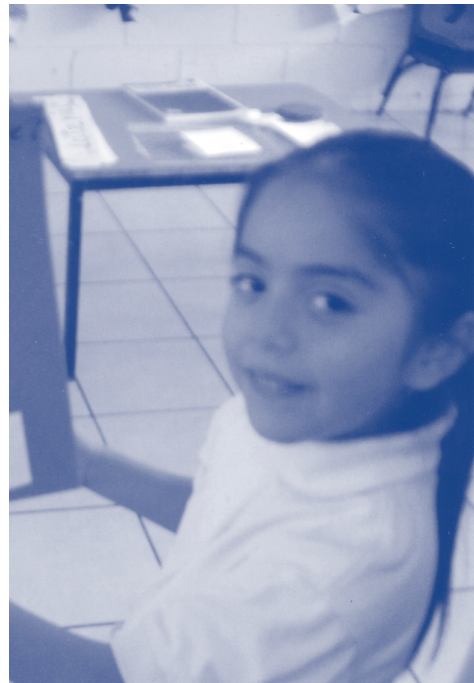


ción de los niños al lenguaje escrito”, del Curso de Formación y Actualización Docente (SEP, 2005); en el momento en que llegué las maestras discutían sobre la pertinencia o no del uso de libros de texto comerciales y de los famosos “engargolados” con fotocopias de ejercicios, para enseñar a leer y a escribir a los niños de preescolar. “Qué bueno que vino profesora, pase para que participe”, me dijo la supervisora, quien coordinaba la reunión. Ella conocía ampliamente mi posición respecto al uso de ese tipo de materiales, pues en el ciclo escolar anterior “casi” logré extinguir su uso en los planteles oficiales, a través de actividades de formación y supervisión.

Lo que escuché fue interesante. Las directoras y educadoras argumentaban su posición respecto a ese problema; me llamó la atención el hecho de que justamente educadoras de planteles particulares explicaban a una educadora de un plantel oficial —con base en el *módulo* que revisaban— el porqué no era conveniente el uso de estos materiales:

Educadora A: Yo tengo muchos años utilizando este tipo de materiales (engargolado con ejercicios) y me ha funcionado. Mis niños salen muy bien, varios leen y escriben al final del año, entonces ¿por qué no voy utilizarlos?

Educadora B: Lo que yo entiendo es que debemos cambiar la forma de abordar el lenguaje escrito con los niños, cambiar el tipo de actividades, de acuerdo con lo que dicen estas lecturas [Módulo 3...],



Perla Isabel Solís Gutiérrez

la forma en que lo estamos haciendo no tiene sentido para el niño porque sólo está repitiendo.

Después de un intercambio con todo el grupo una directora de un colegio particular me cuestionó: “Nosotros entendemos que debemos cambiar nuestras prácticas; sin embargo ¿los otros colegios también van a dejar de usar libros? Lamentablemente los padres de familia, pese a nuestras explicaciones, consideran que entre más libros utilice el niño mejor es su educación, y entonces buscan el colegio que solicita más libros”.

En ese momento no podía establecer ningún compromiso. Les aclaré





que solamente 12 planteles particulares del municipio –de un total aproximado de 50– estaban incorporados a zonas de nuestro sector; el resto pertenecía a alguna de las 5 zonas del sistema estatal en el cual no podíamos intervenir.

¿Y yo por qué...?

La pregunta de la directora, sin embargo, sembró en mí una inquietud. Por la convicción de que hay otras prácticas más actualizadas, adecuadas y enriquecedoras para que los niños accedan y disfruten del lenguaje escrito, me había esforzado por erradicar el uso de esos materiales en los planteles oficiales, aunque todavía había un par de planteles que me los escondían. Entonces, los niños de escuelas particulares ¿no tendrían ese mismo derecho?

Con el estudio del Módulo las educadoras de planteles particulares entraban en conflicto: por un lado, comprendían los planteamientos del Programa de Educación Preescolar 2004 con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura y, por el otro, tenían la obligación de perpetuar prácticas tradicionales e incongruentes con ese enfoque, demandadas por dueños y padres de familia.

¿Qué puedo hacer? Yo hago mi planeación con situaciones didácticas pero la dueña me dio un horario estableciendo 30 minutos diarios para hacer ejercicios musculares, y la enseñanza de una vocal por semana. Me dijo que tenía que cumplir con esas actividades independientemente de lo que me plantea-

ran en este curso (Comentario de una educadora durante una sesión del taller impartido por el sector).

Como supervisora yo misma viví esta situación, lo comuniqué ante la jefatura de sector, departamento y delegación, y no sucedió nada. Creo que muchas autoridades nos hemos cuestionado sobre esto, pero nosotras mismas nos respondemos: ¿para qué entrar en conflicto? La autoridad inmediata lo sabe y no hace nada... ¿por qué yo?

Sin embargo, en esta ocasión, al observar el conflicto que enfrentaban las educadoras consideré que era yo quien tenía que hacer algo, porque es necesario que como autoridades seamos congruentes entre lo que decimos y hacemos. Si eso es lo que siempre he esperado de mis autoridades, ¿no esperarían lo mismo de mí esas educadoras? ¿No he sido yo la que en repetidas ocasiones ha dicho que todos los que estamos alrededor de las educadoras debemos esforzarnos dentro de nuestras funciones para crear las condiciones que favorezcan la apropiación y aplicación del nuevo programa? Entonces definitivamente tenía la respuesta al *¿por qué yo?* Pero surgía una nueva: ¿Cómo? ¿De qué forma convencer a autoridades, dueños, directores, docentes y padres de todas las escuelas particulares de Ensenada? Ese era ahora el reto.

La decisión y el compromiso

Un par de meses después la oportunidad se presentó. Hubo una reunión con la jefa



de departamento y las representantes de las inspectoras del sistema estatal para establecer acuerdos académicos; ahí mencioné los planteamientos del programa 2004 con respecto a la aproximación a la lengua escrita y la incongruencia que suponía la utilización de libros de ejercicios en varias de las escuelas particulares. La respuesta me sorprendió: las inspectoras presentes estaban completamente de acuerdo conmigo, y apoyadas por la jefatura de departamento decidimos prohibir el uso de estos materiales para el siguiente ciclo escolar.

Contábamos con el sustento normativo para tomar esa decisión: la obligatoriedad de la educación preescolar establecida en la Constitución y en la Ley General de Educación, la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004, a partir del ciclo escolar 2005-2006, en todas las modalidades de la educación preescolar como programa único, nacional y obligatorio; asimismo, la normatividad para la incorporación de escuelas particulares que establece la obligación de estas instituciones de cumplir con los planes y programas que la SEP establece, y acatar las disposiciones que en este rubro dicte la autoridad que los supervisa.

Aunque teníamos respaldo en la Ley había mucha inquietud. En los otros municipios del estado no se iba a tomar una medida similar, estábamos solas; sin embargo teníamos las condiciones para hacerlo, pues, en Ensenada la cantidad de jardines particulares es pequeña, podíamos orientarlos y darles seguimiento si nos

comprometíamos y unificábamos todas alrededor de esta meta. Y así lo hicimos. El siguiente paso era comunicar la decisión a los involucrados y convencerlos.

A través de la jefatura de departamento se citó a los dueños y directores de los planteles incorporados, también a los que estaban concluyendo el trámite y se incorporarían en el ciclo 2005-2006. Esta reunión se realizó en enero 2005, antes de las inscripciones y de que lanzaran su propaganda para el siguiente ciclo y solicitaran los mencionados libros. Ahí expusimos el sustento jurídico pero sobre todo el pedagógico de nuestra decisión: les hablamos de los “niveles de conceptualización” del lenguaje escrito por los que atraviesan los niños y la diferencia entre considerar el acceso a la lengua escrita como un proceso sensoriomotriz, concepción común y generalizada en el nivel, y considerarlo un proceso intelectual, como lo demuestran las investigaciones realizadas, desde los años 80, por la doctora Emilia Ferreiro y otras personas.

Ellos nos escucharon atentamente, manifestaron algunas inquietudes sobre la disminución de la “calidad” que esto podría provocar en sus escuelas. “Todo eso está muy bien, pero nosotros tenemos que competir brindando calidad. A mi colegio llegan niños de otras entidades y vienen muy adelantados, nosotros no podemos quedarnos atrás”, comentó la dueña de un colegio durante la reunión de enero.

Respondimos a todas sus preguntas e intentamos despejar sus dudas iniciales, también nos comprometimos a orientar-



Autor: Guillermo Guerrero V., 6 años

los y acompañarlos en este proceso de cambio. Además, les planteamos que podrían inconformarse con la decisión y, en tal caso, presentar los textos que consideraran congruentes con los enfoques sobre lenguaje escrito y pensamiento matemático del Programa 2004; si así fuera autorizaríamos su uso. El resultado fue que todos, al menos aparentemente, aceptaron la disposición.

La puesta en marcha: el inicio del ciclo escolar 2005-2006

Al inicio del ciclo escolar 2005-2006 contábamos con 24 planteles incorporados distribuidos en 6 de las 11 zonas del

Sector 04; los 12 planteles nuevos no conocían el nuevo programa de educación preescolar. Con motivo del inicio del ciclo escolar convoqué a los directivos a una reunión; recordamos el compromiso asumido en enero respecto a los libros de ejercicios y preguntamos si alguien proponía algún libro que considerara congruente con el enfoque del programa; al igual que había sucedido con el personal de los planteles oficiales nadie presentó material alguno.

Ya en los primeros días del ciclo escolar pusimos en marcha un taller *–Actividades para el desarrollo del lenguaje escrito y el pensamiento matemático en el nivel preescolar–* dirigido a todo el personal de



Acceder al lenguaje escrito sin libros de ejercitación: ¿es posible?

los planteles particulares. Buscábamos orientar a directoras y educadoras sobre el tipo de situaciones didácticas que podían seleccionar para propiciar el desarrollo de las competencias necesarias en estos aspectos; así, la decisión no se limitaría a erradicar el uso de los libros de ejercicios sino, también, permitiría brindar opciones congruentes con la reforma pedagógica en marcha.

El curso-taller lo organizamos del siguiente modo. En la primera sesión estudiamos el proceso que siguen los niños en el aprendizaje de la lengua escrita, sus “niveles de conceptualización”; luego revisamos el campo “lenguaje y comunicación” y las competencias que el programa plantea para lenguaje escrito. Posteriormente revisamos diversas propuestas didácticas, contenidas en una antología que elaboramos especialmente para el taller: trabajo con el nombre propio, con listas de objetos, con recetas, cartas, tarjetas, cuentos, periódicos, leyendas, cómics, etcétera. Enseguida, en equipos –integrados por personal del mismo plantel– seleccionaban una competencia incluida en el campo formativo y luego –de la antología– las actividades para favorecerla; así, diseñaban una situación didáctica que pondrían en marcha en el aula. Finalmente reflexionábamos sobre la práctica: cada equipo explicaba la situación que diseñó, la aplicaba con sus compañeras y compartía los resultados que obtuvo con su grupo de alumnos.

Cuatro grupos de entre 25 y 30 personas trabajaron durante tres sesio-



Autor: Carlos Alberto Pérez Morales, 5 años

nes de cuatro horas cada una, sobre lenguaje escrito (hubo otras sesiones para matemáticas), bajo la coordinación de quien escribe y de los asesores técnicos del sector. El taller fue bien recibido, las maestras mostraron disposición e interés y, poco a poco, se comprometieron con nuestra decisión.

El taller me está sirviendo mucho, me he dado cuenta que las actividades sí funcionan, pero además a los niños les gustan mucho, aprenden con mas diversión (Cynthia Silva, educadora del Colegio de las Américas).

Estas herramientas y el material que se nos ha proporcionado nos va guiando y ayudan-





do al diseño de situaciones para favorecer las competencias comunicativas (Margarita Zepeda, educadora del Colegio México).

En todo momento nos pusimos a sus órdenes para apoyarlas ante dificultades pedagógicas o situaciones difíciles con los dueños y/o padres de familia, además contaban con el apoyo del personal de las supervisiones.

Después del taller la mayoría de las directoras organizaron reuniones informativas con los padres de familia, en algunos casos apoyadas por los equipos técnico-académicos (ETA) de las zonas (supervisora y ATP) asegurándoles que los niños aprenderían a leer y escribir pero de otra forma, tal y como el ETA del sector (jefe de sector y ATP) les habíamos asegurado durante el taller. Esta afirmación nos comprometía a todos los involucrados, por lo que en la reunión del Consejo Técnico del sector hicimos hincapié a las supervisoras sobre la importancia de que estuvieran atentas en sus visitas a los planteles durante todo el ciclo escolar.

El nivel de educación preescolar, en general, no tiene como propósito que todos los niños aprendan a leer y escribir convencionalmente, sino generar procesos ricos y constructivos de aproximación al lenguaje escrito:

Se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las ca-

racterísticas y funciones del lenguaje escrito. Aunque es posible que, a través del trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo, algunos niños empiecen a leer, lo cual representa un logro importante, ello no significa que éste debe ser exigencia para todos en esta etapa de su escolaridad (SEP, 2004: 61).

Al respecto, cabe señalar que del total de planteles particulares del sector solamente una tercera parte mantenía el compromiso de garantizar a los padres de familia que los niños aprenderían a leer y escribir al término del tercer grado de preescolar, pues esta meta la consideran como parte fundamental de su prestigio y tradición; el resto promovió entre los padres la comprensión de que este es un proceso individual que cada niño transita a su propio ritmo.

La meta que nos propusimos fue que todos implementaran prácticas pedagógicas congruentes con el Programa de Educación Preescolar 2004, y que aquellos planteles que anuncian que “los niños salen leyendo y escribiendo” alcanzaran su meta, pero a través de actividades congruentes con la propuesta pedagógica vigente.

El incumplimiento

En toda empresa que involucra a varias personas es imposible evitar situaciones adversas. En nuestro sector detectamos al menos dos planteles que continuaban utilizando los acostumbrados libros de ejercicios. “Nuestros niños están muy avanzados, ¿por qué detenerlos? Cada vez



necesitan más... inclusive pueden resolver ejercicios de primaria”, argumentaba el dueño de un colegio.

Informamos de ello a las supervisoras correspondientes y conversamos con los dueños y/o directores en sus planteles, les recordamos el compromiso asumido y les solicitamos nuevamente su apoyo. En ambos casos obtuvimos respuestas favorables.

Ese incumplimiento también ocurría en algunos planteles de un par de zonas del subsistema estatal donde, al amparo de la falta de compromiso y decisión de sus autoridades inmediatas, continuaron con el uso de dichos libros o cuadernos de ejercicios durante todo el ciclo escolar. Ello causó problemas en algunos de nuestros planteles; en un plantel –que estaba generando excelentes procesos en los niños sin utilizar esos libros– algunos padres de familia dieron de baja a sus hijos para llevarlos al plantel de “la vuelta” que sí utilizaba esos materiales:

Ya se me dieron de baja 5 niños porque en el otro plantel llevan como 6 libros y por más que les expliqué a los padres, no los convencí. Pero no importa, yo he estado directamente involucrada en el trabajo con las educadoras y es sorprendente el avance de los niños, ¡no se imagina todo lo que son capaces de hacer ahora! Qué lástima que algunos padres no lo comprendan... (Cecilia Manzo, directora del Colegio México).

Afortunadamente se presentaron pocos casos así. Y las directoras que sufrieron esta situación estaban, a esa altura, más que convencidas de las ventajas de las

“nuevas” prácticas pero, sobre todo, habían mantenido contacto directo con las educadoras, apoyándolas y aprendiendo con ellas sobre los procesos que a través de las situaciones didácticas implementadas se generaban en los niños. Tal vez por eso se mantuvieron firmes en su compromiso; a pesar del incumplimiento de algunas, que nos afectó a todas, no retrocedieron.

Avances y angustias

El personal de las supervisiones realizaba regularmente sus visitas de seguimiento a los planteles particulares, pero el equipo del sector se había comprometido a visitarlas directamente; lo cual programamos para los meses de enero y febrero, pero pudimos realizarlas hasta marzo.

En esas visitas la mayoría de las educadoras nos comentaron que observaban que se estaban generando procesos muy interesantes: los niños no solamente estaban aprendiendo sino el común denominador era que lo hacían con gusto, ánimo, interés y alegría, en contraposición con la forma “tradicional” que generaba cansancio y aburrimiento.

Los niños avanzan muy bien, pero es muy importante hacer las actividades con frecuencia, buscar cualquier pretexto para leer o escribir. La gran diferencia que encuentro con el ciclo anterior es que ahora ha sido muy divertido para los niños (Cynthia Silva).

También encontramos educadoras que se sentían intranquilas pues habían prome-

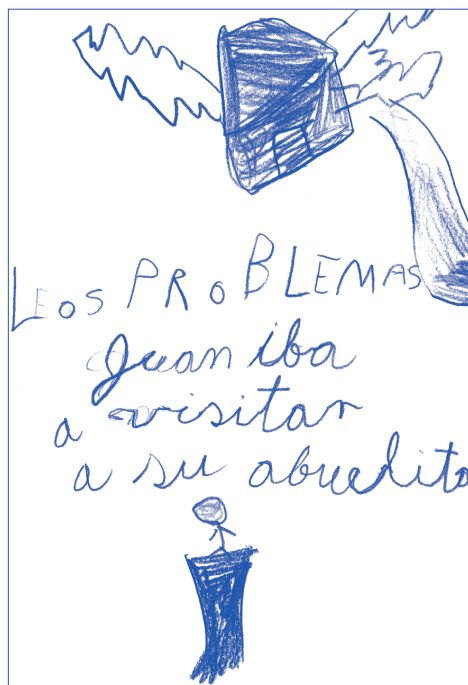
tido a los padres que en enero los niños estarían leyendo y escribiendo en forma convencional; era marzo y la promesa no se había cumplido:

En la reunión de inicio les dije a los padres:
Los niños van a leer en enero. En enero me abordaron y les dije: ya no tardan, no se me desesperen. Y así los he traído... (directora del Colegio Inglés).

Al conversar con ellas nos dimos cuenta que en algunos casos eran recién egresadas y no tenían puntos de comparación, se les dificultaba detectar los avances de los niños. "Realmente no me he dado cuenta si están avanzando, es mi primer año de trabajo, no sé si van a aprender, noto algunos detalles pero no sé..." comentó una educadora durante una visita del ETA del sector.

La inquietud me invadió. Muchos escépticos esperaban nuestro fracaso para revertir la decisión, la dificultad de algunas sería presentada o asumida como la dificultad de todas.

Para afrontar la situación, a finales del mes de abril, convocamos a una reunión de seguimiento con las educadoras de tercer grado, les solicitamos que llevaran evidencias de trabajo de los niños para evaluar sus avances en el proceso y establecer estrategias específicas en los casos críticos. En esa reunión pudimos percatarnos de los grandes avances que los niños mostraban, hubo educadoras completamente convencidas que compartieron sus experiencias exitosas con las demás; algunas no



Autor: Guillermo Guerrero V., 6 años

solamente seleccionaban sino que ya diseñaban sus propias situaciones didácticas, con mucha congruencia con los planteamientos pedagógicos del programa.

Implementé una actividad sobre cuentos todo el año, al tercer mes los niños y las niñas lograban inventar sus propios cuentos, claro con mi ayuda, pues yo los escribía... para una actividad con padres cada niño tenía ya de 10 a 15 libros con historias inventadas por ellos, de diferentes personajes, algunos niños tomaban ideas de los cuentos tradicionales y les cambiaban la historia... los niños y las niñas me sorprendían, día a día mejoraban ya que en la historia empezaron a escribir alguna que otra palabra, después una oración de lo que se trataba el cuento y así fueron avanzando.

Acceder al lenguaje escrito sin libros de ejercitación: ¿es posible?

Autora: Sofía Torres Calzada, 3 años



También durante varios viernes les pedía a cada niño un juguete, el que más les gustara; esta actividad era para describir su juguete oralmente, pero llegó un momento en que la descripción la escribían en su cuaderno y dibujaban el juguete (Margarita Zepeda).

Las menos expertas obtuvieron herramientas para dar seguimiento al avance de los niños, a ellas les sugerimos que en los meses que quedaban del ciclo escolar, invirtieran el mismo tiempo –que antes dedicaban al uso de libros de ejercitación– en la aplicación de las situaciones didácticas que seleccionaban del material de apoyo (una especie de fichero de actividades) que les proporcionamos. En general, pudimos comprobar que íbamos por buen camino.

Un final feliz

Por el mes de mayo los alumnos de los planteles que se comprometieron a que los niños leyeran y escribieran convencionalmente lo habían logrado; pero no aprendieron solamente un código, los niños disfrutaban de la lectura y la comprenden, son usuarios de este lenguaje. ¡Cumplimos! Los demás favorecieron el proceso en sus alumnos pero sin la presión de que los niños concluyeran el ciclo escolar leyendo y escribiendo convencionalmente, aunque muchos lo lograron.

Todos respiramos profundamente, llenos de satisfacción y tranquilidad. Llegamos al final de la aventura fortalecidos. Ahora estamos completamente seguros de que, cuando nos unimos con una finalidad compartida y nos comprometemos con ella, se puede cambiar.

Los niños de los colegios particulares del sector 04 de educación preescolar en Ensenada, *aprendieron a leer y escribir de una manera distinta, más rica y constructiva, sin fotocopias ni libros de ejercitación*. ¡Eso es posible! Pero además son más seguros y autosuficientes, redactan cuentos, invitaciones, recetas, noticias, etcétera, dictan, exponen con o sin público, y lo más importante, todo esto lo hacen jugando, con gusto e interés. Creo firmemente que si multiplicamos estas experiencias en todos los niveles nuestro país podría llegar a ser un país de lectores.

Además, las educadoras se sienten motivadas, seguras, más profesionales:



Me siento feliz al darme cuenta que el PEP 2004 me ha ayudado a llevar a cabo las expectativas propuestas... ya que los niños aprenden cuando leen y cuando escriben, porque es la única manera de interactuar con el sistema de escritura... estoy convencida de que el seguir implementando el PEP 2004 con creatividad, investigación, entusiasmo, compromiso y profesionalismo me llevará a lograr el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades en el desarrollo del niño preescolar (Margarita Zepeda).

Sigo utilizando las actividades cada vez más segura. Incluso, he orientado y compartido con otras educadoras que se sienten angustiadas sobre lo que tienen que hacer: les explico y comparto las actividades con ellas y se tranquilizan (Cynthia Silva).

En esta aventura, más allá de erradicar el uso de libros de ejercitación, impulsamos y promovimos en las educadoras la selección y prueba permanente de estrategias novedosas e interesantes para lograr en los niños aprendizajes significativos, y no los aprendizajes mecánicos que las formas tradicionales provocan. Esa búsqueda y experimentación es lo que les permite desarrollar sus competencias didácticas. Y creo que esto tiene relación con lo que Miriam Nemirovsky sostuvo en una conferencia que ofreció en el Distrito Federal, donde —más o menos— dijo lo siguiente:

Este modelo, que rige muchísimos materiales que existen en el mercado, está tan estructurado, tan pautado (contiene el qué, el cuándo, dónde, etcétera...) que, cuando un docente los utiliza durante cierto tiempo, se convence de que es incapaz de planificar. Esta es una de las consecuencias más graves

del uso de este tipo de material: la autodevaluación que produce entre los docentes.

Parece que lo que hay que hacer es la página 41, luego -obviamente- la 42, y así sucesivamente; entonces, como maestra, no tengo ni voz ni voto, ni nada que asumir, decidir, resolver, organizar... El material necesita que uno se considere incapaz de planificar su tarea; así se garantiza que lo compres cada año. A mayor autodevaluación de los profesores, mayor éxito comercial.

Considero que con esta experiencia le damos un revés a estas prácticas pues demostramos que las educadoras podemos cuestionar nuestra práctica, probar formas nuevas y, sobre todo, que somos capaces de decidir y diseñar nuestra intervención docente con profesionalismo.

Conclusión

Algunos lectores podrían pensar que esta experiencia no es meritoria. ¿Cuántos niños aprenden a leer y escribir en los colegios particulares? Muchísimos. Sin embargo el problema no es sobre si pueden o no aprender; los niños pueden eso y más. Las preguntas que debemos formularnos son ¿qué es lo que aprenden? ¿Cómo es que aprenden? ¿A costa de qué?

A través de las prácticas “tradicionales”, promovidas en los textos comerciales, todos los niños hacen lo mismo al mismo tiempo, no se respetan las diferencias individuales, ni los conocimientos y experiencias previas de los niños; se les obliga a cumplir con una tarea específica en un tiempo y espacio determinados por el li-



bro. En muchas ocasiones los temas sobre los que se lee y escribe carecen de interés y sentido para ellos, las formas que se utilizan no comparten la utilidad que en la vida real tiene el lenguaje escrito como medio de comunicación entre unos y otros: “ese oso se aseá” y “mi mamá me mima”, son frases que se escriben repetidamente para cumplir con la demanda de la educadora o del profesor de primero de primaria, y no para comunicarle algo a alguien.

Desde sus primeras experiencias el niño “aprende” que se escribe para cumplir en la escuela, y espera salir de ella para dejar de escribir. La riqueza del lenguaje escrito es reducida en la escuela al desciframiento de un código, esto es, codificar y decodificar uniendo el sonido de las letras; al final del descifrado no se tiene “ni idea” de lo que se ha leído, no hay comprensión. Sin embargo, estas prácticas son comunes.

Los problemas que provoca esta forma de acceso al lenguaje escrito se refleja en los últimos grados de la educación primaria y durante la secundaria, cuando es evidente que los alumnos no comprenden lo que leen, no son capaces de redactar una idea con claridad, son hábiles para copiar pero no para producir textos. Y cuando esto sucede, ¿quién se acuerda del Jardín de niños y sus prácticas? Ya nadie. Por eso seguimos en muchos casos limitando las capacidades de los niños y obstaculizando su potencialidad bajo el amparo de la impunidad.

¿Y los padres? Buscan, preocupados, el jardín de niños con más libros de ejercitación, que los “adelante” para ga-

rantizar que sus hijos desde pequeños se vean “fortalecidos” con una educación de “calidad”. Creo que estamos a tiempo de modificar esta situación; es muy triste detectar que muchos de esos padres, que se esfuerzan por dar lo “mejor” a sus hijos, lo hacen a través de la búsqueda del plantel más exigente, al mismo tiempo el más tradicional, que pueda haber. Espero que la comunidad educativa pronto aprenda a reconocer lo que realmente significa educación de calidad.

Es hora de actualizarnos, es hora de ocuparnos, es hora de cuestionarnos, es hora de cambiar y asumir con valentía los retos que las reformas nos presentan. Si queremos niños plenos, capaces y felices, y como consecuencia un México mejor, ¿por qué no aventurarnos? ●

Referencias bibliográficas

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004), *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2005), *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Volumen I*, México, SEP, Programa de educación preescolar 2004.



DEBATE

Juan Pedro Martínez
Antonio Rodríguez

La pobreza pedagógica de los libros comerciales para niños pequeños*

Llama la atención la abundancia de cuadernos de fichas y materiales escolares que provienen de las editoriales dirigidos a los más pequeños entre los 2 y los 6 años – cada vez baja más la edad– y su uso masivo en los centros educativos, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje que estos materiales desencadenan. Este hecho nos llena de preocupación y queremos reflexionar con vosotros acerca de la idoneidad de estos materiales curriculares, queriendo averiguar en qué medida y de qué manera contribuyen o dificultan el desarrollo infantil.

En muy pocos años hemos pasado de una infancia que crecía en un escenario de experimentación física y social espontáneo, con los elementos de la naturaleza muy al alcance, a un escenario de recogimiento en el cemento, frente a las pantallas y con relaciones sociales muy limitadas y dependientes del mundo adulto. La

construcción del saber y del conocimiento social hoy se sitúan en otras coordenadas, con puntos fuertes y débiles. Hablando de los débiles, la naturaleza como fuente de vida y de conocimiento y las relaciones sociales como fuente de corresponsabilidad, construcción de la personalidad y empatía están en claro riesgo de desaparición.

En la manera de saber y conocer de la Primera Infancia hay tres aspectos claves:

1. La vinculación afectiva de los pequeños con el entorno de naturaleza y vida en el que actúan.
2. El conocimiento, como un proceso de ideas propias que se construye a través de las interacciones sociales.
3. El pensamiento intuitivo y pre-operacional como modo de conocer y estructurar el mundo que se va conociendo.

Cuanto más nos alejamos de estas premisas, más riesgo corremos de crear

* Este artículo se publicó con el título “Las editoriales mueven ficha, ahora te toca a ti” en la revista *In-fan-cia. Educar de 0 a 6 años* # 99, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat. Agradecemos a los autores y editores su autorización para incluirlo en este número.





situaciones educativas artificiales, ignorando o menospreciando la riqueza de las situaciones reales de la vida cotidiana, alienando a los pequeños en una uniformidad u homogeneidad no natural, a la vez que los pequeños son subyugados a los intereses y estructura de pensamiento del adulto educador. En otras palabras, la certeza del pensamiento operativo y lógico de los adultos tiene poco que ver con el pensamiento intuitivo infantil que transita por los fragmentos, por la fantasía y por la intensidad extrema y puntual.

Si la situación es preocupante para grupos de 4 y 5 años, para los de 2 y 3 es alarmante, y no sólo por lo que se hace, sino por lo que se deja de hacer. ¿Cuántas situaciones de experimentación, interacción social, de juego y de movimiento ya nunca sucederán, privando a los pequeños de sus enormes beneficios?

Grandilocuencia en los principios, pobreza en las aplicaciones

La mayoría de los materiales editoriales analizados parten de unas guías didácticas con una amplia justificación pedagógica, normalmente basada en los grandes principios de la educación infantil. Incorporan celosamente los últimos términos de la jerga educativa en vigor –enfoque globalizado, progresión de contenidos, atención a la diversidad, a las distintas áreas del desarrollo, protagonismo del niño, etcétera–. Ponen el énfasis en la importancia de la construcción humanista de la persona: los valores, las emociones, las ac-

titudes, la autonomía, los sentimientos... Afirman, incluso, que su aportación trata de guiar y ayudar a cada niño y niña a expresar todo su potencial y creatividad.

Sin duda el envoltorio es atractivo. En esta primera fase el producto tiene que ser valorado, validado y aceptado por los maestros y maestras del ciclo. Para ello, es importante hacer la conexión entre los grandes objetivos y variados contenidos que se recogen en todos los diseños curriculares y el progresivo escalonado que en la utilización de sus materiales hace el equipo de expertos de la editorial. Todo está justificado y asociado a una acción con el material concreto. La complejidad y variedad de procesos de aprendizaje y la cantidad de contenidos a tocar parecen estar sistemáticamente distribuidos a lo largo de cada edad del ciclo y asociados a cada intervención específica que se propone.

Ofrecen la justificación pedagógica ante el abismo que puede sentir el docente ante el desarrollo de su labor. Todo está incluido. Esté tranquilo, siga nuestro método paso a paso y lo conseguirá. Le ofrecemos las pequeñas dosis que administradas convenientemente aseguran el éxito. Aportamos nuestra experiencia y solvencia para que usted no se tenga que preocupar. Le acompañamos facilitando su dura y apasionante labor en la educación de los más pequeños. También el maestro o maestra puede tener, además, el sentimiento de “Llanero solitario” en su acción, acomodándose a la seguridad y tranquilidad aparente que le brinda esta





Rocío Flores Flota

compañía guiada a través del tiempo y de la multitud de facetas a resolver.

Las madres y padres también tienen que estar satisfechos con la oferta. En primer lugar, participando en aportar lo mejor para la educación de sus hijos, que en nuestra sociedad de consumo se asocia a lo más caro. Conceptos como novedoso, incorporación de los últimos conocimientos científicos, preparación para el mundo del futuro, creación de esquemas de trabajo y desarrollo de todas sus facultades, aparecen de un modo u otro entre los titulares previos. Después, el poder asistir al proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos. En una sociedad acostumbrada a lo material y al objeto, la existencia de un

producto final parece que asegura que se controla el proceso de construcción y características de este. Poder ver bien ordenados los trabajos estructurados alrededor de distintas habilidades, temas y conceptos produce la relajación de «todo lo que está aprendiendo».

Aunque da pena rasgar tan lindo y armonizado papel, hay que llegar al contenido real del envoltorio. Lo primero que se puede observar, es que a medida que el *copyright* de las ediciones es más actual aumenta el volumen del paquete. Cada vez es más frecuente la fórmula de *Todo en uno*. Se ofrece la idea de producto completo que trata de abarcar todas las variantes de intervención pedagógica-



ca y tipología de acciones posibles. Así, se ofrece material para el alumno –varios cuadernos de fichas, cuentos, figuras para recortar o pegar...–, para el profesorado –guías didácticas, adaptaciones de las fichas para la atención a la diversidad, tablas para la evaluación, varios CD de música, actividades, juegos y cuentos, CD-rom para el ordenador...– y para el aula –muñecos mascotas de las fichas, ropas para estos, carpetas de murales con los centros de interés, «bits» de arte, láminas de cuentos, paneles interactivos para poner sus fotos...

Otro de los aspectos que resalta al observar la evolución de los distintos materiales editoriales en los últimos años es la capacidad de incorporar, o quizás estaría mejor dicho “engullir”, aspectos que han sido significativos como avances en el hacer educativo de otro tipo de planteamientos y propuestas metodológicas. Se descontextualiza de un proceso determinado, se aísla el vocablo, la actividad, el aspecto más visible y se añade al mismo esquema que se viene aplicando a todo. Hay ejemplos de lo más variopintos: incorporar cuadros de pintores modernos que provienen del trabajo de un taller de plástica, experimentos del mundo físico del rincón de los experimentos, observaciones de los procesos de la naturaleza del huerto escolar o salidas al entorno, el reciclado y cuidado ecológico, personajes del mundo de la fantasía o del patrimonio de la literatura infantil, etcétera. Todo acaba en el formato ficha en su apartado correspondiente.

El sistema es perfecto, todo cabe. Rizando el rizo, se ofrecen fichas para trabajar el desarrollo de valores, ya sea sobre el mundo de las relaciones, las acciones cotidianas de la vida de niños y niñas, o para la celebración de días de efemérides concretas del calendario –de la paz, de los derechos humanos, de la constitución, el regalo del día del padre...

Existen otros dos componentes asociados también a estas propuestas de trabajo. El primero es saturar la oferta educativa. Los docentes que opten por desarrollar todas las acciones y tareas asociadas a cada tema de los que propone la editorial, siguiendo los pasos, desarrollando cada fase, trabajando con todos los materiales propuestos, analizando las realizaciones concretas, rellenando los indicadores de evaluación, etc., difícilmente les va a quedar tiempo y ánimos para intentar o interesarse por otro tipo de propuestas o modos de hacer. El segundo lema sería: toca todo, no cierra nada. En su afán por pasar por los temas que en principio se dictamina que interesan a los niños y niñas en cada edad, se hace énfasis en determinados aspectos que se consideran los formalmente importantes, pero que pueden no coincidir con la mayoría de los intereses y percepciones de los niños y niñas concretos. Las ideas previas, los interrogantes, las distintas variantes en el modo de construir su pensamiento y las conexiones con otros conocimientos tienen poco encaje en esta opción metodológica.



Otro aspecto llamativo de estos materiales curriculares es su exhaustiva secuenciación, en pequeños pasitos, con metas cortas. Este tipo de presentación de las actividades es realmente útil para pequeños con dificultades o discapacidades. Y nuestra pregunta es la siguiente: ¿por qué se utiliza un método de trabajo apropiado para pequeños con dificultades cuando no se tienen esas dificultades? ¿Por qué desaprovechamos tantas posibilidades de aprendizaje tratando a pequeños potentes como si fueran débiles?

Si se observa con detenimiento el material concreto y se leen las propuestas e intervenciones metodológicas sugeridas, se forma una primera impresión: grandilocuencia en los principios, pobreza en las aplicaciones. Vale la pena repasar algunos de los elementos didácticos en que se basan.

La uniformidad

Al ser un material estándar, que trata de servir al mayor número de población posible —la rentabilidad es primordial—, tiene que partir de temas y generalidades aparentemente cercanas y aceptadas, con lo cual es muy fácil y habitual caer en los tópicos culturales y en los conocimientos “adecuados” que se deben aprender de la realidad. El niño, el grupo concreto de niños y niñas, no va construyendo su propia “cultura” a partir del intercambio de vivencias y la investigación sobre sus intereses, sino que debe asumir la dosis concreta establecida en cada paso —ahora le toca tra-



Alma Rosa Marmolejo

bajar el número 3, aunque haya descubierto que en el portal de su casa pone el 9.

Lo mismo para todos, que no haya discriminación ni diferencia. Se parte de un momento evolutivo homogéneo, establecido como ideal para una pretendida «edad media» del conjunto de niños y niñas del Estado español. No se contempla las sustanciosas diferencias que suponen en estas edades unos meses de diferencia, unas diversas experiencias previas de escolarización, un entorno familiar, social y cultural variado, etcétera. Y todos a la vez. En la mayoría de las prácticas que se desarrollan con este tipo de materiales se parte de la uniformidad también en el tiempo de ejecución, en el inicio, desarrollo —para



que todos estén concentrados y no haya elementos que perturben— y, si puede ser, en el final, considerando el “atraso” como una complicación o dificultad de las niñas y niños concretos. Apenas se tienen en cuenta que la diferencia existe, que puede ser fuente de enriquecimiento, y la discriminación se produce precisamente, cuando no se reconoce y parte de ello.

La uniformidad se produce también en la selección de Centros de Interés, Unidades Didácticas, Temas de Trabajo o cualquier vocablo similar que utilizan en cada una de las ofertas editoriales concretas. Paradojas del sistema se producen cuando se propone el Otoño, la fiesta de la castaña y hacer un trazado de los nervios de su hoja, en una isla que no existen castaños, o asociar el invierno con la nieve y el célebre muñequito para los niños de Almería. Habrá que ir pensando también en el significado del recortable con las figuras del Belén para el porcentaje creciente de niños y niñas procedentes de otras culturas. En resumen: se hace una selección de los temas que se supone interesan a los niños en general, pero no pueden recoger ni partir de la suma del interés del niño y la niña en particular.

Similar situación se da en la distribución temporal que se realiza de estos bloques. Cada trimestre una temática y contenidos a trabajar. Cada curso una progresión y ampliación de similares procesos. Con este tipo de propuestas sobre material cerrado se corre un peligro evidente: el concepto de programa a cumplir, con la obligación de tocar todos los

contenidos y realizar todos los ejercicios. Cualquier omisión ya supone un retraso, un incumplimiento, una angustia y preocupación añadidas que, sin duda, se convierte en tensión en el quehacer educativo. No caben paradas en temas adicionales, desvíos en cosas espontáneas e interesantes que aparecen en la vida cotidiana, deteni-mientos en aspectos o interrogantes sin resolver. Se parte de un concepto de avance lineal y ascendente del desarrollo del niño que poco tiene que ver con las aportaciones que sobre los procesos de aprendizaje y crecimiento madurativo nos vienen aportando las ciencias últimamente.

La individualidad

Fácilmente se podría aplicar aquí el concepto que nuestra actual sociedad de consumo aprovecha de este término: a mayor división de los núcleos sociales, más unidades potenciales de compra. Existe sin duda un interés comercial en el uso exhaustivo del material individualizado —que llega casi a la ridiculez con el uso de los gomets, trozos de papel charol, cartulina, etcétera—, pero a la vez, está conformando unos supuestos educativos y unas pautas metodológicas muy concretas: que al niño de estas edades le gusta realizar actividades en solitario y que es así como realmente aprende los contenidos «importantes». Elementos imprescindibles como cooperación, colaboración, ayuda mutua, elaboración del conocimiento para transmitirlos a los demás u otros prin-



cipios fundamentales en la construcción activa del pensamiento y la socialización, pueden verse sustituidos por la competitividad, el rechazo al que “no sabe” y en la acción típica de taparse con la mano para que “no se fije”.

La necesaria conexión con la vida

El éxito de cualquier propuesta de las analizadas depende de la incorporación e identificación que haga el niño con el mundo artificial que se le propone. Para ello, se incorporan personajes o mascotas protagonistas que deben lograr el enganche afectivo para servir de guías a través de las distintas intervenciones, cuentos que van llevando sinuosamente a los aspectos que interesan en el bloque a trabajar, canciones y juegos donde se trata de aislar y destacar un elemento concreto, etcétera. Es decir se utilizan los mecanismos y modos de hacer que se saben gozosos para la infancia, se incorporan algunas de las conexiones vitales que puedan aportar los niños y niñas sobre los temas a trabajar, pero como estrategias para llegar al microcosmos propuesto, que se pretende llenar de vida propia alimentándose con las aportaciones que niños y niñas hacen.

Los mundos de “Pitusete”, “Pepín y Cintia”, o de las mascotas correspondientes, tratan de llevar por sus aventuras, dificultades o problemas a resolver, eso sí, con la ayuda necesaria de colorearles el camino adecuado o de indicarles la letra correcta que deben poner.



Rocio Flores Flota

Se promueve un aprendizaje que se asocia a un mundo que solo existe allí, en ese libro o cuadernillo concreto, que sólo le servirá para resolver la ficha siguiente con el mismo personaje. Es útil sólo para un contexto que el niño o la niña concreta no va a volver a encontrarse en su vida cotidiana real. Un aprendizaje basado en un escalonamiento imposible o, al menos, que exige un doble camino: no se parte de la experiencia real vivida y su progresiva elaboración y abstracción, sino del análisis de una situación artificial y lejana, para tratar de extraer de ahí los elementos “correctos” para aplicar en sus acciones cotidianas. Un ejemplo: se propone reconocer de varios rostros dibujados cual está





triste, cual es el trazo que define ese estado de ánimo, reproducirlo en otra propuesta gráfica distinta y hablar después de cuando se ponen ellos tristes. El mundo de los sentimientos y situaciones delicadas a nivel individual y en la relación con los demás está a flor de piel en cualquiera de las vivencias y momentos de la vida de cualquier grupo de infantil. Los distintos matices del sentir y de su posible representación gráfica hay que unirlos a los casos concretos que se dan en la vida de los niños y niñas del grupo, y no dejarlo reducido a su utilización para desarrollar un grafismo determinado.

La motivación

El querer es una de las bases fundamentales del disfrute en el aprendizaje. Supone una ardua tarea conducir al niño, individualmente o en grupo, por la construcción de situaciones y elementos motivadores en un mundo ajeno a sus propias expectativas e intereses. El maestro o maestra tiene que poner en juego toda su sabiduría y confianza afectiva acumulada con los niños, para tratar de llevarlos por el camino prefijado de encadenamiento de acciones hasta llegar a la realización de la ficha concreta. La editorial, a través de la acción voluntariosa del docente, propone el tema a trabajar y el modo de motivar al niño para que llegue “de un modo fácil y natural” al ejercicio final. El alumno puede tener varias respuestas: no realiza adecuadamente la labor, la realiza con desgana y rápido para poder pasar a



Alma Rosa Marmolejo

otra cosa, la realiza esperando el reconocimiento del adulto, etcétera.

Cada situación provocará una valoración determinada del docente, de los compañeros y de la propia imagen que se forma el niño o niña en particular. Se puede decir que existe una motivación “edulcorada”, pintada con brillantes y atractivos colores, con expectativas sobre personajes, elementos o temas, que una vez que ha conseguido conducir a la realización de la actividad concreta desaparecen o ya no tienen valor. Se construye un proceso de trabajo, unos mecanismos, que normalmente solo sirven para cuando tengamos que hacer la siguiente ficha. Se juega al mono que sube a comerse los 7





plátanos, se hace la ficha del número 7, y ya no se volverá a jugar al mono hasta que no se vaya a hacer la del número 8. Las ganas de hacer, de investigar y de aprender, no se construyen en este sistema de trabajo sobre la elaboración de la experiencia vivida, las dudas e interrogantes que se quieren resolver o el interés por un tema concreto de unos niños concretos.

La relatividad de los conceptos y de la lógica

Que el niño en un primer momento se conforme con una respuesta directa y simple, no significa que no se abra un nuevo interrogante que abarca una nueva conexión o matiz del funcionamiento del mundo que le rodea. Una pregunta, un tema, pueden no tener nunca fin, estar en progresiva aclaración, ampliación y construcción. Entre los materiales editoriales que se han analizado existen multitud de ejemplos que parten de la afirmación absoluta, de un mundo perfectamente estructurado, donde cada cosa cumple su correspondiente función y el niño o la niña deben asumir dicha asociación sin cuestionarla. Supone un material donde no tiene posibilidad de intervenir sobre su idea previa, comprobar junto con otros compañeros, desviar hacia otra posible solución, aprender del error para establecer otro orden en la acción, razonar nuevas respuestas, etcétera.

Normalmente, se parte de una sola manera de hacer: la correcta, la que la editorial, los expertos, el docente... dictami-

nan que es la adecuada. Pero eso no quiere decir que sea la única y, mucho menos, para la gran inteligencia y razonamiento lógico –su lógica– de que hace gala cualquier niño y niña en cuanto tienen oportunidad y confianza para expresarla. Ejemplos:

1) En una propuesta de varias imágenes sobre animales, hay que rodear con un círculo aquellas que pertenecen a “los amigos de la selva”. Entre ellas figura un loro que hay que marcar según la respuesta correcta esperada. Más de uno no lo rodeará con su trazo. Dirá que el loro no vive en la selva, si no en casa de su abuelo, en el loro-park que vio de vacaciones, o en el hombre del pirata de la “pelí”.

2) Pintar el sol redondo y de su color amarillo. Si se observa la representación que han realizado distintos artistas del sol, se podrá comprobar la multitud de tonos y respuestas gráficas diferentes que provoca a lo largo de la historia de la humanidad.

3) ¿Cuál es la forma correcta de escribir la letra A? Sin duda, la que otra persona diferente al que la escriba reconozca también como A.

Infinitos ejemplos. De los veinte colores que aparecen como rojos en la paleta del pintor ¿cuál es el verdadero? ¿Cuántos son muchos o pocos? ¿Qué es bueno o malo?... Matices. Tonos. Sinuosidades. El mundo es complejo de tantas cosas simples que se entrecruzan.

La coherencia de cualquier opción metodológica no puede basarse en simplificar el mundo con visiones únicas y ver-





Alma Rosa Marmolejo



daderas de las cosas, incuestionables porque lo dice el libro o «la seño».

Los conceptos que se van construyendo en la infancia no pueden ser finalistas, queriendo cerrar un aprendizaje. Deben ser estímulos para plantearse nuevos retos, otras preguntas, un nuevo enganche para la red de la lógica en construcción.

La división entre juego y trabajo

Un aspecto muy importante en estas edades es la construcción moral de los valores, que suponen un aprendizaje fundamental en la progresiva incorporación al sistema de relaciones y la cultura que se construye en nuestra sociedad. La dicotomía en-

tre juego y trabajo, entre diversión y obligación, lo que es importante y lo que no, aquello que parece agotarse en el presente y lo que tiene utilidad para el futuro, suelen ser componentes muy generalizados, junto con la precocidad como factor de inteligencia, en la valoración de la actividad de la infancia en los tiempos que corren.

La presencia de material estructurado destinado a la elaboración de un producto finalista, conlleva en la mayoría de los casos, a esa valoración del elemento último y no del proceso seguido en su realización. Se es mejor cuanto mayor cantidad se realice, se necesite menos tiempo y se pueda mostrar una elaboración más correcta del producto. El niño o la niña puede estar valorado como eficaz y buen elemento del sistema escolar, tanto para los docentes como para sus familiares, en función de esta productividad que se relaciona con los aprendizajes importantes que le van a servir para acceder a los siguientes aprendizajes del inacabable sistema escolar.

El juego dentro de este esquema, adquiere un significado de “colchón físico y emocional”, donde se descansa, se desahoga y se reponen energías para poder abordar la próxima sesión de tareas importantes. Se parte de que es algo natural, que se desarrolla espontáneamente y apenas necesita de la intervención del adulto, que así aprovecha para preparar otra actividad. El lenguaje oral es muy definitorio a la hora de especificar situaciones, por lo que frases como “... el que acabe la ficha puede ir a jugar al rincón de...” nos están definiendo toda una valoración, en muchas ocasiones





inconsciente, de la división que el adulto realiza entre distintos tipos de actividad, y que probablemente acabe incorporando el niño en su escala interior.

Convendría recordar lo que nos aporta Johan Huizinga en su libro *Homo ludens*: "...el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada como si" y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado espacio y tiempo, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o disfrazarse para destacarse del mundo habitual.

El desfase entre cuerpo y mente

Otro aspecto que llama la atención es el excesivo sedentarismo de la metodología de enseñanza. La mayoría de las actividades las realizan sentados, en una mesa, estimando que la movilidad queda drásticamente reducida, impidiendo las necesarias dosis de actividad sensoriomotriz necesarias para el desarrollo en estas edades. La contextualización de las necesidades infantiles aconseja que los pequeños tengan un espacio y un tiempo para el movimiento. La vida actual, centrada sobre todo en las ciudades, repletas de peligros, confina a los pequeños a espacios muy reducidos, con un repertorio de entretenimientos que se realizan sentados delante de una



Archivo de Educación y Cambio A.C.

pantalla. Exigimos demasiada quietud a los pequeños tanto en casa como en la escuela, y esto no les beneficia. Sabemos que el desarrollo psicomotor, los juegos grupales, la vivencia de la música, del juego dramático, de la manipulación de la materia, etcétera, favorece y es la base de los otros desarrollos: cognitivo, afectivo y social.

La estética y el orden

Se puede observar una evolución considerable en las propuestas gráficas de los últimos años. Las posibilidades de carácter técnico y la progresiva atención de algunas editoriales a cuidar un mercado en alza continua, tanto en cantidad de alum-





nado al bajar la edad de utilización de estos materiales, como en posibilidades económicas de las familias y aceptación del aumento del gasto, ha supuesto la incorporación de imágenes reales, la utilización abundante del color y un mayor cuidado en el diseño en general.

Aunque existan mejoras en la forma, en el fondo se siguen manteniendo aspectos estéticos que parten de una determinada concepción de la infancia. Abunda una simpleza generalizada de las propuestas gráficas, tanto en la forma: ausencia de perspectivas, infantilización del trazo, utilización de colores planos y brillantes, como en la temática: temas tópicos y poco novedosos —los enanitos, las flores, el caminito del tren—. La creación de estereotipos en la representación de la realidad es otra de las peligrosas aportaciones que pueden tener en el dibujo y la expresión plástica infantil.

Hay que trabajar sobre un formato de papel determinado, con unas propuestas gráficas que promueven una intervención concreta, pero que encierran a la vez una valoración de la pulcritud y del autocontrol necesario en la ejecución que en muchas ocasiones enmascaran el verdadero dominio real que tiene el niño o la niña del concepto concreto que allí se quiere desarrollar. Por ejemplo: en una típica propuesta de una correspondencia entre cuatro mariposas y cuatro flores con polen. El lema es: una cada mariposa con una flor. El niño, en un principio, hace correctamente dicha asociación, pero o bien porque le ha parecido demasiado simple y sencillo, porque quiere que algu-

na mariposa coma más polen o, quizás, le ha cogido el gusto y quiere demostrar a su maestra lo bien que sabe hacer el caminito, los senderos se multiplican en innumerables rutas con sus idas y venidas. ¿Qué evaluación tendrá esta intervención?

En cualquier caso, llama poderosamente la atención el hecho de que lo que más se valora en el sistema de trabajo por fichas es colorear, recortar, picar, pintar, unir con flechas, ... todas ellas acciones sobre papel (o en soporte digital o informático para realizar exactamente las mismas actividades), enfocadas desde la lógica y la operatoria del adulto, para ser realizadas por pequeños que carecen de esa lógica y operatoria. ¿No se está llegando demasiado lejos con esto de bajar la Educación Primaria a la Educación Infantil?

Es el momento de pensar y demostrar que niños y niñas son personas potentes, que son capaces de saber los colores, conocer los números, discriminar los conceptos básicos,... en un contexto relacionado con sus intereses, con los procesos de trabajo que ellos construyen, con el juego espontáneo, el dibujo libre, el desarrollo artístico... y todo ello inserto dentro de la riqueza de la vida cotidiana.

En este juego inacabable y lleno de riesgos las editoriales seguirán moviendo ficha. Ahora nos toca a nosotros ●





LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Ana Silvia López Cruz*

Del *Periquito azul* a la reforma curricular**

Si se me pidiera ofrecer una explicación acerca del porqué elegí este título para el presente trabajo, diría que la canción del *Periquito azul*, que seguramente muchos conocen, es desde mi punto de vista la prueba más palpable de que existe una ritualización de la práctica docente en el jardín de niños, es decir, una serie de prácticas repetitivas que se mantienen inalteradas por largo tiempo. El propósito de este trabajo es presentar una serie de reflexiones personales respecto a las implicaciones que dicha ritualización podría tener en la aplicación de la reciente reforma curricular, misma que implica nuevas concepciones acerca del quehacer docente.

Ante un panorama político, social y económico totalmente desalentador, no sólo a nivel nacional sino mundial, y frente a una sociedad que demanda personas cada vez más especializadas y competentes, resulta imposible que quienes



Maestra Ana Silvia

laboramos en este nivel educativo nos aferramos a nuestras prácticas anquilosadas y a esquemas obsoletos. Por otra parte,

* Educadora. Actualmente trabaja en el Jardín de Niños "Ignacio Zaragoza", Villa de Arriaga, San Luis Potosí. Dirección: anasilvalopez1@hotmail.com

** La primera versión de este artículo fue publicado en la revista *Educando para educar*, número 11, de la División de estudios de posgrado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí.





la incorporación de la mujer al mercado laboral, la reducción de los espacios vitales y la influencia nociva, en ciertos casos, de los medios de comunicación masiva son algunos de los factores que han modificado el comportamiento y las formas de interacción de los niños, por esta razón es indispensable revisar si el tipo de prácticas que se realizan hoy en día en el Jardín de niños son pertinentes para ayudar a que nuestros alumnos adquieran las herramientas que necesitan para afrontar esta situación.

La situación anteriormente descrita ha dado origen a la reconsideración de aspectos tales como el tipo de prácticas que predominan en el Jardín de niños, la congruencia entre lo que ahí se enseña con lo que la sociedad actual está demandando de los alumnos y, primordialmente, el papel que el docente debe desempeñar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el nuevo currículo los propósitos de la educación preescolar están fundamentalmente encaminados a la recuperación del sentido humanista de la educación, a la formación de seres humanos competentes y a hacer del proceso educativo un hecho mucho más reflexivo y analítico; en pocas palabras, se pretende educar para la vida.

Concepciones de aprendizaje y prácticas educativas

Del mismo modo, la concepción acerca del aprendizaje ha tenido que ser cuestionada, examinada y replanteada con el fir-

me objetivo de ofrecer a los niños preescolares una educación de mayor calidad.

En este sentido puede considerarse un hecho que los propósitos de la educación en general han sido históricamente determinados por el paradigma psicológico en turno:

a) En la etapa en la que el conductismo reinaba en las aulas (y aún lo hace en muchas de ellas), el grado de aprendizaje era medido con base en la consecución de objetivos conductuales y se centraba en los aspectos objetivos y observables del mismo.

b) Años más tarde, cuando el constructivismo hace acto de presencia en el escenario educativo, el concepto de aprendizaje tuvo que ser revalorado y finalmente definido como una construcción que surgía a partir de la interacción del sujeto con los objetos.

c) En la actualidad, el enfoque sociocultural pretende complementar esta concepción y sostiene que el aprendizaje no es sólo producto de la interacción del sujeto con el objeto, sino que además los procesos sociales y culturales inciden decisivamente en él, privilegiando la interacción del sujeto con su medio ambiente y con personas más competentes que le ayudan a alcanzar otros niveles de desempeño actuando sobre lo que Vygotsky denominó “zona de desarrollo próximo”.

Lo anteriormente expuesto nos exige una importante reflexión respecto al rol que debemos desempeñar como docentes y, además de ello, a las capacidades de aprendizaje de los niños en edad preescolar.





Es evidente que todavía hoy subsiste una concepción errónea en relación con lo que el niño preescolar es capaz de hacer, hecho observable en el tipo de actividades y tareas que le son encomendadas por creer que aún no está apto para adquirir conocimientos más formales. Dichas actividades generalmente están desfasadas y carecen de sentido para el niño. En palabras de Francesco Tonucci:

Las actividades son estúpidas y repetitivas, pienso en los mosaicos de arroz o de pasta, o en el punteado de contornos con el punzón. Estas actividades se desarrollan siempre sobre diseños preparados por el enseñante, pidiendo al niño sólo la repetición obsesiva de los mismos gestos, para él absolutamente insignificantes (1997:10)

Desde mi óptica, dicha tradición proviene tal vez de los conceptos vertidos por la teoría piagetiana que sostiene que los niños de 3 a 5 años no son capaces de evidenciar un pensamiento lógico, racional o abstracto. Asimismo, que el desarrollo precede al aprendizaje, es decir, que el alumno debe tener un determinado nivel de desarrollo para estar en posibilidad de acceder a ciertos conocimientos. Es importante mencionar que las actividades criticadas por Tonucci se remontan al programa de “dones y ocupaciones” de Froebel, que dedicaba una gran parte de tiempo a las prácticas artesanales (tejer, coser, picar, bordar, etcétera).

Así las cosas, las educadoras nos hemos visto durante años en la disyuntiva de “respetar el ritmo de desarrollo” de nuestros alumnos y esperar a que por sí mis-



Rodolfo Ramírez R.

mos alcancen el nivel de madurez deseable para aprender algunos contenidos, o por el contrario, tratar de estimular en la medida de lo posible sus capacidades para que logren alcanzar un nivel de desarrollo más alto en un menor tiempo, pero con la culpa de que estamos violentando su proceso natural y que esta situación repercutirá tarde o temprano de forma negativa en su aprovechamiento escolar.

La buena noticia para algunas es que esta última visión es totalmente congruente con los propósitos, enfoque y metodología de la nueva propuesta curricular, en donde se parte de la premisa de que todo niño es un ser capaz y que posee innumerables competencias que deben ser desa-





rrolladas en lugar de esperar a que ocurra un milagro y que el aprendizaje se dé –como vulgarmente se dice– “por obra y gracia del espíritu santo”. Al respecto Vygotsky (1989:142) afirma que:

El aprendizaje infantil empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en ésta, tiene siempre una historia previa.

Lo anterior significa que es necesario desechar la concepción del niño como un sujeto incompleto que no sabe y sustituirla por una visión más positiva del mismo que lo sitúe en el lugar de un ser pensante y capaz de realizar casi cualquier tarea. No podemos continuar trabajando únicamente sobre la base de “los intereses” de los niños, sino que es totalmente necesario tomar en cuenta sus necesidades básicas de aprendizaje para ofrecerles ayuda pedagógica en las áreas que más lo necesiten.

De acuerdo con lo expresado por Rosa María Torres (2000:32) las necesidades básicas de aprendizaje pueden definirse como:

... aquellos conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, valores y actitudes que resultan indispensables para que puedan encarar sus necesidades básicas en siete frentes: la supervivencia, el desarrollo pleno de las propias capacidades, el logro de una vida y trabajo dignos, una participación plena en el desarrollo, el mejoramiento de su calidad de vida, la toma de decisiones informadas y la posibilidad de seguir aprendiendo.

En un mundo en el cual el acceso al conocimiento de hechos se ha vuelto cada vez más rápido y fácil a través de fuentes como la internet, la adquisición y retención de información pasa a ocupar un segundo término y cobra mayor relevancia, para la vida y el desenvolvimiento pleno del individuo, el desarrollo de sus competencias, justamente las relacionadas con las necesidades básicas de aprendizaje.

Los rituales de la práctica docente en preescolar

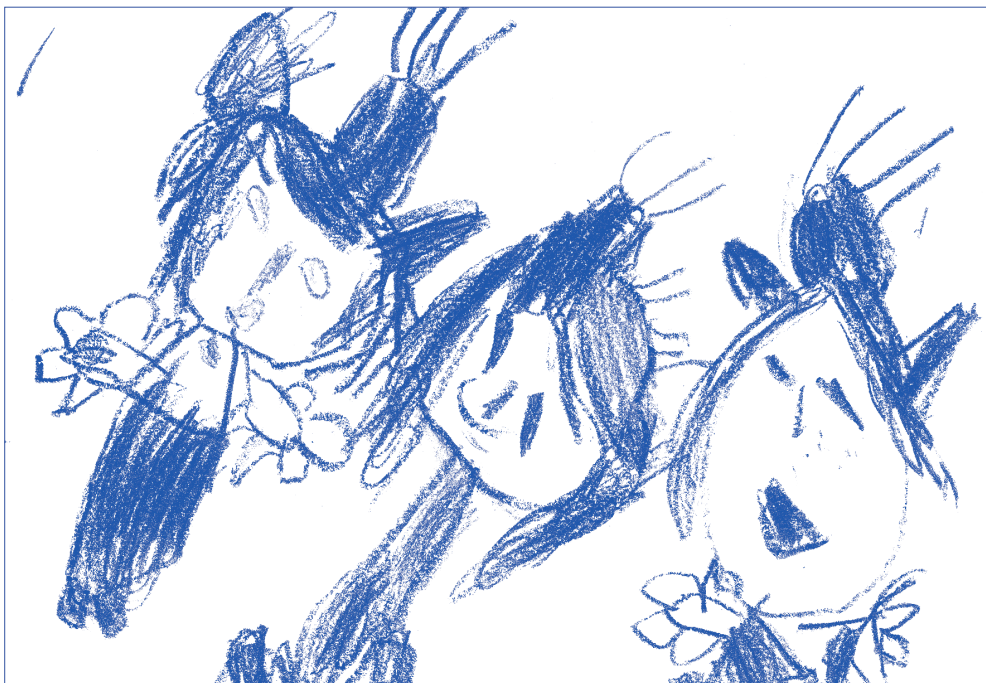
No menos importante resulta en todo este proceso la revaloración del papel del docente, donde destaca la necesidad de realizar una práctica más consciente y reflexiva, retomando nuestro papel como dirigentes y responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de un ejercicio profesional con intenciones educativas claramente definidas y susceptibles de ser evaluadas de manera más objetiva.

Al respecto, cabe mencionar que el papel de las educadoras ha experimentado, al igual que el concepto de aprendizaje, una evolución paulatina a través del tiempo. Andrea Bárcena (1988:135) identifica tres enfoques que han existido en la historia de la educación preescolar:

a) El enfoque “asistencialista”, en el cual la función de la educadora era precisamente asistir al niño en la satisfacción de sus necesidades básicas de alimentación y hábitos de higiene.

b) El “romántico idealista”, donde el papel de la maestra de Jardín de niños se





Autora: Blanca Liliana Sánchez Palacios, 5 años

expresaba en esos mismos términos; es decir, se pensaba que la intervención pedagógica de la educadora debía encaminarse a dar forma a una masa virgen o al cultivo de una semilla. Originalmente, desde Froëbel, se afirmó que se trataba del cultivo de plantitas que florecerían en el jardín, por eso a la institución para los pequeños se le denominó Jardín de niños.

c) En el tercer enfoque —que Andrea Bárcena denomina “economicista” pero que más bien debería ser considerado como “maduracionista”— la función de la educadora consistía únicamente en propiciar la socialización del niño y lograr que éste alcanzara los niveles deseables de “madurez”.

Desde mi punto de vista, en la actualidad no hemos logrado superar ninguno de estos enfoques, de hecho la actuación de la educadora está todavía regulada por muchas de estas concepciones.

La práctica educativa en el Jardín de Niños se ha caracterizado desde hace mucho tiempo por una serie de “rituales” que se van adquiriendo en el transcurso del ejercicio docente. En efecto, una tradición pedagógica fuertemente arraigada en el nivel, devora paulatinamente a la mayoría de maestras novelas, quienes inician su ejercicio profesional con un cúmulo de buenas intenciones e ideas creativas pero que, finalmente, terminan convirtiéndose en una pieza más de este complicado engranaje.





Rocio Flores Flota



En un descuido uno se encuentra reproduciendo las mismas prácticas, tratando de aprender todas y cada una de las cancioncitas de saludo, observando a las educadoras con más experiencia para ver cómo “controlan” al grupo, acumulando hojitas de trabajo que sirven para todo y para nada, dibujos de navidad, de animales, de medios de transporte y de otros tantos temas que al final de cuentas nunca se utilizan.

Dicha ritualización de la práctica se hace patente en muy diversas formas; de hecho, existen de manera extraoficial horarios predeterminados para cada tipo de actividad. Según las maestras de mayor antigüedad, al entrar al salón no debe faltar el “arrullo” o la “relajación” para tranquilizar a los niños,

aunque –dicho sea de paso– ni la maestra logra tranquilizarse porque este tipo de actividades generalmente surte el efecto contrario al esperado (risas, juego y mucha algarabía disimuladas). Las actividades de matemáticas deben realizarse en la mañana porque es cuando los niños están más “despiertos”, mientras que después del recreo es necesario formarlos para que hagan una serie de ejercicios, lo que parece ser una especie de “simulacro” de las actividades que tendrán que realizar cuando ingresen a la escuela primaria.

Otro de los aspectos en los cuales es posible percibir la ritualización son los cantos de saludo, mes, estación y aseo; siempre los mismos, escritos en otro momento histórico –hace más de 20 años– y pensando en niños con necesidades, intereses y características totalmente diferentes a las de los pequeños en la actualidad. En el contexto actual, es ilógico que tratemos de enseñar hábitos de cortesía con cantitos como el famoso *Periquito azul* a niños para quienes estas letras no significan nada porque cuentan con una gran cantidad de estímulos que han rebasado ya a la escuela como institución formadora. ¿Por qué en la educación preescolar seguimos utilizando este tipo de cantos para fomentar “hábitos de higiene y cortesía”?

La llamada “actividad central”, a la cual hacen referencia muchas educadoras, sobre todo las de mayor antigüedad, es otra acción ritualizada. Dicho concepto forma parte del marco conceptual de un programa de carácter eminentemente conductista que tuvo vigencia durante los años setenta, en el cual una parte de la mañana de





trabajo se dedicaba a estimular al niño en algún aspecto determinado y la actividad central era algo así como la parte objetiva de este proceso, la parte donde la educadora podía constatar si el alumno había logrado lo que ella se había propuesto.

Resulta irrisorio observar como algunas educadoras, sobre todo las de mayor tradición, pretenden seguir enseñando a los niños con los mismos métodos que utilizaban hace 20 años cuando empezaban a trabajar, sin percatarse de que el momento histórico no es el mismo y de que los niños también han cambiado. Llama la atención que a pesar de todas las reformas curriculares por las cuales ha atravesado el nivel se continúe arrastrando este tipo de prácticas, que actualmente ya carecen de sentido alguno.

Una de las razones por las cuales sucede este tipo de fenómenos es porque las instituciones y figuras que actualmente deben de responder a las demandas de actualización de los docentes en servicio —como los consejos técnicos, los talleres generales de actualización y la asesoría técnica— no están cumpliendo con el objetivo para el cual fueron creados, además de que no existe un sistema de evaluación de la práctica docente serio y confiable que acabe con vicios, pues antepone criterios tales como la antigüedad a la calidad en el ejercicio profesional.

A manera de conclusión

Desde mi punto de vista, el cambio en los planes y programas de la educación prees-



Alma Rosa Marmolejo

colar, así como el logro de la obligatoriedad del nivel, son medidas que pueden beneficiar enormemente a la niñez de nuestro país, pero que por sí solas serán insuficientes para elevar la calidad en el nivel y para romper con esa ritualización que impregna aún la práctica en el Jardín de Niños.

La nueva propuesta curricular nos brinda una oportunidad para refrescar nuestro quehacer y también para ayudar a los niños a lograr aprendizajes más significativos y duraderos que les sirvan como base para afrontar los desafíos de su vida futura, tanto en el terreno escolar como en el ámbito personal.

Es tiempo ya de que las educadoras dejemos de ser consideradas como las





“tontas” del sistema y superar, de una vez por todas, los moteos ofensivos –como el de “educabobas”– que nos han sido impuestos con base en la idea de que al Jardín solamente se va a jugar. Es tiempo de brindar al nivel el grado de profesionalización que requiere para que la sociedad comprenda la importancia que este tipo de educación reviste en la etapa más crucial del desarrollo de todo ser humano •

Referencias bibliográficas

BÁRCENA, Andrea (1988), *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*, México, editorial Océano.

VYGOTSKY, Lev S. (1989), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

RAMÍREZ, Rodolfo (2000), “Por una nueva escuela pública”, en *Transformar nuestra escuela*, año III, No. 5, abril, México, SEP.

SECRETARÍA de Educación Pública (2004), *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.

TONUCCI, Francesco (2002), “La verdadera reforma empieza a los tres años”, en *La reforma de la escuela infantil*, México, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, serie Cuadernos.

TORRES, Rosa María (2000), “Educación para todos: la propuesta”, en *Una década de educación para todos, la tarea pendiente*, Madrid, Editorial Popular.



LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Adriana Guadalupe Márquez Díaz*

Los festivales en los Jardines de niños. Una tradición que hay que revisar

Los festivales son una parte muy importante de la tradición y la cultura escolar de la educación preescolar en México. Consisten, como todos los festivales escolares, en la presentación de una serie de “números artísticos” (declamación o cantos corales, dramatización, movimientos rítmicos o los famosos *bailables*); con ellos se celebran o conmemoran días especiales del calendario social o cívico.

Para lograr el éxito en esos festivales se invierte una gran cantidad de tiempo —en ocasiones exagerada— para los ensayos. Buscamos que el festival sea de lo mejor, que todo “salga parejito”, no dudamos en atravesar el patio para ayudar a que el niño no se equivoque. Es decir, hacemos todo lo posible para que los pequeños puedan “lucirse” frente al público familiar que asiste para aplaudir su participación. Las educadoras, generalmente, ponemos mucho empeño en esta tarea; también “nos lucimos” con su realización.

Durante los 16 años que estuve frente a grupo, los festivales —debo reconocerlo— fueron una de las actividades en cuya realización me esmeraba mucho, quizá exageradamente. Me preocupaba porque todo saliera bien: trataba de que todos trajeran el mismo vestuario, mandado a hacer cuando era posible o, al menos, comprado en el mismo lugar. Recuerdo que en una ocasión llegué a ensayar durante un mes para el festival de despedida de la inspectora de la zona; los resultados fueron excelentes, aunque los niños terminaban agotados y algunos se distraían.

Disfrutaba al observar la participación de los niños y la satisfacción de los padres de familia, tíos o abuelos quienes gozaban al ver participar a sus hijos, sobrinos o nietos, aunque esa participación fuera mínima o fugaz. Este esmero o afición por la preparación de festivales, cantos y juegos, tal vez me viene de herencia. A veces llego a creer que lo traigo en la sangre, pues mi abuela, la profesora Amé-

* Subjefe de Fortalecimiento Académico en el Departamento de Educación Preescolar, Mexicali, Baja California. Dirección: marquezlupita@hotmail.com



rica, siempre se destacó en esa asignatura en la Normal de Educadoras. Sin embargo, ahora me pregunto: ¿Por qué exponer a los niños a un ensayo tan excesivo? ¿Por qué querer que todo “salga parejito”?

Las educadoras nos distinguimos por realizar los festivales y ceremonias con mucha dedicación. No estoy en contra de su realización, pero me parece que ocupan un tiempo excesivo de las tres horas diarias en las que trabajamos con nuestros alumnos, que en realidad son pocas. Reconozco que en su preparación y ejecución las niñas y los niños pueden aprender cosas importantes; sin embargo, creo que es necesario detenernos un poco a pensar: ¿Es necesario realizar tantos festivales durante el ciclo escolar? ¿Cuál es su finalidad? ¿Qué aprendizaje obtiene el niño? ¿Qué se deja de hacer para atender estas tradiciones?

¿Qué se festeja?

Los festivales o ceremonias se realizan —como todo mundo sabe— con motivos sociales o cívicos. Entre los motivos o festejos sociales tenemos los siguientes: la navidad, la primavera, el Día del niño, el Día de la madre, el Día del padre, y... hasta la ceremonia de fin de cursos, etcétera. Del calendario cívico conmemoramos también muchos hechos. Estos festejos o conmemoraciones son casi obligatorias; se tienen que hacer “porque sí”. ¿Y para qué?

Inclusive, algunas actividades planteadas originalmente con otros propósitos, como la “demostración de fin de cur-

sos” son convertidas en festejos sociales. El objetivo de esa demostración era que los padres presenciaran una jornada de trabajo del niño para observar sus avances; sin embargo, en algunos casos dicha actividad ha cobrado otro sentido. La ceremonia de fin del ciclo escolar es similar a la que se hace en un bachillerato o en la universidad: los niños asisten con vestuarios lujosos, en algunos de los casos con toga y birrete, y la ceremonia se realiza en salones sociales. Debo reconocer que los niños se ven preciosos y que, debido al clima, por lo menos en esta ciudad es mejor hacer el festival en esos salones que en el patio del Jardín, pero esta tradición genera gastos a los padres de familia, lo cual para algunas familias puede significar un sacrificio debido a sus condiciones económicas. Así, estos festejos también incrementan el costo de la educación preescolar para las familias.

Los festejos sociales

Durante un ciclo escolar, en un Jardín de niños de la ciudad se realizaron seis festejos sociales. Algunas de las actividades que implicó cada festival fueron las siguientes:

EL FESTIVAL NAVIDEÑO. Las educadoras, el maestro de música y los niños prepararon coros alusivos y representaron la pastorela, dedicaron por lo menos de 2 a 3 semanas de ensayo aprovechando la sesión de cantos, juegos y ritmos que por lo regular es de 30 minutos diarios, además de dos ensayos generales con una du-



ración de 1 hora aproximadamente, con la presencia de todos los alumnos. A estas actividades hay que sumarle el diseño del vestuario, decorado, escenografía, invitaciones, etcétera.

EL FESTIVAL DE PRIMAVERA. En este caso se organizó un desfile por la comunidad, culminando en el plantel con una kermés o verbena popular; para ello no se invirtió tiempo en el ensayo, pero sí en el decorado con motivos primaverales de los carros alegóricos y las bicicletas o triciclos, los trajes de los niños (que variaban de acuerdo al gusto de los padres), y en la organización de la kermés y la venta.

Por cada festejo se consumen en ensayos 5 horas (30 minutos diarios durante 2 semanas) y 2 horas más en los ensayos generales, y el festejo durante el mismo día que puede consumir 2 horas o toda la jornada, por lo que se invierten, aproximadamente, 9 horas por cada uno; si sólo se realizaran 6 festejos en el año estaríamos hablando de 54 horas al año, eso sin considerar otras actividades que se realizan en el aula alrededor de cada festejo.

Las efemérides

Además de la ceremonia de los días lunes, durante el ciclo escolar en los Jardines se llevan a cabo por lo menos 5 festivales para conmemorar los hechos más importantes, tales como el día de la Independencia, las Naciones Unidas, la Revolución Mexicana, el Día de la Bandera y el Día del Ejército y el natalicio de Juárez. Estos festivales son similares a los socia-



Autor: Carlos Alberto Pérez Morales, 5 años

les, y consumen —más o menos— el mismo tiempo:

EL DÍA DE LA INDEPENDENCIA. Al igual que los otros festejos se invierte tiempo en los ensayos, pero también en la elaboración del decorado del patio, las invitaciones y, en ocasiones, la venta de algunos antojitos. Por supuesto que también los niños portan un vestuario a elección de la mamá, sólo acorde con el tema; observé que en un Jardín sólo se realizó el festival donde se entonaron algunos coros e interpretaron algunos ritmos, luego degustaron unos antojitos mexicanos, después ya no hubo clases.

EL DÍA DE LAS NACIONES UNIDAS. Para esta ocasión los niños asistieron ca-

racterizados con trajes típicos de diversos países; a cada salón se le asignó un platillo para que al término del programa puedan convivir padres e hijos, degustando la comida tradicional de algún país. Al igual que en el anterior se invierte tiempo en los ensayos y en la organización, decorado e invitaciones.

EL DÍA DE LA BANDERA Y EJÉRCITO NACIONAL. Por lo regular estas dos fechas se celebran juntas, las actividades difícilmente varían, pues se preparan coros a la bandera y al soldado, una dramatización de la leyenda azteca y el tradicional desfile de la historia de la bandera; en esta conmemoración regularmente no se suspenden las clases, aunque algunos jardines sí lo hacen. ¡Ah!, por cierto, también se elaboran banderas o cadenitas de papel de china, verde, blanco y rojo para ser colgadas en el cerco del plantel y con eso demostrar el amor a la Patria.

Si consideramos que aproximadamente se realizan 5 festivales cívicos, con un tiempo equivalente al de los festejos sociales, estaríamos hablando de 45 horas al año. ¡Y eso sin contar el tiempo que se invierte en la ceremonia de cada lunes! Desde luego, en este caso, como en el anterior, el tiempo de ensayos varía según la organización del plantel.

En mi experiencia, durante varios años, me preocupé por abarcar el mayor número de efemérides posibles; sentía que era casi obligatorio hacerlo, mas no por lo que los niños podían aprender con esa actividad. Según la fecha realizábamos actividades manuales, utilizando diversos

materiales, con la finalidad de que el niño supiera qué se celebraba ese día y se lo recordara a su familia.

A los niños les tocaba hacer muy poco en la actividad; regularmente era iluminar, recortar y pegar. Año tras año hacía las mismas banderitas para el 24 de febrero, mis alumnos iluminaban y recordaban el mismo soldado para el día del ejército, aunque esa actividad ya la hubieran realizado antes los hermanitos o primos. Tampoco me daba cuenta de que a veces los niños no comprendían del todo lo que se les explicaba, quizá porque —entre otras razones— no contaba con el material adecuado para facilitarles la comprensión del tema.

Cuando se trabajaba por proyectos, interrumpía las actividades del que estaba en marcha para conmemorar la fecha que tocaba o, mejor, planeaba un proyecto sobre la fecha. Y eso mismo sucede hoy. Me he podido percatar de que las educadoras en su intento por “aplicar el programa” no dejan pasar estas fechas y sencillamente tratan de elegir la competencia que mejor se acomode al tema de la fecha a festejar o a conmemorar, según el calendario cívico o social. Se les olvida que el punto de partida es la competencia, no el tema o la situación didáctica.

Si reconocemos que el centro de la educación es el *niño* y que nuestras actividades deben planearse con la intención de favorecer sus competencias, debemos responder honestamente a las siguientes preguntas: ¿Qué pretendemos al realizar actividades manuales tocando el tema de las efemérides sólo por el hecho de que no



Gabriela Romo Moncada

pasen desapercibidas? ¿Estamos, verdaderamente, enseñando historia? ¿Qué significado tienen para el niño esas fechas? ¿Fomentamos de esa manera valores cívicos? ¿O esperamos que así los niños construyan su “identidad nacional”?

Algunas repercusiones de la tradición

¿Qué generan estas actividades en los niños, en las maestras o en la familia?

No puedo dejar de reconocer que en ocasiones el niño obtiene ciertos aprendizajes con sus participaciones, tales como la adquisición de nuevas palabras, la reproducción de la secuencia de un ritmo o el de un baile. Pero estos son aprendiza-

jes pasajeros que obtienen como producto de constantes repeticiones, las necesarias para que participen en el festival.

Para algunos niños esta “participación” puede ser motivo de placer, pero a otros les produce pena o hasta angustia; hay a quienes no les gusta caracterizar algún personaje o simplemente portar un disfraz, pero se ven obligados a participar. Claro, todo depende de la personalidad del alumno y de la motivación que se le da. Generalmente no nos fijamos en estas repercusiones, lo importante es que el festival “salga bonito” y que los niños y sus maestras “se luzcan”, como ya mencioné.

Pensamos que este tipo de actividades les permite a las madres y a los padres





de familia darse cuenta de ciertos avances en el desarrollo de sus hijos; ellos se sienten satisfechos, a muchos se les “desgarra” el corazón al ver a sus hijos participar en el festival, aunque algunos niños o algunas niñas ni siquiera se muevan o canten. Quizá nos hace falta pensar en otras consecuencias para la familia.

Para la familia la adquisición del vestuario implica un gasto que puede ser fuerte —cuando se requieren trajes lujosos— o menor —cuando se utiliza el uniforme diario o el especial de ceremonias— como ocurre en muchas escuelas, donde sólo se agrega al uniforme un detalle alusivo a la celebración. También implica otras preocupaciones, como la de solicitar un permiso especial para faltar al trabajo y así poder cumplir tanto con el niño como con la escuela.

Para la educadora es muy grato ver el “producto” de su trabajo, plasmado en la participación del niño; pero para alcanzar ese logro se le acumula el trabajo: tiene que ver cómo distribuir el tiempo de manera que permita ensayar, preparar los implementos (materiales, vestuario, etcétera) u organizar su compra, organizar el festival (decoración de la escuela, invitaciones, acomodo del mobiliario, etcétera) y... “todo lo que resulte”, lo que finalmente le genera *estrés*.

El cálculo presentado antes —que puede tener variaciones en cada Jardín— indica que los festejos sociales y cívicos consumen una proporción importante del tiempo (casi 100 horas anuales), si a ello sumamos las suspensiones para las sesio-

nes del Consejo Técnico, por lluvia (como sucede en la entidad), las reuniones sindicales y algunas más que escapan de mi memoria, veremos que el tiempo de trabajo efectivo —en actividades con propósitos más definidos— se reduce sensiblemente.

Así, sin poder percibirlo, la educadora distrae la atención de su principal tarea; olvida que el trabajo en el aula debe estar centrado en los aprendizajes del niño, y que eso significa propiciar el desarrollo de sus competencias, de sus capacidades de pensamiento. Al dedicar mayor tiempo a otros aspectos relega el trabajo sobre lo cognitivo.

Los festivales y la educación artística

Desde hace mucho tiempo, prácticamente desde el origen de la educación preescolar, se considera que los festivales constituyen un momento propicio para que el niño se exprese por medio de su cuerpo y entre en contacto con el arte. También se nos ha exhortado a que esos festivales sean una muestra del trabajo realizado cotidianamente; si la educadora aprovechara la clase de cantos, juegos y ritmos en sesiones bien estructuradas —se nos decía hace algunos años— el niño estará en mejores posibilidades de interpretar canciones o bailes sin necesidad de ensayos especiales prolongados. Así manifestaría sus avances de una manera más espontánea.

Pero tampoco la clase de educación artística debe estar al servicio de los festivales, pues tiene su propio valor e importancia en el desarrollo del niño. La sesión





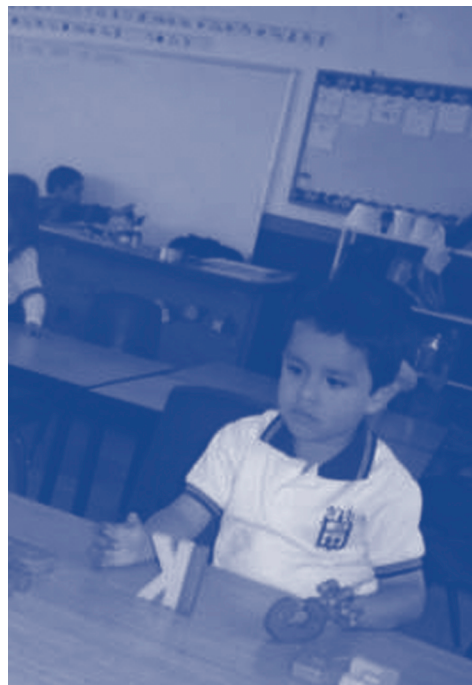
de “Cantos, juegos y ritmos” o de “Música y movimiento” han sido una respuesta a la necesidad de expresión del niño a través del lenguaje artístico, le da la posibilidad de comunicar lo que siente y piensa y de manifestar su manera de ser; la práctica de este lenguaje es un recurso para el logro de una personalidad estructurada, pues en ella se conjugan la actividad intelectual, las habilidades físicas, la expresión afectiva y el trabajo en grupo. Es un proceso creativo que permite al niño establecer el equilibrio entre las exigencias de adaptación y aceptación a su medio, sus necesidades y posibilidades particulares de expresión.

Hoy en día, entre los propósitos fundamentales que establece el Programa de Educación Preescolar 2004 podemos encontrar el siguiente:

Que los niños y las niñas desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.

El campo formativo de Expresión y Apreciación Artísticas organiza las competencias en cuatro aspectos: expresión y apreciación musical, expresión corporal y apreciación de la danza, expresión y apreciación de la plástica y por último expresión dramática y apreciación teatral.

De acuerdo con el nuevo programa debería brindarse a los niños posibilidades para que expresen por medio de su cuerpo



Alma Rosa Marmolejo

sus sensaciones y emociones, a través de movimientos improvisados, con diferentes formas de representarlos, coordinándolos y ajustándolos, para posteriormente ejecutar secuencias de movimientos y desplazamientos creando así una danza o baile, y no solamente buscar que el niño aprenda una técnica.

El desarrollo de las competencias esperadas en este campo formativo exige abrir espacios específicos de producción y apreciación artística, tomando en cuenta las características de los niños. Las niñas y los niños necesitan ocasiones para jugar, cantar, escuchar música de diferentes géneros y bailar; de esta manera enriquecen su lenguaje, desarrollan la capaci-





dad de percibir el ritmo y la armonía, así como la memoria, la atención, la escucha, la expresión corporal y la interacción con los demás. Es por esto que las educadoras y los maestros de música deberían juntar esfuerzos para que los propósitos que establece el Programa se puedan lograr.

Poner en cuestión la tradición y cambiarla gradualmente

¿Qué podemos hacer con respecto a los festivales y ceremonias en la educación preescolar? En primer lugar, debemos renunciar a la pretensión de conmemorar o festejar todas las fechas cívicas y sociales que existen en el año. Ya hemos visto el tiempo que consumen, los magros aprendizajes que se logran con ellos y algunas de sus consecuencias, entre las que se encuentra el desplazamiento de nuestra tarea principal. Si lo que se pretende es que los niños demuestren sus capacidades de expresión y apreciación artísticas podemos buscar estrategias más adecuadas para dar cuenta a las madres y a los padres de familia de los avances de los niños y las niñas: aquellas que les den oportunidad de poner en juego sus competencias, actividades donde se sientan bien, donde su participación sea natural y no el producto de una exagerada inversión de tiempo en ensayos.

Creo que la actuación espontánea del niño permite conocer mejor sus avances, a diferencia del producto de muchas repeticiones; tampoco se trata de dejar a los niños que por su cuenta organicen el

festival, decidan qué van a hacer y ellos ensayen solos, esta es una forma errónea de entender la autonomía, pues ésta se va adquiriendo gradualmente.

Ahora, desde mi función como asesora, he percibido que –en algunos Jardines de niños– las educadoras buscan realizar acciones más apegadas al Programa 2004. He visto intentos de evitar la realización de tantos festivales y por cambiar la forma de realizar los festejos en el plantel. Hay Jardines que de forma más sencilla presentan a los padres de familia coros, ritmos o *bailables* que los niños aprendieron durante el ciclo escolar y hasta canciones compuestas por ellos mismos, de una manera más natural, sin necesidad de ensayar tanto; en algunos se invita a las *mamás* a que observen el trabajo de los niños en un día de clases, como cualquier otro. Así también se evita el desgaste y el estrés del personal docente.

Ahora con una nueva propuesta curricular que establece el trabajo por competencias y que insiste en que el centro de la educación es cada niño, debemos aprovechar esas escasas tres horas diarias en las que ellos están en nuestras manos para que sus habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos se enriquezcan, brindándoles verdaderas oportunidades de aprendizaje.

Sabemos que la aplicación del programa es un proceso gradual; el cambio en estas tradiciones lo será también. Demos a las educadoras y a sus directoras la oportunidad de pensarlo, asimilarlo, de intentarlo, de equivocarse y volver a intentar ●





COMENTARIOS Y RESEÑAS

Juan Luis Toledo Yessin

En memoria de Anarrosa González Fuente

Texto leído por el autor en el acto político cultural que en memoria de Anarrosa González Fuente se llevó a cabo el día 16 de diciembre de 2006 en el auditorio "Lauro Aguirre" de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.



Compañeras y compañeros:

Con este acto, la Asociación Civil "Palabra y realidad del magisterio" rinde un merecido reconocimiento a la compañera Anarrosa González Fuente a un mes de su fallecimiento.

Para nosotros es un honor muy grande dedicar unas líneas a la vida y obra de una singular maestra, siempre comprometida con una educación pública científica (por lo tanto laica) y gratuita, defensora del espíritu popular del artículo 3º Constitucional.

Anarrosa fue una persona extraordinariamente humana, de una calidad moral fuera de lo común, solidaria no sólo con amigas, amigos, compañeros y compañeras, sino con los movimientos sociales de resistencia en nuestro país y en el mundo.

Dirigente sindical de alta capacidad para analizar, debatir, confrontar y trabajar con los maestros de base en la búsqueda de mejores condiciones de vida y laborales: por una práctica sindical verdaderamente democrática. La política para ella era una manera de servir a los demás sin esperar nada a cambio, sin ambicionar cargos o puestos. Cuando por encargo de sus compañeros y compañeras atendió una





obligación de este tipo, lo hizo con enorme entrega y responsabilidad. Ella poseía características muy difíciles de encontrar en una persona: integridad, congruencia y honestidad.

Desde muy joven decidió estar del lado de los oprimidos y luchar con ellos. Por vocación eligió ser maestra y lo demostró con hechos dentro y fuera de las escuelas. Laboró siempre en planteles públicos y le desconcertaba que los docentes democráticos inscribieran a sus hijos e hijas en escuelas particulares. Se opuso al sistema educativo autoritario y a las políticas oficiales en la materia. Tener doble turno para ella era un absurdo pedagógicamente. Se jubiló con el modesto sueldo de una sola plaza.

Tomó la firme resolución de luchar por la paz, la libertad, la justicia, la verdad, por los derechos de las mujeres, por una patria nueva y a ello dedicó toda su vida. Militó en el Partido Popular, en el Movimiento de Acción y Unidad Socialista, en el Partido Socialista Unificado de México y en el Movimiento Revolucionario del Magisterio (en el cual formó parte del cuerpo directivo). El MRM la impulsó para ocupar el honroso cargo de tesorera de la sociedad mutualista “El seguro del maestro”, función que cumplió con absoluto celo y dignamente.

Antes, durante y después del surgimiento de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) convivimos con ella en muchas asambleas, mítines, marchas, brigadas, pintas, conferencias, mesas redondas y en todas las jornadas por la democratización del SNTE. Compartimos las etapas de lucha de la Sección 9, y en el movimiento de 1989 fue propuesta por los maestros y maestras para ocupar la secretaría de previsión y asistencia social del comité democrático conquistado por la base.

Hace 10 años creamos el proyecto de la revista “Palabra y realidad del magisterio”, y dos años más tarde la asociación civil con el mismo nombre. Fue Anarrosa quien se encargó de la parte editorial, estableció contactos, reunió a la gente, aportó recursos económicos, tiempo y esfuerzo sin límites con el fin de proseguir con este medio de información al cual entregó los últimos años de su vida. La revista no recibe ningún apoyo económico que no sea de los maestros que la adquieren. Es totalmente independiente. Se ha cerrado un ciclo de trabajo editorial. Analizaremos las próximas tareas a realizar.

Así fue Anarrosa. Una mujer de principios sólidos y firmes valores que no claudicó, fue persistente y actuó cabalmente en todo momen-





to. Impulsaba proyectos y lanzaba iniciativas ambiciosas muy difíciles de lograr, pero para ella no eran imposibles porque estaba convencida de su justeza. Sus últimas actividades políticas las realizó sumándose en forma entusiasta y comprometida con “La otra campaña”.

El momento actual requiere de esfuerzos, iniciativas y acciones educativas que le hagan contrapeso a las políticas conservadoras, neoliberales y privatizadoras de la derecha, al autoritarismo, la represión y a todas las medidas antipopulares del gobierno en turno. Hay signos muy preocupantes en el terreno educativo y cultural, así como en lo político y lo sindical, que de no atajarse profundizarán la crisis que vivimos, no sólo en nuestra materia de trabajo sino en el sindicalismo magisterial de por sí paralizado por la dirección nacional del SNTE.

Ahora más que nunca se requieren militantes y maestros (as) como Anarrosa. Ahora más que nunca se necesitan sus ideas, sus propuestas, su trabajo, su congruencia, sus análisis, su ética, su “labor de hormiga” como ella decía, su fe, sus sueños. Honrar la memoria revolucionaria de Anarrosa es ineludible.

¿Cómo queremos que sean los maestros y maestras del siglo XXI? Como Anarrosa. Queremos proponer en esta ocasión a los aquí presentes, a los que no están pero que coinciden en el modo de ver las cosas, a las organizaciones que hoy nos acompañan y han participado, a que coordinemos esfuerzos en la lucha por construir “otra escuela y otra educación”.

La asociación civil que represento desea discutir con quienes lo deseen, la formación de una “Fundación educativa y cultural Anarrosa González Fuente” para hacer realidad sus anhelos y proyectos. Quienes así lo determinen y se adhieran a esta iniciativa serán convocados a reuniones previas de discusión y a la asamblea constitutiva el próximo 31 de mayo de 2007, fecha en la que Anarrosa cumpliría 64 años de edad.

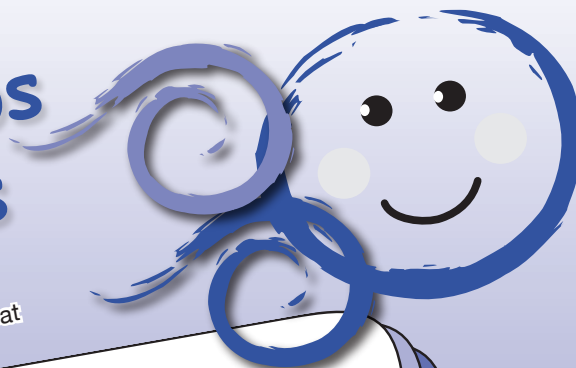
Muchas gracias por su presencia en este acto y digamos juntos: ¡Hasta la victoria siempre, compañera Anarrosa! ●





Los derechos de los niños

Revista Infancia
Asociación de Maestros Rosa Sensat



Derecho a ser niño, a ser niña

Toda criatura tiene derecho a ser niño, a ser niña.
Pero el pequeño es presionado a crecer, forzado a madurar cada vez más pronto.
Esto perjudica el desarrollo normal del niño.
No respetar el derecho a ser niño perjudica su desarrollo emocional.

Derecho a jugar

A los adultos nos cuesta reconocer el derecho a jugar. Y reconocer que jugar es la actividad de la infancia.
Todos los niños del mundo, incluso en las condiciones más terribles de pobreza, o prohibición, juegan.
Jugando es como las criaturas organizan el mundo, dominan los papeles y las situaciones y se preparan para el futuro.

Derecho al bienestar

Estar en brazos y en el regazo es también un derecho del niño.
Estar en el regazo no malcría. El contacto físico es indispensable porque es una demostración física de amor, atención y ternura.

Derecho a no ser etiquetado

¿Qué es una etiqueta? Es un papel que colocamos en una botella para saber que hay dentro.
Cuando decimos a un niño, por ejemplo, que es maleducado, malo, incapaz, eso sirve para que el niño asuma cada vez más ese papel que los adultos le hemos atribuido.
La infancia siempre es esto o aquello, la etiqueta estropea la buena imagen que el niño se construye de sí mismo.
Con apoyo, amor y sin ser etiquetado, el niño puede cambiar el comportamiento que no queremos que tenga.

Derecho a la libertad

Toda criatura necesita, desde el nacimiento, libertad para explorar y conquistar sus espacios.
Necesita libertad para ir a gatas, para ponerse de pie, para caer y

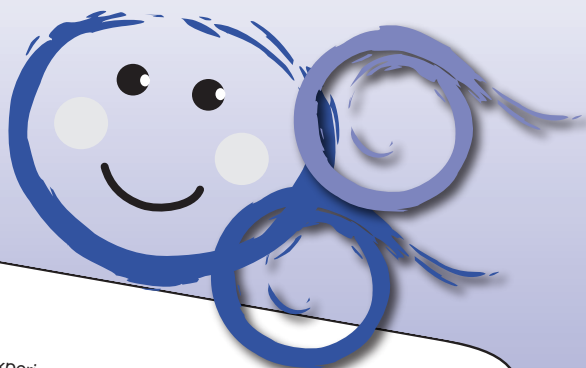
1





Los derechos de los niños

Los derechos de los niños



levantarse, para experimentar y aprender.
Toda criatura necesita apoyo, espacio y libertad para intentar hacer cosas,
para adquirir confianza y aprender a crecer.

Derecho a la no-violencia

Cada hora muere un niño apaleado, quemado o torturado por sus padres.
Pegar a una criatura es una cobardía, y la violencia sólo educa para la
violencia.
Hay que sustituir la violencia y el miedo por la ternura y el amor: la paz
comienza en la familia.

Derecho a una oportunidad justa

Los años más importantes para el desarrollo de una criatura son los seis
primeros.
A los seis años, el niño ya ha pasado por experiencias que le han marcado:
ha conocido el amor o el abandono, la caricia o la violencia, la atención o la
indiferencia, la confianza o la desconfianza, la alegría o la tristeza.
Para tener una oportunidad justa, para desarrollarse normalmente y ser feliz,
es preciso que la mayor parte de las experiencias sean positivas.

Derecho a llorar

Llorar es un derecho del bebé y del niño, que los adultos no entendemos.
Llorar es uno de los primeros lenguajes del recién nacido, es su única
manera de comunicarse oralmente.
Hay que conocer la causa del llanto para atender al niño.
El llanto es la causa principal de la violencia física contra el niño.

Derecho a ser feliz

Toda criatura tiene derecho a ser feliz.
Para ser feliz necesita sentirse querida, ser atendida, recibir apoyo y
estímulos; necesita tener libertad.
Necesita ser reconocida como persona y ver sus derechos respetados.
Para ser feliz, espera recibir límites y ejemplo de los adultos.

Felicidades por él



