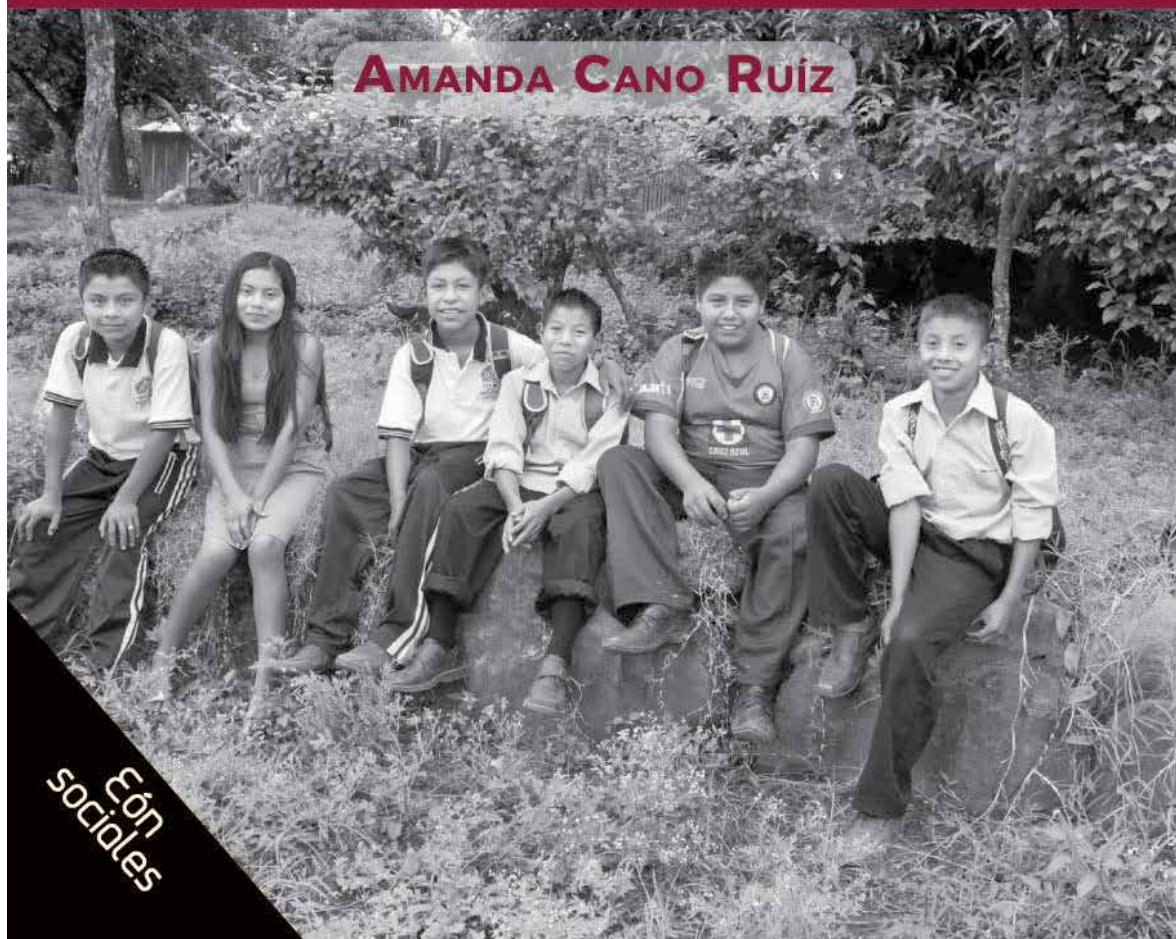


# ENSEÑAR Y APRENDER ESPAÑOL

EN UNA TELESECUNDARIA  
DE CONTEXTO INDÍGENA

AMANDA CANO RUIZ



Con  
sociales





# **Enseñar y aprender español en una telesecundaria de contexto indígena**



# Enseñar y aprender español en una telesecundaria de contexto indígena

Amanda Cano Ruíz



Primera edición: noviembre 2017

ISBN: 978-607-8559-24-4

© Ediciones y Gráficos Eón, S.A. de C.V.  
Av. México-Coyoacán, núm. 421  
Colonia Xoco, Delegación Benito Juárez  
México, Ciudad de México, C.P. 03330  
Tels.: 56 04 12 04 y 56 88 91 12  
[administracion@edicioneseon.com.mx](mailto:administracion@edicioneseon.com.mx)  
[www.edicioneseon.com.mx](http://www.edicioneseon.com.mx)

Hecho en México  
*Made in Mexico*

## Agradecimientos

Este libro es, sin duda alguna, la suma de esfuerzos de muchas personas que me apoyaron en su construcción. Gracias, Jorge Vaca, por compartirme tus amplios conocimientos acerca de la lengua escrita, por las discusiones, las lecturas recomendadas y la amistad que se generó.

Mi reconocimiento a las doctoras Lucila Galván y Etelvina Sandoval, dos investigadoras mexicanas que me enseñaron el maravilloso mundo de la etnografía y guiaron mis pasos en mi estancia en la Sierra de Santa Marta.

A Pedro Cano, Zoyla Ruiz y Beatriz Cano les debo las enseñanzas de infancia y juventud que sembraron en mí el amor por la educación y el contexto rural de nuestro país.

Finalmente, a César, por las aventuras en la sierra y por ser mi acompañante en todo momento. También a Paulo Damián, por motivarme con su existencia a ser una mejor persona e investigadora.





## Índice

Prólogo	11
Introducción	17
Coordenadas teóricas	21
Vida cotidiana y apropiación	22
Prácticas letradas, comunidades de práctica y eventos letrados	24
Didáctica de lenguas y transposición	27
Bilingüismo	30
El popoluca de la Sierra y el español	31
La escritura	33
Etnografía como camino	37
Enfoque etnográfico y objeto de estudio	37
Trabajo de campo y proceso de análisis	41
Primera fase de trabajo de campo	41
Segunda fase de trabajo de campo	43
Tercera fase de trabajo de campo	45
Seguimiento del primer proyecto didáctico	46
Seguimiento del segundo proyecto didáctico	48
Proceso intensivo de análisis	50
La riqueza contextual popoluca	53
Soteapan, Veracruz	53
Laurel	54
La telesecundaria	59
Los docentes y la dinámica escolar	63
El grupo de estudiantes	69
Leer y escribir en español escolar	73
Lectura del “Tratado primero” de <i>Lazarillo de Tormes</i>	74
La docente	75

El grupo	76
Las actividades	76
Cierre de la descripción analítica	101
Redacción de un informe de entrevista	103
El proyecto didáctico en marcha	104
El informe de entrevista	112
El proceso de redacción del texto	117
Cierre de la descripción analítica	144
Proceso de apropiación de prácticas letradas escolares	149
Tensión curricular	151
Las prácticas letradas en juego	151
Español como segunda lengua	154
Mediación docente	156
¿Competencias, prácticas, secuencias de aprendizaje o proyectos?	156
El libro para el maestro como guía	159
Expectativas y demandas	159
“En español y fuerte”	160
“Aprender a leer y comprender”	160
Redacción	161
Adaptaciones curriculares	163
Estructura de participación	164
Observación, escucha y exploración	165
El popoluca de la Sierra como herramienta para el aprendizaje y uso del español escrito	168
El popoluca en la clase de español	168
El popoluca en el desarrollo de las tareas escolares	171
Tareas de investigación	171
Leer y redactar con apoyo en los guiones del libro de texto	172
Estudiantes y sentidos atribuidos a las prácticas	173
A manera de cierre	177
Referencias	183

## PRÓLOGO

La situación se torna difícil para quienes aprenden a leer y a escribir en la escuela, no así para aquellos que, antes de llegar a las aulas, han tenido múltiples experiencias y oportunidades de avanzar en este tipo de aprendizaje. El capital cultural es uno de los factores que aportan los estudiantes a estos aprendizajes, por lo que la diversidad de condiciones socioculturales de las familias y de los alumnos favorece o dificulta la llegada y adaptación a la escuela. La formación de los profesores, que tampoco es la misma, ni sus experiencias y trayectorias, constituye otro factor que complejiza la comprensión del éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Y esto se agudiza si agregamos otros componentes como el currículum, los materiales de aprendizaje y las expectativas de los estudiantes y de sus padres. Justamente el objetivo de este libro es ofrecer información múltiple de cómo todos estos factores se imbrican en las escuelas de las comunidades indígenas, específicamente en telesecundarias. Sin embargo, también nos traslada a otras aulas, a otros niveles educativos y a otros contextos. Funciona como herramienta para entender los procesos de aprendizaje dentro de la escuela.

Los niños que viven en las ciudades, que tienen padres o hermanos involucrados con la lectura y la escritura; que observan a otros leer y escribir frecuentemente; que se encuentran inmersos en un paisaje alfabetizado donde letreros y mensajes escritos aparecen por todas partes, se forman tempranamente una clara idea de lo que estas actividades significan, e indudablemente, al llegar a la escuela, tienen ventajas que les facilitarán el aprendizaje. Por el contrario, los niños y jóvenes de pueblos rurales e indígenas, que viven en comunidades donde leer y escribir no es una práctica cotidiana, que además su lengua materna es una lengua indígena y han aprendido un español precario, tardan más en entender lo que la escuela pretende enseñarles. Esta

## 12 • Enseñar y aprender español en una telesecundaria...

situación se agrava cuando el profesor no habla la misma lengua y no pertenece a la misma comunidad ni conoce su cultura.

Cuando se han estudiado los “haceres” de la escuela indígena y se analiza el resultado de éstos en las evaluaciones nacionales o internacionales, puede decirse que todo se traduce en fracaso. La investigación educativa y los análisis estadísticos de resultados de las evaluaciones generalmente muestran deficiencias y números negativos, es decir, lo que no se logró. Basta ver los resultados de la Prueba ENLACE y de la nueva evaluación PLANEA:

- La prueba ENLACE 2015 (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), que evalúa conocimientos y habilidades de español, reporta que los resultados generales de los estudiantes de secundarias diurnas públicas son bajos: sólo 1.1% se encuentran en el nivel Excelente, 18% en el nivel Bueno, y sumando Elemental e Insuficiente se concentra el restante 80.3%. Sin embargo, en las secundarias particulares 4.7% se ubica en el nivel Excelente, mientras que en las secundarias técnicas y telesecundarias, 1.2% y 2.6%, respectivamente, se ubican en este mismo nivel; el nivel Insuficiente en las particulares es de 18.5%, mientras que en las técnicas y telesecundarias es de 30%. En suma, los niveles altos en aprendizaje son los menos ocupados por los estudiantes de las secundarias técnicas y telesecundarias.
- PLANEA 2015 realizó una evaluación de los aprendizajes relevantes de las asignaturas, con énfasis en las habilidades y, en menor medida, con respecto a los conocimientos. Señala el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE) que los resultados de ambas pruebas, ENLACE y PLANEA, no son comparables, pero los que arroja esta última tampoco son alentadores: en el NI (Nivel I) de español, que es el más bajo, en las secundarias privadas se concentra 10.1%, mientras que en las técnicas y telesecundarias se concentra 29.4% y 40.5%, respectivamente. Por su parte, en el NIV (Nivel IV el más alto) de español, en las secundarias privadas se ubica 19.8%, mientras que el porcentaje de las técnicas y telesecundarias es de 5.3% y 2.6%, correspondientemente.

Si bien el propósito de estas pruebas es obtener información que permita tomar decisiones para mejorar la calidad de la educación, esto no ha ocurrido. Estas evaluaciones reflejan datos con los que difícilmente se pueden tomar decisiones, tanto a nivel de política educativa como de aula, porque no muestran ni aclaran lo que pasa en el acto educativo según los factores arriba mencionados, que no está de más repetir: el currículum, la decisión del profesor en su práctica docente y el esfuerzo del estudiante por aprender.

Sin duda, detrás de este texto hay una gran experiencia apegada a la educación. La formación inicial de Amanda Cano es la docencia en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana; posteriormente, estuvo frente a grupo en una primaria; después incurrió en la Maestría en Educación, en la Universidad Veracruzana, y finalmente se doctoró en Investigación Educativa.

Ahora, con el resultado de su investigación *Enseñar y aprender español en una telesecundaria de contexto indígena*, nos ofrece una alternativa de comprensión de los procesos de aprendizaje que se producen en la clase de español en las telesecundarias. Es un recurso importante para investigadores y docentes de educación superior, profesores y especialistas involucrados en la formación de estudiantes indígenas, y será un referente indispensable tanto para quienes elaboran los currículos de la educación básica como para los que toman decisiones en materia de política pública relacionada con la educación intercultural y bilingüe.

La metodología empleada en el análisis permite ver distintas aristas del problema que se enfrenta en las telesecundarias “en la hora de Español”. El proceso de enseñanza-aprendizaje se analiza desde el estudiante, desde el profesor y desde el currículum, y se pone en evidencia cómo se complementan en una trama donde cada uno resulta ser, a veces, una ventaja; pero otras, una dificultad y obstáculo.

En este trabajo se muestra el esfuerzo cognitivo de estudiantes de telesecundaria por responder a tareas de español; jóvenes que tienen como lengua materna el *popolucua* y que pertenecen a una comunidad indígena. Podemos encontrar una descripción detallada de los recursos y estrategias que desarrollan los jóvenes en el aula, en la escuela e incluso fuera de ésta al resolver tareas en casa. Podremos desterrar viejas ideas que han prevalecido durante años en los docentes en torno a la lengua indígena como factor que dificulta e interfiere en el aprendizaje del español, de la lectura y la escritura. Los jóvenes utilizan su lengua materna, el popolucua, como recurso invaluable durante la resolución de tareas, dado que es la lengua en la que piensan, en la que explican, en la que mejor entienden. La utilizan para entender español, su escritura, y para resolver actividades escolares.

En su imposible tarea de poner en marcha un currículum diseñado para todos, esta investigación muestra al profesor de telesecundaria un historial único que aporte un método con el que todos los estudiantes aprendan lo mismo, y tanto profesores como estudiantes trabajen de la misma manera.

Así como los estudiantes no son iguales, tampoco lo son los profesores. El docente imaginado por los diseñadores del currículum no existe, ni tampoco la puesta en marcha del currículum al margen de quien lo asume. Los docentes reconstruyen dicho historial desde sus propios esquemas de interpretación, desde sus conocimientos, desde su formación y desde sus propias experiencias de escritura y lectura. Igualmente, impactan sus decisiones, las expectativas que tienen de sus estudiantes y el concepto que tienen del contexto en el que laboran. Por eso este texto es importante, pues nos muestra la complejidad en la que confluyen todos estos factores, dando como resultado la manera particular de actuar de los docentes y estudiantes en las telesecundarias. Además, podemos darnos cuenta de cómo los docentes y los estudiantes de telesecundaria no pertenecen a la comunidad alfabetizada imaginada en el currículum y, de igual manera, cómo son ajenos a la comunidad lingüística también imaginada por los diseñadores del currículum. Es decir, hay desencuentros entre currículum-docente-estudiantes.

## 14 • Enseñar y aprender español en una telesecundaria...

De manera magistral, la investigadora pone la teoría al servicio de la interpretación de sus datos, y no los utiliza para construir una teoría que poco permita acercarse a la comprensión de los hechos en el aula. De esta manera, conceptos como *vida cotidiana*, *apropiación*, *prácticas letradas escolares*, *comunidades de práctica* y *eventos letrados*, que provienen de áreas de conocimiento diferentes, le permiten dar cuenta del sentido de los avatares en las aulas de las telesecundarias y así poder comprender al profesor y al estudiante, y los esfuerzos de éstos por entrar en sintonía con un currículum ajeno a su realidad, pues no son los sujetos que dicho historial tiene como destinatarios.

El currículo prediseñado, centrado en prácticas sociales del lenguaje, propone situaciones comunicativas ausentes de las comunidades indígenas y del intento de seguir paso a paso lo indicado en el mismo. Como en una radiografía, se revela la figura del docente y de los estudiantes con sus saberes y sus lagunas de conocimiento en relación con estas prácticas sociales del lenguaje.

Retoma a Delia Lerner, quien señala que “hay una distancia muy grande entre lo que sucede en las escuelas y las prácticas sociales de lengua escrita” (2001: 29). Desde la perspectiva tanto del docente como del estudiante, se reconstruyen estas prácticas sociales al introducirse en las aulas como prácticas letradas en su intento de apropiarse de ellas. Surgen interesantes estrategias desarrolladas por los estudiantes y los docentes que los alejan aún más de los aprendizajes señalados en el currículum. Dado que se trata de jóvenes con un grado incipiente de bilingüismo, surgen otros caminos que ellos mismos crean al resolver las tareas demandadas en sus materiales. Los esfuerzos cognitivos evidencian el compromiso y esfuerzo de los estudiantes por resolver la tarea y continuar en la escuela, porque de su éxito o fracaso depende que aprueben el año y continúen en la escuela; es decir, la intención del acto de escritura cambia: de ser una actividad comunicativa pasa a ser una actividad de sobrevivencia en la escuela. La narración de la actividad de *entrevista a un músico* lo demuestra. Las fases marcadas en los materiales para la escritura y para la entrevista se alteran al adecuarse a las condiciones del contexto en que éstas se realizan. Los borradores no existen, la oralidad y los recursos memorísticos los sustituyen; incluso el material limitado (hojas de papel) hace prohibitiva la reconstrucción de versiones cada vez más acabadas a partir de la revisión del texto. El guion de entrevista tampoco se hace, dado que encontrar el momento oportuno para realizarla depende de circunstancias fortuitas.

El desencuentro y la incompreensión entre docente-alumno-currículum-contenidos de aprendizaje es la variable siempre presente en las telesecundarias en la clase de español. En estas circunstancias, la posibilidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje resulta imposible para los docentes. Éstos, en medio del dilema, construyen argumentos comunes de las dificultades que observan en sus estudiantes para comprender lo que leen y para la producción de textos, y obviamente lo atribuyen al desinterés de los alumnos, a su falta de compromiso, a su incipiente español, etcétera, argumentos que cada vez los alejan más de la posibilidad de poder guiar y retroalimentar los procesos de aprendizaje.

Los resultados de este trabajo ponen en evidencia lo esencial tanto en la formación del docente como en la construcción de un currículum que posibilite a los estudiantes el aprendizaje de la lectura y la escritura en su lengua materna y en español, como segunda lengua.

A fin de dimensionar la importancia de diseñar y ofrecer una atención educativa pertinente, que responda a las necesidades y características culturales y lingüísticas de los estudiantes, es necesario poner de relieve el marco jurídico que señala la obligatoriedad del cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas y la complejidad de la composición poblacional de nuestro país.

También se debe enfatizar el reconocimiento constitucional que hizo México en 1992 al definirse como país pluricultural y plurilingüe. El Artículo 2º constitucional señala que “sus pueblos indígenas son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. Este reconocimiento fue trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural. Desde ese momento han sucedido toda una serie de transformaciones y se han creado múltiples instituciones que impulsan acciones en los distintos ámbitos de la vida para el cumplimiento de los derechos de la población indígena, y del desarrollo y preservación de la diversidad.

En 1990 México ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), instrumento jurídico internacional, multilateral y vinculante que señala que los pueblos indígenas son sociedades permanentes que no necesitan asimilarse ni abandonar su idioma, cultura y territorios. Además promulga el derecho a la autoadscripción así como el derecho de los pueblos a la autonomía, junto con otros derechos que aseguren su supervivencia y desarrollo cultural.

Por otra parte, la Ley General de Educación, en su Artículo 38, señala: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios. Para el caso de los servicios educativos correspondientes a los tipos medio superior y superior, las autoridades educativas promoverán acciones similares”<sup>1</sup> (Ley General de Educación, 2017).

Existe un marco jurídico que exige y demanda transformaciones en todos los órdenes de la vida y de la educación que se ofrece a los pueblos indígenas. Los cambios que requiere el sistema educativo son profundos y van desde niveles estructurales, hasta del currículum, de la formación de maestros, de la producción de materiales, cambios que si bien han iniciado requieren de un largo proceso y esfuerzos continuados.

Por otra parte, los censos visibilizan la diversidad al dar a conocer la composición poblacional de México. Los datos más recientes, provenientes de la Encuesta

<sup>1</sup> Artículo reformado, DOF 22-03-2017.



Intercensal 2015 del INEGI, revelan que uno de cada diez mexicanos es indígena, lo que equivale a 12,025,947 de personas. Cuando se considera el criterio de autoadscripción, la cifra se duplica y asciende a 25,694,928 individuos, es decir, uno de cada cinco mexicanos se reconoce como indígena.

México es un país diverso, y prueba de ello es el reconocimiento de 68 lenguas indígenas; sin embargo, sólo 6.5% de la población de 3 años y más habla alguna de esas lenguas, es decir, 7,382,785 personas. De este grupo, 12.3% es monolingüe, cifra equivalente a 909,356 personas que hablan una lengua indígena y no hablan español. De ellos, hay una mayor cantidad de mujeres (574,289) que de hombres (335, 067).

La población indígena, hablante de lengua indígena (HLI) y autoadscrita, está conformada por una cantidad importante de niños y jóvenes en edad escolar (3 a 17 años) –aproximadamente 1 de cada 3 miembros de cada grupo poblacional está en edad de asistir a la escuela–. En términos absolutos, esto implica que el Sistema Educativo Nacional debe atender a 3,856,788 indígenas, a 1,893,020 HLI y a 7,297,694 personas que se autoadscriben como indígenas<sup>2</sup> (INEGI, 2015).

Todo lo anterior hace patente el reconocimiento de México en su diversidad, y al mismo tiempo destaca el reto que enfrenta el sistema educativo para ofrecer una educación con pertinencia cultural y lingüística que considere las necesidades y particularidades de la población, y, por supuesto, que posibilite el desarrollo de propuestas pedagógicas interculturales encaminadas a hacer realidad el cumplimiento de los derechos de la población indígena.

En conclusión, podemos afirmar que el texto es una ventana que permite observar las dificultades que enfrentan los maestros y los estudiantes de las telesecundarias, y los esfuerzos que realizan para sobrellevar un currículum no diseñado a su medida. Nos invita a indagar lo que ocurre en otros niveles y otros servicios educativos destinados a la población indígena. Nos alerta sobre lo que está pasando educativamente hablando con respecto a la población indígena que ha migrado a las ciudades y que, por ende, se encuentra en territorios para ellos desconocidos. Y nos motiva a saber qué les está pasando cotidianamente a los profesores de estas escuelas. Es necesario, como señala la autora, continuar profundizando y desentrañando la vida escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se suceden en la variedad de contextos y de condiciones socioculturales, a fin de, una vez más, contar con los elementos que permitan ofrecer una educación de calidad que considere las particularidades de la gran diversidad que nos caracteriza, que incorpore el cumplimiento de los derechos lingüísticos de la población y que promueva el desarrollo y comprensión de la diversidad como riqueza y como ventaja pedagógica. Indudablemente, este trabajo marca el rumbo y la dirección en la que hay que continuar caminando para acercarnos a la meta desde aquí perfilada.

*Beatriz Rodríguez Sánchez*

<sup>2</sup> Consulta intercensal.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación secundaria en México ha tenido una serie de reformas educativas, igual que toda la educación básica. En lo concerniente a la asignatura Español, queremos que los jóvenes se incorporen a la cultura escrita mediante la apropiación de prácticas sociales de lenguaje (SEP, 2011: 27). Dichas prácticas han sido trasladadas de diversos grupos de referencia al contexto escolar con la justificación de recuperar los usos sociales de la lengua escrita.

Incluir un grupo de prácticas como eje del currículum formal de esta asignatura ha resultado un asunto poco claro y carente de un andamiaje teórico (Vaca, 2010). Sólo se les define como “[...] pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas” (SEP, 2011: 22). Ferreiro comenta que este tipo de cambio curricular es innovador y pertinente, sin embargo, le preocupa que se trate de un proceso de transposición didáctica donde no esté clara “la ciencia que se ocupa de la conceptualización de las prácticas de lectura y escritura” (citado en Lerner, 2001: 12). Asume que quizá la didáctica esté recurriendo a la sociología y a la antropología de la lectura y la escritura como marco de referencia, aunque no de manera explícita. Su principal preocupación es que se tomen como base “análisis intuitivos” de estas prácticas, cuando lo que se propone es un cambio en la “concepción del objeto de enseñanza”. Como podemos observar, no se trata de un ajuste curricular menor, sino de uno que plantea poner en el centro nuevos contenidos de enseñanza que le den contexto al aprendizaje de la lengua escrita.

Al ubicarnos en el contexto escolar, las prácticas adquieren sus propios matices y significados. Este plano es el que principalmente se abordará en este libro, que resume

una investigación educativa con una perspectiva etnográfica. Asumo que, si bien la revisión del currículum formal brinda información acerca de ciertas inconsistencias en el diseño didáctico de la asignatura, en las escuelas se generan lógicas, sentidos, interacciones y formas de organización propias dentro de la esfera de la autonomía en el trabajo escolar (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

Pensemos en cómo se vive el desarrollo de estas prácticas en contextos escolares específicos y cómo interpretan los profesores y estudiantes este tipo de planteamiento didáctico de acuerdo con sus referentes culturales, su contexto escolar y su dinámica interna en la escuela.

En esta investigación participa una telesecundaria de una localidad indígena de alta marginación social donde los estudiantes tienen como primera lengua el popoluca de la Sierra. Se trata de un espacio educativo poco explorado, pues son escasas las investigaciones que documentan lo que está sucediendo con el desarrollo de la asignatura Español, pero especialmente con las prácticas sociales de lenguaje que propone el currículum formal en escuelas como ésta.

A esta telesecundaria asisten jóvenes que hablan un español elemental, ya que en su mayoría es hasta la primaria cuando inician una mayor interacción con esta lengua. Han crecido con un escaso acceso a la cultura escrita y muchos de sus padres no saben leer ni escribir. En la telesecundaria son atendidos por profesores monolingües, la mayoría hablantes de español y de recién ingreso al servicio docente. Estos profesores identifican a sus estudiantes en un nivel de rezago significativo en materia de lectura y escritura en esta lengua.

Así, me propuse el objetivo de describir el proceso de apropiación de algunas prácticas letradas escolares de la asignatura Español en esta telesecundaria de contexto indígena. Para ello, identifiqué las expectativas y exigencias académicas que la escuela demanda a los estudiantes, así como las interpretaciones que los profesores construyen de estas prácticas; también las dificultades que presentan estos jóvenes para involucrarse en los eventos letrados; y las estrategias o recursos lingüísticos y culturales que ponen en juego los estudiantes para participar en las prácticas.

El libro está organizado en cinco apartados. El primero está dedicado a puntualizar los principales referentes teóricos de la investigación. En él se incluye la definición de diversos conceptos básicos para este estudio, tales como *vida cotidiana*, *apropiación*, *prácticas letradas*, *comunidades de práctica* y *eventos letrados*. Asimismo, se abordan elementos de la *didáctica de las lenguas* y la *transposición didáctica*. Por último, incluyo dos secciones más dedicadas al *bilingüismo* y la *escritura*.

El apartado dos se centra en la descripción de la metodología empleada en la investigación. En él hablo del camino que recorrí para la construcción del objeto de estudio, además de los procedimientos y técnicas etnográficas que desarrollé en las diversas fases del trabajo de campo. También explico cómo realicé el proceso analítico de la investigación.

En el apartado tres brindo un panorama de la telesecundaria y su contexto. A partir del cuarto, presento los resultados de la investigación: incorporo dos descripciones analíticas con las que busco detallar las particularidades que adquieren determinados eventos letrados en esta escuela. La primera descripción documenta el desarrollo de una clase de español en el contexto de la práctica letrada escolar “Leer para conocer otros pueblos”; la segunda se centra en la escritura de un informe de entrevista como parte de una tarea escolar que se inscribe en la práctica específica “Realizar entrevistas como medio para obtener información” (SEP, 2006: 21 y 22).

En el quinto y último apartado, busco reconstruir el proceso de apropiación de prácticas letradas escolares en esta escuela. Para ello, primero abordo la tensión curricular que está presente entre las prácticas y las características socioculturales de los jóvenes que asisten a la telesecundaria. También analizo la mediación de los docentes: cómo ellos transforman estas prácticas y construyen ciertas expectativas en relación con la participación de los estudiantes en ellas. Asimismo, doy cuenta de la estructura de participación de la que se valen los jóvenes para involucrarse en estas prácticas, y hago referencia a la función que desempeña el popoloca como herramienta para el aprendizaje y uso del español escrito. Por último, describo algunos de los sentidos que adquieren para los jóvenes de esta telesecundaria las prácticas letradas promovidas por la escuela.

Finalmente, en el apartado de cierre destaco los principales aportes de este trabajo.



## COORDENADAS TEÓRICAS

Durante un proceso etnográfico se construye el objeto de estudio mediante una estancia prolongada en el campo que, si bien responde a interrogantes iniciales, éstas suelen transformarse al tiempo que se observa, se describe y se reflexiona con apoyo, además, de los elementos teóricos que van siendo requeridos durante el proceso. Hay una larga tradición etnográfica a la que me adscribo, que asume la “imbricación entre trabajo teórico y tarea descriptiva” (Rockwell, 2009: 102).

Este apartado tiene por objetivo hacer explícitos los enfoques, conceptos teóricos y conocimientos empíricos sobre los cuales fui realizando esta etnografía. Durante las descripciones analíticas y el apartado de cierre, profundizo y discuto con mayor detalle algunos conceptos.

Comencé la investigación con una concepción un tanto normativa y prescriptiva, con interrogantes orientadas a saber cómo se utilizaba en las escuelas secundarias la tecnología distribuida por la estrategia Habilidades Digitales para Todos (HDT) y todo el herramientaje correlativo, en particular los Objetos de Aprendizaje (OdA) diseñados como apoyo para la enseñanza del español.<sup>1</sup> Ya describí los resultados de estos primeros momentos de la investigación (Cano y Vaca, 2013), que básicamente me convencieron de que una perspectiva normativa era inadecuada para indagar los procesos de apropiación, enseñanza y aprendizaje del español y sus prácticas. Ade-

<sup>1</sup> El objetivo de esta estrategia es impulsar tanto el desarrollo como el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas de educación básica. Planteaba un modelo pedagógico que incluía formación y certificación de los docentes y directivos; el equipamiento tecnológico y la conectividad (aula telemática); la generación de materiales educativos, y el desarrollo de sistemas de información para la gestión escolar y el uso de contenidos vinculados con los planes y programas de estudio.

más, la casi nula utilización de la tecnología en las escuelas que visité me orientó a centrar mi interés en la enseñanza del español y en la telesecundaria, que reflejaba la mayor riqueza de interacciones de los estudiantes cuya primera lengua es el popoluca de la Sierra.

Decidido lo anterior, el objeto de estudio fue describir el proceso de apropiación de algunas prácticas letradas escolares en la asignatura Español, proceso que se da en el seno de las diversas interacciones generadas entre tres elementos: las prácticas letradas escolares (que emanaban del currículum formal), los estudiantes (bilingües) y el docente (y su mediación).

Este objeto de investigación supuso entretener algunos conceptos teóricos fundamentales, entre los que destacan *vida cotidiana*, *apropiación* y *prácticas letradas*. Asimismo, exigió revisar aspectos relacionados con la enseñanza del español en un contexto bilingüe, lo que supone un análisis de los dispositivos curriculares oficiales, que son la base sobre la cual se desencadenan las interacciones entre docentes y alumnos en un contexto particular.

No interesa evaluar cómo son implementados los dispositivos didácticos oficiales por los maestros para medir la distancia entre el *deber ser* de las disposiciones oficiales y el *es* de la realidad cotidiana y concreta en las aulas. Interesa la descripción y la comprensión de las maneras en que, desde la vida cotidiana de las aulas y las localidades, son recreadas las prácticas letradas escolares para que el proceso de enseñanza-aprendizaje rinda sus frutos. Asimismo, importa describir quiénes son nuestros sujetos: los docentes y estudiantes con quienes trabajamos, su pasado, su presente y sus expectativas, que de alguna manera dan sentido a sus actividades cotidianas, a cómo enfrentan su escolaridad, realizan sus tareas, afrontan dificultades al leer, escribir y aprender lo que la escuela pretende.

### Vida cotidiana y apropiación

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan las reproducciones particulares de los individuos y que permiten la reproducción social; no habría sociedad sin la reproducción del hombre particular (Heller, 1987). Es en este cotidiano que hay una relativa continuidad histórica; no obstante, en esta esfera también se construyen categorías emergentes que conducen a ciertos cambios o desarrollos.

Al hablar de la escuela y su vida cotidiana se hace alusión a una amplia gama de actividades con las que los docentes y estudiantes le dan existencia “dentro del horizonte cultural que circunscribe a cada localidad” (Rockwell, 1995: 7). Es en esta escala de lo cotidiano que los sujetos se apropian de “usos, prácticas y concepciones” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 4) que tienen también su propia historia.

En este caso, se trata de sujetos que, en su vida cotidiana y en su localidad, no comparten con la escuela las prácticas de referencia que retoma el currículo de es-

pañol. Dichas prácticas no tienen una existencia real e intensa en la localidad. Esto es importante por cuanto el currículo de español, estructurado con base en prácticas sociales del lenguaje (más que en competencias, como suele afirmarse), pretende que los sujetos se apropien de los conocimientos de español y que adquieran un control consciente de sus actividades, con la realización en la escuela y bajo la mediación de los docentes, de esas prácticas que son a la vez soporte y objetivo de la enseñanza que deben conducir los profesores.

Esto nos lleva a reflexionar que desde la vida cotidiana de esta escuela se construyen lógicas y versiones internas de estas prácticas. En este proceso es posible encontrar contradicciones, tensiones, alianzas, tradiciones, así como diversos flujos culturales que van configurando una trama compleja. Como lo afirman Ezpeleta y Rockwell: “los actores escolares elaboran interpretaciones desde sus referentes culturales, trayectorias personales, condiciones de trabajo y expectativas” (1983: 4).

Descentrarme de la visión prescriptiva de la operación del currículum formal me permitió recuperar la experiencia escolar cotidiana, que representa el eslabón que une los programas educativos y la escuela (Rockwell, 1995). En este sentido, se trató de analizar cómo eran interpretadas y desarrolladas por los actores escolares algunas prácticas incorporadas en los *Programas de Estudio de Español 2006*.

El concepto de apropiación me sirvió precisamente para dar cuenta de cómo sujetos particulares se van relacionando con estas prácticas dentro del marco escolar. Luna, de acuerdo con Heller (1987), expresa que la apropiación remite al aprendizaje de ciertos sistemas de usos que le permite a las personas “orientar su actividad de acuerdo con las características y condiciones que, para cada momento y época, se demandan en cierto espacio social e histórico” (Luna, 1997: 9). A través de la apropiación, observamos a sujetos tomar posesión de ciertas herramientas culturales (Rockwell, 2005) desde sus propios marcos de referencia y con fines diversos, por ello Chartier (1991) afirma que la apropiación permite reconocer los cambios que sufren los bienes culturales.

En esta investigación relacioné esos “sistemas de usos” o “herramientas culturales” que son objetos de apropiación, con las prácticas o formas de uso de la lengua escrita que la escuela, a través de sus profesores, promueve para situar lo que los estudiantes leen y escriben. De esas prácticas se deriva una serie de demandas o exigencias escolares hacia los jóvenes. Me interesó reconstruir cómo participaban ellos en esas prácticas y respondían a las diversas demandas que les planteaban con base en sus intereses, referentes culturales y conocimientos de la lengua escrita.

El concepto de apropiación precisamente me sirvió para considerar que los estudiantes y sus profesores son sujetos activos que transforman las prácticas en juego. Se trata de personas que con sus acciones reflejan la historia social, pero “al mismo tiempo la construyen con su actividad cotidiana” (Sandoval, 2008: 19).

Estas prácticas se desarrollan en un contexto escolar específico que las moldea. Considero a la escuela como un espacio donde confluyen, por un lado, valores, nor-



mas y prácticas que se han “construido a lo largo de su devenir” (Sandoval, 2008: 19) y que se traducen en categorías heredadas; y por el otro, en donde convergen las aportaciones de los sujetos, quienes se integran con sus saberes, recursos y experiencias de carácter heterogéneo, en condiciones sociales también cambiantes. Los géneros discursivos y los tipos de texto encarnan prácticas comunicativas que se convierten en objetos de enseñanza (Dolz, Gagnon y Vuillet, 2011).

Para el análisis de los datos, me apoyo en esta concepción de escuela. Así, recupero que se trata de un espacio con fronteras muy difusas y por tanto permeables a su entorno (Rockwell, 2007). Destaco que los estudiantes tienen sus propias formas de hablar y escribir español, de relacionarse con los textos, con sus compañeros y docentes alrededor de lo escrito; lo mismo sucede con sus profesores. A su vez, el trabajo que estos actores educativos han desarrollado con respecto a las prácticas y actividades que giran alrededor de los textos (ya sea al leer o al escribir), impacta, por disposiciones externas, en la institución, y por tanto influyen en su desarrollo.

### Prácticas letradas, comunidades de práctica y eventos letrados

En la localidad donde desarrollé la investigación son escasas las prácticas letradas de referencia que se retoman (y transforman) en el currículo oficial de español. Me refiero a las prácticas que se incluyen en los Programas de Español, tales como leer textos literarios, reseñar novelas, escribir cartas para hacer aclaraciones o reclamos, realizar encuestas, leer periódicos, prologar y elaborar antologías, escribir autobiografías, realizar reportajes, analizar los mensajes publicitarios de diversos medios de comunicación, comentar programas televisivos de divulgación de las ciencias, la cultura y las artes, entre otras.

Durante mi estancia en la localidad y en la telesecundaria, reconocí diferencias muy significativas entre ciertos usos cotidianos de la lengua escrita de los pobladores y las prácticas que se promovían desde la telesecundaria. Las prácticas locales que pude reconocer fueron escasas. En la localidad circulan principalmente documentos y textos oficiales, comerciales, y religiosos de lo que suele llamarse *escrituras ordinarias* y, por extensión, *lecturas ordinarias* que aluden al ámbito de lo privado y doméstico; se trata de prácticas “tan poco reconocidas y socialmente visibles como la actividad doméstica en su conjunto” (Lahire, 1997: 79); sin embargo, como señala Rockwell (2002) y Zavala (2009), la distinción entre estos dos espacios no puede ser tan nítida, porque los actores también tienen prácticas locales en el aula; es decir, “las prácticas letradas asociadas a una situación suelen migrar a otros contextos y reescribirse desde nuevos ámbitos” (28).

Observé con frecuencia cuán distantes les resultan a los estudiantes los diversos saberes y maneras de hacer implícitos en las prácticas de referencia. Pude constatar que se trataba de prácticas valoradas por el currículum formal, pero que incluso eran

ajenas no sólo a los jóvenes, sino a algunos de sus profesores, a quienes también les resultaba difícil interpretar y desarrollar, ya que no habían participado en ellas.

Quisiera ser más precisa en la terminología que empleo en esta investigación alrededor de las prácticas. Cuando hablo de *prácticas sociales de lenguaje* hago referencia a la forma en que los Programas de Español denominan la transposición didáctica de un grupo de prácticas letradas (o sociales de lectura y escritura) al contexto escolar. Al respecto, cabe destacar que no encontré la referencia teórica de donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) adoptó esta denominación. Además, habría que analizar que al ser estas prácticas una adecuación didáctica de las desarrolladas fuera del contexto escolar, llama la atención que se les catalogue como “sociales de lenguaje”; por eso en esta investigación, y siguiendo aportes teóricos de Zavala (2009) y Vaca (2010), denomino a este tipo de prácticas, que se inscriben en el currículum y se desarrollan en las clases de español, como *prácticas letradas escolares*.

Para profundizar más en dicho concepto recurrí a las aportaciones de los New Literacy Studies o Nuevos Estudios de Literacidad (NEL),<sup>2</sup> en los que leer y escribir son vistos como prácticas sociales. Desde esta corriente no se les denomina “prácticas” porque consistan en actividades que se aprenden por repetición; se trata de un concepto más complejo o abstracto que se relaciona con formas culturales de usar la lengua escrita en ciertos grupos o comunidades (Barton y Hamilton, 2004). Las prácticas letradas refieren tanto al “comportamiento como a las conceptualizaciones relacionadas con el uso de la lectura y la escritura” (Street, 2004: 94).

Desde la perspectiva de los NEL, en las prácticas letradas se imbrican tanto tareas de lectura como de escritura que son moldeadas por las instituciones sociales donde se desarrollan. En ellas las personas usan textos, que están situados sociohistóricamente, y lo hacen en el marco de contextos particulares, en donde están presentes relaciones de poder: “El escrito es aquí sólo la punta del iceberg de la práctica comunicativa escrita” (Cassany, 2005: 3). Los textos son construcciones que reflejan elementos históricos y sociales de ciertos grupos o comunidades; aprender a usarlos implica involucrarse en los contextos en donde éstos se utilizan.

Para Cassany, Sala y Hernández la práctica letrada incluye al texto; los interlocutores, el contexto, así como las concepciones, valores y actitudes en una determinada comunidad. Además, en ella está presente un grupo de normas de carácter social que van a regular la transacción “(quien puede escribir y leer, dónde y cómo; cómo se produce, transmite y recibe; qué valoración social adquiere, etc.)” (Cassany, Salas y Hernández, 2008: 5). También desempeñan una función importante tanto las instituciones de las que los sujetos forman parte así como el estatus que ocupan en ellas. Ponen como ejemplos de prácticas letradas contemporáneas escribir correos electró-

<sup>2</sup> Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004) traducen el término *literacy* como “literacidad”. A diferencia de otros trabajos como el de Kalman y Street (2009), en donde se usa “cultura escrita” o “culturas escritas”, yo opté por usar la primera propuesta a lo largo de esta investigación.

nicos, leer textos de otros idiomas o culturas, leer blogs y periódicos electrónicos, así como escribir mensajes de texto.

Las prácticas letradas se desarrollan en ciertas *comunidades de práctica*. Este término se usa para designar a un conjunto de personas que comparten propósitos, compromisos, valores e intereses comunes, “[...] es una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencias y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción” (Wenger, 2001: 22). Cassany y otros expresan que dicho término se utiliza en el ámbito de los NEL para designar a grupos de personas que desarrollan ciertas rutinas comunicativas, con “un repertorio propio de géneros discursivos con el que construyen su identidad” (2008:). Aprender ciertas prácticas letradas requiere de participar en las comunidades donde éstas se desarrollan. Ser parte de una comunidad de práctica implica manejar el discurso apropiado de ese grupo, lo que involucra “aspectos prosódicos y de entonación, léxicos, gramaticales, discursivos y relativos a patrones de interacción verbal” (Zavala y Bariola, 2010: 53).

Estos elementos teóricos me sirvieron para comprender que las prácticas letradas son complejas, múltiples y están vinculadas con ciertas comunidades o grupos. A su vez, me permitieron reflexionar que si el currículum formal de la asignatura Español busca respetar su naturaleza, tendría que ir más allá de que los estudiantes lean o escriban ciertos textos que después serán evaluados por sus profesores. Aquí entra en juego la construcción de saberes relacionados con la lengua escrita, así como el conocimiento de los usos sociales de estos textos.

En las prácticas letradas se articulan tanto procesos internos del individuo como otros de carácter social que vinculan a las personas. Incluyen saberes compartidos “representados en ideologías e identidades sociales” (Barton y Hamilton, 2004: 112). En estas prácticas se conjunta la esfera individual con la social, persiguen un determinado propósito y están enmarcadas por prácticas culturales de mayor amplitud.<sup>3</sup>

Si el currículum formal está retomando prácticas sociales de lenguaje como su eje principal, entonces es de considerarse que los estudiantes deben hacer suyos esos saberes compartidos para incorporarse a ciertos grupos o comunidades de práctica. En principio, incorporar las prácticas al currículum es una ventaja para la escuela, por cuanto la enseñanza se ve contextualizada y apela a la vida local (Dolz, Gagnon y Vuillet, 2011). Sin embargo, la distancia entre las prácticas seleccionadas y las prácticas locales efectivas plantea un problema: al mismo tiempo de apoyarse en la práctica para enseñarla hay que promoverla.

Por otro lado, encontré que, a diferencia de las prácticas sociales de lectura y escritura, o prácticas letradas, las que se contemplan en los Programas de Español no

<sup>3</sup> Vaca, por ejemplo, considera que leer como práctica social y cultural se vincula con otras prácticas como asistir al teatro, museos, etcétera. Apropiarse de ellas significa que las personas “habrán logrado darles significado, entamarlas en sus vidas” (2010: 154).

apuntan hacia situaciones comunicativas reales que tengan como base satisfacer ciertas necesidades, intereses o propósitos comunicativos. Hablamos de un tipo particular de prácticas en donde se conjuntan intereses didácticos específicos con el fin de que los estudiantes produzcan y lean cierta clase de textos. Se trata de una transposición didáctica de las prácticas letradas al contexto escolar; como cualquier contenido que se pueda enseñar, fueron objeto de una transformación (Chevallard, 1991; Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009). Más adelante me detendré en este punto.

Portilla (2013) expresa la dificultad que implica estudiar prácticas, pues constituyen un objeto “resbaladizo” y muchos de los aspectos que las integran no son visibles. Para observar el desarrollo de una práctica letrada hay que enfocar la mirada en una serie de eventos que la implican. Heath define los eventos letrados como “cualquier ocasión en que un texto escrito es esencial a la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos” (2004: 94). Los eventos son actividades sociales “en donde está presente la literacidad” (Zavala, 2009: 25).

Para Barton y Hamilton, en los eventos está presente uno o varios textos y es frecuente que se den conversaciones alrededor de ellos; además, surgen de las prácticas y las hacen visibles. También argumentan que esta noción enfatiza la “naturaleza situacional de la literacidad con respecto a que ésta siempre existe en un contexto social” (2004: 114). Heath menciona que los eventos letrados deben ser interpretados en relación con “patrones socioculturales más amplios” (2004: 176), ya que no se trata de actividades aisladas.

Por su parte, Barton (2003) aclara que los eventos letrados constituyen la primera unidad básica de análisis de la literacidad. Éstos ayudan a describir cómo las personas usan los textos en su vida diaria. Ejemplifica como un clásico evento letrado (en el contexto europeo) el hecho de que un adulto lea una historia a un niño antes de dormir. Los que participan en dichos eventos siguen ciertas reglas de interacción social que les permiten intercambiar ideas y conocimientos sobre los escritos. En el contexto escolar la identificación y análisis de los eventos letrados ayuda en la comprensión de cómo los estudiantes aprenden a leer y escribir.

Usé el concepto de *evento letrado* principalmente en el análisis de los datos. Describí actividades específicas donde docentes y estudiantes interactuaban alrededor de diversos textos dentro de la asignatura Español. Identifiqué cómo éstos constituían actividades repetidas o ciertas rutinas o patrones sobre la producción y el uso de los textos.

### **Didáctica de lenguas y transposición**

He hablado de que conformé un objeto de estudio básicamente de las relaciones entre ciertas prácticas, los docentes y estudiantes. Esta forma de ver el objeto se relaciona con el triángulo didáctico que se propone desde las didácticas específicas, incluida la de las lenguas. Este tipo de didáctica se ocupa de los procesos relacionados con la

enseñanza y el aprendizaje de las lenguas teniendo en cuenta las complejas relaciones entre tres elementos: el profesor, el alumno y la lengua o las lenguas enseñadas (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009).

El objeto de la didáctica de las lenguas se ubica tanto en la transmisión como en la apropiación de las lenguas, pero se interesa específicamente por “los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: 122). Un concepto central de esta disciplina es el sistema didáctico. Con él se abarca “una estructura formada por los profesores, los estudiantes, y los diferentes contenidos que se dan en el aula (conocimientos, habilidades, valores, etc.)” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: 123).

En la telesecundaria donde desarrollé la investigación, al reconstruir el proceso de apropiación de ciertas prácticas letradas escolares, exploré las características del sistema didáctico de la asignatura Español. En él estaban en interacción el docente, con sus propias interpretaciones e intervenciones relacionadas con el contenido a enseñar (es decir sus mediaciones); los dispositivos didácticos, principalmente libros de texto que sugieren actividades para la apropiación de las prácticas; y los estudiantes.

Desde la didáctica de las lenguas también es importante recuperar el concepto de *transposición didáctica*. Considero que transponer prácticas letradas a la escuela conlleva una complejidad didáctica importante. Como mencioné anteriormente, si hay diversidad de prácticas letradas, ligadas a comunidades de práctica variadas, ¿con qué criterios se pueden seleccionar algunas de ellas para ser trasladadas al ámbito escolar y ser objeto de apropiación por parte de estudiantes que pertenecen a distintos contextos?, ¿qué de ellas enfatizar?, ¿cómo implementarlas?, ¿bajo qué condiciones institucionales hacerlo?

El concepto de *transposición didáctica* se usa para dar cuenta de los cambios o transformaciones que sufren los *saberes sabios* para convertirse en objeto de enseñanza (Chevallard, 1991). Dolz y otros autores mencionan que hay cierto consenso en que el conocimiento implícito en prácticas sociales puede ser objeto de enseñanza y que en lo relativo a las lenguas abarcaría principalmente los saberes gramaticales sobre las lenguas, así como las prácticas letradas de referencia. Estos autores apuestan por el hecho de que en el diseño didáctico estén presentes tanto los conocimientos lingüísticos como los implícitos en la práctica letrada de referencia.

Además, reconocen dos niveles de transposición didáctica: la externa y la interna. La primera “[...] parte de los objetos de conocimiento útiles fuera de la institución escolar para llegar a los objetos enseñados tal como aparecen en los planes de estudio” (Dolz, Gagnon Mosquera, 2009: 124). En el caso que me ocupa en este nivel de transposición, estaría la selección de determinadas prácticas letradas provenientes de diversos dominios, o ámbitos sociales, que los didactas adoptaron por considerarlas valiosas para todos los jóvenes de secundaria de nuestro país.

Debo comentar que, como parte de ese proceso de transposición externa, los didactas decidieron organizar las prácticas letradas escolares de la siguiente manera: cada

bloque de estudio, de los tres grados que componen la educación secundaria, incorpora tres prácticas; cada una de éstas se ubica en uno de tres ámbitos (literatura, estudio o participación ciudadana); para desarrollar cada práctica, se propone un proyecto didáctico compuesto de una secuencia de actividades articuladas con elementos de reflexión sobre la lengua. Toda esta secuencia de actividades se materializa a través de los libros de texto (para el docente y los estudiantes).

Es importante recalcar esta forma de objetivar el currículum porque obedece principalmente a un rasgo histórico de la educación pública en México, donde los libros de texto han ocupado un lugar central como principal apoyo didáctico del profesor y suelen ser lo más cercano al currículum formal con lo que ellos interactúan.

Hasta aquí he hablado de *diseños didácticos* en donde no participan los profesores. Son los didactas quienes seleccionan los saberes lingüísticos y las prácticas letradas que consideran deseables para los estudiantes. Pero aquí no acaba el proceso de transposición, ya que este currículum pasa necesariamente por la interpretación de los profesores. La transposición interna es la que llevan a cabo los maestros al construir sus propias versiones de estos objetos a enseñar (Dolz, 2009). Hablamos también de la forma en que el docente representa la práctica letrada escolar y cómo la desarrolla efectivamente con sus estudiantes. Este nivel de análisis es el que me interesó recuperar en esta investigación, ya que nos ubica en las versiones específicas que se construyen en la escuela.

En este ámbito de la *transposición interna*, el docente tiene un papel central. Dolz y otros (2009) señalan que intervienen sus conocimientos (gramaticales y ortográficos) acerca de la lengua a enseñar, su familiarización con las prácticas letradas de referencia y las transpuestas, así como su experiencia en adaptar las actividades que proponen los materiales curriculares a su contexto escolar y a sus estudiantes. Se suma a estos rasgos la claridad en la progresión de los aprendizajes, sus conocimientos en relación con los procesos de producción oral y de textos, así como con la identificación de las dificultades que pudieran presentarse en función de las características de los estudiantes.

Esos elementos nos hablan de lo complejo que resulta para cualquier docente desarrollar sus clases, teniendo como eje prácticas letradas escolares e implícitos elementos de reflexión sobre la lengua, cuestión que se hizo evidente en el caso de los docentes que laboran en la telesecundaria que participa en esta investigación. Con ello no quisiera que se entendiera que mi interés es juzgar a los profesores o evaluarlos; considero que estos elementos teóricos ayudan en la comprensión de por qué los profesores hacen lo que hacen o toman determinadas decisiones didácticas. Por el contrario, subrayo los riesgos y conflictos que entraña la adopción de modelos didácticos desarrollados en contextos culturales diversos, como en el caso de la Comunidad Europea. Considero que el currículum mexicano ha adoptado directrices como las que he mencionado al referir a Dolz y su grupo de investigación, entre otros referentes también europeos (Philippe Perrenoud, por ejemplo).

Las prácticas sociales del lenguaje, extendidas a la mayor parte de la sociedad, no son las mismas; baste considerar dos ejemplos: la lectura de cuentos por parte de los padres a la hora de acostar a los niños es quizá una práctica muy generalizada en el ámbito anglosajón, mientras que en México es una práctica sólo de ciertos grupos sociales. El segundo ejemplo es la práctica de hacer borradores de textos, muy extendida en Francia. Tan es así que las personas cuentan con libretas rotuladas de fábrica como *cahier de brouillon*.<sup>4</sup>

En principio, se trata de profesores que en su mayoría no son especialistas en español (o en lenguas); deben impartir muchas materias; su formación profesional es más bien pedagógica y lejana a la didáctica específica de las asignaturas (esto coincide con lo que han señalado en otras investigaciones en telesecundarias [Carvajal, 2003; Miranda y Reynoso, 2006]); su experiencia docente es escasa y tampoco cuentan con acompañamiento o asesoría pedagógica cercana que les permita valorar y ajustar la ayuda que les brindan a sus estudiantes; su versión del currículum formal es la que presentan los libros de texto que, como mencioné, ya implica otro nivel de transformación del contenido a enseñar. Además, desconocen el contexto indígena al que pertenecen sus estudiantes, así como las implicaciones didácticas de enseñar en un contexto bilingüe.

### Bilingüismo

En el desarrollo de la investigación también es relevante considerar apoyos teóricos relacionados con el *bilingüismo*. Según Hamers y Blanc (1989), el bilingüismo se define como el uso alternado de dos lenguas por la misma persona. Denominan como *uso* a la capacidad del individuo para hablar en cualquiera de las dos lenguas a partir de una mínima competencia lingüística (Alarcón, 1998). No hay que perder de vista que en este estudio me ubiqué en un contexto indígena, donde la primera lengua de los estudiantes, el popoluca de la Sierra, es aún vigorosa y difiere de la lengua que se enseña en la secundaria: el español. En este escenario de discordancia lingüística es donde tienen lugar las prácticas letradas escolares: pensemos que los estudiantes cambian de lengua cuando llegan a la escuela.

Es bastante amplia y diversa la discusión académica en relación con la situación que enfrentan grupos etnolingüísticos minoritarios dentro de los espacios escolares donde se impone el aprendizaje de una lengua dominante (Casariego, 2006; Coronado, 1992; Gucik, 1986; Jiménez, 2011; Nolasco, 1997). No retomo estos debates, ya que no son el centro de este estudio. Me enfocaré en algunos aportes teóricos que me ayudaron a comprender por qué los estudiantes participaban de cierta forma en los eventos letrados derivados de las prácticas, así como el origen de algunas de las dificultades con las que se enfrentaban al momento de interactuar con los textos y sus profesores.

<sup>4</sup> Si se quiere profundizar en el tema, consultar en <[http://ticenogood.info/maths\\_c3/fonctions\\_des\\_supports.pdf](http://ticenogood.info/maths_c3/fonctions_des_supports.pdf)> y <<http://forums-enseignants-du-primaire.com/topic/279965-le-cahier-de-brouillon/>>.

*El popoluca de la Sierra y el español*

Me encontré con un escenario comunitario y escolar donde hay contacto entre dos lenguas: el español, que como sabemos es la lengua oficial de México y por tanto poseedora de mayor “estatus y prestigio”, y el popoluca de la Sierra, lengua indígena y minoritaria. Esta última pertenece a la familia mixe-zoqueana y a la subfamilia zoqueana.<sup>5</sup> La palabra *popoluca* tiene origen en el náhuatl; significa “hablar entre dientes, tartamudear, hablar una lengua bárbara, incivilizada o extranjera” (Simeón, 2006: 392). No obstante, como lo especifica Gutiérrez (2011), los que hablan popoluca usan las palabras *nundajööyi*’ y *angmaatyí* para referirse a su lengua, que significan “nuestra palabra verdadera” y “nuestra manera de hablar”, respectivamente. El popoluca es hablado por un poco más de treinta mil personas en nuestro país (AVELI, 2010); sin embargo, son pocos los materiales escritos en esta lengua.<sup>6</sup>

La lengua que más se valora en la escuela telesecundaria es el español; es en la que se editan los materiales curriculares y la que hablan los profesores. Coincido con Cummins en el sentido de que la escuela suele transmitir un “sentimiento de vergüenza respecto al idioma y a los orígenes culturales de los niños” (Cummins, 2002: 49), en lugar de contribuir en el orgullo y afirmación de su primera lengua. Se culpa a ésta del retraso académico de los estudiantes y, por tanto, se le considera un problema y la causa directa de fracaso escolar. Pude identificar que ciertamente los estudiantes presentan diversas dificultades para hablar y escribir en español en los eventos letrados; se mezcla una lengua sobre la otra, y esto a su vez genera muchas tensiones entre los docentes y los jóvenes.

Para tratar de comprender lo que estaba sucediendo, me apoyé en las aportaciones de Cummins (2002) y Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto y Silva (2004). Ellos, a partir de sus investigaciones, muestran que el origen de las dificultades académicas de los estudiantes bilingües inicia desde que se les trata de enseñar a leer y escribir en una segunda lengua que muchos de ellos no conocen o dominan. De esta manera se favorece un bilingüismo de carácter sustractivo, que implica sustituir una lengua por otra. Con ello se pierden oportunidades de potenciar el desarrollo tanto lingüístico como académico de los estudiantes.

Considero que esto sucede debido a que en nuestro país está muy lejos de concretarse una educación intercultural y bilingüe.<sup>7</sup> Muchos de los docentes de primarias

<sup>5</sup> En el sureste de Veracruz hay otra lengua zoqueana: el popoluca de Texistepec; y dos lenguas mixeanas: el popoluca de Sayula y el popoluca de Oluta; las tres tienden a desaparecer (Gutiérrez, 2011).

<sup>6</sup> Pude rastrear algunos materiales editados por la SEP, el Instituto Lingüístico de Verano, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas (AVELI). De todos ellos, en la localidad sólo identifiqué un libro para el alumno de primaria editado por la SEP.

<sup>7</sup> La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que data de 2003, señala que se debe “Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003: 3).



indígenas no pertenecen al grupo étnico al que atienden; hay quienes sí, pero desconocen la escritura de esa lengua indígena; tal es el caso de la escuela primaria de la localidad en donde desarrollé la investigación. Como lo especifica Cummins, lo ideal sería el desarrollo de un bilingüismo aditivo que se da “cuando los estudiantes añaden una segunda lengua a su instrumental intelectual, mientras continúan desarrollándose conceptual y académicamente en su lengua materna” (2002: 53). Dolz y demás autores le llaman *modelo integrador*, aunque lo discuten sobre todo en el contexto del plurilingüismo europeo, donde muchas lenguas, aunque minoritarias, son oficiales.

Se trata de una perspectiva de enriquecimiento lingüístico en el que se aprende una nueva lengua sin que ello implique aspectos negativos para la primera (Hamel y otros, 2004). La ventaja del desarrollo de este tipo de bilingüismo está en que se genera una *interdependencia translingüística* (Cummins, 2002), que se comprende como la posibilidad de que los conocimientos lingüísticos que haya desarrollado la persona en la primera lengua le sirvan para el aprendizaje de la segunda.

Hamel y otros (2004) explican que en el contexto mexicano y latinoamericano ha prevalecido la imposición de un enfoque castellanizante para los pueblos indígenas. Enfatizan que para aprender español se tiene que dejar el “dialecto”, haciendo ver que se trata de lenguas incompatibles. Estas concepciones pertenecen a la ideología del monolingüismo que a nivel social está muy arraigada, aunque no cuente con base científica alguna. Estos autores apoyan la propuesta de una educación intercultural y bilingüe que se base en una serie de principios (Cuadro 1):

### **Cuadro 1** **Principios psicolingüísticos de la educación intercultural bilingüe**

- 
- Mientras mejor se enseñen las materias y competencias difíciles, cognitivamente exigentes, en su propia lengua (su lengua más “fuerte”, L1) a niños de poblaciones etnolingüísticas subordinadas, mejor se aprenden los contenidos escolares fundamentales en su conjunto;
  - mientras mejor se enseña la lecto-escritura en la L1, mejor se podrán transferir estas habilidades a la lengua nacional, una vez que los alumnos hayan alcanzado el nivel umbral necesario en ella; todo lo que se aprende en una lengua puede usarse en la otra;
  - mientras mejor se incorporen las tradiciones cognitivas de la cosmovisión y pedagogía indígenas al currículo escolar, más probabilidades tienen los alumnos de llegar a un aprovechamiento escolar a largo plazo;
  - mientras con más aplomo se profundice, se afiance y se fortalezca la identidad étnica de los alumnos a través del conocimiento y aprecio de su cultura, mejores herramientas van forjando para apropiarse de la cultura nacional y universal, sus conocimientos y tecnologías.
- 

Fuente: Hamel *et al.*, 2004: 88.

Considero que estos principios constituyen un marco ideal pero difícil de concretar en el contexto de nuestro país. Como lo he mencionado, en el caso del popoluca de la Sierra, hay pocos que dominen su escritura, pues se cuenta con escasos materiales escritos en esta lengua. ¿Cómo exigirles a los profesores contribuir a un bilingüismo coordinado y equilibrado de sus estudiantes en tanto que ni ellos mismos lo poseen? Además, se ha comprobado que se necesitan más de seis años para alcanzar un dominio académico de una segunda lengua (Hamel *et al.*, 2004). Esto explica por qué los estudiantes de esta telesecundaria no cumplen con el nivel esperado del español, tanto por sus maestros como por los didactas que diseñan los materiales curriculares.

Son escasísimas las prácticas sociales de lectura y escritura en popoluca de la Sierra, lo que ya entraña tensiones y contradicciones con el currículum formal sustentado en prácticas. Rockwell explica que cada vez hay un mayor interés en la escritura en lenguas indígenas; no obstante, hay quienes defienden la tradición oral de los pueblos originarios, ya que para ellos “la introducción de la escritura puede destruir la riqueza y el sentido comunitario de la tradición oral” (2000: 3). Ella critica esta postura y argumenta que los pueblos indígenas nunca han sido entidades cerradas y que, de diversas maneras, han tenido que enfrentar la escritura en español, e incluso valerse de ella para la defensa de sus derechos.

Mirar esta realidad bilingüe en escuelas telesecundarias como la que participa en esta investigación lleva a considerar que hay muchos retos a nivel didáctico para los docentes. Dolz y demás autores (2009) mencionan que cada día se dan más situaciones de plurilingüismo en las aulas. Sin embargo, en el contexto europeo (donde ellos se ubican), es frecuente que las dos o tres lenguas que están en juego tengan igual estatus (sean oficiales) o al menos estén reconocidas como segundas lenguas. Esto influye en que se piense en un aprendizaje integrado de las lenguas, así como en las formas más adecuadas de que los estudiantes avancen en su aprendizaje con base en sus repertorios lingüísticos.

Esto no sucede en nuestro país, donde la tendencia es la franca extinción de nuestras lenguas originarias a pesar de los discursos actuales y de algunas políticas que intentan revitalizarlas y valorarlas. En el caso de las telesecundarias que se ubican en un contexto donde hay vitalidad lingüística, los profesores no cuentan con una formación adecuada en lenguas, que les permita a los estudiantes “mejorar los niveles de dominio lingüístico alcanzados en la primaria en ambas lenguas” (Hamel *et al.*, 2004: 102), de ahí que aparentemente se invisibiliza la primera lengua.

## La escritura

La escritura es ante todo un objeto cultural, o herramienta, que puede ser considerada como patrimonio de la humanidad (Rockwell, 2000), pues los textos y las prácticas asociadas a ella son modos de comunicación que se han desarrollado históricamente

y de manera diversa en cada cultura. Cabe aquí la crítica hacia una forma de ver este conjunto de prácticas socialmente construidas como variables que pueden separarse del contexto social y así ser analizadas (modelo autónomo de literacidad). Por el contrario, la literacidad está ligada a la cultura y por tanto a ciertas relaciones o estructuras de poder (modelo ideológico de literacidad) (Street, 2004).

La *literacidad* tiende a sustituir la *alfabetización*, al menos desde perspectivas socioculturales, para enfatizar la complejidad de las prácticas comunicativas a las que da lugar, socialmente situadas y en continuo intercambio entre leer y escribir: se lee para escribir y se escribe para seguir leyendo. Las personas, al participar en prácticas letradas, están interactuando con un objeto que han de conocer para poder usar, y ese conocimiento nunca llega a su fin. En las actuales formulaciones didácticas, el conocimiento del sistema de escritura se debe “extraer” durante las prácticas y las interacciones, para organizarse durante o después de la producción o interpretaciones textuales. Importa tanto el saber-hacer con la escritura como el saber que lo hace posible.

Es importante tener claro que la escritura es un sistema de representación del lenguaje más que un código de transcripción. Conocer el sistema implica reconstruirlo y entender sus semejanzas y sus diferencias respecto del lenguaje oral (Ferreiro y Teberosky, 1991; Vaca, 2001).

Catach (1996) ha dejado claro que debemos pensar en términos de lo que ella denomina la *lengua prima*, pues en las sociedades actuales (desarrolladas) las personas deben establecer constantemente una interrelación entre el lenguaje oral y el escrito, que interactúan y se complementan de manera constante. Sin embargo, en el caso bilingüe que abordo, los vínculos que se deben establecer son muchos, entre el popoluca oral (lengua materna extensamente dominante en la localidad), el español oral y el escrito. Esta constante interrelación la encontraremos en todo momento: el popoluca es la lengua ponderante en el salón de clases (aunque haya restricciones explícitas de hablarlo) al momento de leer un texto en español o al momento de producir uno.

La lengua oral fue también estudiada de manera muy original por Claire Blanche-Benveniste. Sus estudios han puesto de manifiesto que la oralidad misma es constantemente corregida y afinada, “en tiempo real”, lo que da lugar a múltiples ajustes en los niveles sintáctico, léxico, semántico y pragmático. Ella encuentra que “las producciones orales son análogas a los borradores de lo escrito”, y propone que se trate como pre-textos a la mayoría de las producciones orales: “Allí vemos suertes de enmiendas, avances, retrocesos, comentarios, una mezcla de lengua y metalengua; en una palabra, un texto y a la vez los rastros de la elaboración del texto” (1998: 22).

A mí me llama la atención el hecho de que los estudiantes se sirvan intensivamente de su oralidad, popoluca y español, para dar forma a los enunciados que van a escribir durante el proceso de textualización. Estos ajustes en lo oral parecen reemplazar el uso de borradores escritos que tanto se esfuerza por fomentar el currículum actual.

Sin embargo, las operaciones lingüísticas involucradas por los estudiantes observados resultan extraordinariamente complejas debido a la intervención oral tanto en popoluca como en español, y del español escrito. Creo que la construcción de estas conexiones por parte de los estudiantes debe ser focalizada y estudiada a profundidad. Señalaré algunas observaciones iniciales.

Todos los conceptos que se han mencionado en esta sección serán movilizados y profundizados en los apartados subsecuentes de este libro, según lo que se describa y se trate de comprender en cada momento.



## ETNOGRAFÍA COMO CAMINO

Este apartado está dedicado a la exposición de los aspectos metodológicos de esta investigación. Primero se abordan algunos rasgos generales del enfoque etnográfico; posteriormente, se describe el camino recorrido para delimitar el objeto de estudio; finalmente, se desarrollan las diferentes fases de trabajo de campo y los procedimientos de análisis.

### **Enfoque etnográfico y objeto de estudio**

Adopté al enfoque etnográfico para el desarrollo de esta investigación. Mis acercamientos teóricos con la etnografía han sido principalmente mediante los trabajos de la doctora Elsie Rockwell.<sup>1</sup> Ella afirma que hacer etnografía va más allá del desarrollo de una metodología específica de investigación; es una forma de concebir la realidad y una perspectiva que acompaña todo el recorrido del investigador; implica tratar de ser consciente de que nuestras concepciones influyen tanto en la forma de acercarse a las escuelas como en la construcción del objeto de estudio.

Desde esta tradición etnográfica, en la que me inscribo, se busca la construcción de conocimiento. Para ello se producen descripciones densas de una realidad determinada que reflejen un entramado de relaciones. El etnógrafo debe permanecer en el contexto de estudio el tiempo suficiente para que pueda adentrarse en las características de los sujetos, a la vez que afina sus preguntas de investigación y trata de

<sup>1</sup> Lo que no implica que me haya centrado sólo en ella. A lo largo de la investigación revisé a diversos autores como Geertz (1989), Lave (2001), Wenger (2001), Rogoff (1997), Bertely (1992), Woods (1993), Sandoval (2008), Galván (2011), Díaz de Rada (2010), Mercado (1991), Candela (1995), Podestá (2003), entre otros.

darles respuesta. Esto fue lo que hice al observar la interacción social en situaciones naturales teniendo como resultado “una nueva concepción del objeto de estudio” que se concibe como “el producto más importante del trabajo etnográfico” (Rockwell, 2009: 47).

La construcción del objeto de estudio de esta investigación fue, como en toda investigación etnográfica, un proceso largo y complejo. Desde un inicio asumí que, aunque contara con una serie de interrogantes para orientar mi búsqueda en las escuelas, estaría abierta a su transformación o reformulación a medida que el trabajo de campo y teórico avanzara. A continuación detallo el proceso.

El tema inicial de esta investigación era la incorporación y usos de Objetos de Aprendizaje (OdA) en las clases de español de educación secundaria. Sabía que la SEP sustituiría gradualmente el Programa Enciclomedia por una nueva estrategia de equipamiento tecnológico en las escuelas de educación básica: “Habilidades Digitales para Todos” (HDT). La iniciativa contaba con mucho presupuesto<sup>2</sup> y apoyaría la enseñanza y el aprendizaje de todas las asignaturas del currículum formal.

Centré mi interés en lo relativo a la asignatura Español, en el primer grado de educación secundaria. Para ello tuve en cuenta la relevancia curricular de dicha asignatura en la formación de los estudiantes y en el grado de avance observado en los recursos digitales disponibles de HDT; cuando inicié la investigación sólo se encontraban disponibles recursos multimedia denominados Objetos de Aprendizaje (OdA) para primer grado de educación secundaria, y en el caso de español se incorporaban 126 OdA distribuidos en los cinco bloques de la asignatura.<sup>3</sup>

Elegí como zona de estudio la Sierra de Santa Marta, al sur de Veracruz, pues, por razones personales, pasaría largas temporadas radicando ahí. Conocía esta región y sabía que en ella se hablaban dos lenguas indígenas: el popoluca de la Sierra y el náhuatl; no obstante, pensé que en escuelas secundarias los jóvenes hablarían español.

Las escuelas seleccionadas para la investigación fueron: una telesecundaria de contexto popoluca, otra de contexto náhuatl y una escuela secundaria general de contexto urbano. Desde mis primeras visitas, identifiqué que las aulas de cómputo (donde estaba el equipamiento de HDT) permanecían cerradas. Me di tiempo para esperar que con el avance de las semanas esto cambiara y enfoqué la atención en la observación de clases de español. En las telesecundarias, mientras se desarrollaban de las sesiones, los estudiantes hablaban tanto en su lengua materna como en español; fue algo que no esperaba. Los profesores expresaban visiones contradictorias en relación con el bilingüismo de los estudiantes. Por un lado, decían que su lengua materna constituía un obstáculo muy fuerte en el aprendizaje del español y, a su vez, reconocían que en

<sup>2</sup> Según se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* (12 de diciembre de 2010), la Cámara de Diputados asignó 4,903 millones de pesos sólo para el ejercicio fiscal 2011.

<sup>3</sup> Bloque I, 30; Bloque II, 26; Bloque III, 23; Bloque IV, 30 y Bloque V, 17; éstos integran definiciones, videos, juegos interactivos, imágenes y animaciones. Recuperado de <<http://www.hdt.gob.mx/hdt/materiales-educativos-digitales/>> (consultado el 8 enero de 2010).

ocasiones tenían que valerse de ella para que entre los propios estudiantes se aclararan dudas sobre el contenido de los libros de texto.

Este escenario no previsto en la investigación, sumado al casi nulo uso del equipamiento tecnológico de la estrategia HDT en las escuelas, me condujeron a tomar una serie de decisiones respecto a las preguntas iniciales de la investigación. Decidí que sin perder de vista el uso de las TIC me centraría más en analizar el desarrollo de las clases de español. Además, me concentraría en una escuela, debido a que estaban en juego contextos culturales muy heterogéneos y tres lenguas: el popoluca de la Sierra, el náhuatl del Sur y el español, que hacían aún más complejo el estudio. Elegí la telesecundaria de contexto popoluca, pues fue en ella donde hubo mayor apertura de los docentes y del director para ser parte del estudio. Adicionalmente, había mayores intentos por usar el equipamiento de HDT durante las clases de español.

Para adentrarme en la observación de las clases, revisé diversos trabajos relacionados con el desarrollo de esta asignatura en las escuelas telesecundarias (Kalman y Carbajal, 2007; Vaca, Bustamante, Gutiérrez y Tiburcio, 2010; Rodríguez, 2009). Una de las investigaciones en la que más me apoyé fue *Los lectores y sus contextos*.<sup>4</sup> En ella se retoman algunos elementos de carácter etnográfico para documentar el tipo de prácticas lectoras promovidas desde estas escuelas. Incluye descripciones detalladas de clases y menciona que se trabaja con un fuerte apego a los guiones didácticos de los libros de textos; las secuencias de las clases parten en su mayoría de la lectura en voz alta y de ejercicios con sus respectivas revisiones, con poca retroalimentación por parte del docente; también identifica que los estudiantes participan poco en las clases y rara vez expresan sus dudas (Vaca y otros, 2010: 387).

Aparentemente algo similar sucedía en las aulas de la telesecundaria que seleccioné. Los registros de clase me indicaron que el trabajo del docente y estudiantes giraba en torno a lo propuesto por los libros de texto; se realizaban diversos ejercicios con escasas revisiones o retroalimentación por parte del docente; también había una tendencia de los estudiantes a no expresar sus dudas a los profesores.

Al continuar con las observaciones, poco a poco reconocí ciertas particularidades de la escuela. Por un lado, el bajo nivel del español de los estudiantes que, aparentemente, limitaba su expresión oral en la clase. Comprendí que para ellos el aprendizaje del español representaba una segunda lengua, aunque no se contemplara de esta manera por el currículum formal. También tenían restringido hablar popoluca como medio de expresión de ideas. Se trataba de un “mundo” de interacción desconocido para los profesores y para mí. Había diferencias lingüísticas y culturales entre docentes y estudiantes que por momentos originaban malos entendidos en el desarrollo de las clases de español, causando molestia al profesor. Los maestros expresaron lo difícil

<sup>4</sup> Se trata de un estudio muy amplio que explora diversos niveles y modalidades educativas a fin de conocer, entre otras cosas, “[...] el peso específico de las condiciones en las que crecen los estudiantes mexicanos en la manera de afrontar tareas de lectura y matemáticas” (25).



que es trabajar con estos jóvenes por la comprensión y producción de textos alrededor de los proyectos didácticos, tanto por sus características culturales y lingüísticas como por las diversas limitaciones materiales de la escuela.

Por varios meses también llegué a pensar que su lengua materna era un “enorme problema en la escuela”. Me enfoqué en ver cómo el popoluca “dificultaba” el trabajo de los profesores en la asignatura Español. Por supuesto, todo se reflejó en la redacción de mis primeros textos analíticos.

Esto fue cambiando gracias al diálogo con otros investigadores y la revisión teórica (Zavala, 2002; De la Piedra, 2004; Barton, 2003; Street, 2004; Rockwell, 1991, 1995; Lahire, 2010a, 2010b; Heller, 1998; Ezpeleta y Rockwell, 1983; Cummins, 2002; Blanch-Benveniste, 1998; Catach, 1996). Reflexioné en que miraba esta problemática desde una visión reduccionista y simplista, que había mucho por indagar sobre lo que estaba sucediendo en esta escuela alrededor de la lengua escrita. Al revisar a autores como Weinreich (1968); Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto y Silva (2004), y Domínguez (2001), descubrí que cuando hay lenguas en contacto se presenta un fenómeno llamado *interferencia lingüística*.

Era importante pasar a otro “umbral” de la investigación. Entonces, el referente empírico no sería la clase de español de manera aislada, sino los proyectos didácticos de la asignatura. Me interesé en conocer cómo se desarrollaban de principio a fin; en seguir a los estudiantes a sus domicilios para así intensificar el diálogo con ellos y conocer qué conversaban en su lengua materna entre ellos y con otros actores escolares, como los padres de familia.

A través de esta intensificación de la interacción con los estudiantes y la localidad, empecé a darme cuenta de que desde la escuela se proponían una serie de prácticas letradas, mediante los proyectos didácticos de la asignatura, que resultaban muy ajenas a los estudiantes. Pero ellos ponían en juego una serie de recursos y estrategias culturales y lingüísticas para participar en aquéllas. Los profesores también realizaban una serie de ajustes a estas prácticas para, desde su perspectiva, hacerlas más accesibles a los estudiantes. Estaban presentes una serie de tensiones (entre el currículo y las características de los jóvenes, por ejemplo), dilemas y contradicciones que antes no reconocía.

Construí diversos textos analíticos que me permitieron concluir que el objeto de estudio era el proceso de apropiación de prácticas letradas escolares en la asignatura Español, compuesto por las diversas relaciones generadas con tres elementos: las prácticas letradas escolares (que emanaban del currículum formal), los estudiantes (bilingües) y el docente (y su mediación). Las preguntas específicas de investigación que finalmente se definieron fueron: ¿qué caracteriza a las prácticas letradas escolares observadas que se desarrollan a través de las clases de español? ¿Cuáles son las interpretaciones que los docentes construyen de estas prácticas y qué exigencias académicas les demandan a los estudiantes? ¿Qué dificultades presentan los estudiantes al involucrarse en los eventos letrados derivados de estas prácticas? ¿Cuáles estrategias

ponen en juego los estudiantes para responder a las exigencias académicas de la asignatura y así ser parte de dichas prácticas?

### **Trabajo de campo y proceso de análisis**

En este apartado se abordará de manera conjunta el trabajo de campo y la forma en que se realizó el análisis. En los estudios etnográficos son dos procesos que se entrelazan: Rockwell (2009) nos dice que el análisis inicia con el desarrollo del trabajo de campo cuando decidimos, por ejemplo, qué observar o de qué tomar nota, y termina hasta la conformación final de la descripción etnográfica. Entre estos dos momentos hay una serie de pasos intermedios que implican la redacción de documentos o textos analíticos que expliquen cómo se transformó la mirada del etnógrafo. A diferencia de otro tipo de investigaciones, aquí no existe un “procedimiento técnico” que indique la trayectoria a seguir en el trabajo de campo y en el proceso de análisis. No hay desde el inicio una ruta planeada; se va construyendo sobre la marcha.

#### ***Primera fase de trabajo de campo***

Para la negociación del acceso<sup>5</sup> a las escuelas, primero obtuve el listado de las secundarias que debieron recibir el equipamiento de HDT en Veracruz en 2010. Entre ellas se encontraban quince, ubicadas en la región de la Sierra de Santa Marta. En mayo de 2010 empecé a visitarlas; corroboré que sólo en seis telesecundarias contaban con el equipamiento de HDT, así como en una escuela secundaria general cercana a esta región. Logré que en tres escuelas accedieran a participar en la investigación.

La primera fase de trabajo de campo la catalogo como exploratoria. Realicé las primeras visitas a las escuelas a mediados de octubre de 2010. Me enfoqué en familiarizarme con los estudiantes y docentes. En esta fase de trabajo de campo, en síntesis, desarrollé las actividades del Cuadro 2. Realicé entrevistas informales con directivos, docentes y estudiantes; accedí a los archivos escolares de donde obtuve algunos datos históricos de las instituciones. Empecé a interactuar con habitantes de las localidades (en el caso de las telesecundarias) y a documentar algunos de sus principales rasgos. Observé dos clases de español, sin apoyo en las TIC, de tres docentes de las escuelas.

Con base en el tema inicial de investigación, seguí la trayectoria de uso del equipamiento de HDT: estuve en reuniones del personal docente para la toma de acuerdos sobre el uso del aula de cómputo; presencié dos clases en dicho salón, coordinadas por el director de la telesecundaria de contexto popoluca y seis clases de español don-

<sup>5</sup> Debo reconocer que durante la investigación tuve que negociar o renegociar con ciertos profesores el acceso a ciertas aulas, y con algunos padres el acceso a los hogares de los estudiantes.

## 42 • Enseñar y aprender español en una telesecundaria...

de se usaban OdA de HDT en la secundaria general. Todas las clases fueron grabadas en video como previo acuerdo entre los profesores.

**Cuadro 2**  
**Técnicas etnográficas de la fase exploratoria**

<i>Técnicas</i>	<i>TP</i>	<i>TN</i>	<i>SG</i>	<i>Temática</i>
Entrevista formal al director de la escuela.	x	x	x	Usos del equipamiento de HDT en la escuela y experiencias con las TIC.
Entrevista formales a docentes.	x	x	x	Usos del equipamiento de HDT en la escuela y experiencias con las TIC.
Entrevista informal al encargado del Centro Comunitario Digital de la localidad.		x		Uso de las computadoras por jóvenes de la telesecundaria.
Entrevista informal a personas de la localidad (dueño de la papelería del pueblo y agente municipal).	x			Datos de la localidad. Uso de las computadoras por jóvenes de la telesecundaria.
Encuesta a estudiantes.	x	x	x	Usos de la computadora, celulares e internet en la escuela y el hogar.
Observaciones de clases de español.			x	Revisión de objetos de aprendizaje.
	x	x	x	Desarrollo de proyectos didácticos.
Observaciones de clases de cómputo.	x			Uso del procesador de textos.
Observaciones de reuniones de docentes.	x		x	Organización del uso del aula de medios.
Consulta de archivos escolares (estadísticas y libro de actas).	x	x	x	Fundación de la escuela. Acuerdos para el equipamiento de HDT.

Abreviaturas: TP, Telesecundaria de contexto popoluca; TN, Telesecundaria de contexto náhuatl; y SG: Secundaria general.

Fuente: Elaboración propia.

Durante cada visita a las escuelas tomé diversas notas de campo, que eran textos breves acerca del desarrollo de los diferentes eventos en los que estaba presente. Posteriormente, reescribía las notas de campo y agregaba información que consideraba importante y que en su momento no lo hacía por considerarlo poco apropiado. Estos registros<sup>6</sup> reflejaban mi empeño por describir con detalle todo lo que recordaba, muchos aspectos llamaban mi atención y no había focos específicos.

<sup>6</sup> Traté de diferenciar entre notas de campo (los escritos a mano que redactaba mientras observaba una clase, realizaba una entrevista, etc.), registros del trabajo de campo (ampliación de las notas de campo) y el diario de campo que, según Rockwell (2009: 7), está orientado al registro de “anotaciones reflexivas sobre el proceso propio de acceder a información y de producir textos”. En mi caso, realicé esto último en una libreta que me acompañó hasta la escritura del borrador de la tesis.

También realicé algunas transcripciones de las clases observadas (una clase de cada escuela), apoyándome en los registros de campo, videos y audios disponibles. Fueron mis primeros intentos por documentar a detalle cómo se desarrollaban las clases en las escuelas y tuve los primeros dilemas acerca de cómo hacer la reconstrucción de las interacciones entre los docentes y los estudiantes, qué código de transcripción emplear y a qué nivel de detalle hacerlo.<sup>7</sup> Incorporé fotografías de las respuestas a los libros de texto de los estudiantes, así como de los escritos que elaboraban en sus libretas, por ser ambos registros de su redacción.

En el caso de las dos telesecundarias, identifiqué diálogos de los estudiantes en su lengua materna a lo largo de las clases. Esto me llevó a buscar el apoyo de dos intérpretes para conocer el contenido de las conversaciones y agregarlo a las transcripciones.<sup>8</sup>

Redacté un informe relativo a esta primera fase de la investigación (que derivó meses después en un artículo).<sup>9</sup> En él expresé que en la telesecundaria de contexto náhuatl el equipamiento de HDT no se había usado; en la secundaria general había ciertos intentos, motivados más por mi presencia que por el interés en estos recursos tecnológicos;<sup>10</sup> en la telesecundaria de contexto popoluca era el director quien principalmente estaba dando clases de cómputo a algunos grupos y una maestra trató de que los jóvenes escribieran en las computadoras un texto de un proyecto de la asignatura Español.

### ***Segunda fase de trabajo de campo***

En esta fase me propuse profundizar en el desarrollo de las clases de español en la telesecundaria seleccionada: traté de estar presente en las aulas a las que no había ingresado; me integré a la dinámica de la escuela; conviví con los profesores y estudiantes durante los recesos, homenajes, eventos escolares y en los traslados del personal docente a la cabecera municipal, donde se dieron muchas charlas interesantes.

También dialogué de manera informal con algunos padres de familia dentro y fuera de la escuela, aunque con dificultad por su bajo nivel de español y desconfianza hacia

<sup>7</sup> En esta etapa, para los fragmentos textuales seguí el código de transcripción propuesto por Wells (2001) en su libro *Indagación dialógica*, así como parte de lo que se maneja en *Los lectores y sus contextos* de Vaca y otros (2010).

<sup>8</sup> Los intérpretes en esta fase del trabajo de campo fueron Rosaura Bautista Bautista, estudiante de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Selvas, bilingüe en español y náhuatl; y Rubén Mateo Gutiérrez, personal técnico de la Universidad Veracruzana en la Sierra de Santa Marta, bilingüe en español y popoluca de la Sierra.

<sup>9</sup> El artículo lleva por nombre “Usos y desusos iniciales de la estrategia Habilidades Digitales para Todos en secundarias de Veracruz”.

<sup>10</sup> Para esta fecha la docente a quien observé en esta escuela había desistido de usar el equipamiento de HDT; ella no veía los beneficios de la interacción de los estudiantes con los recursos digitales. Además, había limitantes y problemáticas de carácter organizativo, técnico y de acondicionamiento del aula.

#### 44 • Enseñar y aprender español en una telesecundaria...

mi persona.<sup>11</sup> No logré interactuar con muchos estudiantes respecto a sus trabajos en la asignatura. Permanecía toda la jornada escolar y aprovechaba la estancia en cada aula para dialogar formal e informalmente con cada maestro o maestra acerca de diferentes temas que a ellos les preocupaban, como el desarrollo de la clase y el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, presento el Cuadro 3, que contiene las principales actividades que realicé en esta fase:

**Cuadro 3**  
**Técnicas etnográficas de la segunda fase del trabajo de campo**

<i>Fecha</i>	<i>Técnicas etnográficas</i>	<i>Temáticas / proyectos</i>
11 de febrero de 2011	Charla informal con el director.	Acuerdos sobre las observaciones de clases en la escuela.
15, 16 y 18 de febrero de 2011	Observación de clases de español del grupo de 2° A.	Proyectos: “Poderoso caballero es don dinero” y “Leonardo hermoso soñador”.
	Entrevista informal con el docente.	Impresiones sobre las clases, participación de los estudiantes, dificultades enfrentadas.
4, 8, 9 y 10 de marzo de 2011	Observación de clases de español del grupo de 3° B.	Proyecto: “Lazarillo de Tormes”.
	Entrevista informal con la docente.	Impresiones sobre las clases, participación de los estudiantes, dificultades enfrentadas.
	Entrevista informal con padres de familia.	Características de la familia, opinión sobre la escuela y educación de los hijos.
11 de marzo de 2011	Observación.	Actividad escolar derivada del Programa Nacional de Lectura.
	Entrevista informal con padres de familia.	Formas de participación en la escuela, historia de la escuela, educación de sus hijos.
23, 24 y 25 de marzo de 2011	Observación de clases de español del grupo de 3° A.	Proyecto: “Nuestra participación cuenta”.
	Entrevista informal con la docente.	Impresiones sobre las clases, participación de los estudiantes, dificultades enfrentadas.
28 y 29 de marzo de 2011	Observación de clases de español del grupo de 1° A.	Proyecto: “De miedos a miedos”.
	Entrevista informal con el docente.	Impresiones sobre las clases, participación de los estudiantes, dificultades enfrentadas.
17, 18 y 19 de mayo de 2011	Entrevista formal a docentes.	Ingreso al magisterio, a la telesecundaria y a la comunidad; desarrollo de las clases de español y de los proyectos didácticos.
	Entrevista formal al director sobre los siguientes temas:	Ingreso al magisterio, a la telesecundaria y a la comunidad; relación con los estudiantes, docentes y padres de familia.

Fuente: Elaboración propia.

<sup>11</sup> Advertí que las señoras no expresaban con facilidad sus puntos de vista sobre la educación de sus hijos; eran sus esposos quienes opinaban más. Posteriormente pude reflexionar que es un rasgo cultural de las familias de esta comunidad.

En esta fase continué con las notas de campo y la escritura de los registros ampliados. También transcribí las entrevistas formales a los docentes y al director de la escuela. En relación con las clases de español, decidí que los registros se convirtieran en descripciones organizadas en torno a una serie de rubros generales que adapté de la investigación *Los lectores y sus contextos* (Vaca, 2010); sin embargo, añadí aspectos relevantes para esta investigación (como especificar las interacciones de los estudiantes en su lengua materna).

Para la construcción de las descripciones recurrí a los registros de campo, además de apoyarme en la revisión de los videos, audios y fotografías de las clases. Fue una actividad que me permitió reflexionar de manera más detallada sobre la participación de los estudiantes, las indicaciones brindadas por los profesores y el uso de los libros de texto.

Me reuní en varias ocasiones con uno de los intérpretes, quien me apoyó en la traducción de las expresiones de los estudiantes en su lengua materna, grabados previamente en videos y en audio. Identificamos algunos momentos y temas sobre los que dialogaban durante la clase, aunque fue imposible reconstruir todas las interacciones.

En esta etapa de trabajo de campo redacté dos textos analíticos: uno relativo a las características de la localidad y la dinámica institucional de la escuela. En él recapitulé lo que más se destacaba en las clases de español. Éste fue la base para escribir otro denominado “Ámbitos de interés de la investigación”. En él expliqué que rastrearía lo que sucedía con el trabajo por proyectos didácticos en la asignatura Español, pues alrededor de ellos giraban las actividades de lengua escrita en la escuela y, por tanto, las preocupaciones e interacciones de los profesores y estudiantes.

Todo este proceso dio pauta para planear otra etapa de trabajo de campo para documentar los proyectos didácticos de principio a fin, abarcando el desarrollo de tareas extraescolares, ya que estaba perdiendo de vista este proceso. Además, contaría con el apoyo del intérprete de manera permanente para comprender mejor la dinámica de las clases y tareas escolares.

### *Tercera fase de trabajo de campo*

La primera actividad que desarrollé en esta fase fue localizar a un intérprete bilingüe español-popoluca de la Sierra.<sup>12</sup> Una estudiante del séptimo semestre de la Licenciatura en Gestión Intercultural de la Universidad Veracruzana Intercultural Selvas (UVI Selvas) aceptó colaborar conmigo. Cuando se acercaba el desarrollo de las observaciones, una mejor oferta de trabajo hizo que no pudiera apoyarme. Ella recomendó a Julieta Martínez Hernández, quien finalmente desempeñó esta actividad.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Rubén Mateo Gutiérrez, el intérprete que tradujo algunos fragmentos, no contaba con el tiempo necesario para asumir esta tarea.

<sup>13</sup> Ella es una joven de 24 años que estudió hasta el bachillerato. Habla y escribe popoluca y español. Me reuní previamente con ella, enfatice que me interesaba que interpretara los diálogos de los estudiantes en su lengua materna tanto en las clases de español como en el desarrollo de las tareas extraescolares.

*Seguimiento del primer proyecto didáctico*

Para realizar este seguimiento, primero seleccioné un grupo de primer grado. Con su profesor ya había tenido una serie de charlas en la fase anterior y me había expresado que esta asignatura era la más complicada para él y sus estudiantes. Atrajo mi atención que era el único profesor que vivió en la localidad durante dos años, periodo en el que convivió con los pobladores y los jóvenes en otros espacios más allá de la escuela. Manifestaba una actitud de interés por la cultura de los estudiantes y esto no era común en la escuela.

Por otro lado, me interesaba poner atención en un grupo de primer grado porque en las observaciones anteriores había identificado que en éste eran más evidentes las dificultades de los estudiantes para adaptarse a la dinámica de la escuela y al trabajo por proyectos didácticos. El profesor fue quien seleccionó el proyecto que observaríamos. Lo hizo de acuerdo con el grado de avance que llevaba en los libros de texto. Así informó que sería: “Cambio de rostro”, que pertenece al bloque II y al ámbito de Estudio. Una vez que se pudo concretar el arranque del proyecto, desarrollé las siguientes actividades (Cuadro 4):

**Cuadro 4**  
**Técnicas etnográficas y actividades en el proyecto didáctico núm. 1**

<i>Fecha</i>	<i>Técnicas y actividades desarrolladas</i>
17 de octubre de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 1 del proyecto.</li> <li>• Charla con autoridades de la localidad. Temas: la historia de la localidad, características actuales, costumbres, lengua.</li> </ul>
18 de octubre de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 2 del proyecto.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la clase.</li> <li>• Seguimiento del desarrollo de la tarea no. 1 del proyecto en el centro de salud. Estudiantes: Néstor y Roberto.</li> </ul>
19 de octubre de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 3 del proyecto.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la clase.</li> <li>• Charla con el Comisariado Ejidal. Temas: las costumbres de la localidad, las actividades productivas de los pobladores.</li> <li>• Entrevista informal a la mamá del estudiante Roberto. Temas: la lengua materna, la crianza de los hijos, los festejos del día de muertos.</li> <li>• Entrevista formal a los estudiantes de primer grado: Néstor, Rogelia, Aurora y Zenaida, en la casa ejidal de la localidad. Temas: familia, localidad, escuela, lengua, la asignatura de Español y los proyectos didácticos.</li> </ul>
20 de octubre de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 4 del proyecto.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la clase.</li> <li>• Seguimiento del desarrollo de la tarea núm. 2 del proyecto didáctico en el centro de salud de la localidad (observé a todos los estudiantes del grupo).</li> <li>• Entrevista formal a los siguientes estudiantes: Jorge Darío, Roberto, Alfredo, Daniel, Everardo y Juventino. Temas: familia, localidad, escuela, lengua, la asignatura de Español y los proyectos didácticos.</li> <li>• Charla con la doctora del centro de salud. Temas: tareas de los estudiantes, problemáticas de salud de la localidad, relación con la comunidad.</li> </ul>

*Continúa...*

<i>Fecha</i>	<i>Técnicas y actividades desarrolladas</i>
21 de octubre de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 5 del proyecto.</li> <li>• Entrevista informal con la madre de Néstor, en su domicilio. Temas: familia, escuela y localidad.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la clase y las visitas domiciliarias.</li> <li>• Seguimiento del desarrollo de la tarea núm. 3 del proyecto didáctico en la papelería de la localidad. Estudiantes: Roberto, Everardo, Ernestina y Daniel.</li> </ul>
31 de octubre de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita a la escuela (hubo suspensión de clases).</li> <li>• Entrevista informal con Javier, estudiante de primer grado, en su domicilio. Temas: impresiones sobre el proyecto didáctico, desarrollo de tareas escolares.</li> </ul>
1 de noviembre de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 6 del proyecto.</li> <li>• Entrevista informal a los abuelos de los estudiantes Javier y Néstor. Temas: lengua, tradiciones de la localidad, educación de los hijos y nietos.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la clase.</li> <li>• Seguimiento del desarrollo de la tarea núm. 4 del proyecto didáctico, a cargo del equipo de Jorge Darío, Rogelia y Juventino.</li> <li>• Charla con el abuelo de Jorge Darío. Temas: lengua, tradiciones de la localidad, educación de los hijos y nietos.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la resolución de la tarea.</li> </ul>
2 de noviembre de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 7 del proyecto.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la clase.</li> </ul>
3 de noviembre de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento del desarrollo de la tarea núm. 5 del proyecto didáctico de los estudiantes Roberto, Daniel y Everardo, en la casa de uno de los estudiantes.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la resolución de la tarea.</li> </ul>
4 de noviembre de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 8 del proyecto.</li> <li>• Entrevista informal con el docente. Temas: los resultados del proyecto didáctico.</li> <li>• Entrevista informal con los estudiantes Roberto, Daniel, Everardo y Ernestina. Temas: sus impresiones sobre la conclusión del proyecto didáctico.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la clase.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Fue un intenso periodo de trabajo de campo que me permitió explorar nuevos espacios por donde los estudiantes transitaban para conformar las tareas extraescolares. Poco a poco fui ganando su confianza y la de algunos de sus padres y abuelos. Que yo radicara en la comunidad les generó mayor apertura hacia mi persona. Les obsequié fotografías que antes les había tomado, lo que fue un gesto que valoraron mucho. Dialogué con otros actores de la localidad como la doctora del centro de salud y autoridades, quienes me transmitieron sus impresiones de la escuela telesecundaria y de las características de la localidad.

Los estudiantes que participaron por las tardes para la realización de las tareas al principio lo hicieron por indicación del maestro. Durante el desarrollo de la segunda tarea observamos a los quince alumnos, ya que todos se congregaron en el centro de salud. Ahí pudieron constatar que sólo se trataba de observarlos y dialogar con ellos,



así que más adelante la mayoría solicitó participar y ser visitados en sus hogares, hecho que nos obligó, en la medida de lo posible, a rotar la participación de los jóvenes.

Otro aspecto que es importante recuperar de este seguimiento es el trabajo que realizó Julieta. Inicialmente fue difícil para ella registrar los diálogos y expresiones que los estudiantes hacían en popoluca. La estrategia que diseñamos fue la selección de determinadas parejas o equipos del grupo (dependiendo de la dinámica en la clase) para que interpretaran a detalle las interacciones, además de apoyarse en una grabadora que después escucharía para ampliar sus notas.

Al finalizar cada clase de español nos reuníamos fuera de la escuela y dialogábamos acerca de las notas que había tomado y de sus impresiones en relación con la participación de los estudiantes.<sup>14</sup> Julieta también apoyó en el desarrollo de las tareas extraescolares tanto en la interpretación de los diálogos de los jóvenes como en las entrevistas formales y charlas que realizamos tanto a ellos como a sus familiares. En diversas ocasiones les preguntó en popoluca aspectos que me interesaba conocer; esto facilitó ganarnos su confianza porque les hablaba en su lengua materna.

Después del seguimiento a este proyecto didáctico, dediqué algunos meses al trabajo descriptivo de las clases y transcripciones de las entrevistas. Rescaté el “flujo del proyecto”, que resumía la secuencia de acciones abarcadas; enfatice cómo su desarrollo se vio afectado por la dinámica institucional (suspensiones, ausencias del profesor, etc.); además estaba presente una práctica social de lenguaje, un concepto de proyecto por parte del docente y los estudiantes y un énfasis en los productos. Se consideró pertinente documentar el desarrollo de otro proyecto didáctico de la asignatura, pero ahora con un grupo y un docente de características contrastantes.

### *Seguimiento del segundo proyecto didáctico*

Para el seguimiento del segundo proyecto (Cuadro 5), seleccioné a la maestra con mayor antigüedad en la institución, y que además tuviera preferencia por la asignatura Español. Se consideraba una profesora exigente y con “mala fama” entre los estudiantes. El grupo que estaba atendiendo en ese tiempo era de segundo grado. Escogió el proyecto “Si de preguntar se trata” del bloque III y del ámbito de Estudio. La intérprete estuvo presente en la totalidad de clases y eventos observados.

La maestra manifestó que estaba interesada en conocer las tareas extraescolares de ciertos estudiantes (los más participativos y colaborativos), a quienes inicialmente acompañé por las tardes y mostraron mucha disposición en participar. Sin embargo, también me interesé por otros alumnos, los silenciosos, quienes mostraban dificultades para leer y escribir en español. Así que los invité a colaborar conmigo y muchos aceptaron.

<sup>14</sup> Estos espacios de intercambio fueron muy importantes. Me di cuenta de que la intérprete comprendía mucho de lo que sucedía en la dinámica de la clase, ya que ella misma vivió algo similar cuando estudió en una telesecundaria de una localidad cercana.

**Cuadro 5**  
**Técnicas etnográficas y actividades en el proyecto didáctico núm. 2**

<i>Fecha</i>	<i>Técnicas y actividades desarrolladas</i>
13 de marzo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 1 del proyecto.</li> <li>• Entrevista informal con un exmaestro de la telesecundaria. Temas: motivos de su cambio de escuela, diferencias entre la anterior y la nueva telesecundaria.</li> <li>• Entrevista informal con una de las nuevas maestras de la escuela. Temas: motivos de su llegada a la escuela, impresiones sobre el aprendizaje de los jóvenes.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la clase.</li> </ul>
14 de marzo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento a la tarea núm. 1 del proyecto, estudiante: Liliana.</li> <li>• Entrevista informal con la madre de Liliana. Temas: actividades escolares de su hija, impresiones sobre la telesecundaria, familia.</li> </ul>
15 de marzo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 2 del proyecto.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista sobre la clase.</li> <li>• Entrevista informal con un grupo de estudiantes. Tema: el proyecto didáctico.</li> <li>• Entrevista informal con un padre de familia de la escuela. Temas: problemáticas de la telesecundaria.</li> <li>• Entrevista informal con el director de la escuela. Tema: cambios del personal docente en la escuela.</li> </ul>
16 de marzo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista informal con dos estudiantes: Santiago y Néstor, en una visita a la milpa y fragmentos de selva de su familia. Temas: cosecha de maíz, animales y plantas del monte.</li> </ul>
17 de marzo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento de la tarea núm. 2 del proyecto, estudiantes: Liliana y Ernesto.</li> <li>• Entrevista informal con los estudiantes Liliana y Ernesto. Temas: familia, escuela, comunidad, lengua materna, desarrollo de los proyectos de español.</li> </ul>
18 de marzo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento de la tarea núm. 2 del proyecto, estudiante: Lourdes</li> <li>• Entrevista informal a la estudiante Lourdes y su madre. Temas: familia, comunidad, escuela, desarrollo de los proyectos de español.</li> </ul>
22 de marzo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la tercera clase del proyecto.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la clase.</li> </ul>
25 de marzo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento a la tarea núm. 3 del proyecto. Binas: Edgardo y Augusto, Sergio y Eustaquio, Ernesto y Ramiro.</li> <li>• Entrevista formal a los estudiantes: Edgardo, Augusto, Sergio, Eustaquio, Ernesto y Ramiro. Temas: familia, localidad, escuela, lengua materna, proyectos didácticos de español.</li> </ul>
26 de marzo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 4 del proyecto.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la clase.</li> <li>• Seguimiento del desarrollo de la tarea 4 del proyecto en el centro de salud de la localidad. Bina: Liliana y María.</li> <li>• Seguimiento de la tarea núm. 4 del proyecto en casa de un músico del pueblo. Bina: Emiliano y Flavio.</li> <li>• Seguimiento de la tarea núm. 4 del proyecto en casa de Ernesto. Bina: Ernesto y Ramiro.</li> <li>• Entrevista formal a los estudiantes Emiliano, Flavio y María. Temas: familia, localidad, escuela, lengua materna, proyectos didácticos de español.</li> </ul>

*Continúa...*

<i>Fecha</i>	<i>Técnicas y actividades desarrolladas</i>
27 de marzo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista informal con la mamá de un estudiante de primer grado.</li> <li>• Seguimiento de las tareas núm. 4 y 5 del proyecto. Bina: Valentina y Carolina.</li> <li>• Entrevista formal a las estudiantes: Valentina y Carolina. Temas: familia, localidad, escuela, lengua materna, proyectos didácticos de español.</li> </ul>
28 de marzo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 5 del proyecto.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la clase.</li> <li>• Seguimiento de la tarea núm. 4 del proyecto. Bina: Fernando y Armando.</li> <li>• Seguimiento de la tarea núm. 5 del proyecto. Binas: Nery y Librada; Ramiro y Ernesto.</li> </ul>
29 de marzo de 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la clase núm. 6 del proyecto.</li> <li>• Entrevista formal a la maestra de grupo. Temas: valoraciones sobre el desarrollo del proyecto didáctico, dificultades enfrentadas, participación de los estudiantes.</li> <li>• Reunión con la intérprete para intercambiar puntos de vista de la clase.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

El trabajo de la intérprete volvió a ser muy importante, pues colaboró significativamente en la interpretación de los diálogos de los jóvenes en el aula y en las tareas extraescolares, así como en las charlas con los padres de familia.

Después de esta fase, las actividades subsecuentes se enfocaron en la descripción de las clases y transcripción de las entrevistas. Posteriormente redacté dos textos analíticos que permitieron definir el objeto de estudio y tres ejes de análisis: 1) exigencias escolares, 2) obstáculos o dificultades en la participación de eventos letrados y 3) estrategias o recursos lingüísticos y culturales de los estudiantes.

### Proceso intensivo de análisis

Este proceso implicó la construcción de descripciones densas que permitieran reconocer las relaciones presentes alrededor del objeto de estudio. Rockwell sugiere que en la trayectoria del análisis etnográfico se pueden construir descripciones analíticas, es decir, “[...]textos en los que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa del hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles particulares” (2009: 72). Esto fue lo que traté de hacer. Contaba con tres ejes de análisis que exploré en dos eventos específicos: una clase de español del proyecto “Lazarillo de Tormes” y el desarrollo de una tarea extraescolar de redacción que formaba parte del proyecto “Si de preguntar se trata”. Estos dos eventos llamaron mi atención desde los análisis previos porque mostraban claramente las maneras particulares que tienen estos estudiantes de leer textos literarios y redactar los productos de los proyectos.

Para la descripción analítica de la clase, realicé, en términos generales, las siguientes actividades: lectura minuciosa del registro y primera descripción de la clase;

reconstrucción de la secuencia de la clase; revisión de los videos, audios y fotografías (cuadernos, libros de texto de los estudiantes), de *Español III. Libro para el maestro. Volumen I* (SEP, 2007a); lectura de la novela *Lazarillo de Tormes* y del fragmento de *Amadís de Gaula*.

Estas lecturas y revisiones permitieron la construcción de una estructura de la descripción analítica. Posteriormente redacté cada apartado alternándolo con la revisión de audios y fotografías, así como con la consulta a diversas fuentes teóricas.

Para la segunda descripción analítica se realizaron actividades similares, la única diferencia radicó en el tipo de material etnográfico que consulté: en esta ocasión contaba con la transcripción final realizada por la intérprete.<sup>15</sup> Por la naturaleza de este evento revisé textos de gramática del popoloca que me ayudaron a comprender las discusiones alrededor de la tarea; también tuve la revisión de un especialista en esta lengua.<sup>16</sup>

Incorporo en este libro las dos descripciones analíticas completas, sin fragmentarlas alrededor de ejes o categorías específicas de análisis. También la reconstrucción del proceso de apropiación de las prácticas letradas escolares en un capítulo aparte.

<sup>15</sup> La intérprete continuó trabajando la transcripción fina de algunos eventos de las clases y de las tareas donde los estudiantes alternaban el uso de las dos lenguas. El evento de esta descripción analítica fue transcrito por ella en el mes de agosto de 2012, y revisado también por Rubén Mateo Gutiérrez, el primer intérprete que me apoyó.

<sup>16</sup> Agradezco la lectura atenta de la transcripción de diálogos de los estudiantes en popoloca por parte del doctor Salomé Gutiérrez Morales, investigador del CIESAS Golfo, quien se ha especializado en el estudio del popoloca de la Sierra y del náhuatl del sur.



## LA RIQUEZA CONTEXTUAL POPOLUCA

Este apartado brinda una caracterización de la telesecundaria participante en la investigación y su contexto local.

### **Soteapan, Veracruz**

La telesecundaria se ubica en el municipio de Soteapan, Veracruz. Éste se localiza al sureste de los Tuxtlas. Junto con Tatahuicapan de Juárez, Mecayapan, Hueyapan de Ocampo y Pajapan integra la Sierra de Santa Marta<sup>1</sup> (Paré y Fuentes, 2007), aunque sus pobladores la llaman “Sierra de San Pedro Soteapan” (Mapa 1). Es el municipio más antiguo de la zona, pues se originó en 1831. Según el *Censo de Población y Vivienda 2010* (INEGI, 2011), Soteapan cuenta con 32,596 habitantes; de éstos, 29,992 (84.34%) hablan una lengua indígena (mayoritariamente popoluca de la Sierra y una minoría, mixe, zapoteco o náhuatl). La tasa de analfabetismo asciende a 37.4% (la sexta más alta del estado); 92.8% de la población se encuentra en situación de pobreza (de este porcentaje 61.5% es catalogado con pobreza extrema); 2.4% cuenta con una computadora y 0.6% tiene acceso a Internet.

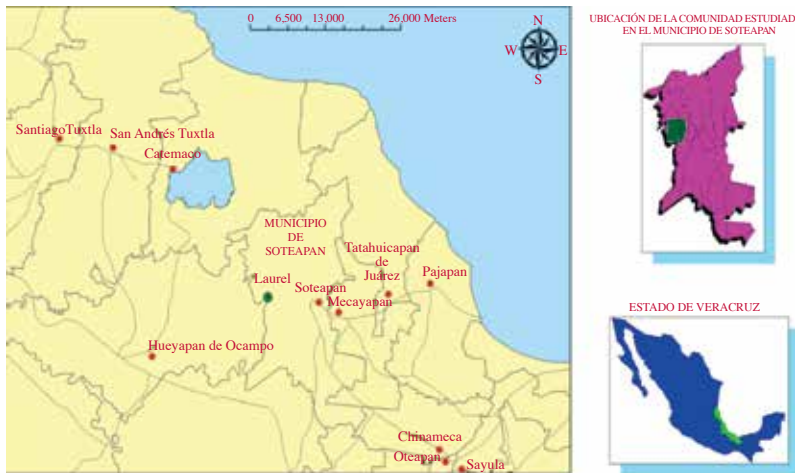
Soteapan se integra de pequeñas comunidades. Sólo cinco tienen más de 2,500 habitantes<sup>2</sup> y 63 (el resto) son rurales. Se localiza en una región selvática que, según Paré y Fuentes (2007), estuvo incomunicada hasta los años cincuenta. Hay evidencias arqueológicas de que en este municipio vivieron olmecas y después zoque-popolucas

<sup>1</sup> La Sierra de Santa Marta adopta este nombre porque así se llama el cerro más alto de esta parte de Los Tuxtlas, con 1,680 metros sobre el nivel del mar (Guevara, Laborde y Sánchez, 2004).

<sup>2</sup> La cabecera municipal cuenta con 5,118 habitantes, y la localidad con mayor número de personas es Buenavista con 4,212 (INEGI, 2011).

### Mapa 1

#### Ubicación del municipio de Soteapan, Veracruz, y la localidad de estudio



Fuente: Elaboración propia.

que lograron adaptarse a la vida en la selva tropical (Lazos y Paré, 2005), aprovechando los recursos naturales que les rodeaban. Los pobladores de Soteapan tuvieron una importante participación en la época revolucionaria, cuando sus pobladores lucharon contra el régimen de Porfirio Díaz para la restitución de sus tierras (Martínez, 1982).

Apenas en 2004 se pavimentó el camino que conecta la cabecera municipal con la ciudad de Acayucan (la más cercana, a una hora de distancia). Aún no hay escuelas de educación superior, sólo es posible estudiar hasta el bachillerato. Al norte del municipio se ubica la reserva de la biósfera Los Tuxtlas, importante por su diversidad biológica. Sin embargo, toda la zona enfrenta un deterioro ambiental acelerado, que se refleja en la pérdida de la mayoría de la vegetación original y, consecuentemente, de su fauna y flora.

### Laurel

A decir de algunos habitantes, el pueblo de Laurel se fundó en 1915.<sup>3</sup> Años antes, en este lugar se estableció un campamento guerrillero del general Hilario C. Salas, que estaba integrado por poblucas de la región, quienes aprovecharon la existencia de una pequeña laguna (que en la actualidad se ubica al centro del pueblo) para contar con una fuente accesible de agua para ellos y sus caballos. Al finalizar la revuelta, algunos de estos guerrilleros, junto con personas que huyeron de la represión ejercida

<sup>3</sup> El nombre del pueblo es ficticio, al igual que el de los profesores de la escuela.

por el gobierno sobre la cabecera municipal, decidieron habitar este sitio. Muchas décadas después, en 1961, fue declarado ejido (con una extensión de 1,860 hectáreas) y el reparto agrario fue una realidad. Actualmente, la mayoría de las familias poseen entre 15 y 20 hectáreas de tierra.

La localidad es de cerca de 1,400 habitantes (28% sin saber leer ni escribir y con un nivel de escolaridad de 4.3 años) en casi trescientas viviendas, la mitad de piso de tierra (INEGI, 2011). La vivienda tradicional de esta zona ha tenido ciertas transformaciones: anteriormente se hacían de paredes de madera y techo de palma, ahora es común que tengan el techo de lámina de zinc. El eje de la localidad es un camino, aún sin pavimentar, que comunica con otros pueblos popolucas cercanos del municipio de Soteapan y Hueyapan de Ocampo. A lo largo de él se ubica el pequeño centro de salud, el panteón, la iglesia, la primaria, la escuela de educación preescolar, la tienda del Sistema de Distribuidoras Conasupo (DICONSA), el salón ejidal, la agencia municipal, la papelería y diversas tiendas pequeñas.

La localidad tiene tres ríos cercanos y está rodeada de fragmentos de selva. En sus alrededores todavía viven cacomixtles, martuchas, monos aulladores, murciélagos, tlacuaches, toches y venados cola blanca (entre otros animales característicos de este ecosistema).

### **Camino que conduce a la localidad, al fondo la Sierra de Santa Marta**



Foto: Amanda Cano.



### Río de la localidad



Foto: Amanda Cano.

Los servicios con los que cuenta son: luz eléctrica, agua (que proviene de un manantial cercano) y atención de urgencias médicas en el centro de salud.<sup>4</sup> Cabe mencionar que la mayoría de los pobladores dejaron de pagar la luz en 2006, a partir de que los recibos llegaron con montos muy elevados. Forman parte de la resistencia civil por los altos costos de la luz eléctrica y son asesorados por el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME).

Para salir de la localidad hay que transportarse en camionetas del servicio mixto rural que van hacia la cabecera municipal, ubicada a una hora. Desde las seis de la mañana hasta las tres de la tarde, es el horario de salida; después de esa hora, es muy difícil salir del pueblo. Si algún profesor no sale a tiempo, por ejemplo, debe caminar cuatro kilómetros a la localidad más cercana.

A pesar de no haber cobertura de alguna antena telefónica, cuarenta personas tienen un celular. Los usos de estos aparatos han despertado el interés de los jóvenes, entre ellos los que asisten a la telesecundaria, quienes los emplean como cámara

<sup>4</sup> Cuando inicié el trabajo de campo, sólo funcionaba dos días a la semana, pero debido a que falleció una joven al dar a luz (ya que la partera no la pudo asistir), así como una niña de cuatro años por parasitosis, los pobladores realizaron gestiones para que los atendieran al menos de lunes a viernes. No se trata de médicos titulados, sino de pasantes de medicina que hacen su servicio social en este lugar.

fotográfica y radio portátil. En la papelería de la localidad se encuentra la única computadora, propiedad del director de la primaria. Aunque tiene acceso a internet no siempre funciona. La usan estudiantes del telebachillerato y algunos de la telesecundaria. En el caso de los estudiantes de la telesecundaria, pocos la utilizan debido a la falta de recursos económicos, pues la renta de ésta asciende a diez pesos la hora, más impresiones, y además carecen de conocimientos generales para la navegación en Internet.

Muchos de los pobladores de Laurel migran a Ciudad Juárez, Cancún y Reynosa, pues buscan mayores ingresos económicos. También hay quienes salen a trabajar por periodos de tres meses a Baja California Norte y Sonora, al corte de tomate; o al municipio de Isla, en Veracruz, al corte de piña. Es una constante entre los padres de los estudiantes de la telesecundaria, quienes se ausentan por temporadas, ya que en la comunidad no hay fuentes de empleo.

Los recursos económicos de los que disponen las familias son muy precarios. Su alimentación básica depende de sus cosechas de maíz y frijol, así como de los huertos familiares de traspatio en donde cultivan diversas plantas y verduras: quelites, chocho, tepejilote, chayotes, cilantro, perejil, maíz, etcétera; y la cría de animales como cerdos, patos, guajolotes y gallinas. Algunas familias poseen plantas de café y ganado en sus parcelas, actividades que contribuyen a la economía familiar.

### **Traspatio de un estudiante de la telesecundaria con palmas de chocho y matas de plátano**



Foto: Amanda Cano.

La mayoría de las madres de familia son beneficiarias del programa Oportunidades. Los docentes de la telesecundaria suponen que este recurso no se usa para la mejor alimentación de los niños y jóvenes. Consideran que ha provocado que muchos alumnos sólo asistan a la escuela para recibir la ayuda económica: “vienen nada más a calentar el asiento”, comentaba el director. Pude observar que los recursos que otorga el programa son una ayuda económica significativa. Se destinan a diversas necesidades de cada familia y siempre resultan insuficientes. Además, ha repercutido en un mayor interés de los padres para que los hijos no falten a las escuelas o reprueben, pues por estas razones pueden dejar de recibir los recursos del programa.

Los habitantes afirman que su localidad les agrada y enorgullece, al igual que su lengua. Hasta hace diez años, pocos se comunicaban en español, hoy en día han aprendido a hablarlo para “defender sus derechos”. Los niños y jóvenes aprenden primero el popoluca y después el español (ya sea en la escuela o si los padres lo hablan ellos se los enseñan). Se trata de una localidad en proceso de urbanización y cambio. La mejora en los caminos ha permitido mayor comunicación con otras localidades más grandes, así como una constante entrada de personas que venden diversos productos.

También en Laurel se conservan muchos rasgos característicos de la cultura popoluca de la Sierra; por ejemplo, la importancia que tiene la milpa como elemento central de su trabajo y alimentación, pues elaboran una gran variedad de platillos derivados del maíz. Es común que los hijos hereden las tierras de los padres y así continúen con la tradición del cuidado de la milpa. También celebran la fiesta del maíz o *homshuk*. Además, las festividades del Día de los Muertos tienen para ellos mucho significado e importancia. El casamiento de las parejas se da generalmente

#### Cosecha de maíz morado de la localidad



Foto: Amanda Cano.

bajo sus leyes internas y a temprana edad,<sup>5</sup> y aunque la monogamia es predominante, la bigamia es socialmente aceptada.

### **Preparación de tamales en festividad de Día de Muertos**



Foto. Amanda Cano

Un personaje de mucha importancia en la comunidad es el brujo o curandero, con quien acuden para resolver tanto problemas de salud como de convivencia con otras personas. Los pobladores manifiestan respeto por la naturaleza y por los seres sobrenaturales que en ella habitan, como los llamados “chaneques”, de quienes cuentan muchas historias.

### **La telesecundaria**

Los pobladores comentaron que la telesecundaria empezó a funcionar en 1996. Hay dos versiones acerca de cómo se fundó: la primera, que fue producto de las gestiones de Antorcha Campesina (asociación de enorme influencia en la zona); la segunda, que fue iniciativa de quien era en aquel tiempo el director de la primaria, ya que sólo unos

<sup>5</sup> Aún se llevan a cabo los matrimonios “arreglados”, es decir, cuando un caballero ofrece dinero o bienes materiales a los padres de alguna joven a cambio de casarse con ella. Presencié el caso de una estudiante de la telesecundaria que enfrentó esta situación y rechazaba casarse (huyó de su casa por varios días), pero al final tuvo que ceder ante la presión de los padres, quienes ya habían gastado el dinero recibido.



cuantos egresados de ésta continuaban sus estudios debido a que debían trasladarse a otra localidad o a la cabecera municipal. Al parecer, ambos personajes intervinieron para que se lograra establecer la telesecundaria.

Como muchas escuelas rurales, inició con un solo docente y en una vivienda que alguien prestó. Años después, los ejidatarios donaron el terreno que hoy ocupa, en donde antes había un cafetal; y con la ayuda de los pobladores construyeron un aula de madera. Dichas circunstancias contribuyeron a que esta escuela quedara alejada del centro de la comunidad y de la calle principal. El terreno es irregular y para acceder a ella, en cualquiera de las tres entradas, hay que bajar por pendientes que conducen a las aulas. El espacio es muy pintoresco, con grandes árboles a los costados, plantas de café y grandes rocas.

A través de los años su infraestructura ha mejorado lentamente, y aunque todavía hay aulas de madera, la mayoría ya son de mampostería. También cuenta con un espacio destinado a la biblioteca escolar, construida en 2010 con presupuesto del programa Apoyo de la Gestión Escolar (AGE)<sup>6</sup> y con la ayuda de toda la comunidad escolar. Por ejemplo, los estudiantes hicieron los estantes de madera en donde se ubican

### **Entrada principal de la telesecundaria**



Foto: Amanda Cano.

<sup>6</sup> Este programa se orienta al “fortalecimiento de la infraestructura y los materiales educativos de los sistemas de educación básica dentro del sistema regular”. Información obtenida de <[http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_Bol1890707](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Bol1890707)>.

**Estudiantes en un aula de la telesecundaria**



Foto: Amanda Cano.

**Madres de familia en reunión de la telesecundaria**



Foto: Amanda Cano.

495 libros. La biblioteca es de gran utilidad no sólo para quienes asisten a clases en esta escuela, sino para los de primaria y telebachillerato, que con frecuencia la visitan en busca de información.

No obstante estos avances, todavía persisten muchas necesidades materiales que repercuten en lo pedagógico. Aunque hay una antena parabólica, no funciona la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT); los profesores laboran con el apoyo de los libros de texto gratuito y no con la programación televisiva; las bibliotecas de aula son otros acervos disponibles, pero no se cuenta con los libros suficientes para los estudiantes. La escuela recibió el equipamiento de la estrategia HDT con el que se conformó el aula de cómputo; sin embargo, no se le ha podido brindar el mantenimiento adecuado: falta una mejor instalación eléctrica (ya que constantemente falla el sistema eléctrico) e insumos básicos para su correcto funcionamiento (como tinta para impresora, software adecuado y con licencia).

En cuanto a su forma de funcionar, tanto profesores como padres de familia narran que esta escuela ha pasado por dos etapas. Al parecer por muchos años llegaron a ella profesores sin un perfil pedagógico, que faltaban mucho a clases y sostenían la idea de que “los chamacos de la sierra no aprendían”. Además, cada tres o cuatro meses se cambiaban a otra escuela. Esta situación se agravaba debido a la poca inspección por parte de la supervisión escolar hacia los maestros y por ser una escuela lejana y enclavada en la sierra (llegar a ella es difícil porque los caminos están en muy malas condiciones). Al parecer, los padres de familia se acostumbraron a esta forma de operar de la institución, y para ellos era normal que los maestros tardaran una semana “sin subir” a la escuela.<sup>7</sup>

La segunda etapa de la historia de esta telesecundaria se da a partir de la permanencia de dos docentes (el actual director y su esposa) desde 2006 a la fecha. Los padres de familia recuerdan que con la llegada de estos maestros hubo muchos cambios y no todos fueron recibidos con agrado por parte de la comunidad; quisieron imponer una serie de reglas con las que no estaban acostumbrados (uso obligatorio de uniforme, corte de pelo para los varones, expulsión de alumnos por mala conducta y mayor participación de los padres en el mantenimiento de la escuela). Al platicar con estos dos profesores aceptaron que quizá su error fue “entrar con la espada desenvainada” o plantear tantas normas “de sopetón”, lo que provocó muchos conflictos que llegaron a las amenazas de muerte de algunos padres de familia hacia ellos: “algo les puede pasar en el camino”, les decían. Fueron drásticos, pues a decir de ellos, la escuela era una especie de “almoloyita”.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Es probable que esta actitud de los padres de familia tenga sus raíces en sus propias historias como estudiantes. Varios de ellos expresaron que cuando cursaron la primaria, la escuela no era bilingüe “sino federal”, que “casi no había clases”, “los maestros eran de muy lejos y faltaban mucho”, eran las condiciones en las que normalmente funcionaba la escuela.

<sup>8</sup> Haciendo alusión al famoso penal de alta seguridad de Almoloya de Juárez.

Toda esta situación consta en actas de la escuela. En ellas se documenta las diferentes reuniones que se llevaron a cabo, con presencia de autoridades locales y el supervisor escolar, para tratar de encontrar puntos de acuerdos entre las dos partes. Aparentemente se logró que los padres de familia aceptaran la mayoría de las nuevas reglas, pues se les advirtió que en caso contrario la telesecundaria se trasladaría a otra localidad y se quedarían sin escuela.

Este antecedente dejó huella en la vida cotidiana de la escuela, algunos padres de familia opinan que estos profesores “se creen dueños de la telesecundaria”, “de los libros”, “de las computadoras”, y no se ponen de acuerdo con la forma en que dirigen la institución; otros opinan que estos maestros son estrictos, pero que “así debe ser, para que los estudiantes aprendan”. Los profesores han aprendido a guardar cierta distancia y a marcar líneas claras entre ellos y los padres, aunque no siempre les es posible; se dan momentos en que entran de nueva cuenta en tensión, o conflicto, por diversos temas relacionados con la mejora de la infraestructura de la escuela, la educación que les dan a los hijos, etcétera.

### *Los docentes y la dinámica escolar*

En esta escuela se ha configurado una dinámica de trabajo que se enriquece o ajusta a medida que nuevos actores se incorporan o se van de ella. Los profesores que se integran a la escuela, o “los nuevos”, como ellos mismos se denominan, van aprendiendo “la línea del director”, que enfatiza la disciplina escolar como el elemento que permite tener cierto control sobre los estudiantes y que la vida en la escuela transcurra con base en ciertas normas. Además, está la importancia de la proyección de la institución ante otras escuelas, y principalmente, frente a la supervisión escolar. Estos profesores se van apropiando del discurso de los compañeros que han permanecido en la escuela por más tiempo, quienes expresan que ha llevado muchos años construir una imagen positiva de esta telesecundaria y es importante que esto se mantenga.

Un programa que impactó la vida cotidiana de esta escuela es el de ENLACE, que como lo afirma Vaca (2010: 58), provocó que los maestros trabajaran mucho en función de su contenido y estructura. En esta escuela se consideraban en franca desventaja con las secundarias de otras modalidades, dadas las limitaciones que impone el contexto rural e indígena. Por eso, y por acuerdo interno, se dio prioridad a las asignaturas Español y Matemáticas, además de suprimir la asignatura de Educación Tecnológica para primero y segundo grados. Semanas antes de la aplicación de la prueba, los profesores revisaban junto con sus estudiantes los reactivos del examen del año anterior a fin de obtener mejores resultados y evitar estar dentro de las llamadas “escuelas focalizadas”.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Me comentaron que una escuela focalizada es sinónimo de “ser escuela vigilada” por la supervisión escolar con poco prestigio, objeto de capacitación docente a través de cursos oficiales y de evaluaciones o “ensayos” que permitan mejorar los resultados obtenidos en años anteriores.



Como lo han puntualizado otras investigaciones (Rockwell, 1995; Mercado, 1991), el trabajo de los profesores rebasa la coordinación de clases de cada asignatura. En esta telesecundaria hay una amplia gama de actividades como:

- Preparación de los estudiantes que participarán en los concursos de ortografía y matemáticas.
- Organización de actividades mensuales relacionadas con el uso de la biblioteca escolar.
- Participación en diversos eventos escolares o municipales (elaborando manualidades, obras de teatro, etc.).
- Asistencia a cursos o talleres a los que se les convoque.
- Planeación de viajes o excursiones con los estudiantes.
- Organización de la limpieza de la escuela los días viernes (no hay conserje).
- Atención a los padres de familia cuando así lo requieran.
- Captura de calificaciones de los estudiantes.
- Atención a diversas campañas y convocatorias del Gobierno Federal, entre otras (se autodenominan “todólogos”).

Esta diversidad de actividades repercute en la reducción del tiempo efectivo de clases. En la mayoría, ellos abandonaron por momentos el aula por atender asuntos de este tipo, y en algunas ocasiones tuvieron que ausentarse de la escuela por diversos compromisos relacionados con la supervisión escolar.

En esta telesecundaria hay flexibilidad en relación con los tiempos de entrada y salida de los profesores. Con frecuencia, llegan después de las ocho de la mañana y el receso dura más de treinta minutos. Sin embargo, suelen salir después de las dos de la tarde, que es la hora oficial de término de las clases. También observé temporadas en que los maestros regresaban a trabajar por las tardes, ya sea porque preparaban estudiantes para algún concurso o evento, tenían trabajo administrativo acumulado o, simplemente, porque gustaban de jugar fútbol con sus alumnos para generar cierta empatía con ellos.

En la escuela hay mucha interacción entre los profesores. Son constantes los encuentros informales y cotidianos que contribuyen a la toma de acuerdos o intercambio de ideas con respecto a las problemáticas que se enfrentan y a la organización de diversas actividades. Particularmente, el momento en que todos los maestros se reúnen a desayunar es un momento de diálogo e intercambio entre ellos; ahí sacan a flote ciertas preocupaciones, dudas, opiniones, tareas pendientes, etcétera. Así, aunque consta en actas el funcionamiento del consejo técnico escolar, éste es una instancia donde se formaliza lo ya acordado con antelación (sólo observé una de estas reuniones a lo largo del trabajo de campo y los acuerdos se tomaron desde antes de su realización).

Esta escuela funciona regularmente con cinco docentes, cinco grupos de estudiantes y el director. Identifiqué que en su interior había dos subgrupos: uno integrado

por el director y su esposa, con mayor antigüedad en la escuela y sin expectativas de cambiarse en el corto plazo; y el del resto de los docentes que buscan un cambio de adscripción a otra escuela (observé mucha movilidad: cuatro cambios de adscripción de este subgrupo de maestros).

Durante mis estancias en la escuela interactué de cerca con seis profesores y el director.<sup>10</sup> Sus datos generales se observan en el Cuadro 6.

**Cuadro 6**  
**Rasgos de los docentes**

<i>Nombre</i>	<i>Edad</i>	<i>Perfil</i>	<i>Tiempo en la escuela (en octubre de 2010)</i>	<i>Tiempo de laborar en telesecundaria</i>	<i>Lugar de procedencia</i>
Elsa	31	Licenciada en Pedagogía	2 meses	2 meses	Córdoba
José	25	Licenciado en Ciencias de la Educación	7 meses	1 año	Huayacocotla
Adela	27	Licenciada en Pedagogía	8 meses	1 año	Veracruz
Francisco	29	Licenciado en Pedagogía	7 meses	1 año	Xalapa
Ruth	33	Licenciada en enseñanza media, especialidad en Español	4 años	4 años	Catemaco
Jesús	39	Licenciado en enseñanza media, especialidad en Historia	1 año	1 año	Misantla
Javier (director)	28	Licenciado en enseñanza media, especialidad en Geografía	4 años	4 años	Naranjos

Fuente: Elaboración propia.

Los profesores provenían del norte, centro y sur de Veracruz, tres de ellos de las ciudades más grandes de la entidad a las que esperaban retornar. Estudiaron carreras afines al ámbito educativo; tres se especializaron en un área curricular, ya que esperaban laborar en secundarias técnicas o generales. Realizaron sus estudios en diversas universidades y escuelas normales de Veracruz, Hidalgo y Tamaulipas, tanto del ámbito público como privado.

<sup>10</sup> Después de la primera fase de trabajo de campo, una profesora se cambió de escuela (Elsa), y en la última fase otros tres profesores lo hicieron (José, Francisco y Jesús). Con los profesores sustitutos tuve poco contacto. También en algunas ocasiones estuvieron presentes profesoras que cubrieron interinatos (con quienes no entablé mucho diálogo, por ello no las considero en esta tabla).

Sólo la profesora Ruth mencionó que desde temprana edad identificó que le gustaba ser maestra: “Le daba clases a mis vecinos y los ayudaba a hacer sus tareas”. Sin embargo, para llegar a dar clases en la telesecundaria recorrió un largo camino: primero fue instructora del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), estudió computación, trabajó como asistente en un consultorio médico, hasta que contó con los recursos suficientes para estudiar en una normal superior particular. Esto le permitió empezar a cubrir interinatos (en primaria y preescolar) y finalmente negociar una plaza de telesecundaria.

El resto de los profesores comentó tener en mente dedicarse a otras cosas. Por ejemplo, Adela quería ser psicóloga, pero la convencieron de que con esa profesión “se moriría de hambre”, así que optó por estudiar pedagogía, una carrera “con mayor campo laboral” y en la que había cierta relación con psicología. Algunos incluso exploraron otras carreras, como Javier, quien cursó algunos semestres de medicina, pero después desertó. Jesús se desempeñó como carpintero por muchos años, oficio que dijo “amar”, ya que no le gusta mucho estudiar ni leer (de hecho, dejó la escuela por casi diez años). Estos dos maestros decidieron ingresar a la Normal Superior influidos por una tradición familiar ligada a la docencia.

Como podemos darnos cuenta, los profesores se incorporan a la telesecundaria principalmente movidos por la estabilidad laboral y el ingreso económico que representa. Para Elsa, Jesús, Francisco y Adela fue un gran logro obtener un lugar de trabajo a través del Concurso Nacional de Plazas Docentes que emite la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). La mayoría lo intentó en varias ocasiones sin buenos resultados. Mientras tanto, laboraron como meseros, encargados de farmacias, docentes (en universidades, preparatorias y primarias privadas), así como en guarderías; estas experiencias les reafirmaron que era mejor tratar de conseguir una plaza. Optaron por la telesecundaria debido a que, de acuerdo con su perfil profesional, era el único tipo de plaza por la que podían concursar, aunque algunos admitieron que les hubiera gustado trabajar con estudiantes más pequeños (Adela) o de más edad (Elsa y Javier).

El padre de Javier (supervisor escolar de secundarias) le consiguió la plaza de telesecundaria, y a Jesús se la heredaron. A este último, a pesar de ser una “herencia”, le aplicaron un examen psicométrico y uno de conocimientos para saber si era apto para dar clases. Él me comentó que en dos ocasiones los reprobó: “[...] la verdad, este, tuve problemas para la división, no las dominaba yo muy bien, las dejé de hacer y se me fueron”. No obstante estos resultados, logró negociar con el sindicato y finalmente obtuvo primero una serie de contratos y luego la basificación de la plaza.

Sobre cómo llegaron a la telesecundaria de Laurel, algunos comentaron que fue después de trabajar algunos meses en otras localidades todavía más apartadas de la Sierra de Santa Marta, como es el caso de Francisco, Ruth y Javier (laboraron en el municipio de Tatahuicapan). Estas estancias breves en telesecundarias de la región les permitieron aprender. Mencionan que sus estudiantes “no hablaban dialecto” y, desde su perspectiva, “era más fácil la enseñanza”. Pero también eran escuelas de reciente

creación, algunas sin edificio escolar, y su estancia en la localidad no era muy cómoda. Por ello no dudaron en aceptar el cambio que en su momento les ofrecieron.<sup>11</sup> José también laboró algunos meses en otra telesecundaria (de contexto popoluca), pero no le correspondía esa adscripción y fue reubicado en Laurel.

En cambio, para Jesús, Elsa y Adela esta telesecundaria fue su primera experiencia en esta modalidad. Coincidían en que llegaron con ciertas reservas y miedo por la fama que aparentemente tienen los poblados de la Sierra de San Pedro Soteapan: “allá matan”, “son salvajes”, “la gente es muy mala”, les decían las personas que los orientaron para llegar al lugar. Jesús dijo ser el menos intimidado por estos comentarios, debido a que “en su rancho” pasa lo mismo, sin ser una localidad indígena.

Ruth y Jesús son quienes habían tenido alguna experiencia con la telesecundaria antes de laborar en ella debido a que cursaron parte, o toda, su secundaria en esta modalidad educativa. Sin embargo, reconocieron que eran escuelas semiurbanas, mejor equipadas, y que se trabajaba de manera diferente porque “sí había clases televisadas de donde aprendían mucho”. El resto comentó sentirse ajeno a este tipo de escuelas, “para mí no existían en el mapa”, declaraba Adela; “yo las veía desde fuera nada más”, expresó Javier.

Desde sus historias de vida y trayectorias profesionales, los profesores de esta escuela tienen opiniones diversas sobre su trabajo docente en esta telesecundaria. Algunos aceptaron que no se trata de esta escuela, sino que no les gusta dar clases (Jesús y Francisco); no obstante, observé que se esforzaban y preocupaban porque sus estudiantes aprendieran; además asistían a diplomados y cursos para mejorar su práctica docente.

Adela y Jesús han experimentado sentimientos contradictorios, ya que gozan de un ingreso económico seguro, pero lejos de sus hijos. Ella, en especial, se sentía agotada, pues debía viajar cada fin de semana a Veracruz para ver a su hijo (menor de un año de edad) y regresar cada lunes por la madrugada para dar clases.

Los profesores de reciente ingreso al servicio docente expresaron atravesar por una etapa de mucha confusión y presión para trabajar con los libros de texto de las diversas asignaturas, y además hacerlos accesibles a estudiantes bilingües. Me hablaron de cómo se les “cayeron” las teorías estudiadas en las universidades y se dieron cuenta de que eso no les servía en la práctica “cuando los estudiantes no saben de qué les estás hablando”; Francisco, por ejemplo, reflexionaba que aunque no se lo enseñaron en la universidad, era un maestro tradicionalista y a veces usaba el conductismo para que sus estudiantes participaran en clase: “se les castiga y se les premia, todo depende de ellos”.

<sup>11</sup> A Ruth y a Javier también les convino este cambio porque quedarían en una misma escuela y desde aquel tiempo ya eran pareja.

Por su parte, Jesús mencionó que en sus primeros encuentros con los jóvenes se “sentía perdido” y recurría a dar clases sólo de Historia porque era lo que había estudiado en la normal. Otros adquirieron enciclopedias sobre cómo enseñar diversos contenidos y así explicárselos a los estudiantes; también recurrían a sus familiares (también docentes) o a compañeros con los que mejor se llevaban. Sólo Ruth mencionó que gracias a la experiencia de cuatro ciclos escolares había aprendido a “sobrevivir en esta escuela” y a desarrollar mucha paciencia hacia los estudiantes para ganarse su confianza. Estaba consciente de que para estos alumnos es “como si a uno le hablaran en chino”, expresó.

Todos coincidieron en el conflicto que les causó que sus estudiantes y los padres de familia hablaran una lengua indígena y pertenecieran a “otra cultura”. Se dieron cuenta de que “los niños no estaban tan despiertos”, “eran cerradísimos” y que “muchos ni a televisión llegan”. Se encontraron con una localidad “donde todo está muerto”, “tienen costumbres raras”, y que, a decir de ellos, se han acostumbrado al “paternalismo del gobierno”, y por tanto “son muy conformistas”. Es un medio con el que no se sienten identificados, pues se vive como “en otra época”, además de que “no hay Internet”, “biblioteca pública” “ni señal telefónica”. Más de uno mencionó querer “tirar la toalla” o “jalarse los pelos” por no saber cómo dar clases en una escuela con estas características.

Javier, Ruth y Francisco comentaron que lo más grave es el retraso en los aprendizajes de los estudiantes, atribuible, según ellos, a la “mala educación” que recibieron en la primaria. Mencionaron que los maestros no les “abrieron sus mentes” ni transformaron ciertos hábitos. “Esto era de esperarse, [...] qué [podían] aprender si los maestros son también de esta zona, de la sierra”, decía Javier. Existe la creencia de que es importante el aprendizaje de lo que hay más allá de su localidad, del “mundo de afuera”, y para ello se requiere que los profesores “tengan otra cultura”.

Jesús fue el único que decidió vivir en la localidad (ocupando la mitad de su salón de clases como habitación),<sup>12</sup> porque no le era posible solventar los gastos de una renta en la cabecera municipal. Dijo que gracias a esta decisión interactuó más con padres de familia y estudiantes. Aprendió algunas expresiones en popoluca y descubrió que también “de ellos se aprende”. El resto dijo desconocer muchos aspectos de la localidad, pues se “mueven” sólo dentro de la escuela; lo que saben es porque los estudiantes les cuentan, por ejemplo, cómo son sus costumbres, y por la breve interacción con padres de familia.

Para algunos profesores no es posible involucrar a los padres de familia en las actividades académicas debido a su baja escolaridad: “Nos piden que se les invite a conocer los libros de la biblioteca escolar, cuando ni saben leer”, decía José. Espe-

<sup>12</sup> Después de dos años de vivir en la escuela, tuvo que cambiarse a la cabecera municipal porque se fracturó un pie en un accidente automovilístico y el terreno tan accidentado de la telesecundaria agravaba su condición.

cialmente, el contacto de los profesores “nuevos” con los padres de familia los pone nerviosos porque piensan que no se pueden comunicar bien con ellos; esto genera muchas confusiones. Consideran que educan inadecuadamente a sus hijos, ya que no están al tanto del cumplimiento de las tareas y actividades escolares.<sup>13</sup> El director expresó: “son especiales y a veces te meten en chismes”.<sup>14</sup> Sin embargo, también hay otras opiniones que consideran que los profesores con mayor antigüedad en la escuela han marginado a los padres “y los pendejean” o “humillan por ser indígenas”, igual que a ciertos estudiantes.

Pocos profesores logran una relación más cercana con sus grupos de estudiantes. Sólo en dos aulas (la de Francisco y Jesús) éstos se mostraron más cercanos, o se dirigían a los profesores con mayor confianza, quienes hablan de una barrera “invisible” difícil de atravesar con ellos: “es como si hablaras en el vacío”, decía José; “sólo se te quedan mirando cuando les explicas”, comentaba el director. Ruth en algunas ocasiones ha logrado que ciertos estudiantes se “abran con ella”, en especial alumnas que enfrentan dificultades en sus hogares porque no están de acuerdo con seguir ciertas costumbres de los padres.

### *El grupo de estudiantes*

La escuela tuvo en promedio 97 alumnos durante los ciclos escolares en los que la visité. Estaban organizados en cinco grupos, la mayoría de alrededor de quince integrantes (sólo uno rebasaba esta cantidad, pero no iba más allá de los 25 miembros). Los hombres eran mayoría en la institución (60%) debido a que hay alumnas que se casan al concluir la primaria o durante la secundaria; además, por ser mujeres, algunos padres de familia no las apoyan para que sigan estudiando. Existe una tendencia hacia la disminución gradual de la matrícula, al parecer debido a que las familias ya no tienen tantos hijos como antes. El director recordaba que en ciclos escolares anteriores había casi 120 estudiantes. Esta tendencia hacia la disminución de la matrícula coincide con estadísticas vitales recientes del INEGI; por ejemplo, en 2005 hubo 1,392 nacimientos en el municipio de Soteapan, y para 2009 sólo se dieron 948, que representan 31% menos (INEGI, 2005 y 2009).<sup>15</sup>

En su totalidad, los estudiantes que ingresan a la telesecundaria provienen de la primaria indígena de la localidad. Los docentes opinan que cuando llegan a esta es-

<sup>13</sup> A lo largo de mi estancia en la escuela, sólo observé a dos madres de familia visitar la escuela para llevarles a sus hijos materiales que ocuparían en las clases (bejuco para hacer canastas y zacate para recubrir palapas). También en una ocasión una mamá le avisó a su hija que ya había llegado el panadero para que lo entrevistara (como parte de un proyecto didáctico de español).

<sup>14</sup> En especial hacen alusión a una anécdota que refleja “lo especial” que pueden ser los pobladores: cuentan que al actual director de la primaria lo obligaron a casarse con una joven de la localidad sólo porque en una ocasión la sacó a bailar.

<sup>15</sup> Estadísticas vitales, Veracruz de Ignacio de la Llave.

cuela traen todavía un pensamiento muy infantil, y físicamente representan a un “niño o niña de ciudad de nueve o diez años”. Por ello se les inculca que “dejen el biberón” y “los pañales”. Es común que se dirijan a ellos como “jovencitos”, advirtiéndoles que ya están en otra etapa de su vida. Los estudiantes reconocen que les gusta mucho jugar, como si fueran niños, aunque saben que están creciendo y deben tomar más en serio sus estudios: “ya estamos echando raíces”, me comentaban.

Los alumnos que entrevisté recordaban que fue en la primaria donde empezaron a “soltarse con el español”; sin embargo, alfabetizarse les costó “golpes y coscorrones”, ser tildados de “burros” y “tartamudos”. No obstante estas experiencias, dijeron extrañar que algunos de sus profesores fueran bilingües, y ese es el principal cambio que encuentran cuando estudian en la telesecundaria, además de que se les impone mucho trabajar por equipos y entregar productos si quieren pasar cada materia.

El grado de dominio del español oral y escrito entre el grupo de estudiantes era variable. Me encontré algunos con serias dificultades y otros lo hacían con mayor fluidez. Cuando dialogaba con ellos en la escuela, o los visitaba en sus casas, advertía que esto se relacionaba con el bilingüismo (español-popoluca) o monolingüismo (popoluca) de los padres y hermanos; también con el hecho de salir con frecuencia de la localidad o convivir con personas de fuera que hablaban sólo español. Varios de los que mejor se expresaban en esta lengua, en su mayoría varones, trabajaban en vacaciones o fines de semana en algunas ciudades (como meseros, en tiendas, acarreado bultos y como personal de limpieza), o bien salían con mayor frecuencia de la localidad, pues los padres tenían algún negocio familiar y requerían constantemente comprar ciertos productos.

A decir de los estudiantes, el español es la lengua de la escuela pero no la suya. Consideran que el popoluca es más bonito, ya que pueden “nombrar muchas cosas que no se puede con el español”. Parte fundamental de ser popolucas es saber hablar bien su lengua materna; un estudiante decía: “es lo más bonito que tenemos de nuestros padres, abuelos y bisabuelos”. Varios expresaron que tienen miedo de que su lengua se pierda como ha pasado en otros lugares. “No somos de otras razas, somos popolucas”, mencionaban. En cambio el español los hace “pasar vergüenzas” ante personas que no son de la localidad por no hablarlo con fluidez y tampoco entender mucho lo que les comentan.

Su localidad les gusta porque es muy verde: “Aquí se respira aire del bueno”, repetían. También reconocen que hacen falta muchas cosas como pavimentar las calles, más medicinas, una biblioteca, que las escuelas estén más bonitas y que haya más trabajo y comida, ya que cuando se termina el maíz “pasan hambres”.

Predominan los estudiantes que viven con el padre, la madre y los hermanos (en algunos casos también con los abuelos y las otras esposas e hijos del padre). En cambio, algunos radican sólo con alguno de sus padres, ya que sus progenitores se fueron a trabajar “al norte” y se olvidaron de sus familias. Es una tendencia que los padres sean los que más hablen y lean un poco en español, y que, por el contrario, las madres no se-

pan leer ni escribir. Comentan que sus padres les dicen a sus maestros que les peguen cuando no entiendan, ya que eso les hacen en su casa; sin embargo, los profesores no los golpean, sólo los regañan.

Los estudiantes dicen asistir a la escuela por varias razones. Predomina el hecho de que disfrutan estar con sus amigos o amigas, platicar, jugar futbol o voleibol, ver las películas que les pasan en la sala de cómputo, y hay algunos que mencionan que les agrada leer “porque también se aprende leyendo”. La escuela es para ellos un espacio muy importante de sociabilidad (Simmel, 2002, en Weiss, 2010). Le dedican no sólo las mañanas, sino también parte de las tardes, ya que deben hacer tareas. Así, se reúnen con compañeros, visitan algunos lugares y aprovechan para escuchar música y platicar sobre diversos temas.

Al parecer, gracias a que cursan la telesecundaria, pueden experimentar ser adolescentes y no adultos con muchas responsabilidades, como hacer tortillas, cuidar a los hermanos más pequeños, ir por leña, lavar ropa, preparar los alimentos, “pizcar” y desgranar maíz, limpiar el frijol, alimentar a las gallinas y puercos, limpiar los patios, desmontar (deshierbar las fincas o parcelas), pastorear los burros y caballos, entre otras actividades que realizan cotidianamente en su casa. Esto coincide con la investigación de Reyes (2011). Desde temprana edad, los estudiantes de esta escuela son un importante apoyo para su familia: los varones en la milpa y las mujeres en todas las tareas del hogar. Confirmé que poseen muchos saberes relacionados con la agricultura, la cría de animales, la selva, la madera y las plantas.

### **Estudiante de la telesecundaria camino a la milpa**



Foto: Amanda Cano.



En general, los estudiantes se expresan bien de sus maestros, especialmente los que son más abiertos o cercanos a ellos. Les gusta escuchar sus explicaciones, pero también les gustaría “que no hablen tan difícil”, es decir, con palabras rebuscadas. Comentan que algunos son “malos”, o sea, que los regañan o castigan por no cumplir con lo que les piden o por contestarles mal, pero saben que es por su bien. Consideran que para ellos es difícil estar cambiando continuamente de profesor, pues tardan mucho para acostumbrarse al nuevo.

Muchos estudiantes varones con los que platicué piensan que se van a dedicar “a la milpa”, porque es lo que saben hacer y es lo que les han enseñado sus padres. Cuando tocábamos el tema de la continuidad de sus estudios, algunos expresaron que sólo querían terminar hasta la telesecundaria, pues no le hallaban mucho caso a seguir en la escuela. Sin embargo, había también un sector de estudiantes (hombres y mujeres) que tenían, como ellos dicen, “muchos sueños”. Piensan que el telebachillerato es el camino obligado, después de la telesecundaria, si se quiere estudiar una profesión (idea que proviene de ciertos padres de familia que les han inculcado que el estudio es muy importante si quieren conseguir un mejor trabajo fuera de la localidad). Manifestaron deseos de estudiar contaduría, medicina, música, ingeniería, actuación o ser soldado, y tratar de “dejar el machete”.

Es interesante que empiecen a expresar que ya no quieren casarse tan rápido como lo hicieron sus padres, hermanas o hermanos. Comentan que es fácil tener novio o novia, pero si son varones deben mantener a su esposa y “eso cuesta”. También algunas jovencitas consideran que es mejor estudiar o trabajar en otro lado, pues a veces los maridos “salen malos, o te pegan”.

Como vemos, en el grupo de estudiantes de esta escuela también hay heterogeneidad. Se entrecruzan categorías heredadas con nuevos flujos culturales que conllevan hacia la transformación de algunas prácticas arraigadas en su vida cotidiana.

## LEER Y ESCRIBIR EN ESPAÑOL ESCOLAR

Este apartado está dedicado al análisis de dos eventos letrados en la asignatura de Español: una clase y una tarea de redacción de dos estudiantes de la telesecundaria. Dentro del enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), los eventos letrados implican actividades específicas que nos permiten observar el desarrollo de las prácticas letradas. Estos eventos son una herramienta conceptual muy útil cuando se estudia la literacidad. Heath (1982: 93) los define como “cualquier ocasión en que un texto escrito es esencial a la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos”.<sup>1</sup> También nos habla de que los eventos pueden ser vistos como una secuencia de acciones que involucra a una o más personas en donde la producción y comprensión de lo impreso juega un rol importante.

Desde este marco, lo que se persigue con la descripción de los eventos es mostrar de manera detallada algunas de las principales características de la dinámica de las clases de español alrededor de una práctica letrada escolar (o “práctica social de lenguaje”, como se llama en los Programas de Español). De los eventos seleccionados centro mi interés en las relaciones que se establecen entre tres elementos: los estudiantes, la mediación docente y los materiales curriculares.

A lo largo de estas descripciones, se muestran escritos y diálogos de los estudiantes, que en ocasiones reflejan construcciones que no corresponden a la gramática del español. Tratamos de respetar fielmente sus expresiones, pues reflejan el manejo que

<sup>1</sup> En inglés: “is any occasion in wich a piece of writing is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes”.

tienen de esta lengua. También se incorporan en el cuerpo de las descripciones diversas imágenes de los ejercicios de los libros de textos, libretas y productos elaborados por los estudiantes, que resultan centrales para la comprensión de la secuencia de actividades.

### Lectura del “Tratado primero” de *Lazarillo de Tormes*

Para esta descripción elijo la clase de español<sup>2</sup> como unidad de análisis etnográfico. Retomo las actividades que en ella se desarrollan para reconstruir la lógica de interacción entre docente y estudiantes (Rockwell, 1995). La seleccioné para su análisis detallado porque permite articular información diversa a partir del conocimiento previo del contexto y de los sujetos que en ella participan.<sup>3</sup> La clase tiene como marco el proyecto didáctico y la secuencia de aprendizaje del mismo nombre: *Lazarillo de Tormes* que pertenece al bloque tres del libro *Español III. Libro para el alumno. Volumen I* (SEP, 2007a). La práctica general (de lenguaje) que se promueve es la de “Leer para conocer otros pueblos” y de ella se deriva la práctica específica “Leer una obra del español medieval o renacentista”<sup>4</sup> (SEP, 2006: 108).

Este proyecto y secuencia de aprendizaje<sup>5</sup> pertenece al ámbito de literatura y se incorpora en los Programas de Español con el fin de acercar a los estudiantes a “la intención creativa e imaginativa del lenguaje” (SEP, 2006: 18). El objetivo del proyecto de análisis es que los estudiantes comparen patrones de lenguaje e identifiquen cómo se relacionan con diversas manifestaciones literarias. También que “reflexionen sobre las transformaciones que el lenguaje y los pueblos experimentan a lo largo del tiempo” (SEP, 2007b: 254), mediante la interpretación de una obra del español medieval o renacentista. Los estudiantes deben establecer relaciones entre las acciones de los personajes y las circunstancias sociales de la época en que se desarrolla la historia, además de identificar variantes históricas del español. Se trata de una ambiciosa propuesta de trabajo, pues implica que los estudiantes, en más o menos dos semanas, se

<sup>2</sup> Por “clase de español” entiendo un conjunto de actividades de enseñanza, de duración variable (20 minutos a 3 horas), que giran en torno a un tema definido por el proyecto didáctico de la asignatura Español.

<sup>3</sup> Rockwell (2009) las denomina *situaciones-síntesis*.

<sup>4</sup> Obsérvese que la SEP cataloga como renacentista y medieval al español que se hablaba en estas épocas. No obstante, es importante reconocer que también se ha catalogado como español (o castellano) antiguo y español moderno arcaico al español que se usa, por ejemplo, en *Lazarillo de Tormes*. En esta descripción seguiré la propuesta que hace la SEP.

<sup>5</sup> El término *secuencia de aprendizaje* aparece en los libros para el maestro y para el estudiante de telesecundaria. Se menciona que “duran entre una y dos semanas”, que “abarcan cierto número de sesiones dependiendo de la asignatura” y que se articulan alrededor de un proyecto, de estudios de caso o de la resolución de situaciones problemáticas (SEP, 2007a: 5). En cambio, en los *Programas de Estudios. Español 2006* (SEP, 2006: 28), se habla de proyectos y secuencias didácticas. Estas últimas deben ser diseñadas por el docente para abordar contenidos que requieran un tratamiento pedagógico más profundo o sistemático y se enfoquen especialmente en los temas de reflexión sobre la lengua.

familiaricen con una variante histórica del español que desconocen. No hay que olvidar el contexto que retratan estas obras literarias, cuyo conocimiento es determinante para su interpretación.

La clase corresponde a uno de los dos grupos de tercer grado de secundaria durante el ciclo escolar 2010-2011. Se desarrolla en marzo de 2011 y dura aproximadamente tres horas (10:20 h-13:53 h, sin incluir treinta y cinco minutos de receso). Corresponde a la sesión dos del proyecto didáctico; en ella, el guion didáctico<sup>6</sup> propone que los estudiantes lean, comenten y analicen a los personajes de la primera parte del “Tratado primero” de *Lazarillo de Tormes*, además de un fragmento de la novela *Amadís de Gaula*. La SEP cataloga ambas obras como renacentistas,<sup>7</sup> por eso interesa que revisen un fragmento de *Amadís de Gaula*, porque era la novela más conocida en la época en que se escribió *Lazarillo de Tormes*; sin embargo, el personaje principal y sus respectivas historias son muy distintas.

### La docente

Quien desarrolló la clase fue la profesora Adela (a quien me referiré como M). Es principiante y se reconoce y asume como ajena al contexto comunitario de los estudiantes. Está formándose como docente en la práctica, conociendo los materiales curriculares al mismo tiempo que a sus alumnos. Como veremos, durante la clase va tomando decisiones sobre qué se enseña y qué se aprende, con base en sus propios referentes, en lo planteado por los materiales curriculares así como en sus interacciones con la otra profesora de tercer grado y el grupo de estudiantes.

La clase se desarrolla en medio de una serie de inquietudes de su parte; se siente presionada, pues considera estar atrasada en relación con el avance que debería tener a la fecha calculadas por el programa y el libro de Español para el alumno (para abreviar me referiré a él como LEA). Considera que sus ausencias en la escuela han tenido impacto en el aprendizaje de este grupo. Su acercamiento con la maestra del otro grupo de tercero (quien ya concluyó este proyecto), le ha hecho pensar que a los estudiantes les será difícil la lectura de la novela por estar escrita en un “español antiguo”. Ella me comentó que no había podido leer la novela, dato que es relevante, ya que, como veremos, repercute en el tipo de orientaciones que brinda a los estudiantes acerca del contenido del texto.

<sup>6</sup> Denomino *guion didáctico* al conjunto de actividades delimitadas por el libro de español que buscan orientar el trabajo en cada sesión del proyecto didáctico.

<sup>7</sup> Es importante aclarar que la primera edición conocida de *Amadís de Gaula* aparece en 1508, en un periodo de transición hacia el Renacimiento. Fue reescrita por Garci Rodríguez de Montalvo en 1508, a partir de una versión anterior (que al parecer data de 1385 y cuyo autor es de origen portugués), quien añadió un cuarto libro y continuó con un quinto titulado *Las sergas de Esplandián* (Tarzibachi, 1992).

Cabe mencionar que en la clase de español anterior, los estudiantes leyeron el prólogo de la novela y M les dejó como tarea de fin de semana leer la primera parte del “Tratado primero” (nueve cuartillas), a fin de adelantar los trabajos de esta clase. Es importante señalar que leer en casa es una de las demandas de M hacia los estudiantes, pues hay un desplazamiento de esta práctica bajo el supuesto de que es en este espacio donde “pueden leer con calma” y “sin tantas presiones” de tiempo. Esto obedece a que desde la visión de M, la lectura es (junto con la escritura) una de las dificultades más grandes en la clase de español.<sup>8</sup> En una charla que tuve con ella mencionó que a los estudiantes les falta desarrollar “la lectura de comprensión”, ya que aunque leen, no logran rescatar las ideas principales de los textos. Ella concibe la lectura de sus alumnos como un problema; piensa que superarlo depende en buena medida del “empeño que pongan los estudiantes” en ésta y otras asignaturas, y que eso implica trabajo en casa.

### *El grupo*

Este grupo de tercer grado está integrado mayoritariamente por alumnos del género masculino (14 hombres y 4 mujeres). Todos sus miembros se conocen bien, ya que han vivido su niñez y adolescencia en la misma localidad; incluso muchos de ellos son familiares. La mayoría de los estudiantes posee entre 14 y 15 años de edad, aunque hay dos de 19 que tienen historias de reprobación escolar en la primaria ante la dificultad de aprender a leer y escribir en español.

En el grupo, los estudiantes han afianzado diferentes funciones durante las clases. Hay un pequeño subgrupo que continuamente establece un diálogo con M. El grueso del grupo sólo ocasionalmente expresa su punto de vista por voluntad propia y es M quien los incita a hacerlo. También hay un pequeño subgrupo cuyo dominio del español oral y escrito es muy limitado; ellos han sido catalogados como personas con “problemas de aprendizaje”, así que están en el aula, pero no se les exige mucho.

### *Las actividades*

Coincido con Rockwell (1995) en que el ritual de las clases inicia regularmente con una serie de arreglos y negociaciones que anteceden al desarrollo de actividades definidas en los libros de texto; generalmente se trata de indagar si los estudiantes cumplieron o no con la tarea para la casa.<sup>9</sup> Así sucede con M: su primera intervención en la clase es para preguntar si cumplieron con la tarea. Varios estudiantes explican

<sup>8</sup> Cuestión que coincide con lo que ha encontrado B. Lahire (2010b) en sus estudios con profesores y estudiantes de primaria en contexto francés.

<sup>9</sup> Rockwell (1995) identifica en sus trabajos etnográficos que los profesores tienden a establecer un “preámbulo de la clase”.

que intentaron leer pero no entendieron nada. M observa que ocho estudiantes no traen consigo las fotocopias de la novela y pregunta a qué se debe.<sup>10</sup> Un alumno le responde que sus familiares, aunque habían cursado la telesecundaria, no tenían ese libro, y otro más expresa que los estudiantes del otro tercero (que ya lo revisaron) no quisieron prestárselo.

### Estudiantes leyendo *Lazarillo de Tormes*



Foto: Amanda Cano.

M interpreta las respuestas de los estudiantes como una falta de esfuerzo y advierte a todo el grupo que se trata de que “pongan de su parte”, “que le echen ganas” para entender la secuencia (de aprendizaje) y la novela, ya que “están muy difíciles” y “no puedo leer por ustedes”. Con base en estos comentarios de M, dilucido que ella reconoce que hay mucha distancia entre el español que hablan sus estudiantes y el empleado en *Lazarillo de Tormes*. Asume que acortar esa brecha depende principalmente del compromiso de los estudiantes, primero para conseguir el texto y después para leerlo.

Después intenta contextualizar la novela al comentarles que “es de la época medieval, cuando existían castillos, princesas y caballeros de la mesa redonda”. Un estudiante le pregunta: “¿Qué es eso de mesa redonda?”. M, aunque lo escucha, deja pasar esta duda, ya que se enfoca en hacerle ver a otros estudiantes que “deben conseguir el libro”. En este comentario inicial M expresa una imprecisión en relación con la época en la que se ubica la novela, ya que la primera edición conservada del *Lazarillo de Tormes* data de 1554, es decir, fue escrita durante el Renacimiento y es catalogada como la primera novela moderna de la tradición literaria española (González, 2012).

<sup>10</sup> Como la novela *Lazarillo de Tormes* no forma parte del LEA, y en la biblioteca de aula sólo existe un ejemplar, M les solicitó a los estudiantes que la fotocopiaran o consiguieran con exalumnos de esta escuela.

La pregunta que le realiza el alumno a M también resulta muy interesante, pues refleja su “desconocimiento” del mundo del que le habla su maestra relacionado con el ambiente social de la Edad Media. De haber sido respondida, hubiera permitido que los estudiantes se adentraran en el tema de este proyecto que aborda las transformaciones que sufre tanto el lenguaje como los pueblos a lo largo del tiempo.

En los Programas de Español, como una de las actividades de este proyecto didáctico, se contempla “indagar sobre algunas circunstancias históricas que les permitan [a los estudiantes] entender el mundo planteado en la obra” (SEP, 2006: 108). Es decir, se asume que esta exploración es necesaria para hacer más comprensible el texto.<sup>11</sup> Sin embargo, como acabamos de mostrar, no es tan sencillo concretar esta sugerencia en la práctica. M prioriza que todos los estudiantes “consigan el texto”, ya que ella no se los puede proporcionar. En este sentido coincido con Kalman (2004), Rockwell (1991) y Vaca (2010), quienes señalan que las condiciones materiales de las escuelas moldean y restringen los usos de la lengua escrita.

Durante la clase se desarrollan cinco actividades que tienen como base lo propuesto por el guion didáctico del LEA. A lo largo del análisis veremos que M realiza una serie de ajustes a estas actividades. Lo propuesto por los materiales curriculares pasa por un proceso de adaptación, reconstrucción o incluso de simplificación en donde el contenido a enseñar se transforma y adquiere otra lógica, estructura y sentido; según Camps, Guash, Millan y Rivas (1997), en este proceso entra en juego el conocimiento didáctico del contenido por parte del profesor.

Haber dejado como tarea la lectura del “Tratado primero” del *Lazarillo de Tormes* (primera parte) es una adaptación de M con respecto a lo propuesto por el guion didáctico. Éste plantea que, antes de leer el tratado, los estudiantes revisen el glosario de la novela para familiarizarse con algunas palabras desconocidas, ubiquen e interpreten las oraciones que contienen estas palabras desconocidas, que escriban el significado al margen del texto y que realicen predicciones sobre el contenido. Con esta exploración de la lectura, se busca apoyar a los estudiantes en la familiarización de los términos desconocidos que se incluyen en el texto, y con ello facilitar su lectura. También sugiere la audición grupal del tratado (con el apoyo de un recurso multimedia) (SEP, 2007b).

M buscó adelantar la primera actividad de la sesión e iniciar la clase sobre la base de la lectura previa y autónoma de los estudiantes. Veremos más adelante qué tan efectiva le resultó esta decisión.

M plantea una actividad inicial de cinco minutos, centrada en que los estudiantes comenten sus impresiones generales acerca de la lectura del *Lazarillo de Tormes* y de los rasgos del personaje principal. Les solicita recordar por qué se trata de una historia “picaresca” (se los había comentado en la clase anterior) y a qué se debe que

<sup>11</sup> Esta idea coincide con lo expuesto por autores como J. Vaca (2008), quien afirma que, si en algo están de acuerdo diversas corrientes teóricas acerca de la lectura, es en la relevancia que tiene el conocimiento “del mundo y del tema” tratado en los textos para la construcción de significados sobre su contenido.

el protagonista adopte el nombre de Lazarillo de Tormes. Como pocos estudiantes le responden, M infiere que no leyeron en casa y les reclama nuevamente por no haber realizado la tarea. Les dice que leer “es su obligación”, “no hay pretextos” y “deben encontrar el tiempo para [hacerlo]”. Como algunos le comentan que sí leyeron, pero no entendieron “nada”, M les dice que debieron “buscar las palabras desconocidas en el diccionario y así entenderle al texto”.

Estos comentarios de M me permiten un acercamiento a su concepción de leer. Para ella, si los estudiantes siguen una serie de pasos –leer, releer, buscar en el diccionario– deben llegar, sin tanto problema, a una comprensión del texto. Leer es una especie de habilidad y por tanto minimiza las características particulares de la novela, que posee un léxico y sintaxis ajeno a ellos. Sobre este aspecto, Vaca expresa que para comprender un texto no basta con ser “hábil”, sino que “se requiere conocer su estructura textual, su función, la escritura empleada, la lengua en la que está escrito” (2008: 85); estos elementos están en juego cuando los estudiantes intentan leer la novela, cuestión que coincide con las aportaciones de otros autores (Kintsch, 1996; Cassany, Luna y Sanz, 2003; Goodman, 1996).

En la siguiente actividad, con duración también de cinco minutos, M trata de seguir lo propuesto por el guion didáctico y lee en voz alta la sinopsis de la novela:

**M:** Lázaro de Tormes, un niño de origen humilde, cuenta los primeros años de su infancia al lado de su familia. Cuando crece, es puesto al servicio de un ciego, de quien obtiene sus primeros aprendizajes. Durante este tiempo, Lázaro aprende a usar estas habilidades para conseguir la comida que su amo le niega.

Este pequeño texto resume el apartado de la novela a discutir en la clase, sin embargo no se comenta nada de él. Considero que conocer las impresiones de los estudiantes acerca de su contenido permitiría tener una idea de qué tanto lograron recuperar la secuencia de hechos de esta parte del primer taratado. Sin embargo, la atención de M nuevamente se concentra en detectar a cuántos estudiantes les faltan las fotocopias de la novela. Cuestiona a algunos acerca de las razones por las que no consiguieron el texto. Dos de ellos le explican que lo pidieron prestado, lo leyeron y después lo devolvieron. Ella dice que no comprende por qué hicieron eso e informa que tratará de conseguir las copias con la maestra del otro grupo, y que por el momento pueden juntarse con algún compañero que sí cuente con el texto.

Es posible que M relacione el comportamiento de los jóvenes de devolver el libro con su resistencia a leer y con una falta de compromiso con las tareas escolares. Termina por asumir que es ella quien debe resolver el problema. Sin embargo, considero que la explicación de los estudiantes tiene sentido, ya que, si bien consiguieron el texto, pusieron en juego sus propios patrones culturales en la práctica de pedir prestado un objeto y por ello lo devolvieron después de usarlo.<sup>12</sup> A su vez, esta situación

<sup>12</sup> Los habitantes de la localidad, en general, son cuidadosos con los objetos que prestan y piden prestado dada la escasez de recursos económicos.



refleja que los estudiantes no tienen claro que la secuencia de actividades del proyecto implica la lectura progresiva de la novela a lo largo de siete clases.

Continúa la clase con otra actividad centrada en discutir sobre el nacimiento de Lázaro de Tormes, que les llevó diez minutos. Antes de entrar en la discusión del contenido de la novela, M explica al grupo que no van a escuchar el audio-texto sugerido por el guion didáctico: “No lo vamos a oír, ya saben que no hay dónde”.

Este recurso multimedia del “Tratado primero (primera parte)” se incorpora al guion didáctico con el propósito de enfocar la atención de los estudiantes en la comprensión de la novela. Está realizado por un lector profesional (Guillermo de Piedrahita)<sup>13</sup> y en él se despliegan diversos elementos provenientes de la oralidad que facilitan el acercamiento al texto.<sup>14</sup> Gracias a la entonación del lector, es posible identificar con mayor claridad los momentos en que interviene el narrador (que es Lázaro de Tormes) y los diversos personajes (el ciego, la madre de Lázaro, el padrastro, etc.), por lo que hace más comprensible algunas de las expresiones del tratado.<sup>15</sup> Incorporarlo a la clase requiere de un proceso de revisión previo y, por supuesto, de un adecuado acondicionamiento tecnológico del aula.

Durante tres minutos hay un intercambio de ideas entre M y los estudiantes con base en las siguientes interrogantes que ella les plantea: “¿Cuál es el nombre del protagonista?”. “¿Cómo se llama la mamá y el papá de Lázaro?” y “¿a qué se dedicaba el padre de Lázaro?”. M les asegura que si se las responden se va a dar cuenta de “quién leyó en casa”. Les reitera que “no la pueden engañar o salir con mentiras”, ya que aunque no ha leído el libro tiene una idea general de su contenido gracias a que observó el trabajo final del otro grupo de tercero. Los estudiantes rápidamente contestan que Lázaro es el protagonista de la novela y M se los confirma sin entrar en mayores detalles. En su mayoría, para las otras interrogantes se dedican a hojear rápidamente la novela. Tratan de localizar los datos que M les solicita. Algunos estudiantes expresan en voz alta las posibles respuestas,<sup>16</sup> hasta que después de varios intentos M les ayuda a identificar los nombres completos de los progenitores de Lázaro, así como el oficio del padre: molinero.

Después M pregunta a los alumnos: “¿Por qué Lázaro nació en un río?”. Tratar de dar respuesta a esta interrogante les lleva siete minutos de la clase. La respuesta se ubica en el primer párrafo del tratado:<sup>17</sup>

<sup>13</sup> Colombia, Yoyo Libros, 2001.

<sup>14</sup> Recuperado de <[http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/interactivos/3\\_tercero/3\\_Espanol/INTERACTIVOS/3e\\_b03\\_a02\\_p11\\_b\\_audiotexto/index.html](http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/interactivos/3_tercero/3_Espanol/INTERACTIVOS/3e_b03_a02_p11_b_audiotexto/index.html)>.

<sup>15</sup> Recordemos que esta novela tiene una fuerte influencia de la tradición oral (Deyermond, 2005).

<sup>16</sup> En adelante cuando hable de *respuestas de los estudiantes* ante las interrogantes de la docente, me referiré a ese subgrupo de seis alumnos que constantemente interactúan con la profesora y que han afianzado este papel de “participativos” a lo largo de su escolaridad en la telesecundaria.

<sup>17</sup> Recupero fragmentos de la novela de la misma edición que revisaron los estudiantes en la clase y que corresponde a la versión electrónica de la Editorial Imcrea, del año 2006. Recuperado de <<http://www.maslectura.es/Biblioteca/EI%20Lazarillo%20de%20Tormes.pdf>> (consultado el 12 de enero de 2013).

Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, por la cual causa tomé el sobrenombre, y fue desta manera. Mi padre, que Dios perdone, tenía cargo de proveer una molienda de una aceña, que está ribera de aquel río, en la cual fue molinero más de quince años; y estando mi madre una noche en la aceña, preñada de mí, tomóle el parto y parióme allí: de manera que con verdad puedo decir nacido en el río.

En este fragmento se cuenta que el padre de Lázaro era el encargado de un molino en una aceña (éstas se ubicaban sobre las riberas de los ríos para aprovechar la corriente del agua y así hacer funcionar los molinos de aquella época). Una noche su madre acompañaba a su padre en la molienda y le tomó por sorpresa el parto, por lo que parió a Lázaro en la aceña que estaba en el río.

Interpretar el párrafo requiere que los estudiantes estén familiarizados con el tema de los molinos de agua que funcionaban en aquella época. Seguramente los alumnos no tenían esa información contextual de la novela. Aunque sepan que el padre del protagonista es molinero, probablemente lo relacionan con la idea cotidiana que tienen de molino (con el que trituran maíz y café en sus hogares). Apoyo esta afirmación en el hecho de que transcurren alrededor de cinco minutos sin que alguno de ellos participe o exprese algo sobre por qué Lázaro nació en un río.

Después de este tiempo una estudiante comenta: “¡Su mamá lo tiró en el río!”. M le responde: “¿Cómo que lo tiró al río?” (hace como si aventara o lanzara algo con las manos), y varios estudiantes se ríen. La joven hace este comentario basándose en la información que le brinda una imagen del LEA. Sin embargo, ésta no corresponde a la novela de *Lazarillo de Tormes*, sino a la de *Amadís de Gaula*:

**Figura 1**  
**Amadís de Gaula siendo abandonado por su madre en un río**



Fuente: SEP, 2007b: 214 .

La alumna hace un esfuerzo por brindar una respuesta y equivocadamente se apoya en la imagen anterior (Figura 1), aunque M no se da cuenta de ello. La estudiante usa la palabra “tiró” para dar a entender que la madre de Lázaro lo dejó en el río, cuestión que es muy interesante por reflejar las connotaciones que puede adquirir una palabra desde sus usos en español. M lo interpreta como si dijera que la madre de Lázaro lo hubiera aventado al río; ésta es su manera de corregir a los estudiantes cuando hacen un uso aparentemente inadecuado de algún término.

Como M observa que los estudiantes no responden, inicia otra serie de preguntas orientadas a fijar la idea de que Lázaro nace en el río porque su mamá ayuda a su esposo en el molino:

**M:** ¿En qué trabajaba la mamá de Lázaro?

*(Silencio).*

**M:** ¿Qué hacen las mujeres generalmente?

**Alumnos:** Lavan platos, hacen tortillas, hacen comida, lavan ropa.

**M:** Sí, pero ¿qué más hacen?

**Alumno:** Cuidan a los hijos.

**M:** Sí, pero más allá de la casa qué hacen.

*(Silencio por varios minutos).*

**M:** ¿Qué más hacen fuera de la casa?

**Alumno:** Bailan *(el grupo ríe).*

**Alumna:** Trabajan en la milpa.

**M:** ¡Gracias!, las señoras no hacen siempre esa actividad, sino sólo de vez en cuando, ¿cómo se le podría llamar a eso?

**Alumnos:** Medio campesina, trabajo a veces.

**M:** *(Niega con la cabeza)* ¿Qué pasa cuando yo llego a la escuela y no puedo cargar todos los libros? Uno de ustedes me...

**Alumnos:** Ayuda.

**M:** Sí, jóvenes, algunos de ustedes me ayuda. Entonces la mamá de Lázaro ayuda a su papá en el molino y por eso él nació en el río *(anota esta idea en el pizarrón)*. Ojo, muchachos, todos debemos estar en la misma frecuencia.

M busca apoyar a los estudiantes en la construcción de la respuesta a partir de plantearles una situación que les resulte familiar: “lo que hacen las mujeres generalmente”. Ellos, apoyados en sus referentes culturales, le responden señalando actividades que las mujeres de su comunidad realizan en sus hogares. Estos comentarios no sacan a flote lo que M espera: la noción de “ayuda” o “apoyo” de la mujer al trabajo del esposo.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Cuestión que, por cierto, es poco frecuente entre las mujeres de esta localidad, donde ellas se encargan principalmente de las tareas del hogar (que incluye el cuidado del huerto familiar), y son los esposos e hijos varones los que tienen a su cargo el cuidado de la milpa y el ganado.

Los estudiantes inferen que se trata de decir otras actividades realizadas por las mujeres y uno de ellos propone: “Cuidan a los hijos”. M nota que los estudiantes expresan actividades que realizan las mujeres en el hogar y les pide salirse de ese ámbito. Para los estudiantes es difícil pensar en otras cosas que hacen las mujeres y pasan algunos minutos hasta que un estudiante responde: “Bailan”, y finalmente una estudiante expresa: “Trabajan en la milpa”. Sin embargo, cuando M busca que expresen la palabra “apoyo”, ésta no aparece. Para los estudiantes el hecho de que las señoras sólo realizan esta actividad de vez en cuando las hace “medio campesinas” o con un “trabajo a veces”, expresiones que ponen de manifiesto cómo hacen un uso creativo del español. Construyen locuciones que les permiten enfrentar las interacciones con la docente alrededor del contenido del texto, aunque con una sintaxis errónea y, por ello, desde el español escolar, lo que responden resulta inadecuado. M termina por plantearles otra situación que, aunque se relaciona con la palabra ayuda, poco tiene que ver con la madre de Lázaro y su nacimiento.

En estas interacciones se conjugan varios elementos interesantes. Por un lado, los esfuerzos de M por aproximar a los estudiantes a lo que para ella es importante recuperar del texto. Desde su perspectiva, debe clarificarse que Lázaro nace en el río porque su madre ayudaba a su esposo en su trabajo. No obstante, los jóvenes no han comprendido la situación que retrata la novela; no relacionan el trabajo de molinero del padre de Lázaro con un río. Los estudiantes requieren conocer que en aquellos tiempos los molinos se movían gracias a la fuerza del agua del río; de ahí la presencia de la madre en este lugar y el nacimiento de Lázaro.

La cuestión del nacimiento en el río queda sin resolver, al menos de manera precisa, como muchas otras cuestiones pertinentes: la relación entre el nombre de Lázaro y el lugar de su nacimiento, las expresiones empleadas en la novela, etcétera, que son justamente las cuestiones que han de tematizar y aprender del español y del mundo del texto.

Posteriormente se enfocan en contestar preguntas del guion didáctico relativas a *Lazarillo de Tormes*. Esta actividad ocupa una hora y media de la clase,<sup>19</sup> lo que nos brinda un dato importante de la dificultad que implicó para M y sus alumnos realizarla. Consiste en que los estudiantes contesten oralmente y por escrito tres interrogantes del LEA: “¿Por qué la madre de Lázaro lo pone al servicio del ciego? ¿Qué suceso provocó que Lázaro se diera cuenta de que no podía ser ingenuo y confiado? ¿Qué causó que Lázaro comenzara a tener resentimientos contra el ciego?”<sup>20</sup> (2007b: 213). Aun cuando en el guion didáctico se especifica que los estudiantes sólo deben

<sup>19</sup> La docente se detiene en la discusión de estas preguntas porque observa que son la base para realizar la siguiente actividad del LEA, que consiste en llenar un cuadro comparativo entre esta novela y un fragmento de la novela *Amadís de Gaula*.

<sup>20</sup> El guion didáctico contempla dos preguntas más: “¿Qué cualidades y defectos veía Lázaro en el ciego? y ¿cómo lo describe?”. Debido al tiempo que les lleva contestar las primeras preguntas, la docente decide omitir su discusión.

comentar sobre lo que leyeron con base en esas preguntas, M los lleva a redactar sus ideas en el libro de texto, quizá como una estrategia para fijar mejor su comprensión. Esta adaptación también puede estar relacionada con tradiciones docentes en donde la escritura en los libros (o los “libros llenos”) demuestra a su vez el trabajo del profesor ante sus colegas y la localidad.

Para la revisión de estas interrogantes, M se vale de una serie de estrategias: cuestionar directamente a los estudiantes y esperar a que expresen sus opiniones (improductiva para ella, ya que las respuestas de los alumnos no se ajustan a lo que espera); remitirlos a la lectura y relectura del texto; señalar el fragmento donde se ubica la respuesta, haciendo que alguien lo lea en voz alta; añadir ejemplos que apoyen la comprensión del texto –dentro de los que destacan las discusiones virtuales, como cuando les pide a los estudiantes que se imaginen cierta situación en los textos–; y decirles la respuesta correcta para que después la anoten en sus libros.

Empecemos con la revisión de la primera pregunta del guion didáctico:

**M:** “¿A qué se debe que la madre de Lázaro lo deje al servicio de un ciego?”.

**Alumnos:** Porque su padre se murió, porque la madre tenía que trabajar.

**M:** No digan lo que ustedes piensan, digan lo que está en el texto.

*(Silencio).*

**M:** Además se están saltando pasos de la historia, primero se muere el señor, después la señora se pone a trabajar, a lavar ropa de mozos y hacer otros trabajos, pero es muy pobre para mantener a sus dos hijos.

**Alumno:** Lo regala porque no tenía dinero.

**M:** *(Negando con la cabeza).* La razón principal por la que la señora decide regalar a su hijo es porque ya no podía mantenerlo.

En este breve diálogo se observa el tipo de lectura que la docente espera de los alumnos, es decir, apegada a las ideas del texto y a lo referido en la guía para el maestro. La profesora establece cierto orden en la secuencia de hechos de la lectura, busca mediar las interpretaciones de los estudiantes y matiza las respuestas de sus alumnos para que se ajusten a “lo esperado”, ya que identifica el texto como de difícil comprensión para ellos, a pesar de que sus interpretaciones no eran divergentes del mismo.

Rockwell (2002: 132), en uno de sus trabajos etnográficos en el estado de Tlaxcala, nos muestra una situación parecida, pero en escuelas ubicadas en localidades nahuas. Estudiantes y profesores se enfrentaban a la dificultad de trabajar textos escritos en un español muy distante del que se hablaba en las comunidades; de esta manera, era común que el profesor fungiera como un traductor de la palabra escrita. Llama la atención que esta autora documente este fenómeno entre 1900 y 1935, datos que nos brindan un parámetro de lo poco que ha cambiado la situación en las comunidades indígenas de nuestro país.

M se pega al libro para el maestro porque es su principal fuente de información para resolver la actividad, por eso trata de ajustar las respuestas de los jóvenes a

lo que la guía marca. Esta manera de proceder ya ha sido identificada en otros estudios que señalan cómo los profesores, ante situaciones de ambigüedad en las clases, suelen apegarse al texto del libro para el profesor para hacer que los estudiantes expresen lo que ellos esperan. Esto da lugar a lo que Rockwell (1991: 300) denomina *elicitación*.

La clase continúa con la redacción de la respuesta que la profesora indicó; sólo la mitad del grupo lo logra. Combinan elementos que desde un inicio les parecen relevantes, junto con las aportaciones de su maestra. Por ejemplo, un estudiante escribe que a Lázaro lo dejan con un ciego “porque no tenían suficiente dinero para mantenerlo”.<sup>21</sup>

M continúa con la lectura de la siguiente pregunta del guion didáctico: “¿Qué suceso provocó que Lázaro se diera cuenta de que no podía ser ingenuo y confiado?”. La respuesta implica comprender la siguiente anécdota de Lázaro con el ciego:

Salimos de Salamanca, y llegando a la puente, está a la entrada de ella un animal de piedra, que casi tiene forma de toro, y el ciego mandóme que llegasecerca del animal, y allí puesto, me dijo: “Lázaro, llega el oído a este toro, y oírás gran ruido dentro dél”. Yo simplemente llegué, creyendo ser así; y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres dias me duro el dolor de la cornada, y dijome:

“Necio, aprende que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo”. Y rió mucho la burla. Parecióme que en aquel instante desperté de la simpleza en que como niño dormido estaba. Dije entre mí: “Verdad dice éste, que me cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar como me sepa valer”.

En el fragmento se expresa que el ciego le pide a Lázaro escuchar de cerca el sonido emitido por un toro de piedra. Lázaro lo obedece, después el ciego lo empuja y hace que se golpee la cabeza con la estatua del toro. El ciego le dice que la persona que cuida a un ciego debe ser astuta. Esta situación le permite a Lázaro darse cuenta de que debe ser menos inocente y más perspicaz.

Como observamos, se incorporan algunas expresiones que, según el español actual, serían erróneas o al menos extrañas. Por ejemplo, “la puente”, error de concordancia entre artículo y sustantivo. Llama la atención que este tipo de construcciones sean muy frecuentes entre los jóvenes de esta escuela. Éstas son atribuibles a la interferencia lingüística del popoluca en el español oral y escrito o a la existencia de arcaísmos usuales en el campo (ansina, sólido –para decir solitario–, etc.). Quizá por ello se podrían retomar estas características del texto para sacar a flote sus propias dudas acerca de este tipo de relación interna entre los elementos de una frase. Ade-

<sup>21</sup> En esta expresión hay una confusión en la conjugación de un verbo en pretérito de acuerdo con la persona que realiza la acción. Aunque el alumno sabe que es la madre de Lázaro la que no tenía dinero, escribe “tenían” en segunda persona del plural. Esta es una pequeña muestra de que la gramática del español les resulta compleja y en especial la conjugación de verbos.

más, para analizar cómo ha cambiado la gramática del español a lo largo del tiempo, actividad que forma parte de los objetivos de este proyecto.

Para los estudiantes ni siquiera ha quedado clara la pregunta planteada por M. El grupo permanece callado y algunos hojean el tratado sin poder localizar la respuesta. La maestra se ve obligada a replantear la interrogante:

**M:** ¿Qué le pasó a Lázaro que le hizo darse cuenta de que no podía confiarse del ciego?

**Alumno:** Porque el ciego no podía ver.

**M:** (*Niega con la cabeza*).

El sentido que el estudiante le otorga a la interrogante se infiere de la siguiente manera: Lázaro no puede confiarse de su amo simplemente porque éste es ciego; es decir, no puede fiarse de una persona que no puede ver. Si bien el estudiante no está recuperando esta información directamente de la novela, deduce lo que puede estar pasando con base en los elementos que logra comprender de la pregunta; dicho de otro modo, retoma las palabras más familiares para construir un significado determinado, aunque no es el que espera su profesora.

M agrega más información para que los estudiantes le brinden otro tipo de respuesta y les explica:

**M:** Lázaro le hace travesuras al ciego, sin embargo en una ocasión éste le hace una broma a Lázaro y entonces se da cuenta de que el ciego no era tan ingenuo y por eso debía ser más astuto y menos confiado.

De esta nueva pista los estudiantes retoman las palabras *broma* y *travesuras*. Revisan el tratado y buscan expresiones asociadas a estos términos y brindan las siguientes respuestas: “Alumbraron a Lazarillo”, “dice que aun siendo ciego alumbraba a Lazarillo”, indicando que ésta puede ser la broma o travesura que le hicieron a Lázaro. Estas respuestas son catalogadas por M como “adivinanzas” o “inventos”. Sin embargo, constituyen aproximaciones derivadas de cómo se ha representado la pregunta.

M observa que los estudiantes hojean toda la novela, no sólo el tratado primero donde se ubica la respuesta. Por ello, decide señalarles el fragmento que contiene la respuesta. Después indica a un estudiante que lo lea en voz alta; esto tampoco ayuda mucho porque el estudiante lee con mucha dificultad y titubea constantemente.<sup>22</sup> La profesora lo interrumpe para corregirlo, lo que provoca que el resto del grupo ponga mayor atención a estos detalles que a la comprensión del texto. Así, la explicación que ella les da (en donde los hace participar solicitándoles ciertos datos) es la que les permite conocer más o menos en qué consiste la broma. La frase más difícil de

<sup>22</sup> Los estudiantes se refieren a estos titubeos al leer como “tartamudear” (término que han aprendido de sus profesores de la primaria).

comprender, por ser ajena a su contexto inmediato, fue “la del toro de piedra” alusiva a una estatua en forma de toro.

M les solicita expresar la respuesta y ellos dicen: “Fue una broma”. Ella les pide escribirlo en sus libros, pero agregando más detalles. Esta es otra de las continuas demandas de M hacia sus estudiantes: ser descriptivos en su escritura. Critica lo concreto de sus opiniones e ideas, si se supone que “ya leyeron” y ya “les explicó”. Toma relevancia no sólo lo que se escribe, sino cuánto texto se produce como indicador de comprensión de los textos. Observo que por momentos se presenta una dinámica de clase en donde, como dice Lahire (2010a), se reprocha a los estudiantes que tengan muy poco que decir o muy poco que contar sobre de lo leído.

Sólo cinco estudiantes redactan, con mucha dificultad, sus propias interpretaciones de la explicación de M:

**Alumno 1:** “Que le hicieron una broma de piedra”.

**Alumno 2:** “Que le icieron una broma a lazaro le dijo que pegara la oreja y se pega en la cabeza”.

**Alumno 3:** “Le hicieron una broma le dijo que pegaria la oreja”.

**Alumno 4:** “Le hicieron una broma y cuando le p”.

**Alumno 5:** “Que le hicieron una bronra la hizo el ciego le dijeron que se asomara a la estatua y al asomarse se da un calabazada”.

A partir de estas respuestas, se infiere que este subgrupo de estudiantes no comprendió a cabalidad el significado de la broma,<sup>23</sup> y el resto ni siquiera escribió la respuesta. Atribuyo esta situación a la dificultad que les representa reconstruir en el plano escrito una secuencia de hechos narrada por la profesora y que no comprendieron muy bien. Cuando ella observa a pocos estudiantes redactar su respuesta, me comenta: “su memoria les dura un minuto”, dando a entender que simplemente ya no recordaban la información que ella les había proporcionado.

Otra de las preguntas objeto de análisis en esta actividad fue “¿qué causó que Lázaro comenzara a tener resentimientos contra el ciego?”. Primero M trata de que los jóvenes comprendan el significado de la palabra *resentimiento*; sabe que quizá les resulte desconocida y por tanto puede interferir en la construcción de la respuesta. Los estudiantes se lo confirman y expresan: “No conozco el resentimiento”. Sin embargo, argumentan que se parece a “sentimiento”. Cabe aclarar que para ellos el “sentimiento” está relacionado con situaciones tristes o negativas.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Otro aspecto que se destaca son las características de su redacción, en donde hay rasgos de interferencias entre el popoluca y el español (*un calabazada*), confusiones en la segmentación de algunas palabras (*ledijoque*), ausencia de acentos y mayúsculas, y escritura incorrecta de algunas palabras.

<sup>24</sup> Esto lo pude observar a partir de mi convivencia con los jóvenes, con personas de la localidad y los intérpretes.



Con base en lo poco que han comprendido de la novela, infieren que se les está preguntando por qué Lázaro empieza a tener “sentimiento” contra el ciego, “por qué lo odia” o “le cae mal” y se lo hacen saber a M. Cuando ella escucha que están usando la palabra odio, no está de acuerdo y les expresa que la “emplean siempre para todo”. Aclara que cuando estamos enojados se puede pasar por varias etapas y es el odio la última de ellas. Este comentario de M muestra cómo existen diferencias en el significado que puede adquirir una palabra para ella y para los estudiantes. Decir “odio”, en el caso de M, implica un sentimiento de rechazo muy fuerte. Para los estudiantes es sinónimo de “me cae mal”.<sup>25</sup>

La profesora decide ponerles un ejemplo de cómo se aplica la palabra *resentimiento* en una situación que a ellos les resulte familiar. Les solicita recordar su mala experiencia cuando una profesora les dio clases en primer grado y los dejó por mucho tiempo sin receso, y por esa razón muchos de ellos, hasta la fecha, le tienen resentimiento. Los estudiantes le comentan que esta maestra les tenía *invidia*; a M le causa sorpresa el término y aclara que no hay relación alguna con lo que les está hablando. El juicio de M no tiene en cuenta que entre los popolucas la palabra *invidia* tiene un significado muy particular: alude a acciones específicas en contra de alguien, daños y perjuicios, significado que sí aplicaría en el contexto del ejemplo. M les hace ver que están confundidos, ya que ellos “sintieron desconfianza” o “ya no les caía bien la maestra” y que de eso se trata el resentimiento.

Posteriormente les vuelve a preguntar: “¿Qué causó que Lázaro comenzara a tener resentimientos contra el ciego?”. Los estudiantes buscan por varios minutos la respuesta en el texto, hasta que uno de ellos expresa: “Fue una broma”. M responde: “Es cierto”, y señala deben buscar en la novela la broma que provoca la molestia de Lázaro contra el ciego.

Después de algunos minutos, dos estudiantes expresan algunas frases, pero M no les entiende: “Le causó humilde” y “era un traidor”. Se da cuenta de que están leyendo textualmente algunas expresiones de la novela y les dice que la respuesta nada tiene que ver con lo que están diciendo: “Lean bien el libro –señala–, y si no le entienden vuelvan a leer”, indicando que si se esfuerzan deben poder localizar la información solicitada. Se enfatiza que extraigan el significado del texto y que recuperarlo depende del esfuerzo cognitivo que realicen.

Este tipo de posturas del docente, según Lerner, pueden adscribirse a una corriente desde donde se piensa que el significado está en el texto. Este tipo de intervenciones del maestro se relacionan con el contrato didáctico, es decir, es el profesor quien tiene el derecho a decidir la validez de la interpretación; además, “cuando hay una única interpretación en juego, el control se facilita” (Lerner, 2001: 123). Ella expresa que

<sup>25</sup> Escuché en diversas ocasiones el empleo de esta palabra con una connotación similar: “Odio a la maestra”, “yo odio al compañero”, etc., para dar a entender que tenían diferencias o problemas con ellos.

lo más difícil para el maestro es tratar de comprender las interpretaciones de los estudiantes y valerse de ellas para ir construyendo una cada vez más “ajustada”.

Es como si M pensara que la lectura es una cuestión de repetición (leer varias veces el texto) más la consulta de palabras desconocidas. En realidad, aquí se está dejando de lado que, como afirma Vaca (2010), el progreso de la lectura es mucho más intrincado, y que los conocimientos lingüísticos y culturales del lector desempeñan un papel central en su acercamiento al texto.

La profesora ha invertido mucho tiempo tratando de dar respuesta a esta pregunta del guion didáctico y comenta que esperaba una revisión más fluida de las interrogantes a partir de la lectura previa. Con problemas, han salido a flote las dificultades de los estudiantes para acercarse al español escrito en la novela, y M se ve obligada a intensificar las mediaciones entre los estudiantes y el texto, lo que, según ella dice, le genera un ritmo de trabajo “muy lento”.<sup>26</sup>

Es importante destacar la estrategia que ponen en juego sus alumnos para tratar de construir una respuesta: la expresión literal de pequeñas oraciones extraídas del texto. Después de emitir las, esperan la aprobación o desaprobación de la docente para seguir buscando nuevas frases que les permitan acercarse a la respuesta esperada. Realizan revisiones muy rápidas del texto a causa de la presión ejercida por M para que respondan: “Apúrense, la respuesta no les va a caer del cielo”, “lean bien el libro”, “si no le entienden, vuelvan a leer”. Para M se trata de una especie de juego verbal de los estudiantes; sin embargo, lo que hacen es confirmar o descartar sus inferencias alrededor del texto.

Hay que especificar que hablamos de unos cuantos estudiantes que interactúan más con M, no de todo el grupo. Dicho subgrupo se convierte en una especie de intermediario para el resto de sus compañeros que, aunque hacen las revisiones del texto, permanecen callados. Apoyándome en las investigaciones de Paradise R. (2005), denomino *colaboración tácita* a la forma particular de los estudiantes de estar en clase, caracterizada por una aparente pasividad frente a las interacciones que entabla un subgrupo de estudiantes con la profesora.

Esta actitud silenciosa de los jóvenes es interpretada por M como un obstáculo para el aprendizaje de la lengua escrita, es decir, adquiere una valoración negativa. Sin embargo, no equivale a estar inactivo en las clases. Aunque no se expresan oralmente, en su mayoría observan con mucha atención y siguen las explicaciones de la docente, así como sus intercambios orales con algunos estudiantes. De esta manera, se implican en la lectura para poder escribir sus respuestas en los libros de texto; incluso, en su lengua materna, recurren a quienes sí participan para dialogar rápida y brevemente.

<sup>26</sup> Es por ello que cuando se trata de varias cuartillas de lectura (o de obras literarias completas) esta práctica se traslada a los hogares.

Hay apoyo entre los estudiantes para hacer frente a la tarea; así, la aparente “pasividad” de unos se complementa con la actividad de los otros, por eso resulta más adecuado denominar a este tipo de interacción como *colaboración tácita*. Este concepto se ha usado para dar cuenta de la conducta interaccional adultos-niños y niños-niños en contextos indígenas desde una perspectiva sociocultural (Paradise, 2005), en donde se observa que, aunque están juntos, tienen cierta independencia, pero a su vez les permite coordinarse y cooperar entre ellos. Este tipo de interacción ha sido calificada como pasiva, particularmente cuando se trata de caracterizar el tipo de crianza que desarrollan las madres indígenas a partir de referentes occidentales. Sin embargo, la aparente pasividad de las madres obedece a que otorgan a sus hijos, desde pequeños, la confianza para realizar actividades por sí solos, es decir, se les forma para ser independientes y autosuficientes. Desde temprana edad los chicos se habitúan a estas formas de interacción en donde la observación tiene un papel importante. Algo similar sucede con los jóvenes de la telesecundaria en cuestión, quienes traen a las escuelas formas de interactuar diferentes a las que ahí se valoran.

Retomando el tema de la forma en que los jóvenes intentan dar respuesta a la interrogante del origen del resentimiento de Lázaro hacia el ciego, uno de ellos expresa: “El ciego le rompió una jarra en la cara”. M alza las manos y dice: “Gracias”. Después le pregunta: “¿Lo golpeó en la cara o en la cabeza?”, y el estudiante responde que fue en la cara porque se rompió un diente. M dice que es cierto, ya que de haberlo golpeado en la cabeza no le podría haber roto los dientes. Después hace que los estudiantes completen sus frases:

**M:** ¿Le golpeó la...?

**Estudiantes:** Cara.

**M:** ¿Y se rompió los...?

**Estudiantes:** Dientes.

**M:** ¿Por qué el ciego le da ese golpe a Lázaro?

**Estudiantes:** Por el resentimiento.

**M:** El resentimiento vino después, una vez que Lázaro recibe el golpe de la jarra en la cara y lo deja sin dientes, ¿por qué el ciego le pega en la cara a Lázaro con una jarra?

**Estudiantes:** Porque no es su hijo, porque le hizo una travesura.

**M:** Lean para saber qué le hizo Lázaro al ciego (*pasan varios minutos y nadie le brinda una respuesta*). A Lázaro le gustaba mucho comer algo.

**Estudiante:** Las uvas.

**M:** ¿Qué se fabrica con las uvas?

**Estudiantes:** Vino.

**M:** ¿El ciego le daba vino a Lázaro?

**Estudiantes:** No.

**M:** ¿Entonces? La respuesta está en el libro, pongan a trabajar el hámster.

En principio este diálogo muestra que los estudiantes adjudican el “resentimiento” no sólo a Lázaro, sino también al ciego. Este último golpea a Lázaro porque tiene un sentimiento negativo hacia él (desde sus referentes, quizá “odio”). M no alcanza a percibir este detalle y por ello les dice que “el resentimiento vino después”, refiriéndose al caso de Lázaro, y después les repite la pregunta.

Los estudiantes responden que el ciego le pega a Lázaro porque no es su hijo. La idea es muy interesante, pues revela la construcción de la siguiente inferencia: no hay un lazo consanguíneo entre Lázaro y el ciego, por lo tanto no es su padre sino un extraño y por ello puede golpearlo. Esta manera de responder de los estudiantes, aunada a varios minutos donde dejan de participar, orilla a M a darles una nueva pista: “A Lázaro le gustaba mucho comer algo”, y es así como un estudiante responde: “Uvas”. Esta información la retoma de una de las imágenes que se incluyen en el LEA dentro de esta sesión (Figura 2), lo que nos indica de nueva cuenta cómo las ilustraciones de los textos constituyen importantes fuentes de información para ellos.

**Figura 2**  
**Lazarillo de Tormes y el ciego**



Fuente: SEP, 2007b: 213.

Como nadie logra responderlo que M espera, les comenta en qué consiste la travesura de Lázaro hacia el ciego:

**M:** Lázaro le hace un hoyo al jarro con el que el ciego tomaba vino, de esta manera el vino se salía y Lázaro se lo tomaba, y por eso cuando el ciego se da cuenta, le pega con el jarro en la cara.

(*Los estudiantes ríen*).

M indica que ahora sí ya pueden contestar: “¿Qué causó que Lázaro comenzara a tener resentimientos contra el ciego?”. Los estudiantes expresan: “Porque el ciego le pegó en la cara con una jarra”, y la maestra completa la idea: “Y lo dejó sin dientes”.

M toma como base la respuesta del libro para el maestro, en el que se explica que el golpe es lo que le provoca resentimientos. Esto no se apega del todo al contenido de la novela, ya que realmente Lázaro empieza a tener resentimientos contra el ciego no sólo porque lo golpea con el jarro, sino porque a partir de ese hecho lo empieza a maltratar sin motivo alguno. Además, acostumbraba hacerlo delante de otras personas, quienes momentáneamente defendían a Lázaro. Sin embargo, el ciego siempre se excusaba contando la anécdota del robo del vino y quienes lo escuchaban cambiaban de opinión, tanto, que le decían que castigara más a Lázaro. A continuación, retomo el fragmento de la novela sobre la cual baso mi interpretación:

Aunque yo quisiera asentar mi corazón y perdonarle el jarrazo, no daba lugar al maltratamiento que el mal ciego dende allí adelante me hacía, que sin causa ni razón me hería, dándome coscorrones y repelándome. Y si alguno le decía por qué me trataba tan mal, luego contaba el cuento del jarro, diciendo: “¿Pensaréis que este mi mozo es algún inocente? Pues oíd si el demonio ensayara otra tal hazaña”. Santiguándose los que lo oían, decían: “¡Mira quién pensara de un muchacho tan pequeño tal ruindad!”. Y reían mucho el artificio, y decíanle: “Castigadlo, castigadlo, que de Dios lo habréis”.

La última actividad de la clase (con duración de una hora con veinte minutos) consistió en completar un cuadro del LEA en donde se compara el nacimiento e infancia de Lazarillo de Tormes con los de Amadís de Gaula (personaje principal de la novela del mismo nombre). Este ejercicio (Cuadro 7) es importante porque busca que los estudiantes identifiquen que la novela *Lazarillo de Tormes* se hizo famosa por ser la primera en retratar la pobreza que imperaba en España en aquella época, mientras que *Amadís de Gaula* habla de hazañas fantásticas de los caballeros andantes y retrata el ambiente de la realeza.

Para que los estudiantes puedan desarrollar la actividad adecuadamente, es básico tener una idea general de lo que tratan ambas obras literarias. En este caso, como veremos, los estudiantes poseen sólo ideas fragmentadas y muy generales de éstas, por ello les resulta complejo compararlas y reconocer el ambiente histórico de las dos obras.

**Cuadro 7**  
**Cuadro comparativo de las novelas**

	<i>Lázaro</i>	<i>Amadís</i>
¿Quiénes eran sus padres?		Su padre era el rey Perión de Gaula, y su madre era la princesa Elisena de Bretaña.
¿Cuáles fueron las circunstancias de su nacimiento?		
¿Qué situación lo separa de su familia?		Su madre tuvo que abandonarlo porque no estaba casada con el rey.
¿Quién se convierte en su padre adoptivo?		
¿Qué recibe de sus padres al momento de la separación?		
¿Cuál es el ambiente social de la narración?		
Otros aspectos interesantes		

Fuente: SEP, 2007b: 215.

La actividad inicia aparentemente en el receso, cuando M indica a los estudiantes que durante ese tiempo copien el cuadro comparativo en sus libretas. Pocos alumnos lo hacen e incluso la mayoría esperó a que terminara el descanso. M permite que todos concluyan con la copia del cuadro y después lee en voz alta la sinopsis y el fragmento de la novela *Amadís de Gaula* (Figura 3). Posteriormente les explica a qué se refieren las “palabras desconocidas” que señala la lectura: *doncella, fizo, calefeteada, batel y apostados*.

Empiezan por llenar el cuadro comparativo. En lo concerniente a la primera pregunta: “¿Quiénes eran sus padres?”, en el caso de Lázaro de Tormes los estudiantes rápidamente responden (tanto oral como escrito): “Antona Pérez” y “Tomé González”. El cuadro que corresponde a *Amadís de Gaula* ya tiene la respuesta. Acerca de la segunda pregunta: “¿Cuáles fueron las circunstancias de su nacimiento?”, los jóvenes expresan y escriben: “Lázaro nació en el río”. En relación con Amadís, los estudiantes mencionan: “También nació en el río, porque iban a condenar a su madre”, y M les indica que eso no es cierto (esto es prueba de que no había quedado resuelto lo de nacer en el río, a causa justamente del comentario sobre esta imagen).

Esta última respuesta de los estudiantes brinda información valiosa de cómo comprenden la pregunta del cuadro comparativo: deben escribir cómo nació Amadís y encuentran semejanzas con el caso de Lázaro. No han comprendido del todo a qué se refiere la expresión “las circunstancias de su nacimiento”, y menos que la actividad implica hacer un contraste entre los dos protagonistas porque retratan ambientes sociales distintos. En este sentido, es importante analizar la importancia de la comprensión de las consignas por parte de los estudiantes (Dolz, Gagnon y Vuillet, 2011), o al menos considerar la manera en que pueden ser interpretadas por ellos. Al parecer no lograron identificar que uno de los objetivos es resaltar las diferencias entre la vida de los protagonistas de ambas novelas, y, con ello, el sentido mismo de las novelas y de estudiarlas como clásicos. Esta interpretación, a veces errónea o divergente, determina su manera de enfrentar la tarea. M por su parte se centra más en la respuesta esperada que en clarificar el significado y el sentido de la interrogante.

La profesora les hace saber que “Amadís fue la consecuencia de algo”. Los estudiantes leen en silencio el fragmento sin externar algún comentario. M decide apoyarlos y a través de una serie de interrogantes los va guiando para que le digan que Amadís fue la consecuencia de un romance entre el Rey Perión de Gaula y la Princesa Elisena de Bretaña. También los apoya en la redacción de esta idea y les repite en tres ocasiones lo que deben anotar en el cuadro. Como algunos tienen dudas de cómo se escriben los nombres de los padres de Amadís, los remite al libro de texto para que de ahí los copien. De nueva cuenta, M busca que los estudiantes construyan una respuesta similar a la del libro para el maestro. Si ellos no se acercan a esta respuesta, entonces se las dicta. Las sugerencias de respuesta de este apoyo didáctico se convierten en el parámetro con el que se mide la comprensión lectora de los estudiantes.

Figura 3  
Fragmento de *Amadís de Gaula*

**Amadís de Gaula**

**Sinopsis**

Esta novela de caballerías, inicia cuando el rey Perión de Gaula y Elisena, la hija del rey de Bretaña, se enamoran. En secreto tienen un hijo al que llaman Amadís. En esa época, las mujeres que tenían un hijo sin haberse casado eran condenadas a muerte, por lo cual el rey y Elisena deciden abandonar a Amadís en una cesta a las orillas de un río.

[...] Pues no tardó mucho que a Elisena le vino el tiempo de parir: de que los dolores sintiendo como cosa tan nueva y tan extraña para ella en grande amargura su corazón era puesto. Mas en cabo de una pieza quiso el Señor poderoso que al fin sin peligro un hijo pariese; y tomándole la doncella entre sus manos, vido que era hermoso si ventura fuese; mas no tardó en poner en ejecución lo que convenía según lo que antes pensara: y envolvióle en muy ricos paños y lo puso cerca de su madre y lo puso en una arca. Dijo a Elisena: "¿Qué queréis hacer?" "Ponerlo aquí y lanzarlo al río, dijo ella, y por ventura guarecer podrá": La madre lo tenía en sus brazos llorando fieramente y diciendo. "Mi hijo pequeño cuan grande como es para mí la vida suya". La doncella tomó tinta y pergamino e hizo una carta que decía: "Este Amadís sin tiempo, hijo de rey"; y sin tiempo decía ella por creer que moriría; y aquél nombre era ahí muy preciado porque así se llamaba un santo, al que la doncella lo encomendó en aquél momento. Llenó esta carta toda de cera y la colgó al cuello del niño con una cuerda. Elisena tenía el anillo que el rey Perión le diera cuando de ella partió y lo puso en la misma cuerda y la cera. Al tiempo puso al niño dentro en



el arca y le puso la espada del rey Perión, que la primera noche que con él durmiera la echó de la mano en el suelo como ya oíste. Esto así fecho puso la tabla encima y junta y bien calafeteada que agua ni otra cosa allí podía entrar, y tomándola entre sus brazos y abriendo la puerta la puso en el río. Y acaeció que en la mar yba una barca en que un caballero de Escocia yba con su mujer, que de la pequeña Bretaña llevaba parida de un hijo que le llamaba Gandalín y el caballero había el nombre de

Gándales. Siendo ya mañana muy clara vieron

el arca que por agua nadando iba, y llamando a cuatro marineros les mandó que echasen un batel y le trajesen aquello, lo cual perfectamente se hizo como quiera que el arca muy lejos de la barca pasado había. El caballero tomó el arca y tiró la cobertura y vio el dosel que en sus brazos tomó y

**doncella:** dama de compañía, cortesana joven.  
**fizo:** hizo.  
**calafeteada:** calafatear: pegar las juntas de las maderas de una embarcación para que no entre el agua.  
**batel:** bote pequeño.  
**apostados:** al desembarcar en el puerto.

dijo: Este de algún buen lugar es, y esto lo decía él por los ricos paños y el anillo y la espada que muy hermosa le pareció; y comenzó a maldecir a la mujer por miedo que tal criatura tan cruelmente desamparado había; y guardando aquellas cosas rogó a su mujer que lo quisiese criar. Pues así caminaron por la mar con buen tiempo enderezado, hasta que apostados fueron a una villa de Escocia. Que Antalia tenía de nombre y

de allí partieron y llegaron a un castillo suyo de los buenos de aquella tierra donde hizo criar el dosel como si hijo suyo fuera. Y así lo creyeron todos que lo fuese...

Basado en: Anónimo. *Amadís de Gaula*. Capítulo primero. Cómo la infanta Elisena y su doncella Darioleta fueron a la cámara donde el rey Perión de Gaula.

Fuente: SEP, 2007b: 214-215.



Esta tendencia de M se hace presente también en la forma como sugiere a los estudiantes responder a la siguiente interrogante: “¿Qué situación lo separa de su familia?”. Los alumnos expresan que a Lázaro lo abandona su madre: “Por falta de economía” (reflejo de la interpretación que lograron construir acerca de la falta de dinero de la madre de Lázaro). M les comenta que deben especificar: “Era un niño y cuando crece ya no pueden mantenerlo por lo que lo regalan con un ciego como sirviente”. A pesar de que M prácticamente les dice qué deben escribir, los estudiantes redactan la idea en un lenguaje propio. Por ejemplo, escriben:

**Alumno 1:** “Cuando era niño su mamá lo abandono y lo recaló pon un ciego”.

**Alumno 2:** “Cuando era niño lo abandonaron por falta de Dinero y lo regalo con un ciego”.<sup>27</sup>

M les pregunta: “¿Por qué Amadís es abandonado por sus padres?”. Su expectativa era que sólo leyeran la respuesta proporcionada en el cuadro del LEA. Un estudiante intenta contestarle: “Lo condenaron a muerte si va a tener un hijo sin...”; en ese momento otro compañero le ayuda a concluir la idea (lo que a su vez nos muestra cómo se genera una dinámica colaborativa entre ellos) y expresa: “Fue condenado por nacer el hijo”. M le responde: “Fue por tener un hijo fuera del matrimonio, no por nacer el hijo, y [usted] no va a brillar en sociedad si no aprende a expresarse”.

M les señala este error gramatical como “falta de cultura” o un signo de falta de educación. Estas aportaciones de los jóvenes no son valoradas como adecuadas porque no se emplean las expresiones que M espera. Se enfatiza la correcta pronunciación del español por encima de los significados en juego. A este respecto, Hamel menciona que cuando se busca que los estudiantes progresen en el aprendizaje de una segunda lengua, debe considerarse que “el valor comunicativo de la interacción es más importante que la corrección de la forma” (Hamel, 2009: 85).

Los estudiantes “poco participativos en clase” conocen este tipo de señalamientos sobre su manera de escribir y hablar. Además, su inseguridad al hablar español y el miedo a las burlas inhiben su participación.<sup>28</sup> El silencio de los estudiantes está relacionado no sólo con sus pautas culturales; también tiene que ver con la voz de los profesores y con la dinámica de clase que se va construyendo. Muchas veces les resulta difícil comprender de lo que M les habla; en otras ocasiones, aunque tienen algo que decir u opinar, dudan sobre cómo manifestarlo y cómo será recibido.

Recordemos que, si bien los estudiantes pueden comunicarse en español acerca de temas cotidianos, hay una enorme brecha entre este nivel de dominio de la lengua y el que les demanda la interacción oral con la docente y su acercamiento a los libros

<sup>27</sup> En estos ejemplos hay confusiones en el uso de la c y la ñ por parte de los jóvenes.

<sup>28</sup> Esto me lo comentaron los jóvenes cuando platicué con ellos, de manera informal, sobre su participación en esta clase.

escolares. Como se ha demostrado en otras investigaciones (Street y Street, 2004; Norbert y Pacioto, 2004), el lenguaje escolar se objetiva mediante un tipo particular de discurso del profesor y de los materiales escritos que se revisan.

Quiero destacar que estas dinámicas de clase no son nada nuevas. Por el contrario, Rockwell nos ha mostrado que durante todo el siglo XX las escuelas rurales en comunidades indígenas brindaban una educación elemental con un currículum muy pobre, en donde se partía del supuesto de que los estudiantes entendían español. Era común que “los alumnos se las arreglaran con unas cuantas palabras y con el desarrollo de una capacidad para leer (deletrear) en voz alta un texto en español, aunque comprendieran muy poco su contenido” (Rockwell, 2004: 8).

Otra pregunta a la que los estudiantes deben dar respuesta es: “¿Quién se convierte en el padre adoptivo de Lázaro?”. Ellos comentan: “Un negro”, ya que en la anterior actividad M les mencionó que el padrastro de Lázaro era una persona de piel negra. Ellos no han identificado en el texto el nombre preciso de este personaje; sin embargo, sí han seguido la reconstrucción oral realizada por M y usan este dato para afrontar la pregunta.

Con base en lo propuesto por Rogoff B. (1997), denomino *participación guiada* a la forma como cierto subgrupo de estudiantes sigue las intervenciones de la docente, quien les brinda ciertas pistas e indica qué buscar en los textos, y así gradualmente logran construir ciertas nociones del contenido de la lectura. Dentro de este proceso de participación guiada, los estudiantes construyen inferencias acerca de la lectura. Para ello se basan en la información que poseen del texto, en las pistas del profesor y en sus propios referentes culturales. A veces sus inferencias se ajustan a las expectativas de la docente, pero en la mayoría de las ocasiones no; sin embargo, esto les permite proponer nuevas hipótesis en relación con el contenido de la novela.

M les solicita a los estudiantes que le digan el nombre del padrastro de Lázaro, y no sólo que es “un negro”. Los estudiantes se detienen a buscar en la novela por algunos minutos hasta que alguien contesta: “Zaide”. La respuesta es correcta, aunque M busca que los estudiantes expresen la idea completa que marca el libro para el maestro: “Zaide, un negro, arriero y curandero de mulas, que robaba para ayudar a la madre de Lázaro, quien es azotado y desterrado” (SEP, 2007a: 259).

La profesora les da una nueva pista y solicita que busquen en el tratado a qué se dedicaba Zaide. Las aproximaciones de los estudiantes son “mozuelo”, “comentador”, “cumplió la sentencia”, “el caldero”, “ayudaba a calentar no sé qué” y “era un esclavo”. M les señala que todas ellas son incorrectas. Estas frases las retoman textualmente de la novela, pues rescatan tareas u oficios que les resultan familiares y las asocian al trabajo de Zaide.

M les indica que deben seguir buscando la respuesta. Después de algunos minutos, una alumna propone: “Era curandero”. M complementa la respuesta: “Curaba mulas”. Después M pregunta: “¿Por qué a Zaide lo terminan desterrando, azotando y castigando?”. Pasan cinco minutos hasta que los estudiante responden: “Por no

echar la soga tras el curandero”, “por la lengua”, “porque evitar peligros y quitarse las malas lenguas”, “por su lengua”, “por hablador” y “por metiche”. M les dice que estas respuestas son incorrectas.

Lo que hacen los alumnos es tratar de encontrar las razones por las que castigaron a Zaide, quizá porque fue la acción que mejor comprendieron de la pregunta.<sup>29</sup> Sus expresiones reflejan lo ajeno que les resultan el texto y las situaciones ahí referidas, así como sus dificultades en la construcción de las expresiones en español.

En esta secuencia de interacciones, la profesora decide leerles en voz alta (en dos ocasiones) el fragmento que contiene la respuesta:

Quiso nuestra fortuna que la conversación del Zaide, que así se llamaba, llegó a oídos del mayordomo, y hecha pesquisa, hallóse que la mitad por medio de la cebada, que para las bestias le daban, hurtaba, y salvados, leña, almohazas, mandiles, y las mantas y sábanas de los caballos hacía perdidas, y cuando otra cosa no tenía, las bestias desherraba, y con todo esto acudía a mi madre para criar a mi hermanico.

Zaide robaba diversos alimentos y objetos para poder mantener a Lázaro. A pesar de la lectura en voz alta, los estudiantes no identificaron esta situación; por eso, ella al final les dice lo que deben escribir en el cuadro:

**M:** Zaide, un negro, arriero y curandero de mulas, que robaba para ayudar a la madre de Lázaro, quien es azotado y desterrado.

Con ello, se reafirma que M busca homogeneizar las interpretaciones de los estudiantes. Además, para ella es importante que llenen sus cuadros como una muestra o evidencia (ante los padres y la escuela) de que se está realizando el trabajo esperado en el aula.

Mientras escriben la respuesta, un estudiante expresa: “Ya no cupo... ya no quepo... ya no cabe”, refiriéndose a que la idea es muy larga para escribirla en el recuadro correspondiente. M le responde: “¿No cabes en la silla?” (y varios estudiantes se ríen). M considera que con esta contestación de su parte pueden aclararse los titubeos del estudiante al conjugar el verbo *cab*, sin entrar en mayores detalles.

Es importante destacar, como se ha mostrado en el análisis de esta clase, que no se les brindan indicaciones específicas a los jóvenes de cómo redactar. Sólo se les hacen algunas recomendaciones, por ejemplo, escribir lo que aparentemente se acordó como respuesta al ejercicio a nivel oral; es decir, se considera la reproducción escrita de lo dicho por M como la respuesta apropiada. Para M se trata aparentemente de un proceso mecánico de escritura, aunque he tratado de evidenciar que no es así:

<sup>29</sup> Desterrar no es de uso común para ellos.

ellos interpretan con sus propias palabras lo expresado por la profesora, y no les resulta para nada sencillo escribirlo.<sup>30</sup>

M les indica que deben continuar ahora con el caso de Amadís. Pregunta: “¿Quién se convierte en su padre?”. Como nadie le responde, solicita que busquen la respuesta en el LEA. Los estudiantes expresan varios nombres mencionados en la novela, hasta que uno de ellos dice el correcto: “Gándales”. M les solicita investigar “qué era” y alguien contesta “Príncipe”. La maestra corrige: “Era un caballero”. Después M pregunta: “¿En dónde crío a Amadís?”, y los estudiantes comentan que en Escocia, lo cual es correcto. Ella les dice que quiere saber en dónde, y las respuestas de los estudiantes son “en un barco”, “en un bote pequeño”. Una estudiante contesta: “Fue en un castillo”. M recapitula la idea para que los estudiantes la escriban: “Gándales es un caballero que cría a Amadís en un castillo de Escocia”.

La palabra Escocia llama la atención de uno de los alumnos y le pregunta a M si Escocia es “eso de lo que tienen una gorra en la cabeza”. La maestra les dice que sí, que también usan falda y tocan la gaita. Después les explica que en ese país así son las ropas tradicionales. Les hace ver que por eso la tela a rayas (rojas y negras) se llama “escocesa” y que, al parecer, los hombres que llevan esas faldas no se ponen “nada abajo”. Los estudiantes se ríen y recuerdan que ese tipo de ropa también la llevan las niñas en la primaria, lo que les hace reírse más. M comenta que el conserje de la caricatura de Los Simpson también es escocés; los estudiantes se miran entre ellos sin comprender el comentario.

A medida que los estudiantes avanzan en el llenado del cuadro, se confirma que muchas de las ideas presentes en ambas novelas no les quedan claras, entonces M solicita que le digan sus inferencias para después darles la respuesta correcta. Por ejemplo, cuando deben contestar “qué recibe de sus padres al momento de la separación” (en relación con la novela de Lázaro de Tormes), por varios minutos los estudiantes proporcionan diferentes respuestas sin acercarse a lo que ella espera:

- Nada.
- Una ropa.
- Dinero.
- Uvas.
- Abrazos.
- Se lo regaló a un ciego.
- Una recompensa.
- Mil oportunidades.
- Mucha lana de por medio.

<sup>30</sup> También es cierto que estos jóvenes han estado inmersos, desde su educación primaria, en prácticas educativas que fomentan la copia y la memorización, cuestión que ha sido abordada por Ferreiro (1998) y Hamel (2009), quienes hablan de cómo los estudiantes indígenas aprenden a escribir su propia lengua a través de procesos mecánicos.

- Lo encomendó diciéndole a él que era hijo de buen hombre.
- Le dieron un negrito.
- Recibe alegría.
- Lo encomendó a un buen hombre.
- Le da una oportunidad.

M les hace saber que la madre de Lázaro le dice: “Que se cuide, y porte bien, que lo ha dejado con un buen amo”. Después les pregunta cómo le llamarían a esto que le dice su madre a Lázaro, y ellos responden: “Consejos”. Posteriormente les indica que deben escribir: “La madre de Lázaro le dio su bendición y sus consejos”.

En relación con el otro protagonista (Amadís), los estudiantes comentan que su madre le dio una carta, una espada y un anillo, lo que es correcto, así que M les dice que sólo lo escriban. Aclaro que la facilidad de los estudiantes para localizar la respuesta a esta pregunta tiene que ver con que el fragmento donde se ubica la respuesta incorpora un léxico más conocido o familiar para ellos:

Llenó esta carta toda de cera y la colgó al cuello del niño con una cuerda. Elisena tenía el anillo que el rey Perión le diera cuando de ella partió y lo puso en la misma cuerda y la cera. Al tiempo puso al niño dentro en el arca y le puso la espada del rey Perión [...]

Aunque los estudiantes llenan este apartado del cuadro comparativo, no logran reflexionar sobre las diferencias entre las formas en las que son despedidos por sus madres ambos personajes; recordemos que hacer las comparaciones es el sentido principal de este ejercicio de la secuencia de aprendizaje.

En la pregunta del cuadro: “¿Cómo es el ambiente social donde se desarrolla la historia?” (con respecto a Lázaro), un estudiante comenta que era un ambiente pobre. M complementa esta idea diciendo: “Era de clase baja”. Otro alumno comenta que Amadís “es rico y de una clase de arriba”, M le da la razón y añade que la historia se desarrolla en un ambiente donde hay caballeros, reyes, princesas y reinas. Después les pregunta cómo se llama ese ambiente y un estudiante dice: “Son ricos”. Ella contesta que a esas personas se les conoce como realeza y matiza la respuesta: “El ambiente de la novela *Amadís de Gaula* es un ambiente de realeza y de la clase alta”.

Al cierre de esta actividad, los estudiantes deben escribir qué aspectos les parecen interesantes de las dos novelas. Los varones expresan que les gustó *Amadís de Gaula* porque habla de princesas y castillos (en el fragmento que leyeron sólo se habla de una princesa y un castillo). M se sorprende, pues desde sus referentes culturales esto es propio del sexo femenino y les cuestiona si les llamaron la atención los caballeros, y los estudiantes le contestan que no porque ellos “también son caballeros” y se empiezan a reír. M les dice que no le entendieron, que ese tipo de caballeros se refiere a algo relacionado con los soldados, caballos, espadas y golpes, que son cosas que les gustan, y que no se estaba refiriendo a si les gustaban los hombres. Posteriormente, M da por concluida la clase.

### *Cierre de la descripción analítica*

La descripción de la clase brinda un panorama de cómo una docente de este tipo de escuela enfrenta la revisión del contenido de dos textos junto con su grupo de estudiantes. Como vimos, ella trata de motivar la participación de los alumnos, de recuperar sus impresiones y opiniones sobre lo que han leído. Sin embargo, se enfrenta con muchas dificultades, primero por las características de las novelas que se analizan y después por las diferencias culturales entre ella y su grupo de estudiantes, que en ocasiones los colocan en interpretaciones distintas tanto de los textos, como de las tareas y actividades escolares a realizar.

Estas diferencias entre ella y los alumnos estuvieron presentes en diversos momentos de la clase: cuando una estudiante le expresó la forma en que había comprendido las circunstancias del nacimiento de Lázaro, que para M reflejaba una errónea interpretación de un término; cuando intentó que los estudiantes contestaran que la madre de Lázaro apoyaba a su esposo en su trabajo de molinero, en donde a pesar de que ella trató de brindar elementos para la construcción de la respuesta, las aportaciones de sus alumnos tomaron un rumbo distinto; en la explicación de la palabra *resentimiento*, pues también son evidentes las diferencias en los significados: mientras los estudiantes la relacionan con *sentimiento* y *odio*, esta segunda acepción le parece inadecuada o demasiado fuerte a M como para igualarla con el resentimiento; por último, cuando los estudiantes interpretan la palabra *caballero* con *hombre* o *varón*, y no con una figura social de la edad media que se caracterizaba por montar a caballo, usar armadura y defender su reino.

Este contraste entre los referentes de la maestra y de sus alumnos me permite explicar, en parte, por qué resulta tan compleja la revisión grupal de los textos. Observo ausencia de significados compartidos que ciertas barreras ocasionan en la comunicación cotidiana. Hay presencia de dos “mundos” que se confrontan alrededor de la revisión de un texto: por un lado, M con su lenguaje y sus referentes culturales, que representan una visión del mundo, y por otro, tenemos al grupo de estudiantes que comparten su lengua materna, experiencias comunitarias y pautas culturales. Hay una serie de flujos culturales que, por una parte, empujan a los estudiantes a transformarse, a cambiar, a ser parte de una cultura diferente (la dominante); pero a su vez los estudiantes llevan a la escuela sus propias experiencias y van configurando la manera en que se desarrollan las clases.

Las dificultades de los estudiantes para contestar las preguntas del guion didáctico llevaron a M a brindar pistas de la posible respuesta; construyó diversos puentes que iban del español oral al escrito (Rockwell, 1995; Lerner, 2001). En diversas ocasiones, pese a sus esfuerzos, terminó por expresarles la “interpretación correcta”. Por momentos busca transmitirles sus conocimientos sobre el contenido de los textos y de contextualizarlo, aunque en ocasiones con elementos que no resultan pertinentes.

Los estudiantes se encuentran inmersos en una serie de exigencias escolares. En la descripción se mostró que debieron conseguir una de las novelas, leer a un determi-

nado ritmo (nueve cuartillas en un fin de semana), recuperando las ideas principales de los textos y las características de los personajes. A pesar de resultarles bastante ajeno el contenido, ellos adoptaron un papel activo dentro de la clase y se apoyaron en una serie de recursos y estrategias para enfrentar las interacciones con la profesora. Esto coincide con lo encontrado por Rockwell (2004: 5), en el sentido de que los indígenas históricamente se han apropiado y han reinventado herramientas, saberes y técnicas, de acuerdo con sus propios intereses. No se puede hablar sólo de procesos de imposición o aislamiento cultural. Por su parte, Bertely, Gashë y Podestá también nos hablan de que a nivel local los pueblos indígenas siempre han ejercido activamente una “autonomía de facto” y un “protagonismo étnico”. Las cataloga como formas de accionar que expresan una capacidad ancestral para “resistir, traducir y/o controlar la influencia de las políticas educativas oficiales” (2008: 12).

Saben que leer y releer en casa no es suficiente para reconstruir la trama de los textos. Siguen las pistas que ella les brinda para inferir la respuesta esperada, escuchan sus interpretaciones y las aportaciones de los compañeros estudiantes (en español y en popoluca), y observan las ilustraciones que acompañan los textos. Cuando deben escribir, algunos recuperan elementos que la profesora les proporciona, pero los transforman utilizando su propio lenguaje, ya que, sin duda alguna, la construcción (oral y escrita) de expresiones en español, donde se incorporen palabras nuevas, resulta un verdadero reto para los estudiantes: como vimos, fueron pocos los que alcanzaron a redactarlas.

También es interesante recuperar la práctica letrada escolar que enmarca el desarrollo de esta clase: “Leer para conocer otros pueblos” (SEP, 2006: 108), y de manera específica: “Leer una obra del español medieval o renacentista”. En esta clase se espera que los estudiantes asocien los fragmentos de las dos novelas para conocer formas de vida y valores de España a mediados del siglo XVI. Desde un inicio comenté que lo propuesto por el currículum formal es bastante ambicioso, considerando las características de los jóvenes que asisten a esta telesecundaria.

Fue poca la identificación que se pudo construir entre el contenido de las novelas y su ambiente social. Como pudimos darnos cuenta, en las respuestas de los estudiantes hay indicios de que se quedan con ideas fragmentadas del desarrollo de las historias. En relación con *Lazarillo de Tormes*, algunos reconocen ciertos hechos: que nació en un río, que su padre fue molinero, que la madre lo regala con un ciego porque no tenía dinero para mantenerlo y que el ciego lo maltrata porque le hace bromas o travesuras, por lo cual Lázaro empieza a odiarlo. En el caso de *Amadís de Gaula*, identifican que su madre lo abandona porque la iban a matar si sabían que tuvo un hijo sin casarse, y es criado por un señor en un castillo. Llegan a catalogar a Lázaro como alguien pobre y a Amadís como rico. Sin embargo, no alcanzan a comprender que hay una conexión entre las características y vidas de estos personajes, con un marco social más amplio. Finalmente, las historias hablan de modos de vida y de valores contrastantes que prevalecen en una época determinada.

Si los estudiantes no alcanzan a construir estas relaciones, es porque se conjugan una serie de elementos durante la clase. Uno de ellos tiene que ver con la falta de fuentes de información que permitan discutir el contexto de las obras literarias. La lógica de la clase avanza en sentido opuesto; es decir, dentro del seguimiento al guion didáctico se omite la revisión de los recursos que apoyan la comprensión del texto. En la primera sesión del proyecto se sugería la consulta de un interactivo denominado “Variantes históricas del español”, que no fue revisado. La profesora no había leído la novela y sólo remarcaba que en la época en que fue escrita había “princesas, caballeros y castillos”, y con estas aportaciones es difícil que se logre una ambientación del momento histórico retratado en *Lazarillo de Tormes*. Comentar que es “una obra clásica y relevante” no basta cuando no ha quedado claro “el mundo planteado en la obra” (SEP, 2006: 108).

La clase se centró en que los estudiantes comprendieran la secuencia de hechos de los fragmentos de ambas novelas, pero por la dificultad de esta tarea ya no se llegó a la comparación de los patrones de lenguaje ni a analizar la relación entre las características de los personajes principales y las circunstancias sociales de la época.

### Redacción de un informe de entrevista

En esta descripción analítica retomo el desarrollo de una tarea escolar<sup>31</sup> realizada el 28 de marzo de 2012, con una duración aproximada de dos horas. En ella, dos estudiantes de segundo grado escriben un informe de entrevista como producto final de la secuencia de aprendizaje número 10: “Si de preguntar se trata”, de *Español II. Libro para el alumno. Volumen II* (SEP, 2007c).

La selección de este evento en particular responde a la riqueza en las interacciones de la pareja involucrada. Además, tuve la oportunidad de dar seguimiento a todas las clases de español derivadas del proyecto, así como a las tareas intermedias de la pareja, lo que me permite contextualizar su trabajo.

En la descripción analítica, reconstruyo el proceso seguido por los estudiantes para realizar el informe, las indicaciones de su profesora, la manera en que las interpretan, las negociaciones con ella, los dilemas, así como los diversos puentes que construyen entre el popoluca de la Sierra y el español. Es importante mencionar que la intérprete que me apoyó en el trabajo de campo fue también quien realizó las transcripciones de las interacciones verbales de los estudiantes durante el desarrollo de la actividad.

La profesora de estos dos jóvenes es Ruth, quien al momento de la observación de esta tarea tenía 35 años de edad y era la que tenía mayor experiencia docente en esta telesecundaria. A decir de ella, disfrutaba especialmente trabajar con esta asignatura,

<sup>31</sup> Por *tarea escolar* entiendo aquellas actividades que la profesora encarga a sus estudiantes para ser realizadas fuera del ámbito escolar.



ya que corresponde a la especialidad en que se formó en la Escuela Normal. Ella apenas empezaba a conocer los materiales curriculares de segundo grado, pues su experiencia docente era mayor con los grupos de tercero. Me contó que atravesaba por una etapa de cierto desencanto con los proyectos didácticos, pues los consideraba “muy parcos” o poco atractivos para sus estudiantes.

A la pareja de estudiantes, a quienes llamaremos Ernesto y Ramiro, los conocí desde que asistían al primer grado de secundaria. En ese momento tenían a Francisco como profesor. Acompañarlos específicamente en este proyecto didáctico me permitió visitar sus hogares, platicar con sus familiares y entrevistarlos formalmente. Logré cierto grado de confianza y empatía con ellos, lo que me facilitó la observación de esta tarea escolar.

A Ernesto y Ramiro los unía una fuerte amistad, habían estudiado juntos desde el preescolar y compartían su gusto por el fútbol y las bicicletas. Ambos tenían 14 años al momento de la observación y un dominio limitado del español oral y escrito. No obstante estas coincidencias, Ramiro gozaba de la simpatía de los maestros por su buen comportamiento y empeño en las tareas; Ernesto, por el contrario, fue expulsado a principios del ciclo escolar por mala conducta, pero su maestra, Ruth, intervino para que regresara a la institución, ya que consideraba que su situación familiar repercutía en su desempeño escolar.

### *El proyecto didáctico en marcha*

Con la finalidad de que el lector pueda hacer un mejor seguimiento del desarrollo de la tarea escolar, presento en el Cuadro 8 la secuencia de actividades del proyecto al que pertenece, de acuerdo con el libro *Español II. Libro para el maestro. Volumen II* (SEP, 2007d), vigente al momento de la observación.

**Cuadro 8**  
**Secuencia de actividades del proyecto**

Sesiones	Actividades
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción y presentación del proyecto</li> <li>• Ver y comentar el programa introductorio</li> <li>• Representación de entrevistas</li> </ul>
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y análisis de la entrevista “Estoy casada con el balón”</li> <li>• Tarea: Ver o escuchar entrevistas y elaboración de ficha de registro</li> </ul>
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentario de fichas de registro</li> <li>• Audio y lectura de la entrevista “¿Cómo discriminamos los mexicanos?”, realizada por José Cárdenas a Miguel Székely, subsecretario de Desarrollo Social</li> <li>• Comentario grupal acerca de los elementos analizados en las entrevistas</li> </ul>
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación de la entrevista. Delimitación del tema, determinación del objetivo, consulta de material sobre el tema, elección del entrevistado</li> </ul>

*Continúa...*

Sesiones	Actividades
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación de la entrevista. Recomendaciones para llevar a cabo la entrevista</li> <li>• Elaboración de un guion de entrevista</li> <li>• Reflexión sobre la formulación de preguntas durante la realización de la entrevista</li> <li>• Registro de la planeación</li> </ul>
Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación y comentario del programa integrador</li> <li>• Análisis de datos de la entrevista</li> <li>• Escritura del borrador del informe de entrevista</li> </ul>
Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de la primera versión del informe de entrevista</li> </ul>
Sesión 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión y corrección del informe de entrevista</li> <li>• Versión final</li> </ul>
Sesión 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación. Compartir la información obtenida mediante las entrevistas</li> <li>• Conclusiones</li> </ul>

Fuente: SEP, 2007: 28.

Este proyecto pertenece al bloque IV y al ámbito de “estudio”.<sup>32</sup> Se compone de un conjunto de actividades con la siguiente lógica: escuchar, leer, planear, conducir y escribir una entrevista. El resultado es un informe de entrevista. La práctica social de lenguaje general específica (o práctica letrada escolar) que aborda es “Utilizar la entrevista como medio para obtener información”<sup>33</sup> (SEP, 2006: 83).

Considero que la práctica letrada de origen nos remonta a tareas propias de periodistas e investigadores, quienes usan las entrevistas para obtener información. La escuela la adopta y adapta para poner en contexto la producción escrita de los estudiantes. Sin embargo, como veremos, a los alumnos de esta telesecundaria les resulta ajena, y el desarrollo de la tarea se da en medio de una serie de inseguridades y lagunas sobre el sentido de la realización de las actividades.

La profesora tiende a plantear la producción de textos como una actividad para realizar en equipos. En todas las clases y proyectos observados, los textos se construyeron de esta manera. Ella comentó que por lo general el libro del alumno así se lo sugiere, lo cual es cierto, ya que, de los quince proyectos de segundo grado, en diez se propone a los estudiantes construir en equipos los productos finales. La maestra está de acuerdo con esta forma de trabajo, pues considera que es muy difícil para sus estudiantes enfrentar la escritura de un texto largo de manera individual, por no poseer un buen dominio del español.

Es poco frecuente que la redacción de productos intermedios y finales de los proyectos didácticos se realice en la escuela. La profesora prefiere que los jóvenes lo hagan en otro lugar, y así llegan a la escuela ya con ciertos avances. Comentó que recurre a esta estrategia para poder “sacar el proyecto en dos semanas”; de lo contrario, no le

<sup>32</sup> Este ámbito aglutina un conjunto de prácticas tendientes a apoyar a los estudiantes para que puedan “expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico” (SEP, 2006: 17).

<sup>33</sup> En los Programas de Español se establece como práctica general “Obtener y organizar información” (SEP, 2006: 83), y de ahí se desprende esta práctica específica.

daría tiempo. Esto nos habla del peso que le asigna a las tareas extraescolares ante la sobrecarga curricular que enfrenta, cuestión que es frecuente no sólo en las escuelas telesecundarias: mediante una investigación reciente, Portilla (2013) nos revela que entre 30% y 40% de lo que hacen los niños de primaria en sus cuadernos, corresponde a tareas realizadas en casa.

El énfasis por la realización de tareas fuera de la escuela también tiene como base la reforma curricular de 2006. En nuestras charlas, la profesora reveló algunos de los cambios que ella misma implementó en su práctica docente a partir de la llegada de “los nuevos libros”. Uno de ellos fue el incremento en las investigaciones, producción de textos y lectura para realizar en casa. Recordaba que esta decisión le ocasionó problemas con los padres de familia, quienes no estaban de acuerdo en que sus hijos ocuparan toda la tarde (e incluso se desvelaran) haciendo tareas, pero con el tiempo ha logrado que lo acepten.

Ella justifica esta decisión diciendo que el estudiante “ya no tiene que estar sólo receptivo esperando que le den todo en la escuela”; además, es importante que “se pongan las pilas” y que “sean más prácticos y activos”, porque los tiempos en que los profesores “se la pasaban explicando han cambiado”. Esta postura de la profesora es interesante porque nos habla de cómo interpreta el enfoque por *competencias* y el trabajo por *proyectos didácticos*. Enseñar o explicar contenidos se concibe ahora como apartarse de lo que antes era tradicional. Se apuesta por que el estudiante afronte las actividades y busque soluciones: de ahí la importancia otorgada al trabajo en casa sin la presencia del profesor. Sin embargo, articular el trabajo en el aula con el que se realiza en casa no le resulta sencillo; tampoco encontrar un balance entre la autonomía del estudiante y la intervención del profesor (como quedará ilustrado en el seguimiento de este proyecto escolar).

El proyecto didáctico que revisaré está compuesto de nueve sesiones. Sin embargo, la profesora sólo desarrolló seis. No obstante este ajuste, le llevó tres semanas que los estudiantes las finalizaran.<sup>34</sup> Desde la primera clase aclaró que se trataba de hacer un informe de entrevista (por parejas) sobre algún tema de su interés, para después exponerlo. Aquí observamos una interpretación particular del proyecto transmitida por la profesora, con un énfasis en resaltar las habilidades que se espera desplieguen o desarrollen (entrevistar, redactar y exponer).

Ernesto y Ramiro sortearon diversos momentos críticos durante el proyecto. El primero fue la negociación con la maestra con respecto a la elección del tema de la entrevista, ya que el de “la música” había sido seleccionado por otra pareja y la profesora lo que pretendía era que los temas no se repitieran. Finalmente lograron

<sup>34</sup> Durante el desarrollo del proyecto didáctico, tuvo que asistir por tres días a un curso de actualización docente organizado por la Supervisión Escolar. Además, estuvo apoyando a un grupo de estudiantes para la presentación de una obra de teatro relativa al natalicio de Benito Juárez, solicitada a la escuela por el presidente municipal.

que la maestra aceptara que ambos equipos abordaran la misma temática. Aquí debemos aclarar que Ernesto manifestó un interés particular, pues estaba aprendiendo a tocar el teclado y habló de que le gustaría dedicarse a la música. Así, vio en este proyecto didáctico la oportunidad de conocer más acerca de este oficio. Otro momento conflictivo fue producto de una confusión: en la segunda clase la profesora les indicó que debían programar la fecha de la entrevista con la persona de su elección. Ellos, en cambio, la realizaron de una vez, en Popoluca, a un músico del pueblo. La intención de M por adelantar los trabajos mediante la planeación de la entrevista no funcionó como esperaba. Esto se debió, en parte, a que se trató de una sugerencia que la maestra brindó de último momento, al finalizar la segunda clase del proyecto, y con indicaciones confusas para los estudiantes, como lo muestra el siguiente diálogo:

**Profesora:** Para la próxima sesión, jovencitos, ya vamos a estar sobre nuestra entrevista; ya van a empezar a trabajar la siguiente clase el guion, a establecer el objetivo de la entrevista, darle un nombre y les voy a explicar cómo me van a hacer el informe y para cuándo, ahorita lo dejamos así, todavía no les voy a dar fecha. Si les pido nada más por favor que vayan y le pregunten a la persona cuándo podría... atenderlos, ¿sí?, para realizar la entrevista, más o menos que les dé un día, o sea, ponerse de acuerdo, yo creo que la... lo más seguro es que la entrevista me la estén entregando la próxima semana, a... como a fines prácticamente entre jueves y viernes, antes de salir de vacaciones, ¿dudas, jovencitos?

**Estudiantes:** No.

**Profesora:** ¿Todo está completamente clarito?

**Estudiantes:** Sí.

**Profesora:** No quiero que después me salgan: “maestra, no lo hice porque no lo entendí”.

**Estudiante:** ¡No entendió porque le ganó la flojera!

**Profesora:** Yo lo sé, yo lo sé, pero espero y en realidad estén entendiendo.

La expresión empleada por M: “Para la próxima sesión, jovencitos, ya vamos a estar sobre nuestra entrevista”, confundió a los estudiantes en cuanto a la fecha de entrega del informe. Su intención de adelantar los trabajos con la planeación de la entrevista no funcionó como ella esperaba. No haber comprendido o respetado la indicación provocó que M reprendiera a Ernesto y Ramiro, pues al no tener un guion de preguntas “bien estructurado”, sólo dialogaron con el músico y lo hicieron antes de lo previsto.

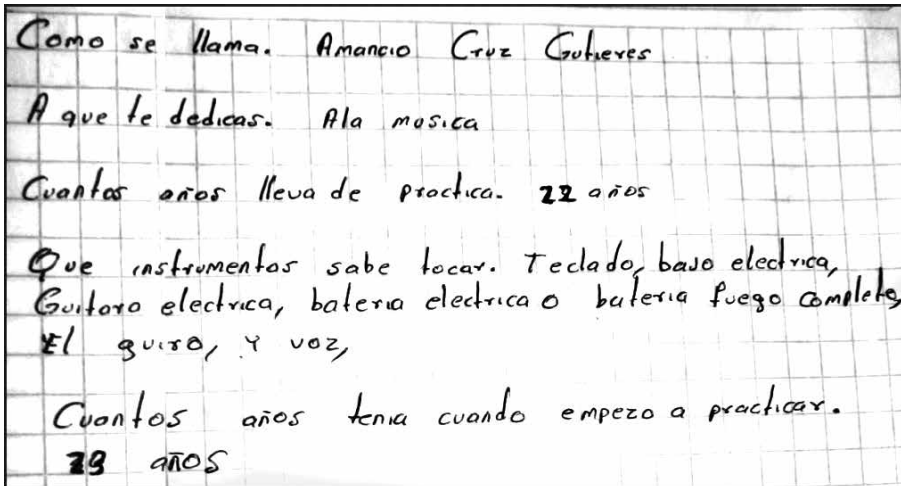
Lo anterior revela elementos relativos a la forma en que los estudiantes se representaron el proyecto didáctico. Para ellos había que hacer trabajo final y necesitaban platicar con el entrevistado, hacerle preguntas acerca de su trabajo y dar cuenta de ello en el salón de clases. No tenían idea de que dicha actividad implicaba estructurar un guion de preguntas que sería la base de una entrevista formal. La diferencia entre las características de un “diálogo espontáneo” y una entrevista no fue reflexionada

con anterioridad y cabría preguntarse si lo fue durante el desarrollo del proyecto. Dicha reflexión es central desde el punto de vista del “contenido por aprender”: las características diferenciales de los géneros o tipos de discurso, como saber, son indispensables en la producción de textos (Dolz, Gagnon y Vuillet, 2011).

En su encuentro con el músico, Ernesto y Ramiro no adoptaron el papel de quienes realizan una entrevista periodística, como marca el proyecto didáctico; esto se debió a su falta de claridad sobre las características y el objetivo de la actividad extraescolar. Todos estos saberes están implícitos en la “práctica social de lenguaje”, pues se debe “usar la entrevista como un medio para obtener información”, pero no se revisaron con el nivel de profundidad necesario para que orientara la actividad de los estudiantes.

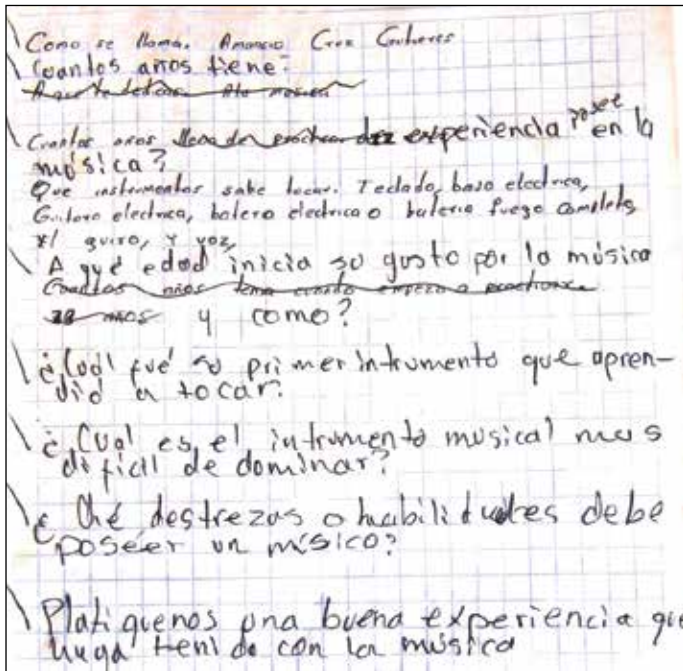
M indicó que tendrían que repetir la entrevista, pues al revisar en sus cuadernos lo que preguntaron y anotaron (Figura 4), pensó que no tendrían información suficiente para escribir el informe. También decidió modificar el guion original de los estudiantes y crear una nueva versión (Figura 5).

**Figura 4**  
Entrevista original realizada por Ernesto y Ramiro



Fuente: Creación propia basada en la tarea de los estudiantes.

Figura 5  
Correcciones de la profesora al “guion de entrevista”



Fuente: Creación propia basada en la tarea de los estudiantes.

En este proceso, M sólo conservó dos interrogantes de las cinco planteadas por los jóvenes (la relativa al nombre del músico y otra sobre los instrumentos que sabe tocar); eliminó una: “A qué te dedicas”; reformuló dos: “¿Cuántos años lleva de practica?”, que cambió por: “¿Cuántos años de experiencia posee en la música?”; y: “¿Cuántos años tenía cuando empeco a practicar?”, que cambió por: “¿A qué edad inicia su gusto por la música y cómo?”. Y añadió cinco preguntas más, relativas a la edad del músico, al instrumento con el que inició su trayectoria, el más difícil de dominar, las destrezas o habilidades de un músico y sus experiencias más significativas en su oficio.

Aquí vemos que la actividad de producción del guion de entrevista se fue transformando en una revisión, al punto de que la profesora terminó por redactarles las preguntas, ya que para ella lo importante era que contaran con un guion amplio. La actividad de producción textual no es, pues, modulada por M, sino realizada por ella. Fue así como trató de interpretar lo que los estudiantes deseaban investigar y ella lo escribió en español, proceso en el que se infiltraron sus interpretaciones y conocimientos sobre el tema.

Otro aspecto que llama la atención es que la entrevista se debía realizar en popoluca, debido a que el músico habla poco español y porque normalmente sus charlas son en

su lengua materna. Entonces, la consideración efectiva de la situación comunicativa específica no fue considerada e, incluso, el procedimiento seguido entraña una contradicción porque la corrección de la forma de las preguntas en español dificulta su necesaria traducción al popoluca al momento de la entrevista.

Cabe recalcar que el proyecto didáctico contempla una sesión específica para la redacción del guion de la entrevista, pero M indicó que esta actividad se hiciera de tarea. Por otro lado, en esa misma sesión se plantearon una serie de indicadores para valorar la escritura de las preguntas del guion, pero, como vimos, M hizo una adecuación y prefirió ser ella quien asumiera la reescritura. Podemos ver que en la manera de completar y “corregir” el guion no se involucró a los estudiantes. Por tanto, la actividad transforma los intereses originales de los alumnos y se centra en el producto final: la exposición. La forma y el contenido de la escritura también fueron transformados por M, pero en esa transformación se perdió su sentido didáctico con respecto a la manera de formular las preguntas, lo que desvirtúa la idea de guiar el aprendizaje con base en “situaciones comunicativas” reales.

Ernesto y Ramiro pasaron en limpio este segundo guion redactado, mayormente, por M. En este proceso tuvieron algunas dudas, ya que se enfrentaron a un texto hasta cierto punto ajeno, que manejaba un léxico poco familiar para ellos. La forma en que lo solucionaron no fue consultándole a M, sino tomando algunas decisiones por su cuenta. En la pregunta: “¿A qué edad inicia su gusto por la música y cómo?”, ya no escribieron la última parte (“y cómo”). Se miraron con cara de interrogación y continuaron, seguramente porque no le encontraban sentido. Asimismo, interpretaron de manera distinta una de las preguntas, y en lugar de: “¿Qué destrezas o habilidades debe poseer un músico?”, escribieron: “¿Que destrezas o dificultades deben poseer una musica?”. Además, no copiaron la última interrogante (“Platiquenos una buena experiencia que haya tenido con la música”) y en su lugar agregaron: “¿Cual fue el primer musica que aprendio a practicar?”. Infero que para redactar esta última pregunta siguieron la estructura de una de las interrogantes que les escribió la maestra (“¿Cuál fue su primer instrumento que aprendió a tocar?”). Sin embargo, incurrieron en un error de concordancia entre artículo, adjetivo y sustantivo, lo que puede derivarse de la interferencia del popoluca en el español escrito, ya que, a diferencia del español, en su lengua materna sólo se emplea el definido *jem* para referirse a *el, lo, la, las y los*, sin dejar de mencionar que no hay, como en el español, una marca del género en los sustantivos (Elson, 1984).

Los estudiantes contaban ahora con una tercera versión de su guion, sin embargo el proceso de construcción de las preguntas no estaba concluido. Como mencioné, la entrevista se realizaría otra vez en popoluca (M les indicó que así lo hicieran si el músico no hablaba bien español). Estaba pendiente una compleja actividad: la de interpretar y traducir las preguntas del español escrito (no totalmente redactado por ellos) al popoluca oral. A su vez, en una etapa posterior, también tendrían que traducirla del popoluca al español.

Sin entrar en detalles sobre de cómo desarrollaron la entrevista, debo comentar que para Ernesto y Ramiro no fue nada sencillo reunirse de nueva cuenta con el músico.

Su motivación inicial en este trabajo decayó un poco, pues les daba cierta pena repetir la entrevista. Para ellos, la primera fue una buena charla, aunque no alcanzaron a reflejarlo por escrito, ni mucho menos la grabaron. Además, tenían que reconocer ante el músico que algo “había salido mal” en la anterior ocasión que platicaron. Para complicar aún más las cosas, el músico se emborrachó por varios días y fue hasta dos días antes de entregar el informe cuando lograron encontrarlo en condiciones aceptables, lo que les dejó sólo una tarde para escribir el texto. Al entrevistarlo, tuvieron algunas dificultades para traducir al popoluca las preguntas del guion, en particular la siguiente: “¿Que destrezas o dificultades deben poseer una música?”, que no la plantearon por no comprenderla.

Cabe mencionar que en la quinta sesión del proyecto didáctico M dedicó veinte minutos a realizar la lectura del texto modelo de informe de entrevista que presenta el libro de español. Les dijo que se trataba de un texto narrativo, también que debían definir un título y escribir el nombre de los autores (que era la pareja de estudiantes); para conformar el cuerpo del informe, tuvieron que seleccionar las preguntas y respuestas encaminadas al objetivo de la entrevista, y respetar las expresiones coloquiales empleadas por sus entrevistados: “Si dice mocoso en lugar de niño, no se vale cambiarlo, respeten tal cual se los dijeron”; también se les sugirió que al final del informe agregaran una conclusión. Cuando M terminó de explicar, recordó algo importante: usar las comillas para señalar el *discurso directo* (cuando alguien estuviera hablando) y los paréntesis para hacer *aclaraciones*. “Tomen en cuenta eso”, les remarcó.

Tras dichas indicaciones, hay una serie de transformaciones acerca del tipo y las características del texto que deben redactar. Por ejemplo, les menciona que se trata de un texto narrativo, mientras que en el libro se indica que el énfasis narrativo está sólo en la introducción del informe y que se trata de un texto conversacional. La mediación de M modificó esta caracterización. Aquí observo indicios de un proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991): del libro de texto al uso en el aula se transforma el saber por enseñar.

Como se mencionó anteriormente, M indicó que seleccionar las preguntas dependía del objetivo de la entrevista. Esta aclaración, aunque pertinente, es distante del procedimiento sugerido por el libro, que parte de la construcción de borradores a fin de generar un proceso progresivo de selección de las interrogantes de acuerdo con el nivel de importancia. Vemos entonces cómo el trabajo didáctico se reduce significativamente porque implica invertir tiempo. Esto coincide con investigaciones recientes que toman como unidad de análisis las clases de español en telesecundarias rurales (Vaca, 2010). Hay un desplazamiento de este trabajo de redacción de la escuela hacia el hogar de los alumnos.

M fue enfática en la importancia de la presentación del escrito: el trabajo debía estar redactado con lapicero, en hojas blancas engrapadas o pegadas y con su respectiva hoja de presentación. Aunque insistió en que los estudiantes externaran sus dudas de la redacción, esto no sucedió, ya que para ellos es difícil identificarlas cuando no



han enfrentado la escritura del texto y sólo han revisado someramente un ejemplo de informe de entrevista.

El día anterior a la entrega y presentación del informe de entrevista, M brindó algunas instrucciones acerca de cómo debían leerlo por parejas ante el grupo: primero dirían el objetivo de la entrevista y después cada quien leería el informe en voz alta. Al respecto, debe notarse que aunque una de las competencias a desarrollar en los alumnos es la de exposición oral, el guion didáctico solicita que lo lean en voz alta, lo que seguramente no corresponde con la idealización de las prácticas letradas respectivas. M juzgó pertinente que todos los estudiantes leyeran el informe. Les indicó que después de leer tendrían que comentar “cómo fue su experiencia personal, cómo les fue y atendió la persona a quien entrevistaron y las dificultades enfrentadas”. Es decir, se enfocó en el desarrollo de las condiciones en que se dio la entrevista, y no tanto en el de la producción escrita del informe y sus características lingüísticas. Finalizó sugiriendo que podían “dar un plus” y acompañar su exposición con algún dibujo y un letrero que indicara el tema.

*El informe de entrevista*

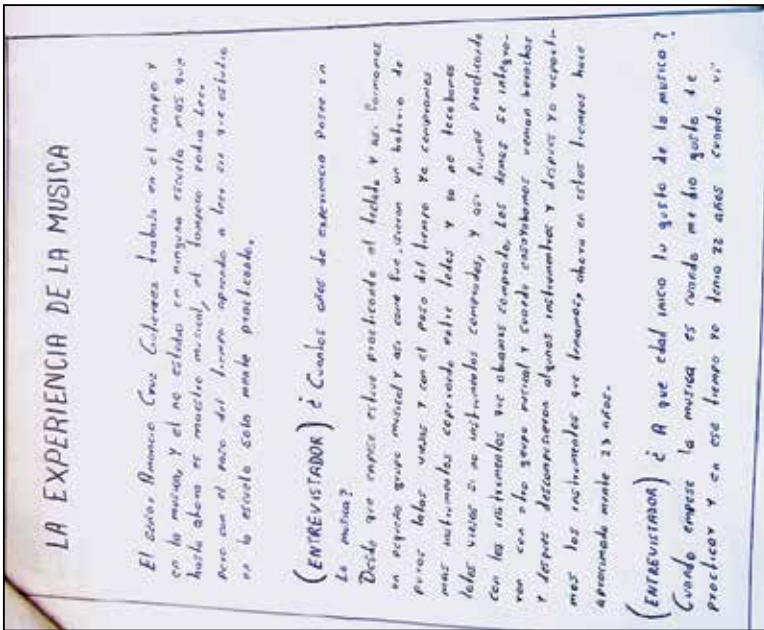
A fin de facilitar el seguimiento de la redacción de los estudiantes, a continuación presento el informe de la entrevista (figuras 6, 7 y 8 y 9, así como su transliteración, para que sea legible). Está integrado por una hoja de presentación (oculté algunos datos por cuestiones de confidencialidad tanto de la escuela como de los nombres de los estudiantes), dos cuartillas con el título del informe (abajo de éste estaban los nombres de los autores, que también borré), cinco preguntas con sus respuestas y una hoja con un dibujo que ilustra el tema de la música (el “plus”).

**Figura 6**  
**Cuerpo del informe de entrevista (hoja 1)**

<p>HOJA DE PRESENTACIÓN</p> <p>Autor:</p> <p>Nombre: J. &amp; E. C.</p> <p>Zona:            Sector:            Clave:</p> <p>Grado: 2º    Grupo: "B"</p> <p>Materia: Español II</p> <p>Bloque: 4    Secuencia: 10    Sesión:</p>	<p>HOJA DE PRESENTACIÓN</p> <p>AUTOR:</p> <p>Nombre de la Esc.</p> <p>Zona:                                  Sector:                                  Clave</p> <p>Grado: 2º    GruPo: "B"</p> <p>Materia : Español II</p> <p>Bloque: 4                                  Secuencia: 10                                  sesión</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia basada en la tarea de los estudiantes.

Figura 7  
Cuerpo del informe de entrevista (hoja 1)



LA EXPERIENCIA DE LA MUSICA

El señor Amancio Cruz Gutierrez trabaja en el campo y en la musica, Y el no estudio en ninguna escuela mas que hasta ahora en maestro musical, el tampoco podia Leer pero con el paso del tiempo aprendi a leer sin que estudio en la escuela sola mente practicando.

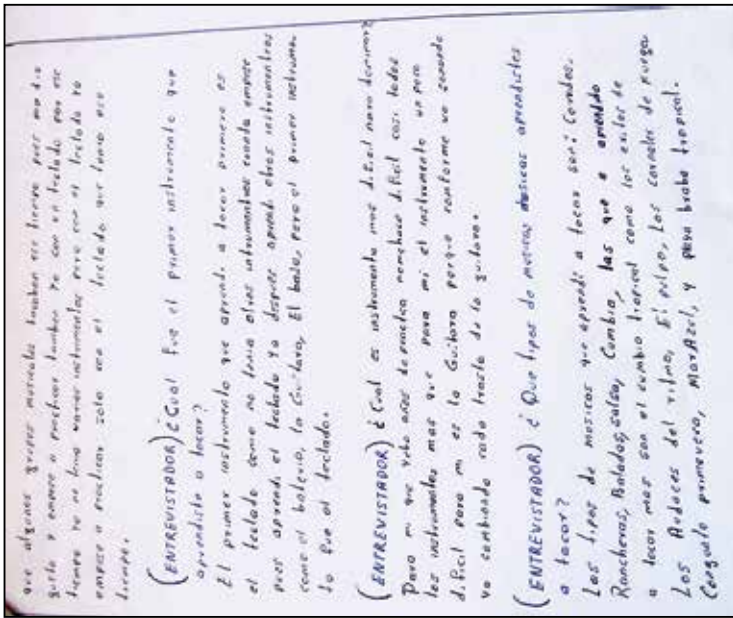
(ENTREVISTADOR) ¿ Cuantos años de experiencia posee en la musica?

Desde que emperse estuve practicando el teclado Y asi formamos un pequeño grupo musical Y asi como fue, isieron un bateria de puras latas viejas Y con el paso del tiempo Ya compramos mas instrumentos coperando entre todos y ya no tocabamos latas viejas si no instrumentos comprados, y asi fuimos practicando con los instrumentos que abiamos comprado, Los demas se integran con otro grupo musical y cuando ensayabamos venian borachos Y despues descompusieron algunos instrumentos Y despues ya repartimos los instrumentos que teniamos, ahora en estos tiempos hace aproximada mente 23 años.

(ENTREVISTADOR) ¿ A que edad inicia tu gusto de la musica? Cuando emperse la musica es cuando me dio gusto de practicar y en ese tiempo yo tenia 22 años cuando vi

Fuente: Elaboración propia basada en la tarea de los estudiantes.

Figura 8  
Cuerpo del informe de entrevista (hoja 2)



que algunos grupos musicales tocaban ese tiempo pues me dio gusto y empecé a practicar también yo con un teclado por ese tiempo yo no tenía varios instrumentos pero con el teclado yo empecé a practicar solo con el teclado que tenía ese tiempo.

(ENTREVISTADOR) ¿Cual fue el primer instrumento que aprendiste a tocar?

El primer instrumento que aprendí a tocar primero es el teclado como no tenía otros instrumentos cuando empecé pues aprendí el teclado ya después aprendí otros instrumentos como el batería, la Guitarra, El bajo, pero el primer instrumento fue el teclado.

(ENTREVISTADOR) ¿Cual es instrumento más difícil para dominar?

Para mí que yo he años de práctica me hace difícil casi todos los instrumentos más que para mí el instrumento un poco difícil para mí es la Guitarra porque conforme va sonando va cambiando cada trasto de la guitarra.

(ENTREVISTADOR) ¿Que tipos de músicas musicales aprendistes a tocar?

Los tipos de músicas que aprendí a tocar son : corridos, Rancheras, Baladas, Salsa, Cumbia, las que aprendí a tocar más son el cumbia tropical como los éxitos de Los Audaces del ritmo, El pulpo, los carnales de Fuego, Congunto primavera, MarAzul, y playa braba tropical.

Fuente: Elaboración propia basada en la tarea de los estudiantes.

**Figura 9**  
**Dibujo que acompaña el informe de entrevista**



Fuente: Elaboración propia basada en la tarea de los estudiantes.

También decidí incorporar el Texto Modelo de informe de entrevista (en adelante me referiré a él como TM) propuesto por el libro de español, ya que los estudiantes apoyan su redacción en este ejemplo (Figura 10).

**Figura 10**  
**Informe de entrevista del libro de Español, 2° grado**

2. Lean el Texto modelo y analicen la forma en que está estructurado.

Texto modelo: Informe de entrevista	
Título y autores	<b>La experiencia de un piloto amateur</b> Eduardo Medina y Nora Elisa Suazte
Introducción	El doctor Jorge Araneda Retamal, pediatra y neonatólogo, trabaja en el Hospital General de Toluca. Sus obligaciones médicas y las clases que da en la universidad, le dejan también tiempo libre para dedicarse a volar por los aires; el doctor Araneda es un piloto amateur apasionado de la aviación.
Se presenta en forma de narración	
Cuerpo del informe	—Doctor Araneda, ¿Cuándo comienza su interés por ser piloto?
Se presenta en formato pregunta-respuesta	—El gusto e interés por la aviación nació cuando era niño, en esa época acostumbraba volar papalotes cerca del aeropuerto de Toluca, donde veía despegar las avionetas, cosa que me resultaba fascinante. También leía revistas de mecánica y aviación. En la adolescencia me empezó a gustar mucho la computación, y tuve la oportunidad de conocer un simulador de vuelo que me permitió volar de manera virtual.
Se utilizan guiones largos para introducir diálogos	

Continúa...

	<p>—Y ¿por qué le gusta tanto ser piloto?</p> <p>—Buena, el gusto por hacer algo distinto digamos que siempre lo he tenido. Soy inquieto, me gusta hacer cosas que no están ligadas a la medicina. Yo creo que me gusta mucho ser piloto, por la aventura y la sensación que implica el volar. Es una sensación única, te sientes libre. Además, haces algo absolutamente diferente a lo que realizas rutinariamente en el trabajo.</p> <p>—A su juicio, ¿cuáles son las principales cualidades que necesita una persona para ser un buen piloto?</p> <p>—Buena, para ser piloto no hay que tenerle miedo a la altura, porque la sensación que produce el volar debe ser placentera todo el tiempo. Hay que tener una muy buena actitud mental y física también, porque el vuelo requiere mucha concentración, pero también requiere mucha habilidad. Y que, obviamente, le guste mucho.</p> <p>—¿Qué satisfacciones le ha traído ser piloto?</p> <p>—La libertad de poder volar, de trasladarme de un lugar a otro, de conocer lugares distintos y de compartir con personas diferentes a las que suelo compartir diariamente, que son mis colegas médicos.</p> <p>—Se podría pensar que esta disciplina no tiene ningún tipo de comparación con la práctica médica. ¿Encuentra usted alguna semejanza entre ambas?</p> <p>—Si bien son actividades absolutamente distintas, tienen un punto en común: ambas requieren de mucha habilidad y también de mucha concentración en lo que se está haciendo. Uno tiene que tener, en las dos actividades, muchos conocimientos para hacer un buen trabajo. Una es una actividad placentera que te permite conocer cosas diferentes y la otra es una actividad de trabajo que también tiene su lado bueno en el sentido de recuperar la salud del paciente, lo que también resulta ser placentero.</p> <p>—Por último doctor, ¿existe algún piloto que a usted le provoque admiración?</p> <p>—Los pilotos de principio de siglo XX que más admiro son los hermanos Wright, porque ellos de la nada fabricaron un avión y lograron hacer volar, proeza que muchos consideraron como algo completamente loco. Fueron unos pocos metros, pero los suficientes como para elevar y hacer aterrizar ese avión. También hay que destacar a Madelaine Dupont y María Eliana Christen, las mujeres que marcaron un hito en la aviación al cruzar el Océano Atlántico en un pequeño avión que las llevó por diversos países de América, África y Europa. Suena como algo fácil, pero no lo es.</p> <p>Cierre Se presenta de manera narrativa</p> <p>Con la entrevista, el doctor Jorge Araneda nos permite conocer algunas actividades y experiencias que un piloto amateur tiene, y nos damos cuenta que es posible combinar dos profesiones que requieren conocimiento, dedicación y pasión.</p>
--	---

Fuente: SEP, 2007d: 25-26.



El informe de Ernesto y Ramiro es un texto breve de 53 líneas, sin considerar la hoja de presentación. Se compone de seis párrafos escritos en aproximadamente una hora y media, lo que puede ser un indicador de la dificultad que les implicó, en general, realizar el reporte. A lo largo del escrito hay diversos errores de carácter ortográfico: en 53 palabras faltan acentos; en 15 se presentan errores derivados de la confusión en el uso de determinadas letras: s/c, s/x, y/ll, b/v, g/j y r/rr. En tres ocasiones los estudiantes omiten el uso de la *h* inicial, además de la *o* en una palabra que presenta hiato<sup>35</sup> (copear). También hay cinco errores de segmentación: *sola mente*, *si no*, *aprocimada mente*, *nomehace* y *MarAzul*.<sup>36</sup> Sin considerar que la ortografía de un texto es la característica más importante, es relevante observar que aun cursando la secundaria hay aspectos del sistema gráfico que no dominan los estudiantes, aunque el currículum lo asuma. También hay muchos “contenidos” que todavía no dominan y otros no tan apropiados (por ejemplo, la elaboración de borradores).

Los estudiantes hacen uso de los siguientes elementos de puntuación: coma, paréntesis, dos puntos, punto y aparte, signos de interrogación y comillas, aunque de manera asistemática y en ocasiones inadecuada, ya que, por ejemplo, según las indicaciones de M, las comillas se utilizan para señalar que se cita textualmente lo dicho por el entrevistado. Lo mismo sucede con el empleo de mayúsculas y minúsculas, cuyo uso, al parecer, tienen más claro en el caso de los nombres propios, pero aparece erróneamente en algunos sustantivos comunes o después de una coma, por ejemplo, en “Corridos”, “Rancheras”, “Baladas”, “Salsa”, “Cumbia”, aunque en este caso pudieran estar considerando que se trata de nombres de clase de música, o sea, de nombres propios.

En relación con la sintaxis, tienen errores de correspondencia entre artículo-sustantivo-adjetivo, así como queísmo y omisión de algunos artículos. Además, hay redundancias o repeticiones en algunos párrafos, lo cual hace difícil la lectura.

En cuanto al tema, se rescatan, por un lado, los primeros pasos del entrevistado en el ámbito de la música, y después se aborda lo relativo a los instrumentos y tipos de música que domina, lo que no tiene una relación directa con el título del informe, muy general.

### *El proceso de redacción del texto*

Los estudiantes iniciaron la tarea a las cinco de la tarde. El lugar donde se desarrolló fue en la casa de Ernesto. Sus primeros intercambios orales reflejan cierta preocupa-

<sup>35</sup> Se produce cuando dos vocales aparecen juntas en una palabra, pero pertenecen a diferentes sílabas (*Real Diccionario de la Lengua Española*). En este caso, además, es la misma vocal.

<sup>36</sup> Siempre resulta difícil el análisis a partir de textos manuscritos de la forma gráfica del texto. No profundizaré en este análisis porque no es el centro de esta investigación. Para las dificultades técnicas del análisis, puede consultarse a E. Ferreiro (1996).

ción por no contar con todos los materiales necesarios. Se dieron cuenta, por ejemplo, de que no debían equivocarse mucho al escribir porque no contaban con suficientes hojas blancas. Se preocuparon por contar con un lapicero azul y otro negro para diferenciar las respuestas de las preguntas, y le hicieron margen a una de las hojas, reproduciendo el aspecto visual del TM del libro. Los detalles de presentación del trabajo son importantes para ellos y les invierten tiempo porque son objeto de revisión; han aprendido que la apariencia global del texto es igual o a veces más relevante que el contenido. De hecho, la docente enfatizó estos aspectos, como ya se comentó.

La indicación de M de “hacer un dibujo” fue el primer punto de discusión entre los estudiantes, y posteriormente dialogaron en relación con el tema de la entrevista:<sup>37</sup>

<p><b>E:</b> ¿Tyi yukm̄i tan watp'a j'em dibujo?, ¿j̄i tan watp'a?</p> <p><b>R:</b> ¡Quién sabe!</p> <p><b>E:</b> La maestra ni m iga tan chiiñ tum plus (<i>R no le contesta, y E le pregunta acerca de lo que tienen que escribir</i>). ¿Jutyp̄ik i watyajp'a?, ken dya a kun'ukp'a jix'i jutyp̄ik tan watp'a.</p> <p><b>R:</b> Dya an jodong, wiap ta jixi kumongp'a jesik tan jaykk'amum.</p> <p><b>E:</b> (<i>busca el texto modelo en su Libro de Español</i>) Yip wiaptym takuyooxap.</p> <p><b>R:</b> Wiaptym tan waga wat. Sip tan ak'kam'ayp'a yip tema yippam (<i>señalando la hoja blanca</i>).</p> <p><b>E:</b> ken n̄im ig'a tum idyik (<i>se refiere a que sólo es un tema</i>).</p> <p><b>R:</b> Junim. ¿Juppik tema?</p> <p><b>E:</b> J'em tema je'e... la experiencia de la música.</p> <p><b>E:</b> ¿Tan watp'a con mayúscula?</p> <p><b>R:</b> ¿Wiaps'it?</p> <p><b>E:</b> Numas yip (<i>se refiere a que nada más el tema va escrito con mayúscula</i>). ¿Jutyp̄iggam ity j'em libro?</p> <p><b>R:</b> Idung tyig'a jesik an mayp'a an ixp'a tum cuadro</p>	<p><b>E:</b> ¿En qué vamos hacer el dibujo?, ¿sí lo hacemos?</p> <p><b>R:</b> ¡Quién sabe!</p> <p><b>E:</b> La maestra dijo que hay que dar un plus (<i>R no le contesta, y E le pregunta acerca de lo que tienen que escribir</i>). ¿Cómo lo vamos hacer? No tengo idea de cómo hacerlo.</p> <p><b>R:</b> No sé, es que puede que nos equivoquemos al escribir.</p> <p><b>E:</b> (<i>Busca el texto modelo en su libro de Español</i>) Éste también puede ayudarnos.</p> <p><b>R:</b> También lo podemos hacer juntos. Ahora le ponemos el tema a ésta (<i>señalando la hoja blanca</i>).</p> <p><b>E:</b> Parece que dijo que nada más era uno (<i>se refiere a que sólo es un tema</i>).</p> <p><b>R:</b> Sí. ¿Cuál es el tema?</p> <p><b>E:</b> El tema es... la experiencia de la música.</p> <p><b>E:</b> ¿Lo hacemos con mayúscula?</p> <p><b>R:</b> ¿Sí se puede?</p> <p><b>E:</b> Nada mas éste (<i>se refiere a que nada más el tema va escrito con mayúscula</i>). ¿Cómo está en el libro?</p> <p><b>R:</b> No sé, porque siempre que leo veo que es un cuadro.</p>
--	--

<sup>37</sup> Para abreviar, en las transcripciones uso “E” para Ernesto y “R” para Ramiro. En la columna de la izquierda presento los diálogos de los estudiantes tal cual fueron pronunciados en popoluca (con el uso de algunas palabras en español), y en la segunda columna su respectiva traducción al español. Las comillas indican lectura; lo subrayado, escritura; y los paréntesis, comentarios y precisiones del investigador.

En este pequeño diálogo entre los estudiantes hay un uso importante del popoluca. Ellos se apoyan en su lengua materna como herramienta que les permite analizar, discutir y argumentar lo que van a escribir en español y cómo lo van a hacer. A diferencia del ambiente escolar que restringe su oralidad en popoluca para favorecer el uso del español (ya que subyace la idea de que es el popoluca oral el que limita el desarrollo del español escrito), en estas tareas escolares usan intensivamente su lengua materna. La lectura en español se hace acompañar de comentarios en popoluca oral que les permite ir tomando decisiones sobre qué y cómo escribir.

Considero que esta manera de relacionarse con los textos forma parte de una práctica comunitaria, ya que es gracias a los intercambios orales en popoluca que los habitantes de esta localidad construyen significados de los textos escritos en español. Los estudiantes ponen en juego estos referentes culturales, que se expresan en sus recursos comunicativos orales, para alcanzar ciertos objetivos con los textos. De la Piedra (2004) ha documentado algo similar, pero en una comunidad bilingüe de los Andes peruanos. Expone que el uso del quechua oral y el castellano escrito constituyen los eventos letrados en este lugar.

La transcripción también muestra algunas inseguridades y dudas de los estudiantes acerca del texto que van a redactar. Es al estar en un espacio cotidiano y con la libertad de expresarse en su lengua materna cuando tienen la confianza necesaria para externar que no saben cómo empezar a escribir. Deciden apoyarse en el TM para escribir el título o “tema” del informe, ya que éste trae como ejemplo “La experiencia de un piloto amateur” (SEP, 2007c: 25) y ellos escriben: “LA EXPERIENCIA DE LA MUSICA”.

Después anotan sus nombres como autores de la entrevista y discuten en popoluca sobre aspectos ortográficos. Se detienen por varios minutos para decidir si incorporan o no “el objetivo” y en qué parte del texto hacerlo. Con base en el seguimiento que hice del proyecto, observé que la palabra “objetivo” se mantuvo confusa a lo largo de las clases, ya que aunque ésta es común en el español estándar que emplea el LEA, no forma parte del léxico de los estudiantes. Ellos la relacionaron con “algo que se quiere lograr”, “con una meta”.<sup>38</sup>

Cabe mencionar que en una de las tareas de esta secuencia de aprendizaje se les pidió que redactaran el objetivo de la entrevista, pero fue algo que esta pareja no logró escribir (al igual que la mayoría del grupo). Fue en una de las clases de español que, por presión de M, redactaron lo que para ellos era el objetivo (Figura 11). Su objetivo era precisamente entrevistar al músico para saber más acerca del tema y cómo llegó a convertirse en un maestro de música; sin embargo, como su redacción no fue clara, M decidió reescribirlo tratando de interpretar sus intereses.

<sup>38</sup> Su referente más significativo es cuando a principios de ciclo escolar les sugieren redactar los objetivos que se proponen como estudiantes para posteriormente pegarlos en sus bancas.



**Figura 11**  
**Objetivo de la entrevista**

<p>Bloque: 4 Secuencia: 10 Sesión: 4</p> <p>Objetivo: Primero queremos entrevistar al Sr. Amancio Cruz Espinosa Para saber sobre la música, como él que es un maestro de música que lleva años de práctica de la música y cuantas personas los an enseñado a lo que an dado la clase de como se toca el instrumento de música que el lo a practicado durante su vida que lleva asta este momento. También queremos saber sobre el señor que de donde aprendió tanto que asta ahora es un maestro de música que andado Clase en otras comunidades.</p> <p>• Conocer en qué consiste el trabajo de un músico, como fué su preparación y qué instrumentos domina.</p>	<p>fecha: 26/03/12</p> <p>Bloque: 4 Secuencia: 10 Sesión: 4</p> <p>Objetivo: Primero queremos entrevistar al Sr. Amancio Cruz Gutierrez Para saber sobre la música, como el que es un maestro de música que lleva año de practica de la musica y cuantas personas los an enseñado a lo que an dado la clase de como se toca el instrumento de musica que el lo a practicado durante su vida que lleva asta este momento. También queremos saber sobre el señor que de donde aprendio tanto que asta ahora es un maestro de musica que andado Clase en otras comunidades</p> <p>[Objetivo redactado por su maestra]</p> <p>Conocer en qué consiste el trabajo de un músico, como fué su preparación y qué instrumentos domina.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia basada en la tarea de los estudiantes.

Como se observa, los jóvenes manifestaron interés por conocer la faceta de Amancio como maestro de música.<sup>39</sup> M elaboró una versión más sintética, que inicia con un verbo en infinitivo (como generalmente se acostumbra en la redacción de los objetivos), y trató de centrarlos en el trabajo del músico; agregó lo relativo a la preparación del músico y a los diferentes instrumentos que domina. Sucedió algo parecido a la corrección del guion de preguntas de la entrevista.

A continuación veremos cómo discutieron lo relacionado con el objetivo de la entrevista al momento de redactar el informe:

<p><b>R:</b> Okmim de j'em tan nny'i nikp'a j'em objetivo</p> <p><b>E:</b> ¿Mich y aich?</p> <p><b>R:</b> Jí. <u>Ernesto Santiago Pascual y Ramiro</u></p> <p><b>E:</b> ¿Ramiro tyi?</p> <p><b>R:</b> Jiménez.</p> <p><b>E:</b> ¿Con z?</p> <p><b>R:</b> Jí.</p> <p><b>E:</b> <u>Jimenez Cruz</u></p> <p><b>R:</b> (<i>Revisa su libreta de español</i>) ¿Dya yippam tan akk'ampa yim? (<i>se refiere al objetivo que redactó la maestra</i>).</p> <p><b>E:</b> (<i>Toma el cuaderno de R y lo empieza a leer en silencio, después dice</i>) Jí, Ramiro pero... creu jempig ity dyam tan watp'a</p> <p><b>R:</b> Jeeyukmi jemum... tan ak'kam'ayp'a objetivo</p> <p><b>E:</b> “Conocer en qué consiste el trabajo de un músico, cómo fue su preparación y qué instrumento lo domina”</p> <p><b>R:</b> Je'am... ¿dyaŋ jemum tan akkam'ayp'a j'em objetivo? (<i>señala que después de los nombres de los autores</i>).</p> <p><b>E:</b> Objetivo... j'e nikp'a ing'ang'am, ¿yajpa s'hip tan wat?, tsuyi'am, kreu muma tsu'u ta tsyip'a.</p> <p><b>R:</b> Jexp'am.</p>	<p><b>R:</b> Después de nuestro nombre va el objetivo.</p> <p><b>E:</b> ¿Tú y yo?</p> <p><b>R:</b> Sí. <u>Ernesto Santiago Pascual y Ramiro</u></p> <p><b>E:</b> ¿Ramiro qué?</p> <p><b>R:</b> Jiménez.</p> <p><b>E:</b> ¿Con z?</p> <p><b>R:</b> Sí.</p> <p><b>E:</b> <u>Jimenez Cruz</u></p> <p><b>R:</b> (<i>Revisa su libreta de español</i>) ¿No será esto lo que vamos a poner aquí? (<i>se refiere al objetivo que redactó la maestra</i>).</p> <p><b>E:</b> (<i>Toma el cuaderno de R y lo empieza a leer en silencio, después dice</i>) Sí, Ramiro, pero... creo que ya no vamos a hacer ése.</p> <p><b>R:</b> Por eso... ahí le ponemos objetivo.</p> <p><b>E:</b> “Conocer en qué consiste el trabajo de un músico, cómo fue su preparación y... qué instrumento... lo domina”<sup>40</sup></p> <p><b>R:</b> Ése... ¿no será que ahí le ponemos el objetivo? (<i>señala que después de los nombres de los autores</i>).</p> <p><b>E:</b> Objetivo... creo que va a lo último, ¿será que no vamos a terminar? Ya es tarde, creo que nos vamos a quedar toda la noche.</p> <p><b>R:</b> Ni modo.</p>
---	---

<sup>39</sup> En la redacción hay huellas de la gramática de su lengua materna, que analizaré más adelante, y errores ortográficos como los señalados en el informe de entrevista.

<sup>40</sup> Es importante señalar que el estudiante tuvo dificultades para comprender la frase relativa a los instrumentos que domina el músico; al leerla, hace una pausa breve y termina por pronunciar “que instrumento... lo domina”. Los estudiantes de esta escuela acostumbran usar el pronombre “lo” como objeto directo sin distinción de género; este fenómeno ha sido catalogado como loísmo (Merma, 2007). Según Palacios (2006: 126), no es exclusivo de hablantes bilingües (lengua indígena-español) de México, pues también ha sido identificado en otros países con población indígena como Perú, Guatemala y Paraguay.

El texto modelo les presenta una estructura (título, autores, introducción, cuerpo del informe y cierre) en donde no encaja una de las indicaciones que, según ellos, les dio M: incorporar el objetivo de la entrevista. En la clase, ella no les habló exactamente de agregarlo en el informe, sino de darle lectura cuando presentaran su trabajo ante el grupo. Sin embargo, ellos parecen haber hecho la siguiente inferencia: si la exposición consiste en leer el informe, el objetivo también debe estar escrito. Ponen en la balanza qué es más importante, si lo que les dijo la maestra o el texto modelo, así como en qué deben invertir el tiempo. Ernesto persuade a Ramiro para postergar esta decisión.

Con base en el TM, Ernesto y Ramiro se dan cuenta de que después del nombre de los autores deben escribir un párrafo acerca del entrevistado. Se detienen a leer con detalle el ejemplo de introducción, para identificar la forma en que está estructurado. La estrategia de la que se valen en un inicio es la sustitución de los datos presentados en este texto, por los que ellos recolectaron en la entrevista. De esta manera, tienen claro que en lugar de “Dr. Jorge Aranedá Retamal” deben escribir el nombre completo del músico: Amancio Cruz Gutiérrez.

<p><b>R:</b> <i>(Revisa el texto modelo y después expresa)</i> ¿Tan akkam'ayp'a el señor?</p> <p><b>E:</b> Jí, jempikgam. Tan ak'kam'ayp'a... ¿el señor Amancio Cruz Gutiérrez?</p> <p><b>R:</b> <i>(Contesta que sí moviendo la cabeza).</i></p> <p><b>E:</b> Wai n'e, jesap tan wat jutypik mat'ik j'e tang mad'ay, ig'a... j'e tum campesino y trabaja pues en el campo...</p> <p><b>R:</b> <i>(Interrumpiendo a E)</i> ¡Y no tiene estudio!</p> <p><b>E:</b> ¡Jí, jempikgam tan ak'kamayp'a! El señor... <u>El</u> ¿tan watp'a ityumpiy con tinta azul?</p> <p><b>R:</b> No se.</p> <p><b>E:</b> ¡Kun jeam anamoj!</p> <p><b>R:</b> Pues ya... ¡kun azul!</p> <p><b>E:</b> Anang'jam tan comp'a tukuten ay <i>(se refiere a la cantidad de texto que van a escribir)</i>.</p> <p><b>R:</b> Jí, mich napuday.</p> <p><b>E:</b> ¿Jutypik'j'ak...? ¡Ah! El señor <u>señor</u> el señor ¿qué?</p> <p><b>R:</b> El señor Amancio Cruz Gutiérrez.</p> <p><b>R:</b> ¿Yajum in jayk'am?</p> <p><b>E:</b> Dyanam <i>(pasan algunos segundos)</i> Amancio Cruz Gutierrez, sîp. “El señor Amancio Cruz Gutiérrez”... ¿Qué tiene que ver el señor Amancio Cruz Gutiérrez? <i>(como cuestionando hacia dónde tienen que continuar la idea)</i>.</p>	<p><b>R:</b> <i>(Revisa el texto modelo y después expresa)</i> ¿Le ponemos el señor?</p> <p><b>E:</b> Sí, así. Le ponemos... ¿el señor Amancio Cruz Gutiérrez?</p> <p><b>R:</b> <i>(Contesta que sí moviendo la cabeza).</i></p> <p><b>E:</b> Bueno, pues va a ser así como él nos contó ayer, que... él es un campesino y trabaja pues en el campo...</p> <p><b>R:</b> <i>(Interrumpiendo a E)</i> ¡Y no tiene estudio!</p> <p><b>E:</b> ¡Sí, así le vamos a poner! El señor... <u>El</u> ¿lo hacemos todo con tinta azul?</p> <p><b>R:</b> No sé.</p> <p><b>E:</b> ¡Con esa empecé!</p> <p><b>R:</b> Pues ya... ¡con azul!</p> <p><b>E:</b> Yo creo que se van a llenar tres hojas <i>(se refiere a la cantidad de texto que van a escribir)</i>.</p> <p><b>R:</b> Bueno, tú sígueme.</p> <p><b>E:</b> ¿Cómo era...? ¡Ah! El señor <u>señor</u> el señor ¿qué?</p> <p><b>R:</b> El señor Amancio Cruz Gutiérrez.</p> <p><b>R:</b> ¿Ya terminaste de escribir?</p> <p><b>E:</b> Todavía no <i>(pasan algunos segundos)</i> Amancio Cruz Gutierrez, ahora sí. “El señor Amancio Cruz Gutiérrez”... ¿Qué tiene que ver el señor Amancio Cruz Gutiérrez? <i>(como cuestionando hacia dónde tienen que continuar la idea)</i>.</p>
--	---

Evocan en voz alta lo que el entrevistado les narró en popoluca y asumen que de eso se trata este trabajo, de contarlo por escrito. Este proceso tampoco les resulta sencillo. En el anterior fragmento se observa que aunque inician la redacción de la idea, Ernesto se pregunta cómo darle continuidad. No hay que perder de vista que su escritura se ve moldeada por la interpretación que realizan de lo que les propone el TM, y que así como los orienta, por momentos también llega a “despistarlos”.

<p><b>R:</b> <i>(Empieza a leer el texto modelo, y le señala a Ernesto que al cierre del texto también aparece el nombre completo de la persona a quien le realizan la entrevista, además de la expresión “nos permite”)</i> Yĩ im nĩmp’a “nos permite” (como indicando que pueden hacer uso de esta expresión).</p> <p><b>E:</b> Dya... jempĩgk ity dya j’e (lee en silencio el texto modelo y después comenta). El señor... trabaja en la música y en el campo.</p> <p><b>R:</b> ¡Pues jempĩ gkam tan ak’kam’ayp’a!, ¿j’em campo mi nĩm?</p> <p><b>E:</b> Jĩ. <u>El señor trabaja en la música.</u></p> <p><b>R:</b> Ak’kamay coma (le señala que después de la palabra música).</p> <p><b>E:</b> <i>(Ignora la recomendación de R y dice)</i> ¿En el campo?</p> <p><b>R:</b> ¿Jĩ o dya?</p> <p><b>E:</b> Jĩ. <u>ecampo</u></p> <p><b>R:</b> <i>(R continúa con la palabra)</i> ¡Música y ya!</p>	<p><b>R:</b> <i>(Empieza a leer el texto modelo, y le señala a Ernesto que al cierre del texto también aparece el nombre completo de la persona a quien le realizan la entrevista, además de la expresión “nos permite”)</i> Aquí dice “nos permite” (como indicando que pueden hacer uso de esta expresión).</p> <p><b>E:</b> No... eso no es (lee en silencio el texto modelo y después comenta). El señor... trabaja en la música y en el campo.</p> <p><b>R:</b> ¡Pues así le ponemos!, ¿en el campo dijiste?</p> <p><b>E:</b> Sí. <u>El señor trabaja en la música.</u></p> <p><b>R:</b> Ponle coma (le señala que después de la palabra música).</p> <p><b>E:</b> <i>(Ignora la recomendación de R y dice)</i> ¿En el campo?</p> <p><b>R:</b> ¿Sí o no?</p> <p><b>E:</b> Sí. <u>ecampo.</u></p> <p><b>R:</b> <i>(R continúa con la palabra)</i> ¡Música y ya!</p>
---	---

Ramiro propone hacer uso de una expresión literal del TM para dar continuidad a la redacción, pero su compañero rápidamente descarta la sugerencia. Ernesto revisa el ejemplo de introducción y se da cuenta de que ahí se habla del trabajo del entrevistado así como de dos de sus especialidades: neonatólogo y pediatra. Piensa en que ellos también pueden resaltar dos cosas de Amancio, quien es músico y campesino. La pareja de alumnos explora “pistas” en el texto que los llevan a deducir lo que deben escribir. En este caso el TM se vuelve algo más estable y seguro que los comentarios de su profesora acerca de los aspectos a considerar en el informe.

Esta forma de revisión de los textos por parte de los alumnos ha sido también identificada por Rodríguez y Reséndiz (2009) en un estudio sobre la comprensión lectora de estudiantes de primarias indígenas en México. Las investigadoras identifican que los niños indígenas, ante lo difícil que les resulta responder preguntas escritas en español, suelen explorar los textos y deducir que en donde encuentren palabras iguales a las que conforman la pregunta, ahí debe estar la respuesta.

Otro aspecto interesante de la transcripción anterior es cómo en la escritura conjunta terminan por desplegarse los estilos específicos de redacción de cada uno de los estudiantes. Ramiro considera conveniente cuidar la puntuación al mismo tiempo en que se escriben las ideas, y para Ernesto es importante no perder el “hilo” de lo que se está escribiendo, postergando estos detalles para una siguiente etapa de revisión (una vez que terminaba de escribir ciertas frases, retomaba algunos aspectos de puntuación como el uso de las comas); es decir, está preocupado por no equivocarse, ya que está escribiendo con lapicero.

<p><b>E:</b> Ramiro... ¿mich dya ty in ixp'a?</p> <p><b>R:</b> ¿Judy junimp'a?</p> <p><b>E:</b> I tyogoy'ay j'em letra e j'em ang'maty "en"... ¿síp?</p> <p><b>R:</b> Tunggak tan watp'a, "yigkshang mi ni maytyap iga dya tan wat'to'ob'a j'em yooxaj'i", o ni myajpasiþ "ig'a tsistyam de preescolar".</p> <p><b>Investigadora:</b> ¿Tienen corrector?</p> <p><b>E:</b> De que tengo no tengo, pero también se hace feo.</p> <p><b>Investigadora:</b> ¿Se ve feo?</p> <p><b>E:</b> Es que la maestra luego nos dice que no quiere con borrones. Mejor tan watsetp'a eybik jeetyam (<i>toman otra hoja blanca, hacen el margen, escriben el título de la entrevista, los autores y continúan con la introducción</i>).</p>	<p><b>E:</b> Ramiro... ¿tú no ves algo?</p> <p><b>R:</b> ¿Qué dice?</p> <p><b>E:</b> Le falta la letra e en la palabra "en"... ¿y ahora?</p> <p><b>R:</b> Hacemos otro, al rato te van a decir que es "como si no quisiéramos hacer el trabajo", o como quien dice "que es de preescolar".</p> <p><b>Investigadora:</b> ¿Tienen corrector?</p> <p><b>E:</b> De que tengo no tengo, pero también se hace feo.<sup>41</sup></p> <p><b>Investigadora:</b> ¿Se ve feo?</p> <p><b>E:</b> Es que la maestra luego nos dice que no quiere con borrones. Mejor volvemos a hacerlo (<i>toman otra hoja blanca, hacen el margen, escriben el título de la entrevista, los autores y continúan con la introducción</i>).</p>
---	---

En la redacción del texto se filtran las exigencias que la escuela impone. Ramiro y Ernesto deciden pasar en limpio lo que llevaban escrito porque cometen un error al escribir. Asumieron que esto sería mal visto por su maestra, cuestión que es cierta, pues se les solicita que en estos trabajos no haya huellas de su proceso de construcción. Los “borrones” reflejan poco esfuerzo en la tarea, actitudes de niños pequeños. Por eso para los estudiantes estos aspectos también cobran relevancia. Ellos intentan producir directamente una versión final del texto “con tinta” y no un borrador. En caso de haberlo hecho, habrían contado con mayor libertad de borrar, corregir o reescribir el texto, para después “pasar en limpio”; evidentemente, no se han apropiado de esta estrategia o saber-hacer.

<sup>41</sup> En esta frase el estudiante antepone a la preposición “de” el “que completivo”, dando lugar a lo que se conoce como dequeísmo, que es común en las zonas donde el español está en contacto con lenguas indígenas (Palacios, 2006: 8). Por el empleo de este tipo de construcciones en español, es que el popoluca se considera un “problema” dentro de la escuela.

Después de “pasar en limpio” lo que llevaban escrito, a Ernesto y Ramiro les cuesta continuar con el “hilo” de la idea. Revisan el párrafo introductorio del TM y se dan cuenta de que en él se especifica que el médico da clases en la universidad. Entonces ellos lo comparan con el caso del músico y así deciden recuperar que éste no fue a la escuela ni sabía leer, pero que después aprendió solo, practicando:

<p>E: ¿Si-p si ni-kp'a kun j'em minúscula “El señor”?</p> <p>R: Jì.</p> <p>R: Nìkp'a coma.</p> <p>E: ¿Coma?, ¿o dya? Porque... jì “El señor Amancio Cruz Gutiérrez trabaja en el...” ken dya... dya, ininìk'i, ¿tan ak'kamp'a trabaja en el campo?</p> <p>R: Jì.</p> <p>E: <u>trabaja en el campo.</u></p> <p>E: ¡El señor dya ininìk'i!, si lleva trabaja en el campo y en la música. <u>y en la música.</u></p> <p>R: Coma.</p> <p>E: Ahora sí coma. (<i>revisa el texto modelo</i>) ¡Y no estudió!</p> <p>R: (<i>continúa Ramiro</i>) ¡Ni leer, no fue en ningún escuela!</p> <p>E: En ningún escuela</p> <p>R: Y no sabía...</p> <p>E: ¡Leer!, porque no sabe leer.</p> <p>R: Leer y hablar.</p> <p>E: O ¿junim?, ¿iga siip wiappam imai?</p> <p>R: Numas tan ak'kama'yp'a ig'a dya w ìap i ang'mat j'em español ¿dya tootiixp'a idyìgk?</p> <p>E: Dya.</p> <p>R: Junim, porque dya wiap imai.</p> <p>E: <u>El no estudio en ninguna escuela</u> Siip yimpìgk ity: “El señor trabaja en el campo y la música, él no estudio en ninguna escuela”, más que hasta ahora...</p> <p>R: Jì</p> <p>E: <u>Mas que hasta ahora.</u></p> <p>R: ¡Tan watwatne'eb'a yìp tsangk'a! (<i>se refiere a hacer la tarea, mientras observa cómo escribe Ernesto</i>).</p> <p>E: ¡Es maestro musical! <u>es maestro musical.</u></p>	<p>E: ¿Ahora sí va con minúscula “El señor”?</p> <p>R: Sí.</p> <p>R: Va coma.</p> <p>E: ¿Coma?, ¿o no? Porque... sí “El señor Amancio Cruz Gutiérrez trabaja en el...” como que no... no lleva, ¿ponemos trabaja en el campo?</p> <p>R: Sí.</p> <p>E: <u>trabaja en el campo.</u></p> <p>E: ¡El señor no lleva!, si lleva trabaja en el campo y en la música. <u>y en la música.</u></p> <p>R: Coma.</p> <p>E: Ahora sí coma. (<i>revisa el texto modelo</i>) ¡Y no estudió!</p> <p>R: (<i>continúa Ramiro</i>) ¡Ni leer, no fue en ningún escuela!</p> <p>E: En ningún escuela.</p> <p>R: Y no sabía...</p> <p>E: ¡Leer!, porque no sabe leer.</p> <p>R: Leer y hablar.</p> <p>E: O ¿sí?, ¿por qué ahora sabe leer?</p> <p>R: Nada más le ponemos que no sabía hablar en español porque... ¿no sabía leer?</p> <p>E: No.</p> <p>R: Sí, porque no sabe leer.</p> <p>E: <u>El no estudio en ninguna escuela</u> Ahora está así: “El señor trabaja en el campo y la música, él no estudio en ninguna escuela”, más que hasta ahora...</p> <p>R: Sí.</p> <p>E: <u>Mas que hasta ahora</u></p> <p>R: ¡Siempre hacer esto es muy aburrido! (<i>se refiere a hacer la tarea, mientras observa cómo Ernesto escribe</i>).</p> <p>E: ¡Es maestro musical! <u>es maestro musical.</u></p>
--	--

Los estudiantes se detienen a discutir qué y cómo escribir. Sus ideas no logran ser del todo claras debido al empleo erróneo de ciertas expresiones. Por ejemplo, cuando quieren usar un conector o nexos que permita el contraste entre el pasado del músico y su presente, en lugar de escribir “sin embargo”, “no obstante”, emplean “mas que hasta ahora”. Cuando Ramiro habla español, es común escuchar un error de conjugación verbal: “ni leer”, en lugar de “ni lee”, que podría atribuirse a lo complejo que le resulta la conjugación de verbos en español.<sup>42</sup> También en sus intercambios orales ambos cometen un error de concordancia de género entre un adjetivo indefinido y el sustantivo: “en ningún escuela”, que puede ser ocasionado por la interferencia del popoluca en el español, ya que en su lengua materna no se hace esta marcación de género entre adjetivos y sustantivos (Elson, 1984). Sin embargo, es interesante que cuando lo escriben hacen el ajuste correspondiente: “ninguna escuela”, lo que nos brinda pistas acerca de las diferencias que establecen entre el español oral y el escrito.

Este tipo de dificultades revela información significativa para la delimitación de contenidos propios del español que es importantes abordar didácticamente. Al respecto, Dolz Gagnon y Vuillet (2011) nos hablan de la identificación de errores como base para el diseño de secuencias didácticas pertinentes que coadyuven a que el estudiante avance en el conocimiento y apropiación de la lengua escrita.

También los estudiantes establecen una discusión interesante en relación con el uso de la coma, cuestión que se resuelve cuando Ernesto lee la frase que escribieron en voz alta y termina por convencer a su compañero del lugar en donde ésta debe ser colocada. En este hecho destaca que es a través de la lectura en voz alta que identifican ciertas unidades de significado en el texto.

Tampoco puedo dejar de señalar que Ramiro expresa abiertamente que la actividad le empieza a parecer aburrida. Atribuyo este comentario a que pasa largos periodos de tiempo observando lo que su compañero escribe y reescribe. Aquí reconozco que el limitado acceso a la tecnología influye en que la actividad de redacción sea tediosa, pues si contaran y supieran manejar un procesador de textos, no tardarían tanto en las correcciones y eso les permitiría centrarse más en el contenido y la forma del texto que en su apariencia.

Como veremos en el siguiente fragmento, Ernesto se siente presionado porque observa que el TM contiene cinco líneas en ese párrafo y ellos sólo han escrito tres “rayas” (que para ellos es sinónimo de renglones, es decir, no dominan el lenguaje metalingüístico: renglón, frase, párrafo, etc.). Es así como decide plasmar sólo lo que él piensa hasta completar ese número de líneas. Al escribir este párrafo, Ernesto destaca cómo Amancio logra aprender a leer y a ser músico por su cuenta, sin alguna instrucción:

<sup>42</sup> En el popoluca de la Sierra no existen tiempos verbales como en español; las acciones se dividen en cosas que han terminado y cosas que no han terminado; a esto se le conoce como *aspecto*. Los hablantes distinguen el estado de dichas acciones a partir del contexto (información obtenida en una reunión realizada con el lingüista y doctor Salomé Gutiérrez).

<p>E: Tsam nashwuiñ a tsiya'y... ¿sñip?  R: ¡Pues napuday!  E: Juty ity, jemum a ñikp'a.  R: Jì.  E: (<i>Se queda pensando por algunos minutos</i>) <u>el tampoco podía leer pero con el paso del tiempo aprendió a leer sin que estudio en la escuela sola mente practicando</u>  ¿Está bien con esto? en el libro no viene mucho... son tres rayas nada más (<i>contó el número de líneas del párrafo en el texto modelo</i>).  R: Jì.  E: ¿Wíam kun yíp?  R: ¡Jexang'am!  E: ¡Angjook'í!. ñimp'a... “El señor Amancio... que trabaja en el campo y la música, y él no estudió en ninguna escuela... mas que hasta ahora es maestro musical, él tampoco podía leer pero... con el paso del tiempo aprendió a leer... sin que estudió en la escuela solamente practicando”.</p>	<p>E: Me quedó muy abajo... ¿y ahora?  R: ¡Pues ya sigue!  E: A ver, ahí voy.  R: Sí.  E: (<i>Se queda pensando por algunos minutos</i>) <u>el tampoco podía leer pero con el paso del tiempo aprendió a leer sin que estudio en la escuela sola mente practicando</u>  ¿Está bien con esto? en el libro no viene mucho... son tres rayas nada más (<i>contó el número de líneas del párrafo en el texto modelo</i>).  R: Sí.  E: ¿Ya está bien con esto?  R: ¡Ya con eso!  E: ¡Espera!, dice... “El señor Amancio... que trabaja en el campo y la música, y él no estudió en ninguna escuela... mas que hasta ahora es maestro musical, él tampoco podía leer pero... con el paso del tiempo aprendió a leer... sin que estudió en la escuela solamente practicando”.</p>
--	--

Como se observa en la transcripción anterior, Ernesto suprime el verbo *haber* dentro de la expresión “sin que estudió” (en lugar de “sin haber estudiado” o, más difícil aún, “sin que estudiara”), lo que puede deberse a que en su lengua materna no existe el equivalente del verbo *haber* como verbo auxiliar. También comete un error de segmentación en la palabra *solamente* (“sola mente”). Ferreiro (1998) cataloga este tipo de error como *hipersegmentación*, pues implica la separación de una palabra que debería estar unida, y se relaciona con la forma en que el sujeto conceptualiza los límites de la palabra (reflexión de carácter metalingüístico). Al respecto, llama la atención que estas dificultades sean más comunes en niños que recientemente han adquirido el principio alfabético; sin embargo, aquí observamos que estudiantes de tercero de secundaria aún no dominan el sistema de separación de palabras de nuestra escritura.

Los estudiantes saben que deben organizar la información de la entrevista en un formato de preguntas y respuestas. Sin embargo, se detienen a discutir en popoluca cómo representar su voz en el texto, cómo hacer notar que son ellos los que están preguntando. El TM no contiene explícitamente las palabras *entrevistador* y *entrevistado*, sino que se vale de los guiones largos como recurso gráfico para señalar las intervenciones (en este caso, las preguntas y las respuestas). Sin embargo, es evidente que los estudiantes desconocen la función de los guiones, por lo que les pasan desapercibidos; incluso cuando se apegaban al TM, ese signo ortográfico no es observable



para ellos. Además, recordemos que M había señalado de manera apresurada que las comillas se utilizaran como elemento gráfico para marcar “cuando alguien habla”. Se ve aquí, nuevamente, la necesidad de reflexión y tratamiento en cuanto al desarrollo de los saberes, ya que el guion largo es polivalente: indica tanto la escritura del discurso directo como los turnos de habla. A fin de cuentas, ellos no usan ni el guion ni las comillas en su texto.

Ernesto le propone a Ramiro escribir entre paréntesis “entrevistador” antes de iniciar cada pregunta. Su compañero acepta la propuesta porque piensa que la otra opción sería escribir sus nombres, “Ernesto y Ramiro”, antes de cada pregunta, y sería muy repetitivo. La conciencia de estos estudiantes con respecto a la puntuación se ve claramente moldeada por el comentario de M relativo al uso de los paréntesis. Se esfuerzan por usar este signo de puntuación, pero no tienen claro cuándo resulta pertinente emplearlo. Es probable que lo recuperen de otros tipos de texto (guion de teatro y guion de audiocuento) que produjeron en los proyectos de primer grado de secundaria (secuencia 11, “De miedos a miedos”, y secuencia 12, “Puro teatro”), donde también se emplea el discurso directo y los paréntesis para las acotaciones.

Estos elementos me permiten inferir que, en la práctica, los “Temas de reflexión” del currículum formal no se contemplan dentro de las clases de español. Sólo se mencionó, “de pasada”, el uso de las comillas y de los paréntesis. Debo enfatizar que hasta este punto nos ubicamos en una zona de la producción textual que no es propiamente la ortografía, pues este tipo de marcadores textuales tienen que ver directamente con la conectividad textual, es decir, con las relaciones que guardan los diferentes componentes del texto (oraciones, párrafos, secciones, etcétera).

Superado este problema, los estudiantes encaran el siguiente: seleccionar las preguntas del guion que se incluirán en el informe. Esto fue algo de lo que M les habló en el aula, aunque superficialmente, señalando que los datos generales del entrevistado se podían agrupar en la introducción del informe, y que las preguntas que más contribuyeran al logro del objetivo eran las que debían incluirse en el cuerpo del trabajo. Ernesto y Ramiro comentaron que le preguntaron al músico su nombre, su edad y algo sobre sus años de experiencia. Esta última pregunta llamó la atención de Ramiro y en popoluca le señaló a Ernesto que con ella podían iniciar. Tienen claro que no sólo se trata de los años de experiencia en la música, sino de los detalles de su trayectoria contados en un tono narrativo.

Así, escriben la pregunta: “¿Cuántos años de experiencia posee en La música?”, y después discuten cómo darle respuesta. Aquí entra en juego otro elemento muy interesante, pues a Ernesto le parece chistoso escribir que Amancio empezó tocando con unas latas viejas, ya que les contó esa anécdota; se pregunta si es importante hablar de ello en el informe e incluso recurre a la revisión del guion de preguntas y al libro de texto para buscar un referente sobre qué escribir. Ambos reflexionan seriamente sobre la información que deben conservar y recuperar en el texto.

Este tipo de detalles refleja que para los estudiantes es complejo discriminar lo que deben escribir. Se suma a las dudas su preocupación sobre cómo será recibida esta información por M y los compañeros de clase cuando le den lectura. Aquí identifico que la consigna de la lectura del informe en voz alta ante el grupo está presente en el proceso de redacción, como lo afirman Dolz, Gagnon y Vuillet: “Las indicaciones que se les brinden a los estudiantes juegan un papel central en el proceso de producción textual” (2011).

Los estudiantes se esmeran en la tarea y van confrontando lo que cada uno de ellos recuerda que les dijo Amancio, así como la forma en que deben expresarlo en español escrito. Están de acuerdo en que deben escribir tal y como el músico les fue contando sus experiencias, como si fuera él quien estuviera hablando. Esto es algo que les comentó también M. Nótese que no sólo escriben, sino que todo el tiempo traducen para escribir.

<p><b>E:</b> <u>¿Cuántos años de experiencia posee en la música? ¿Jutyp'ík tan namojp'a?, entonces ¿jutyp'ík tan ak'kamp'a? (pasan algunos minutos) Desde que empese estuve practicando el teclado.</u></p> <p><b>R:</b> ¿Tyi más?</p> <p><b>E:</b> Y así formamos un pequeño grupo musical, porque dijo que formaron un pequeño grupo musical. Wian'e, mich sip in nim. <u>Y así formamos un pequeño grupo musical.</u></p> <p><b>R:</b> Ernesto, nìkp'a coma.</p> <p><b>E:</b> ¿Juuty? (R señala que después de “musical”) ¿shiutyu musical coma? (R vuelve a señalar que después de “musical”), jeeyukm'ì man ak'wagkp'a, después de pequeño musical ¿nìkp'a coma?</p> <p><b>R:</b> (R niega con la cabeza) Mich napuday, jutypìk mi kun'uk jìx'ì.</p> <p><b>E:</b> Jì ang wat jutypìk mich mi kun'uk jìx'ì, “un pequeño grupo musical”, ¿y ty más?</p> <p><b>R:</b> Y okm'ì, jeeyaj nawìk'yajta... (lo interrumpe su compañero).</p> <p><b>E:</b> ¡Así formaron un pequeño grupo musical, tocando con latas!</p> <p><b>R:</b> Napuday.</p> <p><b>E:</b> <u>Y así coma fue.</u></p> <p><b>R:</b> ¿Es como?, o ¿coma? (E corrige y cambia en la palabra “coma” la a por la e) <u>hicieron un batería de puras latas.</u></p>	<p><b>E:</b> <u>¿Cuántos años de experiencia posee en la música? ¿Cómo empezamos?, entonces ¿cómo le ponemos? (pasan algunos minutos) Desde que empese estuve practicando el teclado.</u></p> <p><b>R:</b> ¿Qué más?</p> <p><b>E:</b> Y así formamos un pequeño grupo musical, porque dijo que formaron un pequeño grupo musical. Bueno, tú me lo vas diciendo. <u>Y así formamos un pequeño grupo musical.</u></p> <p><b>R:</b> Ernesto, sigue coma.</p> <p><b>E:</b> ¿Dónde? (R señala que después de “musical”) ¿pequeño grupo musical coma? (R vuelve a señalar que después de “musical”), por eso te pregunto, que después de pequeño musical ¿va coma?</p> <p><b>R:</b> (R niega con la cabeza) Tú síguete, como te llegue la idea.</p> <p><b>E:</b> Si lo hice como a ti te llegó la idea, “un pequeño grupo musical”, ¿y qué más?</p> <p><b>R:</b> Se desintegraron, y luego con el... (lo interrumpe su compañero).</p> <p><b>E:</b> ¡Así formaron un pequeño grupo musical, tocando con latas!</p> <p><b>R:</b> Síguete.</p> <p><b>E:</b> <u>Y así coma fue.</u></p> <p><b>R:</b> ¿Es como?, o ¿coma? (E corrige y cambia en la palabra “coma” la a por la e) <u>hicieron un batería de puras latas.</u></p>
--	--

Continúa...

<p><b>E:</b> Viejas con b grande o v chica?  <b>R:</b> ¿Tyi apa'ap?  <b>E:</b> Viejas con v o ¿dya?  <b>R:</b> Viejas con v o ¿dya? Jeam con v amor y paz.  <b>E:</b> <u>Viejas.</u>  <b>R:</b> Lataj tuk'u.  <b>E:</b> Con puras latas viejas. “Desde que empecé estuve practicando el teclado, y así formamos un pequeño grupo musical, y así como fue hicieron un batería de...”  <b>R:</b> Dijo que hicimos, bueno... jempɨgkgam tsɨyɨñ.  <b>E:</b> Nɨm ig'a i watyaj dya nɨm iga tan wat.  <b>R:</b> Ah... creo que junɨm.  <b>E:</b> Nɨm ig'a i jak'yaj, se refiere al otro y no se refiere a él, hicieron un batería de puras latas viejas en ese tiempo. Judy Ramiro, ak a'am'ɨ (<i>el libro</i>).  <b>R:</b> Ushang miñp'a.  <b>E:</b> aam'ɨ ju'tsang i jɨty i ni ity, angnasp'a o dya k'apsn'e,  <b>R:</b> Ini ity siete y ocho.  <b>E:</b> ¿Ocho?, ich yaguñ a nik'i jem tukuten de j'em lataj tuk'u...</p>	<p><b>E:</b> Viejas con b grande o v chica?  <b>R:</b> ¿Qué cosa?  <b>E:</b> Viejas con v o ¿no?  <b>R:</b> Viejas con v o ¿no? Si es con v amor y paz.  <b>E:</b> <u>Viejas.</u>  <b>R:</b> Latas viejas.  <b>E:</b> Con puras latas viejas. “Desde que empecé estuve practicando el teclado, y así formamos un pequeño grupo musical, y así como fue hicieron un batería de...”  <b>R:</b> Dijo que hicimos, bueno... que se quede así.  <b>E:</b> Dijo que hicieron, no dijo que hicimos.  <b>R:</b> Ah... creo que sí.  <b>E:</b> Dijo que lo cortaron, se refiere al otro y no se refiere a él, hicieron un batería de puras latas viejas en ese tiempo. A ver, Ramiro, déjame ver (<i>el libro</i>).  <b>R:</b> Viene poco.  <b>E:</b> Fíjate cuántas rayas tiene, a ver si se pasó o no se completó.  <b>R:</b> Tiene siete y ocho.  <b>E:</b> ¿Ocho?, yo apenas voy en la tres... en las latas viejas.</p>
--	--

Ernesto es cuidadoso de que el texto muestre cierta cronología de hechos; reconoce que están construyendo una respuesta en donde la temporalidad es importante. Él es quien pone mayor atención en los detalles de lo que les contó el músico; recuerda cosas que para Ramiro pasaron desapercibidas, y esto tiene que ver con su interés particular en el tema; es decir, entiende mejor “el mundo musical” del que se habla en la entrevista.

Por momentos, los estudiantes entran en desacuerdo en relación con la manera de redactar ciertas frases. Esto se complica porque una vez que Ernesto plasma las ideas en la hoja, es difícil dar marcha atrás por estar escrito con lapicero (salvo lo que sucedió entre escribir “coma” y “como”). Saben que la otra opción es empezar a copiar todo desde el inicio y esto, por el tiempo que implica, es inviable. Nuevamente vemos el problema conceptual y práctico del borrador.

En la actividad de redacción, antes de plasmar sus ideas en español, los estudiantes suelen trabajar con “borradores” a nivel oral con apoyo en su memoria. Por su nivel de dominio del español, no logran organizar toda la información que recuerdan de lo dicho por el músico, así que al oralizar las expresiones en español hacen ajustes, discuten aspectos ortográficos y evalúan su pertinencia para ser incorporadas en el texto. En el nivel oral es donde se presentan esas enmiendas, avances, retrocesos,

comentarios de los que nos habla Blanche-Benveniste (1998), ya que hay mayor flexibilidad para dar coherencia y precisión a sus ideas.

Los estudiantes ponen en juego sus conocimientos ortográficos al momento de redactar: discuten en relación con el uso de la coma, de la *v* o *b*, y resuelven dudas entre ellos, sin llegar al uso de algún otro recurso, como el diccionario.

Los elementos de reflexión sobre la lengua se dejan a los estudiantes, aunque en el proyecto se hable de actividades específicas para resolver las dudas gramaticales, de puntuación y ortográficas. En el caso de estos estudiantes bilingües, hay más porque en ocasiones emplean la gramática de su lengua materna para expresarse en español; en este caso escriben “un batería” en lugar de “una batería”, lo cual se debe a que, en popoluca, el artículo indeterminado *tum* se usa para ambos géneros (Elson y Gutiérrez, 1999).

Sus dudas sobre qué y cómo redactar continúan al tratar de dar respuesta a la pregunta de los años de experiencia del músico. Discuten la pertinencia de escribir algunas palabras en singular o en plural,<sup>43</sup> lo que conlleva a la especificación de precisiones semánticas:

<p><b>E:</b> ¿Tan ak'kam'ayp'a ig'a j'em demásyaj nikyaj kun tung'gagk grupo?, ¿jesigk inii-tyyaj idyik ensayo ukneyajp'a i n'ukyaj?, jesigkgam i w'ekyaj jem instrumentos... ¿jempigkgam o dya?</p> <p><b>R:</b> Ji, jempigkgam.</p> <p><b>E:</b> ¿A junim? ¿dya an jissaktsiy</p> <p><b>R:</b> ¡Ig'a nikyaj!, jempigkgam mi nim.</p> <p><b>E:</b> Ig'a los demás integraron con otro grupo, ¿con otro grupo o otros grupos?</p> <p><b>R:</b> Con otros grupo.</p> <p><b>E:</b> Yo digo que... con otro grupo, porque jemm putyaj... y okmi i watyaj tung'gagk grupo. Wiñty... cuando teníamos ensayos venían borrachos.</p> <p><b>R:</b> ¡Dya jempigkgam!</p> <p><b>E:</b> O... ¿cuando ensayábamos venían borrachos?</p> <p><b>R:</b> Ak'ka'may cuando, jutypigkgam m'ak mi nim.</p> <p><b>E:</b> ¿Jutypik?</p> <p><b>R:</b> En el ensayo venían borrachos.</p> <p><b>E:</b> ¡Cuando ensayábamos!</p>	<p><b>E:</b> ¿Le ponemos que los demás se fueron con otro grupo?, ¿que cuando tenían ensayo se presentaban borrachos?, fue cuando repar- tieron los instrumentos... ¿así o no?</p> <p><b>R:</b> Si, así es.</p> <p><b>E:</b> ¿Cómo dije?, ¡no capté bien!</p> <p><b>R:</b> ¡Que se fueron!, así dijiste.</p> <p><b>E:</b> Que los demás se integraron con otro gru- po, ¿con otro grupo o otros grupos?</p> <p><b>R:</b> Con otros grupo.</p> <p><b>E:</b> Yo digo que... con otro grupo, porque de ahí se salieron... y nada más se integraron con uno. Pero... primero, cuando tenía- mos ensayos venían borrachos.</p> <p><b>R:</b> ¡No es así!</p> <p><b>E:</b> O... ¿cuando ensayábamos venían bor- rrachos?</p> <p><b>R:</b> Ponle cuando, como dijiste ahorita.</p> <p><b>E:</b> ¿Cómo?</p> <p><b>R:</b> En el ensayo venían borrachos.</p> <p><b>E:</b> ¡Cuando ensayábamos!</p>
--	--

Continúa...

<sup>43</sup> En su lengua materna, el uso de plurales es opcional a diferencia del español (Elson, 1984).

<p><b>R:</b> Cuando ensayábamos venían borrachos, iwɪnakutɪŋp'a!, sɪp ʔjup'pik i nik'kamp'a?</p> <p><b>E:</b> Cuando ensayábamos <u>Cuando ensayabamos</u>. Y después... descompusieron algunos instrumentos.</p> <p><b>R:</b> ¿I miswatyaj?</p> <p><b>E:</b> Ji, ig'a nim agui i pak'kayaj.</p> <p><b>R:</b> Ah, creo que sí, y después descompusieron algunos instrumentos, ¿es algunos o algún?</p> <p><b>E:</b> Algunos, y después descompusieron algunos instrumentos.</p>	<p><b>R:</b> Cuando ensayábamos venían borrachos, ¡sí le queda!, ahora ¿cuál le pones?</p> <p><b>E:</b> Cuando ensayábamos <u>Cuando ensayabamos</u> Y después... descompusieron algunos instrumentos.</p> <p><b>R:</b> ¿Los descompusieron?</p> <p><b>E:</b> Sí, porque dijo que... por los golpes.</p> <p><b>R:</b> Ah, creo que sí, y después descompusieron algunos instrumentos, ¿es algunos o algún?</p> <p><b>E:</b> Algunos, y después descompusieron algunos instrumentos.</p>
---	---

Según la transcripción anterior, quisiera enfatizar cómo en la actividad de redacción los estudiantes alternan las dos lenguas (a nivel oral y escrito). Si analizo este fenómeno apoyándome en lo propuesto por Nina Catach (1996) en su teoría de L prima,<sup>44</sup> los estudiantes construyen múltiples puentes entre el español tanto oral como escrito y el popoluca oral. A continuación, incluyo un cuadro (9) que busca ilustrar estos múltiples puentes entre las dos lenguas.

**Cuadro 9**  
**Puentes entre el español y el popoluca de la Sierra**

	<i>Español oral</i>	<i>Español escrito</i>	<i>Popoluca oral</i>
Español oral	x	x	x
Español escrito	x	x	x
Popoluca oral	x	x	x

Fuente: Elaboración propia.

Tenemos a las dos lenguas encabezando las filas y columnas; las casillas representan las múltiples interconexiones que los estudiantes establecen al momento de desarrollar la tarea. Por ejemplo, en ocasiones parten de discutir en popoluca oral una idea (que incluye palabras en español que son préstamos a su lengua materna), para después construir una expresión en español oral con miras a trasladarla al español escrito, situación que a su vez puede desatar nuevas discusiones en el popoluca oral y ajustes en la expresión que están construyendo en el español oral, para después plasmarlas a nivel escrito (como diría Catach [1996], entre el lenguaje oral y el escrito hay más una relación de complementariedad que de jerarquía, y más en este caso en que interviene el español como L2 o segunda lengua).

<sup>44</sup> Esta teoría establece que “todo lenguaje L provisto de un oral A y de un sistema de escritura desarrollado B[.] se convierte en L', según la ecuación  $A \times B = L > L'$ ” (Catach, 1996: 310).

Se trata de un proceso con diferentes aristas, en donde los estudiantes muestran que su lengua materna es la que les brinda un mayor margen de discusión con respecto a sus dudas y confusiones sobre el español (en la construcción de esta respuesta se identifica el uso de frases como: “cuál le ponemos”, “no, ahí todavía no escribas eso”, “¿así les vas a poner?”); por otro lado, el hecho de oralizar lo que van a escribir en español les da posibilidades de identificar si la oración reúne las características apropiadas para ser plasmada a nivel escrito.

Gracias a estos intercambios, Ernesto y Ramiro logran redactar diez líneas como respuesta a la primera pregunta del informe (rebasando las siete del TM). Hay que destacar que ellos recuerdan con detalle la secuencia de hechos narrada por el músico. Esto nos habla de su capacidad de memoria y de cómo los apoya en la redacción. Es interesante notar que la memorización de los comentarios del entrevistado es su principal fuente de información, en lugar de una serie de notas (que no tomaron con detalle al momento de la entrevista) o de alguna grabación (que tampoco se hizo por falta de este recurso tecnológico). La práctica social de realizar entrevistas periodísticas se vale de estos saber-hacer para organizar un buen informe; sin embargo, ante la falta de claridad en la importancia de estos procesos, los estudiantes hacen uso de otros recursos al enfrentar la actividad.

Como segunda pregunta, los estudiantes escriben: “¿A que edad inicia tu gusto de la musica?”. A diferencia de como habían redactado anteriormente, en este caso deciden dividirse las actividades: Ramiro se encarga de hacer la hoja de presentación y Ernesto de construir el párrafo correspondiente a esta respuesta. Se trata de una estrategia para avanzar más rápido, aunque no les funciona del todo, ya que no cuentan con lapiceros suficientes, además Ramiro tiene dudas sobre los elementos que deben conformar la hoja de presentación, por lo que continuamente interroga a su compañero:

<p><b>R:</b> ¿Wiñty'i tyi tan ak'kamp'a tan niy'i?</p> <p><b>E:</b> ¿A la hoja de presentación? <i>(R le responde que sí afirmando con la cabeza).</i></p> <p><b>E:</b> Ak'k'amay... kuixi... jutsan'e jem in libro la hoja de presentación</p> <p><b>R:</b> <i>(Hojea el libro pero se da cuenta que no viene la hoja de presentación, se queda pensando y después expresa)</i> Wiñty'i mojp'a tan niy'i</p> <p><b>E:</b> ¿Dyiasip. wiñty'i autores?</p> <p><b>R:</b> Dya, ñikp'a tan niy'i.</p> <p><b>E:</b> Ñikp'a autores, escuela, grupo, grado</p> <p><b>R:</b> ¡Materia!</p>	<p><b>R:</b> ¿Ponemos primero nuestros nombres?</p> <p><b>E:</b> ¿A la hoja de presentación? <i>(R le responde que sí afirmando con la cabeza).</i></p> <p><b>E:</b> Ponle... o... fíjate cómo está en tu libro la hoja de presentación.</p> <p><b>R:</b> <i>(Hojea el libro pero se da cuenta que no viene la hoja de presentación, se queda pensando y después expresa)</i> Para empezar va primero nuestro nombre.</p> <p><b>E:</b> ¿No será primero autores?</p> <p><b>R:</b> No, va nuestro nombre.</p> <p><b>E:</b> Va autores, escuela, grupo, grado.</p> <p><b>R:</b> ¡Materia!</p>
---	---

Continúa...

<p><b>E:</b> Materia es español, bloque, secuencia, sesión... va sesión siete.</p> <p><b>R:</b> ¿Nìkp'a i nny'i j'em maestra?</p> <p><b>E:</b> Wiñty'i ak'kamayi escuela, grado, grupo, materia, bloque, secuencia, sesión.</p> <p><b>R:</b> ¿Y j'em autor?</p> <p><b>E:</b> ¡Judyi aknuks'ì! (<i>le quita la hoja blanca y le señala como quedaría distribuido</i>) Escuela, grado, grupo. Yim jutyi nimp'a escuela va la clave, zona y sector, grado.</p> <p><b>R:</b> ¡Sector dyam!</p> <p><b>E:</b> Tan ak'kamaptyim, dudas.</p> <p><b>R:</b> ¡Mi kuyujpanam j'em preescolar!</p> <p><b>E:</b> Grado, grupo, materia y sesión.</p> <p><b>R:</b> Para empezar nìkp'a j'em autor, nombre de la maestra, okmim j'em demasyaj, yì mum nìkp'a el nombre de la maestra (<i>señalando en la hoja</i>).</p> <p><b>E:</b> Entonces yìppam j'em ay wiñty'i nìkp'a j'em maestra i nny'i.</p> <p><b>R:</b> Nombre del autor, y nombre de la maestra.</p> <p><b>E:</b> Dyam tan ak'kamayp'a j'em la maestra i nny'i.</p> <p><b>R:</b> ¡Mich in jodong! Nombre del autor y de la escuela.</p> <p><b>E:</b> Entonces grado, grupo, materia, secuencia, sesión jempìgkgam nawattap jimpimiam manos a la obra!</p> <p><b>R:</b> Autor... ¿y okm'ì autobiografía?</p> <p><b>E:</b> Es autor dya j'e autobiografía.</p>	<p><b>E:</b> Materia es español, bloque, secuencia, sesión... va sesión siete.</p> <p><b>R:</b> ¿Va el nombre de la maestra?</p> <p><b>E:</b> Ponle primero escuela, grado, grupo, materia, bloque, secuencia, sesión.</p> <p><b>R:</b> ¿Y el autor?</p> <p><b>E:</b> ¡A ver préstame! (<i>le quita la hoja blanca y le señala como quedaría distribuido</i>) Escuela, grado, grupo. Donde dice escuela va la clave, zona y sector, grado.</p> <p><b>R:</b> ¡Sector no!</p> <p><b>E:</b> Le ponemos, por si las dudas.</p> <p><b>R:</b> ¡Todavía estudias en el preescolar!</p> <p><b>E:</b> Grado, grupo, materia y sesión.</p> <p><b>R:</b> Para empezar va el autor, nombre de la maestra, después siguen los demás, aquí va el nombre de la maestra (<i>señalando en la hoja</i>).</p> <p><b>E:</b> Entonces esto es la hoja y lo primero que va es el nombre de la maestra.</p> <p><b>R:</b> Nombre del autor, y nombre de la maestra.</p> <p><b>E:</b> Ya no le ponemos el nombre de la maestra.</p> <p><b>R:</b> ¡Tú sabes! Nombre del autor y de la escuela.</p> <p><b>E:</b> Entonces grado, grupo, materia, secuencia, sesión así va ser ¡apúrate manos a la obra!</p> <p><b>R:</b> Autor... ¿y después autobiografía?</p> <p><b>E:</b> Es autor no es autobiografía.</p>
--	---

Decidir qué elementos integran una hoja de presentación y su orden llevó a los jóvenes a discusiones interesantes. Como no contaban con algún ejemplo para guiar su redacción, empezaron a manifestar algunas confusiones. Ramiro estuvo en desacuerdo con escribir primero “autores”, ya que para él antes deben ir los nombres, lo que da a entender que para él no significa lo mismo. También tuvo dudas sobre si debe escribir “autobiografía” después de los autores, y es Ernesto quien le indica que no, que sólo debía escribir “autores”. Es interesante reconocer que hubo ambigüedad con respecto al tipo de texto que tuvieron que redactar; es probable que hayan relacionado el informe con algo biográfico, porque al entrevistar a Amancio, éste terminó por contarles aspectos de la historia de su vida. Además, sus confusiones pudieron derivarse de que en pasadas clases desarrollaron otro proyecto en el que escribieron la biografía de un personaje de la localidad.

Ernesto empieza a responder la segunda pregunta del informe. Primero redacta dos líneas:

E: “Cuando empese la musica es cuando me dio gusto de practicar y en ese tiempo yo tenia 22 años”.

Busca aproximarse a la cantidad de escritura del texto modelo, al igual que en la pregunta anterior, y por eso escribe otras líneas, razón por la que su texto resulta repetitivo:

E: “Vi que algunos grupos musicales tocaban ese tiempo pues me dio gusto y empese a practicar tambien yocon un teclado por ese tiempo yo no tenía varios instrumentos pero con el teclado yo empese a practicar solo con el teclado que tenia ese tiempo”.

Es mediante la observación del texto modelo que construyeron una imagen de su escrito, de la distribución de los párrafos y del número de líneas, aunque estas características no correspondan con lo que ellos deseaban expresar. En este caso, la respuesta debía ser breve, ya que aludía a los años de experiencia del músico; pero en el texto modelo la segunda pregunta que le hicieron al entrevistado fue la siguiente: “Por qué le gusta tanto ser piloto” (SEP, 2006: 26), que da un mayor margen de respuesta.

Esto también nos habla de la forma productiva y restrictiva en que los estudiantes se han apropiado del uso de los TM: ¿hay que escribir mucho o hay que escribir poco? En este caso, este elemento se mueve no en función de las respuestas del entrevistado, que sería lo más adecuado, sino de lo que marca el libro.

En las siguientes líneas redactadas por Ernesto, se vuelven a presentar algunas construcciones que desde el español estándar se catalogan como errores. Por ejemplo, escribe: “Cuando empese la música”, en la que omite el uso de la preposición *con*. Posteriormente escribe: “empese a practicar tambien yo con un teclado”, frase en la que se observa redundancia en el empleo del pronombre personal *yo*, pues como sabemos, está expresado o implícito en el verbo *empecé*. Según Escobar A. (2000), este fenómeno se presenta en lugares donde el español está en contacto con otras lenguas. En América Latina destaca el caso del guaraní, en Paraguay. Es frecuente que los hablantes bilingües construyan este tipo de expresiones; en el caso del popoluca de la Sierra, no hay estudios al respecto.

Mientras Ramiro elaboraba la hoja de presentación, Ernesto continuaba redactando el cuerpo del informe. La tercera pregunta es: “¿Cual fue el primer instrumento que aprendiste a tocar?”. En un inicio le fue relativamente fácil darle respuesta, ya que recordaba lo que el músico le había dicho, aunque le preocupó que se tratara de una idea breve. Por ello, empleó una estrategia que le permitiera “alargar la idea”: retomar buena parte del contenido de la pregunta e incorporarlo en la respuesta. Este ajuste cuantitativo de lo escrito trajo como consecuencia, nuevamente, una reiteración:



136 • Enseñar y aprender español en una telesecundaria...

E: “El primer instrumento que aprendí a tocar primero es el teclado, como no tenía otros instrumentos cuando empecé a aprender el teclado”.

Mientras, recurre a la vocalización de varias expresiones en español diciéndose a sí mismo en popoluca: “esto sí le queda”, “así sí suena mejor”, lo que refleja sus juicios de aceptabilidad sintáctica de las oraciones en español, así como su nivel de involucramiento en la actividad. Sin embargo, al mostrarle a Ramiro la redacción del párrafo, a éste le pareció que era muy poco y Ernesto trató de justificarse:

<p>E: ¡Jeem agui ushang miñp'a! ¿Judy in a'mto'ob'a j'em libro?</p> <p>R: ¿Tyi ap'a'ap?</p> <p>E: ¡J'em libro! (<i>se pone a revisarlo</i>) ¡Ah... pero ta nasum kukm'í! ¡Dyam jayang tsi'yñe, tukutentyim! (<i>se refiere a que sólo les faltan tres preguntas para terminar</i>).</p> <p>R: (<i>Empieza a leer en silencio lo que E ha escrito</i>) ¿Jempigkgam numas in ak'kamay?</p> <p>E: (<i>Lo ignora, y con rostro de enojo empieza a escribir</i>) <u>Ya después aprendí otros instrumentos como</u> (después dice) El batería, la guitarra y el bajo <u>el batería la Guitara y el bajo.</u></p> <p>R: ¿Y je tyi j'e? (<i>se refiere a la palabra “bajo”, pero E no le contesta</i>).</p>	<p>E: ¡En ésa viene muy poco! ¿Quieres ver el libro?</p> <p>R: ¿Qué cosa?</p> <p>E: ¡El libro! (<i>se pone a revisarlo</i>) ¡Ah... pero ya pasamos más de la mitad! ¡Ya no queda mucho sólo tres! (<i>se refiere a que sólo les faltan tres preguntas para terminar</i>).</p> <p>R: (<i>Empieza a leer en silencio lo que Ernesto ha escrito</i>) ¿Así le pusiste nada más?</p> <p>E: (<i>Lo ignora y con rostro de enojo empieza a escribir</i>) <u>Ya después aprendí otros instrumentos como</u> (después dice) El batería, la guitarra y el bajo <u>el batería la Guitara y El bajo.</u></p> <p>R: Y eso qué es (<i>se refiere a la palabra “bajo”, pero E no le contesta</i>).</p>
---	---

Se trató de una fase de la tarea en donde los estudiantes empiezan a entrar en conflicto. Ramiro se muestra preocupado por el reducido número de líneas que escribió su compañero. Ernesto se ve obligado a escribir más y ya molesto no le explica a Ramiro uno de los términos que está empleando en español y que este último desconoce.

Es de reconocer el esfuerzo que realiza Ernesto: lo que añade a la redacción no es ninguna idea azarosa, por el contrario, amplió la respuesta de Amancio, la enriqueció con datos que permiten conocer más acerca de la trayectoria del músico, aunque de nueva cuenta con algunas dificultades en la correspondencia del género entre artículo y sustantivo (“el batería”), así como en la escritura de la *rr* (escribe “Guitara” en lugar de “guitarra”, a pesar de que al pronunciar lo hace adecuadamente; es decir, se trata de un error ortográfico).

Como cuarta pregunta del informe, escriben: “¿Cual es instrumento mas dificil para dominar?”. Durante la redacción de la respuesta, los estudiantes muestran ya cierto cansancio. Discuten por varios minutos sobre otros temas, hablan de sus preocupaciones por el huerto escolar (ya que no lo han fumigado) y sobre que deben poner

un “poco”<sup>45</sup> (foco) que les permita ver lo que escriben, pues se ha hecho de noche. Saben que iniciaron muy tarde con el trabajo por ir a regar el huerto escolar y discuten que debieron hacer lo opuesto: primero escribir y después “ir a regar”. Finalmente, Ernesto escribe lo siguiente:

E: “Para mi que yebo años de practica nomehace difiicil casi todos los instrumentos, mas que para mi el instrumento un poco difiicil para mi es la Guitara”.

El estudiante trata de escribir, lo más fiel posible, lo que el músico les narró en cuanto a sus experiencias; es decir, es cuidadoso a nivel semántico. También identifico, de nueva cuenta, redundancia en la redacción (tres veces escribe “para mí” en unas cuantas líneas). Al terminar de escribir esta idea, la lee en voz alta y después expresa en popolucua cómo darle continuidad:

<p>E: Jempigkgam an ak'kam'ayp'a jutypik n̄m, iga ta'angk'a... jjes'ik n̄m jutypigam in ikp'at jempigkgam in t̄kspa i n̄inik! cada trasto! <u>porque conforme va sonando va cambiando cada trasto de la guitarra.</u></p>	<p>E: Le voy a poner cómo él me dijo, que es difícil... ¡porque dijo que como tocas debes ir tocando cada trasto! <u>porque conforme va sonando va cambiando cada trasto de la guitarra.</u></p>
<p>R: Siguiete, ¿ju'p pregunta?</p>	<p>R: Siguiete, ¿cuál pregunta?</p>
<p>E: ¡Pi'ichiam!</p>	<p>E: ¡Ya oscureció!</p>
<p>R: Jeeyukm'í ts̄iyñenam w̄isteen, ¡y togo yñam j'em dibujo!</p>	<p>R: Por eso y todavía nos quedan dos, ¡y falta el dibujo!</p>
<p>E: ¡Wadayim j'em dibujo!</p>	<p>E: ¡Pues hazle el dibujo!</p>
<p>R: Dya a wiap</p>	<p>R: No sé dibujar.</p>
<p>E: N̄ik̄i a'am'í Eleuterio, n̄imay'í ig'a mi wada'yiñ j'em dibujo súper chido.</p>	<p>E: Ve a ver a Eleuterio, dile que te haga un dibujo súper chido.</p>

En este pequeño fragmento se muestra que los estudiantes empiezan a sentirse presionados por el tiempo. Incluso Ramiro muestra cierto desinterés en la redacción de las respuestas. Quizá esto se deba a que reconoce que Ernesto conoce más del tema, así que le permite escribir con libertad sus ideas.

Ernesto y Ramiro incluyen una pregunta más: “¿Que tipos de musicas musicas aprendistes a tocar?”. En este momento se vuelve a generar mucha interacción entre ellos. Mencionan que es una pregunta incluida también “la otra vez”, es decir, dos semanas atrás, en la primera charla. Además, no la “tenían apuntada” o contemplada en el primer guion, la improvisaron. Por ello tratan primero de estructurar la pregunta en español usando “borradores” a nivel oral y van poniendo en juego mecanismos de corrección con base en sus conocimientos del español oral y escrito.

<sup>45</sup> Es común que los estudiantes cambien la f por la p, ya que ambas involucran el movimiento de los labios; la primera es labial y la otra bilabial (Gutiérrez, 2011); se distinguen por ser fricativa y oclusiva, respectivamente.

<p><b>E:</b> Jutyþigk tan watp'a, ang'kuchi'ib'a ig'a... ¿Cuál fue la primera música?... dya ¿qué tipo de música... de música...?</p> <p><b>R:</b> ¡Aprendió!</p> <p><b>E:</b> Si'g'a, tan ak'kuagkwíþp tsíyp'a idyik: ¿Cuál fue la primera música que aprendió? Pere j'e dya j'e ta ním'ay, numas tang mad'ay. corridos, ranchera...</p> <p><b>R:</b> Cumbia, que ním ig'a taks'optyim salsa (<i>se distraen por unos momentos, para después continuar</i>).</p> <p><b>E:</b> ¿Qué tipos de música...?</p> <p><b>R:</b> Aprendió.</p> <p><b>E:</b> Je aprendiste, porque ity en primera persona.</p> <p><b>R:</b> Del singular... o ¿de tyi?, ¿Qué tipos de música?</p> <p><b>E:</b> ¿Qué tipos de música...? ¿<u>Que tipos de músicas</u>, ¿qué tipos de música aprendió?, ¿es aprendistes?</p> <p><b>R:</b> “Tipos de música...”, jempigkam tsí'yíñ.</p> <p><b>E:</b> Ju'uts nímyajp'a yíim agui mi jíyp'a y jemik dya tyi in jíyp'a.</p> <p><b>R:</b> ¿Qué tipos de música aprendistes?</p> <p><b>E:</b> “Qué tipos de música aprendistes a tocar” <u>aprendistes a tocar listo.</u></p>	<p><b>E:</b> Cómo lo hacemos, yo creo que... ¿Cuál fue la primera música?... no ¿qué tipo de música... de música...?</p> <p><b>R:</b> ¡Aprendió!</p> <p><b>E:</b> Si, lo que preguntamos quedaría: ¿Cuál fue la primera música que aprendió? Pero él no nos dijo eso, sólo nos contó corridos, ranchera...</p> <p><b>R:</b> Cumbia, parece que dijo que tocó salsa (<i>se distraen por unos momentos, para después continuar</i>).</p> <p><b>E:</b> ¿Qué tipos de música...?</p> <p><b>R:</b> Aprendió.</p> <p><b>E:</b> Es aprendiste, porque está en primera persona.</p> <p><b>R:</b> Del singular... o ¿de qué?, ¿Qué tipos de música?</p> <p><b>E:</b> ¿Qué tipos de música...? ¿<u>Que tipos de músicas</u>, ¿qué tipos de música aprendió?, ¿es aprendistes?</p> <p><b>R:</b> “Tipos de música...”, que se quede así.</p> <p><b>E:</b> Es que como dicen hablas aquí y allá y no dices qué.</p> <p><b>R:</b> ¿Qué tipos de música aprendistes?</p> <p><b>E:</b> “Qué tipos de música aprendistes a tocar” <u>aprendistes a tocar listo.</u></p>
--	--

Llama la atención cómo al ir redactando la interrogante empiezan a surgir confusiones sobre las personas gramaticales y cómo influyen en la conjugación verbal. Es Ernesto quien resuelve esta duda, aunque de una manera errónea, posiblemente atribuible a la forma en que comunitariamente se emplean algunas conjugaciones verbales en español y de las que ellos se han apropiado.<sup>46</sup> De nueva cuenta se presentan errores en el uso del plural: una *sobre correspondencia*: “tipos de músicas”. Esto podría deberse tanto al uso del plural en su lengua materna (en popoluca es correcto escribir la marca del plural en ambas palabras) como a la presencia de arcaísmos, ya que en esta localidad es frecuente emplear expresiones en español que están en desuso en otros contextos.

<sup>46</sup> En la localidad, y en Veracruz en general, es frecuente que los habitantes de habla hispana, cuando usan verbos en pasado, a la segunda persona del singular le agreguen al final una *s* (por ejemplo, dicen: comistes, jugastes, etc.). Estas expresiones son conocidas como vulgarismos.

Posteriormente discuten acerca de cómo responder a la pregunta. Entran en un proceso de recuperación de los diversos tipos de música que les mencionó Amancio:

<p><b>E:</b> “Qué tipos de músicas aprendistes a tocar”, dya an tsogop̄y sip an j̄h̄t numas sip̄ an k̄i’ip̄ing wian’ē, ju’ptam j’em wañ’i mi n̄im’ay, ken jesigk mi n̄im’ay ig’a balada.</p> <p><b>R:</b> Je’eyaj.</p> <p><b>E:</b> ¿I je’eyaj?</p> <p><b>R:</b> Son ranchera cumbia y salsa.</p> <p><b>E:</b> !Dya w̄i yip lapicero!</p> <p><b>R:</b> ¿Dya?</p> <p><b>E:</b> J’em tipos de <u>Los tipos de</u>.</p> <p><b>R:</b> Ranchera, corrido, música tropical, cumbia, ¿o no?</p> <p><b>E:</b> Los tipos de músicas que aprendí a tocar <u>musicas que aprendi a tocar son</u> Jemum... ¿juty n̄imaytyiap iga na sunta’ap w̄isten puntos?</p> <p><b>R:</b> (<i>Mueve la cabeza en señal de afirmación</i>).</p> <p><b>E:</b> (<i>Escribe dos puntos después de “son”</i>) Jeeyaj ¿tyi? (<i>R no le responde</i>) <u>coridos, Rancheras</u>.</p> <p><b>R:</b> Corrido i ni n̄ikp’a doble rr, ¡jemp̄igkgam tsak’i!</p> <p><b>E:</b> W̄iane’um (<i>coloca la r faltante</i>).</p> <p><b>R:</b> Corridos, ranchera, músicas tropicales, baladas, salsa... pero dya jeeyaj iga je...</p> <p><b>E:</b> Salsa la que te pica... dya Ramiro ¡por favor!</p> <p><b>R:</b> Im p̄imiam sip̄ ich sip̄pam man n̄ima’ay, balada, salsa y música.</p> <p><b>E:</b> <u>Baladas</u> salsa, cumbia <u>Salsa, Cumbia</u></p> <p><b>R:</b> J̄i i wañ’i...</p> <p><b>E:</b> ¿I kumatongp’a corrido y duranguense dya i iwag’ayp’a idyik?</p> <p><b>R:</b> Dya.</p>	<p><b>E:</b> “Qué tipos de músicas aprendistes a tocar”, qué tipos de músicas te dijo, parece que la vez pasada te dijo que balada.</p> <p><b>R:</b> Eran...</p> <p><b>E:</b> ¿Qué eran?</p> <p><b>R:</b> Son, ranchera, cumbia y salsa.</p> <p><b>E:</b> ¡No sirve este lapicero!</p> <p><b>R:</b> ¿No?</p> <p><b>E:</b> Los tipos de <u>Los tipos de</u>.</p> <p><b>R:</b> Ranchera, corrido, música tropical, cumbia, ¿o no?</p> <p><b>E:</b> Los tipos de músicas que aprendí a tocar <u>musicas que aprendi a tocar son</u> Ah... ¿es ahí donde te dijeron que se utilizan dos puntos?</p> <p><b>R:</b> (<i>Mueve la cabeza en señal de afirmación</i>).</p> <p><b>E:</b> (<i>Escribe dos puntos después de “son”</i>) Son ¿qué? (<i>R no le responde</i>) <u>coridos, Rancheras</u>.</p> <p><b>R:</b> Corrido lleva doble rr, ¡ya que se quede así!</p> <p><b>E:</b> Así está bien (<i>coloca la r faltante</i>).</p> <p><b>R:</b> Corridos, ranchera, músicas tropicales, baladas, salsa... pero no de esos que...</p> <p><b>E:</b> Salsa la que te pica... no, Ramiro ¡por favor!</p> <p><b>R:</b> Ya apúrate, que yo te lo estoy dictando, balada, salsa y música.</p> <p><b>E:</b> <u>Baladas</u> salsa, cumbia <u>Salsa, Cumbia</u></p> <p><b>R:</b> Así y música...</p> <p><b>E:</b> ¿Oye corrido y duranguense no lo pedían?</p> <p><b>R:</b> No.</p>
--	--

Ramiro brinda ideas que pueden incorporarse al texto, y a Ernesto le corresponde darles una organización mediante el español escrito. Ernesto se da cuenta de que puede hacer uso de algunos signos de puntuación, como los dos puntos, que usa correctamente (después de anunciar una enumeración). Es interesante cómo al descubrir la pertinencia del empleo de los signos, tanto de puntuación como ortográficos, es cuando le dan sentido a la autónoma construcción de textos.

Los estudiantes se dan cuenta de que su respuesta es corta y se detienen a discutir cómo ampliarla. Toman la decisión de escribir acerca de los diversos grupos musicales de cumbia tropical que Amancio sabe interpretar:

<p><b>E:</b> ¿Ityam idyik?</p> <p><b>R:</b> ¿Tyi?</p> <p><b>E:</b> ¿Ityam idyik?, wiñty nım ig'a i tıksp'aidyik j'em <i>Los Audaces</i>, okm'ı ken nım... ig'a j'em <i>Pulpo</i>.</p> <p><b>R:</b> Ji, ¿ityamnam más?</p> <p><b>E:</b> Y tynam mas ta nım'ay?... a, ji <i>Audaces</i>.</p> <p><b>R:</b> Y jem tunggakg <i>Carnales de Fuego</i>.</p> <p><b>E:</b> Los éxitos de los audaces.</p> <p><b>R:</b> <i>Grupo Primavera</i>.</p> <p><b>E:</b> Ji, <i>Grupo Primavera</i>... no, no es, es <i>Conjunto Primavera</i>.</p> <p><b>E:</b> <i>Los Audaces del Ritmo, El Pulpo, Carnales de Fuego, Conjunto Primavera y Marazul, Los Audaces del ritmo, El pulpo, Los Carnales de Fuego, Congunto primavera, MarAzul.</i></p> <p><b>R:</b> ¿Numas jeeyajam?</p> <p><b>E:</b> ¿Juutnaay'aj?, siete, ocho tang'madaywip, j'ayaguiñ tana nik'i mosna!</p> <p><b>R:</b> ¿J'em de <i>Kapaz</i>?</p> <p><b>E:</b> Dya, de <i>Kapaz</i> dya, y tyi más... <i>Marazul (se fija en que lo escribió junto)</i> tan ak'kam'ayidyik <i>Mar Azul</i> ¿Tyi más?, nımneidyik tum oyñeum an matong.pere dya an jısp'a jem i nıy'i.</p> <p><b>R:</b> ¿J'em tunggakg j'e dyasip <i>La Ola</i>?</p> <p><b>E:</b> Dya, jesik j'e dyanam i tiempo... jah j'em tunggakg j'e j'em <i>Playa Brava! Y playa braba tropical.</i></p> <p><b>R:</b> Num'a jeam sip wıam jexang'am.</p>	<p><b>E:</b> ¿Quiénes eran?</p> <p><b>R:</b> ¿Qué?</p> <p><b>E:</b> ¿Quiénes eran?, primero dijo que tocaba el de <i>Los Audaces</i>, después quién más... parece que dijo <i>Pulpo</i>.</p> <p><b>R:</b> Sí, ¿quién más?</p> <p><b>E:</b> Y qué más nos dijo?... Ah, sí, <i>Audaces</i>.</p> <p><b>R:</b> Y el otro <i>Carnales de Fuego</i>.</p> <p><b>E:</b> Los éxitos de <i>Los Audaces</i>.</p> <p><b>R:</b> <i>Grupo Primavera</i>.</p> <p><b>E:</b> Sí, <i>Grupo Primavera</i>... no, no es, es <i>Conjunto Primavera</i>.</p> <p><b>E:</b> <i>Los Audaces del Ritmo, El Pulpo, Carnales de Fuego, Conjunto Primavera y Marazul, Los Audaces del ritmo, El pulpo, Los Carnales de Fuego, Congunto Primavera, MarAzul.</i></p> <p><b>R:</b> ¿Nada más eran esos?</p> <p><b>E:</b> ¿Cuántos eran?, siete, ocho los que nos contó, ¡apenas llevamos cinco!</p> <p><b>R:</b> ¿El de <i>Kapaz</i>?</p> <p><b>E:</b> No, de <i>Kapaz</i> no, y qué mas... <i>Marazul (se fija en que lo escribió junto)</i> le hubiéramos puesto <i>Mar Azul</i> ¿Qué más?, es que dijo de algo que yo también he escuchado pero no recuerdo el nombre.</p> <p><b>R:</b> ¿El otro no será <i>La Ola</i>?</p> <p><b>E:</b> No, ése todavía no existía en ese tiempo... jah el otro es <i>Playa Brava! Y playa braba tropical.</i></p> <p><b>R:</b> Es cierto, él lo dijo, ahora sí está bien con eso.</p>
---	--

De nueva cuenta, la redacción de los jóvenes nos muestra su buena memoria. Dar respuesta a esta pregunta les implicó recordar el nombre preciso de los diversos grupos musicales y lograron hacerlo sin muchos problemas. Otro aspecto que pudo haber favorecido en la recuperación de la información es el conocimiento general que tienen del tema, especialmente Ernesto. Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez (2013) nos hablan precisamente de que en la producción textual se imbrican conocimientos sobre la lengua, las convenciones sociales del uso de los textos y el manejo de los contenidos

temáticos. Recordemos que cuando el sujeto se involucra en actividades de lectura y escritura, entran en juego todos sus conocimientos (lingüísticos y temáticos), que abarcan sus referentes sobre el tema en cuestión (Vaca, 2008).

También en este pequeño fragmento identifico diversas funciones que cumple el popoluca oral en la redacción de la respuesta en español. Les ayuda a ordenar, a darle cierta secuencia a las ideas; a identificar qué información falta; a precisar si lo que se ha escrito corresponde con lo que, en este caso, les dijo el músico; a cuestionar lo que se ha redactado y vislumbrar posibles correcciones; a relacionar información de diversas fuentes (lo que dijo el músico-lo que yo sé del tema); a estar seguros de si lo que han escrito es correcto. Son estos elementos los que nos permiten afirmar que los estudiantes usan creativa y dinámicamente su oralidad (Vaca, 2008) para afrontar la redacción en español.

Después de concluir la quinta pregunta, los estudiantes se dan cuenta de que ya no formularon más interrogantes para el informe; sin embargo, al identificar que el TM presenta seis preguntas, deciden incorporar una que les redactó la profesora (“Platíquenos una buena experiencia que haya tenido con la música”) y tratan de darle respuesta con la información que les proporcionó el músico.

<p><b>E:</b> Tan ak'kamp'a ig'a los alumnos que le daba clases de música...</p> <p><b>R:</b> Las personas.</p> <p><b>E:</b> Las personas o lo que sea. Ken n̄m ig'a put'yaj w̄snayaj j'em i integrantes, ken n̄m ig'a dya ikp'atyaj j'em t̄ngkuyangju. ¿Ta n̄mayiñ mas de j'em wañ'i?</p> <p><b>R:</b> Jeam j'em okm̄p'igk (<i>se refiere a la pregunta</i>).</p> <p><b>E:</b> Tan ak'kam'ayp'a iga'a los alumnos sintieron muy difcil muy difcil, ig'a j'e idyik j'em alumnos. Tan ak'kamp'a que los alumnos sintieron muy difcil y dejaron de practicar. <u>Los alumnos sintieron muy difcil y dejaron de practicar</u> ¿Tyiñam más tan ak'kamp'a? osea n̄mp'a tyiig'a put'yaj</p> <p><b>R:</b> ¡Porque no encontraron la manera de tocar!</p> <p><b>E:</b> ¿La manera o la forma?</p> <p><b>R:</b> La forma.</p>	<p><b>E:</b> Le ponemos que los alumnos que le daba clases de música...</p> <p><b>R:</b> Las personas.</p> <p><b>E:</b> Las personas o lo que sea. Parece que dijo que se salieron dos de sus integrantes, parece que dijo que no pudieron dominar las herramientas. ¿Qué más habló de la música?</p> <p><b>R:</b> Ya es la última (<i>se refiere a la pregunta</i>).</p> <p><b>E:</b> Le ponemos que los alumnos sintieron muy difcil, muy difcil, que eran sus alumnos. Le ponemos que los alumnos sintieron muy difcil y dejaron de practicar. <u>Los alumnos sintieron muy difcil y dejaron de practicar</u> ¿Qué más le vamos a poner?, o sea ¿por qué se salieron?</p> <p><b>R:</b> ¡Porque no encontraron la manera de tocar!</p> <p><b>E:</b> ¿La manera o la forma?</p> <p><b>R:</b> La forma.</p>
---	---

Este intento de los estudiantes de dar respuesta a esta pregunta no prosperó por varias razones: empezaron a sentirse muy presionados por la hora, cometieron algunos errores al escribir y ya no estuvieron dispuestos a pasar en limpio lo que habían escrito, y además, ya no contaban con más hojas blancas. Por eso decidieron dedicarse

a elaborar un dibujo para acompañar su trabajo (lo que les llevó media hora más). No incluyeron el cierre del informe (no lograron identificarlo en el texto modelo) y olvidaron la discusión inicial con respecto al objetivo de la entrevista.

Al día siguiente presentaron el informe ante los estudiantes y la profesora. En un lapso de doce minutos, leyeron el trabajo y lo comentaron con M. Durante la lectura, Ernesto adoptó el papel del entrevistado y Ramiro el de entrevistador. Antes de empezar a leer, el primero expresó lo siguiente:

**E:** Muy buenos días compañeros, nosotros somos la octava bina y venimos este... a exponer este... a exponer el trabajo de español, este... nosotros entrevistamos al señor Amancio Cruz Gutiérrez de... esta comunidad, este... lo entrevistamos por la experiencia de música que tiene hasta ahora... este pues... ése es el objetivo... este en qué consiste...

**R:** La música.

**E:** Que se tiene que hacer la práctica... para ser un músico y este bueno... pues “El señor Amancio Cruz Gutiérrez trabaja en el campo y en la música y él no estudió en ningún escuela, más que... este con el paso del tiempo este... aprendió a leer pero no fue en ningún escuela”.

Como se identifica en los diálogos, Ernesto y Ramiro tratan de explicar el objetivo de la entrevista porque así lo hicieron los compañeros que los antecedieron, por recomendación de la profesora. Sin embargo, debido a que no alcanzaron a escribirlo en el cuerpo del informe, como fue su intención inicial, improvisaron oralmente haciendo alusión más bien a las razones por las que seleccionaron a Amancio. Los estudiantes no lograron expresar la motivación subyacente a la entrevista: conocer el procedimiento práctico para poder ser un músico. Esto puede ocurrir, en parte, porque se trata de un objetivo muy personal y no se quiere exponerlo a todo el grupo. Además, recordemos que la palabra objetivo era confusa para ellos.

Posteriormente, y por turnos, leen la primera pregunta y su respuesta. Cuando finalizan, M les pregunta si lo que les narró el músico abarcaría un periodo de 23 años de su vida. Los estudiantes le dicen que sí. Después los interroga acerca de la edad del músico y le responden que tiene 45 años, lo que a ella le parece bien. Según la maestra, esta forma de cuestionar a los alumnos es para verificar que efectivamente hayan realizado la entrevista y no estén “inventando la información”, ya que ha detectado esta práctica en algunos estudiantes. En este caso, verificó si Amancio era lo suficientemente mayor como para tener una trayectoria de más de dos décadas en la música.

Continúan con la lectura de las otras preguntas y respuestas. Al finalizar, Ernesto comenta que el entrevistado les explicó cómo a algunas personas se les hace difícil “la pisada de cada tecla”. M los interrumpe y les dice que pisar las teclas se refiere a aplastarlas con los dedos y no a pisar con el pie el instrumento. Ernesto añade: “se descompone”. M expresa que también se dice así en el caso de la guitarra y que ése es “lenguaje musical”.

**Maestra:** ¿Cómo les fue?

**E y R:** Bien...

**E:** En la entrevista más que hicimos dos veces, pero fue bien.

**Maestra:** ¿La hicieron dos veces?

**E y R:** Sí.

**Maestra:** ¿Por qué?

**E y R:** Porque la primera vez dijiste que no estaba bien.

**Maestra:** ¡Ah...! ¿Fue la que corregí?

**E y R:** Sí.

**Maestra:** Yo no les dije: “vayan y entrevisten”, yo les dije: “hagan el guion de entrevista”; yo he llegado a pensar que a lo mejor ésa fue la confusión, como yo les dije hagan el guion de entrevista, me entendieron vayan y hagan la entrevista.

Desde el punto de vista de los estudiantes, no les fue del todo bien en este trabajo porque M evaluó mal el resultado de su primera entrevista. Les hace ver que fue una confusión entre “hacer el guion” y “hacer la entrevista”. Sin embargo, ésa no fue la indicación que les brindó: ella hablo de hacer contacto con el entrevistado, además de señalarles que en la siguiente clase ya iban a estar con la entrevista (lo cual es ambiguo y efectivamente puede interpretarse como que ya trabajarían “con su entrevista”, lo que implicaba llevarla hecha).

**Maestra:** ¿Dificultades?

**E:** ¿En qué?, ¿en las preguntas?

**Maestra:** En todo. Para encontrarlo, para preguntarle... para todo. ¿Qué dificultades tuvieron?

**E:** En una pregunta.

**Maestra:** ¿En una pregunta?

**E:** En la pregunta que dice “¿Qué destrezas o dificultades debe poseer una música?”, y el señor... este, primero no contestó...

**Maestra:** Es “qué habilidades” no “qué dificultades”...

**R:** Le preguntamos si entendía esa pregunta y nos dijo que no.

**E:** Como bueno, tampoco no había estudiado, más que es un maestro musical, pero no estudió en *ningún* escuela.

**R:** Él nos contó que él tampoco podía hablar en español con algunas personas y ya con el paso del tiempo ya aprendió a hablar en español.

Es muy interesante cómo expresan las dificultades de desarrollar el proyecto. Como sabemos, fueron los estudiantes quienes no pudieron interpretar una de las preguntas que les escribió la profesora. Sin embargo, prefirieron decir que fue un problema de Amancio y trataron de justificarse con el hecho de que no habla bien español y que tampoco ha ido a la escuela. ¿Por qué sucede esto? Es probable que para ellos sea difícil reconocer ante todo el grupo que tuvieron dificultades para comprender y



traducir esta pregunta. Infero que se trató de un error de lectura, como se los indicó M, que se generó desde el momento en que pasaron en limpio la pregunta, pero como no revisaron otra vez el guion, el cambio de “habilidades” por “dificultades” pasó inadvertido hasta que leyeron en voz alta la pregunta y se les hizo la respectiva corrección.

La maestra les reitera la pregunta sobre si tuvieron alguna otra dificultad, y Ernesto y Ramiro le dicen que no; sin embargo, ésta les hace ver que fueron ellos quienes no encontraban al entrevistado, por lo cual Ernesto le aclara que no fue que no lo encontraran, sino que estaba borracho, y que cuando lo volvieron a entrevistar, “apenas se estaba mejorando” (Renato dice: “estaba medio dormido”). M les pide que le den detalles de la forma en que desarrollaron la entrevista, en particular si entrevistaron al músico estando borracho; pero los estudiantes no comprenden qué es exactamente lo que ella quiere saber, hasta que dos compañeros (Ángel y Fernando) les ayudan a interpretar lo que M dijo en popoluca:

**M:** Ustedes encontraron al músico digamos que en “estado inconveniente”.

**E y R:** Sí.

**M:** ¿Pero esa vez no hablaron con él?

**E y R:** (*Se quedan mirando entre ellos y no responden*).

**M:** O... estando así alcoholizado le dijeron, ¿no?

**E:** Que... era un trabajo de la escuela.

**M:** Sí... por eso pero... estando, o sea...

**Ángel:** Siig'a in iku'agnet'amum... (*si le han preguntado*).

**Fernando:** O sea wiñty in iku'agt'am ig'a in wadaytyamp'a tum entrevista (*o sea si antes le preguntaron que le iban a hacer una entrevista*).

**E:** No.

M sigue interrogando a los estudiantes sobre la manera en que lograron hacer la entrevista y ellos le narran cómo fue que llegaron a casa del músico; la docente les pide comentar si el entrevistado mostró disposición, si los trató bien, si lo notaron nervioso y les brindó confianza, y los estudiantes responden a todo que sí. Al final, M pide un aplauso para ellos y les dice que más tarde deben entregarle el escrito para que se los evalúe.

### **Cierre de la descripción analítica**

Para finalizar el análisis de la tarea escolar, presento algunas reflexiones en torno a tres ejes que considero importantes: la profesora, los estudiantes y el currículum.

El análisis de este pequeño evento nos muestra los dilemas y adaptaciones de una profesora para sacar adelante un proyecto didáctico. La larga secuencia de actividades que plantea el libro de español para el alumno le resulta inoperable en la práctica.

Como vimos, recurre a una serie de adaptaciones para lograr la meta de que los estudiantes investiguen, redacten y expongan (o lean) lo que escribieron, para así dar paso al siguiente proyecto. Por ello es selectiva en las actividades. En su discurso y proceder continuamente está presente “adelantar los trabajos”; esta frase refleja la presión con respecto al tiempo.

La profesora se vale de diversas estrategias para llegar al producto final. Asume la revisión de la escritura de sus alumnos, señalando ciertos errores ortográficos y, si hay dificultades en la redacción, corrige directamente. Otra estrategia para compensar el tiempo dedicado a la asignatura es recurrir a las tareas escolares. De esta manera, las clases de español se enfocan más a la resolución de algunos de los ejercicios del libro y a monitorear o brindar orientaciones generales sobre el proceso que los estudiantes están desarrollando en solitario: la producción textual. Sin embargo, no resulta sencillo articular lo que los estudiantes hacen en la escuela con lo que realizan en sus hogares. La profesora se queda con vacíos de información de cómo están realizando las actividades (de investigación y redacción), y a ellos en el aula les cuesta comunicar lo que hacen en sus casas, sus dudas e inquietudes, que surgen durante el proceso.

Cuando los estudiantes presentan su trabajo ante el grupo, la profesora está centrada en valorar la técnica de la entrevista, no tanto en cómo redactaron el texto. Los estudiantes no hablaron de sus dudas, inseguridades y dificultades en cuanto a la redacción, que fueron diversas. Para la profesora fue un enorme logro que los estudiantes, no obstante su condición bilingüe y escasa práctica de la lengua escrita, pudieran concretar el texto y finalizar el proyecto.

El análisis retrata la forma en que dos estudiantes se involucran en una tarea específica de redacción. Observamos cómo el bilingüismo que los caracteriza repercute en sus interacciones con la docente, con los libros de texto y en la producción textual. Su nivel de dominio del español oral y escrito está lejos de corresponder con el nivel de exigencia que les demandan los materiales curriculares, y ocasiona que existan malos entendidos acerca de las consignas de su profesora.

Además, identifiqué presencia de préstamo léxico (los estudiantes insertan palabras del español cuando se expresan en popoluca) y de interferencia lingüística, cuando usan las estructuras gramaticales tanto de su lengua materna al hablar o al escribir en español.

Los estudiantes hacen uso de una serie de recursos y estrategias para cumplir con el producto final. Se apoyan en su memoria para recordar detalles y con ello enriquecer las pocas notas de las entrevistas. También la forma en que usaron el TM constituyó una estrategia que les permitió conocer la forma, extensión y distribución del texto por redactar; incluso en varias ocasiones sustituyeron las palabras de este ejemplo por otras relacionadas con su tema.

Hablar popoluca combinado con español fue lo que facilitó la redacción; gracias a sus intercambios orales, seleccionaron la información que incorporaron en el informe, ordenaron sus ideas, detectaron posibles correcciones, externaron confusiones y

tomaron acuerdos. Hay una alternancia lingüística que les facilita elaborar la actividad comunicativa.

Durante el proceso de redacción, se presentaron discusiones muy interesantes en relación con la puntuación (dónde colocar comas, dos puntos) y la ortografía (uso de mayúsculas y minúsculas, confusión en ciertas grafías). También hablaron de sus dudas respecto a las conjugaciones verbales (hicieron/hicimos, aprendió/aprendistes), el empleo de plurales (otro grupo/otros grupo/otros grupos; tipos de músicas), así como sus dudas semánticas (alumnos/personas, cuál/qué). Identificaron que el texto requería emplear un discurso directo combinado con elementos narrativos y eso los llevó a plantear cierta cronología de lo expresado por el músico. Además, trataron de respetar fielmente lo dicho por su entrevistado y sacaron provecho de la información que éste les brindó en los dos encuentros.

No obstante estos logros, es de notar que el proceso de redacción reflejó dificultades en el uso del español escrito. Les fueron confusas las características de un informe de entrevista y su articulación con un guion de preguntas. Además, observé que usaron “borradores” orales y no escritos, y escribieron directamente con bolígrafo, lo que limitó su posibilidad de manipular su texto a fin de mejorarlo.

Es necesario reiterar que el informe de entrevista refleja la necesidad de apoyo que los estudiantes requieren en aspectos relacionados con el uso de signos de puntuación, signos ortográficos, segmentación, uso de nexos y conectores en la redacción. Sin embargo, según se evidenció, hay una dinámica escolar que no favorece la identificación y atención puntual de estas necesidades, aunque correspondan al núcleo de lo que han de aprender: el español escrito. Al producir los textos fuera de la escuela o al revisarlos someramente, se vuelve imposible hacer un “uso didáctico del error”, proceso importante en una didáctica basada en competencias y prácticas sociales del lenguaje (Dolz, Gagnon y Vuillet, 2011, y Vaca, Aguilar, Gutiérrez, Cano y Bustamante, 2014).

Desarrollar el proyecto didáctico con base en una “práctica social de lenguaje” se complejiza en el aula, pues significa enfrentar a los estudiantes con situaciones comunicativas poco familiares para ellos. La profesora habló de cierta opacidad de los proyectos, lo que nos muestra lo difícil de conectar estas propuestas oficiales con la vida cotidiana de los jóvenes, y quizá de la opacidad misma de los conceptos subyacentes al currículum: prácticas, tipos de texto, tipos de discurso, situación comunicativa, etcétera.

El proyecto implicaba que los estudiantes realizaran una entrevista como medio para obtener información, involucrándose en una serie de actividades similares al trabajo de un reportero. La propuesta es interesante, pues se trata de una actividad comunicativa a la que se le puede sacar mucho provecho; sin embargo, desarrollar esta práctica en la escuela requiere una serie de condiciones que no existen en este contexto. Me di cuenta de que desde el inicio se delimitó un tema que interesara a los estudiantes, pero, por la rapidez con que se desarrolla el proyecto, no es posible

que comprendan completamente cómo se realiza y reporta una entrevista formal, precisamente de lo que se trata la secuencia de actividades.

La práctica implica una serie de saberes y saber-hacer relacionados con la producción de un texto específico. Se requiere que la profesora cuente con los conocimientos y el tiempo necesarios para profundizar en los rasgos del texto y en el proceso de su redacción, situación difícil de concretar si tenemos en cuenta la dinámica escolar en la que está envuelta.



## PROCESO DE APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS LETRADAS ESCOLARES

En este capítulo busco reconstruir el proceso de apropiación de algunas prácticas letradas escolares, desde la asignatura Español, como espacio curricular en la escuela telesecundaria. Al centrarme en este proceso, partí de una serie de supuestos:

- Asumí que se trataba de una versión escolar de las prácticas letradas, ya que hay una distancia muy grande entre lo que sucede en las escuelas y las prácticas sociales de lengua escrita (Lerner, 2001).
- El currículum formal guía las acciones de los actores escolares, mas no las determina. Se otorgó una función activa a los profesores y estudiantes, quienes ponen en juego sus intereses, expectativas, intenciones y acciones para brindarle un sentido a estas prácticas que se traducen en “usos plurales y entendimientos diversos” (Chartier, 1993, en Rockwell, 2005). Adopté el carácter “múltiple, relacional y transformativo” del proceso de apropiación (Rockwell, 2005).
- El proceso de apropiación de estas prácticas es progresivo y constructivo; tiene como eje central la participación de los estudiantes en diversos eventos letrados. También implica interactuar con otras personas acerca de textos específicos, haciendo uso de la oralidad (Kalman, 2003: 11). El acercamiento de los estudiantes a estas prácticas letradas escolares está estrechamente ligado con sus experiencias culturales y lingüísticas, que trasladan del ámbito familiar y comunitario a la escuela (Barton y Hamilton, 2004).
- Además, el proceso de apropiación de estas prácticas se desarrolla en un escenario escolar que lo moldea; por tanto, no es posible comprenderlo sin tener en cuenta sus relaciones con las dinámicas institucionales locales.

Identifiqué una fuerte tensión entre el currículum formal y los referentes culturales locales. Las diversas prácticas propuestas por la escuela provienen de grupos de referencia con características culturales bastante distintas a las de los estudiantes de esta localidad popoluca. Se imponen versiones escolares de prácticas “cultas” o de literacidades dominantes que son lejanas a las prácticas letradas de su localidad y por tanto a su cultura.

Es difícil que haya una relación entre el mundo del que hablan los temas y textos implícitos en las prácticas y los referentes culturales de los jóvenes, especialmente porque no hay tiempo escolar suficiente para profundizar en estas propuestas curriculares. Esto indica que el proceso de apropiación implica una serie de negociaciones y resignificaciones de estas prácticas como objetos de enseñanza en la escuela.

Un elemento importante dentro del proceso de apropiación es la mediación docente. El profesor es un intermediario entre el currículum formal y el grupo de estudiantes. Los maestros construyen sus propias versiones de estas prácticas letradas a partir de su acercamiento cotidiano con los materiales curriculares, las exigencias institucionales, la interacción entre pares y sus experiencias como lectores y escritores (es decir, sus propias historias de literacidad).

Los maestros de esta escuela ponen en juego una serie de adaptaciones para reducir la práctica letrada a sus “elementos más simples” (Lerner, 2001), ya que tienen que lidiar con el tiempo disponible y la complejidad que les representa a los estudiantes participar en ellas. Tanto profesores como estudiantes han construido una lógica de trabajo alrededor de estas prácticas, que se concretan en un flujo de eventos que van desde la interacción docente-estudiante en clase, la investigación extraescolar, la lectura, la redacción en el hogar hasta la presentación de un producto (abundaré más adelante en este aspecto).

El proceso de apropiación de las prácticas letradas escolares tiene como base una estructura de participación de los estudiantes. Se trata de estrategias que han construido durante su escolaridad con apoyo en sus referentes culturales y que permiten dar sentido a los eventos letrados así como a la construcción de conocimientos de las convenciones de lo escrito. Usan patrones de interacción y de aprendizaje propios de una socialización temprana, en la que los intermediarios tienen un papel central, pues conectan el mundo local con el foráneo.

Para ellos, las prácticas constituyen exigencias escolares que determinan su permanencia en la institución (conservarse a sí mismos). Al respecto, en diversas ocasiones los estudiantes comentaron que “los proyectos” (como ellos denominan a los textos finales que producen) eran importantes porque así les califican en la materia de Español. Además, tienen que hacer investigaciones que sus profesores les solicitan. No obstante la forma de ver las prácticas, a través de ellas los estudiantes logran expresar ciertos intereses, valores y formas de ver el mundo.

La lengua materna de los estudiantes es un apoyo importantísimo para la lectura y escritura en español. La alternancia lingüística permite a los jóvenes participar en

las prácticas letradas, contrario a la idea que los profesores de esta escuela tienen del popoluca oral. Encuentran un medio de expresión de sus concepciones, dudas e intereses en relación con la lengua escrita, cuestión que se vincula con otros ámbitos comunitarios de uso de la lengua escrita.

A continuación profundizaré en cada uno de estos rubros que reflejan los contenidos que conforman el proceso de apropiación de las prácticas letradas escolares en la telesecundaria seleccionada.

### **Tensión curricular**

La tensión curricular la defino como la forma en que se confrontan los contenidos educativos promovidos por los Programas de Español 2006 y las características socioculturales de los estudiantes de esta escuela telesecundaria. Para documentarla, analizaré el tipo de prácticas letradas escolares que se desarrollan, y consideraré al español como la segunda lengua que los estudiantes están aprendiendo, aunque no se haya contemplado así desde el currículum formal.

### ***Las prácticas letradas en juego***

El proceso de apropiación tiene como base la interacción de los estudiantes tanto con textos como con diversas personas. En esos intercambios están presentes los materiales curriculares que concretan una visión de las prácticas y eventos letrados, transpuestos de otros contextos sociales a la escuela, con el fin de que los estudiantes se integren al entorno social (SEP, 2006). Además, reflejan formas culturales de escritura que resultan ajenas a la vida cotidiana de los jóvenes, y probablemente también diferentes a las prácticas letradas comunitarias en las que participan.

El currículum formal determina que la producción y lectura de textos debe estar asociada a tres ámbitos: estudio, participación ciudadana (que abarca la elaboración de documentos legales y administrativos, análisis de los medios de comunicación y debate sobre la diversidad lingüística) y literatura. Se busca diversificar las experiencias de los jóvenes, para que reconozcan diferentes características de los textos dependiendo de la finalidad que persiguen en la vida social (SEP, 2006).

Sin embargo, en esta escuela hay claras limitantes para que pueda concretarse esta diversificación de las prácticas. Por ejemplo, lo que una práctica social efectiva es en ciertos grupos de población en México, no lo es para los estudiantes de esta telesecundaria; la escuela debe “crear las prácticas” y además “capitalizar su existencia” con una intención didáctica. Dado que no lo logra, se desvirtúa la práctica desde el momento en que en el “evento comunicativo” el destinatario real del texto (el lector modelo) es siempre el profesor (así fue en todos los casos observados) y el fin de la



comunicación es en realidad la calificación. Como explica Lerner, la escuela usualmente constituye un “ámbito de ficción”, y las prácticas que en ella se desarrollan, en materia de lengua escrita, se apartan de los usos sociales (Lerner, 2001: 124).

Esto a su vez contrasta con la literacidad comunitaria, donde si bien hay una fuerte tradición oral, cuando se lee y escribe se hace para satisfacer necesidades de la vida diaria. Pude identificar algunas de las prácticas letradas en las que participan los pobladores: escritura de listados y notas, lectura de textos religiosos, escritura de mensajes a través del celular y escritura y lectura de cartas y oficios (a cargo del agente municipal y el comisariado ejidal, en la que participan diversas personas de la comunidad que no saben leer y escribir en español). Todas estas participaciones se enmarcan en prácticas sociales más amplias y cumplen con determinados propósitos. Como argumenta Barton (2003), en la vida real las personas no leen y escriben sin un propósito.

En el ámbito escolar presencié diversos proyectos didácticos, con una duración aproximada de tres semanas, en los que estaba en juego un tipo específico de práctica letrada escolar, por ejemplo: “Leer cuentos de la narrativa latinoamericana de los siglos XXI y XX”, “Hacer el seguimiento de un subgénero narrativo: cuento de terror, de ciencia ficción, policiaco o algún otro”, “Escribir un texto que integre la información de resúmenes y notas”, “Leer y escribir artículos de opinión”, por mencionar algunos. En el desarrollo de varias de estas prácticas, fue evidente que a los estudiantes no les resultaban estimulantes, incluso cuestionaban el sentido de participar en ellas. Los profesores señalaron dichas actitudes como resistencia a aprender y “apatía a la escuela”. Este dato es relevante, pues se ha documentado que la esfera afectiva, y en particular la motivación de los jóvenes hacia las actividades de lengua escrita, planteadas por la escuela, desempeñan un papel relevante, ya que generan un compromiso e involucramiento con ellas (Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez, 2013).

A este respecto, en una ocasión dos estudiantes de tercer grado se preguntaban entre ellos, y en voz baja, por qué estaban haciendo oficios para entregárselos a los profesores, si esa información se la podían dar a conocer verbalmente. Esto no se lo comentaron a su maestra, ya que les insistió en que el proyecto se trataba de elaborar solicitudes por escrito y de ejercitar su escritura.

En otro momento, un estudiante, también de tercero, se atrevió a preguntar en voz alta para qué hacían una historieta (les estaba llevando mucho tiempo la elaboración de dibujos, así como la construcción de los diálogos), y en particular preguntó que quién la iba a leer. Su profesora le contestó literalmente: “Es para el cuaderno, plátiqueselo al cuaderno”. Con ello se observa cómo está presente esta tensión entre lo que la escuela pretende promover y los sentidos que los jóvenes le otorgan a estas actividades.

El currículum formal pretende promover un conjunto de prácticas que fueron seleccionadas a partir del esquema de igualdad de oportunidades, ya que los estudiantes deben integrarse “a la nación” (Zavala, 2002) y alcanzar un perfil de egreso estanda-

rizado (SEP, 2006). En esta escuela los profesores concuerdan con esta visión, aunque también aceptan que muchas veces estas prácticas letradas resultan totalmente ajenas a la vida cotidiana de sus estudiantes y tienen que desarrollar estrategias para unir “dos mundos”.

Por ejemplo, una maestra de primer grado me comentó las dificultades que enfrentó al desarrollar el proyecto “Los cuentos que nos contaron”, ubicado en el primer bloque de los Programas de Español. En él se solicita a los estudiantes escribir y representar por equipos una parodia de uno de los siguientes cuentos clásicos: *Cenicienta*, *Caperucita Roja y el lobo* o *Blanca Nieves y los siete enanos*. La profesora expresó que ninguno de sus estudiantes conocía estos cuentos, así que los compró (invirtiendo recursos propios) y los leyó con ellos para familiarizarlos con las tres historias. Esto agotó el tiempo disponible para el proyecto y no se logró que los estudiantes construyeran una parodia con las características esperadas: “Se hizo lo que se pudo”, mencionó.

Ejemplos como éste evidencian que, en aras de una homogeneidad curricular (propuesta por los Programas de Español) para asegurar la “igualdad”, se termina por distanciar a los estudiantes que han crecido en comunidades indígenas –donde es difícil crear prácticas y además profundizar en ellas– de aquellos procedentes de familias urbanas con mayor acercamiento a la lengua escrita, en las que existe mayor pedagogización de lo letrado (Zavala, 2002; Street y Street, 2004),<sup>1</sup> una práctica social real y la posibilidad de capitalizar la escuela.

Por tanto, si los estudiantes tienen dificultades para involucrarse en los eventos letrados escolares, es en buena medida porque no han tenido acceso a ellos. Al respecto, Kalman (2003) explica que nuestro conocimiento de la lengua escrita también está en función de la forma y medida en que nos involucramos en actividades de lectura y escritura. Así, se observa que estos jóvenes no han formado parte de las comunidades de práctica o de los grupos de referencia. Recordemos que las prácticas tienen lugar dentro de grupos que, como lo explica Barton (2003: 57), “tienen un conjunto de intereses, valores y propósitos en común”. Se trata de personas que comparten “comprensiones concernientes a lo que están haciendo y lo que esto significa para sus vidas y comunidades” (Lave y Wenger, 2003: 74 en Aranda, 2010). De esta manera, aunque desde el currículum oficial de secundaria se hable de que son prácticas sociales relevantes (SEP, 2006), cabría aclarar, como lo hacen Vaca *et al.* (2014), que éstas proceden de ciertos grupos o sectores de la sociedad y no están tan extendidas como se supone.

<sup>1</sup> Estos autores conciben la pedagogización de la literacidad como un fenómeno que origina que las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en los hogares tengan una fuerte influencia de la escuela. Afirman que para los padres de familia estas prácticas se constituyen “en el paradigma de lo letrado” (Zavala, 2005:15) y por ello buscan que sus hijos participen en éstas, lo que origina el desplazamiento de otras literacidades generadas fuera del dominio escolar.

Al respecto, Zavala (2009) propone que cuando se analizan las dificultades de los estudiantes en relación con la literacidad escolar, es importante dimensionar que no se circunscriben a habilidades de lectura y escritura; menciona que se trata de conflictos que tocan el nivel de la identidad, la epistemología y el poder, más allá de cuestiones técnicas o gramaticales. Esto se mostró mediante la primera descripción analítica, cuando los estudiantes leyeron una obra literaria de difícil comprensión para ellos; sin embargo, en la clase parecía que la dificultad se encontraba en la “habilidad de leer”. No olvidemos que más allá de una habilidad o competencia abstracta, leer y escribir son actividades que siempre confrontan, a fin de cuentas, la historia de vida y la historia intelectual de alguien con un texto y una práctica letrada realizada alrededor de él.

### *Español como segunda lengua*

El currículo oficial de secundaria está diseñado para cierto tipo de estudiante. El referente de la SEP suele ser el estudiante urbano promedio. En el caso de la asignatura Español, se asume que los alumnos, sin importar su contexto de procedencia, saben escribir a tal grado que les permita incorporarse a las prácticas letradas escolares propuestas. Para ello se apuesta a que el docente apoye este proceso de apropiación haciendo las adecuaciones pertinentes (SEP, 2006).

Este supuesto origina otro punto importante de tensión entre el currículo formal y los referentes lingüísticos y culturales de la localidad en cuestión, pues, como he señalado en otros apartados de esta investigación, no se considera que para estos estudiantes de contexto indígena el español sea su segunda lengua, y además pertenecen a una cultura diferente de la hegemónica.

Los Programas de Español buscan el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados aparentemente neutros. Al analizar este rasgo curricular desde lo propuesto por los NEL, encuentro coincidencia con lo que Street (2004) llama *modelo “autónomo” de literacidad*, que concibe a los textos como autónomos o independientes del contexto social. En oposición, él propone uno que sea ideológico, es decir, que asuma las prácticas letradas como parte de una cultura y de determinadas estructuras de poder.

Los estudiantes de esta escuela están aprendiendo a *hablar* español en un contexto académico. La variante del español que ellos conocen dista mucho del de los materiales curriculares. Como expresa Cummins, refiriéndose al bilingüismo, “[...] hay una diferencia cualitativa entre las destrezas y tácticas comunicativas que los niños encuentran efectivas para satisfacer sus necesidades y alcanzar sus objetivos sociales, y aquellos que son necesarios para un rendimiento académico escolar exitoso” (2002: 211). Sobre este mismo aspecto, Lahire argumenta que la escuela construye una relación específica con el lenguaje, “suponiendo que éste sea apartado, objetivado y estudiado como tal desde múltiples puntos de vista (fonológico, lexical, gramatical,

textual)” (2010b: 123). También ha detectado que los estudiantes que no logran entrar en estos “juegos de lenguajes escolares” forman parte del fracaso escolar.

Pude escuchar cómo se expresaban los estudiantes en español tanto dentro como fuera del desarrollo de las clases (incluyendo espacios extraescolares). Su fluidez y seguridad era mejor cuando dialogaban sobre temas cotidianos; por ejemplo, en algunos recesos conversábamos sobre sus familias y las actividades vespertinas que realizaban. También, al visitarlos en sus domicilios para observar el desarrollo de las tareas, me enseñaban los animales que criaban, sus huertos, cómo hacían pozole<sup>2</sup> y otros aspectos relacionados con la vida familiar. Siempre mostraron un nivel de dominio del español que permitía la interacción y el intercambio de ideas. En cambio, en las clases, al abordar temáticas específicas (y a veces desconocidas para ellos), sus respuestas eran breves o concretas, y cuando buscaban estructurar frases más largas, titubeaban o tenían dudas, evidente en algunos de los diálogos transcritos en las descripciones analíticas.

Había profesores que buscaban “nivelar” a los estudiantes en el habla del español. Por ejemplo, un maestro pedía a los estudiantes que buscaran diariamente en el diccionario cinco palabras que no conocieran, para después escribir el significado en su libreta (a mitad del ciclo escolar ya llevaban más de quinientas). El objetivo era que los estudiantes ampliaran su vocabulario y avanzaran en el aprendizaje del español oral y escrito. Otros profesores les prohibían hablar en popoluca mientras estuvieran presentes, para así forzarlos a usar únicamente expresiones en español. Otros comentaron que en las clases trataban de hablarles mucho, pues esto les permitiría aprender más el español.

En las clases los estudiantes se enfrentan a textos con una estructura y léxico en español diferentes de los que manejan a nivel oral. Además, deben escribir en relación con lo leído, y ni el contenido ni la forma en que redactan corresponden a las expectativas de la escuela. Para los profesores no resulta del todo visible el nivel de complejidad que adquieren estas tareas para los estudiantes (de ahí que uno de ellos piense que aprender más palabras del español tendrá repercusión directa en su escritura). No perdamos de vista que deben traducir del popoluca al español oral y luego al español escrito, a diferencia de los estudiantes monolingües en español, quienes sólo traducen del español oral al escrito. También el español escrito tiene diferencias estructurales importantes en relación con el español oral –la forma de las oraciones, la manera de conectarlas y organizarlas en textos son totalmente diferentes a una conversación oral en español– y los estudiantes deben aprender este sistema.

Los resultados de esta investigación concuerdan con Zavala, en el sentido de que para los estudiantes de contexto indígena “lo que es difícil en la escuela no es aprender a leer y a escribir sino aprender a leer y escribir ‘de ciertas formas’ asociadas

<sup>2</sup> Bebida característica de esta zona, hecha a base de maíz hervido, muy útil para mitigar el calor.

a áreas de contenido académico y atadas a variedades de lenguaje especializado y académico que resultan complejas para muchos aprendices” (2005: 5).

### **Mediación docente**

Otro elemento del proceso de apropiación de las prácticas letradas escolares lo constituye la mediación docente. El concepto alude a que en nuestras interacciones cotidianas hay intervención de otros sujetos (Brodrova y Leong, 2004); los profesores son justamente mediadores entre los estudiantes y los contenidos educativos de la asignatura Español. Son quienes construyen sus propias lógicas de trabajo y comunican a los estudiantes sus versiones e interpretaciones particulares del currículum oficial. No hay que perder de vista que nos ubicamos en particulares prácticas letradas que difieren de las prácticas sociales de lectura y escritura, como “formas generalizadas de uso de la lengua escrita” (Barton y Hamilton, 2004: 112).

Como veremos, las prácticas letradas escolares presentan un destinatario uniforme (el profesor); el fin comunicativo es generalmente simulado (hacer como si...) y se insertan en la lógica escolar (presentar el trabajo, acreditar la materia, etcétera).

### *¿Competencias, prácticas, secuencias de aprendizaje o proyectos?*

La asignatura Español es reconocida por los profesores como central en la formación de los jóvenes, pero a la vez como una de las más complejas a nivel didáctico. Debe contribuir a que los estudiantes hablen, escriban y lean mejor en español, cuestión que, en palabras de un maestro, se considera el “talón de Aquiles” de esta escuela. Sólo la profesora Ruth, quien había cursado una especialidad de español en la Escuela Normal, declaró disfrutar la asignatura. Algunos recordaban que cuando fueron estudiantes se les dificultaba la escritura de textos, y ahora como profesores les resulta difícil coordinar las actividades entre sus alumnos. Además, reconocen no tener el hábito de la lectura, como lo expresa este profesor:

[...] yo casi no tengo el hábito de leer, honestamente. Ya leo a veces porque tengo que hacerlo, por mi trabajo, para que los chicos no estén muy... mal, por eso; pero si por mí fuera... no lo hiciera, y en la materia de español hay mucho que leer, por eso se me hace más difícil.

Esta asignatura se estructura con base en una variada jerga terminológica, confusa para los maestros. Comentan que uno de los objetivos en la telesecundaria es el desarrollo de competencias en los jóvenes; es decir, que sean “más competitivos”, utilizando un término asociado más con el ámbito empresarial que con el educativo. Recordemos que el enfoque por competencias tuvo precisamente sus orígenes en el

campo laboral (Díaz, 2006), en donde sí tiene mucho que ver la competencia individual y la competitividad (individual o de empresa). Esta forma de ver las competencias está presente en la escuela y es parte del discurso de los profesores.

Los propios materiales curriculares de educación básica no han logrado una definición clara de las competencias ni su respectiva implementación didáctica. Vaca *et al.*, refiriéndose a la RIEB, argumentan que en el caso de la asignatura Español pareciera que al anterior programa (1993) “[...] le fueron yuxtapuestas unas cuantas ‘competencias’, para la vida y comunicativas, de carácter ‘transversal’ que *no* son los ejes efectivos del currículo de español” (2014).

Los docentes, bajo el supuesto del desarrollo de competencias, orientan sus clases hacia el ámbito de lo práctico más que a cuestiones teóricas. Sus discursos reflejan que “lo más importante es que desarrollen sus habilidades”. Estas concepciones tienen sus raíces en el cambio curricular del que se les habla en los diversos espacios de actualización docente (cursos, diplomados y talleres oficiales), donde tienen acercamientos al plan y los programas de estudio; si algo tienen en claro, es que su trabajo cotidiano debe girar en torno al saber-hacer de sus alumnos.

Para ellos, en la asignatura Español está en juego el desarrollo de dos habilidades: leer y escribir. Piensan que es una materia eminentemente práctica, en donde se redactan y leen diversos tipos de texto. Un profesor me comentó, refiriéndose a sus estudiantes: “A[1] leer aprenderán leyendo y a[1] escribir, escribiendo”; esta frase explica el énfasis en el trabajo autónomo de los estudiantes que conduzca a la redacción y a la comprensión lectora. También puede dar pistas de por qué en la asignatura poco se revisan los aspectos de reflexión sobre la lengua, al considerarlos elementos ligados al saber (teórico o declarativo) y no al saber-hacer.

En las clases, los profesores usan principalmente las expresiones “secuencias” y “sesiones” para referirse a la forma de organizar los trabajos en la asignatura. Estos conceptos se retoman de los libros de español para el maestro y el estudiante, que son los dos materiales con los que el profesor tiene mayor cercanía, ya que, de acuerdo con Rockwell, “son la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón de clases” (2005: 31). Así, es frecuente que expresen que están trabajando el proyecto o la secuencia de las biografías, de los poemas, del audiocuento de terror, etcétera. Se enfatiza el producto a obtener, que coincide con la nomenclatura de la práctica. La importancia de estos conceptos se observa tanto en el lenguaje de los profesores como en la materialidad de los cuadernos de los estudiantes, donde, como regla general, anotan en el encabezado la fecha, la asignatura, la secuencia y la sesión que están abordando. Los profesores no hablan de prácticas sociales de lenguaje.

Es importante mencionar que muchas de estas prácticas letradas también resultan ajenas para ellos. Por ejemplo, un profesor mencionaba que él nunca había escrito una monografía y que, sin embargo, tenía que enseñar cómo hacerla. Otra maestra comentaba estar aprendiendo, al mismo tiempo que sus estudiantes, qué era una cédula museográfica. Esto me permite reafirmar que no se trata de prácticas letradas extendidas, sino propias de determinados grupos o comunidades de práctica a las

que los profesores, en muchas ocasiones, tampoco pertenecen. También brinda pistas de qué tanto los profesores pueden profundizar en la construcción en estos tipos de textos, cuando a veces cuentan con pocos elementos acerca de sus características y *formas de producción*.<sup>3</sup>

La relación entre secuencia de aprendizaje y proyecto es para ellos menos clara, pues algunos profesores reconocen que trabajar por proyectos implica que los estudiantes definan temas de interés, se involucren en actividades de investigación, redacción y exposición, en tanto que para otros el proyecto es el producto de la secuencia de aprendizaje; es decir, un texto que tenga características presentables para ser evaluado, así como para formar parte de las evidencias de trabajo de este grupo. Para los estudiantes, corresponde a lo que tradicionalmente se denominaba “trabajo”.

Entre los docentes hay ambigüedad en los conceptos centrales del currículum de la asignatura, así como en sus implicaciones didácticas. No ha quedado clara la relación entre *secuencia de aprendizaje*, *proyecto didáctico* y *práctica letrada*; esto obedece a que el propio programa presenta imprecisiones al respecto. Se supone que cada proyecto se basa en una secuencia de aprendizaje y que en ella está implícita una práctica letrada específica. Sin embargo, las líneas que dividen una cosa de la otra no están bien definidas. Por ejemplo, la forma como se justifica el trabajo por proyectos didácticos es una modalidad muy flexible (Jolibert, 1995), contraria a la interpretación que se le da desde los Programas de Español, en donde por lo general los temas y la secuencia de actividades prediseñadas ya están definidos. Es decir, el margen de libertad que se le brinda al docente y a los estudiantes es mínimo.

Los profesores coinciden en visualizar estas secuencias de aprendizaje y proyectos como una imposición curricular. Hablan de temas, productos, textos, lógicas de trabajo que resultan complejas para su desarrollo en un contexto indígena; sin embargo, también asumen que de alguna manera son contenidos escolares los que deben abordarse en las clases.

Asimismo, experimentan muchas contradicciones, pues aunque saben que las prácticas letradas escolares pueden resultar irrelevantes para los estudiantes, aceptan que las deben enseñar y los estudiantes aprenderlas; es decir, está presente una literacidad estándar que en la escuela se debe promover. Desde lo propuesto por Ivanic y Moss (2004), estas visiones de los profesores reflejan una perspectiva normativa de la literacidad, ya que a pesar de criticar “la norma”, terminan por exigirle a los estudiantes que se ajusten a ella.

<sup>3</sup> Retomo este concepto de Dolz *et al.* (2013) para referirme al conocimiento y la utilización de una serie de operaciones presentes en la redacción de un texto, y vinculadas con el género textual (que en nuestro país denominamos “tipo de texto”) y la situación comunicativa. Estas operaciones son contextualización, desarrollo de contenidos temáticos, planificación, textualización, relectura-revisión-reescritura, lexicalización, sintagmatización y ortografía.

### *El libro para el maestro como guía*

En estudios realizados antes de la Reforma Educativa de 2006 (Kalman y Carbajal, 2007; Quiroz, 2003), se señalaba la dependencia casi exclusiva de los profesores de telesecundaria hacia los libros de texto. Como veremos, esta práctica continúa, aunque haya cambiado el modelo pedagógico. En esta telesecundaria el libro para el maestro tiene un papel protagónico; es una versión enriquecida del libro para el alumno, ya que añade las respuestas esperadas y una serie de orientaciones didácticas que el profesor debe tener en cuenta para desarrollar la clase o sesión.

Hay usos diversos de estos libros en la escuela, aunque se destacan dos lógicas de trabajo relacionadas con los rasgos particulares de los profesores. Por un lado, se encuentran los maestros que, por estar en proceso de conocimiento de la modalidad de telesecundaria y de la asignatura, consideran conveniente seguir buena parte del contenido de las sesiones que plantea la secuencia de aprendizaje, aunque también consideran necesarios ciertos ajustes al momento de las clases. Estos profesores realizan lecturas rápidas de los guiones didácticos antes de iniciar las clases (hojean el libro para el maestro o bien lo revisan con el apoyo de su computadora portátil). En estas condiciones es difícil para ellos decidir qué es más relevante abordar, y es sobre la marcha que suprimen, agregan o modifican algunas de las actividades. Por otro lado, están quienes después de varios ciclos escolares consideran que estos libros presentan una secuencia de trabajo imposible de seguir linealmente de acuerdo con el tiempo disponible y las características de los jóvenes, y por ello reorganizan el orden de las sesiones o suprimen varias (como el caso de la profesora de Ernesto y Ramiro, en la segunda descripción analítica).

Esto nos habla de profesores que, gracias a la experiencia de impartir en diversas ocasiones la asignatura, son más selectivos en lo que presentan de los materiales curriculares. En los maestros noveles hay mayor incertidumbre alrededor del qué y cómo enseñar, y por ello se apegan más a los libros de texto.

El grupo de docentes coincide en que el libro para el maestro les proporciona cierto parámetro de los aprendizajes que deben promover entre los estudiantes. El objetivo es que en clase se construyan respuestas y textos parecidos a los de dichos materiales. Esto les da certeza de estar haciendo las cosas bien, pues se trata de un material curricular oficial. Como vimos en las descripciones analíticas, hay una concepción subyacente a las intervenciones del docente: la homogeneización de la participación de los estudiantes en las prácticas letradas escolares. Buscan que todos los estudiantes estén “en la misma frecuencia” en lo que a lectura y escritura se refiere.

### *Expectativas y demandas*

Hemos puntualizado que desde la concepción de los profesores la asignatura Español es un espacio para la lectura y la escritura de textos. Mediante la interacción entre los



docentes y estudiantes, se generan una serie de expectativas y demandas con respecto al tipo de participación que esperan los primeros de los segundos en los eventos letrados.

*“En español y fuerte”*

Un aspecto que se destaca es el énfasis puesto en la expresión oral de los estudiantes alrededor de los textos. En el imaginario de los profesores está presente, como situación ideal, una participación verbal nutrida de los alumnos alrededor del proyecto didáctico. Consideran que a veces sus palabras caen “en el vacío”, pues no saben lo que están pensando los estudiantes.

Es constante que enfatizan cuánto les frustra el silencio de los alumnos después de leer un texto, o bien “que no se expliquen” cuando deben comentar las investigaciones que han realizado dentro de la secuencia de aprendizaje. Por eso transmiten la idea de que “deben aprender a hablar”, superar “el miedo a hablar” o “hablar más y más fuerte”. Esta característica es tan importante para los profesores que algunos ven como su mayor logro en todo un ciclo escolar que los estudiantes interactúen más con ellos de manera verbal. Esto obedece a que para los docentes ese es el objetivo de estudiar en esta escuela: “vencer la timidez” que los caracteriza, para que así se “despabilen”. Pareciera como si atribuyeran esta falta de expresión oral de sus estudiantes no sólo al bajo nivel de dominio del español, sino a rasgos de su personalidad.

Lo que subyace a esta expectativa de los profesores es una valoración del manejo del español oral como una habilidad básica para “la vida”, en particular como herramienta útil para seguir aprendiendo (en el telebachillerato), y para un mejor desempeño en el campo laboral que podría esperarles fuera de la localidad: “Aquí los apapachamos, pero en el TEBA sí truenan como palomitas. Por eso trato de que aprendan bien el español, porque es lo que allá les exigen” (maestra Ruth). “No todo el tiempo van a estar aquí en la localidad, tienen que salir, no sé, quizá a trabajar, y allá no les van a hablar en popoluca sino en español” (director).

Con base en lo anterior, puedo decir que hay rasgos de que la literacidad escolar es concebida como un medio para acceder a trabajos o bien a calificaciones escolares (Ivanic y Moss, 2004). Sin embargo, también hay referentes culturales confrontados, ya que los profesores esperan pautas de interacción en el aula que no corresponden con las formas en que los estudiantes asumen su participación en las clases, como veremos con más detalle en otro apartado.

*“Aprender a leer y comprender”*

A la expectativa de la expresión oral podemos añadir el hecho de que los estudiantes comprendan los diversos textos implícitos en la práctica letrada escolar. Para los pro-

fesores, leer es una habilidad que se desarrolla a medida que se ejercita. Consideran que la escuela es el principal espacio donde los estudiantes leen en español, lo que les genera desventajas en relación con estudiantes de otros contextos que tienen mayor contacto con el español escrito. Por ello les dicen que “deben desarrollar su comprensión lectora” para poder decir el contenido de los textos. Como se dijo anteriormente, se trata de una expectativa constante durante las secuencias de aprendizaje, ya que es la base para la resolución de los ejercicios de los libros de texto. También suele ser insumo para la redacción de los productos intermedios y finales de los proyectos.

Al parecer los profesores se han apropiado de una concepción de lectura que considera a los textos como autónomos y poseedores de un conjunto de significados que el estudiante sólo necesita extraer. Esta concepción coincide con lo propuesto por el modelo autónomo de literacidad (Street, 2004), así como con las políticas de evaluación educativa en México durante los últimos años. Éstas han difundido la idea de que la comprensión lectora es una habilidad (o un conjunto de habilidades) que se puede medir a través de pruebas estandarizadas. Vaca advierte que asumir la lectura como una habilidad es concebirla “en términos individuales, al margen de los contextos y condicionamientos sociales particulares en los que se desenvuelve. Se la convierte en una ‘cualidad psíquica’, que el sujeto individual tiene o no tiene” (2005: 6).

Esta postura autónoma de la literacidad se expresa en los profesores cuando afirman que sus estudiantes tienen un “problema con la lectura” por no responder como ellos esperan. Además, recordemos que la comprensión lectora generalmente se mide en función de lo indicado en el libro para el maestro; buscan acercar a los estudiantes a interpretaciones homogéneas de los textos, lo que suele complejizar las revisiones. Los profesores esperan que los estudiantes se esfuercen en comprender: “no lean por leer”, “lean despacio”, y que en repetidas ocasiones, usen el diccionario y demuestren sus intentos por responder la tarea, lo que se evidencia en los comentarios orales vertidos sobre el contenido de los textos.

### *Redacción*

La redacción de los estudiantes es otro aspecto que genera expectativas por parte de los docentes. Como he puntualizado, la escritura puede darse con base en los ejercicios de los libros de texto o bien fuera de la escuela. Bajo el supuesto de la importancia del trabajo autónomo, suelen brindarse indicaciones generales a nivel grupal acerca de qué y cómo deben redactar; se les recomienda que “mediten bien lo que van a escribir”, pues para los maestros algunos lo hacen con cierta ligereza, apatía o de manera irreflexiva “sólo por cumplir”. Los docentes solicitan a los estudiantes realizar un esfuerzo mental para que sus ideas logren salir depuradas y ordenadas, y así lo reflejen a nivel escrito; ello corresponde con la idealización de la escritura de los profesionales y no de escritores debutantes (Dolz, Gagma, Mosquera y Sánchez, 2013) como ellos.

Los profesores experimentan mucha presión con respecto al tiempo disponible para la asignatura. No es frecuente que desarrollen un trabajo fino con borradores textuales (las sesiones de los proyectos que se encaminan a este proceso son generalmente suprimidas). Ellos esperan que las versiones textuales de los estudiantes estén lo más depuradas posibles, lo que aparentemente les ahorra tiempo, al evitar la reescritura (parcial o total) de los textos. Sin embargo, la redacción de los estudiantes suele no cumplir con estas expectativas. Al ser las primeras versiones de los textos, reflejan falta de ilación de las ideas, redundancia en la redacción, errores de sintaxis, etcétera, como en el caso del informe de entrevista de Ernesto y Ramiro. Identifico que para los docentes es claramente visible la estructura sintáctica construida por los jóvenes, pero es difícil su abordaje didáctico a fin de generar mejoras en ella. Las revisiones de los docentes se centran principalmente en señalar la limpieza, la legibilidad de la letra y algunos errores ortográficos.

Los profesores también demandan a los estudiantes usar “su imaginación”, ya que a veces se les solicita escribir textos sin un destinatario real. Por ejemplo, uno de los objetivos de un proyecto de tercer grado era que los estudiantes elaboraran documentos legales y administrativos, entre los que se encontraba un *curriculum vitae*. Para los estudiantes fue muy complejo entender el uso de este documento; se dieron cuenta de que, dada su escasa trayectoria como estudiantes, sería un texto con poca información. Su maestra les recomendó situarse como si ya hubieran terminado el telebachillerato, con el fin de tener más datos para escribir. Así lo hicieron, pero le expresaron a la profesora estar “inventando”. Esta práctica se aleja de una situación comunicativa real y sus fines son principalmente escolares, por ello reafirmo que no se trata de “prácticas sociales de lenguaje”, sino de prácticas letradas escolares.

Esto sucede a menudo y los profesores les hacen ver que redactar algunos textos es un requisito que, “aunque no tenga mucho sentido”, deben hacer porque es una manera de ejercitar la escritura. Otro ejemplo de este tipo de situaciones lo pudimos observar dentro de un proyecto didáctico para desarrollar acciones de mejora de la escuela a partir de la construcción de un plan de acción. Se vivió un proceso inverso en la construcción del plan de acción: lo redactaron cuando ya habían desarrollado las actividades y cumplidos los objetivos. En este caso, la profesora pensó que era más fácil escribir sobre lo que ya habían vivido, en comparación con algo que apenas se iba a realizar, pero sucedió lo contrario: se perdió el sentido de construcción de un plan, que se ubica en la previsión de las acciones.

Por otro lado, los profesores esperan que sean las instrucciones de los materiales curriculares las que guíen la escritura de los estudiantes. Frecuentemente solicitan a los jóvenes apoyarse en estas indicaciones porque de ello depende la calidad del producto: “ahí lo dice todo muy clarito”. Pero es después de un primero o segundo intento de escritura de los estudiantes cuando los profesores intervienen en clase y explican con mayor detalle sus expectativas acerca de cómo y qué deben escribir. Prefieren comentar en pequeños grupos o de manera individual sus observaciones de

lo escrito; lo consideran como una forma de individualizar la enseñanza, además de que en este espacio los estudiantes suelen expresar dudas específicas.

Por último, debemos puntualizar que a los estudiantes también se les demanda cuidar lo más visible de los textos: la ortografía y la letra, que sea legible “o bonita”. Se recurre a la elaboración de planas durante el recreo como un método para superar este problema, ésta es una práctica que se implementa en toda la escuela. En cuanto a los trabajos finales, se solicita tener mucho cuidado en la presentación de los textos (recordemos el caso de los estudiantes Ramiro y Ernesto), pues refleja el empeño que han puesto en la tarea. Reconocimos que a los profesores les interesa la presentación de los trabajos, es decir, que respeten los criterios de presentación, porque se trata de documentos que permanecen exhibidos en las paredes de los salones o que forman parte de los portafolios de evidencias del grupo y pueden ser observados por personas externas.

### ***Adaptaciones curriculares***

Otro elemento que rescataré en cuanto a la mediación docente son las formas en que los profesores, con base en sus concepciones y expectativas, han construido un patrón de trabajo cotidiano alrededor de las prácticas letradas escolares. Los docentes van configurando ciertas formas de organización y desarrollo de las actividades. De esta manera, en medio de los diversos obstáculos y dificultades que les representa llevar a cabo las prácticas letradas, que suelen no despertar la motivación de los estudiantes, aprenden a hacer uso de ciertos mecanismos para propiciar que los jóvenes, por lo menos, se involucren en las actividades y finalmente elaboren productos.

Las condiciones de trabajo de los profesores no facilitan que cuenten con suficiente tiempo para analizar o revisar a detalle el planteamiento de los materiales curriculares (con una variada gama de actividades y recursos audiovisuales), y profundizar en su “lógica de construcción”, algunas veces detallada y bien pensada. Por eso se guían principalmente por el tema implícito en la secuencia de aprendizaje, así como por el producto principal que se espera obtener. Al tener claros estos dos elementos, los profesores promueven un flujo de actividades que, en general y con sus respectivos matices, siguen las siguientes fases: investigación del tema o lectura de la obra, escritura del producto y exposición en clase.

Se sabe que los estudiantes tienen que investigar sobre algún tema (alcoholismo, hechos y derechos, grupos juveniles de la localidad, diversidad lingüística y cultural, noticias de la radio y televisión, etc.) o bien leer una o algunas obras literarias (cuentos de la narrativa latinoamericana, biografía de Leonardo Da Vinci, *La perla*, etc.). Revisar estas obras o investigar sobre los temas constituye la base para generar diferentes tipos de escritos, como artículos de opinión, comentarios literarios, reseñas de una novela, reportajes, etc. Estos escritos se presentan ante el grupo (o en ocasiones ante la escuela) y son una manera de evaluar el trabajo de los estudiantes.

Reconocí que para la revisión de obras literarias los estudiantes deben leer y releer progresivamente como tarea, y así avanzar de manera autónoma en la comprensión del contenido de los textos. Además, hay cierto monitoreo de lo leído en clase. Para ello, hay un apoyo en las actividades del guion didáctico del libro de español o simplemente se les pregunta: “¿cómo van en la revisión del texto?”, para estar al tanto de la construcción constante del producto final. El fomento al “trabajo autónomo” en ocasiones permite al profesor superponer la revisión de dos proyectos didácticos. Es una especie de estrategia de la que se valen los maestros cuando perciben que están muy atrasados en la asignatura y que los textos por revisar en estos proyectos del ámbito de literatura no son “tan difíciles” para los estudiantes.

En cuanto a las investigaciones temáticas, en clase se les indica cuándo y cómo obtener cierta información. También se generan ciertos espacios para tener acuerdos o hacer revisiones rápidas de cómo los estudiantes están avanzando de manera autónoma. Se delimitan plazos y características que deben tener los productos. Finalmente, se organiza la presentación de los mismos.

Este patrón refleja las versiones de las prácticas letradas que los profesores han construido; se observa cómo se compactan las actividades propuestas en las secuencias de aprendizaje, y así se transforma la propuesta oficial en una que los profesores encuentran más viable de desarrollar en este contexto.

### Estructura de participación

En las aulas de esta escuela persistía una *estructura de participación*<sup>4</sup> que regía los intercambios y las relaciones entre los estudiantes y profesores alrededor de los textos objeto de análisis. Dicho concepto ayuda en la identificación de características socioculturales que los jóvenes de esta telesecundaria ponen en juego para “organizar el trabajo en colectivo” (Paradise, 1991) y así participar en los eventos letrados escolares.

Paradise (1991) y Bertely (1992) han identificado en sus investigaciones que los niños mazahuas enfrentan de una forma muy específica los quehaceres escolares, vinculadas con los saberes culturales que trasladan de sus ámbitos familiares y comunitarios a la escuela. Algo similar sucede en el caso de los estudiantes de esta localidad popoluca, quienes se apoyan en un patrón que incluye la observación, la escucha y la exploración para involucrarse en las prácticas letradas de la escuela. A continuación, abundaré en cada uno de estos elementos.

<sup>4</sup> Al hablar de estructura de participación, hago referencia a un sistema o conjunto de normas, así como a patrones socioculturales explícitos e implícitos que están presentes en las interacciones de las personas y que configuran sus relaciones sociales (Phiplis, 1972, en Jociles, 2006).

### ***Observación, escucha y exploración***

A través de las descripciones analíticas, se mostró el tipo de dinámica de interacción que se presenta en las clases de español de esta escuela. Los estudiantes han incorporado una orientación hacia la observación como forma de aprendizaje. Se trata de una estrategia que desde el ámbito escolar se considera pasiva o falta de expresión oral; sin embargo, constituye un rasgo cultural propio de su socialización temprana (Bertely, 1992), del que los jóvenes se valen para involucrarse en las prácticas letradas y eventos derivados de ellas.

Conviví con una familia de la localidad de manera cotidiana. En ella había cuatro niños pequeños (2, 4, 7 y 9 años) y dos jóvenes (12 y 15 años). De la misma forma que en la escuela, no existía mucha interacción verbal entre padres e hijos. Las actividades cotidianas de estos últimos eran diversas: realizaban tareas escolares, ayudaban en las labores domésticas, jugaban en los patios e iban a la milpa. Se desarrollaban mayoritariamente en un ambiente de libertad y autonomía, con poca expresión oral, instrucción o vigilancia de los padres.

### **Niña de la localidad que realiza tareas extraescolares de la primaria**



Foto: Amanda Cano.

### Alumnas de la escuela primaria de la localidad de regreso a sus casas



Foto: Amanda Cano.

Comprendí que el silencio que impera en las aulas de la telesecundaria, catalogado como “miedo”, “sueño” o una actitud pasiva, constituye una forma particular de asumir las interacciones, y en consecuencia su acercamiento con las prácticas letradas escolares. Los estudiantes observan constantemente lo que hacen y dicen sus profesores, siguen sus comentarios relacionados con los libros de texto. Sin embargo, por esos silencios, malinterpretados como pasivos, les exigen más explicaciones de lo que leen o resuelven.

Observar y escuchar, tanto del lado del profesor como de algunos compañeros que adoptan el papel de intermediarios de literacidad, va ligado. Este último concepto es usado en diversos trabajos que se enmarcan en los Nuevos Estudios sobre Literacidad (De la Piedra, 2004; Baynham y Lobanga, 2000), para denominar la función social que cumplen determinadas personas dentro de una comunidad particular para que otras accedan a la lengua escrita.

En los grupos de esta escuela hay ciertos jóvenes, varones en su mayoría, en quienes los profesores se apoyan para desarrollar las clases de español. Un docente decía: “Estos estudiantes me hacen segunda”, o bien: “salen inteligentes”, en el sentido de que comprenden más sus explicaciones, dialogan con ellos y sienten que sus ense-

ñanzas tienen eco. Las interacciones de estos jóvenes con el docente repercuten en el resto de los miembros de la clase, quienes escuchan con atención.

Como intermediarios de literacidad, desarrollan diversas actividades que contribuyen al desarrollo de los eventos letrados y a que todos los estudiantes, aun los juzgados “pasivos”, construyan significados a partir de los textos. Interactúan con los profesores con respecto a los escritos y así brindan elementos al resto del grupo para enfrentar tanto la lectura como la resolución de ejercicios de los libros de texto; a su vez, en diversas ocasiones, fungen como intérpretes de sus compañeros y expresan con un español más entendible “lo que el compañero quiere decir”, o bien traducen expresiones del docente a un léxico más conocido para todos.

Sobre este último punto, observé a una profesora dar indicaciones para que realizaran un “boceto de folleto con todas las acciones de lo que hicieron en el proyecto”; sin embargo, no lograba quedar clara la actividad, hasta que un estudiante comentó que su maestra les solicitaba “un resumen que se repartiría en varias partes de una hoja doblada”. Así, el grupo sí entendió. También, ante las dificultades de los profesores para comprender las dudas de algún estudiante, en ocasiones son los “intermediarios” quienes tratan de darles una respuesta, ya que comprenden mejor español que el resto de sus compañeros y, por tanto, lo que se está preguntando.

Otro elemento que complementa la estructura de participación de los estudiantes es la exploración como una estrategia de trabajo para dar respuesta a las demandas y exigencias escolares. De acuerdo con sus pautas culturales, manifiestan una preferencia por desarrollar las actividades de la escuela de manera independiente sin requerir tanto control y dirección por parte de sus maestros. Esto contrasta con la visión de la mayoría de los profesores quienes, al seguir la lógica de los guiones de los libros de texto, así como sus propias experiencias como alumnos, se inclinan por motivar una intensa interacción oral entre ellos y los estudiantes.

La preferencia de los estudiantes hacia el trabajo autónomo se observa en la capacidad de apoyarse en los libros de texto para resolver las tareas de lectura y redacción derivadas de los proyectos didácticos. Incluso pueden trabajar con los libros una jornada completa de clases cuando no asiste su profesor. También, si sus maestros no llegaban puntuales, ellos se disponían a iniciar la clase por cuenta propia, leyendo sus libros, resolviendo los ejercicios propuestos por estos materiales, e intercalando momentos de interacción con sus compañeros para comparar sus respectivos trabajos.

Este patrón de trabajo autónomo está presente en el desarrollo de las tareas de español que se desarrollan fuera de la escuela. De todos los eventos que presencié, en ninguna ocasión solicitaron ayuda de los padres, de los hermanos mayores o de otras personas. Simplemente se ubicaban al frente de sus casas y se disponían a leer y escribir lo que para ellos era la tarea. Esta actitud puede tener sus orígenes en que sus familias les hacen ver que lo relativo a la escuela es su responsabilidad. Por otro lado, algunos padres no podrían ayudarles en la resolución específica de la tarea, aunque



quisieran, pues no cuentan con la escolaridad suficiente para hacerlo. Su forma de apoyarlos es brindándoles el tiempo necesario para que desarrollen las actividades escolares en casa, lo que implica perder su ayuda en labores domésticas u otro tipo de actividades que los jóvenes generalmente realizan.

### **El popoluca de la Sierra como herramienta para el aprendizaje y uso del español escrito**

El papel que desempeña la lengua materna de los estudiantes es central en el proceso de apropiación de las prácticas escolares de lengua escrita. Se valen de ella para acceder al “mundo de las prácticas” planteado por la asignatura de Español.

He puntualizado que en esta escuela conviven docentes y estudiantes de diferentes procedencias lingüísticas. Además, desde lo escolar se valora más el español por considerarla la lengua nacional y por tanto la más importante o legítima. Esta subordinación del popoluca con respecto al español se explica tanto por la orientación de los Programas de Español como por la postura de los profesores, quienes buscan igualdad de oportunidades para los estudiantes y evitar que sean marginados por sólo hablar una lengua propia de una minoría lingüística, relevante sólo en el contexto local.

En esta postura de los profesores hay ciertas huellas de una concepción histórica de las poblaciones indígenas en México, a la que subyace un afán homogeneizador (que data de la época colonial). Ha calado hondo la concepción de “incorporar al indio a una civilización nacional” (Czarny, 2007: 250) a pesar de que hoy en día, en el discurso, se plantea que México es un país multicultural y se hable de la presencia de la educación intercultural bilingüe en preescolar y primaria, lo que está lejos de ser una realidad efectiva en el aula.

El nivel de español que poseen los estudiantes no es suficiente para participar en las diversas actividades y tareas que la escuela telesecundaria les demanda. Ante esta realidad, vislumbré el papel que ocupa el popoluca tanto en las clases de español como en el desarrollo de las tareas escolares.

### ***El popoluca en la clase de español***

En las clases de español convergen el popoluca y el español, sin embargo no se usan con la misma intensidad y propósitos ni son vistas de la misma manera por profesores y estudiantes. Los docentes saben que sus estudiantes prefieren expresarse en su lengua materna, pero consideran que esto es contrario a los propósitos de la asignatura. También piensan que para avanzar en el aprendizaje del español deben emplearlo intensivamente en las clases.

El popoluca se hace visible para los profesores porque lo consideran la fuente de muchas de las dificultades de los estudiantes al leer, escribir y hablar en español. “El popoluca es el problema”, me comentaron. Gracias a su trabajo cotidiano, identifican ciertas interferencias lingüísticas (no las denominan de esta manera sino como “confusiones en el español”). Saben que algo pasa en relación con algunas letras, como la *rr* y la *f*, y el mal uso tanto del género y la concordancia con los artículos es otra interferencia clara, entre otros rasgos sintácticos de las oraciones que construyen y que ya he ejemplificado. No es que los profesores estén en contra del popoluca, pero para ellos complica la elaboración de los proyectos didácticos y las secuencias de aprendizaje, ya que ocasiona confusiones e inseguridades a los estudiantes y hace que “aprendan muy lentamente”.

Con las descripciones analíticas (particularmente la segunda), mostré que ciertamente hay huellas o calcos de la gramática de su lengua materna al hablar o escribir español. El origen de esta situación radica principalmente en los procesos de alfabetización inicial, pues a pesar de asistir a escuelas primarias bilingües, con profesores que en su mayoría hablan popoluca, prefirieron enseñarles a leer y escribir en español, aunque los niños supieran muy poco esta lengua. Lo que ocasiona dicho proceso es una discontinuidad en el desarrollo de la lengua materna (Hamel, 2003) y serias lagunas en el aprendizaje del español escrito, por lo que muchos de ellos empiezan a leer y escribir hasta tercero o cuarto grado de primaria.

De los estudiantes entrevistados, 60% coincide con los hallazgos de otras investigaciones donde se señala que los niños indígenas aprenden a leer y escribir aproximadamente a los ocho años (Schmelkes, 2013). Es importante aclarar que algo similar ocurre con estudiantes monolingües del Conafe, lo que refleja una problemática relacionada con la marginación social y con condiciones precarias.

Las interferencias entre las dos lenguas podrían ser objeto de un abordaje didáctico específico en la escuela. Se trata de conocer tanto la gramática de cada una de ellas como identificar sus diferencias y la gramática de lo escrito (de la “lengua que se escribe”). Los profesores de esta escuela no están en condiciones de asumir esta tarea, dado el escaso tiempo del que disponen y el desconocimiento que tienen del popoluca.

Para los estudiantes, el popoluca y el español son interdependientes durante las clases. No pueden dejar de apoyarse en su lengua materna a pesar de la indicación expresa de los profesores. Aunque el popoluca logra filtrarse generalmente con discreción, no pasa del todo desapercibida para sus maestros. Hay una alternancia de las dos lenguas que coadyuva en la comprensión de textos, en la escritura en español y en asumir las actividades de los proyectos didácticos que se realizan en las clases.

Observé que hablan en popoluca en los momentos de mayor confusión en relación con la actividad que están desarrollando; que suelen emplearlo como una especie de autolenguaje. Este concepto, según Fijalkow (2008: 26), se refiere al lenguaje “usado

para el sujeto mismo, y no hacia *al otro*”, es decir, no está orientado a fines comunicativos sino cognoscitivos del propio sujeto. Es como si dialogaran con ellos mismos en relación con las actividades (de lectura o escritura) que están desarrollando.

También, mediante breves diálogos, intercambian opiniones entre compañeros con la libertad de decirlo en su primera lengua y con la confianza de que sus maestros no se enteran de lo que conversan. Muchas veces mencionan no haber comprendido sus instrucciones o explicaciones. Platican con discreción, es decir, en voz baja, cuando por ejemplo comparan lo que han escrito en sus cuadernos para saber por qué no logran decir la respuesta esperada y, por lo tanto, no alcanzan la “palomita” después de intentar resolver en varias ocasiones los ejercicios del libro de Español. Se les escucha comentar sus hipótesis sobre lo que puede ser la respuesta que está buscando el profesor; expresan su frustración porque leen y releen los textos sin tener muy claro cómo orientar su revisión; dialogan sobre el significado de ciertas palabras en español que les resultan desconocidas e intercambian diccionarios, lo que les permite construir nuevas aproximaciones. Se trata de momentos breves de interacción, pero muy valiosos, en donde la lengua materna representa un importante apoyo para descifrar las indicaciones o consignas de los profesores y de los libros, y construir nuevas propuestas.

Otro momento en el que emerge el popoluca, combinado con el español oral y escrito, es cuando trabajan en equipos dentro del aula. Una vez que los profesores concluyen con las indicaciones generales, los estudiantes hablan en su lengua materna para murmurar en pequeños subgrupos lo que deben realizar; esto ayuda a aclarar el objetivo de las actividades. Como la mayoría de las veces se trata de resolver los ejercicios del libro, comentan brevemente cómo organizar sus ideas, buscan palabras desconocidas en el diccionario y se apoyan mutuamente en el proceso de redacción.

Llama la atención que cuando sus profesoras salen por algún motivo del aula, los estudiantes intensifican sus diálogos en popoluca; externan sus puntos de vista sobre la tarea que deben llevar a cabo, sus miedos a equivocarse y a las revisiones de las que son objeto cuando finalizan. Saben que son momentos valiosos para tener acuerdos rápidamente y avanzar en las actividades solicitadas.

Son pocas las ocasiones en que, en popoluca, irrumpen en voz alta en la clase de español. Como señalé en otro apartado, esta forma se reserva para los alumnos intermediarios de literacidad, quienes tratan de ayudar al profesor y a sus compañeros brindándoles ciertas explicaciones o interpretando sus dudas; fungen literalmente como intérpretes. En ocasiones les solicitan que expliquen, en popoluca, la actividad al resto del grupo, pues piensan que han agotado sus recursos para que los estudiantes comprendan en español algún contenido.

Puedo añadir, como conclusión, que el popoluca se emplea discrecionalmente mientras los profesores hablan con su grupo. Hay estudiantes que hacen ciertos comentarios relacionando los temas de los proyectos con la vida en la comunidad. Sin embargo, es información compartida discretamente en la que excluyen a los profesores.

### *El popoluca en el desarrollo de las tareas escolares*

En el desarrollo de las tareas escolares de la asignatura Español los estudiantes usan intensivamente su lengua materna. Si las tareas implican relacionarse con las personas de la localidad (como fue el caso de la tarea del músico en una de las descripciones analíticas y de otras que observé), los estudiantes hablan el popoluca para obtener la información requerida. Y si se trata de leer o producir textos, también su lengua materna juega un papel importante.

### *Tareas de investigación*

Los proyectos didácticos delimitan actividades de investigación sobre temas específicos. Los estudiantes deben reunir información acerca del alcoholismo, de las características de otros países, de la problemática de la migración, de la televisión, etcétera, para contar con elementos suficientes en la producción de un determinado tipo de texto. Entonces, visitan la biblioteca escolar, la clínica de salud, entrevistan a algún personaje de la localidad, compran algún periódico viejo en la papelería y, aunque sean pocos, también realizan búsquedas en internet.

### **Desarrollo de una entrevista a un artesano de la localidad**



Foto: Amanda Cano.

### Tarea escolar en la clínica de salud



Foto: Amanda Cano.

En todos estos eventos letrados el popoloca oral es la lengua que les permite organizar, recopilar la información y tener acuerdos sobre cómo será entregado el producto. Es un apoyo porque permite que expresen con mayor claridad sus dudas, además de facilitarles la toma de decisiones y el intercambio de opiniones.

#### *Leer y redactar con apoyo en los guiones del libro de texto*

En este trabajo se han mostrado las diversas conexiones que los estudiantes llevan a cabo entre el popoloca y el español. En este apartado quisiera comentar que ese patrón está presente en el desarrollo de otras tareas escolares en donde los estudiantes debían producir textos en pequeños equipos con apoyo en los guiones de los libros de texto.

Los estudiantes mencionan que la práctica de combinar el uso de las dos lenguas está muy arraigada. Recuerdan que desde la primaria acostumbran hablar o pensar en popoloca lo que van a escribir en español (“borradores orales”). En la telesecundaria han incorporado esta práctica y consideran que, si antes de escribir en español lo platican en popoloca, pueden sacar adelante las actividades “más mejor”.

### Estudiante realizando tarea con apoyo en el guion didáctico



Foto: Amanda Cano.

Durante el flujo de acciones, comentan sobre varios asuntos: el tema específico por desarrollar, los títulos de los trabajos y qué ideas les gustaría escribir según lo que han interpretado del guion didáctico y de sus propios profesores. A través de la oralidad, tratan de darle cierto orden a sus ideas y formulan hipótesis en relación con la forma de estructurar las oraciones y, en general, sobre la redacción del texto en español.

Mediante el popoluca, discuten el léxico que emplearán en español; es decir, deciden cuál o cuáles palabras resultan más adecuadas de acuerdo con lo que buscan expresar; discuten sus dudas ortográficas y las resuelven, aunque no siempre adecuadamente; recuperan experiencias personales que retratan en sus escritos; monitorean el grado de avance en la tarea, y definen momentos de revisión de lo que han redactado. Todo esto nos permite vislumbrar por qué es tan importante el apoyo que les brinda la L1 en el proceso de apropiación de las prácticas escolares de lengua escrita.

### Estudiantes y sentidos atribuidos a las prácticas

Las prácticas adquieren sentidos diversos para los estudiantes. Como lo he expresado anteriormente, saben que participar en ellas representa un requisito escolar, así que deben responder a este “sistema de expectativas” (Heller, 1998). Durante su forma-

ción en esta escuela, se dan cuenta de que la asignatura Español conlleva la lectura de libros completos –posteriormente deben expresar oralmente lo que entendieron– y la escritura de diversos textos a partir de las investigaciones; es una materia en la que realizan “muchas tareas” y donde se llevan a cabo constantes trabajos en equipo. Por momentos, esto se torna tedioso, pues algunos comentaron que las actividades llegan a ser repetitivas y cansadas, además de que invierten parte de su tiempo en las tardes.

No obstante este escenario, también identifiqué que para estos jóvenes las prácticas letradas escolares constituyen un medio para avanzar en el aprendizaje del español oral y escrito. Un sector de estudiantes proyecta salir de la comunidad y seguir con sus estudios, por ello el español toma mayor relevancia. Así, reconocen que poco a poco se van familiarizando con la dinámica de estas prácticas en las que hay que exponer o leer sus trabajos, comentarlos ante sus profesores o incluso ante toda la escuela. Dicen: “hay que vencer la vergüenza”.<sup>5</sup> También expresan que tratan de aprovechar los diversos eventos letrados para aprender a “leer sin tartamudear”, “mejorar la letra” y “lo que uno quiere decir”.

En diversas ocasiones, observé que en la redacción de varios textos implícitos en las prácticas, los estudiantes trataban de ampliar su léxico, discutir sobre aspectos ortográficos, sintácticos y semánticos (como lo vimos en la segunda descripción analítica). También estas prácticas implican un acercamiento a los diversos artefactos que llaman su atención, como las máquinas de escribir, la computadora o lo que les pueda servir “para algún trabajo”.

Los estudiantes pueden llegar a usar los textos como un medio de expresión de las situaciones familiares y comunitarias que enfrentan cotidianamente, aunque depende del tipo, del tema y de la confianza que le tengan a sus profesores. Por ejemplo, una docente me comentó que la redacción de las autobiografías fue muy significativa para algunos jóvenes que proyectaron sus historias de vida y anhelos, desconocidos por ella.

También, cuando los estudiantes describieron algunos oficios o trabajos presentes en la localidad, muchos aprovecharon para acercarse a personas que admiran y toman como modelo (panadero, chofer, músico, partera, enfermero, instructor comunitario de Conafe, etc.). Ven en algunos de los eventos letrados la oportunidad de tener mayor contacto con personas de la localidad con quienes desean interactuar para aprender algo nuevo que les pueda ser útil en un futuro; cuando se les brinda libertad para proponer temas dentro de estas prácticas, son muy selectivos y ponen en juego sus intereses.

Cabe mencionar que dichas interacciones no tienen la formalidad que sus profesores esperan. En el contexto de la idealización de determinada práctica letrada, observé

<sup>5</sup> Para algunos, participar en representaciones teatrales en el marco de estas prácticas resulta un evento agradable y lo disfrutaban mucho, pues memorizan lo que van a decir en español y eso les da mucha seguridad.

que para ellos es más fácil emplear un discurso informal (como lo vimos en el caso de Ernesto y Ramiro con el músico) y, por tanto, no convencional.

Los estudiantes aprovechan las actividades derivadas de las prácticas para ampliar sus conocimientos de los temas que se proponen; por ejemplo, alcoholismo, migración, culturas alrededor del mundo, personajes importantes de la historia, etcétera. Observé que constantemente relacionan lo que expresan sus profesores y los libros de texto con el contexto comunitario en el que se desenvuelven (así lo reflejan los escritos que producen y sus intervenciones orales), aunque a veces estas visiones y saberes entran en contradicción.





## A MANERA DE CIERRE

Esta investigación exploró un conjunto de prácticas letradas escolares que fueron producto de un proceso de transposición didáctica externa. Los docentes seleccionaron y transformaron determinadas prácticas sociales de referencia para dar contexto a la enseñanza y aprendizaje del español en las escuelas. Uno de los objetivos fue articular dichas prácticas con elementos de reflexión sobre la lengua, que abarcan temas relacionados con aspectos discursivos, sintácticos, semánticos, gráficos y ortográficos, como aquellos vinculados a las características de los géneros y tipos de textos, a las variedades lingüísticas y a los valores culturales (SEP, 2006).

El estudio indaga algunas de las implicaciones de este tipo de decisiones didácticas en el trabajo cotidiano de una escuela de contexto indígena. Es así como identifiqué que las prácticas letradas de referencia son propias de ciertos grupos o comunidades que no coinciden precisamente con las de los estudiantes de esta telesecundaria (e infiero que con muchas en nuestro país, de contexto indígena o no). Hablamos de una literacidad dominante con una base cultural que busca promoverse a través de la escuela (Barton y Hamilton, 1994).

Esta distancia entre los jóvenes y el mundo de las prácticas, sumada a la falta de condiciones didácticas, materiales y tiempo en la escuela, hace que sea realmente un reto para los profesores que los estudiantes participen en ellas. Como pudimos darnos cuenta, no se trata de lo que el currículum formal supone “traer a la escuela [; es decir,] los usos sociales de la lengua escrita”, para así capitalizar las prácticas, pues los estudiantes de esta telesecundaria están distantes de ellas y se desenvuelven en un contexto social muy diferente. Catalogué esta situación en términos de una fuerte tensión entre el “saber *a* enseñar” y la vida cotidiana de los estudiantes que tiene como

origen la incompatibilidad entre los referentes culturales de los jóvenes y la cultura que promueve la escuela (Erickson y Mohatt, 1982 en Czarny, 2007).

A los profesores de esta escuela se les exige crear la práctica (analizar sus usos, crear una situación comunicativa, darle un contexto) y a la vez profundizar en diversos conocimientos lingüísticos. Estas tareas rebasan por mucho las posibilidades reales de esta telesecundaria si nos basamos en las circunstancias en que desarrollan su trabajo cotidiano los docentes. Se muestra cómo la dinámica institucional de esta escuela repercute en la forma en que se desarrollan las prácticas letradas (movilidad de la planta docente, escasa experiencia profesional, desconocimiento del contexto indígena, escasos materiales escritos y recursos tecnológicos, etc.).

Los profesores apenas están conociendo el currículum formal, no han tenido una formación en didáctica de lenguas y desconocen cómo desarrollar sus prácticas docentes en un ambiente bilingüe. El contexto indígena de sus estudiantes, en particular su nivel de dominio del español oral y escrito, es una situación que sin duda hace más complejo su trabajo; además, no cuentan con las herramientas necesarias para enfrentar tantas dificultades. Al respecto, esta investigación cuestiona los resultados que están obteniendo las escuelas indígenas regidas por el *Enfoque Intercultural Bilingüe*, especialmente en lo relativo al manejo de la primera y segunda lengua por parte de sus egresados. Como vemos, los casos de estudiantes de esta telesecundaria son historias de reprobación escolar relacionadas con un proceso de alfabetización en una lengua que no dominaban a nivel oral.

Los profesores experimentan muchas contradicciones respecto a cuál es su papel en esta escuela, y sobre a las prácticas que se promueven a través de la asignatura de español, cuestionan el sentido de promoverlas con sus estudiantes. Sin embargo, se posicionan desde una visión normativa de la literacidad y tienen como reto constante tratar de articular los saberes y valores locales de los jóvenes, con lo propuesto por las prácticas letradas escolares que se ligan a una cultura diferente.

Esta etnografía permite el acercamiento a “versiones locales”, en esta telesecundaria de contexto bilingüe, de algunas prácticas letradas escolares de la asignatura Español, que dan cuenta de la presencia de un proceso de apropiación. Las prácticas implícitas en los materiales curriculares adquieren nuevos sentidos en manos de docentes y estudiantes. Confirmamos que son los sujetos a partir de sus propias historias de vida, trayectorias personales, intereses y necesidades, quienes las recrean cotidianamente.

Cada profesor interpreta qué se debe enseñar en cada “secuencia” o “proyecto”, y es lo que indica a sus estudiantes. En este proceso están presentes sus lecturas (rápidas o incluso simultáneas a las de los jóvenes) de los materiales curriculares y de los textos modelo, la información que intercambian con otros profesores (en algunos casos), sus propias experiencias como lectores y escritores, y el conocimiento de sus estudiantes y del contexto.

Las adaptaciones curriculares que realizan se basan en que, para ellos, ha adquirido centralidad el “saber hacer” y el desarrollo de habilidades (de leer y escribir) que forma parte de un discurso más amplio concerniente a orientar la educación básica hacia el desarrollo de competencias (SEP, 2006). Al parecer, las prácticas letradas equivalen a leer y escribir diversos tipos de texto alrededor de un determinado tema; los conocimientos implícitos en la práctica son difusos y remiten a un trabajo “teórico” en el que no se detienen, por múltiples razones. En este proceso, el popoluca de la Sierra es una especie de obstáculo a vencer, por las interferencias lingüísticas con el español oral y escrito. Por ello prohíben su uso en su presencia y tratan de centrarse en el desarrollo de la segunda lengua.

Nos aproximamos a la lógica con la que se guían los profesores para recrear las prácticas letradas. Rescatan principalmente dos elementos: el tema (del proyecto o secuencia) y el producto (reseña literaria, monografía, informe de entrevista, guion de teatro, cuento, etc.). Así, solicitan a los estudiantes leer y producir textos alrededor de un determinado tema, en una situación comunicativa generalmente ficticia: “vamos a hacer como si... hiciéramos un currículum para pedir un trabajo, [como si] elaboráramos una reseña literaria para alguna revista, [como si] trabajáramos en la radio y contáramos cuentos de terror”, etcétera, con un destinatario real fijo: el propio profesor. Esto da cuenta de la dificultad escolar de construir situaciones comunicativas reales dentro del marco del desarrollo de prácticas letradas. Por otro lado, se acude a la secuencia didáctica planeada en el libro de manera fragmentaria, transformada y sin una reflexión profunda sobre los objetivos específicos de tal o cual actividad dentro de la secuencia.

Hay un patrón de trabajo de docentes y estudiantes alrededor de las prácticas letradas escolares que abarca tanto la investigación del tema o bien lectura de las obras (generalmente literarias), como la escritura y exposición en clase del producto. Se han construido rutas o atajos que a los profesores les permiten lidiar con el poco tiempo disponible y cumplir con lo que el currículum, desde su perspectiva, les demanda; destaca el peso que le brindan a las tareas extraescolares, ya que en ellas los estudiantes leen y redactan los textos. No obstante, el currículum está orientado a un trabajo procesual (por ejemplo, de lectura o de producción textual) que en principio debe capitalizarse en aprendizajes efectivos, tanto relativos a los saberes (de español) como a los saberes-hacer de la expresión o la lectura.

Hay un énfasis en la entrega de productos finales (textos escritos por los estudiantes) que implican una diversidad de géneros, en los que se diluye la parte más rica en términos didácticos dentro de la asignatura: análisis fino de las características del tipo de texto, trabajo con borradores sucesivos y usos sociales de los textos.

Los estudiantes construyen una representación de las prácticas letradas escolares y de los textos y tipos de textos, principalmente mediante las explicaciones cotidianas de sus profesores, del uso que hacen de sus libros de texto, así como de los intercambios que realizan entre compañeros. Aprenden que en la asignatura Español

los proyectos (o productos) son importantes para asegurar su permanencia en la escuela (en términos de una calificación aprobatoria). A su vez, para ellos la escuela es relevante como espacio de sociabilidad, además saben que es ahí donde aprenden formalmente el español oral y escrito que les permitirá el acceso a ciertos trabajos o bien continuar sus estudios en el telebachillerato.

Para los estudiantes, las actividades de español se centran ya sea en las “investigaciones”, útiles para escribir lo que entienden de un determinado tema; en hacer una especie de resúmenes de diversos textos; o en inventar historias (cuentos, leyendas, historietas, etc.). Les es complejo distinguir la variedad de prácticas letradas escolares y los tipos de textos y géneros discursivos implicados. Sus producciones orales y escritas así lo reflejan. Estos estudiantes tienen una serie de dudas e inseguridades en relación con el trabajo que realizan en los eventos letrados. Si retomamos los comentarios metalingüísticos de Dolz *et al.* (2013), podemos dimensionar la amplitud de las dificultades que enfrentan estos jóvenes en materia de lengua escrita.

Considero que estos estudiantes participan en las prácticas no sólo por cumplir con lo que la escuela les demanda; depende del tema que esté en juego y el producto que deban entregar, encuentran la manera de filtrar sus propios intereses, preocupaciones, y le otorgan un nuevo sentido a las actividades implícitas. Por ejemplo, en la obtención de información para la entrevista, los estudiantes negociaron el tema; no tomaron notas o grabaron la entrevista, como se contemplaba en la práctica letrada de referencia, pero hicieron un muy buen uso de su memoria. La realizaron en su lengua materna y esto les permitió mayor libertad de expresión y acercamiento con el entrevistado (aunque sabemos que también implicó traducir el guion al popoluca y después al español escrito). Todo esto da muestra de que se valen de sus referentes culturales para dar sentido a estas prácticas.

Para involucrarse en las prácticas letradas escolares, y en sus eventos derivados, los estudiantes hacen uso de una estructura de participación culturalmente aprendida. Dicha estructura está basada en la observación, en escuchar y en la exploración, y son formas de relacionarse tanto con profesores y compañeros como con los textos mismos. Llevan a la escuela formas de aprendizaje que son parte de sus referentes culturales, aunque esto es a veces interpretado como “pasividad”. En esta estructura se destaca que no sólo el docente sea observado y escuchado, también hay estudiantes con mayor dominio del español oral que fungen como intermediarios de literacidad y ayudan a los otros a enfrentar la lectura y redacción de textos. Además, está el popoluca de la Sierra como herramienta que a los estudiantes les permite participar en las prácticas letradas y reflexionar sobre el español escrito. No se trata sólo de una lengua que causa interferencias lingüísticas. A pesar de que aparentemente “se le margina” en la escuela, es en la lengua que los jóvenes expresan cómo se representan las actividades escolares, sus dudas, inseguridades y propuestas de redacción. Considero que esta información es aún desconocida por los profesores, a quienes no les queda claro por qué y para qué la utilizan dado que no la hablan.

Así, esta investigación documenta que en el proceso de apropiación de ciertas prácticas letradas escolares, su naturaleza (homogéneas y lejanas al contexto local), las interpretaciones que de ellas hacen los profesores, así como el uso del popoluca y los referentes culturales de los jóvenes que pertenecen a una minoría étnica, desempeñan una función relevante.

Considero que, dados los límites de esta investigación, quedan por profundizar muchos aspectos relevantes en materia de investigación educativa en la asignatura Español. Por ejemplo, sería importante realizar un análisis del proceso de transposición externa de las prácticas de referencia a las prácticas sociales de lenguaje que se incluyen en el programa de español, conocer su organización a lo largo de la educación básica, el tipo de progresión que plantean y su articulación con elementos de reflexión sobre la lengua.

También es importante continuar documentando el proceso de apropiación de prácticas letradas escolares en diversos contextos. Es central seguir dando cuenta de la forma en que los estudiantes participan en los eventos letrados, y de las transposiciones internas que hacen sus maestros.

Como vimos, hay una alternancia de lenguas muy interesante y un apoyo importante en la oralidad. Las formas en que estudiantes bilingües están asumiendo la redacción de textos es otra veta importante por investigar. También se debe profundizar en lo relativo a las dificultades específicas en lengua escrita de los estudiantes bilingües. Si bien en este estudio señalo algunas de ellas, es importante desarrollar un trabajo más sistemático que las identifique y determine cuáles están relacionadas con la interferencia del popoluca sobre el español y cuáles son atribuibles a otras causas. Esta información sería de utilidad para poder apoyar a los estudiantes en el aprendizaje de su segunda lengua.

Por último, los resultados de este trabajo me llevan a reflexionar las necesidades académicas específicas de los profesores de secundaria de la asignatura Español. Queda pendiente ahondar en esta línea de investigación.



## REFERENCIAS

- Alarcón, J. (1998). "El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo". *Colección Pedagógica Universitaria* (29) 139-165. Recuperado de: <[http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_29/el\\_fenomeno\\_del\\_bilinguismo.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_29/el_fenomeno_del_bilinguismo.htm)>.
- Aranda, G. (2010). *La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- AVELI (2010). *Catálogo de las lenguas indígenas y sus variantes lingüísticas del estado de Veracruz*. Gobierno del Estado de Veracruz. Recuperado de: <<http://portal.veracruz.gob.mx/pls/portal/docs/PAGE/AVELI/DOCUMENTOS/catalog.PDF>>.
- Barton, D. (2003). *Literacy, An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). "La literacidad entendida como práctica". En Zavala, V; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (109-140). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Baynham y Lobanga (2000). "Mediators and Mediations in Multilingual Literacies Events". En Martin-Jones, M. y Jones, K. (eds.), *Multilinguals Literacies*. Estados Unidos: Johns Benjamin Publishing Company. Recuperado de <<http://books.google.com.mx/books>>.
- Bertely, M. (1992). "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua". En Rueda, M. y Campos, M. (comps.), *Investigación etnográfica en educación* (211-233). México: UNAM.
- Bertely, M.; Gashë, J. y Podestá, R. (2008). "Introducción". En Bertely, M.; Gashë, J. y Podestá, R. (coords.), *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ecuador: Abya Yala.



- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la oralidad y la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Brodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Biblioteca de Actualización del Maestro.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>>.
- Camps, A.; Guash, O.; Milián, M. y Ribas, T. (1997). “La construcción de los contenidos gramaticales escolares”. *Lectura y vida* (31), 71-80. Recuperado de <[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31\\_04\\_Camps.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Camps.pdf/view)>.
- Candela, A. (1995). “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”. En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana (173-197)*. México: FCE.
- Cano, A. y Vaca, J. (2013). “Usos y desusos iniciales de la estrategia Habilidades Digitales para Todos en secundarias de Veracruz”. *Perfiles Educativos*, 35 (142), 8-26. Recuperado de <<http://revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/42572>>.
- Carvajal, E. (2003). “Una mirada a las aulas de la telesecundaria. Reconstrucción del modelo pedagógico, el caso de las matemáticas”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (3), 151-157. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27033307>>.
- Casariago, R. (2006). “La escuela en los contextos más pobres del país: una escuela indígena”. *Didac*, (47) 41-46. Recuperado de <<http://www.uia.mx/web/files/didac/47.pdf>>.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Chile: Universidad de Concepción. Recuperado de: <<http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>>.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Valencia: Graó.
- Cassany, D.; Sala, J. y Hernández, C. (2008). “Escribir ‘al margen de la ley’: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes”. Artículo presentado en el simposium *Prácticas letradas contemporáneas y análisis y aplicaciones*. Recuperado de <<http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>>.
- Catach, N. (1996). “La escritura en tanto plurisistema, o teoría de L prima”. En N. Catach (comp.). *Hacia una teoría de la lengua escrita (310-331)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1991). *The Cultural Origins of the French Revolution*. Durham: Duke University Press.
- Chevallard, I. (1991). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Coronado, S. (1992). “Entre la homogeneidad y la diferencia en los pueblos indohablantes de México”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (4), 37-62. Recuperado de <[http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t\\_1992\\_4\\_03.pdf](http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1992_4_03.pdf)>.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

- Czarny, G. (2007). La escuela y los grupos con antecedentes lingüísticos y culturales diferentes. En Bertely, M. (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (239-260). México: Publicaciones Casa Chata.
- De la Piedra, T. (2004). "Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los Andes peruanos". En Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (367-388). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Deyermond, A. (2005). "La literatura oral en la transición de la Edad Media al Renacimiento". *Acta Poética*, (26), 19-50. Recuperado de <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rap/issue/view/1396>>.
- Díaz, A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". *Perfiles Educativos*, (111), 7-36. Recuperado de <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>>.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Domínguez, M. (2001). "En torno al concepto de interferencia". *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, (5). Recuperado de <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>>.
- Dolz, J.; Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción". *Didáctica, Lengua y Literatura*, (21), 117-141. Recuperado de <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>>.
- Dolz, J.; Gagnon, R. y Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Ginebra: Carnets des sciences de l'éducation.
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Mosquera, S. y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Valencia: Graó.
- Elson, B. (1984). *Gramática popoluca de la sierra del municipio de Soteapan, Veracruz*. México: Instituto Lingüístico de Verano.
- Elson, B. y Gutiérrez, D. (1999). *Diccionario del popoluca de la Sierra de Veracruz*. México: Instituto Lingüístico de Verano.
- Escobar, A. (2000). *Contacto social y lingüístico: El español en contacto con el quechua en Perú*. Lima: PUCP.
- Ezpeleta, J. y Rockwell E. (1983). "Escuela y clases subalternas". *Cuadernos Políticos*, (37), 70-80. Recuperado de <<http://www.bolivare.unam.mx/cuadernos/cuadernos/contenido/CP37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>>.
- Ferreiro, E. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- . (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fijalkow, J. (2008). "Las psicologías cognitivas de la lecto-escritura". En Jorge Vaca Uribe (comp. y trad.), *El campo de la lectura* (25-55). México: Universidad Veracruzana.

- Galván, L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente*. España: Octaedro.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- González, I. (2012). *La vida de Lazarillo de Tormes*. España: Akal.
- Goodman, K. (1996). *La lectura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Guevara, S., Laborde, J. y Sánchez, G. (2004). *Los Tuxtlas, el paisaje de la sierra*. México: Instituto de Ecología.
- Gutiérrez, S. (2011). *Dinámicas lingüísticas entre popolucas y nahuas del sur de Veracruz*. Xalapa, Veracruz: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Guzik, R. (1986). "La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural en la zona mazahua del Estado de México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (2), 97-103.
- Hamel, R. (2003). "El papel de la lengua materna en la enseñanza: Particularidades de la educación bilingüe". En Ingrid Jung y Luis Enrique López (coords.), *Abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (248-260). Madrid: Morata.
- Hamel, R. (2009). "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital". *Estudios de Lingüística Aplicada*, (50), 61-115. Recuperado de <<http://ela.cele.unam.mx/doctos/ela50/ELA50Texto3.pdf>>.
- Hamel, E.; Brumm, M.; Carrillo, A.; Loncon, E.; Nieto, R. y Silva, E. (2004). "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (9), 83-107. Recuperado de <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002006.pdf>>.
- Hamers, J. y Blanc, M. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. (2004). "El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela". En Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (143-180). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Heath, S. (1982). "Protean Shapes in Literacy Events: Ever-Shifting Oral and Literate Traditions". En D. Tannen (ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy* (91-117). Nueva Jersey: Ablex.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Heller, A. (1998). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- INEGI (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).
- Ivanic, R. y Moss, W. (2004). "La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación". En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (143-180). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Jiménez, Y. (2011). “Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y ‘modernización’” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (12) 1-24. Recuperado de <<http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html>>.
- Jociles, M. (2006). “Diferencias culturales en educación. Apuntes para la investigación y la intervención”. *Gazeta de Antropología*, (22). Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10481/7107>>.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Kalman, J. (2003). “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (17), 36-66. Recuperado de <[http://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman\\_fmee.pdf](http://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman_fmee.pdf)>.
- . (2004). *Saber lo que es la letra*. México: Siglo XXI.
- Kalman, J. y Carbajal, E. (2007). “Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la telesecundaria”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (3-4), 69-106.
- Kalman, J. y Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales, diálogos con América Latina*. México: CREFAL.
- Kintsch, W. (1996). “El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: Un modelo de construcción-integración”. En Goodman, K. y Kintsch, W., *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura* (69-138). Buenos Aires: IRA/Lectura y Vida.
- Kintsch, W. (1996). “El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración”. En Goodman, K. y Kintsch, W., *Textos en Contexto 2. Los procesos de lectura y escritura* (71-133). Buenos Aires: Kapeluz.
- Lahire, B. (1997). “Masculino-Femenino. La escritura doméstica”. En *Retos de la traducción en textos especializados. Traducción anotada y comentada de dos artículos de Bernard Lahire acerca de la escritura doméstica*. Tesis que para obtener el grado de Maestra en Traducción presenta Francia María Gutiérrez Reyes. México: Colmex, julio de 2013.
- Lahire, B. (2010a). “Transmisiones intergeneracionales de la escritura y desempeño escolar”. En Vaca, J. (coord.), *Prácticas de lengua escrita: escuela, vida, cultural y sociedad* (14-49). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana: Biblioteca Digital de Investigación Educativa Recuperado de <[http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca\\_practicas\\_lectura.pdf](http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_practicas_lectura.pdf)>.
- Lahire, B. (2010b). “La desigualdad ante la cultura escrita escolar: el caso de la expresión escrita en la escuela primaria”. En Vaca, J. (coord.), *Prácticas de lengua escrita: escuela, vida cultura, y sociedad* (121-146). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana: Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Recuperado de <[http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca\\_practicas\\_lectura.pdf](http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_practicas_lectura.pdf)>.

- Lave, J. (2001). "La práctica del aprendizaje". En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las Prácticas* (15-45). Buenos Aires: Amorroutu.
- Lazos, E. y Paré, L. (2005). *Miradas indígenas sobre una naturaleza entristecida: percepciones del deterioro ambiental entre nahuas del Sur de Veracruz*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP/FCE.
- Ley General de Educación (2017). Recuperado de <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_220317.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf)>.
- Luna, M. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis 21 del Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional. México: DIE-CINVESTAV.
- Martínez, S. (1982). *Tiempos de revolución*. México: La Red de Jonás.
- Mercado, R. (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". *Infancia y aprendizaje*, (55), 59-72. Recuperado de <[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48375.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48375.pdf)>.
- Merma, G. (2007). *Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Filología española. Alicante: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante/Departamento de Filología Española. Recuperado de <[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4114/1/tesis\\_doctoral\\_gladys\\_merma.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4114/1/tesis_doctoral_gladys_merma.pdf)>.
- Miranda, F. y Reynoso, A. (2006). "La reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (31), 1427-1450. Recuperado de <<http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/FormacionCivicaEticaEducacionBasica/programa/documentos/MirandayReynoso.pdf>>.
- Nolasco, M. (1997). "Educación bilingüe: la experiencia en México", en María Bertely y Adriana Robles (coords.), *Investigación educativa 1993-1995* (35-51). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Norbert, F. y Paciotto, C. (2004). "Bilingüismo y diglosia en la Sierra Tarahumara: Fundamentos de la evaluación del lenguaje". *Pueblos Indígenas y Educación*, (55), 57-82. Recuperado de <<http://jan.ucc.nau.edu/nf4/Bilingualism/Bilinguismo%20y%20diglosia.pdf>>.
- Palacios, A. (2006). "Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa". En De Miguel, E (ed.), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico* (175-196). Recuperado de <[http://www.uam.es/personal\\_pdi/filoyletras/alcaine/UIIMP.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/UIIMP.pdf)>.
- Paradise, R. (1991). "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación a la observación". *Infancia y aprendizaje*, (55), 73-85.
- Paradise, R. (2005). *La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita?*, documento 56. México: Cinvestav/Departamento de Investigaciones Educativas.

- Paré, L. y Fuentes, T. (2007). *Gobernanza ambiental y políticas públicas en Áreas Naturales Protegidas: lecciones desde Los Tuxtlas*. México: UNAM.
- Podestá, R. (2003). *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y los niños nahuas de México a través de sus propias letras y dibujos*. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades/BUAP.
- Portilla, M. (2013). *Las prácticas de apoyo familiar a las tareas escolares de los niños de primero y segundo de primaria*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Quiroz, R. (2003). "Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (17), 221-243. Recuperado de <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?criterio=ART00371&idm=es&sec=SC03&sub=SBB>>.
- Reyes, A. (2011). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. Tesis para obtener el grado en Doctor en Sociología. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Rockwell, E. (1991). "Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en el salón de clase". *Infancia y Aprendizaje*, (55), 29-43.
- Rockwell, E. (1995). "En torno al texto, tradiciones docentes y prácticas cotidianas". En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana (198-222)*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". *Diversité Langues*, (5). Recuperado de <<http://www.telugu.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/rockwell/txt.htm>>.
- Rockwell, E. (2002). "Learning from Life or Learning from Books: Reading Practices in Mexican Rural Schools". *Paedagogica Historica*, (38), 113-135.
- Rockwell, E. (2005). "La apropiación: un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la sociedad mexicana de historia de la educación, 2004-2005*, (1), 28-38.
- Rockwell, E. (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". *Anuario de la sociedad mexicana de historia de la education*, (1), 28-38.
- Rockwell, E. (2004). "Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas". En Meyer, L. y Maldonado, B. (comps.), *Entre la normatividad y la comunidad, experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual (3-23)*. Oaxaca, México: Fondo Editorial/IEEPO.
- Rockwell, E. (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares". En Jociles, M. y Franzé, A. (eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación (275-306)*. Madrid: Trotta.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Rodríguez, L. (2009). "Materiales impresos, audiovisuales e informáticos en telesecundaria: disponibilidad, uso y opiniones de los maestros en la asignatura de español". Ponencia presentada en el *X Congreso Mexicano de Investigación Edu-*

- cativa*. Recuperado de <[www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/.../0200.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/.../0200.pdf)>.
- Rodríguez, B. y Reséndiz, M. (2009). “¿Cómo elaboran sus respuestas los niños de las escuelas de educación indígena que obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones de lectura?”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (8), 1-11. Recuperado de <[http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/rodriguez\\_resendiz\\_respuestas.html](http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/rodriguez_resendiz_respuestas.html)>.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: “Apropiación participativa”, “Participación guiada” y “Aprendizaje”. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.), *La mente sociocultural. Aplicaciones teóricas y aplicadas* (111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sandoval, E. (2008). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: SEP.
- Schmelkes, S. (2013). “Educación y pueblos indígenas: problemas de medición”. *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4 (1), 5-13. Recuperado de <[http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE\\_08/Doctos/RDE\\_08\\_opt.pdf](http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_opt.pdf)>.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación secundaria. Español*. México: SEP.
- SEP (2006). *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio de 2006*. México: SEP.
- SEP (2007a). *Español III. Libro para el alumno. Volumen I. Telesecundaria*. México: SEP.
- SEP (2007b). *Español III. Libro para el maestro. Volumen I. Telesecundaria*. México: SEP.
- SEP (2007c). *Español II. Libro para alumno. Volumen II. Telesecundaria*. México: SEP.
- SEP (2007d). *Español II. Libro para el maestro. Volumen II. Telesecundaria*. México: SEP.
- Simeón, R. (2006). *Diccionario de la lengua náhuatl o mexicana*. México: Siglo XXI.
- Street, J. y Street, B. (2004). “La escolarización de la literacidad”. En Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (181-210). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (2004). “Los nuevos estudios de literacidad. Escritura y sociedad”. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (81-99). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Tarziabachi, S. (1992). “Sobre el autor y el narrador en *Amadís de Gaula*”. En *Amadís de Gaula. Estudios sobre narrativa caballeresca en la primera mitad del siglo XVI*, (21-39) (Problemata Literaria 6). Mungia: Edition Reichenberger.
- Vaca, J. (2001). “Comprensión de textos y conocimiento ortográfico”. *Colección Pedagógica Universitaria*, (35), 9-208. Recuperado de <[http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n\\_35/cpu\\_35.pdf](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_35/cpu_35.pdf)>.

- Vaca, J. (2005). "PISA sin prisa". *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-20. Recuperado de <<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/pisa.htm#>>.
- Vaca, J. (2008). *Leer*, vol. 3. Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Recuperado de <[www.uv.mx/bdie/](http://www.uv.mx/bdie/)>.
- Vaca, J. (2010). "El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina". En Vaca, J. (coord.). *Prácticas de lengua escrita. Vida, escuela, cultura y sociedad* (51-87). México: Universidad Veracruzana.
- Vaca, J., Bustamante, J., Gutiérrez, F. y Tiburcio, C. (2010). *Los lectores y sus contextos*. Xalapa: Universidad Veracruzana/Instituto de Investigaciones en Educación. Biblioteca Digital de Investigación y Educativa, 8. Recuperado de <<http://www.uv.mx/bdie/general/leer/>>.
- Vaca, J.; Aguilar, V.; Gutiérrez, F.; Cano, A. y Bustamante, J. (2014). *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. México: Universidad Veracruzana/ Instituto de Investigaciones en Educación/ Biblioteca Digital de Investigación y Educativa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact*. París: Mouton.
- Weiss, E. (2010). "La subjetivación. Un concepto débil en los estudios sobre jóvenes". Ponencia presentada en la *II Reunión Nacional de la Red de Investigación en Juventudes*, Salta, Argentina, 14-15 de noviembre.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro*. España: Ediciones Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2005). "Un Perú que LEE, ¿un país que cambia? Una mirada a los mitos de la lectoescritura". *Memorias del IV Congreso Nacional de Investigaciones en Antropología*. Lima. Recuperado de <<http://www.ibcperu.org/doc/isis/5406.pdf>>.
- Zavala, V. (2009). "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". En Cassany, D. (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (23-35). Barcelona: Paidós.
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. y Bariola, N. (2010). "Discurso, género y etnicidad en una comunidad de shipibos". *Discurso & Sociedad*, 4(3) 50-69. Recuperado de <[http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4\(3\)Zavala&Bariola.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4(3)Zavala&Bariola.pdf)>.