

## **DIALOGÍA Y NEGOCIACIÓN EN LA APROPIACIÓN DE NUEVAS PROPUESTAS**

EPIFANIO ESPINOSA TAVERA

En este trabajo expongo resultados de un estudio sobre la apropiación de la propuesta para la alfabetización inicial implementada en 1997 por el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES). Específicamente presento resultados relativos a los usos y sentidos con que las maestras incorporaron dicha propuesta a sus prácticas de enseñanza, destacando el carácter dialógico, negociado y articulador de su apropiación.

### **EI PRONALEES**

El PRONALEES surgió en el contexto de la reforma curricular de 1993 y tuvo vigencia de 1995 a 2001. Uno de sus propósitos era reformular los materiales curriculares a partir del enfoque comunicativo y funcional. Con este enfoque se pretende que los alumnos desarrollen competencias para usar eficientemente el lenguaje oral y escrito en diversas prácticas sociales.

El PRONALEES se inscribe en el contexto de la decadencia una perspectiva de alfabetización, la alfabetización código (AC), y el ascenso de una nueva, la alfabetización letramento (AL). Para la AC el dominio del código alfabético se consideraba suficiente para enfrentar los diversos usos de la escritura. En cambio, para la AL, la alfabetización implica además la adquisición de un saber letrado –relativo al conocimiento de la diversidad textual, las formas en que se estructuran los diferentes tipos de textos, el lenguaje que emplean y los propósitos a los que sirven-.

Entre estas perspectivas se ubican dos debates respecto a la alfabetización inicial. Uno relativo a los contenidos y otro respecto a la enseñanza de las letras (funcionamiento del código). La AC, perspectiva predominante en las prácticas escolares, plantea una enseñanza secuencial donde el dominio del código antecede al trabajo con la lectura y la producción de escritos; asimismo, sustenta la necesidad de una enseñanza sistemática del código alfabético. Para la AL, la enseñanza de esos contenidos debe ser simultánea, se considera que involucrando a los niños en la lectura y producción de textos con diversos propósitos ellos acceden al saber letrado al mismo tiempo que descubren y comprenden las convencionalidades de la escritura.

En estos debates, la propuesta de alfabetización del PRONALEES se aproxima a la posición de la alfabetización letramento. Así, desde el inicio del año escolar propone involucrar a los niños en la lectura y producción de diversos textos. Por otra parte, en proximidad con posiciones constructivistas, plantea una enseñanza indirecta de la convencionalidad de la escritura consistente en promover el descubrimiento de sus principios y convencionalidades a partir de la reflexión de los niños propiciada por el cuestionamiento de los profesores. En este sentido, el PRONALEES plantea a los maestros una ruptura radical con la secuencialidad y la enseñanza sistemática.

### **Referencias sobre el estudio**

El estudio se realizó desde una perspectiva etnográfica orientada a comprender la apropiación de las propuestas atendiendo a las perspectivas de las maestras participantes. El trabajo de campo se efectuó de 2002 a 2004 en 4 escuelas urbano marginales de una ciudad del sur del país. En las visitas a las escuelas se permanecía toda la jornada escolar.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas y abiertas a las maestras participantes y se observaron sus clases de español. Entrevistas y clases fueron audio y videogradas, posteriormente se transcribieron en versiones ampliadas. El archivo contiene un total de 57 registros: 18 de entrevistas y 39 de entrevistas y clases.

Participaron 7 maestras: 3 de primero, dos de segundo, una de tercero y una exasesora, del PALEM y del PRONALEES. Las maestras utilizaban y valoraban positivamente la propuesta del PRONALEES. 4 de las maestras habían trabajado con el PALEM y el PRONALEES y todas recibieron asesoría al menos durante un año. Las maestras tenían en promedio 20 años en la docencia, la de menos años en el magisterio tenía once y la de mayor antigüedad 30.

### **La apropiación: una visión desde la perspectiva sociocultural**

Apoyado en la perspectiva sociocultural, concibo la apropiación de nuevas propuestas como un proceso situacional, dialógico y negociado de producción de sentidos y saberes relativos a la enseñanza.

Chartier propone la apropiación de los productos culturales como proceso inventivo de sentidos, lo cual se expresa en la diversidad de usos a los que está sujeto un mismo recurso, una misma idea, al circular entre diferentes comunidades. Dice Chartier:

Pensar las prácticas culturales en términos de apropiaciones diferenciales autoriza () a no considerar totalmente eficaces y radicalmente aculturantes los textos, las palabras, o los ejemplos que se proponen modelar los pensamientos y las conductas de la mayoría. Esas prácticas son siempre creadoras de usos o de

representaciones en modo alguno reductibles a las voluntades de los productores de discursos y de normas. (R. Chartier, 1995, 12).

Así, advierte Chartier, es necesario “no confundir el estudio de los textos con el de los gestos o los pensamientos que supuestamente producen” (1995, 12), porque, siempre, agrega, “una diferencia separa lo que propone el texto y lo que hace con él su lector” (1999, VI).

No obstante, aunque inventiva, la apropiación es simultáneamente dependiente, pues “no hay producción cultural libre e inédita que no emplee materiales impuestos por la tradición, la autoridad o el mercado y que no se someta a la supervisión o a las censuras de quien tiene poder sobre las cosas o las palabras” (Chartier, 1995, 13). En mi perspectiva, esta dependencia pone de manifiesto que los usos que hacen los maestros de las nuevas propuestas son producidos en relación con las circunstancias en que ellos realizan su trabajo cotidiano, tal como proponen los teóricos de la actividad situada.

Según Lave, las acciones para la consecución de ciertas metas se configuran en interacción con las circunstancias que las rodean. Así, sostiene Lave, la actividad constituye invariablemente una “actividad cognitiva situacionalmente específica”, por ello “adopta formas diferentes en situaciones diferentes”. Argumenta que “la especificidad de la práctica (...) en una situación y la discontinuidad entre situaciones (muestran) la cognición como nexo de relación entre la mente y el mundo en el que ésta opera” (Lave, 1991, 17-19). Afirma entonces, “quien se enfrenta a la resolución de un problema procede mediante su acción, generalmente integrando el cuerpo, el yo, la sensibilidad y el entorno” (Lave, 1991, 34).

Utilizo las nociones de voces sociales y dialogicidad (Bajhtin, 1989), para examinar las relaciones entre los usos escolares del PRONALEES y las situaciones contextuales en que realizan su trabajo los maestros. Bajhtin propone que el habla –y también las acciones de las personas en el mundo-, no son elaboraciones puramente personales, sino que se hallan pobladas por las palabras de los otros. Estas palabras ajenas constituyen referencias con las que la palabra propia, inevitablemente, “entra en interacción viva e intensa”. Dice Bajhtin:

“La orientación dialogística de la palabra es, seguramente, un fenómeno de toda palabra. Es la orientación natural de toda palabra viva (...) En todas sus vías hacia el objeto, en todas sus orientaciones, la palabra se encuentra con la palabra ajena y no puede dejar de entrar en interacción viva, intensa, con ella (...) como objeto de transmisión interesada, de interpretación, de análisis, de valoración, de refutación, de apoyo, de desarrollo posterior, etcétera” (Bajhtin, 1989, 96).

De esta forma, dice Bajhtin, lo que los otros “dicen” o lo que nosotros mismos hemos dicho en el pasado, está presente continuamente en nuestra conversación –y en nuestras acciones-. En este diálogo los individuos construyen sus propias formas de respuesta; no obstante, para Bajhtin estas respuestas no significan una articulación armónica de las distintas voces que diluya las diferencias, por lo que la dialogicidad de la palabra es inagotable. En este sentido, concibo la apropiación de propuestas pedagógicas como un proceso de final abierto, donde las versiones construidas dialógicamente no son inmutables, sino que se actualizan en función de las experiencias pasadas y las nuevas situaciones que se enfrentan en el aula. Wenger, en este sentido, plantea que las prácticas

no son estables, sino combinan continuidad y discontinuidad. Dice: “Como el mundo fluye sin cesar y las condiciones siempre cambian, toda práctica se debe reinventar constantemente aunque siga siendo <la misma práctica>” (2001, 123). Toda práctica, plantea Wenger, es resultado de la negociación de significados, y este es un proceso abierto por el cual nuevos elementos pueden ser incorporados a las prácticas, al mismo tiempo que pueden ser ‘recuperados’ elementos del pasado.

La negociación de significado es un proceso abierto, con el potencial permanente de incluir nuevos elementos. También es un proceso de recuperación, con el potencial constante de continuar, redescubrir o reproducir lo antiguo en lo nuevo (Wenger, 2001, 126).

El análisis siguiente busca mostrar cómo en diálogo con voces sociales procedentes de los padres, del currículum, de sus propias experiencias pasadas, y de la propia propuesta para la alfabetización del PRONALEES –lo que de ella conocen e interpretan en un momento dado-, las maestras del estudio fueron definiendo, negociando, los usos particulares de dicha propuesta.

### **Los usos del PRONALEES y su construcción dialógica.**

Las maestras introdujeron la simultaneidad mediante una construcción propia y singular, la simultaneidad focalizada. Ellas, como propone PRONALEES, trabajaban simultáneamente con la lectura, la producción de textos y la enseñanza de las convencionalidades del lenguaje escrito. No obstante, la atención sistemática de las maestras sobre los progresos de los niños se concentraba diferencial y progresivamente

en cada uno de esos aspectos. Esta atención focalizada se expresaba tanto en los tiempos como en los contenidos que eran priorizados en la enseñanza y, de manera preponderante en el seguimiento atento que llevaban del progreso de los niños en cada uno de estos aspectos y en la prioridad que les daban para la acreditación.

Inicialmente las maestras focalizaban la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en las comprensiones de los niños del sistema de escritura, particularmente de su convencionalidad alfabética. La atención sistemática hacia otros contenidos, como la producción de escritos, la circunscribían a los avances y logros del grupo de niños sobre el dominio de la convencionalidad alfabética.

La simultaneidad focalizada expresa una singular articulación de las voces procedentes del PRONALEES, así como del enfoque secuencial de larga tradición en la escuela. Su construcción, sin embargo, no se reduce a la valoración pedagógica de los enfoques para la alfabetización. En los comentarios y reflexiones de las maestras estaba presente la consideración de situaciones y personas que forman parte del entorno complejo en que trabajan. Las expectativas de los padres, la secuencialidad y graduación del currículo escolar, y las condiciones institucionales –tiempo y evaluaciones-, aparecían como voces que ellas consideraban en sus decisiones.

Escolarizados en la perspectiva secuencial, los padres, por ejemplo, esperan que sus hijos aprendan inicialmente el código y vigilan que así sea. “A los padres no les gustaba cómo trabajábamos (...) Decían es que usted no trabaja con ellos. (...) si en el kinder les enseñan, por qué aquí usted no les enseña, (...) querían que les dejara los cuadernos llenos de planas”. (Ma.1)

Ignorar esta voz, tiene consecuencias, “los padres te valoran al final de año y te eligen o no como maestro de sus hijos” (Ma.3). Principalmente puede afectar las condiciones necesarias para el aprendizaje, al influir en la percepción de los niños sobre el trabajo en clases, “hasta los niños luego decían maestra pero ya hay que trabajar. Bueno, trabajar!?, si estamos trabajando, esto que ustedes estén jugando aquí en equipo, o estemos platicando, también es trabajo” (Ma.1). “Florentino me falta mucho. También ahí no avanza como los demás. Creo que le están influyendo en su casa que lo que aquí aprende no es útil” (Ma.2)

El tiempo, disminuido por múltiples demandas escolares y por las mismas actividades previstas en el PRONALEES –“Tienes que preguntarles para que corrijan, se fijen o pregunten, esperas que te contesten, pero el tiempo no te alcanza” (Ma. 2)-, impone el establecimiento de prioridades: “invitaciones, historietas y cartel no pudimos verlos muy bien. Pero en segundo veo esos contenidos, sé que los voy a retomar, por eso no me preocupa tanto, me interesa ahorita es que lleven un buen nivel alfabético los que llevan un bajo nivel” (Ma.3).

Estos ejemplos evidencian la huella del contexto escolar en la apropiación dialógica y negociada de la simultaneidad del PRONALEES. Las voces del entorno fueron consideradas al priorizar la adquisición del código, sin que implicara la renuncia de las maestras al involucramiento de los niños en eventos de lectura y producción de textos, lo cual consideraban importantes para la alfabetización.

Las experiencias anteriores y el desempeño de los niños, por otra parte, fueron referentes que mediaron en la ponderación de las voces del PRONALEES y de la



tradicción escolar respecto a la enseñanza de las letras, dando lugar a la articulación plural y móvil en el uso de recursos originados en perspectivas divergentes.

Los progresos de los niños en experiencias pasadas, se mostró como una voz que matizaba y articulaba las posiciones de la enseñanza sistemática y la indirecta. Una maestra, por ejemplo, consideraba erróneo haber utilizado la enseñanza sistemática anteriormente: “tenía la idea errónea, incluso en esta vez, de que en (la lectura) Paco el Chato, vi puras palabras con p (...) así le dije a la asesora. Dice no, y ya me explicó por qué no” (Ma.3). Matizó su posición al considerar los resultados en sus alumnos: “Así hice con todas las lecciones. La ventaja fue que como a la lección 18 o 20, yo veía que los niños ya sabían hasta sílabas compuestas” (Ma.3).

Que los niños hubieran aprendido “hasta sílabas compuestas”, llevó a Ma. 3 a revalorar la enseñanza sistemática, así como a considerar útil la enseñanza indirecta por el hecho de que lo niños hubieran logrado ese aprendizaje sin que fuera enseñado sistemáticamente. Producto de este diálogo, Ma.3 integró la enseñanza sistemática como un medio para familiarizar a los niños con la convencionalidad alfabética: “de repente, te digo, en 6 o 7 lecciones, sí chequé un poquito las letras, después fueron solos agarrando la onda, ya casi lo demás fue saliendo solo”. Al mismo tiempo, integró proposiciones de la enseñanza indirecta, como el análisis comparativo de escrituras y el continuo cuestionamiento de los niños, como se aprecia en su comentario de una de las actividades realizadas: “La idea es, primero, que reconozcan las palabras, los nombres de los animales, en otro momento sería aprovechar esas palabras para ver cada una de las partes de las palabras, con qué empieza o cómo empieza rana, cómo termina rana, o igual garza”.

## **Conclusiones**

A diferencia de posiciones cognitivas que aluden a la apropiación de nuevas propuestas como resultante de la modificación de concepciones pedagógicas, este estudio muestra que la apropiación transcurre situado en un contexto cargado de historia y en condiciones particulares que median e inciden en las decisiones y acciones que los maestros emprenden en la enseñanza, así como en las formas en que incorporan nuevas propuestas pedagógicas.

Las condiciones escolares influyen pero no determinan la apropiación. Más que acomodación a las condiciones de trabajo, los usos construidos por las maestras, sin romper totalmente con el pasado, posibilitaron la introducción de cambios importantes como la lectura y producción de textos aún con expectativas de padres y condiciones institucionales adversas.

La apropiación no es estática sino un proceso abierto a la producción dialógica y negociada de nuevas articulaciones de sentidos y usos de los recursos, tanto del pasado como de nuevas propuestas.

Contrario a las posiciones académicas irreconciliables, al apropiarse de nuevas propuestas los maestros las ponderan, las matizan y las articulan en modos singulares atendiendo a la voz de su experiencia y la de los propios alumnos.

## **Referencias bibliográficas**

- Bajhtin, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Chartier, Roger (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna*. México: Instituto Mora
- Chartier, Roger (1999). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa
- Lave, Jean (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.