



LAS REPRESENTACIONES DE LOS PADRES ANALFABETAS EN
EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE SUS HIJOS

Sara Cecilia Ospina Duque

UNIVERSIDAD ICESI
CREA- CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Santiago de Cali

2015



LAS REPRESENTACIONES DE LOS PADRES ANALFABETAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE SUS HIJOS

Sara Cecilia Ospina Duque

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación

Director de Trabajo de Grado:
Oscar Eduardo Ortega García
Magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana

UNIVERSIDAD ICESI
CREA- CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Santiago de Cali

2015

AGRADECIMIENTOS

A Dios primeramente porque creer en él es darle sentido a mi vida, es mi roca y mi torre fuerte.

A mi esposo, mi hijo y este nuevo ser que llevo en mi vientre. Ellos son mi esperanza y motivación para avanzar profesionalmente.

A mis padres, quienes sus enseñanzas y valores marcaron mi vida dejando un legado invaluable en lo que soy.

A mi hermana Claudia, quien siempre me ha impulsado a estudiar y acoger sus consejos me han dado bienestar.

A Oscar, director del trabajo de grado. Por su valiosa dirección para cumplir con este reto investigativo.

A todo el grupo de docentes que hicieron parte de mi formación en la maestría, por acompañarme en esta etapa de superación profesional. Valoro de todo corazón sus enseñanzas que renovaron mi mente y espíritu.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	6
Planteamiento del problema	7
Justificación	10
Objetivo general	11
Objetivos específicos	12
1. Marco teórico	
1.1 Exposición del concepto de representación	13
1.1.1 Representación mental	13
1.1.2 Representación social	14
1.1.2.1 Dimensiones de la representación	17
1.1.2.2 Dinámica de la representación	18
1.1.2.3 Determinación de la representación	19
1.1.3 Esquema teórico de las representaciones	20
1.1.4 Elementos del discurso	21
1.1.5 Elementos contextuales	21
1.1.6 Elementos conductuales	22
1.2 Aprendizaje inicial del lenguaje escrito	22
1.3 Concepto de analfabetismo	25
1.4 Esquemas conceptuales: aspectos claves	29
1.5 Estudio del arte	31
2. Marco metodológico	
2.1 Contexto empírico de la investigación	32
2.2 Sujetos	33
2.3 Instrumentos	34
2.3.1 Cuadro de coherencia e interrelación metodológica y teórica	35
2.3.2 Matriz de consistencia para la validez del instrumento	37

2.3.2.1	Técnica de grupos focales	39
2.3.2.2	Entrevista semiestructurada individual	40
2.3.2.3	Cuestionario para los hijos	41
2.4	Procedimiento	42
2.5	Procesamiento de la información	43
3.	Análisis de resultados	
3.1	Elementos contextuales	45
3.2	Elementos discursivos	54
3.3	Elementos conductuales	57
3.3.1	Entrevista con las madres	58
3.3.2	Cuestionario con los niños	61
3.3.3	Visión global de las representaciones conductuales	63
3.4	Diagramas de flujo	65
4.	Conclusiones	71
	Bibliografía	73
	Anexos	75

INTRODUCCIÓN

La misión de la escuela es que se convierta en un factor protector que permita aprendizajes significativos y funcionales para la vida de los estudiantes. En este punto, la apropiación de la lengua escrita debe tener una función liberadora y cercana a la construcción personal, es decir, leer y escribir son funciones del lenguaje que le dan al sujeto un lugar legítimo en el mundo.

En la apropiación de la lengua escrita hay dos instituciones que promueven la comprensión en la función de la escritura y lectura en la sociedad: la familia y la escuela; el sentido que le dé el niño del para qué adquirir este tipo de competencias para la vida social, personal y económica se la dan estas dos instituciones. Es por eso que la escuela debe entender los procesos, las vivencias que tienen los estudiantes en la familia con respecto a estos aprendizajes.

En la comunidad educativa, los padres de familia son actores fundamentales en la formación personal y académica de los alumnos. Ellos aportan sentido a los procesos de aprendizaje en la escuela, y por supuesto, enriquecen mediante las experiencias cotidianas del hogar la apropiación del lenguaje escrito. Pero los contextos son diversos y la escuela debe analizar las particularidades de sus estudiantes y sus familias, para adecuar las estrategias de enseñanza de modo que sean efectivas y cercanas a las necesidades del entorno.

En el presente trabajo se pretende analizar las representaciones que tienen los padres de familia en torno al aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos. Las características del contexto investigativo se pueden resumir en los siguientes elementos claves: son cinco madres analfabetas que trabajan en la informalidad, por lo que sus ingresos económicos son muy bajos (reciclaje, cuidado de carros, ventas ambulantes, entre otros); sus hijos están en grado primero, donde los aprendizajes enfatizan en la apropiación del lenguaje escrito; el medio donde habitan estas familias evidencian situaciones sociales difíciles tales como la pobreza, inseguridad constante, bajo nivel de escolaridad de los padres, desempleo, deserción y repitencia en la escuela, bajo nivel en las pruebas Saber y marginación social.

La perspectiva teórica y metodológica con la que se aborda la investigación es de corte socio cultural. Esta perspectiva se caracteriza por tener en cuenta la visión, los pensamientos, los valores y creencias de los padres como procesos de construcción social y cultural que impactan en los aprendizajes de la apropiación de la lengua escrita en los estudiantes. La investigación indaga elementos contextuales, discursivos y conductuales de las madres hacia el objeto de representación: aprendizaje de la lectura y escritura. Además, hay un encuentro de saberes, experiencias, visiones entre padres que permiten ajustes en las representaciones subjetivas de cada uno a través de actos comunicativos con los

otros. Esto conlleva, hacia la reflexión sobre la pertinencia de las prácticas pedagógicas en los procesos de lectura y escritura que desarrollo en mi labor como docente.

Por último, al margen del análisis que se pretende, se desarrollan conceptos esenciales como: las representaciones sociales, el analfabetismo y la apropiación de la lengua escrita. Se acoge el tipo de investigación cualitativa de corte etnográfico y dentro de los instrumentos de recolección de información se utiliza la técnica de grupo focal, entrevista semiestructurada individual en las madres y cuestionario para los hijos. Esta última tiene como fin aportar a la comprensión de las representaciones en la dimensión conductual de las madres.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El contexto escolar marca la pauta para la investigación. Son muchas las preguntas e inquietudes que suscitan la atención del docente a partir de la dinámica escuela-familia-aprendizaje. Las necesidades de cada contexto son particulares y sus problemas requieren ser analizados a través de acciones investigativas en la labor del maestro.

Los docentes deben pensar reflexivamente sobre sus prácticas educativas, nutrirse de la teoría y contrastarla con su realidad. Tomar caminos diferentes a la repitencia, deserción escolar y en cualquier tipo de exclusión que justifique el no aprendizaje de la lectura y escritura. Comprender el contexto como punto de partida en la inclusión de su acción pedagógica y didáctica.

Es por eso que a partir de lo anterior, me conviene razonar en los siguientes interrogantes:

¿Qué nivel de participación puede tener la familia en la apropiación de la lectura y escritura de sus hijos?

¿Qué piensan los padres analfabetas sobre la escolarización de sus hijos? Y ¿esto tiene alguna incidencia en su aprendizaje de la lectura y escritura?

¿Cómo incentivamos de manera significativa los procesos iniciales de lectura y escritura de los estudiantes en contextos en donde hay padres analfabetas?

¿Cómo vincular a padres de familia que presentan analfabetismo en los procesos de aprendizaje de lectura y escritura de sus hijos de manera significativa?

Estos interrogantes surgen de un contexto particular y a continuación se presentan algunas características de la escuela en la que se pretende hacer la investigación:

La sede José María Córdoba pertenece a la Institución Educativa República de Argentina (IERA), que está ubicada en la zona centro de Cali, en la calle 18 No 8ª -15 del barrio Sucre en la comuna 9. Esta sede atiende los niños y niñas de los barrios: Obrero, San Nicolás, Belalcázar, Calvario, Fray Damián y en su mayoría del Sucre. El nivel de educación formal de la escuela es la básica primaria y sólo tiene la jornada escolar de la mañana. Actualmente cuenta con un total de 120 estudiantes en toda la sede, por lo que los grupos por grados son aproximadamente entre 18 a 22 alumnos. El estrato socioeconómico de las familias a la que pertenecen los estudiantes es de nivel 1.

Una de las problemáticas que tiene la institución son los bajos resultados en las pruebas Saber. La formación de lectores se ha convertido en el foco de los planes de mejoramiento de la IERA. Pero las dificultades de los estudiantes en las competencias lectoras tiene múltiples causas y una de ellas es la baja escolaridad de los padres de familia e incluso el analfabetismo. Por ejemplo, actualmente en el grado primero de la sede José María Córdoba donde el apoyo familiar para la apropiación de la lengua escrita es fundamental, existen 5 padres analfabetas, 3 de ellos no tuvieron la oportunidad de ir a la escuela y los otros dos no lograron pasar de grado segundo por situaciones de orden social (guerrilla, violencia familiar).

En la interacción como docente de grado primero en el aula con los estudiantes, se descubre que los niños no tienen textos en sus casas, sus padres nunca les leen, algunos no tienen acceso a la televisión, otros nunca han visitado bibliotecas públicas. En general hay poco estímulo en su contexto para la apropiación de la lengua escrita.

La IERA tiene un documento de aproximación al contexto actualizado (Aparicio, 2013), en su proceso de construcción participaron docentes, directivos y un equipo de acompañamiento experto en pedagogía y currículo. El documento tiene como fin resignificar el PEI a partir de una línea base donde se evalúa el contexto. Además, presenta un panorama amplio de la institución en las dimensiones socioeconómicas, socioafectivas y académicas e identifica algunos factores protectores y de riesgo a los que pueden estar expuestos los estudiantes. Retomar este documento, es importante para puntualizar con información reciente y confiable datos relacionados con el tema del analfabetismo y la escolaridad de los padres de familia.

Los datos estadísticos muestran que el 56% de los padres tienen un nivel educativo de básica primaria. Además, se expresa que hay presencia de analfabetismo en todos los grados y un ejemplo es en el ciclo de segundo donde hay 17 padres analfabetas en las 4 sedes, en contraposición hay solo 7 padres

con pregrado de los 1226 estudiantes matriculados a nivel institucional. En grado primero con una muestra de 84 madres de las 4 sedes, revela que el 50% tiene bachillerato incompleto, el 22% tiene un nivel de primaria, el 4% primaria incompleta, el 17 % son bachilleres y el 7% son analfabetas. En conclusión, el nivel de escolaridad de los padres de la IERA es bajo, y como lo declara el documento:

“(...) esto presupone una desventaja en las comprensiones y acciones a realizar en lo afectivo y también en la calidad del acompañamiento a las exigencias académicas de sus hijos. Esto puede explicar en cierta medida la soledad que se evidencia en la mayoría de los estudiantes a la hora de realizar sus actividades académicas y los escasos espacios para los encuentros afectivos que aparecen en los datos de aproximación contextual”. (Aparicio, 2013, pág. 7)

En los encuentros docentes y de los expertos para la caracterización, se discutía sobre la percepción que tienen muchos padres de familia sobre la labor educativa, pues los docentes tienen la impresión que para los padres, dentro de las prioridades de vida no se valora estudiar. Dentro de las razones que algunos docentes argumentaban por qué los padres envían a sus hijos a la escuela están: no dejarlos solos en casa, reclamar el subsidio de familias en acción, que no permanezcan en la calle y que puedan comer el refrigerio que ofrece la escuela. Sin embargo es necesario aclarar, que la falta de acompañamiento en las actividades académicas no radica solamente en el bajo compromiso de los padres, también afecta el analfabetismo y otras situaciones propias del contexto. Además las expresiones de los docentes son solo inferencias de la cotidianidad y no de investigación confiable.

Lo cierto es, que el concepto que los padres tengan de la escolaridad y su importancia para los hijos, incide en su nivel de participación en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura. Los padres lo reflejan en su discurso cuando constantemente lo expresan a sus hijos sobre para qué van a la escuela y para qué les sirve aprender a leer y escribir. En consecuencia, estas apreciaciones se evidencian en aspectos como: la regularidad en la asistencia a clases, el apoyo en las tareas, el acercamiento con la docente para preguntar sobre el rendimiento académico y en general la participación en la relación familia-aprendizaje-escuela.

Por ende, teniendo en cuenta las variables de padres analfabetas y bajo nivel académico en el aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes en la IERA; es interesante conocer las representaciones sobre la apropiación de la lengua escrita que tienen estos padres y cómo es su participación en estos procesos. En general, cómo están dotando o no, de sentido la función de la escuela para sus hijos, específicamente en la formación lectora y escritora. Por lo tanto, mi pregunta de investigación es:

¿Cuáles son las representaciones de los padres analfabetas en torno al aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos en el grado primero de la IE República de Argentina, sede José María Córdoba?

JUSTIFICACIÓN

Para Emilia Ferreiro, en el aprendizaje de la lectura y escritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados. (Ferreiro E. , 1991).

En estudios realizados de lectores naturales, los investigadores observaron que niños muy pequeños aprendían a interpretar los códigos escriturales, porque sus contextos les permitían una riqueza en la función social de la lectura y escritura en su experiencia de vida. Por ejemplo, las salidas al supermercado es una mínima muestra de lo que un pequeño puede interactuar con esta sociedad alfabetizada y más aún si tiene unos padres que respondan a sus inquietudes, hipótesis e inferencias para la comprensión de la lengua escrita.

Por eso, para alcanzar cierta autonomía como lectores proactivos, se requiere del acompañamiento en la etapa inicial de la familia, pues para un lector en formación es fundamental contar con la presencia de los padres. Y son estos padres los que le atribuyen un sentido al aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos. En este punto, las representaciones mentales y sociales que tengan sobre la escuela y su función son difundidas a través de su lenguaje y acciones a sus hijos en la cotidianidad. Esto quiere decir, que las representaciones que tienen los padres analfabetas constituyen su visión del mundo y estas se materializan en su participación en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Es más viable encontrar investigaciones tipo informes sobre las consecuencias negativas de orden social, económica y personal del analfabetismo, que investigaciones donde se tenga en cuenta la voz de las personas analfabetas. De hecho UNESCO (Palma, Espejo, & Romaguera, 2010) presenta un informe detallado del impacto negativo a nivel económico y social que tiene el analfabetismo en países latinoamericanos. Analiza las relaciones de analfabetismo con: inserción social, ciclo de vida, condiciones laborales, calidad de vida, entre otros aspectos.

La verdad, esta información queda expresada en cifras y estadísticas globales, lejanas a la visión del mundo de estas personas. El propósito de esta investigación es tomar distancia del analfabeta como una cifra y a través de un acercamiento, indagar qué piensan, cuáles son sus experiencias en torno a la escolaridad y cómo todo aquello que ha construido él con su medio le permite tener una perspectiva en relación con la escritura y la lectura. Además, si tiene sentido o no

en la escolarización de su hijo, ósea, ¿Para qué les sirve el aprendizaje de la lectura y escritura a sus hijos?

Los contextos son diferentes y las prácticas sociales en la escritura y lectura varían en su función. Por ejemplo, en el barrio Sucre y Calvario donde habitan la mayoría de los estudiantes, predomina la oralidad como función comunicativa en la comunidad. Incluso su jerga puede ser incomprensible para personas de otro contexto en la misma ciudad. La falta de materiales escritos fuera de la escuela es evidente. La escritura y la lectura parece no ser una práctica social relevante en este contexto y esto puede afectar la motivación en los procesos de lectura y producción escrita de los niños escolares de la zona.

De hecho en las pruebas Saber, la IERA está en el nivel medio bajo de comprensión lectora. Además, si a esto se le suma, que en la escuela las prácticas pedagógicas no representan experiencias significativas acordes a las necesidades e intereses del medio circundante del estudiante, la escritura y lectura carecen de valor funcional para muchos de ellos.

Las familias de mis estudiantes tienen necesidades primarias por satisfacer antes que las necesidades educativas. Los ambientes físicos de vivienda y condiciones de higiene son inapropiados; los servicios de salud son insuficientes; hay ambientes comunitarios de riesgo tales como consumo y expendio de sustancias psicoactivas, violencia, indigencia, prostitución, entre otros y falta de acceso a las TIC.

Realizar un acercamiento de la escuela a los padres de familia analfabetas y conocer sus opiniones, permite comprender sus representaciones y aporta en la comprensión de barreras y potencialidades que se viven en esta comunidad en torno a la escritura y la lectura.

Desde este ángulo, la investigación tiene relevancia social porque parte del respeto profundo hacia esta comunidad, a sus experiencias de vida, visiones del mundo, costumbres, intereses y necesidades propias de ese contexto. Explorar este tema, es abrir camino a una futura investigación que incluya a padres de familia analfabetas en las prácticas pedagógicas significativas de alfabetización en el aula con los estudiantes.

OBJETIVO GENERAL

Analizar las representaciones de los padres analfabetas en torno al aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos en el grado primero de la IE República de Argentina, sede José María Córdoba.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar en las representaciones de los padres analfabetas los elementos contextuales, que expliquen sus experiencias con la lectura y escritura, y la función social de la escuela.
- Reconocer en las representaciones de los padres analfabetas los elementos discursivos que den cuenta de las expectativas en el proyecto de vida de sus hijos con el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Conocer la participación de los padres analfabetas en el aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos.
- Discriminar la información de la participación de los padres analfabetas en el aprendizaje de la lectura y escritura a través de sus hijos.
- Relacionar las versiones de los padres y los hijos para entender los elementos conductuales de las representaciones en torno a la participación.

1. MARCO TEÓRICO

El recorrido bibliográfico consta de cuatro momentos. El primero inicia con la exposición del concepto de representación. En busca de dar orden al sustento teórico de este primer momento se hará en una secuencia de tres pasos. El primer paso, conceptualiza el término de representación en dos criterios: representación mental desde la perspectiva cognitiva y representación social, con algunos exponentes y postulados básicos. En el segundo paso del primer momento, se presentan los argumentos que señalan la importancia de retomar la representación social para esta investigación desde las premisas de Serge Moscovici, y el último paso, describe los elementos de las representaciones relacionándolos con el tema de la investigación.

El segundo momento hace una revisión de algunas de las teorías que sustentan la apropiación de la lengua escrita desde una visión sociocultural y donde la familia y la escuela cumplen una función en el aprendizaje de estos procesos, pero con un sentido social diferente. Dentro de estas revisiones están: la teoría sociocultural de Vigotsky, la psicogénesis de la lengua escrita de Emilia Ferreiro y las funciones lingüísticas de Goodman.

Posteriormente se amarraría con el tercer momento: “el analfabetismo”. Aquí se acoge la visión de Freire. En su práctica investigativa Freire logró incorporar experiencias de vida, visiones del mundo, saberes previos, intereses y necesidades de los campesinos que alfabetizó en una zona rural de Brasil, por lo tanto, la postura de este autor se ajusta al tema central de la investigación en curso: las representaciones de las personas analfabetas en torno a la apropiación de la lengua escrita de sus hijos. También se considera el concepto de analfabetismo funcional desde la UNESCO.

Por último, se trabajará en la revisión de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio a tratar, para ampliar el panorama sobre aspectos metodológicos y conceptuales.

1.1 Exposición del concepto de representación

1.1.1 Representaciones mentales

El concepto de representación ha ido evolucionando en la medida que se evalúan o cuestionan posiciones teóricas a través del tiempo. Un ejemplo fue el surgimiento de la psicología cognitiva en contraposición a la postura conductista de obviar el contenido de la caja negra entre estímulo y respuesta. Esta nueva postura teórica se preocupó por entender lo que ocurría en la caja negra, es decir, cómo funciona nuestra mente, cómo se construyen significados. La corriente cognitiva se centró en los procesos de aprendizaje y bajo este precepto comenzó a estudiar las representaciones mentales.

Aunque esta revolución cognitiva inicia aproximadamente en la década de los cincuenta, ya Piaget y Vygotsky habían desarrollado gran parte teórica del desarrollo mental del niño desde una posición constructivista. Piaget más sustentado hacia lo mental y Vygotsky hacia la construcción social. Incluso los aportes de Chomsky con la aparición de la gramática generativa nutrió la propuesta cognitiva desde el campo de la lingüística, al explicar los procesos cognitivos del lenguaje utilizando un sistema interno de reglas de orden gramatical universal. La tesis de Chomsky propone que hay elementos mentales innatos para aprender a hablar, y que estos elementos en la relación constante con el medio se organizan de tal modo que permiten que el lenguaje se desarrolle.

Otra perspectiva neopiagetiana y cognitiva es la del procesamiento de información del cerebro desde la similitud con la inteligencia artificial (Carretero, 1989), donde se presenta la metáfora del ordenador. La metáfora se refiere, que aspectos relacionados con la adquisición de nueva información como la atención, la memoria, el razonamiento y el lenguaje de la mente humana podría estudiarse como una analogía de los ordenadores.

En términos generales, la teoría cognitiva trata de explicar la naturaleza de las representaciones mentales que son guiados por actos internos y externos. Asocia estos procesos con el medio físico y social, pero le da relevancia al sujeto que conoce y elabora dichas representaciones en sus estructuras mentales y procesos cognitivos, a la vez, que estas representaciones regulan la conducta. Las representaciones son descritas en función de símbolos, modelos, mapas mentales, esquemas, imágenes entre otros. (Osnaya, 2003).

1.1.2 Representaciones sociales

El otro paso a evaluar son las representaciones sociales. Este concepto relativamente nuevo, reviste de complejidad debido a que entretiene dos conceptos que se mueven desde lo abstracto: las representaciones y lo social.

Ahora bien, estas representaciones ubicadas en el plano de las complejas relaciones del sujeto como ser social, implican estudiar múltiples factores tanto del universo exterior como del universo subjetivo del individuo; las relaciones que se dan entre lo que el sujeto construye subjetivamente y los contextos sociales activos y dinámicos. Por lo tanto, para explicar, cómo los diferentes dispositivos cognitivos con los que el sujeto cuenta para organizar su pensamiento y realidad, se relacionan a través de la compleja red social que dirige sus actos individuales y sociales, se deben recurrir a diferentes exponentes que han estudiado las representaciones sociales:

Para fines prácticos, se hará una revisión desde la sociología clásica de Durkheim, la psicología del sentido común de Heider y otros autores que han influido en el trabajo de Moscovici.

En el trabajo de doctorado de Osnaya (Osnaya, 2003), se expone que Durkheim, es el pionero en la construcción del concepto de representación y que lo denominó representación colectiva. Durkheim, fue influenciado por el trabajo de psicología introspectiva de Wundt, pues éste ya había diferenciado los fenómenos producidos en el individuo y los fenómenos de orden colectivo. Wundt plantea que los producidos por el individuo, podrían ser estudiados por los métodos experimentales y los segundos fenómenos, deben tratarse en el contexto social por métodos distintos al experimental. Así pues, Durkheim retomando a Wundt partió de diferenciar lo individual de lo colectivo, y a su vez, pretendió conocer las relaciones que se establecen entre estos dos fenómenos.

Durkheim decía que las representaciones solo pueden ser explicadas a partir de la conciencia, por lo que concluye, que una representación inconsciente es algo inconcebible y que su misma noción es contradictoria, además arguye, que la materia de la vida social no puede explicarse por factores puramente psicológicos,

es decir, por estados de la conciencia individual. Por lo tanto, hay que retomar las representaciones colectivas, que se traducen en la manera en que el grupo se piensa en las relaciones con los objetos que lo afectan. Durkheim lo formula de la siguiente manera:

“Para comprender como la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea, es necesario considerar la naturaleza de la sociedad y no la de los individuos particulares (...)” (Durkheim, 1976, pág. 25).

Otro exponente representativo fue Fritz Heider, este psicólogo social aportó al concepto de representaciones sociales, al argüir que los seres humanos percibimos y explicamos nuestro comportamiento y el de los demás en situaciones de la vida cotidiana. Entonces, le dio valor al conocimiento común con el que cuentan las personas o lo que se denomina sentido común y su significación en las acciones. Su tesis tiene como objetivo principal comprender cómo funcionan las relaciones interpersonales desde la psicología social.

Fernando Osnaya (Osnaya, 2003), refiere que Heider propone en su tesis que la gente trata de desarrollar una concepción ordenada y coherente de su medio, a través de dos criterios que él denominó “atribución y equilibrio”. Y ya que esta postura presupone una comprensión desde el sentido común, cotidiana e ingenua. La relación sujeto – objeto se comprende desde un proceso de atribución, que es la manera cómo en las relaciones interpersonales, se le da una lectura a la conducta de los demás a partir de dos posibles causas: una de orden interno y otra de orden externo. En la de orden interno hay procesos mentales e individuales que permiten interpretar las acciones o situaciones de las otras personas y en el elemento externo están las condiciones subyacentes causales que se presentan en el medio y las otras personas.

Es un proceso de organización mental, donde la persona tiene unos recursos personales que condicionan en cierta medida su percepción o atribución al objeto presente en el medio; el análisis que hace el sujeto de las causas que se presentan externamente da lugar a la experiencia perceptiva. En cuanto al concepto de equilibrio cognitivo, las personas tienden a buscar cierta armonía entre las expectativas causales y los objetos con que se relaciona (Osnaya, 2003).

Estudiar las representaciones sociales es sumergirse en dos universos de causalidades y efectos que se relacionan como en una danza en un escenario. El universo interno, donde el sujeto o sujetos cuentan con elementos subjetivos de carácter cognitivo, de historia personal, de necesidades personales, entre otros. Y el universo externo, donde el objeto en que recae la representación se mueve dentro de unas condiciones subyacentes del medio circundante que dan lugar a la construcción de una coreografía.

Pero esta visión global de la representación social dentro de la metáfora de una coreografía de danza, tiene elementos que la caracterizan y que es necesario acotar para su comprensión. Jodelet (Denise, 1985, pág. 478) expone las siguientes características en el hecho de representar:

- a) Siempre es la representación de un objeto.
- b) Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- c) Tiene un carácter simbólico y Significante.
- d) Tiene un carácter constructivo.
- e) Tiene un carácter autónomo y creativo.

Con el objeto de acercar lo anterior al tema de investigación, se puede decir que la representación social se define por un contenido, que en este caso, serían conocidos a través de los elementos discursivos de los padres analfabetas; todo lo que ellos expresen a través del lenguaje oral y gráfico es su contenido. Este contenido se va a relacionar con un objeto: el aprendizaje de la lectura y escritura. Además, son las representaciones de estos padres que se relacionan con otros sujetos: sus hijos, los cuales están en proceso de alfabetización en la escuela.

Para explicarlo mejor de acuerdo a los cinco criterios anteriores expuestos por Jodelet, se podría decir: que estos padres de familia tienen en su mente un contenido sobre el objeto del sentido que para ellos tenga la lectura y escritura; ahora bien, como el propósito de este trabajo es lograr poner en concreto lo que representan el mundo de las ideas a través del lenguaje, estos padres dispondrán de significados y quizás símbolos que guardan relación con su acción frente a su participación en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos. En consecuencia, la relación y experiencias con el medio alfabetizado, les ha permitido a estos padres una construcción autónoma de la función que tiene leer y escribir en la sociedad y las expectativas educativas que ellos tienen para sus hijos.

Para continuar con la secuencia del primer momento, se da paso a explorar las premisas del máximo representante en el estudio de las representaciones sociales: el psicólogo Serge Moscovici. Para él, las representaciones son:

“Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas”. (Moscovici, 1979, pág. 2)

Entonces, la representación social es un constructo lógico de carácter complejo, debido a las múltiples relaciones que se tejen entre el individuo y el medio. Es una

modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación de los individuos. Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, donde son difundidas a través del lenguaje que legitiman identidad.

Haciendo un acercamiento al tema de la investigación, las representaciones que han construido los padres analfabetas a través del discurso propio y su interpretación del discurso de otros, las experiencias en su escolaridad con relación con el aprendizaje de la lectura y escritura; están cargadas de sentido individual y éstas son expresadas a sus hijos y materializadas en su relación con ellos en su participación escolar, en su cotidianidad y en su discurso. En su constructo estarán las percepciones de otros como sujetos iletrados, el grado de afectación personal de esa influencia externa, sus experiencias con la lectura y escritura a nivel social y en general su visión del mundo sobre este objeto.

Moscovici ha retomado los aspectos más relevantes de los autores mencionados anteriormente, por ejemplo: se interesó por la idea de interdisciplinariedad de Durkheim y estudió las representaciones colectivas de este autor. De Heider acogió el concepto de sentido común y dice que las RS se construyen a través de actividades comunicativas, discursivas, en la interacción constante de individuos que comparten y dotan de sentido a la realidad social (Moscovici, 1979).

La obra de Moscovici analiza las posiciones de varios teóricos sociales, pero incluye de manera asertiva los procesos psicológicos a su discurso. Esto le permitió tener una postura más transversal que se vio reflejada en la construcción de conceptos y postulados. En su propuesta presenta cuatro líneas de soporte teórico: Condiciones de emergencia de una representación social, dimensiones de la representación social, dinámica de una representación social y determinación de una representación social. Para los fines de esta investigación, conviene retomar las dimensiones, la dinámica y la determinación de las representaciones sociales a la luz del texto de revisión teórica de Martín Mora de la Universidad de Guadalajara México (Mora, 2002).

1.1.2.1 Dimensiones de la representación social

Para Moscovici las representaciones sociales pueden ser definidas como “universos de opinión” y pueden ser analizadas desde tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

- La información: Es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a calidad y cantidad de los mismos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; esta dimensión corresponde a la riqueza de datos o

explicaciones sobre la realidad que se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.

- El campo de representación: Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive dentro del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas. Es más de carácter global.
- Actitud: Es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. La actitud es la más fuerte de las tres dimensiones y las antecede, pues para Moscovici (Moscovici, 1979, pág. 49):

“... es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”

1.1.2.2 Dinámica de una representación social

La explicación que encontró Moscovici para la afectación recíproca de lo que sucede entre el universo interno y el externo, se postula con los términos de objetivación y anclaje. Estos dos conceptos se refieren a la elaboración y funcionamiento de una representación social mostrando interrelación entre lo psicológico y los condicionantes sociales (Mora, 2002), aunque esto presupone un abordaje conceptual difícil por su amplitud y complejidad, Moscovici los define así:

- Objetivación: concepto de orden cognitivo que se esquematiza en los siguientes pasos: selección y descontextualización de los elementos, formación del núcleo figurativo y naturalización. Es un proceso en donde las personas abstraen elementos para esquematizarlos en su mente y así poder lograr una mayor nitidez. En la selección de descontextualización hay creación de imágenes vinculadas a ideas o conceptos seleccionados de una amplia gama mental para luego estructurarlos a un núcleo que cumple la función de cambio de una exposición abstracta a la concreción funcional de la realidad que sirve al hombre común y corriente; ese núcleo le permite a los individuos formas explicativas de los fenómenos sociales abstractos con una dinámica apreciativa propia y suficiente y además permite a la representación social convertirse en un marco cognoscitivo estable y orientar tanto las percepciones o los juicios sobre los comportamientos propios y ajenos (Mora, 2002). En la naturalización la idea, concepto, se trata como real. Por lo tanto, se puede anotar que la realidad tiene un componente altamente subjetivo y cambiante, en la que su construcción implica la interacción y comunicación. La objetivación tiene la función social de facilitar la comunicación y expresar conceptos o teorías.

- Anclaje: Con el anclaje la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella (Mora, 2002), es un mecanismo de naturaleza cognitiva que nos ayuda a entender cómo una nueva información se integra a la ya existente. Para Denise Jodelet (Denise, 1985) el anclaje genera conclusiones rápidas sobre la conformidad y desviación de la nueva información con respecto al modelo existente y proporciona marcos ideológicamente constituidos para integrar la representación y sus funciones. Debido se entrelaza con el universo externo para generar procesos de pensamiento en el universo interno, tiene un rol regulador en las interacciones sociales generando movilización psicológica.

1.1.2.3 Determinación de una representación

En este punto, se busca respuesta al cómo la estructura social determina las representaciones. En el caso del estudio en curso, se especifica en elementos contextuales que tiene que ver con la historia y experiencias educativas de los padres en los procesos de lectura y escritura. Cabe señalar que para comprender la determinación de una representación es necesario detenerse en dos conceptos fundamentales: determinación social lateral y determinación social central. Ambas operan conjuntamente.

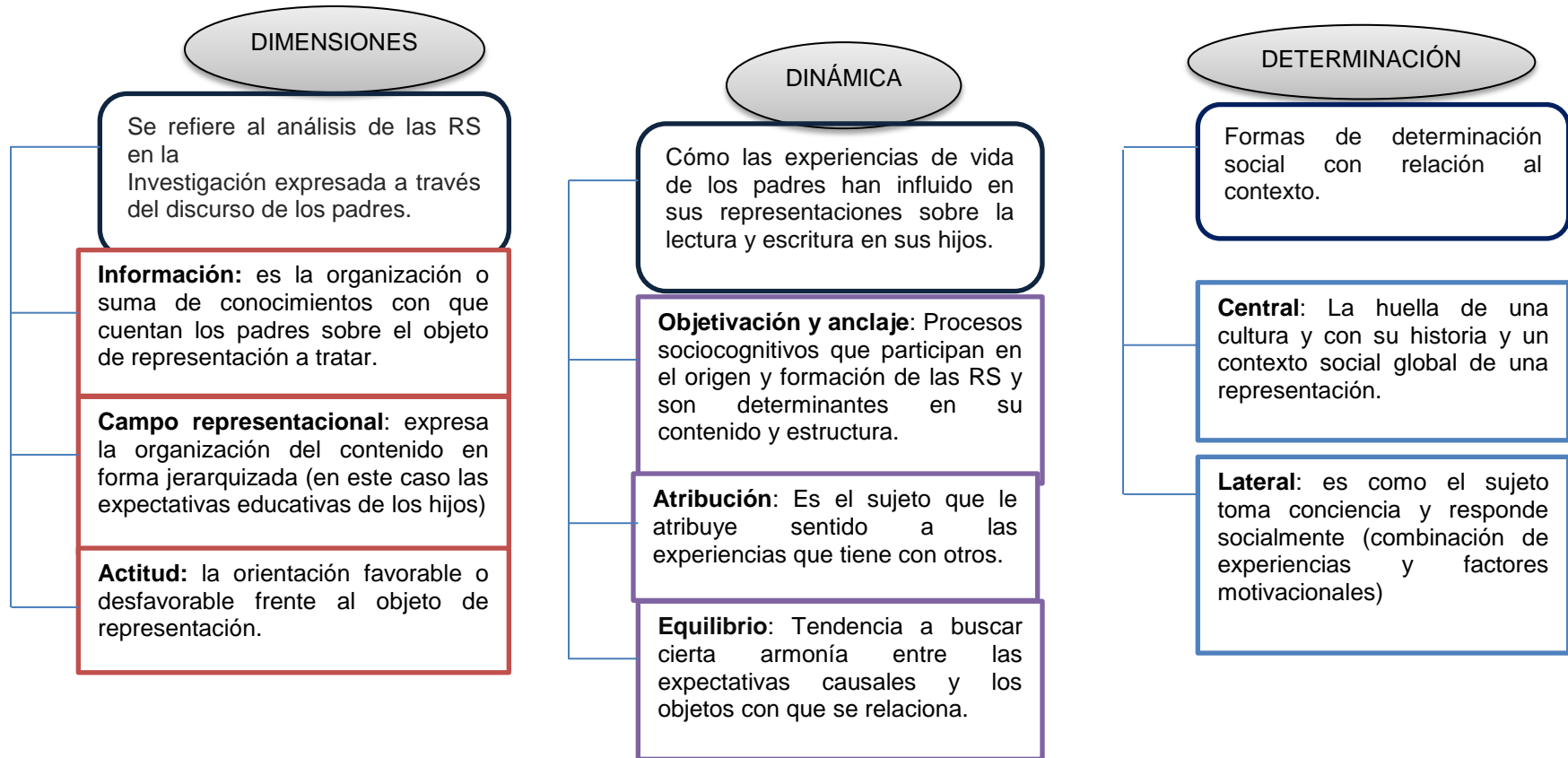
- Central: Son representaciones que pueden tener un carácter más estable, pues son influidas por las condiciones socioeconómicas e históricas de una sociedad.
- Lateral: Son cambiantes, tendientes a proteger las representaciones centrales, es menos directa y dirigida hacia aspectos propiamente cognoscitivos y expresivos (Mora, 2002), combina experiencias y factores motivacionales (psicológicas)

Tanto la determinación central como la lateral se conjugan en la afectación recíproca del sujeto y su sociedad, al afirmar que las construcciones sociales son fruto de construcciones de individuos dentro de una colectividad.

1.1.3 Esquema teórico de las representaciones

Dentro de los objetivos del trabajo hay tres elementos centrales: Elementos discursivos, elementos conductuales y elementos contextuales. A continuación, en la gráfica se organizan de la siguiente manera: las dimensiones corresponden más al discurso; la dinámica se acerca a los elementos conductuales y la determinación al contexto.

ESQUEMA TEÓRICO DE LAS REPRESENTACIONES CON DEFINICIONES



1.1.4 Elementos del discurso

Es imposible hablar de representaciones sin tener en cuenta el discurso que elaboran los padres de familia, ya que es a través del lenguaje que legitiman su identidad y logran establecer lazos comunicativos con otros. Como lo cita Moscovici (Moscovici, 1979, pág. 8):

“Un mundo del discurso” construido a partir de materiales cuidadosamente controlados según reglas explícitas, cuyo objeto somos nosotros, con nuestros problemas, nuestro porvenir y, en definitiva, todo lo que existe como nosotros. Pero estas comunicaciones, al mismo tiempo, están muy próximas porque nos conciernen, sus observaciones interfieren nuestras propias observaciones y sus lenguajes o sus nociones elaboradas a partir de hechos que nos son ajenos, y a veces nos hacen permanecer ajenos, fijan nuestra mirada, dirigen nuestras preguntas. Lo que vemos lo sentimos de alguna manera enmendado por lo invisible y por lo que, provisoriamente, es inaccesible a nuestros sentidos”.

Este mundo del discurso también se fusiona con nuestras conversaciones internas y externas de manera compleja modificándose mutuamente sin cesar, y es allí donde Moscovici refiere que dentro de esa complejidad de los objetos que parecen inaccesibles, el lenguaje permite hacer visible lo invisible. Partiendo de este precepto, la investigación pretende retener algunos hechos relevantes del discurso que se les dará el nombre de elementos del discurso, estos elementos estarán orientados a las expectativas educativas de los padres analfabetas con respecto a sus hijos y la función que ellos conciben sobre la lectura y escritura para tal fin. En este punto también estarán incluidos las actitudes y pensamientos que rodean las expectativas educativas de sus hijos (dimensiones de las representaciones).

1.1.5 Elementos contextuales

Pero, estos elementos discursivos se producen en un contexto, donde se desarrollan interacciones sociales regidas por unas condiciones propias del medio. En la conceptualización de las condiciones de emergencia de una representación social, Moscovici propone tres condiciones y una de ellas es la presión a la inferencia, donde en la vida cotidiana las relaciones que se tejen en un contexto determinado exigen del individuo o grupo social estar en situación de responder. Por eso, para precisar el marco práctico de la investigación es fundamental estudiar los elementos contextuales que dan cuenta de las experiencias de vida con relación a la lectura y escritura de esos padres a través de su contexto histórico, de los actos comunicativos que se gestaron en su medio y que le permitieron crearse en esos padres unas representaciones.

Reforzando lo anterior, Moscovici, señala (Moscovici, 1979):

“Básicamente pienso que, justo como el lenguaje es polisémico, entonces el conocimiento es polifásico. Esto significa en primer lugar que las personas están habilitadas para usar diferentes modos de pensamiento y diferentes representaciones acordes con un grupo particular de pertenencia y el contexto en que se está en ese momento. Es el contexto de interacción social el que activa determinadas zonas de una representación social, o podría ser, cierta representación social en lugar de otra. Dos factores importantes de dicho contexto son: las cogniciones sobre los otros (creencias y valores acerca de lo que piensan, hacen, y valoran otros grupos sociales, es decir, ideas que si bien no se comparten, se reconocen como propias de otros grupos sociales) y relaciones sociales relevantes en que están implicadas las personas en un contexto de acción determinado (vínculos sociales, identidades grupales)”.

1.1.6 Elementos conductuales

Ahora bien, si una representación significa usar el lenguaje para decir algo con sentido sobre algo y en donde hay un intercambio de actos comunicativos que puede ser determinados por un contexto. Es clave incluir, que las representaciones conllevan a una preparación para la acción, no solo en la medida en que guía el comportamiento, sino en la medida en que remodela y reconstruye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llegar a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo a una red de relaciones donde está ligado a su objeto (Moscovici, 1979). Por esta razón en la investigación se incluirán los elementos conductuales, que se traducen en la participación de los padres de familia en el aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos (apoyo de tareas, seguimiento o supervisión de actividades, entre otras).

1.2 Aprendizaje inicial del lenguaje escrito

En los procesos iniciales de la lectura y escritura, los niños ponen de manifiesto su participación activa por entender los códigos de escritura, haciendo hipótesis, inferencias y en general abstrayendo del contexto alfabetizado experiencias cargadas de significado, para la apropiación de la lengua escrita. Los aspectos socioculturales son fundamentales para aprender a leer y escribir. Por eso, a la familia se le otorga en gran medida el asunto del sentido. La promoción de la lectura, siempre ha contado con grandes aliados como: abuelos, tíos, padres, madres, nodrizas, que han sembrado en los niños el amor por los cuentos, poesías, leyendas, mitos.

Desde el enfoque sociocultural de Vigotsky, predomina que en todo proceso de aprendizaje el sujeto se sitúa en un contexto social, cultural e histórico que influye notablemente en la organización de su pensamiento cuando éste aprende. Los procesos cognitivos o como refiere Vigotsky funciones superiores psicológicas pasan inicialmente en un plano relacional, donde el niño vivencia en su familia con

sus padres, abuelos o acudientes, una relación con el saber a través de experiencias que le son muy significativas, al igual en la escuela con sus profesores y pares.

En la zona de desarrollo próximo, los procesos de interacción comunicativos son activos, tanto por parte del estudiante, como del adulto. El rol del educador es el de facilitar procesos de internalización impregnados de expectativas, necesidades, curiosidades y vivencias con las que cuentan los niños y niñas. Vigotsky reconoce que hay procesos mentales de acuerdo a unos niveles de desarrollo del niño, pero en la construcción de conocimiento, el medio circundante es vital para la movilización del pensamiento.

La construcción de los procesos psicológicos superiores se da inicialmente en un plano social (interpsicológico) y posteriormente a nivel individual (intrapsicológico), denominándose este proceso internalización, que alude a la ley de la doble formación y a la zona de desarrollo próximo, pasando el lenguaje a desarrollarse en primera instancia en un contexto social y con una función meramente comunicativa a transformarse finalmente en un lenguaje interior, donde su función es autorreguladora, (Vigotsky, 1979).

Cuando los padres les escriben cartas a sus hijos y estos se interesan por entender los códigos escriturales, se evidencia la importancia que tiene para el sujeto la presencia del otro en su proceso de aprendizaje. Incluso, la fuerza del afecto entre padres e hijos, como sentido primordial para un aprendizaje contextualizado de los procesos de lectura y escritura. Los procesos psicológicos superiores se transforman en su estructura y función, pues el sistema de códigos escritos cobra significado para la autorregulación y organización en el acto comunicativo del niño o la niña con sus padres. Por lo general, los estudiantes comparten en los espacios escolares esas vivencias familiares y esto amplía su construcción de la lengua escrita con docentes y pares.

Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky tomaron de base inicialmente la teoría de Piaget (Ferreiro E. L., 1996). Su trabajo mostró cómo los niños que iniciaban el aprendizaje de la lectura y escritura, construían conocimiento en diferentes niveles y subniveles según el desarrollo en que encontraban.

Este proceso constructivo de orden cognitivo, es nutrido con la teoría de Vigotsky sobre la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados. Esta investigación de Ferreiro es una propuesta llamada psicogénesis de la lengua escrita. Las conclusiones vislumbraron el papel activo de los niños en su propio aprendizaje, la formulación de hipótesis, inferencias, supuestos que el niño realiza a nivel cognitivo para apropiarse de la lengua escrita. Primero tratando de diferenciar el sistema escritural con el icónico. Luego, la relación que establece entre escritura e imagen, avanzando hacia una escritura

silábica meramente lingüística. Para llegar a un nivel tres, hacia un sistema fonológico. Los procesos mentales en cada nivel proponen al niño retos, problemas para resolver. Pero, ¿cuándo y cómo se introduce "lo social" en la psicogénesis de la escritura? La respuesta lo señala Ferreiro y Teberosky en la siguiente cita (Ferreiro E. L., 1996, pág. 157) :

“Los conocimientos infantiles responden a un doble origen, determinado por las posibilidades de asimilación del sujeto y por las informaciones específicas provistas por el medio. Podemos hacer la hipótesis de que, en un contexto de socialización, ambos factores se ven favorecidos. En el primer caso, por la posibilidad de confrontar con los otros las propias conceptualizaciones, y en el segundo, porque los mismos niños pueden jugar el papel de informantes sobre los aspectos convencionales del sistema. Esta interacción constituye una fuente de conflictos, puesto que los niños utilizan sus propias hipótesis para asimilar la información del medio y las ponen a prueba al confrontarlas con las hipótesis de otros, no siempre idénticas a las suyas.”

Otro postulado teórico que expone los procesos iniciales de alfabetización en los niños, es el de las funciones lingüísticas de Goodman. Yetta G. realizó interesantes estudios sobre lectores naturales en la lengua inglesa, y advierte que dentro del aprendizaje de la lengua escrita la función social y la interna (cognitiva) del sujeto no se pueden desligar. La comunidad y especialmente la familia ofrecen al niño un mundo de significado. Al respecto conviene la siguiente cita:

“Es importante advertir que las raíces de la alfabetización que los niños desarrollan, no solamente se ven influidas por lo que el niño hace cuando lee y escribe, sino también por lo que los otros dentro de su entorno socioeconómico leen y escriben y por las expectativas que tienen acerca de que el leer y el escribir, les permitirá participar de la vida alfabetizada de la comunidad. (Goodman, 1991)

Por lo expuesto anteriormente, se puede decir que con los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura, el hogar proporciona al niño un sentido primordial, un para qué. La apropiación de la lengua escrita empieza a cobrar sentido en la medida que aparece alguien que lee y escribe, teniendo propósitos comunicativos claros. La escuela no se separa de la experiencia contextualizada de la lectura y escritura, por eso debe articularse con la familia, para lograr aprendizajes significativos y resultados efectivos.

Ahora bien, si retomo la importancia del contexto sociocultural para la apropiación de la lengua escrita, la investigación que se pretende, tiene unas características en su contexto que restringe un poco la función social de la lectura y escritura con respecto a otros contextos con más oportunidades para la alfabetización. El analfabetismo de los padres, puede reducir los niveles de participación en los procesos de aprendizaje de los hijos, además como ya se mencionó en la

justificación hay unos factores del medio que inciden en ciertas dificultades que puede experimentar el estudiante en su proceso de aprendizaje.

Según una investigación de Ferreiro, los niños de clase media que crecen en ambientes letrados, por lo general reconocen muy pronto las marcas escritas como objetos sustitutos. (La única función de los objetos sustitutos es representar a otros objetos.) Fue, sin embargo, trabajando con niños de suburbios pobres, que Ferreiro identificó las dificultades de la transición desde las "letras como objetos en sí" a las "letras como objetos sustitutos". No obstante, las letras siempre pueden ser tratadas como objetos gráficos. (Tienen el nombre genérico de letras; tienen nombres particulares; y pueden ser agrupadas en términos de sus características gráficas específicas.) (Ferreiro E. , 1991)

1.3 El concepto de analfabetismo

Continuando con el hilo conductor de la importancia del contexto sociocultural para la apropiación de la lengua escrita, y teniendo en cuenta que los padres de familia con los cuales pretende contar la investigación son analfabetas, procedo ahora a delimitar el concepto de analfabetismo y las implicaciones que puede tener este aspecto en la educación de la lectura y escritura de sus hijos. Las fuentes que se utilizarán para este fin son: artículo sobre la redefinición del analfabetismo funcional, escritos sobre la perspectiva pedagógica y conceptual de Freire sobre la alfabetización y un artículo sobre la participación de los padres en la educación, que presenta algunas implicaciones del analfabetismo desde el marco de América Latina.

Quizás una de las historias más hermosas narradas por Freire, parte de su experiencia alfabetizando a campesinos de una zona rural apartada de Brasil, él inició su interacción con la comunidad con preguntas de lo que sabían escribir, de sus costumbres, de lo que era relevante para ellos. Las respuestas de los campesinos mostraron conocimientos valiosos del sistema escritural y sabiduría de vida. Quizás ellos se sentían ignorantes, porque así se lo hacía saber la sociedad, pero en realidad no lo eran. (Freire P. , 2002)

Por consiguiente, para Freire, el analfabetismo no se concibe desde la ignorancia o enfermedad de los pueblos pobres como nos hicieron creer, sino desde una cuestión ética y política. Ética por las implicaciones sociales y personales, por considerar a los analfabetas como personas ignorantes y a través de ese rótulo, fomentar su exclusión social. Además, desde el tema político, están aspectos fundamentales como el reconocimiento de ciudadanía y derechos que ponen en una situación de vulnerabilidad a las analfabetas.

Así pues, como lo político no se desliga de lo ético, son muchas las situaciones de orden social que pueden anular en cierta medida la participación y el reconocimiento de estas personas. Por ejemplo, en la comunidad que se realizará

la investigación es muy común la trasgresión del derecho al acceso de un servicio de salud digno. Ellos desconocen los mecanismos ciudadanos para restituir sus derechos.

Cabe señalar que para Paulo Freire (Freire P. , 2002), nuestra sociedad y especialmente el sistema educativo está generando cohesión, represión y falta de sentido crítico. Para este autor, los analfabetas están en lo que él denominó “sujeto oprimido”, que no es otra cosa que la negligencia política de un sistema rígido que impide igualdad de oportunidades en la calidad de vida de sus ciudadanos. Este sujeto oprimido puede liberarse a través de una educación colaborativa social. En donde logre reconocer sus derechos, su participación en la vida social y política; que tenga un fuerte sentido crítico; pero sobre todo, que es un sujeto que se construye socialmente.

Un analfabeta es tildado de ignorante y esto trae consigo sentimientos de incapacidad, percibiéndose vulnerables. Esta percepción, hace que algunos se sientan merecedores de malos tratos, tomando una posición sumisa, o por el contrario sintiéndose frustrados en una sociedad que los excluye recurran a la agresión como una forma de defensa.

La pedagogía de Freire, evidencia una visión humana que reconoce saberes previos y experiencias de vida para aflorar en los educandos su propia sabiduría. En toda educación liberadora, el docente debe tener un profundo respeto por el otro, reconocer su valor como persona, en su poder de decisión y responsabilidad de su camino. En este proceso hay una postura dialógica para potencializar aprendizajes de manera colaborativa, de retroalimentación constante y comunicación de significados que se adecuen a las realidades del contexto.

Para Freire, nuestro sistema social se orienta hacia una educación bancaria, donde el límite de ésta, es el analfabetismo y la pobreza. Para entender la idea anterior es necesario aclarar el término de educación bancaria. Freire la define como una manera de entender la educación verticalmente, o sea, en la que uno (el educador) otorga y otros (los educandos) reciben conocimiento. Existe una separación tajante entre los roles del educador y el educando que distancia la comunicación, elemento valioso para una educación liberadora. (Gómez, 2008)

Sin lugar a duda, esta visión sobre el analfabetismo ha redefinido el concepto a nivel educativo. Cito a Castillo (Castillo, 2005) sobre que el analfabetismo funcional está delimitado por unas características, que son:

- Ser analfabeto es pertenecer a una cultura letrada y no dominar las técnicas de escribir y leer (Freire P. , 2002). En el caso de la investigación que se ubica en la zona urbana, en un contexto alfabetizado.

- El analfabetismo constituye, como problema político, una injusticia social y en este sentido directamente nos adentra en el tema de los derechos humanos como fundamento de reclamo axiológico.
- Considerar el llamado “analfabetismo funcional” no solo desde la reducida perspectiva de las capacidades lecto-escritoras como consecuencia del desuso o de la no ejercitación, sino también como testimonio denunciador de políticas educativas impositivas. En este punto, el acercamiento a padres iletrados hace que desde la escuela se tomen posiciones más acertadas para los procesos de aprendizaje-enseñanza.

De otro lado, investigaciones respaldadas por el banco Interamericano de Desarrollo y la Agencia de E.U. para el Desarrollo Internacional para reformas educativas en América Latina reportan las implicaciones de variables como bajo nivel socioeconómico, bajo nivel de escolaridad en los padres en relación con el aprendizaje: (Martiniello, Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para America Latina., 1999)

Estudios de familias de bajo nivel socioeconómico indican que la interacción de 10 a 20 minutos al día entre niños y adultos puede mejorar considerablemente el vocabulario y la comprensión lectora de los niños (Snow et al., 1991, pag. 171). En la interacción planificada los padres proveen oportunidades para el aprendizaje de sus hijos sin tener que enseñarles directamente (Snow et al., 1991). En lugar de enseñar las materias escolares a sus hijos, los padres pueden “alentar, escuchar, alabar, guiar, monitorear, discutir” (Epstein, 1990, pag. 706). En este sentido, el concepto de ayuda en las tareas es “redefinido” (Epstein, 1990).

Los padres de niveles socioeconómicos bajos expresan el deseo de ayudar a sus hijos con las tareas, pero por lo general, no saben cómo hacerlo. O bien “no están familiarizados con los temas de las tareas o no tienen tiempo” (Snow et al., 1991). Por otro lado, los maestros mantienen estereotipos y expectativas que suponen que los padres de bajo nivel socioeconómico o educativo no quieren o no pueden ayudar a sus hijos con las tareas. En general, las investigaciones reportan que la más importante barrera para la participación es el bajo nivel educativo de los padres (Snow et al. 1991; Johnson, 1996). Por lo que el problema se debe a la falta de competencia de los padres y no a la falta de voluntad.

El informe revela que las escuelas comprometidas a la participación de los padres deben reconocer las necesidades propias de educación que estos tienen, sobre todo cuando los niveles bajos de alfabetización de los padres les dificultan en ayudar a sus hijos a aprender a leer y escribir. En esta medida deben desarrollar estrategias para actualizar el potencial de las familias para interactuar con sus hijos y pueda así, establecer un puente entre la educación de ambos.

Para cerrar este punto, dado que el tiempo de interacción con adultos es un factor importante en el aprendizaje de la lectura y escritura, la escuela debe promover la

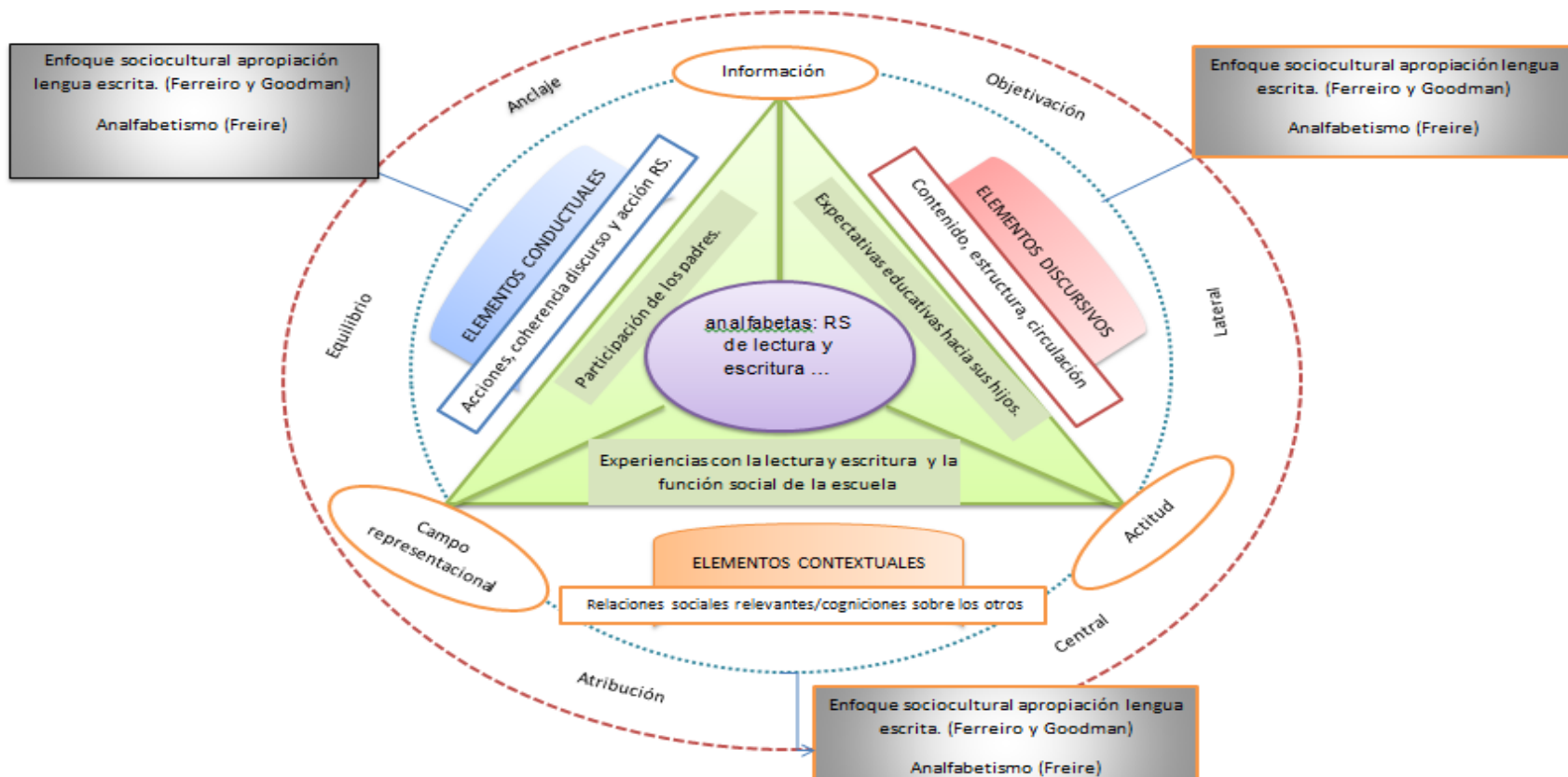
interacción de padre e hijo a través de proyectos y tareas. Las investigaciones en el tema han exigido una redefinición del concepto de tarea, alejándose del modelo de estudio individual y solitario para incluir actividades interactivas en la casa y en la comunidad (Epstein, 1990). Estas tareas pueden requerir la cooperación de los padres, abuelos y vecinos en la comunidad (Snow et al. 1991), tales como, entrevistar a los padres acerca de diferentes tópicos o discutir artículos de periódico antes de un reporte oral en clase. La Escuela Nueva en Colombia ha experimentado con este concepto interactivo de las tareas y con la inclusión de los miembros de la familia y la comunidad como recursos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Resultados de evaluación reportan un incremento en la relevancia del plan de estudios y un elevado apoyo de la comunidad al proceso (Dalin, et al. 1990). (Martiniello, Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para America Latina., 1999).

1.4 Esquemas conceptuales: aspectos claves

ASPECTOS CLAVES DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL APROPIACIÓN LENGUA ESCRITA. (FERREIRO Y GOODMAN)

ANALFABETISMO (FREIRE)

APROPIACIÓN LENGUA ESCRITA. (FERREIRO Y GOODMAN)	ANALFABETISMO (FREIRE)
<ul style="list-style-type: none">• En la apropiación de la lengua escrita el contexto sociocultural es fundamental para la adquisición de sentido en el aprendizaje.• La familia atribuye al aprendizaje la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados.• El sentido en la función social de la lengua escrita se gana a través de las experiencias de vida principalmente en la familia en torno a la lectura y escritura.• El acompañamiento familiar en la etapa inicial es vital para la creación de lectores autónomos.• Investigaciones sobre lectores naturales y la influencia del contexto sociocultural.• La apropiación de la lengua escrita se concibe como proceso constructivo, interactivo y de producción cultural.• Necesidad de vincular de manera significativa la función que cumple la familia y la escuela en la apropiación de la lengua escrita.	<ul style="list-style-type: none">• Se respeta al analfabeta, su origen, su forma de hablar y se le estima en toda su diversidad, lo que implica que se da valor a lo que piensa y siente.• Redefinición del analfabetismo hacia un problema social de orden ético y político, es decir, una visión crítica del sistema educativo que es excluyente y rotulador (sujeto oprimido)• Concepto de una educación liberadora que tiene una metodología dialógica para potencializar aprendizajes colaborativos y sociales.• Para Freire Ser analfabeto es pertenecer a una cultura letrada y no dominar las técnicas de escribir y leer.• El analfabetismo funcional es lograr sobrevivir socialmente pero con una baja calidad de vida.



Los conceptos entre los espacios del círculo rojo y azul (punteados) pertenecen a la teoría de las RS de Moscovici y vida cotidiana de Heider. Estos conceptos son claves para analizar los resultados y son fundamentales para la comprensión de las representaciones que tienen los padres de familia entorno al aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos (objetivación, anclaje, equilibrio, entre otros), son procesos que explican la dinámica y lo que determina una representación. Es necesario aclarar que en el momento de analizar las entrevistas, no necesariamente se tienen que recoger todas estas concepciones, pues esto depende de lo que representen los padres.

La información, el campo representacional y la actitud son conceptos relacionados con las dimensiones de una representación y estas son transversales a los elementos (contextuales, discursivos y conductuales).

El enfoque sociocultural y el concepto de analfabetismo desde la perspectiva socio crítica de Freire se interrelacionan en todo el marco teórico, objetivos y formulación.

1.5 Estudio del arte

El estudio sobre la influencia de la familia en el proceso educativo de niños en un barrio de la ciudad de Sincelejo (Espitia & Montes, 2009) fue tomado porque se asemeja en los siguientes aspectos:

- Las condiciones socioeconómicas de ambos contextos (Costa Azul y Sucre) develan que sus habitantes tienen sus necesidades básicas insatisfechas en salud, vivienda y empleo. Además la comunidad vivencia situaciones de inseguridad y alto consumo de sustancias psicoactivas.
- Los padres de familia presentan baja escolaridad y su trabajo es informal, presentando bajos ingresos para el sustento de su hogar.
- El objetivo de este estudio describió visiones, expectativas y significados de los padres en torno al proceso educativo de sus hijos. Hay similitud en el marco metodológico, pues es cualitativo de corte etnográfico.

En esta investigación los resultados revelaron que los padres atribuyen importancia a la educación desde sus visiones, expectativas y significados, pero carecen de condiciones necesarias para impulsar el proceso; sus prácticas educativas, recursos, hábitos, tiempo, responsabilidades son limitados, lo cual es un obstáculo para el éxito en el aprendizaje de los hijos.

Lo interesante de esta investigación es que además de ser cualitativa, también recogieron datos cuantitativos de 76 familias a través de una encuesta, utilizaron la observación directa en los hogares de los niños y utilizaron la técnica de entrevista grupal a docentes, padres de familia y estudiantes.

La segunda investigación que retomé fue “Influencia de la cultura y la familia en la lectura” (Vargas, 2010) de tipo documental, que presenta un recorrido por las principales concepciones teóricas que han abordado el proceso de la lectura para luego mostrar la relación entre lectura y familia, lectura y cultura. La relación familia y lectura tiene elementos fundamentales en los cuales menciona el analfabetismo de padres y su incidencia con algunas dificultades para la apropiación de la lengua escrita en sus hijos.

Las investigaciones de este tipo son escasas, a nivel local no se encontraron referencias a pesar de la búsqueda exhaustiva.

2. MARCO METODOLÓGICO

El tipo de investigación es cualitativo, con una metodología etnográfica. Hay una relación conceptual coherente entre la metodología utilizada para conocer las representaciones sociales y el enfoque etnográfico, pues como lo refiere Miguel

Martínez (Martinez, 2008) “el enfoque etnográfico se apoya en la convicción de las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive y de las cuales se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada”. Esto calza convenientemente con el estudio de las representaciones.

Para Moscovici los sondeos estadísticos, no son la forma más acertada para comprender las representaciones, debido a su naturaleza sistémica, de estructuras individuales y sociales dinámicas revestidas de significados. He aquí lo cita este autor (Moscovici, 1979, pág. 5):

“Sabemos que la opinión, por una parte es una fórmula socialmente valorizada a la que un individuo adhiere y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad. Cuando invitamos a algunas personas a responder a la pregunta “¿Puede el psicoanálisis tener una influencia saludable sobre las conductas criminales?”, el 69% que responde “sí”, el 23%, “no”, y el 8%, “sin respuesta”, nos indican lo que una colectividad piensa sobre la aplicación mencionada. Nada se dice de su contexto, ni de los criterios de juicio, ni de los conceptos subyacentes. La mayoría de los estudios han descripto la opinión poco estable, referente a puntos particulares, por lo tanto específica; finalmente se ha comprobado que constituye un momento de la formación de las actitudes y los estereotipos”.

Al margen de estas apreciaciones, el trabajo de describir representaciones de los padres analfabetas, incluyó explorar experiencias de vida, juicios, actitudes entre otros elementos que se evidencian en el discurso, y que pretendió valorar la importancia de una realidad tal como es vivida por esos padres y sus hijos. Ahora bien, para dar respuesta a este propósito, la entrevista enfocada, se orientó hacia a un método narrativo biográfico. Este método es pertinente porque permite explorar a través de la narración de los padres fragmentos de vida en relación con los objetivos de la investigación de manera amplia. “El proceso del análisis narrativo-biográfico consiste en un movimiento de constante ir y venir, enriqueciéndose entre las estructuras de la narración y las estructuras de la experiencia” (Delory, 2004), y esto es de vital importancia para entender el contexto educativo como docente y así pensar en prácticas pertinentes de orden pedagógico y didáctico.

2.1 Contexto empírico de la investigación

Basada en un documento institucional de aproximación contextual de la IE República de Argentina (Aparicio, 2013) se expondrán la siguiente información:

La IE “República de Argentina” se encuentra ubicada en la comuna 9, centro de la ciudad de Cali, esta comuna cuenta con 10 barrios distribuidos en 387 manzanas,

los estudiantes matriculados pertenecen en su mayoría a los siguientes barrios: Belalcazar, Sucre, Obrero, San Nicolás, Fray Damian y el Calvario.

La población se dedica al comercio terciario como: tiendas, restaurantes, panaderías, hoteles. Hay transformación de materia prima como establecimientos de acopio para el reciclaje, talleres de mecánica automotriz y comercialización de repuestos para automotores, venta de madera. Otra fuente de economía de la comuna 9 son las fábricas de calzado. Junto con el comercio y la industria también se instalan negocios como bares, cantinas y moteles apareciendo así otras formas de supervivencia como la prostitución y venta de sustancias ilegales. El acto de delinquir no es ajeno en este contexto, por lo que el hurto se ha convertido en algo frecuente del sector de la *olla* (concepto que se refiere a un sector peligroso) y sus alrededores. Estas formas de delincuencia están acompañadas a las situaciones de pobreza y el deterioro de la calidad de vida de la mayoría de los habitantes, quienes tienen que soportar un alto grado de marginalidad.

La IE República de Argentina cuenta con cuatro sedes: Policarpa Salavarrieta, Sebastián de Belalcazar, Republica de Argentina y José María Córdoba. En esta última se desarrollará el proyecto de investigación. El estrato socioeconómico de sus habitantes es de nivel 1. En esta medida el conjunto de padres o acudientes son personas con bajos niveles de educación escolarizada que va desde el analfabetismo, primaria completa, secundaria parcial y pocos han culminado el bachillerato. En esta sede, especialmente en el grado primero hay 5 padres analfabetas. Para esta investigación se retomó el concepto de analfabetismo funcional que se refiere a las personas que no tienen las competencias mínimas de lectura y escritura a pesar estar en un contexto alfabetizado, sin embargo logran sobrevivir con una baja calidad de vida.

2.2 Sujetos

La muestra del estudio son cinco madres analfabetas, dos de ellas nunca asistieron a la escuela y las otras tres no lograron culminar el grado primero de primaria. Las cinco madres de familia trabajan en ventas ambulantes. Viven en difíciles condiciones de pobreza y tienen estudiantes en el grado primero de la sede José María Córdoba. Es necesario aclarar que los participantes son mujeres, pues aunque se encontró un padre analfabeta, este no se logró contactar, además su presencia en la crianza del estudiante no era significativa. Otros datos importantes son: dos de ellas son madres abuelas, es decir que asumieron totalmente la crianza de sus nietos; una de ellas se considera afrocolombiana y las otras mestizas; cuatro de las madres nacieron y vivieron gran parte de su infancia en otras regiones de Colombia, sobre todo en zonas rurales en donde dos han padecido desplazamiento forzoso por cuenta de la guerrilla; sólo una nació en Cali y tiene baja visión por un problema de malformación congénita; las edades de las colaboradoras son: 25, 39, 42, 48 y 62 años.

Las cinco madres de familia que se escogieron cumplieron con el concepto de analfabetismo que se expuso en el punto anterior, además pertenecen al contexto próximo del grado al que estoy como docente a cargo: grado primero. A ellas se les explicó el propósito del estudio y estuvieron de acuerdo en participar.

2.3 Instrumentos

En cuanto a los instrumentos, se utilizó entrevista semiestructurada y cuestionario. La técnica de los grupos focales tuvo dentro de su estructura soportes gráficos (dibujos) elaborados por los participantes, que fueron organizados en dos subgrupos y a partir de ese material se orientó la entrevista grupal.

Para el diseño de los instrumentos se tomaron tres elementos: elementos contextuales, donde se indagaron aspectos relacionados con la experiencia de vida en torno a la lectura y escritura y la función social que para los padres tiene la escuela en la vida de sus hijos; elementos discursivos, donde se describieron aspectos que tienen los padres en las expectativas educativas y de vida que tienen de sus hijos relacionándola con la lectura y escritura, también se tienen en cuenta las actitudes, afectos y pensamientos hacia el aprendizaje de sus hijos; y por último, los elementos conductuales a través de la participación en la alfabetización de sus hijos. A continuación presenta un cuadro que valida las preguntas de campo:

2.3.1 CUADRO DE COHERENCIA E INTERRELACIÓN METODOLÓGICA Y TEÓRICA

CONCEPTOS		DIMENSIÓN	VARIABLES	INDICADORES	PREGUNTAS DE CAMPO	INSTRUMENTO
Apropiación lengua escrita y analfabetismo	Representación social (RS)	Elementos del discurso (contenido, estructura, dinámica y forma de circulación)	Expectativas educativas de los hijos. Plan de vida.	Expresiones verbales sobre las expectativas	¿Cómo ve a su hijo/a dentro de 15 o 20 años?	<ol style="list-style-type: none"> Entrevista semiestructurada individual Cuestionario orientado a los hijos. <p>Instrumento descrito en el documento, las preguntas de campo fueron insumos.</p>
	Dimensiones de RS			Objetivación	Asistencia a la escuela	
	Anclaje			Actitud frente a aciertos o desaciertos escolares.	¿Cómo cree que está respondiendo su hijo en la lectura y escritura en la escuela? ¿Qué piensa acerca de eso?	
				Función social de la lectura y escritura	¿Para qué sirve aprender a leer y escribir y Qué le digo a mi hijo sobre aprender a leer y escribir?	

		Central	Elementos contextuales (las cogniciones sobre los otros y relaciones sociales relevantes)	Experiencias con la lectura y escritura. Creencias, valores acerca de lo que piensan, hacen y valoran de la función de la escuela.	Obtener información del contexto de opinión de los padres acerca de la función de la escuela y sus experiencias de vida en relación a la misma Percepción de sí mismo con relación al analfabetismo.	Contar sobre sus experiencias de vida en relación con la escuela y específicamente sobre la lectura y escritura.	La técnica de los grupos focales tendrá dentro de su estructura soportes gráficos (dibujos) elaborados por los participantes, que estarán organizados en dos subgrupos y a partir de ese material se inducirá la entrevista grupal. La estructura planteada para el grupo focal se describe en el trabajo.
Enfoque sociocultural apropiación de la lengua escrita y concepto de	Representación social (RS)		Elementos conductuales Propósito: Precisar acciones en la participación de los padres	Participación en el aprendizaje de la lectura y escritura de los hijos. Coherencia entre el discurso y acción de las representaciones.	Ayuda en la realización de tareas. Acciones familiares en el aprendizaje de la lectura y escritura Comunicación con la escuela	Cuénteme sobre el aprendizaje de su hijo en la lectura y escritura en casa. Cuénteme cómo es un día de su vida con sus hijos después de la escuela. Describa la manera en que se comunica la escuela y usted.	1. Entrevista semiestructurada individual 2. Cuestionario orientado a los hijos. Instrumento descrito en el documento, las preguntas de campo fueron insumos.
	Dimensiones RS: Información, Campo representacional y Actitud	Equilibrio Atribución					

2.3.2 Matriz de consistencia entre las preguntas de campo para la validez del instrumento.

No	PREGUNTAS DE CAMPO	FUNDAMENTACIÓN PARA LA PREGUNTA
1	¿Cómo ve a su hijo/a dentro de 15 o 20 años? ¿Qué piensa acerca de su futuro? ¿Qué le dice?	Es una pregunta orientada al futuro, trata de explorar metas o no a nivel de los padres analfabetas con respecto a sus hijos. Estimula a los padres de familia en la proyección educativa de sus hijos.
2	¿Qué pasa cuando mi hijo falta a clases?	Es un tipo de pregunta reflexiva que trata de identificar patrones de asistencia en relación al compromiso de los padres con sus hijos y la coherencia frente a las expectativas educativas.
3	¿Cómo cree que está respondiendo su hijo en la lectura y escritura en la escuela? ¿Qué piensa acerca de eso?	Pregunta de influencia relativa, pues incita a la exploración de actitudes frente al nivel de desempeño actual de su hijo/a en relación con las expectativas futuras y sus acciones.
4	¿Para qué sirve aprender a leer y escribir y Qué le digo a mi hijo sobre aprender a leer y escribir?	Tipo de pregunta reflexiva: Informa sobre el punto de vista y el sentido de los procesos de lectura y escritura de los padres. Actitudes y campo representacional sobre leer y escribir. La última pregunta explora un contexto opuesto y su percepción frente a ese supuesto.
5	Contar sobre sus experiencias de vida en relación con la escuela y específicamente sobre la lectura y escritura.	En este punto la consigna es una base para la exploración a través de la narración de sus experiencias de vida, además se puede explorar patrones de conducta aprendidos por los padres en su historia y replicados o cambiados en sus hijos en torno al proceso de aprendizaje de la lectura y escritura y la función social de la escuela. Elementos discursivos.

6	Cuénteme sobre el aprendizaje de su hijo en la lectura y escritura en casa.	Tipo de preguntas relativa a explicación única: estimula a los padres a localizarlos dentro acciones (o inactividad) de participación frente a la enseñanza de sus hijos. Indaga los conocimientos que tienen los padres sobre los métodos en la enseñanza de la lectura y escritura.
7	Cuénteme cómo es un día de su vida con sus hijos después de la escuela.	Es una pregunta que clarifica distinciones en el contexto real sobre las acciones de los padres en la vida de sus hijos en relación con la escuela (si la hay), Informa sobre los hechos de manera detallada.
8	Describa la manera en que se comunica la escuela y usted	Tipo de pregunta desde la perspectiva del observador: Para explorar interrelaciones entre la escuela y los padres.

El orden para la consecución de los objetivos de la investigación fue:

1. Técnica de grupos focales
2. Entrevista semiestructurada individual (Método biográfico)
3. Cuestionario orientado a los hijos.

2.3.2.1 Técnica de grupos focales

Esta técnica permitió la interacción del grupo de padres desde los elementos contextuales y discursivos. Fue pertinente esta técnica porque nos permitió identificar los puntos de vista, experiencias, actitudes, creencias dentro del objetivo general de la investigación.

La estructura que se planteó para su desarrollo fue la siguiente:

- a) Apertura
 - Presentación: saludo, presentación entre ellos.
 - Bienvenida y agradecimiento
 - Objetivo del estudio: (consigna) reitero nuevamente la razón por la cual estamos reunidos: además de ser la profesora de sus hijos, soy estudiante de una maestría en educación en la universidad, pretendo entender sus puntos de vista sobre lo que significa para ustedes la lectura y escritura en el aprendizaje de sus hijos, esto con el fin de mejorar mi labor como docente. Creo que comparto con ustedes, la idea que la familia y la escuela deben trabajar juntas para ayudar a sus hijos a salir adelante. Por eso su participación en esta actividad es importantísima para todos (padres, docente, estudiantes). Esta actividad grupal tendrá una duración aproximada de hora y media.
 - Reglas del grupo: se construyeron con ellos algunas normas para el buen desarrollo de esta técnica.
 - Consentimiento informado para grabar: confidencialidad, propósito solo para transcripción del discurso, anonimato, retroalimentación general de la investigación de la cual participaron.

- b) Desarrollo

Se solicitó que se dispusieran en dos grupos (un grupo de tres padres y otro de dos) y se les dio la siguiente consigna: (se ubican dos pupitres bipersonales para cada grupo)

“Como sé que son personas creativas, en grupo van a realizar un dibujo que refleje sus vivencias pasadas, quizás familiares y de su medio de lo que es para ustedes leer y escribir. Para la realización del dibujo se darán 15 minutos, la idea es que todos hagan sus aportes. Luego de terminado el trabajo, cada grupo saldrá a hablar de lo que significa su dibujo.”

Es importante que sepan que esto no tiene nada que ver con la habilidad para dibujar y que lo que ustedes hablen es valioso, aquí no hay ideas buenas o malas, solo hablen con confianza de lo que piensan, sienten y hacen. Es importante que sean honestos y que nos escuchemos con atención. Si tienen preguntas o dudas con gusto estoy para resolverlas. Siéntanse cómodos.

La estrategia del dibujo fue interesante porque permitió ampliar desde lo gráfico el discurso de una manera espontánea. Esto permitió explorar vivencias significativas de los padres, percepciones a nivel social y en general de lo que sienten, piensan y viven con respecto al tema.

La técnica de grupos focales abrió la posibilidad de opinar, preguntar, persuadir, entre otros actos comunicativos entre los participantes.

Cierre

- Hacer un resumen junto con ellos.
- Escoger las ideas más significativas.
- Agradecer la participación.
- Entrevistas individuales

2.3.2.2 Entrevista semiestructurada individual

La entrevista en el enfoque etnográfico, es un instrumento técnico que tiene gran sinfonía epistemológica con el marco conceptual de la investigación y también con su teoría metodológica (Martinez, 2008).

La idea con la entrevista individual fue reconocer los elementos discusivos acerca de las expectativas educativas de los hijos en torno al aprendizaje de la lectoescritura y a conocer la participación de los padres en este proceso. Aunque fueron formuladas ocho preguntas para la entrevista, es necesario aclarar que lo más importante es que las narraciones fluyeran, por lo tanto se tuvo en cuenta las recomendaciones que sugiere el texto de Miguel Martínez (Martinez, 2008)

- *Recoger los datos personales relevantes: edad, sexo, lugar de nacimiento, lugar donde vive, actividad laboral, salud, condiciones especiales (desplazamiento forzoso, discapacidad,) tiempo que pasa con el estudiante.*
- *Será una entrevista flexible, dinámica, más bien libre y poco directiva.*
- *La actitud del entrevistador será la de un oyente benévolo, con mente limpia, fresca, receptiva y sensible.*
- *Más que formular preguntas, el entrevistador tratará de hacer hablar libremente al entrevistado y facilitarse que se exprese en el marco de su experiencia vivencial y su personalidad. De este modo podrá descubrir las tendencias espontáneas en lugar de canalizarlas, y podrá situar todo el relato en su contexto personal en lugar de abstraerlo del mismo.*

- *Se hará una agrupación de preguntas generales y en forma de temas.*
- *No se debe dirigir la entrevista: que el sujeto aborde el tema como quiera y durante el tiempo que desee; tampoco se debe discutir su opinión o sus puntos de vista, ni mostrar sorpresa o desaprobación. Demostrar gran interés en lo dice o narra.*
- *No se interrumpirá nunca el curso del pensamiento del entrevistado; se deberá, más bien, dejar que agote lo que tiene en la mente.*
- *Invitarlo a que “diga algo más”, “profundice”, “clarifique” o “explique” aspectos que parezcan de mayor relevancia o no están suficientemente claros, como usar ciertas palabras o símbolos o al asumir ciertos presupuestos. Se puede parafrasear lo que la persona dijo y pedirle su confirmación. Conviene hacer esto con mucha prudencia y sin presionar, ya que esto llevaría a agotar los recuerdos y a inventar.*
- *La entrevista debe grabarse.*

2.3.2.3 Cuestionario para los hijos

Estas fueron las preguntas planteadas a los niños:

Items	Propósito
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué dice tu papá o mamá de la escuela? 	<p>Obtener información del contexto de opinión de los padres acerca de la función de la escuela</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo aprendes en tu casa a leer y escribir? 	<p>Establecer qué tipo de participación existe a nivel familiar para el aprendizaje de la lectura y escritura</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué dice tu papá y tu mamá sobre aprender a leer y escribir? 	<p>Obtener información sobre la funcionalidad que tiene para los padres leer y escribir.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué hace tu mamá o papá cuando llevas tareas de 	<p>Precisar acciones en la participación de los padres</p>

<p>castellano?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué hace tu mamá o papá con tus dictados? ¿y si te quedaron mal escritos? ▪ ¿Cómo se enteran en su familia de las noticias? Si quieres aprender sobre algo .. ¿Cómo lo aprendes en tu casa? 	<p>Pretender conocer el compromiso en la participación del aprendizaje de la lectura y escritura, además pueden estar acompañadas sobre los tipos de textos que tienen en su casa, si han ido a la biblioteca, si cuando tienen salidas en la familia leen o escriben en el contexto de la calle..</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.4 Procedimiento

Abordaje inicial: Debido a que soy la docente de grado primero tuve la oportunidad de estar en constante contacto con los padres de familia participantes, por lo que se hizo un abordaje inicial en una reunión de padres de familia, donde tuve la oportunidad de hablar con cada una de las 5 madres y comentarles de manera respetuosa el trabajo y la importancia de su participación. Afortunadamente estuvieron de acuerdo en cooperar con la investigación.

Se dispuso de hora y media aproximadamente para la discusión en el grupo focal y en la entrevista individual quizás una hora. El lugar de encuentro fue en la escuela en las horas de la tarde después de la jornada escolar. Es necesario aclarar que la escuela está desocupada en la tarde, por lo que favorece el procedimiento en un ambiente silencioso, sin interferencias y privado (solo estarán los padres, la comodataria que está dispuesta a ayudarme y yo) el salón de ubicación tiene buena iluminación y ventilación. Los materiales son: lápices, borradores, sacapuntas, marcadores colores y hojas tamaño carta. En el trayecto de recolección de la información fue imprescindible volver nuevamente a un segundo encuentro con los padres de familia. Esto debido a que en el momento de la transcripción había información incompleta o ambigua. Por lo que fue necesario para el segundo encuentro llevar las narraciones transcritas, para que conjuntamente con las madres se revisara la información. Este proceso de retroalimentación ayudó a ampliar la visión investigativa social de acuerdo a las necesidades del estudio, como lo refiere la autora Delory “Las entrevistas recogidas son el objeto de un procedimiento de análisis particular conocido bajo el nombre de análisis secuencial. Este procedimiento se dirige a reconstruir los modos y los criterios de análisis puestos en obra por los actores mismos en la reconstrucción y evaluación de su propia vida.” (Delory, 2004, pág. 3).

Otra situación inherente en la investigación al momento de las transcripciones de las entrevistas, fue que el ritmo del lenguaje oral de una de las colaboradoras: era muy rápido, su vocalización característica de la zona costera pacífica a veces era difícil de captar totalmente. Por lo tanto, al momento de la transcripción se efectuaron algunos cambios que no alteraron el contenido del discurso de la participante. Como lo refiere Walter Ong en su libro oralidad y escritura (Ong, 2004) “(...) el paso de las narraciones orales a la escritura, tiene como fin persuadir al lector de la validez y armonía de una historia”. Para este autor, seguir la trayectoria del lenguaje oral, con sus múltiples movimientos y dimensiones es complejo, pues el hablar y el escribir son procesos diferentes que requieren de una estructuración, pensamiento y comunicación particular. Por lo tanto narrar fragmentos de la vida de las madres analfabetas también fue un reto que se asumió lo más fiel posible a lo que ellas expresaban, para pasar de la frágil memoria oral a la escritura adaptable e infinita.

2.5 Procesamiento de la información

En el procesamiento de la información, se partió de una revisión reiterada de las transcripciones, para “sumergirse” mentalmente en la comprensión de las realidades expresadas, y así, se realizaron los análisis pertinentes a la luz de la teoría y la parte de realidad encontrada en la investigación.

Los análisis se realizaron en tres bloques que corresponde a las dimensiones propuestas en los objetivos y que están condensados en la siguiente tabla:

Dimensiones	Variables	Categorías
Elementos del discurso	-Expectativas educativas de los hijos. -Plan de vida.	Expresiones verbales sobre las expectativas Asistencia a la escuela Actitud frente a aciertos o desaciertos escolares. Función social de la lectura y escritura

		Percepción de su hijo y aprendizaje
Elementos contextuales	Experiencias con la lectura y escritura. Función de la escuela.	Experiencias de vida Percepción de sí mismo
Elementos conductuales	Participación en el aprendizaje de la lectura y escritura de los hijos. Coherencia entre el discurso y acción de las representaciones	Ayuda en la realización de tareas. Acciones familiares en el aprendizaje de la lectura y escritura Comunicación con la escuela

En el bloque de la dimensión contextual, se organizó el análisis madre por madre de la historia de vida recogida en los acontecimientos familiares, sociales y personales que incidieron en su analfabetismo. En los otros dos bloques: elementos discursivos y conductuales; se toman las categorías y se analizan a nivel individual y grupal.

La idea como lo refiere Delory-Momberger (Delory, 2004, pág. 3)

(...) es que los datos obtengan significado a partir de las diferencias y su ensamblaje con relación al conjunto de las combinaciones posibles a las cuales ellas podrían dar lugar”

Por ende, para dar claridad al final del procesamiento de información es necesario tratar de integrar en diagramas de flujo los resultados más significativos de la

investigación, esta estrategia de análisis corresponde a la investigación cualitativa etnográfica, en donde a partir de estructuras particulares, en este caso, las narraciones de cada madre, se pueden crear una estructura general que de claridad en los resultados de la investigación del grupo. Para aclarar lo anterior, se presenta un diagrama de flujo de cada participante y luego se integran los elementos más relevantes en un solo esquema general.

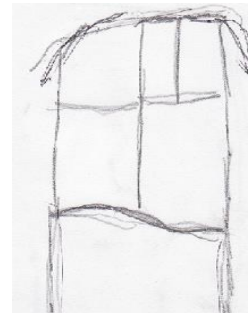
3. ANALISIS DE RESULTADOS

3.1 Elementos contextuales: Experiencias de vida

Fragmentos de la vida de Matilde

Cuando a Matilde se le pregunta sobre lo que pasó en su vida con respecto a la escuela, su infancia, ella comenta que su experiencia escolar fue muy corta y que era más interesante la vida en el campo, al lado del río. Sus recuerdos de infancia son agradables junto con su familia, y la escuela carecía de significado en su vida familiar. Sus padres no mostraron expectativas educativas para con sus hijos, no exigían que estudiaran y sus aprendizajes tuvieron como referente a sus padres, hermanos. La vida cotidiana en el campo y el río era su lugar de aprendizaje. Matilde dibujó una vivienda en pilotes cuando se le solicitó que representara algo de su vida y sus aprendizajes. En los caseríos vivió sus mayores aprendizajes: compartir, cocinar, hacer cuentas, explorar la naturaleza, a defenderse y en general a sobrevivir sin necesidad de la escritura. Donde ella vivió era una cultura oral, con un proceso de pensamiento distinto al que ofrece la escuela. He aquí su dibujo:

En la descripción que se le pidió de su dibujo dijo lo siguiente: *-Eto caseríos son hecho con pilote de 3 metros, y hay puente entre palafitos (viviendas construidas en los ríos) afuera se colgan las redes de pesca, pero yo no la dibuje, para hace las casa todo se saca de la selva, el techo es de palma de Jicalá"*



Cabe resaltar un hecho interesante en la actividad del dibujo. Matilde no deseaba coger el lápiz y decía que ella no sabía dibujar. Su negación fue enfática y solo accedió cuando supo que el trabajo era en grupo y que podían apoyarla en su tarea. Es comprensible su reacción ante instrumentos que ha sido negado en su proceso de aprendizaje: "El lápiz y el papel".

Ahora lo que ella expresó:

“Yo vivía en Tapaje Nariño, en San Pedro Bolívar, cerca del Charco. Éramos 20 hermanos. San Pedro es un lugar bonito, con el río y el mar. Para llegar a la escuela eran como dos horas en canoa, y luego a caminar se dijo. Y mis padres a uno nunca le exigían estudiar, ni nombraban la escuela. Una vez fui una semana a la escuela, porque 3 de mis hermanos iban... pero no quise volver porque la cabeza no me daba para eso, se me movían las letras, mis padres no insistieron, de todas maneras era un viaje largo de 3 horas. Mis hermanos tampoco volvieron. Yo recuerdo el campo, lleno de árboles, el río en el que nos divertíamos, los caseríos y jugar con mis hermanos y amigos. Yo sé nadar mucho, esa era nuestra vida. También le ayudábamos a mi papá aserrado madera y calafatea (curar las canoas, repararlas) las canoas, mi padre tuvo mucha plata, él tuvo una tierra con animales y mi mamá era muy generosa, de infancia no supe lo que era acostarme con hambre. Mi mamá hacía mucha comida y compartía con otros. A mí me gustaba más eso que la escuela. Yo tuve hermanos que eran jodidos, (por decir peliones), no se dejaban de nadie y yo también tengo mi temperamento, yo le he pegado a gente de la calle por atrevidos.

Para Freire (Freire P. , 2002) la concepción de analfabetismo está relacionada con un problema político, de injusticia social, que nos adentra al tema de derechos humanos. El “sujeto oprimido” vive en la exclusión de una educación liberadora, es decir, el sistema social fundamentado en un gobierno despreocupado por sus ciudadanos. Hoy en día los mecanismos para la defensa de los derechos se cristalizan un poco en la escritura y lectura de las leyes. Entonces, los analfabetas son víctimas de vulneración de sus derechos. Para Matilde el defenderse depende de su carácter y juicio, y el concepto de no dejarse de nadie así tenga que acudir a la agresión. Este tipo de defensa es una reducida alternativa ofrecida por un sistema que no puede brindar a sus ciudadanos garantías para su bienestar y calidad de vida. Como lo narra en el siguiente fragmento:

Cuando vivíamos en San Pedro Nariño, había guerrilla.... Nunca volveré a ese lugar.... No quiero acordarme de nada.... Si la guerrilla decía “todos bailen”... todos tenían que bailar... ellos hacían lo que querían.... Muchos de mi familia fueron asesinados... (La expresión de Matilde es de negación con la cabeza baja, su volumen de voz descende y lleva sus manos a su frente, apoyándola con las palmas, en ese momento guarda silencio, un silencio de tristeza) yo no volveré por allá.... Perdimos mucho...

Después de un momento, le pregunto si desea continuar con su relato y ella continúa:

Yo me arrepiento de no haber estudiado...De pronto las cosas fueran distintas... ya lo que quedó atrás solo son recuerdos.... Cosas que pasaron.... Yo insisto mucho a mis hijos y nietos que deben estudiar, el estudio es muy importante. Antes quizás no se necesitaba tanto como ahora.... El que no estudia no es nadie.... Ahora para todo uno necesita saber leer y escribir... para ser alguien en la vida y salir adelante...imagínese que cuando me toca ir al médico, eso es difícil para mí, me toca está pidiendo ayuda para leer esas hojas que le pasan a uno y donde firmar, a veces la gente lo mira mal a uno y a uno le toca enojarse pa que lo atienda..., hasta pa que le den un trabajo pa barrer calles, necesita uno estudio.

El cambio forzoso de lo rural a lo urbano, pone a Matilde y a su familia bajo otra perspectiva. Llegar a una cultura alfabetizada, donde lo que vale es lo escrito y la palabra hablada, no tiene la fuerza como la tenía en su pueblo. Las nuevas exigencias sociales del contexto de ciudad, hacen que Matilde cambie el sentido que tenía para ella el leer y escribir y comience a expresarlo a sus hijas (Brasilia y Fanny), ahora la función social de leer y escribir tiene mucha importancia para desenvolverse en la vida, como ella lo refiere: encontrar trabajo, ir al médico, desplazarse, para todo.

Fragmentos de la vida de Mercedes

En el grupo focal Mercedes también al igual que Matilde, se mostró en desacuerdo de realizar el dibujo, ella participó en su elaboración y expuso lo siguiente:

Mercedes: Esta es una mesa, allí se escribe, se come, se habla. Tiene un florero y unos asientitos. La mesa es pa' escribir.

Entrevistador: ¿Qué se escribe?

Mercedes: Pues, Laura hace tareas y tiene que escribir.

Una mesa es un artículo multifuncional, donde una de sus funciones es la escritura. Y como lugar que cumple esta función, tiene una decoración llamativa. Cabe resaltar que estas frases develan tanto sus condiciones económicas, al no contar con un espacio propio de estudio, sino también que la función de la escritura, es una acción destinada al cumplimiento de tareas, entonces la escritura no es una práctica que tenga una intención comunicativa más allá del cumplimiento de las tareas. De hecho la niña es la que hace el proceso de escribir, ella y su nieto no utilizan la mesa para esta actividad. Por lo tanto, el único acercamiento que tiene Laura a los procesos de escritura son las tareas. De hecho como docente, sé que la niña hace esporádicamente tareas,

lo cual refiere que la función de la escritura no reviste de importancia en su contexto.



Dibujo realizado en el grupo focal

En el grupo focal se generó una discusión a partir de un comentario de Maltilde: “pero yo conozco gente que estudió mucho y no es educada”. La discusión giró en torno a que es muy valioso para estas madres el “ser educado”, independiente del acto de estudiar. Cuando se les pidió que definieran el término “ser educado”, lo relacionaron con un trato amable hacia las demás personas, saludar, pedir el favor, hablar cordialmente, tener buenas costumbres. Ellas comentaban que esta cualidad se aprende en el hogar. El aporte de Mercedes fue el siguiente:

Yo tengo un nieto que lo enseñé a ser educado y la gente lo quiere y él hizo hasta el bachillerato, y es trabajador y está al lado mío. Trabaja todo el día y me ayuda con el pago de la pieza y la comida, porque yo mantengo muy enferma.

Mercedes se siente desvalida, ella es una persona adulto mayor que solicita acompañamiento: “está al lado mío” y que necesita la ayuda económica para sobrevivir. Para ella, ser educado es tener aceptación de las personas, ayudar a los otros, trabajar y acompañar. Las representaciones del grupo en la función de la escuela están encaminadas al concepto de “estudio”, que en este caso, serían los conocimientos para adquirir competencias laborales, pero que en el hogar hay otra educación, y es la “formativa”, y ésta tiene que ver, hacia el reconocimiento del otro como persona. Es volitiva, relacional e interpersonal. Mercedes lo demuestra como un logro propio a través de su nieto.

En cuanto a su historia de vida, Mercedes no tuvo una infancia afortunada, hay una ausencia de una familia establecida que le brindara bienestar, por lo que

decide fugarse a los 9 años. Sufre el abandono de su madre y los malos tratos de su padrastro. La experiencia de la escuela estuvo lejos de su contexto familiar. Ella dice que la criaron como animalito, solo dándole la comida y dormida. Esto demuestra que Mercedes no tuvo un lugar legítimo, que le diera reconocimiento y valor como persona. Ni siquiera aprendió el lenguaje de su madre, que era indígena ecuatoriana, porque su relación con ella era ausente y la comunicación con su progenitora perdió el sentido.

A mí me maltrataban en mi casa, mi mamá cuando se volvió a unir con otro y formó otra familia, ese señor me quería mandar y yo no me dejaba.

Yo le decía ¡A mí me no me mande que usted no es mi papá!

Entonces me escapé donde una tía de mi mamá que vivía en la costa por allá en Santa Martha, yo vivía aquí en el Valle...mi mamá era indígena de allá del Ecuador y trato de enseñarme su lenguaje pero yo no aprendí....

En ese tiempo los padres no pensaban que el estudio fuera importante, lo criaban como animalito a uno, con comida, dormida (...)

En la historia de vida de Mercedes, lo laboral aparece antes que lo escolar. La retribución económica a una niña que intenta sobrevivir sin su familia es más gratificante y funcional que la escuela. Comienza a atribuirle valor al trabajo y cuando se enfrentó a la escolaridad su actitud frente a esta fue desfavorable.

Por mi padrastro decidí irme de la casa a los nueve años, tuve que decir mentiras en la terminal para que me dejaran montarme en el bus. Pedir plata.

Yo le decía a la gente en la terminal que estaba sola y necesitaba llegar a la costa, tuve que inventar un cuento y la gente me ayudó y pude reunir para el pasaje, pero me baje donde no era, donde había cultivos de algodón. Logré subirme a un camión donde habían trabajadores y ellos me ayudaron a quedarme donde una señora que necesitaba compañía, con esa señora viví tres años y yo trabajaba cogiendo algodón, cargando madera... a mí no me gustaba hacer oficio, me gustaba el trabajo duro donde pagaran y así tener plata.

Yo aprendí a trabajar y entonces no estudié, además la escuela no me gustaba. Mi tía me mando a una escuela que era de monjas en Cristóbal. Yo no me sentía bien, a mí me dolía la cabeza y era rebelde, Yo le ponía muchos problemas a las monjas y duré pocos días (...)

Ahora Mercedes debe enfrentarse a las exigencias sociales de la alfabetización para realizar trámites que le garantizan derechos, y ella no tiene las competencias lectora y escritoras para ello. Por eso, comienza a ser

dependiente de otros y del tiempo que dispongan para ayudarla. Ella refiere que su herramienta para desenvolverse socialmente es la palabra hablada. Y es enfática al decir: “saber hablar para defenderse con las cosas”. Esto representa en cierta manera, una dualidad entre las condiciones sociales de la lengua escrita como función comunicativa de respaldo a través del papeleo (como la única forma de sustentar la comunicación como ciudadano) y la única forma que Mercedes puede competir socialmente: la oralidad. La palabra hablada tiene que ser enfática, dicha con firmeza para que funcione en ciertas ocasiones.

Yo vi que lo más importante era aprender a escribir el nombre pa’ firmar... en estos días tenía que hacer una vuelta de salud y tengo que esperar a un familiar para que envíe un reporte a Bogotá, yo no sé cómo hacerlo (...)

Yo saqué a mis hijos a punta de reciclaje, en este trabajo aprendí a hablar con firmeza, y no dejarme engañar de los otros, así le toca a uno, saber hablar para defenderse con las cosas.

Fragmentos de la vida de Clara

La experiencia del grupo focal permitió entrever las percepciones de sí mismo de cada madre, en relación con la escolaridad y el mensaje social que recae sobre ellas por su analfabetismo. Para Moscovici, una representación se determina por una visión central y lateral del objeto a representar, es decir, central por las condiciones sociales-históricas en las que se enfrenta el sujeto, impactando en su universo interno. En este caso, el denominarse a sí mismo como “brutas” por el hecho de no estudiar; es un criterio social impuesto que ha impactado su autopercepción. Sin embargo, las representaciones laterales son de carácter cambiante. Estas combinan experiencias y factores motivacionales que generan luchas internas, procesos mentales flexibles que pueden atribuir sentido a esas relaciones sociales relevantes. Clara primero avala el concepto de “brutas” al referirse que no tiene estudio y no sabe..., pero luego viene otra reflexión que le da otro sentido al concepto de ser persona:

Yuli: Es que usted escogió a brutas!! (Se ríen)

Investigador : ¿Por qué dice eso?

Clara: Porque uno no estudió y no sabe...

Matilde: Pero yo conozco gente que estudió mucho y no es educada

Clara: Sí, mire como yo cuido carros, hay señoras que ni saludan y yo les digo... yo no estudié, pero sí sé saludar y no trato mal a la gente... A veces le tiran a uno las monedas al suelo y se las pueden pasar a uno en la mano.

Ahora, la discusión en el grupo introduce el concepto de “educada”, en donde Clara a través de su experiencia refleja lo siguiente: La oralidad como forma de reclamar a otros un buen trato, la forma como las acciones de otros afecta su percepción de sí misma, y la diferencia entre estudio y ser “educada”. A continuación, fragmentos de su historia de vida:

Antes los padres no se preocupaban porque sus hijos aprendieran. Pues antes no era como ahora, la escuela no era obligatoria, yo alcancé a ir unos días, era como una casa, la profesora se llamaba Albita y era jodida. Le daba clase a los niños de por ahí, inclusive yo no me ponía ni uniforme, iba con su vestido y un cuaderno. Yo no volví porque uno se crío sola, imagínese que mi papá era cieguito ¿Qué podía hacer él? Y mi mamá que de pronto si podía darnos el estudio se fue y nos dejó con él.

I: ¿Cuántos años tenía cuando su mamá se fue?

Clara: Yo estaba muy pequeña, como 7 años.

D: ¿Cómo sobrevivían?

Nos íbamos por ahí a caminar, a pedir comida, plata pa' arriendo. Mi papá nunca nos habló sobre ir a la escuela. Algunos padres si les dieron estudio a sus hijos. Los míos no. Yo tengo una hermana de 35 años y tampoco fue a la escuela. La escuela no era como ahora, la profesora Amparo (docente de la SEDE) le dice a uno -venga para que su hija estudie y yo le explico si usted no sabe-, antes era en una casa (refiriéndose a ella) y le enseñaban a todos los niños de por ahí a leer y escribir. Yo no pude estudiar y ahora yo no sé enseñarles a mis hijas. Tengo que rogarle al papá para que le explique, porque él prefiere estar trabajando y hasta peleamos por eso. Tati, ella hace todo solita, nadie le ayuda, todo se lo gana con esfuerzo propio.

Si es que antes no se preocupaban los papás. Yo sí me preocupo por que mis hijas estudien, para que salgan adelante.

Clara fugazmente pasó por la escuela. Heider (Osnaya, 2003) arguye que las representaciones se componen de atribución y equilibrio. El sujeto le atribuye sentido a las experiencias que tiene con los otros, hace una lectura de sus experiencias e incluso de su propia historia y las puede transformar a través la búsqueda de cierto equilibrio entre las expectativas causales y los objetos con que se relaciona. Este argumento corresponde muy bien a lo que manifiesta Clara en su discurso. Su historia de vida estuvo marcada por la despreocupación de sus padres en su escolaridad, en la contribución a un proyecto de vida productivo, la función de la escuela fue suplantada por la sobrevivencia inmediata y cotidiana. Las condiciones económicas, sociales e históricas (antes no era como ahora, la

escuela no era obligatoria) de ese entonces, impactaron a Clara en la forma como le dio un nuevo sentido ahora como madre: preocuparse por la educación de sus hijas, cambiar la historia que le dieron sus padres. Ella reconoce que no tiene las herramientas académicas para enseñarle a sus hijas, pero desde lo relacional a través de su discurso les enseña sus expectativas educativas para con ellas.

Fragmentos de la vida de Yuli

Nuevamente se ve reflejado en esta madre, la necesidad de incluir en la formación educativa de sus hijas el concepto “ser educada”, Yuli lo conceptualiza como normas de cortesía. Ella refiere que estas normas son aprendidas en la casa. Yuli es competente en “educar” a su hija, su percepción de madre educadora tiene peso en la enseñanza de las buenas costumbres. Para Walter Ong (Ong, 2004, pág. 18), las culturas que basan su lenguaje en su oralidad, tienen una forma de relacionarse que vislumbran otro tipo de conocimientos, otros aprendizajes valiosos y más de orden cotidiano. Para el autor la oralidad tiene una riqueza momentánea. Aunque seguramente Yuli impactará con su sabiduría la vida de su hija y quizás otra generación más a través de su discurso.

AY! Eso es verdad, yo le enseñé a mi hija a ser educada... Es muy importante que sea educada...

Investigador: ¿cómo es una persona educada?

Una persona que dice buenos días, buenas noches, gracias, por favor, saluda... Yo quiero que mi hija sea educada. Eso se lo enseña uno en la casa... las buenas costumbres.

Para Yuli, la función de la escuela es social y de superación personal. Social por los beneficios a nivel laboral y la afectación en una calidad de vida positiva para sus hijas. Superación personal porque esto conlleva aceptación y reconocimiento. Yuli, además de la función que cumple la escuela, valora su labor educativa-formativa en casa. Esto se ve claramente en su esfuerzo por enseñarle a su hija las “buenas costumbres”.

En su historia de vida el contexto histórico afecta su permanencia escolar, a esto se le suma las dificultades económicas en su familia para proveer los uniformes y útiles. La escuela es una figura que exige unos elementos que al no tenerlos puede ser excluyente. Como lo arguye Moscovici. (Moscovici, 1979) En los elementos contextuales hay una construcción de significados de las acciones sociales que dotan de sentido a la realidad del sujeto. En este caso, Yuli en su discurso, expresa que su deseo de aprender a leer y escribir se vio afectada por la pobreza, por la exclusión que hizo la escuela al no tener uniforme, por la despreocupación de su madre porque aprendiera y la guerrilla que destruyó la

escuela. Siendo así, se observan varias fracturas en el proceso de escolarización y en especial del aprendizaje de la lengua escrita. Me refiero a fractura o quiebre en el proceso de escolarización a esos problemas sociales que afectan la vida de las personas, sus sueños y su visión del mundo. Un quiebre es el analfabetismo.

Leer y escribir es abrirse a la comunicación formal con otros, y a esto se refiere a múltiples funciones sociales como el conocimiento, la exigencia de nuestros derechos, funcionar de acuerdo a unas normas sociales que requieren competencias lectoras y escritoras (trámites, requerimientos laborales, académicos, entre otros). Yuli termina aceptándose como analfabeta, así se lo hace sentir la sociedad y ella lo cree. Pero intenta compensar esa percepción de sí misma que la subvalora, por encontrar estrategias para la apropiación de la lengua escrita en sus hijas. Yuli hará lo posible para que la vida de sus hijas sea diferente a la de ella.

Yo quería estudiar pero no pude. Para poder ir a la escuela uno tenía que tener su uniforme, zapatos, útiles y yo no tenía ni zapatos, ni uniforme y no me recibían.

En el pueblo donde yo vivía la guerrilla destruyó la escuela. Eso fue en Aguadas (Caldas) y nadie pudo volver a estudiar. Yo lloraba porque yo quería aprender a leer y a escribir para luego enseñarle a mis hijos, pero no pude. Mi mamá tampoco se preocupó por enseñarme, y desde niña yo me dedicaba al aseo de la casa y a trabajar. Yo a mi hija no se ayudarle casi, pero si la llevo donde una tía de ella pa' que le enseñe a leer y escribir.

Yo también, yo quiero que cuando mi hija sea grande siga estudiando para que sea alguien en la vida y no le toque como a mí. A mí me toca trabajar en un restaurante por una paga pichurria (mala), haciendo aseo, limpiando pisos. Me toca luchar por ellas, porque ahora estoy sola. El papá de ellas se fue y me dejó con la obligación.

Fragmentos de la vida de Isabel

La expresión corporal de Isabel comunica tristeza, su postura es encorvada, generalmente no sostiene la mirada, su voz es baja y casi no habla. Lo que Isabel expresó fue muy poco. Las frases fueron cortas, pero reflejan algunas semejanzas con relación a los relatos de las anteriores madres, como por ejemplo: Los padres de Isabel no se preocuparon por que fuera a la escuela, depende de su hijo para las funciones sociales de la lectura y escritura que necesita, las condiciones económicas y familiares afectaron su ingreso a la escuela.

Hace tiempo no cojo un lápiz... siempre le digo a mi hijo que me escriba o me haga las cosas

Cuando era niña, muy pequeña mis padres se separaron, a mí me tocó quedarme con mi mamá y ella le tocaba trabajar, y también yo le ayudaba. Ella no me envió a la escuela porque me tocaba ayudarla. Yo no aprendí a leer ni escribir, a veces sé un poquito, algunas letras.

3.2 Elementos discursivos: Expectativas educativas de los hijos

Al hablar con las madres de las expectativas educativas de sus hijos, se nota un cambio en su estructura mental, respecto a las expectativas que tuvieron sus padres con ellas. Esto se debe, a la demanda social de alfabetización en la cotidianidad, en la que las madres participantes no son competentes y desean que sus hijos si lo sean. Las experiencias que enfrentan estas madres en situaciones cotidianas donde se requiere leer y escribir son frustrantes y afectan su percepción de sí mismas de manera negativa. Una forma de compensar esta autopercepción es alentar a sus hijos a aprender el lenguaje escrito. El discurso cotidiano que manejan las madres hacia sus hijos sugiere el deseo de que continúen sus estudios, que aprovechen los aprendizajes de la escuela para que en un futuro puedan tener un trabajo mejor que el que ellas tienen.

La función de la escuela de estas 5 madres en su niñez no fue representativa, pues hubo ausencia de esta institución social en sus vidas. Esto cambia, pues las representaciones en este momento en su rol de madre se inclinan hacia una actitud favorable hacia la escuela para la proyección de vida en sus hijos. Esto se observa en las siguientes frases:

Matilde: Yo quiero ver a Brasilia terminar su bachillerato y una carrera que ella quiera, si Dios me da la vida... yo lucho por ellas... incluso apoyo a mi hija para que termine su bachillerato. Y le digo que yo la apoyo... a nosotras nos toca duro... levantarnos a las 3:00 para preparar la venta de comida pa' vender. Por eso llegamos tarde a la escuela al traer las niñas, hago lo posible para que no pierdan la escuela (por decir clases)...a veces nos va bien otras no va mal pero así es la vida... lo importante es que no nos falta la comida....

Clara: Yo lo único que le digo es que hasta que yo esté viva, hasta que Dios me preste la vida yo le voy a dar el estudio a ella, como sea se lo doy así me toque pedir porque ella quiera ser alguien yo lo hago, porque Tatiana es una niña muy aplicada, en cambio la hermanita no. Hay que obligarlas a estudiar o si no se quedan como uno. Ellas deben estudiar, hoy cualquier estudio no, tienen que estudiar mucho.

Yuli: Pues bien, ella por ahora es juiciosa, le gusta estudiar, yo espero a que ella quiera ser alguien en la vida y así poderle dar el estudio. Que sea lo que ella quiera estudiar, si por ejemplo ella quiere estudiar enfermería, yo la apoyo, lo que ella quiere estudiar tiene que estudiar pa' ser alguien en la vida, si ella me llegará a decir no quiero estudiar, yo le digo tiene que estudiar pa' ser alguien en la vida. Yo quiero que ella sea honrada y estudiada.

Para Moscovici (Moscovici, 1979) las representaciones sociales son dinámicas porque nuestras experiencias influyen sobre ellas, socialmente la información nueva que nos llega nos permite interpretar la realidad y actuar sobre ella, es decir, nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. Por lo general, estas madres hicieron un proceso de anclaje al integrar en sus esquemas mentales la necesidad de alfabetización que exige la cultura urbana en la que viven. Por lo integran en su discurso constantemente lo importante del aprendizaje de la lectura y escritura para "ser alguien en la vida". Su posición del concepto de escuela y aprendizaje de la escritura y lectura es de cambiar condiciones de vida diferentes a las que ellas tienen ahora. En su discurso ellas dicen apoyar a sus hijos para que incluyan en su proyecto de vida "el estudio".

Solo una de las madres no mostró expectativas educativas. Su deseo frente al futuro de su nieta es que permanezca a su lado. Cuando se indaga más sobre su respuesta, ella se refiere la nieta tiene un soplo en el corazón y que además tiene problemas de azúcar en la sangre. En este caso, el tema de proyecto de vida está marcado más por la inmediatez del día a día que por una visión a largo plazo. Entonces, la escuela es un escenario de paso, la prioridad es la de vivir y tener la compañía de su nieta hasta donde se pueda.

Que Laura este a mi lado... Ojalá yo esté viva para tenerla junto a mí.

I: Por favor hábleme de eso de que Laura este a su lado...

Mercedes: Yo no puedo forzar a Laura porque ella tiene un soplo en el corazón, el médico me dijo: a ella hay que dejarla, que dé lo que pueda... el primo tiene 28 años y está a mi lado y dice que él no me deja sola...

I: Cuénteme sobre el estado de salud de Laura.

Mercedes: Es grave, ella tiene problemas de azúcar en la sangre y ella no puede tener ejercicios fuertes, por eso falta tanto a clases, a veces la hospitalizan... yo lucho por ella, es que yo soy sola, nadie me ayuda y yo he sido fuerte porque todavía trabajando reciclando, mire lo que me paso en la pierna (señala su pierna y tiene una herida grande en la canilla, parece estar infectada)

En el caso anterior la asistencia a la escuela se ve afectada por problemas de salud y la actitud que tiene la abuela frente a los aciertos o desaciertos es indiferente. La situación de Mercedes es difícil pues sus representaciones se ven afectadas por varios factores circunstanciales como: las dificultades de salud de ella y su nieta, su edad en relación con su desempeño laboral y de crianza, su precaria situación económica y la falta de redes sociales que sirvan de apoyo. Por ende, su campo de representación como figura principal es la compañía de su nieta hasta donde se pueda.

En esta dimensión de las expectativas educativas, las madres evocan acontecimientos de naturaleza social que conllevan a una información sobre su realidad. Así, por ejemplo, la demanda laboral para un SMLV exige tener bachillerato, los tramites a nivel de salud requieren competencias escritoras y lectoras, entre otras situaciones. Estos fenómenos sociales inciden en el discurso que dan las madres a sus hijos sobre lo que ellas desean para su futuro. Las madres se forjan explicaciones sobre su realidad, transmitiendo una información de un espejo de ellas mismas que esperan que sus hijos cambien. He aquí tres ejemplos que soportan lo anterior:

Clara: "... no saber leer y escribir me trae muchas dificultades, yo solo sé hacer aseo, lavar ropa y cuidar carros, pero cuando me toca hacer mandados yo quedo gringo, si mis papás me hubieran dado estudio y mis papás hubieran hecho lo que yo hago con mis hijas yo si había aprendido y salido a delante. Aprender a leer escribir incluso ahora ya no lo reciben a uno en una casa de familia si usted no ha estudiado".

Yuli: "yo por ejemplo trabajo en un restaurante y ayudo a repartir almuerzos y todo, y me gano 15 mil pesos, ya luego me voy donde una señora a hacerle aseo y me gano 12 mil pesos y con eso pago el arriendo y como, pero eso es difícil, uno quiere darle más a sus hijos y no puede. El papá de las niñas me abandonó y a mí me toca responder por ellas sola". Yo le digo: "tiene que colocarle atención a la profe para que aprenda a leer rápido, porque usted tiene que ser alguien en la vida y no sea como yo, que tengo que llevar del bulto para sacarlas a ustedes adelante, ¿por qué? porque no tuve un estudio".

Isabel: "Uno aprende a leer y escribir para defenderse, porque si necesita un trabajo le van a pedir estudio que demuestre que sabe, si no le toca trabajar en una casa de familia, en un trabajo mal pago porque uno no sabe leer y escribir. – El cartón que diga que uno estudió y sabe defenderse en lo que le pidan".

En este contexto, el rol de la madre como educadora, que apoya los procesos escolares difiere de otros contextos en la ciudad. Estas madres analfabetas esperan que sus hijos aprendan a leer y escribir para ayudarlas a resolver

situaciones cotidianas de escritura y lectura, y aunque, los papeles entre madre e hijo parecen invertidos en cuanto a saberes fundamentales de tipo cognitivo, el rol de la madre es protagónico desde su discurso y acción para “sacarlos adelante”. Desde este punto de vista, la función social de la escritura y lectura es relevante en el aporte que dan los hijos con sus conocimientos a las necesidades familiares que la madre no puede suplir en este aspecto. El campo de representación en el concepto de autoridad se puede inferir que aunque la madre depende de los conocimientos de su hijo para solucionar problemas cotidianos, hay una cultura familiar de oralidad muy fuerte, es decir, que la palabra de la madre direcciona las acciones de los hijos, les permite en estos casos el reconocimiento de límites con respecto a la autoridad de la madre y tienen un lugar dentro de las funciones del hogar. Lo anterior se soporta en los siguientes fragmentos:

Isabel: “Yo casi no permanezco en la casa porque trabajo, mi hijo que está en quinto se hace cargo de los hermanos y les ayuda a ser las tareas, cuando yo no estoy solo se ponen a ver televisión, pero cuando yo llego les digo: bueno, a apagar ese televisor y hacer tareas, cuando alguna profesora me pone quejas, yo trato de ponerlos en cintura cuando estoy en la casa. A veces les va bien y uno siente mucha alegría, los felicita porque uno quiere que sus hijos no sean groseros, que sean obedientes y que estudien”.

Clara: “...yo la escucho leyendo y cuando yo necesito que me lea ella me hace el favor, ella trata de explicarme las cosas. Ella saca el cuaderno y tin tin tin me lee, yo trato de leer lo que ella lee pero ella lee más rápido. Aunque la otra niña es rebelde y arranca las hojas del cuaderno y a mí me toca regañarla, porque cómo uno la deja así, uno tiene que preocuparse porque si uno no les da educación, esta jodido”.

3.3 Elementos conductuales: Participación en el aprendizaje de la lectura y escritura

Es importante aclarar en el análisis de los elementos conductuales, que en el trabajo de campo se utilizó dos estrategias para la recolección de información: entrevista con los padres y cuestionario con los hijos, esto con el fin de efectuar el objetivo de comparar las versiones de padres e hijos para la comprensión de las representaciones de orden conductual de las madres. Aquí, he de explicar también que se analizarán las versiones de las madres y los hijos, primero de manera independiente y luego los contenidos se relacionan y comparan, para su interpretación.

3.3.1 Entrevistas con las madres

Se iniciará el análisis con las versiones de las madres de acuerdo a las siguientes categorías: ayuda en la realización de tareas, acciones familiares en la enseñanza de la lectoescritura y comunicación con la escuela. Comenzaré por las evocaciones de Matilde:

“Yo soy muy buena haciendo cuentas, eso no lo aprendí en la escuela... mi papá tenía negocios y yo aprendí. A mí nadie me engaña.... A veces hago cuentas largas en la mente. Una vez, donde yo voy a comprar las cosas pa’ hacer el chute (comida), el que me estaba haciendo las cuentas etaba enredao, le dio más de lo que era y yo mientras le decía “écheme esto y eso también (hace señas con la mano como si estuviera en el granero) ya tenía las cuentas en mi mente y yo le dije eso da tanto... eran muchas cosas y el seño no creía que yo hiciera la cuenta en la mente, me toco despacito, despacito explicarle las cosas y él quedó aterrao. Me dijo: “Si señora así es como uste dice”, yo no escribo nada... pero aprendí a leer un poco para enseñarle a mis hijos con la cartilla de nacho”.

¿Cómo?

“Pues miraba los dibujos y leía abajo lo que decía y yo aprendí a leer... a veces le digo a Brasília ¿Qué dice ahí? Y ella me lee... a veces los dibujos no son lo que dice, y ella me corrige...una vez le dije que abajo decía lagartija y ella me dijo que No, abuela allí dice iguana, porque tiene la “i” y no la “l”. Y eso que apenas estaba comenzando a leer, ahora los ojos no me dan para leer, pero en mi casa lee mi hijas. Brasília ya lee todo... tengo un libro de... de... consejos y lo lee. El qhubo (periódico) también lee y todo lo que hay en la calle.... Le gusta leer el rin rin renacuajo y las lecturas que le pasan en la escuela. Yo quiero mucho a Brasília y ella me llama mamá (es la abuela) yo me pongo feliz cuando ella me lee. En mi comunidad los indiecitos también van a estudiar.... Yo creo que las personas mandan a sus hijos a la escuela para sean alguien en la vida”.

En este punto, aparece la participación de Matilde en el proceso de aprendizaje de su nieta, su acompañamiento devela estrategias incluso de su propio aprendizaje; es maestra y alumna a la vez de su nieta. Emilia Ferreiro (Ferreiro E. , 1991), en una de sus investigaciones habla de “lectores naturales”, los cuales son niños que no han iniciado su escolarización, pero muestran avances en la apropiación de la lengua escrita. Ella refiere que la riqueza del contexto favorece estos procesos de alfabetización, en cuanto que la función social del lenguaje escrito está cargada de significados para el niño y su familia. En este caso Matilde con sus expresiones, cercanía, afecto e interés impulsa a su nieta hacia la alfabetización, incluso después de los 40 años se postula como candidata a una “lectora natural”. Su contexto familiar no

es rico en textos escritos, solo cuentan con una cartilla de Nacho, libro de consejos y de vez en cuando el periódico. Pero Brasilia, su nieta puede construir su conocimiento de la lengua escrita porque su abuela le permite junto a ella experiencias significativas.

Las cinco madres manifiestan pedir ayuda en la realización de tareas y el aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos a familiares más capacitados que ellas. También afirman que se sienten mal al no poder ayudar a sus hijos a aprender a leer y escribir, pero buscan alternativas en sus redes familiares para la realización de las tareas escolares. Tras esta apreciación, están las siguientes alusiones:

Matilde: “En cuanto a las tareas, la que me ayuda con Brasilia es mi hija mayor cuando no entiendo... pero Brasilia lee la tarea y yo la siento en la mesa... al principio solo pensaba en jugar... pero yo le decía que antes de jugar tenía que leerme y practicar... entonces la niña aprendió rápido porque quería jugar . Ahora le estoy enseñando las tablas de multiplicar y a veces las dice, pero a veces se le olvida”...

Mercedes: “El tío le ayuda y le explica, él la pone a escribir, y también a leer, pero Laura solo piensa en jugar, es una lucha con ella. Para mi leer y escribir es importante, ahora piden que hayan estudiado para dar trabajo, antes no era así, para todo se necesita ser bachiller”.

Yuli: “... Luego le digo que se ponga a leer, y ella me dice que le enseñe y yo le digo: yo no soy capaz, y entonces con alguna cosita yo le ayudo, o si no la tía viene y le ayuda”.

Isabel: “Pues cuando uno puede, uno le toca sentarse y enseñarle las vocales, el abecedario, las consonantes y luego que unan las palabras y así avanzan un poquito, yo me siento mal porque yo no puedo y ellos me piden el favor y yo no sé enseñarles, por ejemplo yo tengo un niño en quinto y él me ayuda con los pequeños para que hagan tareas o le tengo que decir a mi hija, y si ella está de buen genio les ayuda, pero si no, no, entonces el niño me pide plata para ir a internet, y luego él me dice: ya mamá, ya hice la tarea y yo le digo – bueno- (asienta la cabeza)”

Clara: “Pues, por parte mía, yo si paso mucho trabajo para enseñarles, aunque tengo fuerza de voluntad la cabeza no me da, además me falla la vista, es que no me da, yo trato de enseñarle la letra, las que me sé y de pronto un poquito le enseñó, por ejemplo si está mal una letra se la borro para que la vuelva a hacer. O le digo hágala más grande o más pequeña, pero no es que sea mucho lo que uno le enseña”.

Es importante anotar que hay una relación entre las expectativas y la participación de las madres, pues las representaciones están ligadas al comportamiento y se integran en una red, donde las expresiones de “ser alguien en la vida”, “ser educada”, “para que no le toque como a mí”, entre otras, preparan a las participantes y sus hijos para la acción. Ellas tratan de resignificar sus experiencias sociales como analfabetas, modificando sus procesos internos cognitivos para cambiar el sentido de la función de la escuela en las expectativas de vida de sus hijos. Ahora bien, esto hace que sus acciones estén enfocadas en la búsqueda de estrategias como: buscar apoyo familiar, intentar corregir desde sus saberes y hasta tratar de aprender con la cartilla de nacho.

Cuando se les indaga sobre un día de vida con sus hijos después de la escuela, se observa que tres de las madres tratan de establecer comunicación con ellos sobre lo que les sucede en la escuela, algunas tienen jornadas laborales extensas y el tiempo destinado para la comunicación y supervisión es muy limitada. El siguiente relato sustenta lo anterior:

Isabel: “Yo trabajo todo el día y voy llegando a las 5:30, en el momento que yo llego, descanso, y mis hijos ya me tienen café y me sirven café y ya ellos se sientan y me comienzan a contar lo que les sucedió en la escuela, entonces me cuentan – mamá hoy golpié a un peladito porque me puso apodo- entonces yo le digo: - no haga eso, mejor dígale a la profesora, y el niño me dice: - es que mamá, mi profesora no nos cree y dice que fuimos nosotros- entonces yo les digo: hagan una cosa, quédense quietitos al lado de la profesora y entonces ustedes le dicen a la profesora: - mire que no es mentira, mire que nosotros estamos quietitos y él nos está molestando y así. Luego, el grande (hijo mayor) se va a traer algo para hacer la comida y el pequeño dice: ¡mamá vamos a hacer la comida y ayuda!”.

Algo más que hay que añadir con respecto a la información suministrada por las madres en la comunicación con la escuela, es que su participación es más pasiva, ellas rara vez indagan con la docente sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, pero manifiestan confianza en la labor del maestro en la enseñanza de la lectura y escritura. Además, le atribuyen autoridad al maestro en la formación de sus pequeños, expresándoles que deben tener buen comportamiento en la escuela. Esto lo podemos ver claramente en la siguiente expresión de una madre:

Isabel: “Pues por ejemplo mi niño que termina 5°, ya se va de la escuela y la profesora me le ayudó mucho y mi hijo aprendió a leer, por la profesora. Yo estoy contenta en esta escuela, por otro lado me queda mi hijo pequeño aquí, porque el otro se me va a bachillerato. Gracias a las profesoras porque yo les pido colaboración y ellas son muy lindas”.

3.3.2 Cuestionario con los niños

La participación de los padres en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura, visto a través de las respuestas de los hijos de las madres que colaboraron en la investigación fueron variadas. Estos niños expresaron sus apreciaciones de acuerdo a sus vivencias, lo cual se puede condensar en el siguiente cuadro:

Items	Respuestas de los hijos
<p data-bbox="297 667 613 699">Función de la escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="347 758 646 898">• ¿Qué dice tu papá o mamá de la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="727 667 1464 758">➤ La escuela es para aprender los números y leer y escribir. <li data-bbox="727 772 1464 926">➤ Dicen que para estudiar hay que aprender a leer y escribir, para pasar los años, para tener un buen trabajo y... ya. <li data-bbox="727 940 1464 1031">➤ Ellos dicen que hay que estudiar para ser alguien en la vida y yo me pongo a estudiar. <li data-bbox="727 1045 1464 1087">➤ Tengo que aprender a estudiar pa' ganar el año. <li data-bbox="727 1102 1464 1192">➤ Dice que tengo que repasar, que tengo que ser juicioso, leer.
<p data-bbox="297 1272 646 1524">Participación de las madres y otros familiares para el aprendizaje de la lectura y escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="347 1581 646 1722">• ¿Cómo aprendes en tu casa a leer y escribir? <li data-bbox="347 1749 646 1839">• ¿Qué hace tu mamá o papá 	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="727 1272 1464 1362">➤ Yo fui la misma que le dije a mi hermana que me enseñara, la jodía, hasta que aprendí. <li data-bbox="727 1377 1464 1530">➤ Yo le digo a mi mamá que me ayude, pero a veces ella no puede. A veces me ayuda a hacer las tareas mi mamá. <li data-bbox="727 1545 1464 1698">➤ Me revisa los cuadernos o si no yo digo: -tengo tareas-Entonces ahí la hacemos. A veces me regañan cuando hago las cosas mal. <li data-bbox="727 1713 1464 1803">➤ A veces mi tío Harold me pone tareas para que yo aprenda a leer y escribir. <li data-bbox="727 1818 1464 1860">➤ Mi abuela dice que yo soy distraída y luego me

<p>cuando llevas tareas de castellano?</p>	<p>pega, me regaña y me grita.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mi papá me compró un cuaderno para leer “Nacho” y mi papá decía que así se escriben las palabras y me ponía planas. En la calle mi papá me dice: Léame ese letrero- y yo se lo leo. ➤ Primero me ponía a copiar en una hoja y luego veía si estaba bien.. Cada vez que aprendemos algo, yo le digo: “mire lo que aprendimos hoy en la escuela. y ella me dice: ¿Cómo es eso? y yo le explico. ➤ Mi mamá no sabe leer y entonces vamos donde mi tía y ella me va explicando y yo hago las tareas. ➤ Voy donde mis hermanos para que me expliquen. ➤ Hacer dictados, leer, aprender, estudiar y ser un niño educado.
<p>Función de la lectura y escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dice tu papá y tu mamá sobre aprender a leer y escribir? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para leerle a mi mamá porque ella no tiene buena vista, no entiende nada, ni las letras pequeñas, solo ve cuando hace el aseo. ➤ Yo aprendo a leer y escribir para que yo me meta a un concurso de cantar. ➤ Mi mamá me pedía que le enseñara un poquito, porque yo ya sé leer. ➤ Mi mamá dice que lea muy bien, para que no se quedé atrasada en la escuela, para pasar a segundo, si yo leo bien tengo caritas felices. ➤ Para ganar el año, para ser juicioso, buen estudiante, cuando uno lee mucho puede

	responder las preguntas de la profesora.
Tipos de recursos para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yo apoyo la mano para escribir. Solamente en el piso escribo porque no tengo mesa para escribir, en mi casa hay camas, un televisor, armario. ➤ En mi casa no hay libros, solamente me compraron una cartilla para entretenernos. ➤ Solo nacho lee. Mi abuela no lee porque no sabe. ➤ Los cuadernos de la escuela. ➤ Yo no tengo libros, unos cuadernitos viejos. Cuando la abuela estaba yo tenía un libro de cuentos, pero se me perdió.

3.3.3 Visión global de las representaciones conductuales: versiones de las madres e hijos.

Respecto a la información que dan los niños, dos refieren la función de la escuela dentro del mejoramiento en su proyecto de vida, que contrastan con las expresadas por sus madres. Los otros tres reflejan una función más inmediata como ganar el año; también expresan, que en la escuela se aprenden saberes fundamentales como: leer, escribir, contar, saber los números.

Reconocen que sus madres no saben leer y que a veces no los pueden ayudar en las tareas, por lo que deben acudir a sus hermanos, primos o tíos. Los niños reportaron que hay supervisión esporádica en la revisión de los cuadernos y que ante los errores o desaciertos en las actividades escolares, sus madres utilizan el castigo como una forma de corregirlos (regaños, gritos, agresión física o prohibir salida a la calle o T.V.). Las prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura continúan siendo las tradicionales como planas, dictados y lecturas en la cartilla de Nacho Lee. Una niña dijo que su padre la hacía leer los letreros de la calle. Esto presupone una estrategia significativa que se adecua al contexto.

Pero quizás lo más relevante en la función del aprendizaje de la lectura y escritura, es que las representaciones conductuales provienen de fuerzas motivacionales significativas como es leerles a sus madres, teniendo los niños una posición de enseñante. Las madres los involucran a sus hijos con otro rol, que es

mucho más interesante para ellos. Los hacen sentir importantes y que están ayudando a sus madres a que aprendan.

Sin embargo, es necesario señalar que en sus hogares hay recursos muy limitados para incentivar la lectura y la escritura, esto puede implicar como lo apunta Goodman (Goodman, 1991) experiencias y oportunidades escasas para desarrollar competencias lectoras y escritoras en los procesos de alfabetización. Según esta autora, el niño aprende acerca de la raíz de la escritura y lectura a través de actividades muy usuales que viven dentro de su comunidad.

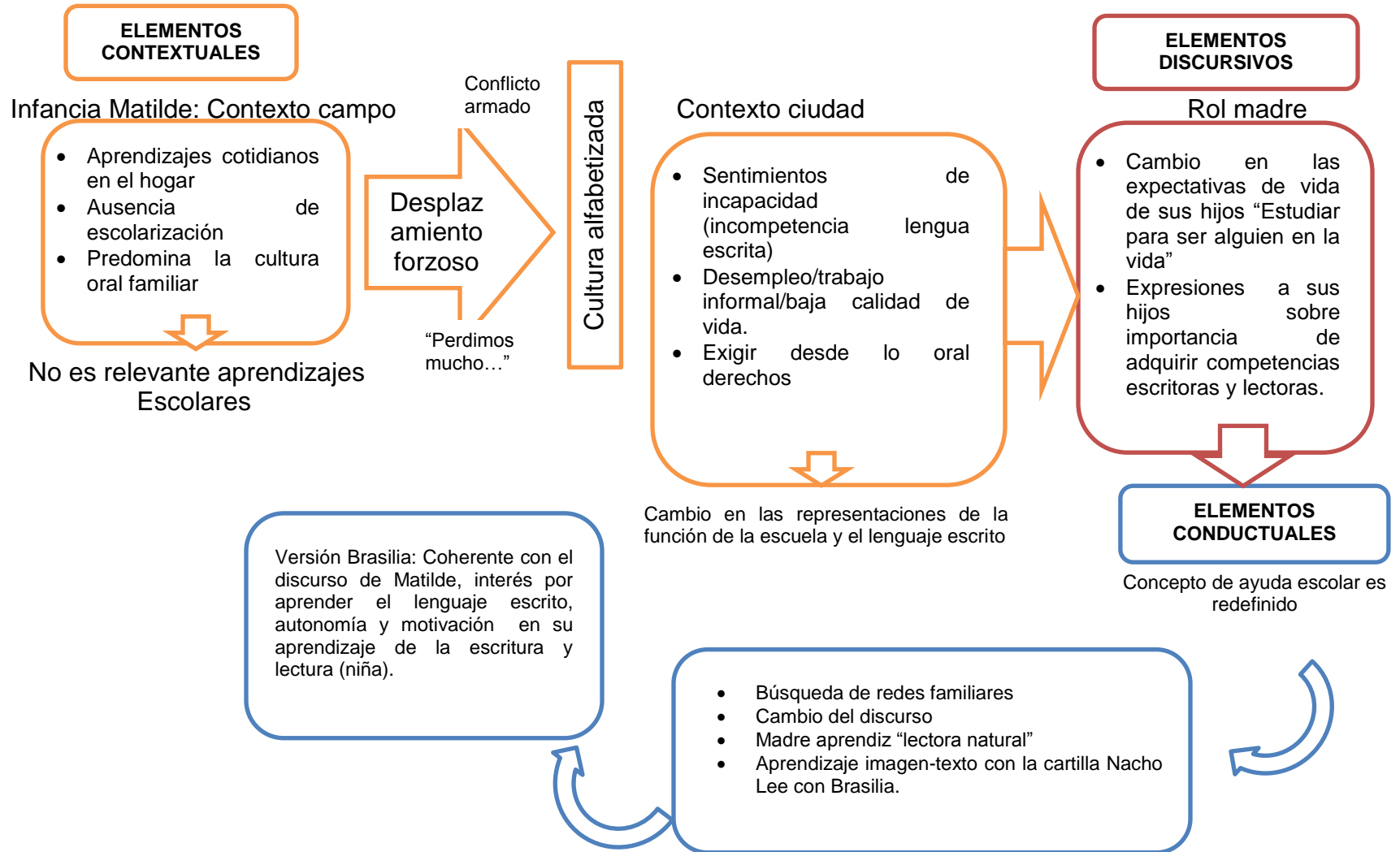
Las evocaciones expresadas por las madres y sus hijos se enfatizan en la escolarización. Las madres comentan experiencias de una cultura oral, donde el discurso está por encima de lo que se escribe. Es así que las representaciones en la función del aprendizaje de la lectura y escritura lo viven en su mayoría en la escuela, y para la escuela. En la familia estas experiencias lectoras o escritoras son ocasionales. Casi no fueron reportadas en sus narraciones.

Hay coherencia entre el discurso dicho en las entrevistas por las madres y el expresado por los estudiantes. Las madres regularmente aconsejan a sus pequeños sobre lo que esperan de ellos a través del estudio. Además, las madres apoyan los aprendizajes normativos de la escuela, reiterándoles a sus hijos cómo deben comportarse. En general, las madres tienen una actitud favorable hacia la escuela y función social de la lectura y escritura que se ve reflejada en sus acciones para la alfabetización de sus hijos.

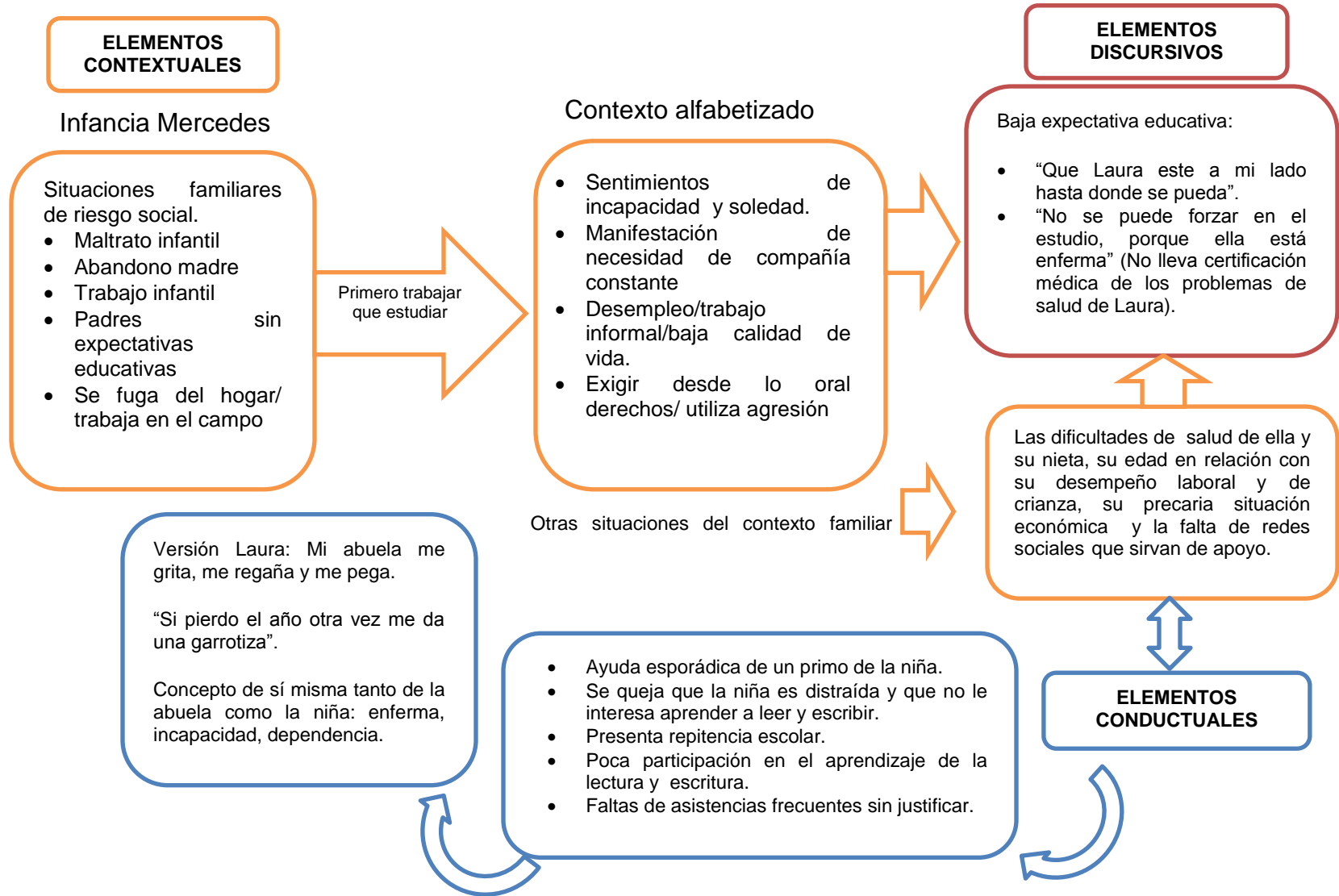
3.4 DIAGRAMAS DE FLUJO

Estructuras particulares

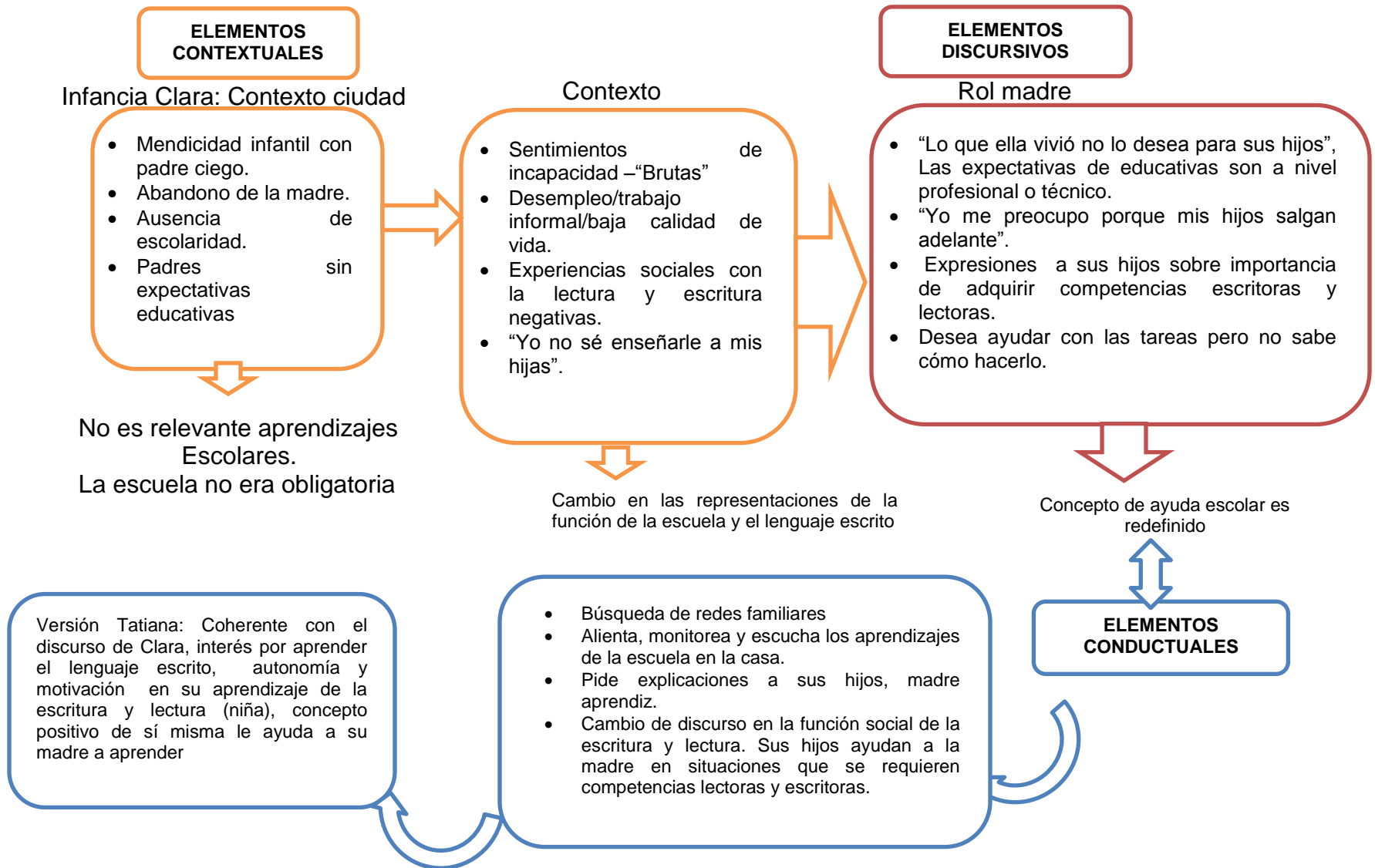
1. Informante: Madre (Matilde) Edad: 48 - Hija (Bra)



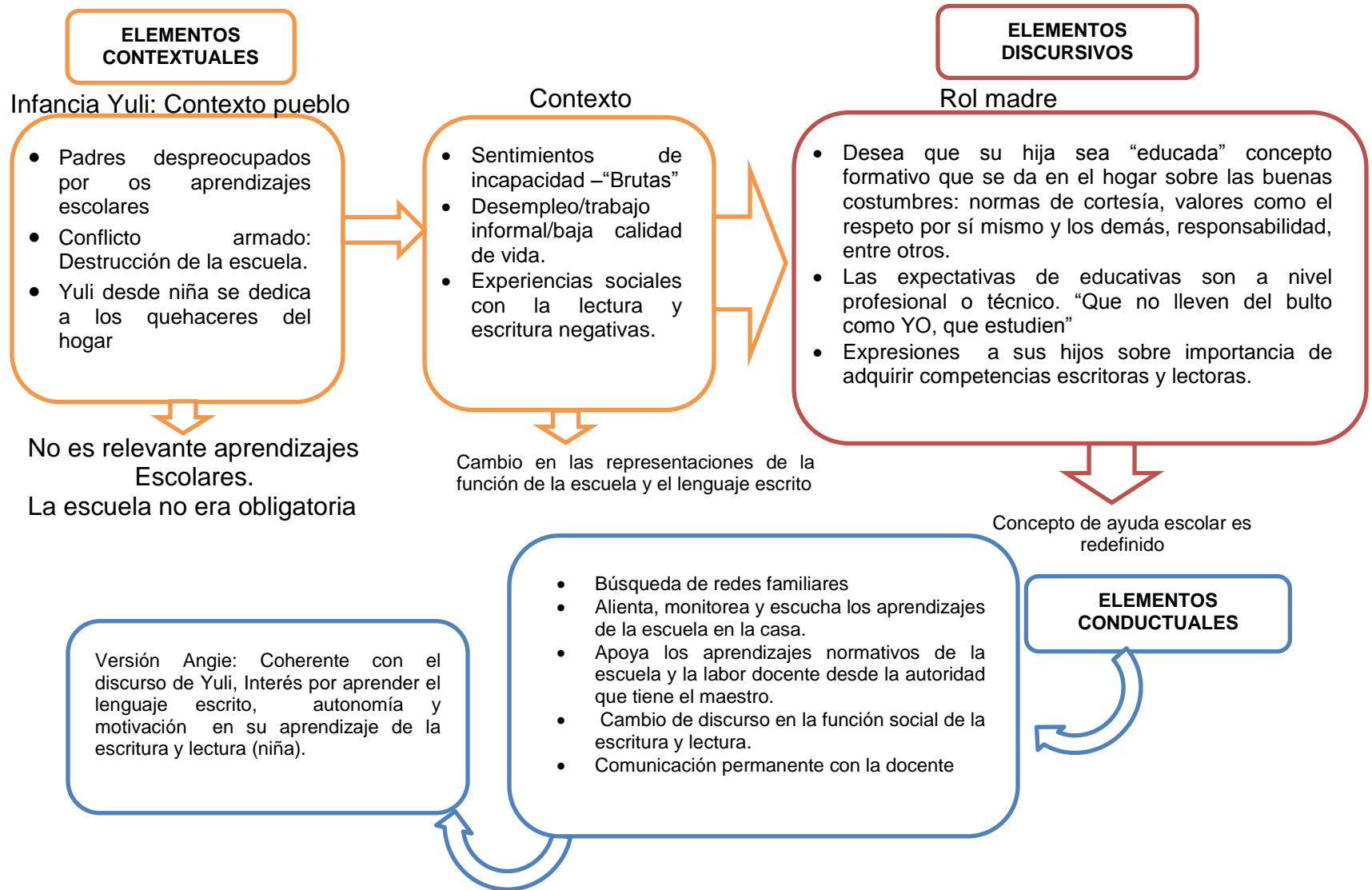
2. Informante: Mercedes Edad: 62 - Nieta (Laura)



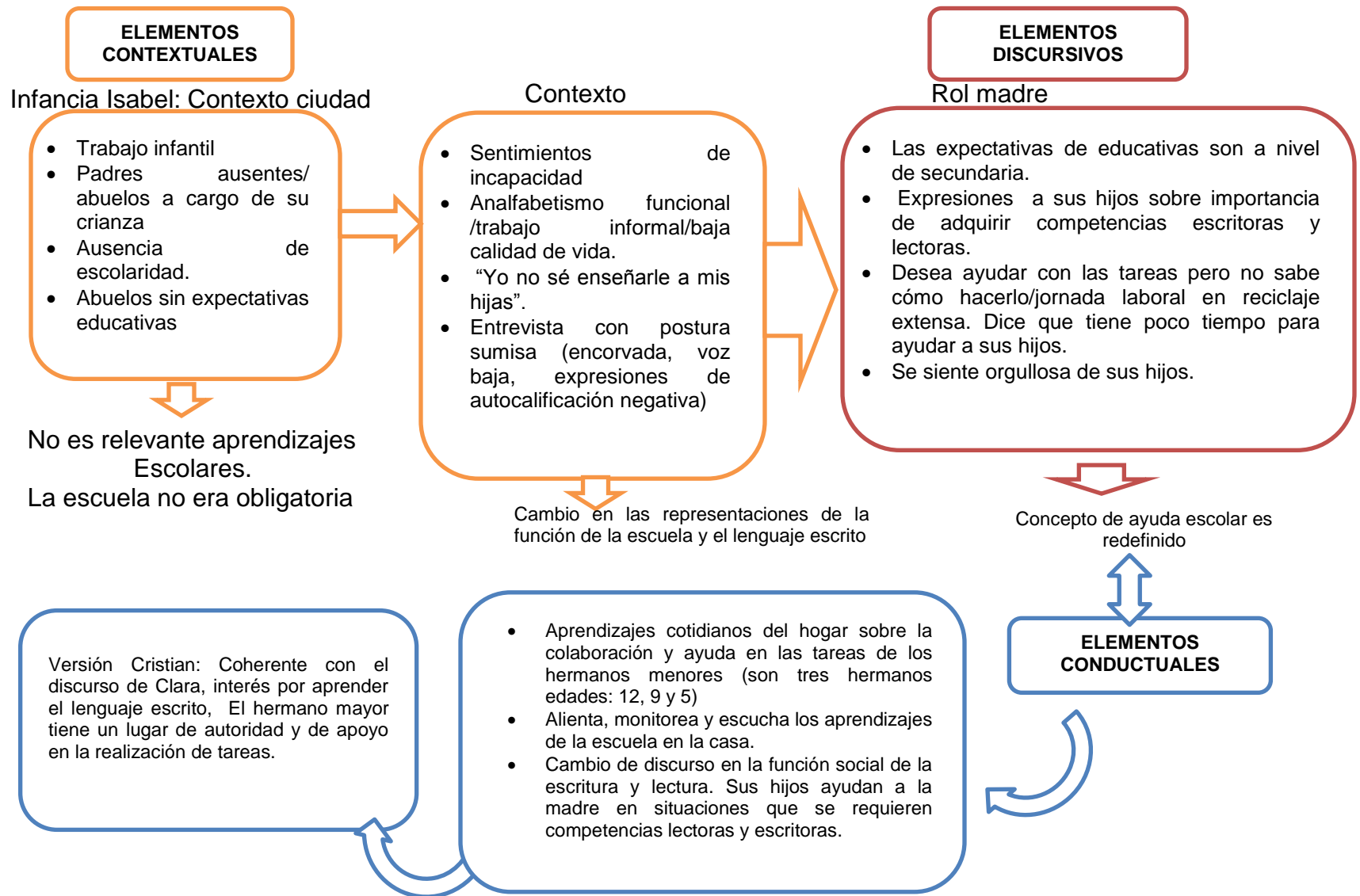
3. Informante: Clara Edad: 42 - Hija (Tatiana)



4. Informante: Yuli Edad: 24 - Hija (Angie)



5. Informante: Isabel Edad: 39 - Hijo (Cristian)



ESTRUCTURA GENERAL- DIAGRAMA DE FLUJO

ELEMENTOS CONTEXTUALES

Historias de vida:
Desescolarización

- Contexto rural: La escritura y lectura no hacen parte de sus experiencias sociales
- Predomina una cultura oral – familia
- Situaciones de riesgo familiares (maltrato, abandono, trabajo infantil, mendicidad...)
- Fracturas en el proceso de escolarización
- Padres sin expectativas educativas

Experiencias
Analfabetismo

- Experiencias de subvaloración por parte de personas estudiadas.
- Freire: “sujeto oprimido”: Impacto en su calidad de vida
- Cambio de contexto con nuevas exigencias en las funciones sociales del lenguaje escrito/anclaje-objetivación.
- La palabra hablada no es suficiente.(Derechos). Saben cómo hablar.

Percepción de sí mismo
Dependencia/sentimientos de incapacidad /ignorantes/Sumisión/Con habilidades comunicativas orales/Percepción de analfabeta/logros de sus hijos, logros personales.
Función de la escuela
Cambio en su estructura mental por las exigencias del contexto alfabetizado/actitud favorable/superación personal/mejoramiento en la calidad de vida/atribución –equilibrio.

ELEMENTOS CONDUCTUALES

Versiones de los hijos:
Coherencia entre el discurso de la madre y el hijo/Estrategias: sanciones, prohibir beneficios (T.V., salidas), regaños, consejos/No hay libros en el hogar.

Ayuda en las tareas
Se redefine el concepto de apoyo escolar: Los alientan, escuchan, monitorean/ Madre es aprendiz y esto motiva a los niños/ ayuda de los niños a sus madres en situaciones sociales del lenguaje escrito/“Desean ayudar con las tareas pero no saben cómo hacerlo”
Acciones familiares
Búsqueda de redes familiares para el aprendizaje de la lectura y escritura/se apoyan en la cartilla de Nacho lee/Práctica tradicional: planas.
Comunicación con la escuela
Apoyo de los aprendizajes normativos/Lo oral se convierte en ley-expresiones fijas de buen comportamiento.

Impacta en las expectativas educativas

SIN **CON**
ELEMENTOS DISCURSIVOS

Expectativa educativa:
“Que Laura estudie hasta donde ella quiera”. Que me acompañe hasta donde se pueda.

Repitencia escolar/Ausencia de seguimiento en su aprendizaje

Expectativas educativas
“Ser educado”(buenas costumbres, valores) esto se aprende en el hogar/bachillerato y alguna carrera/ Que sean alguien en la vida/Que estudien porque ellas apoyan a sus hijos.
Función de la lengua escrita
Predominan las experiencias escolares sobre las familiares. La familia utiliza la lectura y escritura para favorecer los aprendizajes escolares/ el discurso de las madres enfatiza en el aprendizaje de la lectura y escritura como una forma de defenderse en la vida. “Para todo se necesita leer y escribir”
Percepción del hijo: Que sea educado y estudiado, que cambie su calidad de vida, que salga adelante/Me explica y ayuda con sus saberes.

CONCLUSIONES

Las representaciones que tienen los padres analfabetas en torno al aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos, visto a través de cinco madres con vivencias y experiencias diferentes, y analizados, por ello, condicionalmente por el investigador con el apoyo de las versiones de los hijos, podría sintetizarse en las siguientes conclusiones:

- Dentro de sus experiencias de vida, las madres cambian el sentido a la función de la escuela con respecto a sus historias de vida con sus padres y le dan relevancia al aprendizaje de la lectura y escritura, esto se debe a la interacción constante con esta sociedad alfabetizada. Este contexto demanda otros aprendizajes diferentes a los cotidianos que tuvieron en su infancia. Ahora interpretan que los aprendizajes escolares y en especial las competencias lectoras y escritoras son fundamentales para el mejoramiento en la calidad de vida de sus hijos.
- La nueva información que reciben del medio urbano cambian sus posiciones, y por lo tanto, sus representaciones con respecto a las expectativas educativas para con sus hijos, esto incide en su participación en los procesos de aprendizaje de cuatro de las cinco madres, donde muestran una actitud favorable, de disposición y compromiso con los aprendizajes escolares, especialmente de la lectura y escritura.
- Estas madres al tener que enfrentar de manera obligada otro contexto con exigencias educativas en las cuales ellas no son competentes, las hace percibirse a sí mismas incapaces y dependientes. Freire (Freire P. , 2002) aporta al concepto de analfabetismo funcional a las personas que no tienen las competencias lectoras y escritoras pero pueden sobrevivir, aunque con una baja calidad de vida. Tanto Emilia, Freire y Moscovici presentan tesis con un enfoque sociocultural, donde el universo externo y el interno (medio y sujeto) se influyen recíprocamente. En las evocaciones de las madres se percibe que ellas se sienten competentes en su comunicación oral con sus hijos y a nivel social, utilizan el discurso como una acción para favorecer los aprendizajes escolares y alentarlos para un proyecto de vida diferente al de ellas. Es importante resaltar, que el ser analfabetas no define el concepto de persona. Sus aprendizajes son valiosos, así no sean los académicos. La escuela también educa para la vida y sus aprendizajes no deben permitir la categorización de personas.
- El concepto de participación es redefinido, el apoyo escolar de estas madres que expresan el deseo de ayudar a sus hijos con las tareas pero no saben cómo hacerlo. Utilizan otras estrategias igualmente valiosas: los alientan, escuchan, monitorean y aconsejan sobre la necesidad de estudiar y salir adelante. También, se ubican frente a sus hijos en una posición de

aprendiz, sin que esto les reste autoridad como madres, por el contrario en las versiones de los hijos, ellos se sienten satisfechos y complacidos al compartir sus saberes con sus madres. Lo oral se convierte en ley y una fórmula para “ser educados”.

- Este tipo de trabajo de análisis narrativo biográfico (Delory, 2004), amplía la visión investigativa social en el ámbito escolar, pues son las narraciones que permiten una comprensión de un hecho educativo que implica el aprendizaje de la escritura, lectura y analfabetismo. Como lo refiere la autora “El proceso del análisis narrativo-biográfico consiste en un movimiento de constante ir y venir, enriqueciéndose entre las estructuras de la narración y las estructuras de la experiencia” (Delory, 2004).
- Desde esta perspectiva, el propósito de este trabajo es invitar a reflexionar sobre la pertinencia de las prácticas pedagógicas que desarrollamos en nuestros centros educativos en este campo, donde las interacciones entre padres y niños que tienen lugar en el hogar proporcionan oportunidades para el aprendizaje que la escuela debe incluir en su propósito educativo. Si en el contexto el analfabetismo está presente en los padres, entonces es un motivo más para que la escuela vincule a estos padres de familia a través de estrategias pedagógicas de inclusión y participación en los procesos de aprendizaje de sus hijos. La escuela puede generar una alianza con familia fundamentada en el respeto y conocimiento del contexto. Reconociendo saberes previos, experiencias de vida, relaciones afectivas y visiones del mundo, como insumos valiosos de los padres analfabetas para la articulación de la apropiación de la lengua escrita de sus hijos.
- Esto demuestra que los padres analfabetas requieren acompañamiento de la escuela para potencializar sus habilidades como educadores de sus hijos y que no es la falta de voluntad o capricho de ellos en la baja participación académica, sino que no saben cómo ayudar a sus hijos en esta labor. Además, se logra observar, que algunos padres son recursivos al momento de cumplir con las tareas escolares de sus hijos, buscan apoyo de personas cercanas o cuentan con redes de apoyo familiares colaborativas.

Bibliografía

- Alvaro, J., Garrido, A., & Torregrosa, J. (1996). *Psicología social aplicada*. Madrid: Hay un carácter endógeno en esta investigación (citar) pues al tratar de comprender cómo es la funcionalidad social compromete al investigador a formar parte de McGrawHill.
- Aparicio, A. (2013). *Evaluación del contexto "Re significando nuestro PEI"*. Cali: Documento institucional IERA.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Carretero, M. (1989). Procesamiento de información y educación. *Cuadernos de Pedagogía* , 78-83.
- Castillo, J. J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación* , 273-294.
- Contreras, D. S. (2000). *Proyecto "Incentivemos el amor por la lectura en los niños desde el preescolar: "La mochila mágica"*. Valencia : Congreso Mundial de lectoescritura .
- Delory, Momberger. C. (2004). El análisis narrativo biográfico. París. *Anthropos*, 231-240. Traducción de francés al español realizada por Matha Sarria.
- Denise, J. (1985). *Psicología Social II: La representación social, fenómenos, concepto y teoría*. Barcelona : Paidós.
- Durkheim, E. (1976). *Las reglas del método sociológico*. Ciudad de Mexico: Quinto sol.
- Espitia, R., & Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo. *Investigación y Desarrollo* , 84-104.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización. Los niños construyen su lectoescritura. . *Aique*, 21-35.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. Los niños construyen su lectoescritura. *Aique*, 21-35.
- Ferreiro, E. L. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Iberoamericana de Educación*, 155-173.
- Goodman, Y. (1991). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicaciones para la escuela. *Lectura y vida*, 12(1).
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGRAW - HILL.
- M.A.K, H. (1986). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de cultura económica.
- Martinez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. . Mexico: Trillas.
- Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para America Latina*. Harvard Univ.
- Martiniello, M. (2000). Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para America Latina . En J. T. Navarro, *Perspectivas sobre la reforma educativa de América Latina* (págs. 175-210). Massachusetts: Harvard Univ.
- Mora, M. (2002). La teoría de las RS de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 5-25.
- Moscovici, S. (1979). *La representación social, un concepto perdido*. Buenos Aires: Huemul.
- Ong, W. (2004). *Oralidad y escritura Tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura económica .
- Osnaya, F. (2003). *Las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular*. Bellaterra: Universidad Autonoma de Barcelona.
- Palma, A., Espejo, A., & Romaguera, P. (2010). *Análisis de las consecuencias sociales y económicas del analfabetismo*. Proyecto CEPAL-UNESCO/OREAL. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Reyes, Y. (1999). El papel de los padres en la formación de lectores. *La alegría de enseñar*, 56-65.
- Valles, M. (1999). *Diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos*. Madrid: Síntesis.

Vargas, E. (2010). Influencia de la cultura y la familia en la lectura. *Perfiles Libertadores*, 103-108.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona : Grijalbo.

Villalón, M. L. (2006). Participación de las familias de sectores vulnerables en el aprendizaje inicial de sus hijos. *Revista Pensamiento Educativo.*, 225-236.

ANEXOS

TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL: "ELEMENTOS CONTEXTUALES"- EXPERIENCIAS CON LA LECTOESCRITURA Y LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA.

DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS:

MBRA (Matilde): Matilde tiene 48 años, es afrocolombiana, es oriunda de la costa pacífica nariñense (Tapaje), está en condición de desplazamiento forzoso hace aproximadamente 18 años y actualmente se encuentra radicada en el centro Cali, en una zona vulnerable de la ciudad llamada "el Calvario". Es trabajadora informal de ventas de comidas ambulantes, su hija mayor de 20 años, le apoya en esta tarea. En la escuela es acudiente de Brasília, que tiene 7 años y es su nieta. También tiene una hija estudiante de 10 años que está en grado segundo de primaria. Ambas pertenecen a la IE República de Argentina, sede José María Córdoba, donde se realiza la investigación. Madre soltera.

MLAU (Mercedes): Mercedes tiene 62 años, su madre fue indígena del Ecuador, ella nació en el Cauca, está en condición de desplazamiento del Cauca (Piendamó) Trabaja en reciclaje, su nieta tiene 10 años y estudia en grado primero, es repitente. Mercedes vive sola con su nieta, aunque tiene un hijo mayor de edad que la visita constantemente.

MTAT (Clara): Clara tiene 42 años, es separada, tiene 2 hijas de 8 y 10 años de edad, trabaja en el cuidado de carros. No estudió, porque de niña tuvo que recurrir a la mendicidad con su padre ciego, nació en Cali.

MANG (Yuli) : Yuli tiene 24 años, nació en Aguadas Caldas, es madre soltera de dos niñas, una de 7 y otra de 2 años de edad, trabaja de manera informal en un restaurante de la zona centro, estudió hasta 2° de primaria.

MCRI (Isabel): Su edad es 39 años, nació en Dagua- Valle, su crianza estuvo a cargo de sus abuelos, trabaja en reciclaje, no tuvo escolaridad, actualmente trabaja en reciclaje y es madre soltera. Vive sola con sus hijos.

Reglas para trabajo en grupo:

Investigador: Para que el trabajo en grupo sea agradable, ¿qué debemos tener en cuenta?

MBRA: Pues que nos escuchemos

MLAU: Que dejemos hablar a los otros

MTAT: Pedir la palabra pa' hablar

I: El investigador continúa con la estructura planteada en la técnica de grupo focal, solicita el consentimiento de los participantes para la grabación y luego da la consigna del trabajo en grupo según lo establecido.

OBS: En la actividad de dibujar cuatro madres hicieron gesto facial de desagrado, su expresión corporal manifiesta incomodidad. La otra madre tenía la mirada baja. Cuando les pasé el lápiz se demoraron para cogerlo. Miraban el lápiz y se miraban entre ellas. Se observó resistencia al iniciar la actividad.

MBRA: ¡Ay!, mami, no me ponga a escribir, ni dibujar que yo no sé. (Hacia negación con la cabeza)

MLAU: Es que yo solo hago mamarrachos...

I: Tranquilas, lo único que les pido es que dibujen cómo ustedes puedan, lo que es para ustedes eso de leer y escribir... La idea es que lo hablen en grupo.

MCRI: Hace tiempo no cojo un lápiz... siempre le digo a mi hijo que me escriba o me haga las cosas

MANG: Es que usted escogió a brutas!! (Se ríen)

I: ¿Por qué dice eso?

MTAT: Por qué uno no estudió y no sabe...

MBRA: Pero yo conozco gente que estudió mucho y no es educada

MTAT: Sí, mire como yo cuido carros, hay señoras que ni saludan y yo les digo... yo no estudié pero sí sé saludar y no trato mal a la gente... A veces le tiran a uno las monedas al suelo y se las pueden pasar a uno en la mano.

MANG: AY! Eso es verdad, yo le enseño a mi hija a ser educada... Es muy importante que sea educada ...

I: ¿cómo es una persona educada?

MANG: Una persona que dice buenos días, buenas noches, gracias, por favor, saluda... Yo quiero que mi hija sea educada. Eso se lo enseña uno en la casa... las buenas costumbres.

MLAU: Yo tengo un nieto que lo enseñé a ser educado y la gente lo quiere y él hizo hasta el bachillerato y es trabajador, y está al lado mío. Trabaja todo el día y me ayuda con el pago de la pieza y la comida porque yo mantengo muy enferma.

MBRA: En la casa es que se aprende a repetar a la gente, o sí no mire no más, algunas mamás que traen a esos niñitos mal educados a la escuela y hasta pelean con las profesoras, viendo que ellas tratan de enseñarles lo que esas mamás no hacen en la casa.

I: ¿ Y usted MCRI qué opina?

MCRI: (Con la mirada baja y su volumen de voz bajo) pues sí.

I: Lo importante es que ustedes comprendan que no voy a mirar si saben o no dibujar... el dibujo es sólo una parte de la actividad, lo que me interesa es lo que ustedes comenten y expliquen del dibujo y de sus experiencias de vida ¿les parece?

Asienten con la cabeza.

OSER: Inician a hacer la actividad.

El grupo uno (MBRA, MANG Y MACRI)

Grupo dos (MLAU Y MTAT)

El grupo uno presenta el dibujo de una casa y explican:

MBRA: “Yo vivía en Tapaje Nariño, en San Pedro Bolívar, cerca del Charco éramos 20 hermanos. San Pedro es un lugar bonito, con el río y el mar. Para llegar a la escuela eran como dos horas en champa (canoas) y luego a caminar se dijo, y mi padres a uno nunca le exigían estudiar, ni nombraban la escuela. Una vez fui una semana a la escuela, porque 3 de mis hermanos iban... pero no quise volver porque la cabeza no me daba para eso, se me movían las letras, mis padres no insistieron, de todas maneras era un viaje largo de 3 horas. Mis hermanos tampoco volvieron. Yo recuerdo el campo, lleno de árboles, el río en el que nos divertíamos, los caseríos y jugar con mis hermanos y amigos, yo sé nadar mucho, esa era nuestra vida, también le ayudábamos a mi papá aserrado madera y calafatea (curar las canoas, repararlas) las canoas, mi padre tuvo mucha plata, él tuvo una tierra con animales y mi mamá era muy generosa, de infancia no supe lo que era acostarme con hambre. Mi mamá hacía mucha comida y regalaba a otros. Usted viera la cantidad de comida, eso era montones, no, no, no! mi mamá era amplia. A mí me gustaba más eso que la escuela. Yo tuve hermanos que eran jodidos, (por decir peliones), no se dejaban de nadie y yo también tengo mi temperamento, yo le he pegado a gente de la calle por atrevidos.

“Eto caseríos son hechos con pilotes de 3 metros y hay puente entre palafitos (viviendas construidas en los ríos) afuera se colgan las redes de pesca, pero yo no la dibuje, para hacer la casa todo se saca de la selva, el techo es de palma de Jicalá”

Cuando vivíamos en San Pedro Nariño, había guerrilla.... Nunca volveré a ese lugar.... No quiero acordarme de nada.... Si la guerrilla decía “todos bailen”... todos tenían que bailar... ellos hacían lo que querían.... Muchos de mi familia fueron asesinados... (La expresión de Matilde es de negación con la cabeza baja, su volumen de voz desciende y lleva sus manos a su frente apoyándola con las palmas, en ese momento guarda silencio, un silencio de tristeza) yo no volveré por allá.... Perdimos mucho...

Yo me arrepiento de no haber estudiado... De pronto las cosas fueran distintas... ya lo que quedó atrás solo son recuerdos.... Cosas que pasaron.... Yo insisto mucho a mis hijos y nietos que deben estudiar, el estudio es muy importante. Antes quizás no se necesitaba tanto como ahora.... El que no estudia no es nadie.... Ahora para todo uno necesita saber leer y escribir... para ser alguien en la vida y salir adelante... imagínese que cuando me toca ir al médico eso es difícil para mí, me toca estar pidiendo ayuda para leer esas hojas que le pasan a uno y donde firmar, a veces la gente lo

mira mal a uno y a uno le toca enojarse pa que lo atienda..., hasta pa que le den un trabajo pa barrer calles necesita uno estudio.

I: Muchas gracias por compartir parte de tu historia de vida, ¿deseas agregar algo más?

MBRA: No por ahora.

I: Entonces continuemos con MANG...

MANG: Yo quería estudiar pero no pude. Para poder ir a la escuela uno tenía que tener su uniforme, zapatos, útiles y yo no tenía ni zapatos, ni uniforme y no me recibían.

En el pueblo donde yo vivía la guerrilla destruyó la escuela. Eso fue en Aguadas (Caldas) y nadie pudo volver a estudiar. Yo lloraba porque yo quería aprender a leer y a escribir para luego enseñarle a mis hijos pero no pude. Mi mamá tampoco se preocupó por enseñarme y desde niña yo me dedicaba al aseo de la casa y a trabajar. Yo a mi hija no se ayudarle casi, pero si la llevo donde una tía de ella pa' que le enseñe a leer y escribir.

MTAT: *Lo mismo, los padres no se preocupaban porque sus hijos aprendieran.*

MTAT: *Pues antes no era como ahora, la escuela no era obligatoria, yo alcancé a ir unos días, era como una casa, la profesora se llamaba Albita y era jodida, y le daba clase a los niños de por ahí, inclusive yo no me ponía ni uniforme, iba con su vestido y un cuaderno. Yo no volví porque uno se crío sola, imagínese que mi papá era cieguito ¿Qué podía hacer él? Y mi mamá que de pronto si podía darnos el estudio se fue y nos dejó con él.*

I: ¿Cuántos años tenía cuando su mamá se fue?

MTAT: *Yo estaba muy pequeña, como 7 años.*

D: ¿Cómo sobrevivían?

MTAT: *Nos íbamos por ahí a caminar, a pedir comida, plata pa' arriendo. Mi papá nunca nos habló sobre ir a la escuela. Algunos padres si les dieron estudio a sus hijos. Los míos no. Yo tengo una hermana de 35 años y tampoco fue a la escuela. La escuela no era como ahora, la profesora Amparo (docente de la SEDE) le dice a uno -venga para que su hija estudie y yo le explico si usted no sabe-, antes era en una casa (refiriéndose a ella) y le enseñaban a todos los niños de por ahí a leer y escribir. Yo no pude estudiar y ahora, yo no sé enseñarles a mis hijas. Tengo que rogarle al papá para que le explique, porque él prefiere estar trabajando y hasta peleamos por eso. Tati (su hija) , ella hace todo solita, nadie le ayuda, todo se lo gana con esfuerzo propio.*

MCRI: *Cuando era niña, muy pequeña mis padres se separaron, a mí me tocó quedarme con mi mamá y ella le tocaba trabajar y también yo le ayudaba. Ella no me envió a la escuela porque me tocaba ayudarle. Yo no aprendí a leer ni escribir, a veces sé un poquito, algunas letras.*

MTAT: *Si es que antes no se preocupaban los papás. Yo sí me preocupo por que mis hijas estudien, para que salgan adelante.*

MANG: Yo también, yo quiero que cuando mi hija sea grande siga estudiando para que sea alguien en la vida y no le toque como a mí. A mí me toca trabajar en un restaurante por una paga pichurria (mala), haciendo aseo, limpiando pisos. Me toca luchar por ellas, porque ahora estoy sola. El papá de ellas se fue y me dejó con la obligación.

I: Bueno, cuéntenme sobre su dibujo...

MLAU: Esta es una mesa, allí se escribe, se come, se habla. Tiene un florero y unos asientitos. La mesa es pa' escribir.

I: Háblenos sobre su historia...

MLAU: A mí me maltrataban en mi casa, mi mamá cuando se volvió a unir con otro señor y formo otra familia, ese señor me quería mandar y yo no me dejaba.

Yo le decía ¡A mí me no me mande que usted no es mi papá!

Entonces me escapé donde una tía de mi mamá que vivía en la costa por allá en Santa Martha, yo vivía aquí en el Valle...mi mamá era indígena de allá del Ecuador y trato de enseñarme su lenguaje pero yo no aprendí....

En ese tiempo los padres no pensaban que el estudio fuera importante , lo criaban como animalito a uno, con comida, dormida ... por mi padrastro decidí irme de la casa a los nueve años, tuve que decir mentiras en la terminal para que me dejaran montarme en el bus. Pedir plata.

Yo le decía a la gente en la terminal que estaba sola y necesitaba llegar a la costa, tuve que inventar un cuento y la gente me ayudó y pude reunir para el pasaje, pero me baje donde no era, donde había cultivos de algodón. Logré subirme a un camión donde habían trabajadores y ellos me ayudaron a quedarme donde una señora que necesitaba compañía, con esa señora viví tres años y yo trabajaba cogiendo algodón, cargando madera... a mí no me gustaba hacer oficio, me gustaba el trabajo duro donde pagaran y así tener plata.

Yo aprendí a trabajar y entonces no estudié, además la escuela no me gustaba. Mi tía me mando a una escuela que era de monjas en Cristóbal yo no me sentía bien, a mí me dolía la cabeza y era rebelde, Yo le ponía muchos problemas a las monjas y duré pocos días...

Yo vi que lo más importante era aprender a escribir el nombre pa' firmar... en estos días tenía que hacer una vuelta de salud y tengo que esperar a un familiar para que envíe un reporte a Bogotá, yo no sé cómo hacerlo...

Yo saqué a mis hijos a punta de reciclaje, en este trabajo aprendí a hablar con firmeza y no dejarme engañar de los otros, así le toca a uno, saber hablar para defenderse con las cosas.

I: bueno, yo les agradezco la información tan valiosa que me han dado, (se continua según el protocolo establecido)

TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES

- Elementos discursivos: expectativas educativas de los hijos.
- Elementos conductuales: Participación en el aprendizaje de la lectura y escritura de los hijos

Entrevista No 1: Matilde (MBRA)

I: ¿Cómo ve a su hijo/a dentro de 15 o 20 años?

MBRA: *Yo quiero ver a Brasilia terminar su bachillerato y una carrera que ella quiera, si Dios me da la vida... yo lucho por ellas... incluso apoyo a mi hija para que termine su bachillerato. Y le digo que yo la apoyo... a nosotras nos toca duro... levantarnos a las 3:00 para preparar la venta de comida pa vender. Por eso llegamos tarde a la escuela al traer las niñas, hago lo posible para que no pierdan la escuela (por decir clases)...a veces nos va bien con las ventas, otras no va mal, pero así es la vida... lo importante es que no nos falta la comida...*

I: ¿Qué hace o dice a Brasilia para que tenga el futuro que usted sueña?

MBRA: *Yo le digo que el estudio es muy importante pa salir adelante, que ella tiene que estudiar mucho y así la aconsejo desde ahora que esta pequeña pa que ella se le queden las palabras en la cabeza.*

I: Cuénteme sobre el aprendizaje de su hijo en la lectura y escritura en casa.

MBRA: *En cuanto a las tareas la que me ayuda con Brasilia es mi hija cuando no entiendo... pero Brasilia lee la tarea y yo la siento en la mesa... al principio solo pensaba en jugar... pero yo le decía que antes de jugar tenía que leerme y practicar... entonces la niña aprendió rápido porque quería jugar. Ahora le estoy enseñando las tablas de multiplicar y a veces las dice pero a veces se le olvida...*

Yo soy muy buena haciendo cuentas, eso no lo aprendí en la escuela... mi papá tenía negocios y yo aprendí. A mí nadie me engaña.... A veces hago cuentas largas en la mente. Una vez, donde yo voy a comprar las cosas pa hacer el chute (comida), el que me estaba haciendo las cuentas estaba enredado, le dio más de lo que era y yo mientras le decía "écheme esto y eso también (hace señas con la mano como si estuviera en el granero) ya tenía las cuentas en mi mente y yo le dije eso da tanto... eran muchas cosas y el seño no creía que yo hiciera la cuenta en la mente, me toco despacito, despacito explicarle las cosas y él quedó aterrado. Me dijo: "Si señora así es como usted dice", yo no escribo nada... pero aprendí a leer un poco para enseñarle a mis hijos con la cartilla de nacho.

¿Cómo?

Pues miraba los dibujos y leía abajo lo que decía y yo aprendí a leer... a veces le digo a Brasilia ¿Qué dice ahí? Y ella me lee... a veces los dibujos no son lo que dice, y ella me corrige...una vez le dije que abajo decía lagartija y ella me dijo que No, abuela allí dice iguana, porque tiene la "i" y no la "l". Y eso que apenas estaba comenzando a leer, ahora los ojos no me dan para leer pero en mi casa lee mi hijas. Brasilia ya lee todo... tengo un libro de... de... consejos y lo lee. El qhubo (periódico) también lee y todo lo que hay en la calle.... Le gusta leer el rin rin renacuajo y la lecturas que le pasan en la escuela. Yo quiero mucho a Brasilia y ella me llama mamá (es la abuela) yo me pongo feliz cuando ella me lee. En mi comunidad los indiecitos también van a estudiar Yo creo que las personas mandan a sus hijos a la escuela para sean alguien en la vida...

Entrevista No 2: Mercedes (MLAU)

I: ¿Cómo ve a su hijo/a dentro de 15 o 20 años?

MLAU: Que Laura este a mi lado... Ojalá yo esté viva para tenerla junto a mí.

I: Por favor hableme de eso de que Laura este a su lado ...

MLAU: Yo no puedo forzar a Laura porque ella tiene un soplo en el corazón, el médico me dijo: a ella hay que dejarla, que dé lo que pueda.. el primo tiene 28 años y está a mi lado y dice que él no me deja sola...

I: Cuénteme sobre el estado de salud de Laura.

MLAU: Es grave, ella tiene problemas de azúcar en la sangre y ella no puede tener ejercicios fuertes, por eso falta tanto a clases, a veces la hospitalizan... yo lucho por ella, es que yo soy sola, nadie me ayuda y yo he sido fuerte porque todavía trabajando reciclando, mire lo que me paso en la pierna (señala su pierna y tiene una herida grande en la canilla, parece estar infectada)

I: ¿Qué le paso?

MLAU: Pues, yo estaba trabajando con la carreta y se me fue ese peso y me di un golpe fuerte con la carretilla en la pierna, yo me pongo panela rallada para que coja carne.

I: Y ha ido al médico?

MLAU: Si, y me mandaron medicamentos, pero a mí me gusta hacerme remedios caseros como la panela rallada.

I: Cuénteme sobre el aprendizaje de su hijo en la lectura y escritura en casa.

MLAU: El tío le ayuda y le explica, él la pone a escribir, y también a leer, pero Laura solo piensa en jugar es una lucha con ella. Para mi leer y escribir es importante, ahora piden que hayan estudiado para dar trabajo, antes no era así, para todo se necesita ser bachiller. A mí me criaron como animalito pero yo le hablo a Laura y le digo que estudie que el estudio es importante, para que sea una niña decente, que se siente bien, que salude, que no robe, a Laura casi no la dejo salir a la calle, a veces sale y ella en la calle se tiene que defender pero ella no es peliona, el otro día el primo la tuvo que salir a defender de unos niños que le querían pegar.... Él les dijo:- qué pasa con Laura, déjenla quieta o porque ella tiene quien la defienda.

Entrevista No 3: Clara (MTAT)

I: ¿Cómo ve a su hijo/a dentro de 15 o 20 años?

MTAT: Yo lo veo bien, la de la grande porque le gusta estudiar

I: ¿Qué piensa acerca de su futuro? ¿Qué le dice?

MTAT: Yo lo único que le digo es que hasta que yo esté viva, hasta que Dios me preste la vida yo le voy a dar el estudio a ella, como sea se lo doy así me toque pedir porque ella quiera ser alguien yo lo hago, porque Tatiana es una niña muy aplicada, en cambio la hermanita no. Hay que obligarlas a estudiar o si no se quedan como uno. Ellas deben estudiar, hoy cualquier estudio no, tienen que estudiar mucho.

I: ¿Cómo así como uno?

MTAT: Pues como yo, ahora el papá de ellas tuvo un accidente, lo cogió una moto y lo llevaron donde llevan los accidentados, una clínica y que me toco hacer? yo le dije al vigilante con pena y todo: yo no sé escribir ni leer, y a uno lo ponen a firmar y el vigilante me dejó entrar a la niña para

que ella me ayudará a leer y escribir, para que ella firmara para esa droga... no saber leer y escribir me trae muchas dificultades, yo solo sé hacer aseo, lavar ropa y cuidar carros, pero cuando me toca hacer mandados yo quedo gringo, si mis papás me hubieran dado estudio y mis papas hubieran hecho lo que yo hago con mis hijas yo si había aprendido y salido a delante. Aprender a leer escribir incluso ahora ya no lo reciben a uno en una casa de familia si usted no ha estudiado.

I: ¿Cómo cree que está respondiendo su hijo en la lectura y escritura en la escuela? ¿Qué piensa acerca de eso?

MTAT: Yo creo que bien

I: ¿Por qué lo cree?

MTAT: porque yo la escucho leyendo y cuando yo necesito que me lea ella me hace el favor, ella trata de explicarme las cosas. Ella saca el cuaderno y tin tin tin me lee, yo trato de leer lo que ella lee pero ella lee más rápido. Aunque la otra niña es rebelde y arranca las hojas del cuaderno y a mí me toca regañarla, porque cómo uno la deja así, uno tiene que preocuparse porque si uno no les da educación esta jodido.

I: ¿Usted habla de corregirlas como una forma de educarlas?

MTAT: Como mire, como mire, gente de plata y a mi me a tocado, señoras que uno le dice: señora me hace el grande favor de colocar el carro y acomodarlo y le responden: la calle es tuya o qué? - ¿Eso es ser bien educado? Eso no se dice – Uno les dice: Se puede esperar un momento? y así señoras bien elegantotas y todo eso y supuestamente bien estudiadas y le contestan mal a uno y le dicen: La calle es tuya o qué y así le contestan a uno.

I: Cuénteme sobre el aprendizaje de su hijo en la lectura y escritura en casa.

MTAT: Pues por parte mía, yo si paso mucho trabajo para enseñarles, aunque tengo fuerza de voluntad la cabeza no me da, además me falla la vista, es que no me da, yo trato de enseñarle la letra, las que me sé y de pronto un poquito le enseño, por ejemplo si está mal una letra se la borro para que la vuelva a hacer. O le digo hágala más grande o más pequeña, pero no es que sea mucho lo que uno le enseña.

I: Cuénteme cómo es un día de su vida con sus hijos después de la escuela

MTAT: No, pues yo las saco de aquí y les llevo ropa para cambiarlas donde estoy trabajando, si necesitan internet o si no le digo al muchacho que me ayude, le digo Tatiana póngase a repasar lo que le enseñaron en la escuela y eso es lo que hago porque si yo supiera le enseñaba, con las sumas le pregunto a alguien porque francamente eso que poniendo, que quitando, le pregunto a alguien porque de eso no sé pero nada. (Baja la voz y no se entiende lo que dice pero su expresión es triste)

I: Describa la manera en que se comunica la escuela y usted

MTAT: Bueno sería que las madres llegáramos, ¿cómo se portó mi hijo..? Si se portó bien se portó mal... Las profesoras siempre les dicen a las mamás de los mismos: vea que su hijo se portó mal... y algunas mamás le dicen a sus hijos: no le pare bolas, todos los días lo mismo... a esas madres no se les da nada, en lugar de decirle a sus hijos: mire tienes que portarse mejor o los profesoras se cansan se aburren, viendo que las profesoras ponen la queja por algo y hay que apoyarlas.

Entrevista No 4: Yuli (MANG)

I: ¿Cómo ve a su hijo/a dentro de 15 o 20 años?

MANG: Pues bien, ella por ahora es juiciosa, le gusta estudiar, yo espero a que ella quiera ser alguien en la vida y así poderle dar el estudio. Que sea lo que ella quiera estudiar, si por ejemplo ella quiere estudiar enfermería, yo la apoyo, lo que ella quiere estudiar tiene que estudiar pa ser alguien en la vida, si ella me llegará a decir no quiero estudiar, yo le digo tiene que estudiar pa ser alguien en la vida. Yo quiero que ella sea honrada y estudiada.

I: Usted dice muchas veces la frase “ser alguien en la vida”, eso que significa para usted?

MANG: Ser honrada y estudiada, yo por ejemplo trabajo en un restaurante y ayudo a repartir almuerzos y todo y me gano 15 mil pesos, ya luego me voy donde una señora a hacerle aseo y me gano 12 mil pesos y con eso pago el arriendo y como pero eso es difícil, uno quiere darle más a sus hijos y no puede. El papá de las niñas me abandonó y a mí me toca responder por ellas sola.

I: ¿Cómo cree que está respondiendo su hijo en la lectura y escritura en la escuela? ¿Qué piensa acerca de eso?

MANG: Yo si la veo un poco mal en lectura y entonces yo le digo que no va ver televisión sino que se va a sentar a practicar, ya viene su tía para que se siente con ella y pase a segundo, y ella me hace caso, le quito el televisor para que aprenda a leer rápido. Yo le digo: Tatiana, usted no le pone atención a la profe, porque la profe me dice que usted conversa mucho y tiene que colocarle atención para que aprenda a leer rápido, porque usted tiene que ser alguien en la vida y no sea como yo, que tengo que llevar del bulto para sacarlas a ustedes adelante, ¿por qué? porque no tuve un estudio.

I: ¿Qué más le dice a su hija?

MANG: Mi hija está bien educada, ella es obediente y yo le digo: Me hace el favor respeta la profesora, hace lo que la profesora le diga, y ella me dice que sí, que ella respeta a la profesora y hace caso. – Yo le digo: si ella la regañó, usted no le va a contestar ni una palabra, se queda calladita y no le contesta, porque si la profesora la va a regañar es por algo. Yo casi no tuve estudio pero soy educada y así quiero que sean mis hijas, que no sean groseras.

I: Cuénteme sobre el aprendizaje de su hijo en la lectura y escritura en casa.

MANG: Uno a veces le dice que escriba y cuando le falta una letra uno la corrige, - vea le falta esta letra o escribió mal esta letra y así,

I: Cuénteme cómo es un día de su vida con sus hijos después de la escuela.

MANG: Pues, yo me pongo a conversar un rato con ella, le pregunto cómo le fue en la escuela, que lo que le haya pasado que me cuente que me tenga confianza, que si alguien la a irrespetado en la calle que me cuente que no me tape nada. Luego le digo que se ponga a leer y ella me dice que le enseñe y yo le digo: yo no soy capaz, y entonces con alguna cosita yo le ayudo o si no la tía viene y le ayuda. Por ejemplo por ahora yo no puedo pasar mucho tiempo con ella porque por ahora yo estoy trabajando y por ejemplo ahora entro a las 11:00, 11:30 y entonces ella ya queda con la tía hasta las 5:00, luego cuando yo llego les hago la comida, les digo que organicen los cuadernos, que organicen un poco y ya, luego pueden ver televisión hasta las 7:30 que se acuestan pa que madruguen a estudiar.

I: Describa la manera en que se comunica la escuela y usted

MANG: Yo apoyo a la profesora, si ella me dice algo es porque es así, yo le digo: en la escuela la profesora es como su mamá, porque ella le está enseñando a usted, y usted tiene que hacerle caso a lo que ella diga, si ella le dice esto está mal, pues tiene que corregirlo, y si ella le dice usted no va a salir al recreo, usted tiene que hacer caso.

Entrevista No 5: Isabel (MCRI)

MCRI: Yo casi no permanezco en la casa porque trabajo, mi hijo que está en quinto se hace cargo de los hermanos y les ayuda a ser las tareas, cuando yo no estoy solo se ponen a ver televisión, pero cuando yo llegó les digo: bueno, a apagar ese televisor y hacer tareas, cuando alguna profesora me pone quejas, yo trato en ponerlos en cintura cuando estoy en la casa. A veces les va bien y uno siente mucha alegría, los felicita porque uno quiere que sus hijos no sean groseros, que sean obedientes y que estudien.

I: ¿Para qué aprender a leer y escribir?

MCRI: Uno aprende a leer y escribir para defenderse, porque si necesita un trabajo le van a pedir estudio que demuestre que sabe, si no le toca trabajar en una casa de familia, en un trabajo mal pago porque uno no sabe leer y escribir. – El cartón que diga que uno estudió y sabe defenderse en lo que le pidan.

I: Cuénteme sobre el aprendizaje de su hijo en la lectura y escritura en casa.

MCRI: Pues cuando uno puede, uno le toca sentarse y enseñarle las vocales, el abecedario, las consonantes y luego que unan las palabras y así avanzan un poquito, yo me siento mal porque yo no puedo y ellos me piden el favor y yo no sé enseñarles, por ejemplo yo tengo un niño en quinto y yo no sé resolverle los problemas de grado quinto, entonces le tengo que decir a mi hija y si ella está de buen genio le ayuda, pero si no no, entonces el niño me pide plata para ir a internet, y luego él me dice: ya mamá, ya hice la tarea y yo le digo – bueno- (asienta la cabeza)

I: Cuénteme cómo es un día de su vida con sus hijos después de la escuela.

MCRI: Yo trabajo todo el día y voy llegando a las 5:30, en el momento que yo llego descanso, y mis hijos ya me tienen café y me sirven café y ya ellos se sientan y me comienzan a contar lo que les sucedió en la escuela, entonces me cuentan – mamá hoy golpie a un peladito porque me puso apodo- entonces yo le digo: - no haga eso, mejor dígame a la profesora y el niño me dice: - es que mamá mi profesora no nos cree y dice que fuimos nosotros- entonces yo les digo: hagan una cosa, quédense quietitos al lado de la profesora y entonces ustedes le dicen a la profesora: - mire que no es mentira, mire que nosotros estamos quietitos y él nos está molestando y así, luego el grande se va a traer para hacer la comida y el pequeño dice mamá vamos a hacer la comida y ayuda.

I: A su hijo mayor le toca duro (está en grado 5°)

MCRI: Mis hijos me colaboran mucho, cuando yo llego ya me tienen la pieza organizada, han trapeado, han recogido regueros, han organizado y apenas llego ya me tienen el café y me dicen: - mamá qué va hacer de comida y yo les digo: - pues díganme que quieren y ellos me dicen y yo les paso la plata y ellos compran y pa' que mis hijos me colaboran mucho.

I: Describa la manera en que se comunica la escuela y usted

MCRI: Bien, gracias a Dios bien, pues mis hijos han aprendido mucho, aunque yo mantengo muy ocupada.

I: ¿Qué le gustaría que la escuela hiciera para los padres?

MCRI: Pues por ejemplo mi niño que termina 5°, ya se va de la escuela y la profesora me le ayudó mucho y a mi hijo que aprendió a leer, por la profesora. Yo estoy contenta en esta escuela, por otro lado me queda mi hijo pequeño aquí porque el otro se me va a bachillerato. Gracias a las profesoras porque yo les pido colaboración y ellas son muy lindas.

TRANSCRIPCIÓN DE CUESTIONARIO NIÑOS PARA OBTENER INFORMACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

Preguntas:

1. ¿Qué dice tu papá o mamá de la escuela?
2. ¿Cómo aprendes en tu casa a leer y escribir?
3. ¿Qué dice tu papá y tu mamá sobre aprender a leer y escribir?
4. ¿Qué hace tu mamá o papá cuando llevas tareas de castellano?
5. ¿Qué hace tu mamá o papá con tus dictados? ¿y si te quedaron mal escritos?
6. ¿Cómo se enteran en su familia de las noticias? Si quieres aprender sobre algo .. ¿Cómo lo aprendes en tu casa?

Sujeto 1: BRASILIA (MBRA)

1. Que si me demoro mucho en bañarme voy a llegar tarde a la escuela. A veces falto a la escuela porque tengo gripa y no puedo mojarme. La escuela es para aprender los números y leer y escribir.
2. Me dicen que si no escribo no voy a aprender a leer y escribir. Yo apoyo la mano para escribir. Solamente en el piso escribo porque no tengo mesa para escribir, en mi casa hay camas, un televisor, armario. Yo fui la misma que le dije a mi hermana que me enseñara, la jodía, hasta que aprendí. Yo fui aprendiendo y yo le leo a mi mamá porque ella no tiene buena vista, no entiende nada, ni las letras pequeñas, solo ve cuando hace el aseo.
3. Porque es muy bueno, porque cuando vaya a la escuela le pueda mostrar a la profesora y todo le salga bien.
4. Yo le digo a mi mamá que me ayude, pero a veces ella no puede. A veces me ayuda a hacer las tareas mi mamá.
5. Me revisa los cuadernos o si no yo digo: -tengo tareas-Entonces ahí la hacemos. A veces me regañan cuando hago las cosas mal.
6. En mi casa no hay libros, solamente me compraron una cartilla para entretenernos. Yo veo leer a mi hermana... yo le demuestro mucho mi amor.

Sujeto No 2: Laura (MLAU)

1. Ella casi siempre se enoja porque yo casi no llevó las tareas y ella dice: ¿Qué está haciendo en la escuela? y se queja.
2. A veces mi tío Harold me pone tareas para que yo aprenda a leer y escribir. Me pregunta las letras, unir las letras para yo leerlas, a veces dictados y planas, eso es dos veces a la semana cuando no le toca trabajar.
3. Yo aprendo a leer y escribir para que yo me meta a un concurso de cantar. Mi abuela dice eso, cuando yo canto ranchera en la finca de mi abuela – I: ¿Tú abuela tiene finca? – Laura: era de mi papá, pero no es bonita. I: ¿Qué tiene que ver cantar con leer y escribir?-

Laura: Hummm, Ella dice para la universidad. No sé, mi abuela dice que yo soy distraída y luego me pega, me regaña y me grita.

4. Cuando llevo tareas mi abuela no hace nada. Solo me regaña: -¡No la voy a dejar Salir!- ¡No va a ver TV!.
5. Dice que ponga más cuidado en los estudios para que pueda pasar a segundo. Y si quedan bien los dictados dice que quedaron bien.
6. En el noticiero, en la TV. Mi tío lee noticias, pero el trabaja mucho y llega muy tarde y cansado. Mi abuela me dijo que si volvía a perder el año me daba una garrotiza. I: ¿En tu casa hay libros? – Laura: Solo nacho lee. Mi abuela no lee porque no sabe.

Sujeto No 3: Tatiana (MTAT)

1. Mi papá no dice nada. Mi mamá me dice que me va a dejar hasta quinto en esta escuela porque es buena.
2. Mi papá me compró un cuaderno para leer “Nacho” y mi papá decía que así se escriben las palabras y me ponía planas. En la calle mi papá me dice: Léame ese letrero- y yo se lo leo. I: ¿En tu casa hay libros?- Tatiana: si, una cartilla donde hay que hacer planas y Nacho lee. I: ¿Qué leen en tu casa?- Tatiana: Casi no leemos, tenemos poquitos libros.
3. Dicen que para estudiar hay que aprender a leer y escribir, para pasar los años, para tener un buen trabajo y... ya.
4. Primero me ponía a copiar en una hoja y luego veía si estaba bien. Mi mamá me pedía que le enseñara un poquito, porque yo ya sé leer. Cada vez que aprendemos algo, yo le digo: “mire lo que aprendimos hoy en la escuela. y ella me dice: ¿Cómo es eso? y yo le explico.
5. A veces la profesora me coloca una nota que tiene que repasar más y yo se la muestro a mis papás. Ellos dicen que hay que estudiar más y yo me pongo a estudiar.
6. Por la TV o compran el periódico Q’hubo. A veces yo leo con los cuadernos de la escuela.

Sujeto No 4: Angie (MANG)

1. Ella me dice que me maneje bien en la escuela, que no le pegué a nadie, que desayune. Tengo que aprender a estudiar pa’ ganar el año.
2. Yo tengo un cuaderno viejo y entonces me pongo a repasar y hago las vocales. Yo tengo una abuela y a veces vamos para allá para que mi tía me explique. Y mi tía dice: ¿Qué dice aquí? y yo voy leyendo. Eso es para pasar a segundo.
3. Mi mamá dice que lea muy bien, para que no se quedé atrasada en la escuela y salga al recreo, para que la profesora no me llame la atención, para pasar a segundo, si yo leo bien tengo caritas felices.
4. Mi mamá no sabe leer y entonces vamos donde mi tía y ella me va explicando y yo hago las tareas.
5. Yo le digo: “mami me quedó mal el dictado” y ella me dice: no importa siga practicando y ahora ve muñecos.
6. A veces mi abuela lee, ella recortaba y yo pegaba, pero ella se fue para Aguadas. Yo tengo un cuaderno con muchas letras. Yo practico en la casa mucho. Yo no tengo libros, unos cuadernitos viejos. Cuando la abuela estaba yo tenía un libro de cuentos, pero se me perdió. Mi mamá me trae a la escuela y luego se va a trabajar para ganar plata pa’ la comida de nosotros.

Sujeto No 5: Cristian (MCRI)

1. Dice que tengo que repasar, que tengo que ser juicioso, leer.
2. Por mi hermano, enseñando letra por letra (señala con el dedo como si estuviera leyendo). Me dijo mi mamá que si no leo, no puedo estudiar, pierdo el año y por eso yo repaso.

3. Para ganar el año, para ser juicioso, buen estudiante, cuando uno lee mucho puede responder las preguntas de la profesora.
4. Voy donde mis hermanos para que me expliquen.
5. Hace dictados, leer, aprender, estudiar y ser un niño educado. I: ¿Qué es educado?- Cristian: Silencioso para atender.
6. En los noticieros, libros no tenemos en la casa, solo cuadernos. Tenemos una catilla de Nacho lee.