

BERTA BRASLAVSKY

¿PRIMERAS LETRAS
O PRIMERAS LECTURAS?

Una introducción
a la alfabetización temprana

Presentación de Inés Dussel



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

MÉXICO - ARGENTINA - BRASIL - COLOMBIA - CHILE - ESPAÑA
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA - GUATEMALA - PERÚ - VENEZUELA

BERTA BRASLAVSKY

¿PRIMERAS LETRAS
O PRIMERAS LECTURAS?

Una introducción
a la alfabetización temprana

Presentación de Inés Dussel



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

MÉXICO - ARGENTINA - BRASIL - COLOMBIA - CHILE - ESPAÑA
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA - GUATEMALA - PERÚ - VENEZUELA

Primera edición, 2004
Tercera reimpresión, 2009

Braslavsky, Berta
¿Primeras letras o primeras lecturas? - 1a ed. 3a reimp. - Buenos Aires :
Fondo de Cultura Económica, 2009.
208 p. ; 23x15 cm. (Educación)

ISBN 978-950-557-603-6

1. Lectura-Enseñanza. I. Título
CDD 372.4

Para mis bisnietos, Leo y Linus, y su generación

© 2003, FONDO DE CULTURA ECONÓMICA DE ARGENTINA S.A.
El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires
fondo@fce.com.ar / www.fce.com.ar
Av. Picacho Ajusco 227; 14378 México D. F.

ISBN: 978-950-557-603-6

Edición: Carolina Bruck y Gabriela Tenner
para Lenguaje claro Consultora.

Comentarios y sugerencias:
editorial@fce.com.ar

Fotocopiar libros está penado por ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio
de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o
modificada, en español o en cualquier otro idioma, sin la
autorización expresa de la editorial.

IMPRESO EN ARGENTINA - PRINTED IN ARGENTINA
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Presentación

Un nuevo libro de Berta Braslavsky es siempre una buena noticia. Los lectores pueden estar seguros de que tendrán en sus manos una obra sustanciosa, con muchos buenos argumentos que no le escapan a la polémica ni a la discusión. Pero no es sólo su calidad académica lo que lo convierte en buena noticia; también lo es porque demuestra la vitalidad y la capacidad productiva del pensamiento de Berta Braslavsky, que a los 90 años sigue actualizándose e incorporando los temas y debates contemporáneos.

Como la autora señala en su prólogo, la longevidad le ha dado el beneficio de seguir de cerca la historia de los efectos prácticos de la teoría, incluida su propia obra. Hace más de cuarenta años, Berta Braslavsky publicó *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, un libro que marcó un hito en la didáctica de la lectoescritura. En este nuevo libro, Braslavsky revisita sus escritos junto a los escritos de otros autores, y nos brinda un nuevo "estado del arte" de la enseñanza de la lectura y la escritura. Lo más interesante es que lo hace construyendo puentes entre esas discusiones teóricas y las políticas educativas concretas que se han desarrollado en los últimos veinte años, que en muchos casos la tuvieron y tienen de protagonista. Así, el libro que presentamos tiene un doble valor, como producción académica y como testimonio de las prácticas y políticas de la alfabetización en la historia reciente de la Argentina, incluyendo la censura del aprendizaje de las primeras letras imperante en la dictadura militar, y los programas actuales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que proponen el "Maestro más Maestro" en las zonas más marginadas de la ciudad.

Los capítulos que componen esta obra abarcan temas diversos, desde discusiones teóricas sobre el constructivismo natural y el constructivismo social, la obra de Vigotsky, las discusiones actuales sobre la alfabetización temprana, hasta cuestiones vinculadas a las prácticas y políticas de la alfabetización. En ese recorrido, la autora delimita diferencias con lecturas apresuradas y simplistas del constructivismo y también con lo que ella llama el uso metafórico del término alfabetización para otros aprendizajes básicos (tecnológicos, científicos, digi-

rales, entre otros). Le preocupa sobre todo enfatizar la relevancia de la lectura y la escritura como prácticas de simbolización y de acción sobre el mundo, que tienen una potencialidad emancipadora fundamental para los sujetos. La alfabetización tiene siempre un fuerte contenido político, y las estadísticas de analfabetismo que la autora convoca nos recuerdan que el mapa de los analfabetos en términos geográficos, de género, de clase y de edad, coincide con el mapa de la exclusión económica, social y política de esos sectores.

Uno de los elementos de este trabajo que nos parece más poderoso es la importancia que se les otorga a las instituciones educativas. Fundamentada en una psicología del aprendizaje y en una posición filosófico-política, la autora sostiene la relevancia de la acción de los adultos educadores, sean estos familiares o docentes, para el desarrollo de la capacidad de leer y escribir. Revisando su propia visión anterior, que solía dar prioridad casi exclusivamente a la acción escolar, Braslavsky reconoce la diversidad en los modos y tiempos de esta alfabetización, y valora los espacios extraescolares que proveen marcos y andamiajes fructíferos para el aprendizaje. Pero sobre todo resalta que la acción adulta es en gran medida responsable de ofrecer esos marcos y andamiajes que permitan el desarrollo de las capacidades de los niños. Contra la visión innatista que sostiene que los humanos tenemos naturalmente desiguales capacidades intelectuales, Braslavsky señala que es responsabilidad de la sociedad ofrecer posibilidades de desarrollo a los sujetos que les permitan ir más allá de sus posibilidades actuales. Por eso es que defiende el constructivismo social, que se afirma en la interacción entre las posibilidades del sujeto y los desafíos e intervenciones de agentes externos (familiares, educadores, espacios o experiencias educativas) como base del desarrollo intelectual.

Esta posición psicológica y epistemológica es la que define también un marco de acción pedagógica para la escuela. Señalábamos anteriormente que Braslavsky aporta a la teoría su propia trayectoria como educadora y partícipe en el diseño de políticas de alfabetización. Creemos que este es uno de los aspectos más ricos y distintivos del presente libro: su experiencia con los docentes del sistema educativo, con los programas de reforma curricular y escolar hoy vigentes, informa todos y cada uno de los capítulos. La autora discute, por ejemplo,

las nociones de madurez y aprestamiento a la lectoescritura teniendo presentes los argumentos y las prácticas cotidianas de los maestros de los primeros grados de las escuelas argentinas. También cuestiona la idea de fracaso escolar como resultado de determinaciones psicológicas o sociales exclusivamente. Este planteo es hoy mucho más importante en un contexto en que los efectos de la crisis socioeconómica de los últimos años llevan a algunos educadores a cuestionarse la "educabilidad" de los sectores sociales más marginados, y proveen un argumento nuevo, más "sensible" pero no menos terrible en sus consecuencias, para la vieja renuncia a educar a los sectores postergados. Sostener que la escuela tiene siempre un margen de acción y de intervención, y que su renuncia a aprovecharlo refuerza esta exclusión, es a nuestro entender uno de los méritos fundamentales de este trabajo.

Hay otros dos argumentos que la autora presenta que nos parecen importantísimos para el debate pedagógico y didáctico actual. El primero tiene que ver con la diversidad. Las teorías psicológicas del aprendizaje han sido acusadas, muchas veces con razón, de suponer sujetos educativos sin historia ni inscripción social. La recepción acrítica del constructivismo llevó a algunos a suponer que los niños seguían siempre, y lo hacían "naturalmente", ciertos pasos o estadios en la adquisición de conocimientos. Al postularse esa visión homogénea y homogeneizante de la naturaleza infantil, se construía también una visión de niños "anormales", "deficientes", "maduradores lentos" o "atrasados" que los excluía desde el vamos de la posibilidad de aprender. Braslavsky postula otra teoría del aprendizaje que incluye a la diversidad y no la define como anomalía. Una frase que propone resuena como buen consejo para todos los educadores: "Todo enfoque sobre alfabetización temprana debe empezar por preguntarse: ¿quién es este niño?, ¿qué experiencias ha tenido?". Es esta pregunta por quién es ese otro que tenemos enfrente, un "otro" que no es ni una masa de material maleable ni alguien ya definido desde que nace al margen de la interacción con otros, la que habilita una pedagogía más democrática. Esta pedagogía debería apoyarse en el encuentro entre las estrategias de enseñanza y las experiencias que porta el sujeto, y debería estar abierta a revisión y cuestionamiento permanente desde el polo de la enseñanza y desde el polo del aprendizaje.

tales, entre otros). Le preocupa sobre todo enfatizar la relevancia de la lectura y la escritura como prácticas de simbolización y de acción sobre el mundo, que tienen una potencialidad emancipadora fundamental para los sujetos. La alfabetización tiene siempre un fuerte contenido político, y las estadísticas de analfabetismo que la autora convoca nos recuerdan que el mapa de los analfabetos en términos geográficos, de género, de clase y de edad, coincide con el mapa de la exclusión económica, social y política de esos sectores.

Uno de los elementos de este trabajo que nos parece más poderoso es la importancia que se les otorga a las instituciones educativas. Fundamentada en una psicología del aprendizaje y en una posición filosófico-política, la autora sostiene la relevancia de la acción de los adultos educadores, sean estos familiares o docentes, para el desarrollo de la capacidad de leer y escribir. Revisando su propia visión anterior, que solía dar prioridad casi exclusivamente a la acción escolar, Braslavsky reconoce la diversidad en los modos y tiempos de esta alfabetización, y valora los espacios extraescolares que proveen marcos y andamiajes fructíferos para el aprendizaje. Pero sobre todo resalta que la acción adulta es en gran medida responsable de ofrecer esos marcos y andamiajes que permitan el desarrollo de las capacidades de los niños. Contra la visión innatista que sostiene que los humanos tenemos naturalmente desiguales capacidades intelectuales, Braslavsky señala que es responsabilidad de la sociedad ofrecer posibilidades de desarrollo a los sujetos que les permitan ir más allá de sus posibilidades actuales. Por eso es que defiende el constructivismo social, que se afirma en la interacción entre las posibilidades del sujeto y los desafíos e intervenciones de agentes externos (familiares, educadores, espacios o experiencias educativas) como base del desarrollo intelectual.

Esta posición psicológica y epistemológica es la que define también un marco de acción pedagógica para la escuela. Señalábamos anteriormente que Braslavsky aporta a la teoría su propia trayectoria como educadora y participe en el diseño de políticas de alfabetización. Creemos que este es uno de los aspectos más ricos y distintivos del presente libro: su experiencia con los docentes del sistema educativo, con los programas de reforma curricular y escolar hoy vigentes, informa todos y cada uno de los capítulos. La autora discute, por ejemplo,

las nociones de madurez y aprestamiento a la lectoescritura teniendo presentes los argumentos y las prácticas cotidianas de los maestros de los primeros grados de las escuelas argentinas. También cuestiona la idea de fracaso escolar como resultado de determinaciones psicológicas o sociales exclusivamente. Este planteo es hoy mucho más importante en un contexto en que los efectos de la crisis socioeconómica de los últimos años llevan a algunos educadores a cuestionarse la "educabilidad" de los sectores sociales más marginados, y proveen un argumento nuevo, más "sensible" pero no menos terrible en sus consecuencias, para la vieja renuncia a educar a los sectores postergados. Sostener que la escuela tiene siempre un margen de acción y de intervención, y que su renuncia a aprovecharlo refuerza esta exclusión, es a nuestro entender uno de los méritos fundamentales de este trabajo.

Hay otros dos argumentos que la autora presenta que nos parecen importantísimos para el debate pedagógico y didáctico actual. El primero tiene que ver con la diversidad. Las teorías psicológicas del aprendizaje han sido acusadas, muchas veces con razón, de suponer sujetos educativos sin historia ni inscripción social. La recepción crítica del constructivismo llevó a algunos a suponer que los niños seguían siempre, y lo hacían "naturalmente", ciertos pasos o estadios en la adquisición de conocimientos. Al postularse esa visión homogénea y homogeneizante de la naturaleza infantil, se construía también una visión de niños "anormales", "deficientes", "maduradores lentos" o "atrasados" que los excluía desde el vamos de la posibilidad de aprender. Braslavsky postula otra teoría del aprendizaje que incluye a la diversidad y no la define como anomalía. Una frase que propone resuena como buen consejo para todos los educadores: "Todo enfoque sobre alfabetización temprana debe empezar por preguntarse: ¿quién es este niño?, ¿qué experiencias ha tenido?". Es esta pregunta por quién es ese otro que tenemos enfrente, un "otro" que no es ni una masa de material maleable ni alguien ya definido desde que nace al margen de la interacción con otros, la que habilita una pedagogía más democrática. Esta pedagogía debería apoyarse en el encuentro entre las estrategias de enseñanza y las experiencias que porta el sujeto, y debería estar abierta a revisión y cuestionamiento permanente desde el polo de la enseñanza y desde el polo del aprendizaje.

Prólogo

El segundo argumento que interviene significativamente en el debate pedagógico actual se refiere a las nuevas tecnologías. En muchos sectores de la sociedad se comparte la idea de que poniendo computadoras en todas las escuelas, enseñando Internet y comprando buen *software* educativo, se mejora casi automáticamente la enseñanza. "Estar conectado" y acceder a flujos continuos y perpetuamente es lo que garantizaría una buena educación. Contra ese optimismo ingenuo (o, en muchos casos, interesado, con intereses económicos y sociales concretos), Braslavsky analiza las potencialidades de las nuevas tecnologías para los aprendizajes básicos. Plantea que continúan tendencias ya existentes que promueven el aprendizaje por indagación —y en ese sentido, cuestiona el mito del carácter inaugural de estas pedagogías—, pero señala que facilitan la posibilidad de organizar y publicar los textos propios y comunicarse con otros, accediendo a una multiplicidad de recursos y de voces de distinto nivel de "autoridad". Las nuevas tecnologías no resuelven ningún problema por sí mismas, pero sí permiten enriquecer y profundizar la acción educativa de la escuela y los marcos y andamiajes que se les proponen a los alumnos, poniendo especial cuidado en que estén en relación con lo que hoy ofrece la sociedad contemporánea.

Berta Braslavsky nos transmite y nos hace sentir parte de una historia, la historia de quienes trataron y tratan de educar más y mejor, de quienes están preocupados por la justicia de esa educación, por una distribución más democrática de los bienes culturales y económicos en esta sociedad, que tiene sus cimientos en la posibilidad de leer y escribir, una historia que puede pensar las nuevas tendencias y los nuevos problemas, sin encandilarse y sin hacer tabla rasa del pasado pero reconociendo lo nuevo y abriéndole paso. La vitalidad y la generosidad para con los que llegan, la curiosidad frente a un mundo que cambia y la calidad intelectual con la que lo aborda, son el mejor legado que este libro nos deja.

INÉS DUSSEL.

Este libro surge para satisfacer, aunque parcialmente, la necesidad de publicar algunos de los principios que nos guiaron a quienes, a partir del año 1984, hemos participado en algunas acciones de docencia e investigación sobre la alfabetización inicial, tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en otras regiones de nuestro país y algunos países de América Latina.

En ese largo período, que todavía transitamos, se realizaron publicaciones específicas para la capacitación a distancia, con mi participación en la producción de contenidos, y aparecieron otras, en revistas científicas, capítulos de libros y artículos de divulgación. Pero, con excepción de un ensayo en el que se publicó una parte de la primera experiencia en la Ciudad de Buenos Aires, en el año 1992,¹ no se produjo una publicación de síntesis para ponerla, en el mercado editorial, al servicio de otro público y, en especial, el de profesores y alumnos de los institutos de formación docente.

Fue mucha la urgencia de los compromisos asumidos en esos veinte años, a partir de las reparaciones que debieron hacerse en el sistema formal de la Ciudad de Buenos Aires, después del diseño curricular de la dictadura, del año 1981.

Al regresar de Venezuela —donde actué en misiones de la Unesco para países de América Latina y después contratada por el gobierno de ese país— tuve la oportunidad de realizar un estudio, en los últimos cuatro meses de 1982, sobre las normas que se imponían para enseñar la lectura y la escritura en el primer ciclo escolar, desde dicho diseño.

A consecuencia de un reportaje periodístico muy crítico, desde la Secretaría de Educación, en ese momento dirigida por un educador que reemplazó a los militares que antes estaban en ese cargo, se me ofreció un contrato para evaluar esos aspectos curriculares que acepté, con el acuerdo previo de mis amigos de todas las tendencias democráticas cuando, en aquel momento, eludíamos cualquier compromiso con la dictadura genocida.

¹ B. Braslavsky (1992), *La escuela puede*, Buenos Aires, Aique.

Ya fuera por la gravedad y lo insólito de los problemas denunciados o por otras causas, el episodio despertó el interés de la prensa de todo el país, en cuyos archivos deben encontrarse muchas referencias a todas sus alternativas. En el informe final de este estudio² se ofrecían objetivamente los datos de las increíbles distorsiones a que fue sometida esa enseñanza. Pero, al mismo tiempo, lejos de proponer el retorno a prácticas anteriores, se invocaban las nuevas orientaciones que estaban en plena efervescencia tanto en Europa como en EE.UU., Australia, Nueva Zelanda, Canadá.

Cuando asumió el gobierno democrático, en 1984, en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires se adoptó como primera prioridad la enseñanza de la lectura y la escritura, y fui convocada para participar en sus proyectos de investigación y capacitación. Considero que a partir de entonces se inició una nueva etapa.³

En su libro sobre alfabetización y desarrollo humano (*Literacy in Human Development*, 1998), Oliveira y Valsiner al referirse al que denominan "proyecto de Buenos Aires", dicen que "involucra al entrenamiento del maestro en el continuo análisis de la producción en escritura y en lectura y su relación con los postulados de Vigotsky", agregando que "su punto de vista en la confrontación entre Piaget y Vigotsky está marcado por el enfoque del actor inmerso en la decisión ante situaciones de la práctica educacional claramente diferenciada de las presunciones de los analistas teóricos".

Estos autores consideran que, a pesar de los esfuerzos realizados por minimizar el contraste entre ambas posiciones, las contraposiciones se mantienen en los programas de alfabetización institucional. Por mi parte, gracias al privilegio de mi longevidad, pude asistir a la evolución de todos los paradigmas que en el siglo XX fueron respondiendo a las nuevas conquistas del conocimiento. En el año 1984 y más aún

² El informe fue publicado por la revista *Lectura y Vida*, en su sección Reseñas, durante tres números sucesivos: junio, septiembre y diciembre de 1983.

³ En 1984, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires dio prioridad, entre las estrategias de su política educativa, a la lectoescritura inicial e implementó un programa de formación y actualización para los docentes de conducción y ejecución, a través de un Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICADIS).

en 1992, ya existían suficientes datos para superar el modelo universal de desarrollo humano en un vacío de cultura, por el modelo sociohistórico que reconoce las diferencias producidas en el desarrollo por las diversidades culturales, étnicas, lingüísticas, de género.

Y no por versatilidad ni por obstinación sino por adherir a una filosofía que no admite verdades absolutas, o tal vez por mi pragmática educacional, considero que ya, a esta altura, no es cuestión de opciones entre dos tendencias sino que se trata de aceptar de qué manera una de ellas no pierde su valor ni su prestigio cuando se integra en las dimensiones más extensas de la otra. Son dimensiones que permiten abordar los nuevos problemas que afectan a la educación en general y a la alfabetización en particular ante las nuevas condiciones que se presentan en nuestro tiempo.

Limitándome a uno de los problemas en juego, el de la *diada enseñanza-aprendizaje*, se pueden analizar tres tendencias: dos de ellas la desagregan para enfatizar la autoridad del maestro o para priorizar al alumno con su creatividad y libertad. Y finalmente la tercera, ambigualmente acepta la relación recíproca entre ambos términos.

Pero en el aprendizaje socioconstructivo, que supera al constructivista natural, las contradicciones de esa dicotomía son resueltas por el concepto de *cooperación* que interviene en la misma naturaleza del desarrollo infantil. Desde que nace, toda la conducta del ser humano está entrelazada y entretejida en lo social y "todo lo que podrá hacer más tarde por sí mismo, el niño solamente puede ejecutarlo a través de otros". La cooperación está en el origen mismo de la vida psíquica, desde el período posnatal y en el proceso ascendente del desarrollo, según las características cambiantes de las situaciones sociales en que el niño crece.

Muy calificados son los estudios sobre la cooperación en cuestiones escolares. Con frecuencia suelen incluir al ahora célebre concepto de *zona de desarrollo próximo*, que, en su esencia, pone de manifiesto los nexos internos de los procesos en estado de maduración como los más fértiles para la transacción y la cooperación en una relación que reconoce, básicamente, "el principio constructivo de la conducta". A las potencialidades del niño recurre el maestro, no solo para ayudarlo a resolver sus

conflictos en la construcción de su conocimiento del mundo. El maestro también puede construir los andamios que el niño necesita para construir, a su vez, las conductas que resuelven los conflictos generados en la vida social por medio de la transacción y del consenso y no necesariamente a través del enfrentamiento y la violencia.

Así, pues, más allá de sus aplicaciones didácticas, se extienden los alcances éticos de la cooperación, que genera la solidaridad en una sociedad donde los lazos sociales se han erosionado y tiende a sustituir la colaboración humana por un individualismo egocéntrico, muchas veces en nombre de la libertad. Y tiene mucho que ver con la responsabilidad de los adultos —padres y maestros— en la transmisión generacional de la cultura.

Tal vez convendría volver a los consejos que formulaba Jerome Bruner (en la introducción a *El problema del desarrollo cultural del niño*, 1998) cuando decía:

[Se trata de] dos perspectivas que provienen de dos cosmovisiones diferentes que generan diferentes estrategias pedagógicas, diferentes paradigmas de investigación y quizás incluso diferentes epistemologías. Es mejor que cada una siga su propio camino. Dejemos que los diosíacos activistas se especialicen en encontrar las palancas del cambio, como, por ejemplo, qué condiciones ambientales colaboran para un mejor aprendizaje o qué andamiajes ayudan a los aprendices a superar las limitaciones aparentemente innatas. Pero también dejemos que los realistas apolíneos exploren las limitaciones “naturales” y busquen las regularidades del desarrollo —imponente e inevitable—, en cualquier cultura.

Aunque, también tal vez, una serena y respetuosa confrontación sería saludable para mejorar los resultados escolares.

Este libro, como se dijo al comienzo, tiene el propósito de presentar y desarrollar algunos de los principios que guiaron nuestras acciones. Los ensayos que se incluyen no son obras escogidas ni abarcan todo el período que se inició en 1984. Surgieron de la revisión, en algunos casos, de los fundamentos de proyectos e informes para ser

presentados ante organismos internacionales que los auspiciaron, en otros para ser aprobados como cursos de posgrado en la Universidad, o de los fundamentos de cursos de capacitación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Al realizar la selección, apareció como una constante de todas las publicaciones una orientación epistemológica coherente con la teoría sociohistórica cultural inaugurada por Vigotsky, aunque enriquecida por los aportes teóricos y prácticos de una experiencia de más de siete décadas. Por eso, de acuerdo con la producción editorial, se decidió escribir, como introductorio, un ensayo sobre Vigotsky como fundador de esa teoría con especial atención a sus implicaciones en la alfabetización inicial. Consideré conveniente presentar un esbozo de su teoría sociohistórica cultural, que algunos han llamado *teoría de los procesos psicológicos superiores*, así como también de su original teoría del paralelismo y la concatenación de los dos planos del desarrollo, natural y cultural, durante la infancia. En el mismo capítulo se analiza la profunda inflexión que estos conceptos han producido en la teoría de la educación y, finalmente, de qué modo, al elaborarlos, su autor pudo indagar en lo que él mismo llamó la “prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito” que tiene lugar antes de que el niño acceda a la escuela. Vigotsky alude al “auténtico paso al lenguaje escrito” que tiene lugar en la escuela, donde se inicia la historia del desarrollo de la lengua escrita. En ese desarrollo, consciente y voluntario, intervienen otros fundamentos, con más participación de la lingüística, cuya contribución —a partir de su célebre obra *Pensamiento y lenguaje*— también se esboza en capítulos posteriores.

El segundo capítulo trata de diferenciar el concepto de *alfabetización* de las difundidas “metáforas de la alfabetización” para considerarlo en su original referencia a la adquisición de la lengua escrita. Analiza su evolución histórica hasta llegar a su concepción actual, a partir de la dicotomía alfabetizado-analfabeto, de los conceptos de *normas mínimas de alfabetización*, *alfabetización funcional* y *alfabetización avanzada*, del análisis de los nuevos modelos para investigar la alfabetización y el analfabetismo, de la persistencia del analfabetismo en el mundo y la campaña por la alfabetización lanzada por las Naciones Unidas con “una concepción renovada de la alfabetización”.

Los dos capítulos que siguen se refieren específicamente a la alfabetización temprana. El primero de ellos pondera su significado para un modelo que sintetice las concepciones tradicionalmente opuestas entre la alfabetización concebida como un objetivo escolar o como una práctica cultural compleja. Se intenta un análisis epistemológico de la alfabetización sucesivamente llamada *emergente y temprana* siguiendo la evolución del paradigma del *constructivismo natural* hacia el *constructivismo social*, que si bien reconoce su primer origen en la teoría socio-histórica cultural de Vigotsky, encuentra nuevos fundamentos como los que algunos descubren en la filosofía de John Dewey. Se describen las consecuencias que tuvo ese cambio para la educación en la diversidad y para la equidad.

El cuarto capítulo, sobre los nuevos tiempos y modos en el aprendizaje de la lengua escrita, se refiere más específicamente a los cambios que se fueron produciendo a partir de sucesivas investigaciones sobre el acceso de los niños pequeños al simbolismo de la escritura. Para comprenderlo mejor, se anticipa un análisis sobre las concepciones acerca de la edad para aprender a leer y escribir que antes fueron dominantes. Se analizan las investigaciones precursoras, que fueron seguidas por investigaciones formales sobre la alfabetización emergente y temprana, y las características del aprendizaje de los niños pequeños que se descubrieron en los sucesivos enfoques. Se advierte el modo en que se suceden las tendencias y las respectivas interpretaciones y sus consecuencias sobre el papel de la escuela, del maestro, de los contenidos curriculares y las estrategias.

Como contraste con el sentido de la alfabetización temprana, el capítulo quinto ofrece diversas argumentaciones para demostrar la invalidez del concepto de *maduración* y las prácticas del *aprestamiento*.

El capítulo sexto se refiere a la fuerte polémica sobre los métodos de enseñanza inicial de la lectura que tuvo lugar durante la última década del siglo XX tanto en países de habla inglesa como francófonos, que no se discutió en la Argentina aunque tuvo importante resonancia entre nosotros. Se analiza el papel que han jugado en esa polémica las tendencias estudiadas en la alfabetización temprana y la coincidencia que se produce finalmente entre ellas con los consensos de la *ense-*

ñanza equilibrada, cuyas características se especifican. Se considera también la peculiar concepción de Vigotsky sobre la totalidad del lenguaje y su contribución para resolver la controversia entre fonetización y comprensión, clásica en la pedagogía de la lectura.

A continuación, como autora de *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, publicada en 1962, realizo su crítica considerando el contexto de las disputas académicas e ideológicas de la época, y documento la evolución de mi postura en las décadas que siguieron.

En el capítulo ocho se incluye un análisis del *continuum* de la alfabetización temprana en las *situaciones de desarrollo* que recorre el niño desde la familia hasta completar el primer ciclo de la escuela básica. Se hacen algunas referencias a la alfabetización familiar, a los contenidos curriculares que en su mayor generalidad afectan al proceso escolarizado y se exponen algunos problemas institucionales que obstaculizan la continuidad de la alfabetización.

Por fin, se cierra el libro con un ensayo sobre el futuro de la alfabetización en la nueva cultura generada por la informática. Ante un futuro incierto, algunos autores, limitándose a la época inmediata, propician la convergencia entre la alfabetización y las nuevas técnicas de la información y la comunicación. A sus diversas razones se agrega la intersección que se produce entre dos campos tan diferenciados como la informática y la teoría literaria, ya que las nuevas maneras de leer que requiere el hipertexto se equiparan a la creciente complejidad que se presenta para leer textos cada vez más complejos. Se supone que en la medida en que se profundice y se amplíe la enseñanza de estrategias para perfeccionar la comprensión del texto, se facilitará la lectura del hipertexto y con ello, el uso de la cuantiosa y diversa información que se ofrece en la informática. Para enfrentar los problemas pedagógicos que trae consigo la nueva revolución de la lectura en la pantalla, además de combatir las posiciones de abandono o de escepticismo ante la enseñanza de la comprensión, se sugieren estrategias adicionales para ayudar a los alumnos a orientarse en el uso de Internet.

Vigotsky y la alfabetización inicial

El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo.

L. S. VIGOTSKY, 1931

Creo que la alfabetización inicial depende sustancialmente de una estrategia política en determinadas condiciones históricas. Y de la pedagogía, en particular de la didáctica, concebida como un todo donde el subsistema didáctico propiamente dicho interroga a otros subsistemas, en particular al psicológico, dentro del marco cultural de una realidad social concreta.

Una postura interdisciplinaria no puede aceptar que una sola teoría resuelva los problemas de la alfabetización inicial. Solo es lícito pedir que ella sea capaz de acomodarse en el modelo holístico intercomunicándose con todos sus componentes y en especial con el didáctico.

Parecería que la teoría sociohistórica cultural se acomoda en ese modelo mejor que otras, porque sus respuestas tienen raíces en investigaciones y reflexiones culturales, históricas, semióticas, sociales, psicológicas, y su autor, Lev S. Vigotsky (Orsha, 1896 - Moscú, 1934), se nutrió en la práctica pedagógica subordinada al propósito de transformar el sistema educativo de su país y de su época. Además, fue uno de los primeros en descubrir que el niño pequeño inicia el aprendizaje de la lengua escrita antes o mucho antes de iniciar su escolaridad. Pero también reconoce la importancia indelegable de la escuela en el proceso de alfabetización.

Jerome Bruner, en el prólogo de la primera versión inglesa de la obra de Vigotsky *Pensamiento y lenguaje*, dijo que la teoría de Vigotsky sobre el desarrollo es al mismo tiempo una teoría sobre la educación. Por

su parte, Vigotsky considera que "la diferencia entre los dos planos del desarrollo del comportamiento —el natural y el cultural— se convierte en el punto de partida de una teoría sobre la educación" (III: 305).*

Para comprender mejor sus conceptos sobre el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura empezamos por conocer los lineamientos fundamentales de la teoría del desarrollo humano en su teoría sociohistórica cultural y su teoría de los dos planos del desarrollo en la psicología de la infancia.

A continuación trataremos de comprobar la inflexión que estas teorías producen en las concepciones sobre la relación entre educación y desarrollo, y, finalmente, cómo se produce el acceso al simbolismo del sistema de escritura.

El desarrollo humano en la teoría sociohistórica cultural

Los postulados básicos de la teoría de Vigotsky sobre el desarrollo humano distinguen:

- a. los procesos psicológicos elementales o inferiores que tienen origen biológico;
- b. los procesos psicológicos superiores, que diferencian al ser humano en la evolución de las especies, que se desarrollaron a lo largo del proceso filogenético en el transcurso de millones de años, a partir de la creación de instrumentos, para actuar sobre el mundo externo, y de signos, para actuar sobre sí mismo.

La diferencia entre procesos psicológicos elementales y superiores ya era reconocida, pero Vigotsky se interesó por investigar "cómo pasa una forma de la conducta inferior a otra que llamamos convencionalmente superior, como más compleja en el sentido genético y convencional" (III: 82).

* Las citas de Vigotsky corresponden, en general, a *Obras escogidas*, tomos I, II, III, IV y V, Madrid, Visor, años 1991, 1993, 1995, 1996 y 1997 respectivamente. La referencia se indica mediante el número de tomo y la página correspondiente.

Después de analizar las orientaciones psicológicas de su tiempo comprobando que sus respectivas metodologías de investigación, todas ellas, se basan en la relación estímulo-respuesta (E-R), Vigotsky sostiene que, con esa fórmula, no pueden "captar el nuevo principio constructivo de la conducta" (III: 75) en el ser humano. Por su parte, en sus estudios sobre diversas operaciones cotidianas, rudimentarias, demuestra la superioridad del ser humano sobre el animal al introducir nuevos estímulos que modifican la relación E-R. Por ejemplo, el nudo para un recordatorio —imposible en el animal— tiene el significado de una *creación activa* que se usa en calidad de instrumento de la memoria.

Diversas investigaciones antropológicas también demuestran la utilización de otros estímulos artificiales que se introducen en la situación para mejorar el uso de la memoria natural y generar la memoria cultural. Para algunos, la creación de signos ha marcado el límite que separa la forma inferior de la existencia humana de la superior, la barbarie de la civilización. Fue la forma más primaria del lenguaje escrito y jugó un enorme papel en la historia de la cultura. La anotación en nudos altamente desarrollados llamados *quipus* se utilizaba en el antiguo Perú para referencias personales y estatales.

En suma, según Vigotsky, la creación y el uso de los signos como estímulos artificiales es la base para determinar la diferencia entre la conducta superior y la elemental: "Llamamos *signo*, dice, a los estímulos-medio artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen las funciones de autoestimulación" (III: 82).

Al formular su teoría sociohistórica cultural, equipara la invención del signo a la de la invención de los instrumentos, pero mientras estos le habían servido al ser humano para actuar sobre la naturaleza, los signos le habían permitido actuar en dirección opuesta, sobre sí mismo. Al ocuparse del desarrollo en la infancia, Vigotsky dice que "la utilización de los signos pone de manifiesto *en cierto sentido* [según subraya él mismo] una cierta analogía con el empleo de herramientas" (III: 91).

El signo es similar a la herramienta en cuanto a su función instrumental. Tiene de común con la herramienta el hecho de que forma parte de una operación psicológica, del mismo modo que el instrumento es parte de una operación laboral. Ambos tienen una *función me-*

diadora: los instrumentos con el mundo exterior, los signos con el interior. Pero la peculiaridad del signo consiste en ser “la base de aquella actividad específica que denominamos *significación*” (III: 91), y en ello tiene concordancia pero también diferencia con la señalización.

Por eso, el uso del signo tiene tanta importancia en su metodología de la investigación y lo analiza no solamente como instrumento (medio), sino también en la formación de conceptos (a partir de la palabra como signo) o como medio para dominar el comportamiento.

Valsiner y Veer (1991: 190) consideran que, de acuerdo con esta teoría, la antropogénesis puede consistir en dos períodos: el primero sería el enormemente largo, biológico, “natural”, de la filogénesis, cuyo desarrollo culmina en el *homo sapiens*, que tiene algunos rasgos anatómicos y de conducta en común con los animales superiores.

El segundo período, relativamente corto de la historia humana, condicionado por los cambios orgánicos que se producen en el desarrollo cerebral, la posición erecta y el uso de las manos y la construcción de instrumentos, es concurrente con el desarrollo de sistemas de signos externos, que marcan el límite entre la forma inferior y la forma superior de la existencia humana. Cuando los sistemas de signos fueron incluidos en el funcionamiento mental, Vigotsky habla de procesos psicológicos “superiores, instrumentales, culturales”.

Vigotsky considera que las características *sui generis* de las funciones psíquicas superiores “transcurren sin que se modifique el tipo biológico del hombre, mientras que el cambio de tipo biológico es la base del tipo evolutivo de desarrollo” (III: 31). En el ser humano se destaca, para su adaptación al medio, “el desarrollo de sus órganos artificiales —las herramientas— y no el cambio de sus propios órganos ni la estructura de su cuerpo”. Este es el rasgo diferencial del desarrollo histórico del ser humano. La tesis del desarrollo psicológico que no implique una modificación de tipo biológico tiene un significado “extraordinario y excepcional”, “difícil de comprender”.

La “deducción legítima” que cabe hacer es que “en el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específica-

mente culturales” (III: 34). Es una nueva forma de relación con el medio que ha surgido sobre bases biológicas, pero las sobrepasan originando un sistema de conducta cualitativamente distinto que implica (y explica) la relación entre el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y el desarrollo cultural de la conducta.

El cambio que introduce Vigotsky en la concepción del desarrollo humano al incluir el desarrollo cultural tuvo una gran importancia en la investigación sobre la psicología de la infancia. Apelando a las fuentes directas de sus *Obras escogidas* (Vigotsky, 1991, 1993, 1995, 1996, 1997) se puede encontrar la siguiente evolución:

- i. formula la hipótesis del desarrollo cultural y su relación con el desarrollo natural en el niño (1928);
- ii. la confronta con las teorías psicológicas de la infancia en su tiempo (1931), y comprueba que omiten el estudio de los procesos psicológicos superiores y desconocen el desarrollo cultural; elabora el método histórico experimental para la investigación del desarrollo cultural;
- iii. recurre a la filogénesis y define la peculiaridad de la ontogénesis a partir de la complejidad de la relación entre el desarrollo natural y el desarrollo cultural en esa etapa de la vida humana;
- iv. formula la ley del desarrollo cultural (1931);
- v. explica la sociogénesis del desarrollo cultural; analiza la ley general del desarrollo de la infancia y el papel de las distintas “situaciones del desarrollo” (1934), cuando comienza a producir un tratado sobre la psicología de la infancia que se frustra con su temprana muerte.

De esa intensa elaboración, solo se tratarán aquí algunos conceptos esenciales.

Los dos planos del desarrollo psíquico en la infancia

Vigotsky analiza minuciosamente todas las direcciones de la psicología evolutiva de su tiempo —la vieja psicología *arbitraria* y las nuevas, ab-

jetivas, que comprenden tanto al conductismo norteamericano como a la reflexología pavloviana— y comprueba que en todas ellas el estudio del desarrollo psíquico se limitaba a las funciones elementales edificando sobre cada una un segundo eslabón “que surge de no se sabe dónde” (III: 18), que todas ellas, así como el más moderno estructuralismo de la Gestalt y las corrientes espiritualistas, padecían por igual de la “enfermedad del antihistoricismo”.

Existían numerosas investigaciones y excelentes monografías dedicadas a diferentes aspectos concernientes a los procesos psicológicos superiores, tales como el lenguaje y el dibujo, la lectura y la escritura, la lógica y la comprensión del mundo. Sin embargo, todo se estudiaba desde el punto de vista de los procesos naturales. Las formas superiores de la conducta con la singularidad de su recorrido en esas edades eran solo estudiadas desde su faceta biológica, desde el punto de vista de los procesos naturales que las integran como si se tratara de un único proceso de desarrollo.

A diferencia de todas las orientaciones psicológicas vigentes que solo reconocen la línea del desarrollo natural, dice Vigotsky que “la tesis de las dos líneas de desarrollo psicológico del niño es la premisa imprescindible de toda nuestra investigación” (III: 29). Pero estas dos líneas de desarrollo tienen una interrelación esencialmente diferente, desde el punto de vista filogenético e histórico, a la que ha tenido y tiene lugar en el adulto.

La tesis de las dos líneas de desarrollo en la infancia está supeditada a su tesis principal sobre el desarrollo de los procesos superiores en el niño, sin que esto signifique, de ningún modo, que la ontogénesis, es decir, el desarrollo durante la infancia, reproduzca la filogénesis. Por el contrario, la peculiaridad de la ontogénesis consiste en que, durante la misma, las dos líneas, biológica y cultural, del desarrollo, se funden en una sola.

Las investigaciones antropológicas demuestran que el adulto de nuestra civilización no se diferencia sustancialmente del ser humano primitivo en cuanto a sus características biológicas. Mientras que las funciones psicológicas superiores experimentaron cambios profundos (en la memoria verbal, memoria lógica, atención voluntaria, formación de conceptos), sus funciones psicofisiológicas elementales apenas se modificaron.

Por el contrario, durante su infancia, el niño experimenta enormes cambios orgánicos al mismo tiempo que se producen cambios sustanciales en su comportamiento psicológico que se caracteriza por el tránsito de las funciones psicológicas elementales, vinculadas a la línea del desarrollo biológico, a las funciones psicológicas superiores, en la línea del desarrollo sociocultural.

Así, Vigotsky caracteriza a la ontogénesis por la operación simultánea de las dos formas de desarrollo, y queda descartado el reduccionismo biológico que explica el proceso de cognición como puramente orgánico, neurofisiológico, al mismo tiempo que el reduccionismo cultural que se implicaba en la psicología espiritualista.

El reconocimiento de esa simultaneidad y, a la vez, de su interrelación en el desarrollo introdujo, según Vigotsky, “un cambio revolucionario en la psicología de la infancia”

Diferencias y concatenación en ambos planos de la conducta

Aunque el desarrollo cultural se superpone a los procesos del crecimiento formando un todo, el comportamiento nuevo de las formas superiores de la conducta que ha tenido lugar en la historia de la humanidad debe tener necesariamente un desarrollo propio y diferenciado. Los procesos de maduración orgánica y cultural se amalgaman en nuestra civilización: el proceso biológico se condiciona culturalmente y el desarrollo cultural adquiere las características de ese medio: “el desarrollo del lenguaje infantil puede servir de ejemplo afortunado de esa fusión de los dos planos del desarrollo, natural y cultural” (III: 38).

Históricamente, en cada fase del desarrollo imperan leyes especiales de concatenación. “Aunque ambos procesos forman una síntesis compleja, la índole de su entrelazamiento varía y no siempre es la misma” (III: 40). Vigotsky habla de *fusión* y no de *paralelismo*, así como de *entrelazamiento* y no de *mezcolanza* de ambas líneas o planos en el desarrollo de la conducta (III: 39). En esto se diferencia explícitamente de la teoría de los dos factores, la herencia y la sociedad.

Tratemos de analizar cómo se produce la diferenciación y la concatenación en el plano natural y en el plano cultural de la conducta.

El plano natural

Para que se desarrollen las funciones superiores de la conducta debe darse, como premisa, cierto grado de madurez biológica, una determinada estructura. Esta es condición necesaria, porque si no existe, como ocurre en los animales superiores, el camino del desarrollo cultural se cierra.

Cuando el desarrollo orgánico no es suficiente, la fusión es inadecuada, incompleta o se desvía. Es lo que ocurre, por ejemplo, en los casos de deficiencias o trastornos en el desarrollo corporal, sensorial o intelectual que se presentan como "experimentos naturales" que descubren y desvelan frecuentemente, "con estremecedora evidencia, la verdadera naturaleza y estructura del proceso que nos interesa" (III: 41). Vigotsky analiza el caso particular de los deficientes mentales, de los sordos y los ciegos —que estudió en sus primeras experiencias con la educación, en el área de la que entonces se llamaba *defectología* (Vigotsky, *Fundamentos de defectología*, en *Obras escogidas*, tomo V)— y llega a la conclusión de que en ellos "no se conserva la fusión de ambas series".

Su experiencia y sus reflexiones —que lo ubican como un precursor de la *integración* y la *inclusión* propiciadas a partir de la segunda mitad del siglo XX (Braslavsky, 1997)— le permiten afirmar: "La cultura de la humanidad se fue creando bajo la condición de una determinada estabilidad y constancia del tipo biológico humano. Para ello, sus instrumentos, instituciones y aparatos sociopolíticos están destinados a un organismo psicofisiológico normal" (III: 41).

La utilización de herramientas y aparatos presupone la existencia de órganos y funciones específicas cuya maduración determina la inserción en la cultura. Si el cerebro y los órganos articulatorios son normales, en una etapa domina el lenguaje, en otra etapa superior domina el cálculo decimal y el lenguaje escrito, y después las operaciones aritméticas cada vez más complicadas. Esta coincidencia, que se fue gestando a lo largo de siglos y milenios, generó una forma de ensamblaje de am-

bos procesos que dejó de diferenciarlos para confundir las formas culturales de la conducta con síntomas de la madurez orgánica. Y toda la educación tradicional de los niños con defectos orgánicos estuvo impregnada de la idea de que, por su desarrollo atípico, condicionado por el defecto, no podían arraigarse en la cultura.

Esta dificultad alcanza su grado máximo en el área de las funciones psíquicas superiores, ya sea cuando están orgánicamente dañados los sentidos de la vista y del oído, o las estructuras cerebrales. Por eso se pensó que la educación de estos niños debe transcurrir en cauces distintos, sin comprender que el defecto origina dificultades y desviaciones no solo en la esfera del desarrollo biológico sino también en la esfera del desarrollo cultural de la conducta (III: 42).

Desde que esto se ha comprendido, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se consideran absolutamente inadecuadas todas las instituciones separadas del sistema formal: las escuelas o grados especiales para ciegos, sordos, deficientes mentales o corporales que reciben a los niños excluidos del sistema formal para proponer un sistema organizado de inclusión.

Vigotsky ya las había criticado con fuerza antes de la década de 1930. Sin embargo, pese a las dificultades de la pedagogía "curativa" tradicional, destacaba que se habían generado "vías colaterales del desarrollo cultural" como el caso típico del Sistema Braille de escritura, sistema artificial auxiliar adaptado a las peculiaridades del ciego, o el idioma de gestos y la lectura labial para los sordos, que respectivamente les permitió "leer con las manos" o "escuchar con los ojos". Con esos medios se generan procesos psíquicos diferentes que cumplen una misma función cultural en el comportamiento del niño y permiten su educación con la misma eficacia que con los considerados "normales", condicionando al efecto su educación en el mismo cauce de la educación formal.

Como conclusión, se puede considerar que el rasgo distintivo del desarrollo de los niños que tienen una dificultad en su desarrollo orgánico es el de la divergencia y no la coincidencia de ambos planos del desarrollo cuya fusión es característica en el desarrollo del considerado "normal", porque no manifiestan problemas en su desarrollo orgánico.

El plano cultural

Para aclarar el concepto del *entrelazamiento* de las dos formas de la conducta, Vigotsky se apoya en investigaciones comparativas a partir de que lo que se llamó "el primitivismo infantil".

Aplicado a niños de ciertas culturas, y de determinados niveles sociales, durante mucho tiempo el primitivismo "era considerado como una forma patológica del desarrollo y se confundía con la debilidad mental porque tenían manifestaciones externas muy semejantes" (III: 44). Sin embargo son muy diferentes.

El débil mental está limitado por su defecto orgánico, que le impide completar su desarrollo cultural. El primitivo se mantiene dentro de la norma del desarrollo natural pero queda al margen del desarrollo cultural por causas externas.

En última instancia, todo niño que responde al tipo de desarrollo biológico considerado normal pone de manifiesto, hasta cierto momento, los síntomas propios del primitivismo cuando aún no ha iniciado su desarrollo cultural.

Aunque se descubren por síntomas iguales, porque sus manifestaciones externas son semejantes, se trata de fenómenos de distinto orden. El débil mental está limitado en su desarrollo intelectual porque el desarrollo de su cerebro está orgánicamente afectado y por eso no completa su desarrollo cultural. En cambio, en condiciones apropiadas, el niño primitivo realiza un desarrollo cultural normal y alcanza el nivel intelectual de un hombre culto. Son dos tipos heterogéneos de la insuficiencia del desarrollo cultural que la psicología de la infancia no reconocía por la limitación de su metodología y porque, al desconocer la historia del desarrollo cultural, desconocía al mismo tiempo la historia del desarrollo de la personalidad.

Pero mientras el desarrollo biológico es el mismo en las diferentes culturas, el desarrollo cultural varía de acuerdo con las características del medio social y cultural. Así se demostró en investigaciones posteriores, algunas muy difundidas como las que refiere Bruner en sus ensayos (Bruner, 1987).

Es el caso de los estudios realizados por él mismo y colaboradores (Bruner, 1987a: 35-64), así como otros que realizaron diversos investi-

gadores con niños primitivos. Estos estudios se hacen tomando como referencia las investigaciones realizadas por Piaget sobre el desarrollo, que entonces tenía influencia sobre la mayoría de los investigadores de aquel momento. Dice Bruner que aunque esas investigaciones "habían dado la imagen más rica del desarrollo cognitivo", se basaban solamente en la variable de la edad con niños de Europa Occidental y de clase media, y cuando se extendieron a otras sociedades, se mantuvo la misma y única variable (idem).

En los estudios dirigidos por Bruner en Senegal (África Occidental Francesa, en 1963-1964) se replicaron las investigaciones de Piaget sobre la formación de conceptos y la conservación. Se aplicó en niños wolof, del grupo étnico dominante, para distinguir el efecto de las diferencias culturales según el grado de urbanización (rural, suburbana, urbana), escolaridad y niveles de edades diferentes.

En otras investigaciones realizadas por Bruner y diversos investigadores por él citados y analizados, se encuentran las diferencias que existen en niños que se desarrollan en niveles de pobreza (Bruner, 1987b: 145-171). En nuestro tiempo, a comienzos del siglo XXI, ya existen pruebas evidentes de las diferencias culturales que tienen los niños en su desarrollo a partir de las diferencias que existen, desde que nacen, en el lugar que unos y otros ocupan en la estructura social.

Como conclusión se puede advertir que, tanto con el *método genésico experimental* como con el *método comparativo*, se comprueba la tesis de la diferencia y la concatenación del desarrollo natural y cultural que tiene lugar simultáneamente durante la infancia.

La ley general del desarrollo cultural

Así como en la primera etapa de la construcción de la teoría histórico-cultural el interrogante mayor se refería al paso de las formas inferiores de la conducta a las superiores, ahora, en nuestra civilización—donde se amalgaman los dos procesos del desarrollo biológico y cultural— el interrogante mayor se refiere al tránsito del mundo externo al mundo interno. Gran parte de la investigación de Vigotsky y sus discípulos consistió en estudiar el tránsito de los procesos de interac-

ción social, o de intersubjetividad, a los procesos interiores del individuo, intrasubjetivos.

Si bien comenzaba a producirse un cambio en las hipótesis del desarrollo en algunas orientaciones de inspiración darwiniana y en la "investigación geológica del comportamiento", después de revisarlas y según sus propias investigaciones, Vigotsky llega a la conclusión de que es en la historia del desarrollo de los signos donde se encuentra el mejor camino para llegar a "una ley mucho más general que regula el desarrollo de la conducta" (III: 146).

Se refiere a la ley que el psicólogo francés Pierre Janet calificó como la *ley fundamental de la psicología*, que esencialmente consiste en que el niño, en el transcurso de su desarrollo, aplica a su persona las mismas formas de comportamiento que otros le aplicaban a él. Esta concepción en la que el niño asimila las normas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo, se manifiesta, según Vigotsky, en el empleo de los signos.

En el mismo sentido, encuentra interesantes las observaciones de Piaget sobre la indudable existencia de un nexo entre las discusiones que mantienen los niños y sus reflexiones individuales. Primero se producen las discusiones entre ellos y solo después se trasladan al interior y se transforman en reflexión, que dicho autor explica como internalización de la discusión y define como debate interno (III: 146-147).

Existen entre las personas relaciones directas y relaciones mediadas por signos (estímulos-medios), indirectas. Las primeras se basan en formas instintivas de movimientos o expresiones. El ejemplo clásico es el realizado por los chimpancés que influyen en otros por movimientos instintivos, automáticos, mediante el grito, el roce, la mirada. En la historia de los primeros contactos sociales de los niños se encuentran numerosos ejemplos de esas formas de relación social a partir de las cuales comienzan a desarrollarse las formas superiores, mediadas por los signos. "Todo el desarrollo cultural del niño pasa por tres etapas principales", dice Vigotsky, y toma el ejemplo de la historia del desarrollo del gesto indicativo como base de las formas superiores del comportamiento. Al principio es un movimiento fracasado para apresar un objeto alejado. El niño tiende sus manos y no lo alcanza. Pero sus manos

y sus dedos hacen movimientos indicativos que, con pleno fundamento se pueden denominar convencionalmente, como *gesto indicativo*. Cuando la madre acude en su ayuda e interpreta su movimiento como una indicación, la situación cambia de manera radical. Se convierte en gesto para otros. En respuesta al fracasado intento de asir el objeto se produce una reacción, pero no del objeto, sino por parte de otra persona. Son otras personas las que confieren un sentido a su movimiento y solo más tarde, cuando el niño relaciona su fracasado movimiento con toda la situación objetiva, empieza él mismo a considerarlo como una indicación, se transforma en gesto para sí. Pero el gesto no cambia y sigue siendo, como al principio, una indicación en sí que cumple funciones de indicación para la gente que lo rodea.

El niño es el último en tomar conciencia de su gesto. Empieza por señalar lo que comprenden los demás y tan solo más tarde es indicativo para el propio niño. Por lo tanto, pasamos a ser nosotros mismos a través de otros y esta es una regla válida para la historia de cada función. "La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí a través de lo que significa para los demás". Se hace evidente por qué "todo lo interno en las formas superiores era forzosamente externo, es decir, era para los demás lo que ahora es para sí" (Vigotsky, *Génesis de las funciones psicológicas superiores*, en *Obras escogidas*, tomo III:149).

Vigotsky dice que realiza el análisis del gesto indicativo "siguiendo a Hegel" (III: 148). Pero poco después, cuando formula y analiza su ley genética general del desarrollo cultural afirma que, siguiendo a Marx, "podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura" (III: 151). En este concepto, algunos autores han descubierto el encuentro de las ideas de Vigotsky con Dewey acerca de la construcción colectiva y social de la psicología (véase el capítulo 3 de este volumen).

Esta página de los escritos de Vigotsky ha sido analizada por diversos autores, entre ellos Wertsch (1988), quien destaca el modo en que el movimiento de la indicación no verbal se transforma en forma semiótica (o signo) y el objeto implicado pasa a ser algo requerido en un contexto social.

La participación de la señal (el signo indicativo) entre las primeras manifestaciones de la comunicación humana pone en juego formas indirectas, mediadas, de comunicación, características de los procesos superiores, a diferencia de las formas directas, instintivas, de movimientos y acciones naturales, expresivas, que se establecen mediante el roce, el grito, la mirada, como ocurre en las primeras formas del nexo social.

El significado comunicativo de la señal (o signo) es creado en la interacción adulto-niño, a partir de la combinación del comportamiento del niño con la respuesta del adulto. Aunque se trata de un logro muy primitivo, la indicación comienza a existir tanto para el adulto como para el niño pero "el funcionamiento psicológico del niño ha cambiado" (Wertsch, 1988: 82) y los cambios sucesivos en el funcionamiento intrapsicológico se hallarán ligados a los cambios en el funcionamiento interpsicológico.

Como Vigotsky lo demostró repetidas veces y lo confirmaron experimentalmente otros psicólogos después, la internalización no es un proceso de copia de la realidad. Los procesos externos de los que se derivan los procesos internos son necesariamente sociales.

Vigotsky formula su "ley genética general del desarrollo cultural" del siguiente modo:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad (Vigotsky, *Genesis de las funciones psicológicas superiores*, en *Obras escogidas*, tomo III: 50).

Citando a Kretschmer y a Buhler, Vigotsky reconoce que "muchos autores habían señalado hace tiempo el problema de la internalización" (III: 150), "pero nosotros, dice, al hablar de la etapa externa en el desarrollo cultural del niño, nos referimos a otra cosa; cuando decimos que un proceso es externo, queremos decir que es social, que antes de ser interna fue una relación social entre personas (III: 150). A este res-

pecto, Wertsch destaca su diferencia con el concepto de internalización de Piaget, que ponía el énfasis en la interacción con la realidad física y "concebía la internalización básicamente en términos de esquemas que reflejan las regularidades de la acción física de los individuos, que centraron su análisis sobre actividades y medios de representación diferentes" (Wertsch, 1988: 79).

Considerando la ambigüedad del concepto de internalización, algunos autores proponen cambiarlo por *apropiación* en el sentido que le da Bajtin, refiriéndose a la palabra, "como un proceso de tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio" (Wertsch, 1998). Sin embargo, la ley genética del desarrollo tiene otras implicaciones, como la de interactividad, la mediación, la construcción compartida del conocimiento.

Por su parte, Bruner considera que "la categoría de interiorización" es el mayor "*deus ex machina*" de su sistema que relaciona la intersubjetividad con la intrasubjetividad. "Así constituido el psiquismo, dice, no solo expresa a la cultura sino que por el poder generador de ese sistema —por ejemplo, el lenguaje— se libera, puede ir más allá del orden cultural dado, no es meramente su esclavo" (Bruner, 1998: 21).

El desarrollo y la sociogénesis del comportamiento humano

Desde el punto de vista naturalista, al considerar que el desarrollo se produce desde adentro por causas biológicas, la psicología de la infancia generalmente ha tratado al niño como si fuera objeto de las presiones de lo social, como si la sociedad actuara desde su exterior y le fuera extraña. Solo se incorporaría a ella paulatinamente.

En la teoría de Vigotsky no solo se propone estudiar la evolución del niño en su medio social sino reconocerlo a él mismo como ser social, que forma parte del grupo social en el que interactúa a poco de nacer. Cuando llega a la cumbre de su producción, en su obra más difundida, *Pensamiento y lenguaje*, dirá: "No es la socialización paulatina, aportada al niño desde afuera, sino la individualización paulatina, surgida sobre la base del carácter social interno del niño lo que constituye el camino principal de su desarrollo" (II: 310).

Desde este punto de vista, cuando el niño se incorpora a la cultura no solo se enriquece con lo que está fuera de él, también reelabora su propio desarrollo natural en una nueva dirección, por un camino que no es recto sino que está señalado por puntos de viraje a veces dramáticos.

Es obvio que el niño acumula progresivamente experiencia cultural produciendo cambios que no se imponen desde afuera. El niño asimila las influencias externas de acuerdo al nivel de su desarrollo psíquico, del mismo modo que para su nutrición, durante el proceso del desarrollo corporal, solo asimila el material externo que puede digerir. El más inteligente, aun superdotado, no puede dominar la última etapa de una operación sin pasar sucesivamente por la primera, la segunda, etc. Se trata, pues, de aceptar que existe un proceso de acumulación de experiencia interna en el concepto de desarrollo cultural. Pero es un desarrollo de tipo diferente. Mientras el desarrollo corporal es de origen biológico y transcurre en base a cambios orgánicos, el desarrollo cultural no da lugar a cambios orgánicos o, mejor dicho, durante la infancia se produce paralelamente a los cambios orgánicos. Y, además, obedece a una ley general que le permite a Vigotsky considerar que "la historia del desarrollo cultural del niño podría denominarse como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento" (III: 154).

En el año 1926, cuando expuso sus divergencias con el conductismo norteamericano y la reflexología pavloviana —corrientes que estudiaron experimentalmente el comportamiento animal—, Vigotsky había aclarado que las experiencias individuales son muy distintas en el ser humano. Su experiencia heredada no solo es biológica sino que se amplía con las adquisiciones de generaciones anteriores, que recibe desde el nacimiento a través de la experiencia histórica y junto con ella la experiencia social de otras personas. En el ser humano actúa "el medio multiplicado por el medio. Es lo social al cuadrado" (Prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike, *Principios de enseñanza basados en la psicología*, en *Obras escogidas*, tomo I: 158).

Los estudios empíricos realizados por Vigotsky y sus discípulos demostraron el papel del adulto desde que se producen los primeros indicios de la comunicación, que aparece gracias a la iniciativa anticipatoria del interlocutor. "Sabemos que la continuidad general del

desarrollo cultural del niño es la siguiente: primero otras personas actúan respecto de él; se produce después la interacción con su entorno y, finalmente, es el propio niño quien actúa sobre los demás y solo al final empieza a actuar sobre sí mismo" (*Dominio de la atención*, en *Obras escogidas*, tomo III: 232).

Más adelante desarrollará su concepto de "la situación social del desarrollo" que de manera singular e irrepetible en cada *edad* (o etapa que corresponde a la educación en la familia, la escuela maternal, y los diversos ciclos o estadios de la educación formal) produce un cambio existencial, abriendo la posibilidad de que "lo social se transforme en individual" (IV: 264-265).

La relación entre instrucción y desarrollo

Los conceptos de Vigotsky sobre el desarrollo son inherentes a su teoría más general pero sus relaciones con la educación —más precisamente con la instrucción, con la enseñanza— se ponen de manifiesto con vehemencia en la discusión sobre la diferencia entre conceptos espontáneos o cotidianos y aprendizajes científicos o reflexivos. Y están en el corazón de su concepción revolucionaria de la *zona de desarrollo próximo*.

Tratándose de procesos superiores, tanto los aprendizajes espontáneos como los aprendizajes reflexivos son sociales. Pero los primeros tienen lugar en la experiencia cotidiana, son "conglomerados" que el niño no puede definir. Los otros se inician con los aprendizajes simbólicos que conducen al conocimiento científico; son analíticos, se relacionan con conocimientos anteriores y se integran en sistemas conceptuales (II: 181-194 y 213-214).

Así, en el hogar, los aprendizajes espontáneos dan lugar a la prehistoria de los procesos psicológicos superiores y en la escuela se inicia verdaderamente la historia del desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El proceso escolar que permite el desarrollo de los procesos psicológicos superiores aparece, en su concepción, como un aspecto universal y necesario del proceso cultural organizado, específicamente humano.

Por último, como culminación de las anteriores, elabora la noción más conocida y famosa que se refiere a la zona de desarrollo próximo, donde se ponen en juego todos los procesos de intersubjetividad e intrasubjetividad a partir de la cooperación entre el niño y el adulto como aspecto crucial del proceso de instrucción.

Experimentalmente, Vigotsky comprueba la existencia de dos niveles de desarrollo:

- el nivel de desarrollo real, que sería el determinado por la solución, sin ayuda, de los problemas que se le presenten al niño, por ejemplo en los tests de edad; y
- el nivel de desarrollo potencial, que expresaría la capacidad del niño de resolver problemas más difíciles con ayuda del maestro (II: 238-246; IV: 267-272).

El nivel de desarrollo real expresa las funciones que ya han madurado, son productos finales de un desarrollo. El nivel de desarrollo potencial expresa las funciones que se hallan en proceso de maduración como parte del proceso de desarrollo. El primero es retrospectivo; el segundo es prospectivo. La diferencia entre uno y otro da por resultado la zona de desarrollo próximo.

Discusiones e investigación sobre la enseñanza y el desarrollo

Estos conceptos no fueron elaborados por Vigotsky en el laboratorio ni en la paz del gabinete. Se produjeron en la confrontación constante con las teorías de su época, y, sobre todo, a partir de un riguroso trabajo experimental, en la realidad de la escuela.

Al tratar las diferencias entre los conceptos espontáneos (que Vigotsky prefiere llamar *cotidianos*) y científicos (o *escolares*) analiza diversas posiciones, pero la que más le preocupa, "la más difundida en la actualidad" (*Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil, en Obras escogidas*, tomo II: 188) es la que no diferencia esencialmente el desarrollo de los conceptos científicos del desarrollo de los restan-

tes conceptos que se forman en la propia experiencia del niño, como en el caso de Piaget, que "nos interesa más que todos los investigadores" (II: 189).

Después de elogiar la importancia que Piaget le atribuye a esta cuestión, enumera "sus aspectos equivocados" y sus contradicciones y considera que "el lado teórico de las mismas tiene sus orígenes en sus ideas sobre la educación y el desarrollo que no explica directamente en ningún lugar ni las toca apenas en las observaciones incidentales" (II: 191).

En el sistema de estructuras teóricas del pensamiento de Piaget, esta omisión responde al siguiente concepto:

El desarrollo mental del niño conlleva el desplazamiento paulatino de las cualidades específicas del pensamiento infantil por parte del pensamiento más fuerte y más potente del adulto. [...] Considera la socialización del pensamiento como el desplazamiento externo, mecánico, de los rasgos particulares del pensamiento del niño (II: 191).

Es decir, como el desplazamiento de un líquido contenido en un recipiente por otro.

Más aún, Vigotsky considera que en el pensamiento de Piaget "el antagonismo es la única denominación adecuada para las relaciones existentes entre la enseñanza y el desarrollo en el proceso de formación de conceptos (II: 192).

Entre conceptos espontáneos y no espontáneos solo cabe, según Piaget, la relación de conflicto y su antagonismo varía cuantitativamente con la edad. En la edad escolar, debido al proceso de enseñanza, los conceptos no espontáneos desplazan definitivamente a los otros y de este modo, a los 11 o 12 años "el desarrollo mental del niño está, según Piaget, definitivamente acabado" (II: 192).

Considerando las consecuencias sobre los aspectos prácticos que tiene esa indefinición, Vigotsky entiende que "el conflicto permanente entre el pensamiento maduro, que sirve de base a la enseñanza escolar, y el pensamiento infantil debe ser aclarado" (II: 193) y relata las alternativas de algunas de sus investigaciones destinadas a comprobar experimentalmente su hipótesis de trabajo "respecto al peculiar cami-

no del desarrollo que siguen los conceptos científicos en relación con los cotidianos y, al mismo tiempo, resolver el problema general de la relación entre enseñanza y desarrollo" (II: 181).

La hipótesis de Vigotsky se basa en que "el desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño" (II: 183).

Para comprobar dicha hipótesis dirigió cuatro series de investigaciones en la Escuela Pedagógica Superior de Leningrado. Las tres primeras averiguaron, en la situación concreta de la escuela: a) cuál era el estado de determinadas funciones psíquicas al principio de la instrucción y cuál era su desarrollo en el curso de aplicación de los programas; b) cuál era el efecto de las disciplinas llamadas "formales". La cuarta serie de experiencias se vincula, en particular, a la zona de desarrollo próximo.

Soluciones tradicionales para el problema de la relación entre educación y desarrollo

Paralelamente, en relación con dichas experiencias, Vigotsky discutió los intentos que históricamente se hicieron por solucionar los problemas de la relación entre educación y desarrollo (II: 217-222).

Primero, en la "vieja psicología", se los trató como dos procesos independientes: el desarrollo del niño transcurre como un proceso que evoluciona según el modelo de maduración, subordinado a los procesos de la naturaleza, y la instrucción es la utilización externa de las posibilidades que surgen del proceso de desarrollo. En general, se considera que el desarrollo puede seguir el curso normal sin instrucción alguna y, por consiguiente, los niños que no han recibido instrucción escolar pueden manifestar igualmente toda la plenitud de posibilidades intelectuales.

En una variante de la anterior, se comienza a aceptar una relación de dependencia: la instrucción se construye por encima de la maduración. El desarrollo crea la posibilidad y la instrucción la realiza, pero

el desarrollo no se altera por efecto de la instrucción, excluye cualquier penetración o entrelazamiento. Es una relación unilateral y externa.

Sin embargo, considerando la manera en que se presentan las secuencias en los programas, en esa tendencia la instrucción va a la zaga del desarrollo. El desarrollo debe realizar determinados ciclos, culminar determinados estadios y dar determinados frutos maduros para que la instrucción resulte posible. Vigotsky considera que esta tendencia contiene parte de verdad: son necesarias ciertas premisas para que la instrucción sea posible y esta depende de ciertos ciclos ya superados. Pero esa relación de dependencia no es la principal.

Más que dependencia es una subordinación y los intentos por presentarla como principal conducen a errores e incongruencias (II: 220). Es verdad que determinadas funciones son necesarias para que el niño aprenda a leer y escribir. Pero la vieja psicología no reconocía ninguna relación entre el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética, y el desarrollo de esas funciones. Solo se trataba de ejercitarlas con ejercicios específicos, separados de los contenidos de la enseñanza. Son las ejercitaciones que durante muchos años se hicieron y se siguen haciendo en el *aprestamiento*.

Vigotsky dice que lo dominante en la vieja psicología es que el desarrollo de la instrucción no le aportará nada nuevo al desarrollo mental, que sigue con su propio desarrollo natural, y considera que "este punto de vista, que domina plenamente toda la psicología pedagógica, alcanza su límite lógico en la teoría de Piaget. Su punto de vista es que *el pensamiento del niño recorre obligatoriamente determinados estadios, independientemente de que el niño reciba instrucción o no*" (II: 220). Y agrega que para Piaget, "el índice del nivel del pensamiento infantil no es lo que sepa o lo que es capaz de asimilar, sino cómo piensa en el campo en que carece de conocimientos".

Los seguidores de Piaget consideran que esto ocurre, efectivamente, debido a sus intereses epistemológicos que son los dominantes en sus investigaciones. Pero esta aclaración no invalida la observación de Vigotsky acerca de que "aquí se contraponen de forma tajante la instrucción y el desarrollo, el conocimiento y el pensamiento" (II: 220).

Después de analizar el problema en la vieja psicología, Vigotsky lo examina igualmente en las nuevas tendencias de la psicología pedagógica, a partir de las ideas de Williams James, quien intentó demostrar que el proceso de asociación sirve igualmente de base a la instrucción y el desarrollo mental. También la reflexología consideró que tanto el desarrollo del intelecto como la instrucción consisten en la acumulación consecuyente y paulatina de reflejos condicionados y así unifican los dos procesos que antes estaban separados. Pero consideraba al proceso de instrucción como un proceso mecánico desprovisto de sentido.

Por el contrario, en la psicología estructural, Koffka define el proceso de instrucción "como la adquisición de nuevas estructuras y el perfeccionamiento de las anteriores". El proceso de maduración se distingue de la instrucción, que es interpretada como un proceso estructurado y con sentido. "La instrucción puede no limitarse a ir tras el desarrollo, a seguir su ritmo, sino que puede adelantarse a él haciéndolo avanzar y provocando nuevas formaciones" (II: 223). Vigotsky coincide con este enfoque que adquirirá otras dimensiones dentro de su teoría sociohistórica cultural.

La zona de desarrollo próximo y las relaciones entre la instrucción y el desarrollo

De acuerdo con su "parte de verdad" acerca de la maduración necesaria para que la instrucción sea posible, la vieja psicología trata de establecer el nivel de desarrollo mental como única manera de saber si ese nivel es suficiente para determinado nivel de instrucción. Y se establece por medio de tareas que el niño puede resolver en el momento y por sí mismo. Resulta evidente que con ese método solo se puede establecer lo que ha madurado en el niño en un determinado momento. Solamente se mide su *nivel actual*. Pero no obtiene el "estado de desarrollo".

Igual que el horticultor que deseando determinar el estado de su huerto, no tendrá razón si se limita a valorar los manzanos que ya han madurado y han dado fruto, sino que debe tener también en cuenta

los árboles en maduración, el psicólogo al valorar el estado del desarrollo debe tener obligatoriamente en cuenta no solo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No solo el nivel actual sino también la *zona de desarrollo próximo* (II: 238).

Para conocer cómo evolucionará el desarrollo a partir del estado actual, se trata de aplicar un "nuevo procedimiento metodológico" en el que se cambie una condición que ha sido crucial en el manejo de los tests: la producción o la respuesta del niño solo, independiente, sin ninguna influencia del examinador ni de su medio. En estado puro, diríamos, como en una probeta de ensayo. La metodología nueva propone averiguar "el nivel que alcanzará el niño al resolver las tareas no por su cuenta, sino en colaboración" (II: 239). Supongamos, dice Vigotsky, el caso de dos niños de igual edad mental, por ejemplo de 8 años. Si los ayudamos mostrándoles cómo han de resolver las tareas previstas para las edades siguientes, si les hacemos preguntas sugerentes indicándoles cómo comenzar una tarea, etc., resultará que uno de ellos, gracias a la colaboración, realice tareas que corresponden a una edad de hasta 12 años, mientras otro solamente realice las tareas de los 9 años. Hay entre ellos una diferencia de desarrollo a pesar de que partieron de una misma edad mental. La investigación muestra que el niño que presenta una zona próxima de desarrollo mayor, en este caso de cuatro años, tuvo más éxito escolar que el otro, cuya zona próxima de desarrollo es de un año.

En una obra póstuma (*El problema de la edad, en Obras escogidas*, tomo IV), Vigotsky diría que esa metodología "nos permite penetrar en las conexiones internas, dinámico-causales y genéticas que condicionan el proceso de desarrollo mental", porque "el origen inmediato del desarrollo de las propiedades individuales, internas, de la personalidad, es la colaboración, en el más amplio sentido, entre personas".

En colaboración, el niño puede resolver problemas y realizar tareas por encima del nivel actual y mucho más que por sí mismo, aunque no infinitamente más sino que existen ciertos límites determinados por sus posibilidades intelectuales en su estado de desarrollo. Pero siempre existe una divergencia entre el trabajo independiente y el trabajo en colaboración que puede establecer una diferencia con el límite inferior del nivel actual.

Dice Vigotsky que “esa divergencia entre la edad mental o nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de manera independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino en colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo” (II: 239).

La cuarta serie de investigaciones también muestra que en la escuela se dan muchas más divergencias entre los niños que tienen diferencias en su desarrollo próximo que las semejanzas que presentaban en su nivel actual. Esto demuestra la dinámica de la evolución mental durante la instrucción y el éxito relativo de la misma y que “la zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para la instrucción que el nivel actual de desarrollo” (II: 239).

La diferencia entre el nivel de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo es lo que debemos conocer para intervenir en el desarrollo mediante la instrucción. Por otra parte, la experiencia universal demuestra que se inicia la enseñanza de la lectura y la escritura cuando todavía no están maduras muchas de las funciones que en ellas intervienen. Por eso, “cuando decimos que la instrucción debe basarse en la zona de desarrollo próximo, en las funciones aún inmaduras, no estamos recetando nada nuevo en la escuela” (II: 242).

La investigación también demuestra que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo, bajo el efecto de la colaboración pasa al estadio siguiente. Dicho de otro modo, “lo que el niño puede hacer hoy en colaboración, mañana puede hacerlo por sí mismo”.

De este modo, la zona de desarrollo próximo demuestra la existencia de un momento del desarrollo que es el más propicio para la enseñanza, y que esta solo es adecuada si actúa en ese momento con los medios más apropiados para que el desarrollo tenga lugar.

Vigotsky consideró que el concepto de zona de desarrollo próximo podría corresponder al concepto de *períodos sensibles* de los que hablaron eminentes pedagogos, entre ellos María Montessori. En la actualidad, es uno de los conceptos más difundidos y en muchos casos ha sido tomado como eje del estudio de las implicaciones pedagógicas de la teoría sociohistórica cultural de Vigotsky (Moll, 1993). Se habla de “creación de zonas de posibilidades” (Moll y Greenberg, 1993) y al-

gunos, aunque proceden de otras orientaciones epistemológicas, enumeran todas las estrategias que puede emplear el maestro para actuar en ese período óptimo que se le ofrece al educador para construir el andamiaje que el niño necesita para construir sus conocimientos (Gallimore y Tharp, 1993).

A partir de este concepto, otra es la solución del problema de las relaciones entre instrucción y desarrollo: ni independencia de los procesos ni continuidad ni subordinación ni ruptura. Son dos procesos que se hallan en relaciones mutuas muy complejas.

La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo. Una vez que [esos procesos] se han interiorizado, se convierten en parte de los logros independientes del niño (II: 243).

En la formulación de Vigotsky, taxativa en apariencia, se hallan implicados algunos de los principios que fueron clave de su teoría histórico-cultural, entre ellos: el principio activo de la conducta del ser humano, al contar con las funciones que permanecían en la zona de desarrollo; la sociogénesis del desarrollo cultural, al contar con el papel que juega el adulto en la instrucción, y el principio de la internalización que transfiere la intersubjetividad a la intrasubjetividad.

El niño no se encuentra por primera vez con la instrucción cuando llega a la escuela, ya que “la instrucción tiene lugar en todas las fases del desarrollo infantil” (II: 245), en cada edad tiene formas específicas y guarda relaciones particulares con el desarrollo. Pero, dice Vigotsky, la edad escolar es el período óptimo de la enseñanza o período sensitivo de las materias que se basan al máximo en los fenómenos conscientes y voluntarios.

En síntesis, la zona de desarrollo próximo pone de manifiesto los alcances de la intervención del maestro que participa en el proceso mismo del desarrollo. Bruner dice que en la acción educativa el maestro actúa con “una conciencia para dos y paulatinamente el niño toma en préstamo la conciencia, se independiza y adquiere su propio cono-

cimiento consciente" (1988: 83). De hecho, Bruner va tan lejos en el préstamo de la conciencia, le confiere al maestro tanto poder, que obliga a repensar el papel que juega la ética en su formación, tanto como en las disciplinas, condiciones y acciones que se integran en el todo de la educación. Es el problema moral que se halla en la esencia del desarrollo científico de nuestro tiempo.

Las teorías sobre la educación y el desarrollo humano

La relación entre la educación y el desarrollo humano aparece ya en las obras de Comenio, fundador de la pedagogía. Por la importancia que le atribuye a esa relación y su concepción acerca de la misma, Piaget lo celebra como fundador de la "pedagogía del desarrollo espontáneo" y, de algún modo, como precursor de la "psicología del desarrollo y de las ideas psicogenéticas", que "suenan modernamente" (Piaget, 1959).

El desarrollo natural y el desarrollo cultural en la historia de la educación

En una época que oscilaba entre las concepciones religiosas, las especulaciones metafísicas y el incipiente origen del pensamiento científico natural basado en la experiencia, en pleno siglo XVII, nace el concepto de *desarrollo en la educación*, fundado en el paralelismo que Comenio encuentra entre "el hombre y la naturaleza". De esa relación surgen las "reglas para facilitar la enseñanza y el estudio", una de las cuales, dirigida a los maestros, decía: "Enseñe todo conforme a la capacidad, que aumenta con la edad y adelanto de los estudios". De acuerdo con su fe en el desarrollo, propone cuatro tipos de escuelas, que correspondían a lo que ahora se conoce como períodos de la infancia, la niñez, la adolescencia y la juventud. Sin embargo, y aunque con el tiempo se crearon las escuelas para las diferentes edades, durante siglos no se aplicaron las ideas de Comenio.

No existían ideas sobre el desarrollo humano en la psicología metafísica y, en ciertas concepciones del pensamiento precientífico, estu-

vieron vinculadas al *preformismo*, según el cual, en el embrión ya se halla un organismo plenamente acabado, ya formado, aunque en proporciones reducidas: la semilla de un árbol contiene en miniatura todo su futuro, con sus raíces, tronco, ramas, hojas, flores y frutos. Lo mismo sucedía con el organismo humano y su proceso de desarrollo solo consistiría en una evolución que se producía por aumentos cuantitativos, graduales, de un niño que crece y se convierte en hombre maduro.

Fue dominante la concepción del niño como "adulto en miniatura" que Rousseau criticó en el siglo XVIII proponiendo educar de acuerdo con la "naturaleza humana" y su dignidad—aunque el concepto de naturaleza, en su caso, tenía connotaciones que se diferencian del *naturalismo* implícito en la obra de Comenio—. Por su parte, Pestalozzi, en los comienzos del siglo XIX, propone educar a los niños siguiendo el gradual desenvolvimiento de sus "facultades".

Ya en pleno siglo XX, desde el movimiento de la Escuela Nueva, de inspiración rousseauiana, se comienza a combatir la concepción del "adulto en miniatura" y, mientras María Montessori creaba sus casas *dei bambini*, adaptando los edificios de los jardines de infantes a la medida de los niños, avanzaba la pedagogía de la primera infancia con el aval de figuras estelares.

Cuando habían transcurrido casi tres siglos desde que Comenio fundara los esbozos de una pedagogía del desarrollo espontáneo, surge la psicología en el nuevo ámbito de las ciencias humanas y, en los comienzos del siglo XX, se diferencia en ella la psicología de la infancia que, necesariamente, pasó a ocuparse del desarrollo como cuestión fundamental y por eso se llamó, igualmente, *psicología evolutiva*.

Sin embargo, los conceptos sobre el desarrollo no cambiaron, como lo comprobó el mismo Vigotsky al analizar todas las corrientes de la psicología evolutiva de su tiempo. En lo esencial, seguía dominando el preformismo.

Se trataba de adaptar la educación a un supuesto desarrollo natural, "normal", estableciendo los plazos y los ritmos del pensamiento infantil, de su percepción, de su atención, de su memoria, del nivel de sus operaciones mentales. Pero, siguiendo los principios del desarrollo natural, el sistema formal que nació para alfabetizar a las grandes ma-

yorías se encontraba con grandes cifras de fracaso en el rendimiento de los alumnos. La escuela "común", en contradicción con el principio de "igualdad" que la originó, creaba instituciones paralelas para alumnos que supuestamente no tenían un desarrollo natural "normal", con escuelas y aulas de pedagogía *correctiva, terapéutica, ortopédica, defectológica* que pasaron a ser instrumentos de discriminación y de exclusión de los diferentes.

La nueva concepción sobre la educación y el desarrollo dio lugar a un nuevo enfoque "revolucionario" (Leontiev, en *Obras escogidas*, tomo 1: 445). En oposición a la educación que iba a la zaga del desarrollo, propone una educación que se anticipa al desarrollo y lo conduce. Se trataba de una verdadera inflexión —se puede decir que histórica— en la teoría de la educación, basada en una nueva concepción del desarrollo. Mientras Comenio partía de la relación del hombre con la naturaleza, Vigotsky, reconociéndola, pone el acento en la relación del ser humano con la sociedad y la cultura.

El punto de partida de una nueva teoría de la educación

Vigotsky habló de "punto de partida" de una teoría que no desarrolló explícitamente como tal. Pero Bruner no exageró si se atiende a los desvelos empíricos y teóricos de quien considera, junto a Piaget y a Freud, como uno de los tres titanes del siglo XX.

Decía Dewey que "uno de los más graves problemas que la filosofía de la educación ha de abordar es el método de mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales" (Dewey, 1946). En ese aspecto totalizador debieran coexistir los aspectos no deliberados, asistemáticos, ametódicos, reflejos, por impregnancia o inmersión de la pedagogía informal o cósmica, con los aspectos metódicos, conscientes, artificiales, que se inician en la educación formal. Es la coexistencia que subyace en el concepto de desarrollo cultural, la sucesión de la prehistoria y de la historia de los procesos psicológicos superiores y otros procesos de la relación entre el discurso y el pensamiento que son trascendentes en los estudios de Vigotsky.

Y junto con esa relación entre la educación informal y la educación formal debieran combinarse y dosificarse la visión *macrocósmica* del contexto social y cultural con la función *microcósmica* de la relación intrapersonal y del dominio intrapersonal que propicia Vigotsky.

No se trata, por cierto, de hacer un examen apologético de la teoría de Vigotsky. Se conocen las limitaciones que fueron señaladas, con acierto o con errores, especialmente por sus compatriotas, muchas veces motivados por prejuicios políticos perversos. También se conocen ciertas críticas o ampliaciones que se han realizado sobre algunos aspectos de sus producciones a partir de nuevas concepciones de la lingüística y, también, desde algunas de las nuevas ideas de la filosofía de la educación. Es natural que así sea cuando han pasado más de siete décadas de construcción de nuevos conocimientos, en la que participaron, también, muchos de sus discípulos e investigadores de otras tendencias que respetan sus principios esenciales.

Pero también se sabe que esta teoría ha sido enormemente enriquecida con los aportes de Jerome Bruner, en particular, y de muchos eminentes investigadores. Una gran parte de la investigación de nuestro tiempo, especialmente en la educación y más específicamente en alfabetización, se apoya en la teoría sociohistórica y socioconstructiva que reconoce su primer origen en la producción de Vigotsky, aunque se rastrean otras fuentes, no vigotskianas, para justificarla y fortalecerla. En gran medida, esta teoría les ofrece un marco teórico adecuado a las investigaciones actuales sobre la diversidad y sugiere la extensión de la educación más allá de los marcos de la escuela. Al mismo tiempo, legitima y requiere la responsabilidad social y política de la educación formal.

El acceso al simbolismo del sistema de escritura

Algunos autores, como Wertsch (1998) consideran que el aporte más significativo de Vigotsky consiste en sus contribuciones sobre la mediación del signo, y Vigotsky mismo ha considerado que todas las concepciones, mecanicistas, organicistas, sobre el desarrollo humano, y

también las espiritualistas, son superadas en "lo que podemos calificar convencionalmente la *historia natural de los signos*" (III: 136).

De manera consecuente considera que "solo si se entiende la historia de la evolución de los signos se puede acceder a una solución correcta de la psicología de la escritura" (III: 89).

Este problema es analizado en su conocido estudio *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito* (*Obras escogidas*, tomo III), a partir de dos realidades: la de su tratamiento escolar y la del nivel de conocimiento que existía acerca de la escritura. En la enseñanza escolar la escritura ocupaba muy poco espacio "porque no se comprende el enorme papel que desempeña en el proceso cultural del niño" (III: 183). A pesar de la variedad de métodos de enseñanza de la lectura y escritura, no se había elaborado todavía un sistema de enseñanza del lenguaje escrito fundamentado científicamente y prácticamente. La escritura era considerada como un hábito motor complejo, como un problema del desarrollo muscular de las manos, como un problema de renglones reglados o pautados. Se enseñaban letras pero no se enseñaba el lenguaje escrito. La enseñanza le llega al niño desde afuera, decía Vigotsky, de manos del maestro que no tiene nociones del desarrollo cultural del niño, ni de sus necesidades de aprender a escribir. Su aprendizaje era semejante al de un hábito técnico como sería tocar el piano desarrollando la agilidad de los dedos y el conocimiento de las notas pero sin penetrar en la naturaleza de la música.

Desde su propio punto de vista, a diferencia del lenguaje oral, en el cual el niño se integra por sí mismo, la enseñanza de la lengua escrita se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzo por parte del maestro y del alumno hasta que su conocimiento y su uso se convierten para él en algo propio e independiente.

Por otra parte, en psicología el problema del lenguaje escrito estaba muy poco estudiado como tal, es decir, como un sistema especial de signos y símbolos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural. "Solo existían algunas investigaciones audaces [pero] carecemos en la psicología infantil de una tentativa coherente de presentar el desarrollo del lenguaje escrito como un proceso histórico, único de desarrollo" (III: 185).

Las primeras investigaciones que se conocieron demostraban que ese desarrollo no sigue una línea recta sino que presenta las metamorfosis más inesperadas a través de la transformación de unas formas en otras, con alteraciones e interrupciones. Se comienza a comprobar que esa historia extremadamente compleja empieza mucho antes de que el niño inicie el estudio de la escritura en el colegio, y presenta diversas etapas. A menudo ocurre, decía Vigotsky, en formas que requieren un análisis especial, ya que frecuentemente se realizan "en circunstancias externas desfavorables, son tan embrolladas, confusas y enmascaradas que no siempre resulta posible descubrirlas y determinarlas" (III: 186).

Considerando las características del desarrollo cultural de la conducta humana, producto de la compleja interacción de la madurez orgánica del niño con el medio cultural, necesariamente se presenta como un modelo revolucionario de desarrollo. Por eso, "la primera tarea de la investigación científica es descubrir la prehistoria del lenguaje escrito en el niño, mostrar lo que lo lleva a la escritura, los importantísimos momentos por los cuales transcurre" (III: 185).

Vigotsky reflexiona sobre investigaciones realizadas por autores como Wundt, Stern, Charlotte Bühler, Hetzer, algunos de los cuales demostraron el nexo genético del gesto con la escritura. Y encuentra en sus propios experimentos que el primer momento de esa relación está representado en los garabatos que traza el niño, ya que en numerosas ocasiones observó que "el niño señala con el gesto lo que intenta representar y la huella dejada por el lápiz no es más que el complemento de lo que representa con el gesto" (III: 186). En otros ejemplos, un niño que pretende representar una carrera señala con los dedos los movimientos, los puntos y las rayitas trazadas en el papel son representaciones del acto de correr. Del mismo modo dice que observó relaciones entre el gesto cuando el niño al trazar una espiral dice alborozado: "¡Humo! ¡Humo!".

También encuentra la relación entre el gesto y el lenguaje escrito en los juegos infantiles. Como se sabe, durante el juego unos objetos pasan a significar fácilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos. Una bola de trapo se convierte en un bebé porque le permite hacer los mismos gestos que representan la nutrición y el cuidado de los

niños pequeños. Toda la actividad simbólica está llena de gestos indicadores: un palo se transforma en un corcel porque se lo puede poner entre sus piernas y aplicarle el gesto que lo identificará como caballo. El significado reside en el gesto y no en el objeto, y la estructura habitual de las cosas parece modificarse por la influencia del nuevo significado que adquiere.

Con muy interesantes ejemplos, Vigotsky demuestra que la función simbólica que se desarrolla en el dibujo y en el juego representan "una forma particular del lenguaje que lleva directamente al lenguaje escrito" (III: 191), y que, sobre todo el dibujo, es "una etapa previa a la escritura" (III: 192).

Considerando que el modo más seguro de descubrir la *prehistoria oculta* es "el método experimental" relata las investigaciones de Luria, su discípulo, cuyo objetivo fue "provocar el momento en que el niño descubre el simbolismo de la escritura" (III: 194-196).

Luria trabajó con niños "en cuyas manos el maestro no había puesto el lápiz por primera vez ni les había enseñado a trazar las letras" y los colocaba en una situación que los obligaba a hacer una anotación primitiva. Se les proponía memorizar cierto número de frases que sobrepasaban su capacidad de memorizarlas mecánicamente.

Cuando el niño sentía que no podía memorizarlas se le alcanzaba una hoja de papel y se le proponía anotar o marcar de algún modo las frases que se le dictaban. Los niños se mostraban perplejos y decían que no sabían escribir pero se los incitaba a hacerlo ayudándose con el lápiz y el papel. El experimento les permitió a los observadores descubrir el momento en que el simple trazo que figuraba en el papel dejaba de ser para el niño un garabato y se convertía en signo para memorizar las designaciones correspondientes.

Los experimentos demostraron que los niños de entre 3 y 4 años hacen anotaciones puramente mecánicas. Escriben imitando al adulto pero no las utilizan como instrumentos mnemotécnicos. En nada ayudan las anotaciones: cuando quieren recordar ni siquiera las miran. Pero cuando se prosiguen los experimentos, la situación no tarda en cambiar de modo esencial y se encuentran situaciones sorprendentes: garabatean rayas y puntos carentes de sentido, pero cuando reprodu-

cen las frases parece que las están leyendo al tiempo que señalan los trazos correspondientes.

En determinados momentos se produce una actitud completamente nueva ante los garabatos que, por primera vez, se convierten en signos mnemotécnicos. Por ejemplo, distribuyen en el papel las líneas trazadas para recordarlas y surge una topografía peculiar: la raya trazada en una esquina es la vaca, la dibujada en la parte superior, el deshollinador. De este modo, las líneas dibujadas vienen a ser signos indicadores primitivos para la memoria.

"Tenemos plenos fundamentos para considerar esta etapa mnemotécnica como la primera antecesora de la escritura ulterior" (III: 195), dice, y agrega que los experimentos posteriores han permitido seguir el curso de la evolución en dependencia con ciertos factores, rompiendo por primera vez el carácter absurdo de anotaciones que nada significaban. Posteriormente sigue con investigaciones con niños que ya conocen las letras pero que no han descubierto cómo usarlas para producir la escritura. Recién entonces se ocupa del "momento más importante que caracteriza el auténtico paso al lenguaje escrito" (III: 196).

Antes de referirnos a ese momento, no queremos omitir las investigaciones basadas en las hipótesis de Piaget que realizó en 1979 Emilia Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979), en lo que respecta a sus relaciones con las investigaciones de Luria. Por su difusión y su influencia, especialmente en algunos países de América Latina, han merecido un estudio comparado (Fraga Rocco, 1998) que encuentra las similitudes entre ambas investigaciones y, sobre todo, sus diferencias en lo que concierne a sus respectivas hipótesis. Oliveira y Valsiner encuentran que en ese estudio se comprueba que la confrontación entre Ferreiro y Luria es la misma que existe entre Vigotsky y Piaget (Oliveira y Valsiner, 1998: 9).

El auténtico paso al lenguaje escrito

Siguiendo a otros autores coetáneos, Vigotsky considera dos formas de simbolismos: el de primer orden, como un sistema de signos que

representa directamente el significado; el de segundo orden representa directamente las cosas o sus relaciones con la mediación de un signo intermedio. En el juego y el dibujo se produce una evolución de símbolos que se inicia en el de primer orden, pasa al de segundo orden y vuelve al del primer orden cuando desaparece el intermediario (III: 162-171). Son precursores de la escritura porque en ella se produce la misma evolución de simbolismos.

En las etapas descritas anteriormente, ya sea en la experiencia de Luria u otros, el niño no llega al simbolismo de segundo orden porque no utiliza los signos de escritura para representar los símbolos verbales de las palabras. Desde el punto de vista psicológico, esto significaría pasar del dibujo de objetos al dibujo de palabras. Es el descubrimiento fundamental que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a descubrir las letras.

Las primeras marcas o signos, letras o aun palabras adquieren significado como símbolo de primer orden cuando designan directamente cosas o acciones. En la escritura alfabética, el niño pasa al sistema de segundo orden cuando empieza a crear o a utilizar sistemas de signos para representar al lenguaje hablado. Por fin prescinde de la mediación del habla y vuelve al simbolismo de primer orden, porque llega directamente al significado a través del lenguaje escrito, más precisamente del texto, sin necesidad de la intermediación del lenguaje hablado.

En el segundo momento, cuando utiliza los símbolos primarios de escritura para representar el lenguaje oral, el lenguaje escrito se comprende a través del primero pero ese cambio se va acortando de a poco; el eslabón intermedio que es el lenguaje oral desaparece y el lenguaje escrito se hace directamente simbólico y se percibe del mismo modo que el lenguaje oral. "Basta con imaginarse el inmenso viraje que se produce en todo el desarrollo cultural del niño gracias a su dominio del lenguaje escrito, gracias a la posibilidad de leer y por consiguiente enriquecerse con todas las creaciones del genio humano para comprender el momento decisivo que vive el niño" (III: 197).

Es una diferencia esencial con los sistemas no alfabéticos, logográficos, videográficos, que llegan directamente a la significación. Para el caso de los sistemas alfabéticos, la explicación evolutiva que conduce

al acceso directo a la significación ofrecida por Vigotsky coincide con interpretaciones de la epistemología de la lingüística según las cuales la escritura solo toma autonomía y desarrolla características propias a partir de una relación de sustitución del lenguaje hablado, pero "una vez asumida esa sustitución, se comporta como un sistema de signos específicos" (Ricoeur, 1982).

La comprensión del lenguaje escrito se realiza, pues, en primer lugar, a través del lenguaje hablado pero ella se abre paso hasta que el lenguaje hablado desaparece como símbolo intermedio. Es el momento en que el niño accede a la producción escrita en la dimensión discursiva, cuando es capaz de producir un mensaje comprensible para el receptor. Su escritura posee lecturabilidad y él mismo lee un texto con comprensión, sobre todo a través de la lectura silenciosa, que se enriquece y se acelera porque los movimientos oculares disminuyen y se suprimen las reacciones verbales de la vocalización.

Vigotsky se pregunta cómo ha de entenderse la comprensión de la lectura y, aunque considera que la investigación, en ese momento, no podía responder a la pregunta, está seguro de que la comprensión no consiste en que se formen imágenes en nuestra mente, sino que más bien consiste "en el manejo del propio signo, en referirlo al significado" (III: 199).

Como lo repite reiteradamente, el acceso al simbolismo de la escritura en esa dimensión no es fácil. A diferencia de lo que ocurre con el lenguaje oral, que se inicia porque el niño siente la necesidad de hacerlo, rara vez tiene la necesidad de comunicarse con un interlocutor ausente. Por eso es muy poca su motivación para escribir cuando se le empieza a enseñar: "No siente necesidad de hacerlo y tiene una vaga idea de su utilidad" (Vigotsky, 1964: 114).

Del mismo modo, cuando el niño comienza a hablar, no tiene conciencia de los sonidos que pronuncia ni de las operaciones que realiza. En la escritura, para llegar a conocer su valor instrumental y usarla como significante, el niño requiere, "simbolización de la imagen sonora de los símbolos escritos". El carácter abstracto de la escritura alfabética y la diferencia de sus estructuras con las de la lengua oral e interiorizada requieren una actividad reflexiva consciente.

Siguiendo su propia lógica, que diferencia las relaciones directas con las cosas de las relaciones indirectas por medio del signo, diferencia los aprendizajes espontáneos que se realizan en la prehistoria del lenguaje escrito de los aprendizajes escolares. En el mismo sentido, considerando las exigencias del "auténtico paso al lenguaje escrito", Luria habla de la necesidad del "empalme de las formas de registro primitivo, de carácter prehistórico, [...] y las nuevas formas, culturales introducidas orgánicamente [...] por el maestro y la escuela" (Luria, 1987: 55).

Llevar al niño a la comprensión interna de la lengua escrita

Vigotsky expresa la necesidad de empezar a enseñar a leer y escribir en el preescolar, pero se debe enseñar de un modo en que la escritura sea necesaria para el niño, es decir, sentida por él como una tarea vital imprescindible que debe ser provocada como una necesidad natural.

Dice que "igual que aprenden espontáneamente a hablar entre sí deben aprender por sí mismos a leer y escribir" y algunos autores han sacado de contexto esta expresión (Goodman y Goodman, 1993) para fundamentar la espontaneidad del aprendizaje de la lectura en la escuela con la mínima intervención del maestro (Braslavsky, 1995). En este caso, Vigotsky se refiere al jardín de infantes y además aclara que "la enseñanza natural de la lectura y escritura requiere una influencia adecuada en el medio circundante y que tanto leer como escribir deben ser elementos de sus juegos".

Enfatiza la necesidad "de llevar al niño a la comprensión interna de la escritura" (III: 203). Cuando se refiere al tránsito de los simbolismos del lenguaje escrito -y la necesidad de superar el breve tránsito de la comprensión a través del lenguaje oral para que la escritura pase a ser un signifiante directo-, Vigotsky dice que "todo el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito radica en la preparación y organización correcta de este paso natural (III: 197). El pedagogo "debe organizar la actividad infantil para pasar de un modo del lenguaje escrito a otro, debe saber conducir al niño a través de los momentos críticos" (III: 203). Pero, decía en el año 1931, "este método de enseñanza de la escritura pertenece al futuro" (III: 203).

Han pasado más de setenta años y no hemos alcanzado ese futuro, que no solo depende de la solidez de una teoría. Sin embargo, el movimiento de la alfabetización temprana, que ofrece las mejores promesas en la misma dirección, convoca muchos de sus principios, como se puede encontrar en varias páginas de este libro.

Referencias

- BRASLAVSKY, B. (1995), "El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial", en: *Lectura y Vida*, marzo.
- (1997), "Vigotsky, la educación y la educación especial", en: Pérez del Viso de Palou, R. (comp.), *Educación especial*, Universidad Nacional de Jujuy.
- BRUNER, J. ([1971] 1987), *La importancia de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- (1987a), "Cultura y desarrollo cognitivo", en: Bruner, J., *La importancia de la educación*.
- (1987b), "Pobreza e infancia", en: Bruner J. *La importancia de la educación*.
- (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1998), "Celebrando a Vigotsky", en: *El problema del desarrollo cultural del niño*, Buenos Aires, Almagesto.
- DEWEY, J. (1946), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, Losada.
- FERREIRO, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- FRAGA ROCCO, M. T. (1998), "Parallels between the perspectives of Alexander Luria and Emilia Ferreiro", en: Oliveira, M. K. de y J. Valsiner, *Literacy in Human Development*.
- GALLIMORE, R. y R. Tharp (1993), "Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización", en: Moll, L. S. (comp.), *Vigotsky y la educación*.

- GOODMAN Y. y K. Goodman (1993), en: Moll, L. S. (comp.), *Vigotsky y la educación*.
- LURIA, A. (1987), "Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño", en: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*, Moscú, Progreso.
- MOLL, L. S. (comp.) (1993), *Vigotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- MOLL, L. S. y J. B. Greenberg (1993), "Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza", en: Moll, L. S. (comp.), *Vigotsky y la educación*.
- OLIVEIRA, M. K. de y J. Valsiner (1998), *Literacy in Human Development*. Londres, Ablex Publishing Corporation.
- PIAGET, J. ([1957] 1959), "La actualidad de Juan Amós Comenio", en *Juan Amós Comenio. Páginas escogidas*, Buenos Aires, Unesco-AZ Editora.
- RICÉUR, P. (1982), *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales*, tomo 4, Filosofía, Madrid, Tecnos/Unesco.
- VALSINER, J. y R. van der Veer (1991), *Understanding Vigotsky*, Oxford (Reino Unido), Cambridge (EE.UU.), Blackwell.
- VIGOTSKY, L. S. (1964), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro.
- (1991), *Obras escogidas*, tomo I, Madrid, Visor.
- (1993), *Obras escogidas*, tomo II, Madrid, Visor.
- (1995), *Obras escogidas*, tomo III, Madrid, Visor.
- (1996), *Obras escogidas*, tomo IV, Madrid, Visor.
- (1997), *Obras escogidas*, tomo V, Madrid, Visor.
- WERTSCH, J. V. ([1985] 1988), *Vigotsky y la formación social de la mente*, Buenos Aires, Paidós.
- (1998), *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.

Qué se entiende por alfabetización*

La palabra *alfabetización*, que parece haberse formulado por primera vez a fines del siglo XIX, se ha generalizado en los tiempos recientes. Su definición no es una cuestión meramente académica, sino que tiene otros alcances: la política afecta a la definición de la alfabetización y, a su vez, la definición afecta a la política. Algunos autores creen que "la definición de alfabetización determina el nivel de involucramiento y, en consecuencia, el nivel de financiamiento de la educación básica" (Venezky y otros, 1990: 2)."

Si bien es cierto que ni la política ni la currícula del sistema formal se hallan generalmente orientadas por un concepto previo y formal de la alfabetización, el mismo está implícito tanto en la enseñanza como en la evaluación y en la promoción de los alumnos. Si se lograra explicitarlo y reformularlo, tal vez se ampliarían las políticas más generales de la alfabetización para facilitar la elaboración y reelaboración de las orientaciones y adaptaciones curriculares en todos los niveles, con sus consecuencias para la alfabetización real.

En el año 1987 tuvo lugar en la Universidad de Pensilvania un simposio donde Richard Venezky afirmó que el vocablo *literacy* (equivalente a "alfabetización" en español) es "una de esas clases de términos autopositivos, como 'libertad', 'justicia', 'felicidad', que asumimos por su contenido y cualidades necesarias y sus deseables atributos en nuestra cultura. Pero que bajo una indagación más profunda se hace vastamente más compleja y a menudo elusiva sin producir una caracterización simple o una definición" (idem).

Por su parte, en el diccionario de alfabetización de la International Reading Association (Asociación Internacional de Lectura), donde se enumeran 38 "tipos de alfabetización", se dice que "un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible". Prefiriendo el uso plural "alfabetizaciones", enumera varias definiciones

* Este capítulo se realizó a partir del artículo de la autora, "¿Qué se entiende por alfabetización?", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 24, núm. 2, junio 2003.

** Las traducciones de citas de obras publicadas en inglés son de la autora.

que se refieren a habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y, más aún, como estrategia de liberación en la "capacidad de leer el mundo", como lo propuso Paulo Freire (citado en *The Literacy Dictionary*, 1995).

Advertida la ambigüedad del término *literacy*, tanto o más ambigua resulta su traducción a nuestro idioma por el vocablo "alfabetización". Para el diccionario de la Real Academia Española es "acción y efecto de alfabetizar", mientras que "alfabetizar" aparece definido como "poner por orden las letras" o "enseñar a leer", y "analfabeto" (del griego: *an* 'sin' y las dos primeras letras, alfa y beta), como el que "no sabe leer". También se encuentra la díada "letrado/iletrado", equivalente al *literate/illiterate*, más cercano al vocablo *literacy* que se vincula al adjetivo "ilustrado", derivado del latín *litteratus*, que significa sabio, docto, instruido.

En un diccionario que hace algunos años publicó un diario de Buenos Aires con el asesoramiento de la Academia Argentina de Letras (*Clarín*, 1997) se encuentra el sustantivo "alfabetización" con dos acepciones: "enseñanza de las primeras letras" y "acción para combatir el analfabetismo". Son definiciones que podrían responder a la idea surgida de la experiencia del siglo XX, que se expresaría desde el punto de vista de una práctica elemental de la lectura y la escritura adquirida por las grandes mayorías. Es la experiencia de la promoción de las "campañas de alfabetización" realizadas en algunos países en ocasión de revoluciones o grandes cambios sociales (URSS o Cuba) e igualmente por organismos internacionales como la Unesco o la Organización de los Estados Americanos (OEA). Y, también, del empeñoso esfuerzo de quienes, en las jóvenes naciones de Latinoamérica, enseñaron la lectura y la escritura a las generaciones que, desde los finales del siglo XIX, se incorporaron al sistema de educación formal naciente.

La precedente revisión confirma la opinión de los autores que consideran imposible emitir una definición única de la alfabetización. Sin embargo, a partir de la definición más general que se ha presentado en último término, conviene despejar la noción de "metáfora de la alfabetización" para desglosarla de las que se refieren, en sentido directo, a la lectura y la escritura.

Metáforas de la alfabetización

El término *alfabetización* también se emplea con un sentido metafórico en muy diversas expresiones tales como "alfabetización tecnológica", "alfabetización musical", "alfabetización científica", "ecológica", "informática", "tele-alfabetización". Las confusiones que se generan pueden deberse a la inmadurez de los conceptos o, simplemente, a malentendidos en la equivalencia entre las lenguas, especialmente a partir de su uso como traducción del término inglés *literacy*.

La explicación del sentido figurado de la alfabetización que se expresa en las metáforas puede encontrarse a partir del epígrafe del primer capítulo del ensayo sobre alfabetización científica y tecnológica de Gérard Fourez (1997: 15), que dice:

Desde hace algunos años, sobre todo en los países anglosajones y en los países del norte de Europa, la expresión "alfabetización científica y tecnológica" [*Scientific and Technological Literacy*] está de moda. Se trata de una metáfora que alude a la importancia que ha tenido la alfabetización a fines del siglo pasado; la expresión designa un tipo de saberes, de capacidades o de competencias que, en nuestro mundo técnico-científico, corresponderá a lo que entonces fue la alfabetización.

Con el propósito de cambiar esa perspectiva, Fourez explica las razones del movimiento que se titula "Ciencia, tecnología y sociedad", que intenta renovar la enseñanza de las ciencias y relacionarlas con su contexto humano a través de la combinación de tres ejes, económico-político, social y humanista, siguiendo la dirección de los movimientos emancipadores del siglo XVIII. Así, son señaladas sus diferencias con el concepto original, que tiene solamente sentido para la lengua escrita.

Por su parte, Oliveira y Valsiner (1998) reconocen lo que todas las metáforas antes mencionadas tienen en común. Observan que, si bien se habla de "alfabetización en computación", "alfabetización matemática", "alfabetización científica", no se habla de alfabetización en cocina, en manejo de vehículos o en jardinería. En esas actividades coti-

dianas, la diferencia interindividual está reconocida por el lenguaje a través de expresiones como “es una buena cocinera” o en “un mejor conductor que otro”. Pero el reconocimiento de esas cualidades y diferencias no conduce a una construcción esencialmente alfabetizada. De ese modo, consideran que la “alfabetización es un concepto selectivamente aplicado a los dominios de nuestra actividad sociomental” (Oliveira y Valsiner, 1998: 1). Al mismo tiempo, integran esta concepción individual en una dimensión más amplia, como “un fenómeno histórico, vinculado a la historia particular de las sociedades y a la transformación dentro de esas sociedades” (ibíd: 2).

No se puede concluir el tratamiento de las metáforas sin considerar el uso que suele hacerse de las mismas en la currícula escolar, especialmente en el nivel inicial, donde a veces se encubren inseguridades bajo la presión de antiguas concepciones sobre la maduración biológica, orientadas por el paradigma biológico del positivismo. Así, se manifiestan a favor de una definición de la alfabetización como aquella a la que alude Joyce Many (2000: 65), “construcción del conocimiento del mundo”, o bien como “el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo simbólico-lógico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica” (Frabboni: 1985). En el “Marco general” del *Prediseño curricular para la Educación Inicial* de la Ciudad de Buenos Aires se dice (1999: 23): “Es necesario hacer un uso no convencional y metafórico [del término ‘alfabetización’] de manera de iluminar más claramente un campo que ha estado en penumbras durante demasiado tiempo”.

En deliberada oposición a estas definiciones, la declaración conjunta de dos asociaciones científicas de gran trascendencia como la Asociación Internacional de Lectura y la National Association for the Education of Young Children (Asociación Nacional para la Educación de la Infancia) propone “centrarse en la lectura y la escritura más bien que en una posible definición más amplia de alfabetización” (IRA y NAEYC, 1998: 11).

Despejado el concepto metafórico, parasitario, de la alfabetización, se puede volver al original, no menos complejo.

El concepto de letrado

Los términos asimétricos de “letrado/iletrado” (o alfabetizado/anal-fabeto), que datan de la segunda mitad del siglo XVI, se anticipan en varios siglos al término *literacy*. En la Edad Media, ser letrado significaba saber leer, mínimamente, latín. No comprendía la escritura, que entonces era una técnica compleja y ardua reservada a los copistas. Téngase en cuenta que esa técnica, que incluía el procesamiento del pergamino y las plumas, requería instrumentos especiales y esfuerzos corporales.

A partir de los cambios tecnológicos que produjo el uso del papel y de los renovados instrumentos de escritura, pero sobre todo gracias a la introducción de la lengua vernácula por la Reforma, se consideraba letrada a una persona que podía leer —o mejor dicho descifrar— la lengua nativa.

Se reconoce que el término moderno “alfabetizado” o “letrado” connota un nivel bajo del conocimiento y uso de la lectura y la escritura. Cuando se hace referencia a los que ponen en juego habilidades superiores —por ejemplo, para leer a los grandes autores de la literatura—, se utilizan expresiones como “alfabetizados avanzados” o “altamente alfabetizados”. Algunos diferencian la “alfabetización pragmática” de la “alfabetización cultural” (Venezky, 1990: 3).

Nuevas investigaciones históricas sobre las “revoluciones de la lectura” con originales enfoques consideran la importancia de “la identificación de las grandes diferencias que, a largo plazo, se fueron ahondando entre los lectores y las lectoras” (Cavallo y Chartier, 1998: 52). Estas investigaciones han reconocido las diferencias entre modelos como el cortesano, el monástico, el escolástico, el moderno y, aunque más preocupadas por los usos y sus formas, también presentan la asimetría entre las dos tendencias de la alfabetización: una selectiva y otra popular.

La diferencia se hará más explícita cuando en el siglo XX se propongan los niveles de alfabetización.

Durante la Primera Guerra Mundial, cuando se comprueba que los reclutas pueden leer y escribir pero en un nivel que no les permite cumplir sus funciones como soldados efectivos, se origina en EE.UU. el concepto de *alfabetización funcional*.

Más tarde, con motivo del programa de la Unesco para eliminar el analfabetismo en el mundo, con la colaboración de la OEA para América Latina, William S. Gray publicó una primera clasificación de los niveles de alfabetización en su clásico libro *La enseñanza de la lectura y de la escritura* (Gray, 1957).

En función de las campañas de alfabetización, con recursos limitados, en regiones con grandes carencias económicas y atraso social, con mayor frecuencia en zonas rurales, Gray diferenciaba entre las normas mínimas de alfabetización y la alfabetización funcional.

Las normas mínimas comprendían técnicas rudimentarias para leer un pasaje fácil y firmar con su propio nombre para resolver algunas necesidades en la práctica cotidiana, ejercer los derechos cívicos y adquirir algún prestigio en las comunidades con mayoría de iletrados. La alfabetización funcional se proponía que el alumno fuera capaz de leer y escribir un párrafo en su lengua vernácula y escribir una carta con todos los requisitos formales. Para lograrla, se necesitarían tres años de educación formal.

Ese concepto evolucionó, y en el año 1978 la Unesco definió al "alfabetizado" como "alguien que puede comprender o escribir un texto corto y breve de su vida diaria". Para ser "alfabetizado funcional" debe ser capaz de "intervenir en todas las actividades en las cuales la alfabetización es requerida para el efectivo funcionamiento de su grupo en la comunidad y también para capacitarlo en la continuidad del uso de la lectura, la escritura y el cálculo para sí mismo y para el desarrollo de la comunidad" (Ryan, 1995). Es una definición esencialmente relativa, ya que depende del contexto social al incluir dos condiciones: la habilidad de la lectura y la escritura, y que ese dominio permita cumplir con las exigencias de la comunidad.

No se trata de la importancia que tiene la alfabetización en cuanto a su relación personal, subjetiva, con el texto, sino en cuanto sirve

a la persona para ser eficaz en el trabajo, consciente en el voto, responsable en todos sus comportamientos y en las transacciones con su medio. Es decir, en todas las actividades que se relacionan con la vida pública en la adultez. Por eso corresponde hacer algunas reflexiones con respecto a la edad en que un individuo puede considerarse "alfabetizado" y con respecto a la extensión que, para lograrlo, requiere la educación.

Antes de determinada edad, una persona no está en condiciones de demostrar su capacidad de usar funcionalmente la lectura y la escritura. A este respecto, se destaca que los organismos que se ocupan de los censos de la alfabetización han ido variando sus límites de edad para evaluarla. Así, en EE.UU., desde 1870 hasta 1930 se registraba a partir de los 10 años y más; entre 1959 y 1969, a partir de los 14 años y más. La Unesco, en 1957, fijaba como límite los 15 años o más (Venezky, 1990: 5).

En cuanto a la extensión de la educación formal obligatoria —de "educación común" o, más recientemente de "educación general básica"—, históricamente, de hecho, ha variado de acuerdo con las necesidades de la vida pública o, más concretamente, con las necesidades de que el alumno estuviera preparado para el trabajo. Así, por ejemplo, mientras que con tres años de escolaridad una persona podía haber estado alfabetizada para su desempeño en el área rural, no pudo haberlo estado ya después de la tecnificación de la agricultura.

Nuevos niveles y "alfabetización avanzada"

En las cinco décadas transcurridas desde la categorización de Gray se han producido cambios dramáticos en cuanto a las expectativas en la alfabetización y han variado los criterios para definir los niveles. Este cambio de criterios se relaciona con: la gran complejidad ocupacional en la sociedad posindustrial; los materiales ocupacionales (manuales, instructivos, memos, etc.), que están escritos en un nivel más alto que el requerido por la alfabetización funcional; la acumulación de información y la dificultad para su procesamiento; la renova-

ción de información que requiere ese procesamiento; los cambios en los textos y su lecturabilidad cada vez más difícil.

Mientras aumentan las dificultades, se comprueban grandes falencias en la comprensión de los textos escritos, aun entre los jóvenes que han cursado el nivel medio. En EE.UU., por ejemplo, hace poco tiempo se ha comprobado que el 70% no puede comprender un editorial del *New York Times*. En Argentina, dos investigaciones dirigidas por Ofelia Kovacci demostraron que los alumnos que ingresan a la carrera de Letras en la Universidad de Buenos Aires muestran grandes falencias en la producción de la escritura y en la comprensión de la lectura.¹

Ante estos hechos se propician cambios en los alcances de la alfabetización y sus equivalencias escolares. La principal pregunta es cuál es la alfabetización requerida para vivir en una sociedad posindustrial compleja. Jeanne Chall (1990), desde su laboratorio en la Universidad de Harvard, plantea los siguientes niveles:

1. por debajo del nivel funcional, que comprende desde el completamente iletrado hasta el que solo lee etiquetas y signos;
2. nivel funcional, que permite leer textos simples, tales como artículos fáciles de revistas y el periódico local;
3. de lectura avanzada, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja. Este nivel debería corresponderse con diez años de escolarización.

Se puede advertir que el concepto de alfabetización, reconocido y virtualmente definido como práctica elemental de la lectura y la escritura de las grandes mayorías, que en un principio participó de los proyectos emancipadores de la modernidad y de las utopías igualitarias, en la realidad, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, se

¹ Proyectos UBACYT "Estudio de la comprensión y producción lingüística de estudiantes que ingresan a la Universidad (Letras)" (P1-024/1991-1994) y "La comunicación académica en la Universidad" (P1-078/1997).

adaptó formalmente a las características heterogéneas de la sociedad que lo construyó.

En los sistemas formales, los grados terminales de la educación básica se correspondieron con los niveles de la alfabetización funcional de acuerdo con las exigencias del trabajo y su evolución impulsadas por las nuevas tecnologías, que implicaron la necesidad de tener nuevas habilidades para leer los materiales más complejos que se generaban. En efecto, la alfabetización "avanzada", tal como la define Chall, no deja de ser un grado más alto de la alfabetización funcional.

Modelos de la naturaleza de la alfabetización

Con respecto a los enfoques que se aplican para investigar e interpretar la alfabetización se reconocen los modelos que Street (1984) identifica como "autónomo" e "ideológico". Más recientemente, Hagell y Tudge (1998), a partir de sus investigaciones sobre el analfabetismo han elaborado el modelo que denominan "co-constructivista".

El *modelo autónomo* trata a la escritura como una variable independiente y considera a la alfabetización asociada al progreso, la civilización, la libertad individual, la movilidad social. La analiza per se, ignorando el contexto e interesándose solamente por los principios lógicos de su coherencia interna.

Es el modelo comúnmente asociado a la práctica escolar que se ha ocupado con preferencia de los aspectos formales, a veces mecánicos de la escritura y de los métodos, y que, en todo caso, ha cedido a las influencias de una psicología y una lingüística sin compromisos con los problemas sociales y culturales.

El *modelo ideológico*, por el contrario, reconoce explícitamente que la práctica de la alfabetización no es neutral sino que, en todos los casos, es producto de una cultura, de las estructuras de poder de una sociedad y de las instituciones en que se adquiere: la familia, la escuela, la iglesia, las organizaciones populares.

Este modelo se halla implícito en la apreciación de los historiadores que reconocen que "cualquiera que sea la definición, la extensión

de la alfabetización y del analfabetismo refleja condiciones sociales, económicas y educacionales” (Radwin, 1993). Oliveira y Valsiner también consideran que “al cubrir todo el desarrollo humano y no solamente la infancia, el desarrollo de la alfabetización [y el correspondiente discurso sobre letrado/analfabeto] es tomado como un fenómeno histórico, vinculado a la historia particular de las sociedades y a las transformaciones dentro de las sociedades” (Oliveira y Valsiner, 1998: 2). Sugieren como ejemplo, entre otros, la alfabetización universal iniciada por la Reforma protestante en Europa en el siglo XVI a través de la lectura personal de la Biblia, que en el fondo respondía a los objetivos sociopolíticos de la internalización de los mecanismos sociales de control político de la moral individual (ibíd.: Introducción).

Este enfoque permitiría comprender cómo han actuado universalmente, por lo menos en Occidente, las relaciones de poder en la alfabetización del sistema formal, a través de una currícula destinada a la educación básica de las grandes mayorías limitada a la alfabetización “funcional y pragmática”, con poco espacio para la alfabetización “cultural” —un nivel más avanzado de alfabetización—.

Con este modelo también podrían explicarse las diferencias a favor de América Latina en las tasas de la alfabetización (a la vez con grandes distinciones entre sus países). Tomando en particular el caso argentino, su primera ley de educación, la ley 1420, surgió en 1884 como resultado de tormentosas discusiones que culminaron en el congreso pedagógico más célebre de la historia del país y quizá de esta parte del continente. En dicho congreso finalmente triunfó el modelo educacional de la modernidad ilustrada que había orientado a los mejores líderes de la revolución por la independencia, quienes, desde sus prolegómenos, habían luchado contra la política educacional de la Colonia, que no era otra que la de la Europa feudal.

Esa ley, “de educación común”, obligatoria, gratuita, no confesional, estuvo formulada con tanta sencillez que a veces se dificulta explicar por qué fue tan atacada y a la vez tan defendida durante todo el siglo XX. Su gran mérito consistió en que su implementación dio como resultado una alfabetización que ya alcanzaba altos porcentajes en la década de 1930.

Pero no pudo evitar el fracaso de numerosos alumnos que repetían y desertaban. Las relaciones de poder, basadas a la vez en causas económicas y sociales, están, sin duda, en la base de la explicación que puede ofrecer el modelo ideológico. Sin embargo, también jugó su parte la limitación que se tenía en el conocimiento de los alumnos y sus relaciones e interrelaciones con las personas en las situaciones diversas de sus familias, en su comunidad, en su cultura, en la escuela. Las ciencias humanas —la psicología, la sociología, la antropología— recién comenzaban a esbozarse a comienzos del siglo XX. En sus comienzos, los científicos no podían brindar el asesoramiento adecuado. Por el contrario, a veces sus recomendaciones dieron lugar a discriminación y exclusiones, como fue el caso de la aplicación de tests para diferenciar en sistemas paralelos a los que supuestamente no podían aprender.

Ana Kleiman aplica el modelo ideológico cuando, como se verá más adelante, confronta la alfabetización que se adquiere en los movimientos populares con la que ofrece el sistema educativo formal en Brasil. Esta autora sigue la tradición iniciada por Paulo Freire en su “pedagogía de la liberación” o “pedagogía del oprimido” y su práctica con las poblaciones marginales de Brasil y de América Latina. Considera que Freire “ya hace 30 años le dio un nuevo significado a la práctica de la alfabetización, acentuando la necesidad de desarrollar los programas de alfabetización de adultos” con el objeto de promover “la conciencia crítica de los sujetos para su liberación de los límites del confinamiento impuesto por la sociedad letrada a sus miembros no letrados” (Kleiman, 1998: 183).

Pero, además, adopta expresamente los enfoques de Bourdieu y Passeron sobre la teoría de la reproducción para demostrar de qué manera la ideología dominante se reproduce en la ideología de la alfabetización, el conflicto que se puede generar en las clases oprimidas cuando esas ideologías dominantes son trasladadas a las actitudes y a la práctica de los maestros y, finalmente, cómo ese conflicto construye paso a paso el fracaso escolar.

Hagell y Tudge sugieren “un modelo basado en el enfoque histórico-cultural vigotskiano”: el *modelo co-constructivista*. Al respecto dicen: “El analfabetismo, tanto como la alfabetización, es una co-construc-

ción formada en el curso de las transacciones entre la cultura y el individuo, a menudo mediada por aquellos (padres, maestros, medios) que ayudan a hacer la cultura más comprensible” (Hagell y Tudge, 1998: 179).

A diferencia de otros modelos que consideran el desarrollo individual con independencia del contexto sociocultural, el modelo de desarrollo de Vigotsky explica el desarrollo individual en términos complejos de interacción de factores individuales, culturales, sociales e históricos. A partir de su ley de internalización, Hagell y Tudge ensayan algunas hipótesis sobre la manera en que se internalizan las representaciones sociales del analfabetismo. El que es estigmatizado como *analfabeto* se contempla a sí mismo en el espejo de la visión que tienen los demás sobre su persona. Al internalizar el punto de vista del *otro* puede comprender cuáles son los valores dominantes y reaccionar frente a ellos, como se verá más adelante.

Ni los factores puramente individuales ni los puramente culturales pueden ejercer un rol independiente en las definiciones o en las experiencias de la alfabetización y del analfabetismo. Desde esa perspectiva, un logro individual, tal como el de aprender a leer, es simultáneamente individual, cultural, social e histórico.

Después del análisis de estos tres modelos, se puede considerar, como síntesis, que la alfabetización, originalmente referida a la adquisición de la lectura y la escritura, es un proceso cambiante en la evolución cultural e histórica que se co-construye socialmente en el continuo de la evolución individual del ser humano.

La dicotomía analfabetismo/alfabetización

En los países desarrollados se considera virtualmente eliminado el analfabetismo: según datos de 1990 (Greaney, 1996), la tasa del analfabetismo era del 3,3% con una proyección del 1,4% para el año 2000. Pero en el mundo era del 26,5% (con una proyección del 21,8% para el 2000). Además, estaba distribuido del siguiente modo: 52,7% en el Sub-Sahara; 48,7% en los Estados Árabes; 53,9% en Sudáfrica; 23,8% en el este asiático; 15,3% en América Latina y el Caribe.

Las cifras ponen de manifiesto la heterogeneidad que existe en el mundo globalizado con respecto al alcance de la alfabetización, teniendo en cuenta que esta se toma como uno de los indicadores del desarrollo de los países, junto con la mortalidad infantil, la expectativa de vida, el nivel de ingreso de la familia.

En 1990, según Greaney (1996), la gran mayoría del total de los analfabetos por encima de los 15 años de edad se encontraba en tres regiones: sur y este de Asia, y África subsahariana. Varios de los países comprendidos alcanzaban entre el 73% (Gambia) y el 82% (Burkina Faso) del analfabetismo. Sin embargo, las estadísticas demuestran que, cuando se compara el analfabetismo por grupos de edad, las tasas son mucho mayores para los que superan los 44 años. La diferencia con el grupo de 15-19 años es muy notable en todos los casos, especialmente en el este asiático, donde es más de ocho veces menor (el grupo de 44 o más años representa el 51,8% y el de 15-19, el 6,3%).

La diferencia entre esas franjas de edad demuestra el éxito en la educación a pesar de la subsistencia del analfabetismo, cuyos problemas son polifacéticos y comprenden dimensiones culturales, económicas y políticas íntimamente relacionadas con las condiciones de vida y el nivel de escolaridad de la mayoría de la población.

Antes de alfabetizarse, los niños y las niñas deben pasar por la prueba de los críticos primeros años y sobrevivir a las enfermedades que resultan de condiciones sanitarias deplorables, que determinan los millones de muertes antes de los cinco años de edad, así como del hambre y la desnutrición. Se agregan a las dificultades la escasez de escuelas para la educación básica, de personal docente capacitado, de bibliotecas y materiales escritos en general.

Un dato muy importante, dadas sus consecuencias, es el de las diferencias de género en el analfabetismo, tanto en los países centrales como en los periféricos. En los totales, en los países desarrollados se enmascara esa diferencia, ya que la tasa promedio de analfabetos de género masculino y femenino es, respectivamente, del 19,4% y del 33,6%. Por su parte, en los países emergentes la tasa promedio es del 25,1% para los hombres y 45% para las mujeres, pero se distribuye de manera dife-

rente según las regiones. Con excepción de América Latina y el Caribe, la tasa femenina de analfabetismo es más del 50% mayor que la masculina. Entre los países donde el analfabetismo femenino es el 80% más alto se cuentan: Afganistán, Benín, Burkina Faso, Chad, Gambia, Nepal, Níger, Sierra Leona, Sudán (Greaney, 1996: 9-10).

Se destaca especialmente el estudio sobre la alfabetización en países periféricos realizado en 1992 por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos), en el que se identificó "al entorno familiar como el factor más crítico en el desarrollo de la alfabetización" (Lundberg y Linnakylä, 1993). La alfabetización femenina es especialmente relevante a este respecto. Numerosos estudios consideran que la alfabetización de la madre es, para estos efectos, más importante que la del padre (Greaney, 1996: 9-10).

El analfabetismo en las sociedades letradas

Otros son los problemas que surgen cuando se trata del analfabetismo en las sociedades letradas, ya sea en los países desarrollados o en los medios urbanos extensamente alfabetizados de los países periféricos.

En primer lugar, se trata de resolver el problema de los límites entre el alfabetizado —o letrado— y el analfabeto.

Aunque comúnmente se reserva el término de *analfabetismo* para la situación más extrema del analfabetismo absoluto, usado en las estadísticas, se considera que el concepto de *funcionalidad* que introdujo la Unesco tuvo la intención de establecer un corte entre los términos de la dicotomía alfabetizado/analfabeto. En las sociedades letradas, raramente se aplican los conceptos de analfabetismo y alfabetización en sus respectivos extremos, ya que dependen del *quantum* que se define según los niveles de cada país y de cada época. Es frecuente el uso de "lectores pobres" en oposición a "buenos lectores".

A su vez, el concepto de funcionalidad cambia según la evolución de la cultura del trabajo. Según el concepto de alfabetización funcional del año 1978, los requerimientos para "intervenir en todas las actividades en que la alfabetización es requerida" en la sociedad indus-

trial y posindustrial pueden ser inaccesibles para muchos, aunque tengan la capacidad de interpretar el simbolismo de la lengua escrita y producir escritura con significación.

En la sociedad posindustrial muchos alfabetizados se transforman en analfabetos funcionales. Si consideramos más profundamente esta cuestión, dice Ryan, "nos damos cuenta de que todos somos analfabetos de una u otra manera": podemos leer la página de un libro pero no podemos comprender una página con estadísticas; podemos leer un mapa pero no comprender el diagrama de un circuito de electricidad. "La dicotomía alfabetizado versus analfabeto no es suficiente para manejarnos con los niveles de habilidades que van desde cero hasta Shakespeare" (Ryan, 1995).

Reacciones individuales de los analfabetos en la sociedad ilustrada

Las investigaciones de Walter Ong (1993) conducen a la conclusión de que existe una marcada diferencia entre las características del pensamiento, contextualizado en el ambiente inmediato con respuestas concretas en el caso de los analfabetos, y las características abstractas, generalizadoras, del pensamiento de los alfabetizados. Son más recientes las publicaciones acerca de las consecuencias que tiene sobre un individuo su condición de iletrado y sus reacciones ante las actitudes de la sociedad letrada (Hagell y Tudge, 1998).

Mientras la alfabetización ha sido considerada como una necesidad para acelerar el progreso, como un mérito y una virtud que le confiere poder a quien la adquiere, el analfabetismo ha sido contemplado como un oprobio social y como un estigma individual. En esas condiciones, el "analfabeto" no solo padece las consecuencias de su inhabilidad para manejarse en el mundo letrado y las consecuencias prácticas de esa "minusvalía" social, sino que además recibe los efectos del estigma de la rotulación. Se trata de averiguar de qué modo se internalizan en el individuo rotulado las representaciones sociales descalificantes del analfabetismo y cómo se hace consciente de esa doble limitación.

Hagell y Tudge analizan objetivamente, en la sociedad letrada, cómo se manejan los adultos analfabetos o los "lectores pobres", que están en el difuso límite de la alfabetización y el analfabetismo. Sus datos dan cuenta de diversas respuestas de evasión, negación, ocultamiento. Eligen porciones de la cultura que ponen poco énfasis en la lectura, optimizan las actividades manuales más que el uso de papel y lápiz, explícitamente aceptan restricciones ocupacionales y se conforman con una menor movilidad social: "Yo sé que no soy muy inteligente, así que me limito a lo que puedo hacer para ganarme la vida". Otros opinan que "en nuestros días se puede obtener información sin tener que leer, gracias a la televisión y a la radio", o que no han aprendido su oficio por los libros sino "a través del contacto y la interacción con personas experimentadas".

La "oralidad alfabetizada" en los grupos urbanos

Más allá de los estudios que revelan las reacciones individuales de los analfabetos en la sociedad letrada, se dispone de informes sobre nuevos estudios que se realizan en Brasil sobre el *letramento*, que enfocan el impacto social de la escritura según la tradición que en ese país fue iniciada por Paulo Freire (Kleiman, 1998). Téngase en cuenta que en Brasil el 25% de la población no puede leer y que en el Noreste el analfabetismo llega al 68%.

Kleiman se ocupa de los grupos urbanos que, habiendo sido excluidos de la escuela, emplean una variedad de estrategias para desenvolverse en las instituciones que demandan el manejo de la lengua escrita. En ese contexto, los estudios se vinculan, en particular, a las necesidades prácticas de los grupos comprometidos en la transformación de sus condiciones sociales.

Resulta sumamente interesante el análisis del discurso de los líderes de movimientos populares o sindicales que permite descubrir un nuevo tipo de "oralidad alfabetizada". Comparada con la "segunda oralidad" que describió Walter Ong (1993: 133-136) en las sociedades tecnificadas —que implicaba el uso del teléfono, la radio, la tele-

visión—, esta es una oralidad secundaria de cuño popular. "El concepto de oralidad aquí propuesto se vincula fuertemente con la noción de popular versus las formas académicas y culturales" (Kleiman, 1998: 210).

El discurso alfabetizado, en ese caso, no es el producto del aprendizaje con los libros, sino de una práctica discursiva caracterizada por el poder creciente de verbalizar los temas que se relacionan con el mundo social. Su análisis demuestra que existe una diferencia entre los aspectos estructurales y retóricos de su discurso. Los primeros —fonológicos, morfológicos, sintácticos— todavía pueden ser fuentes de estigmatización, aunque incorporan estrategias —hesitaciones, muletillas, hipercorrecciones— como sistemáticos esfuerzos para reproducir las formas "correctas del habla". Pero en el nivel retórico tienen un impacto equivalente a los textos altamente alfabetizados por su consistencia interna, por la descentración y distancia del sujeto inmediato ("los derechos de los trabajadores", en lugar de "mis derechos"), que producen un efecto de objetividad y neutralidad típico de los discursos académicos.

Así, los líderes de los movimientos populares se "constituyen en autores de textos completos en toda su relevante intersubjetividad" (Kleiman, 1998: 212) con la misma eficacia discursiva de quienes han adquirido una alfabetización académica de alto nivel. Sin embargo, manifiestan su inhabilidad para el uso del sistema alfabético, que cumplen a través del uso de secretarías, es decir, adoptando las prácticas del mundo de los negocios. Las secretarías registran los textos dictados de acuerdo con las reglas de la escritura. Así se establece una negociación entre ambas partes, pero quien produce los contenidos tiene el poder de las decisiones.

Con estos argumentos, Kleiman se rebela contra lo que considera "el mito de la inferioridad intelectual de los analfabetos". Procura demostrar que en estos líderes sociales se ha desarrollado una capacidad discursiva sin apoyo del sistema alfabético que permite desmitificar el extendido concepto de la relación causa-efecto entre el dominio de la escritura, tal como se plantea en el sistema formal, y la capacidad reflexiva de los individuos. Por lo que, dice, "existe evidencia de que el uso y la adquisición formal del sistema de escritura no puede seguir

siendo el criterio que defina la inclusión o exclusión en una comunidad letrada" (ibíd.: 210).

Alfabetización crítica

Kleiman también considera que las prácticas dominantes en la escuela "pueden ser consideradas como prácticas cuyos efectos contribuyen a la separación de dos diferentes grupos sociales: los que han sido alfabetizados y los que no lo han logrado" (ibíd.: 188) y que la alfabetización tradicionalmente asociada con la escuela ha ayudado a perpetuar la línea indeleble de la sociedad dividida en clases. Entre sus conclusiones, al identificar los puntos críticos causantes de la violencia simbólica en la escuela, destaca su descontextualización con respecto a la identidad de los participantes en sus relaciones sociales. Y les recomienda a aquellos que enseñan a leer y escribir pero que "no están comprometidos con los movimientos populares", "crear contextos donde la escritura sea la respuesta a una necesidad práctica y material: en otras palabras, donde el aprendizaje de la lectura y la escritura no sea una cosa en sí" (ibíd.: 213-215).

La contextualización de la escuela sería, así, el complemento de la alfabetización desescolarizada, como único medio de abandonar sus objetivos estrechos y pasar al examen crítico de las implicaciones sociales, y de las necesidades y propósitos de los alumnos como miembros de una sociedad letrada.

Nuevo sentido de la desescolarización

La alfabetización parecía ser patrimonio exclusivo de la escuela, dado que fue el motivo de su más remoto origen y, más específicamente, de su institucionalización en los sistemas formales a partir de las leyes de educación pública de fines del siglo XIX. Para su enseñanza estaban bien demarcados los límites entre la educación informal –"difusa", "cósmica", "natural" "espontánea"– y la educación formal –organiza-

da, graduada, sistemática, sometida a fines–. Su aprendizaje empezaba y se perfeccionaba en la escuela.

Cuando aparecen las postulaciones de Freire sobre una "alfabetización concientizadora" para la liberación de los marginados en sus propias organizaciones populares, fuera de las escuelas sometidas al poder político, "los trabajos educativos" que propone son considerados como representativos del creciente movimiento de la "desescolarización", entendida como crítica radical de la educación escolarizada. Eran cuestionamientos corrientes –de distinto signo– en la década del 70. Además de Freire, la "contraescolarización" tuvo como principal intérprete a Iván Illich en América Latina, que sustituía la escuela por una "convivialidad" más o menos incidental. Su crítica a la escuela fue mal recibida por quienes –siempre en estado de alerta contra los enemigos en acecho– la defendían como una institución destinada a la "educación popular", según el proyecto original definido por Sarmiento en su libro *Educación popular* (primera edición, 1849).²

No se trata de volver a los enfrentamientos de los partidarios de la escuela pública con los que propiciaban la desescolarización a favor de una alfabetización en movimientos populares o la posición aún más extrema de la contraescolarización. Tampoco de renovar las polémicas acerca de la escuela como dominio de la violencia simbólica.

Corresponde reconocer, sin embargo, la importancia de la alfabetización que también se adquiere fuera de la institución escolar como un hecho de la realidad sociocultural, sin que se debilite la defensa de la escuela y de la educación sistemática como una necesidad de la cultura

² Recuérdese lo que Sarmiento decía sobre la institución de la instrucción pública en el año 1849: "El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una instrucción desconocida en los siglos pasados: la instrucción pública. Tiene por objeto preparar a las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento, aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón; es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual. Hasta ahora había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe, no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones [...]. Cada proceso de las instituciones ha tenido ese objeto primordial y contribuido poderosamente a preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy no pertenecen ya a tal o cual clase de la sociedad, sino simplemente a la condición de hombre".

rechos del Niño y, en gran medida, por los esfuerzos de las Naciones Unidas-, se inicia un importante decrecimiento del analfabetismo.

En 1970 se registran mejores cifras de matriculación escolar, pero en la Conferencia Mundial de Educación para Todos que se desarrolla en 1990 en Jomtiem (Tailandia) se manifiesta que todavía existen más de 100 millones de niños y niñas que no tienen acceso a la enseñanza primaria; que más de 960 millones de adultos -dos tercios de ellos mujeres-, son analfabetos y que el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.

En el Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar en abril de 2000, se elaboraron los lineamientos del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización que se desarrollará entre los años 2003 y 2012. Se basa en una "visión renovada de la alfabetización" que comprende a todos -gobiernos, comunidades, organismos internacionales- y trasciende las edades; implica asegurar niveles efectivos y sustentables y oportunidades en la familia, la comunidad, el lugar de trabajo, los medios de comunicación. La "educación para todos" implica políticas activas y esfuerzos colectivos para que las personas y los grupos alfabetizados hagan uso efectivo de ese conocimiento (Década de la Alfabetización de Naciones Unidas, 2000).

Referencias

- CAVALLO, G. y R. Chartier (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Santillana Taurus.
- CHALL, J. S. (1990), "Policy implications of literacy definitions", en: Venezky, R. y otros (comps.), *Toward Defining Literacy*.
- CLARÍN (1997), *Diccionario Enciclopédico Ilustrado Clarín*, Buenos Aires, publicación del diario Clarín.
- "DÉCADA DE LA ALFABETIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS" (2000), Documento base para la consulta, "Alfabetización para todos", mimeo.
- FOUREZ, G. (1997), *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*, Buenos Aires, Colihue.

- FRABBONI, F. (1985), "Jardín de infantes y pedagogía. Este matrimonio no se ha hecho", en: Revista *Infancia* (Floresncia), núm. 8, citado en el Prediseño Curricular para la Educación Inicial, 1999: 23.
- FRIGERIO, G. (2001), "Los bordes de lo escolar", en: Duschatzky, S. y A. Birgin, *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires, Flacso-Manantial.
- GRAY, W. S. (1957), *La enseñanza de la lectura y de la escritura*, Unesco.
- GREANEY, V. (comp.) (1996), *Promoting Reading in Developing Countries*, Newark, International Reading Association.
- HAGELL, A. y J. Tudge (1998), "Illiterate adults in literate societies: interactions with a social world", en: Oliveira, M. K. y J. Valsiner (comps.), *Literacy in Human Development*.
- International Reading Association (IRA) and National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1998), "Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children. A joint statement", en: *The Reading Teacher*, vol. 52, núm. 2.
- KLEIMAN, A. B. (1998), "Schooling, literacy and social change: elements for a critical approach to the study of literacy", en: Oliveira, M. K. y J. Valsiner (comps.), *Literacy in Human Development*.
- LUNDBERG, I. y P. Linnakylä (1993), *Teaching Reading Around the World*, Hamburgo, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, citado por: Greaney, V. (comp.) (1996), *Promoting Reading in Developing Countries*.
- MANY, J. (2000), "How will literacy be defined in the new millennium?", en: *Reading Research Quarterly* (IRA), vol. 35, núm. 1.
- MOLL, L. S. (comp.) (1993), *Vigotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- OLIVEIRA, M. K. de y J. Valsiner (1998), *Literacy in Human Development*, Londres, Ablex Publishing Corporation.
- ONG, W. (1993), *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PREDISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL (1999), "Marco general", Buenos Aires, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- PROYECTO MAESTRO MÁS MAESTRO (2000), Módulo de lectura y escritura. Informes de los años 1999 y 2000, Programa de la Zona de Acción Prioritaria (ZAP) de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, inédito.

- RADWIN, E. (1993), "Literacy and Illiteracy", en: New Grolier Multimedia Encyclopaedia.
- RYAN, J. (1995), "Functional Literacy", en: *The Literacy Dictionary*.
- SARMIENTO, D. F. ([1849] 1948), *Educación popular*, Buenos Aires, Lautaro.
- STREET, B. V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge (Reino Unido), Cambridge University Press, citado por: Hagell, A. y J. Tudge (1998), "Illiterate adults in literate societies: interactions with a social world".
- THE LITERACY DICTIONARY (1995), Newark, International Reading Association.
- VENEZKY, R., D. Wagner y B. Ciliberti (comps.) (1990), *Toward Defining Literacy*, Newark, International Reading Association.

32
02

La alfabetización temprana en un nuevo modelo de iniciación en la lectura y la escritura

El término *alfabetización* se refiere inequívocamente, en este caso, a la adquisición de la lengua escrita. Conviene precisarlo para evitar toda ambigüedad ante la circulación -como se vio en el capítulo anterior- de metáforas como "alfabetización científico-técnica", "alfabetización ecológica", "alfabetización digital" o definiciones "metafóricas y no convencionales" según aparecen en algunos diseños curriculares. Se insiste deliberadamente en uno de los acuerdos científicos más trascendentes de los últimos tiempos, en que se trata de "centrarse en lectura y escritura más bien que en una definición más vasta de alfabetización" (IRA y NAEYC, 1998). Y de entenderla, además, como parte de un *continuum* que se inicia en la primera infancia, en el hogar, se perfecciona en el sistema formal hasta llegar a la *alfabetización avanzada* y continúa durante toda la vida.

La lengua escrita: ¿objetivo escolar o práctica cultural compleja?

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, y sobre todo su enseñanza, fueron generalmente considerados como cuestiones privativas de la escuela. Desde otros puntos de vista, la alfabetización respondería a una interpretación más amplia, como una práctica cultural compleja que trasciende a la escuela.

Se trataría de dos modelos diferentes. El primero respondería al papel que jugó la escuela como una de las instituciones reguladoras de estructuras económicas y administrativas asociadas al poder político que siempre decidió sobre los alcances y los medios de la alfabetización para restringirla a ciertos aprendizajes instrumentales en el nivel primario, dirigido a las grandes mayorías. El segundo, que considera a la escritura como una realidad cultural compleja de remoto origen histórico cuya adquisición individual concierne al desarrollo integral de la

persona, se logra en una construcción socialmente compartida, mientras generalmente critica a la escuela y, en algunos casos, pone en tela de juicio su papel en la alfabetización.

Ambos modelos podrían ser superados por otro que los integre dialécticamente reconociendo la influencia que tienen en el proceso cognitivo de la alfabetización inicial las primeras experiencias del niño con el lenguaje hablado y escrito de su medio y la necesidad de aprenderlo que en el mismo se genera. Y, por otra parte, la influencia que en ese proceso podría tener la escuela si sus variables internas fueran coherentes con las expectativas que la sociedad tiene a ese respecto (Braslavsky, 1998).

Sería un modelo compatible con los conceptos de Vigotsky sobre la *prehistoria* del lenguaje escrito que en los hogares letrados se inicia en la experiencia cotidiana y, a la vez, con los cambios a que se aspira para su enseñanza en la escuela, donde debiera iniciarse la *historia* de los procesos psicológicos superiores, considerando que “los años escolares, como un todo, constituyen el óptimo período para la construcción de operaciones, la toma de conciencia y la autorregulación de la conducta” (Vigotsky, 1964: 119). Aparece igualmente coherente con las reflexiones de Luria sobre la distancia que existe entre las formas de registro primitivo, de carácter prehistórico, y las formas nuevas, culturales, introducidas orgánicamente por la escuela.

Del constructivismo natural al constructivismo social

Para concebir un modelo que sintetice los dos enfoques, escolares y no escolares, convendría analizar la evolución de la titulada *alfabetización emergente* a la *alfabetización temprana*, a la luz de dos enfoques epistemológicos diferentes del constructivismo.

La alfabetización emergente en el constructivismo natural

Las investigaciones sobre las primeras y precoces experiencias con el lenguaje escrito que en un principio se informaron —especialmente en

EE.UU.— bajo el nombre de *alfabetización emergente* parecían ratificar muchos de los argumentos del constructivismo. O mejor dicho del primer constructivismo, que merecería llamarse *constructivismo natural*, surgido como prolongación de las primeras pedagogías críticas originadas en la filosofía del hombre natural de Rousseau, que fundaron el paidocentrismo y se basaron desde el comienzo en la psicología evolutiva que nació con el siglo XX. Finalmente adoptó la concepción epistemológica de su más eximio representante, Jean Piaget —uno de los gigantes de la psicología del siglo XX, según Bruner—, y tuvo el mérito de combatir el autoritarismo en la relación docente-alumno, el disciplinamiento y otros rasgos del poder que caracterizaban a la pedagogía tradicional.

Pero la concepción de un niño que se desarrolla según estadios que universalmente se suceden del mismo modo despertó las dudas de quienes se negaban a imaginar a un niño ideal, arquetípico, aprendiendo solo o casi solo en un medio vacío de cultura. También, en el ámbito pedagógico comenzó a discutirse el reduccionismo psicologista que, entre otras cosas, disociaba el aprendizaje de la enseñanza disminuyendo el papel del maestro.

Más tarde, desde la sociología comenzó a prestársele creciente atención a la influencia que las variaciones sociales y culturales tendrían sobre el desarrollo y surgieron las interpretaciones que en un comienzo consideraron el aprendizaje como un efecto automático de dichas influencias, tan “natural” como el aprendizaje constructivo durante la maduración. Propiciaron el aprendizaje como *inmersión* en el medio social que ocurre en la educación informal o cósmica. Así, la educación informal sería privilegiada y entraría en competencia con la educación formal, intencional, sometida a fines, que tiene lugar en la escuela. En oposición a la pedagogía *directiva* tradicional, solo se trataría de introducir en ella las normas (o la falta de normas) de la educación informal que tiene lugar en el amplio espacio de la sociedad (Braslavsky, 1992).

Esas posiciones se fortalecieron y desarrollaron, entre otros motivos, ante lo que se llama el *fracaso escolar* que se puso de manifiesto desde los orígenes del sistema formal, a fines del siglo XIX, y con mayor énfasis en las primeras décadas del siglo XX, cuando ya se perci-

bieron las alarmantes cifras de la repetición a causa de que muchos niños no aprendían a leer y escribir en el primer año de la escolaridad. Muchas fueron las medidas que se intentaron para combatirlo a lo largo del siglo, desde las asistenciales hasta la creación de un sistema paralelo de educación especial y de escuelas de recuperación que solo les dieron una subeducación y acentuaron la segregación, legitimándola. El fracaso de los combates contra el fracaso alimentó, junto a otros motivos, a muchas de las *pedagogías críticas* de las últimas décadas del siglo XX.

La alfabetización temprana en las nuevas dimensiones del constructivismo social

Después de haber realizado sus investigaciones sobre el habla en el niño, decía Jerome Bruner:

Para entonces, yo había decidido que la adquisición del lenguaje se puede estudiar solo en casa, *in vivo*, no en el laboratorio, *in vitro*. Los temas de la sensibilidad del contexto y del formato de las interacciones madre-hijo ya me habían llevado a abandonar el elegantemente equipado pero artificial laboratorio de video en South Parks Road a favor del desorden de la vida del hogar (Bruner, 1994: 13).

Y sugiere que gracias a las investigaciones en la estructura familiar, se pueden encontrar soluciones en los debates entre psicólogos y lingüistas (“llenar el hueco” entre “el empirismo asociacionista imposible” y el “nativismo milagroso”). También han tenido gran importancia las investigaciones que se realizaron *in vivo* sobre los aprendizajes de lectura y escritura que hacen los niños en sus hogares. Son investigaciones revolucionarias que han cambiado las ideas que se tenían sobre los tiempos y los modos de la adquisición de la lengua escrita.

El aporte de las ciencias humanas, la práctica en las aulas y la reconstrucción de la didáctica introdujeron una nueva dimensión en el constructivismo que dio lugar al nuevo paradigma del *constructivismo social*, que presta gran atención a las bases culturales y contextuales del desarrollo.

Muchos nombres son representativos de este enfoque, entre ellos el de Halliday en lo que concierne a la evolución del lenguaje, pero se reconoce que la difusión de las ideas de Vigotsky, especialmente en la década de 1980, contribuyó a su configuración (Campbell, 1998).

Autores actuales sostienen que “el valor de los trabajos de Vigotsky se funda en que descubre los lazos de conexión entre el proceso socio-cultural que ocurre en la sociedad y los procesos mentales que tienen lugar en el individuo” (Berk y Winsler, 1995). Esta teoría supone la interrelación del individuo con la sociedad en todo su desarrollo, filogenético, cultural, histórico, ontogenético, microgenético. Considerada por él mismo como “teoría de los procesos superiores”, otros la llaman “teoría del contexto inmediato”. Su concepto (o ley) de internalización es considerado como un gran aporte para el “fundamento social de la cognición” (Wertsch, 1995). Adoptado por Bruner, quien introdujo a Vigotsky en Occidente en los comienzos de la década de 1960, son conocidas sus implicaciones en la educación, más allá de su difundido y no siempre bien entendido concepto de la zona de desarrollo próximo, que esencialmente expresa la indivisibilidad del individuo con su medio social y la influencia de este sobre su desarrollo (Moll, 1993).

En la ontogénesis, esta línea comparte la oposición que le hizo el primer constructivismo a las ideas del conductismo en cuanto a la pasividad del niño en la recepción del conocimiento. Pero en su construcción del conocimiento, la relación que el niño establece con el medio y sus objetos no obedece a un proceso endógeno autosuficiente del desarrollo interno. Ocurre y solamente puede ocurrir cuando el niño interactúa con personas de su contexto específico y “una vez que esos procesos se han internalizado, ellos pasan a formar parte de los logros independientes del niño” (Vigotsky, 1979: 138-139).

Aunque no son una copia del mundo externo, dado que los procesos psicológicos superiores se originan y desarrollan en el entorno y con el entorno social, para comprenderlos se debe tener en cuenta la gran diversidad entre culturas, etnias, lenguas, género, que han sido descubiertas por psicólogos, antropólogos, lingüistas y pedagogos, muchos de los cuales, aunque con diversos fundamentos, comparten el enfoque socioconstructivo.

Es el caso de algunos renovadores actuales del pragmatismo, quienes encuentran nuevos fundamentos para el mismo en la filosofía de John Dewey. Analizando sus escritos, producidos entre 1908 y 1932, especialmente sobre la democratización de la educación, destacan que ese representante emblemático de la filosofía norteamericana enfatizó la naturaleza inherentemente social de la condición humana cuando decía que “fuera de los lazos que lo atan a otro, [el hombre] no es nada” y que “nuestra verdadera psicología es construida colectiva y situacionalmente [...]; apartado de su medio social, el individuo nunca se conocería a sí mismo” (Dillon y otros, 2000: 18). Cabe decir que ya antes, Bárbara Rogoff equiparó las posiciones de Vigotsky y Dewey a este respecto, diciendo que “ambos se centran en los niños que participan con otros en un orden social” (Rogoff, 1997: 112). Para demostrarlo citaba algunos párrafos escritos en 1916 por Dewey, entre ellos el siguiente: “El entorno social [...] es verdaderamente educativo en sus fines en la medida en que el niño comparta o participe en algún tipo de actividad conjunta”.

Más actualmente, desde otro ángulo de la reflexión, con un enfoque sociopolítico, uno de los más destacados representantes de la pedagogía crítica de nuestro tiempo, dice:

Quien deja atrás las bibliotecas universitarias y se va a trabajar con maestros, padres y niños [...] no puede dejar de advertir de qué manera las condiciones [...] forman, en gran medida, parte de un círculo de desesperanzas y de fracaso [...]. Pues en las escuelas de esas comunidades no nos encontramos con sujetos “abstractos” de aprendizaje. Por el contrario, vemos allí sujetos de una clase, de una raza y un sexo específicos, cuyas biografías están íntimamente ligadas a la trayectoria económica, política ideológica de sus familias y comunidades, a las economías políticas de sus vecindarios y, en un identificable conjunto de conexiones, a las condiciones de explotación de la sociedad global (Apple, 1989).

Y, criticando los métodos e instrumentos de la investigación psicológica, agrega: “Considerar a la gente como objetos aislados de estudio

implica también el riesgo de arrancarla del entretejido de la historia” (Apple, 1989).

Alfabetización temprana en la diversidad y educación para la equidad

Al reconocer la variable del medio social en el proceso de la cognición se comprende mejor la brecha que aparece entre los rendimientos escolares de los alumnos de diferentes orígenes sociales y culturales.

Desde que se regularizaron las estadísticas —en la Argentina a partir de la década de 1960— se comprueba, y ya se repite como un lugar común, que el mapa de la repetición en primer grado coincide con el mapa de la pobreza. Pero, investigaciones más precisas descubren que, detrás de dichas estadísticas, se encuentran los efectos que han tenido en el desarrollo cultural de esos niños las variedades lingüísticas, la diversidad cultural, la falta o deficiencia de alfabetización en los padres, además de la ausencia del ambiente de lectura y otras carencias materiales que se presentan, sobre todo, en las situaciones de extrema pobreza.

Por otra parte, esa misma variable permite comprender la precariedad que ha tenido la escuela para conseguir que esos alumnos alcancen los mismos niveles de alfabetización que los del promedio, ya sea por haber ejecutado “los códigos del poder” como por su propia dinámica interna. Las ofertas del sistema en sus aspectos materiales y en su calidad generalmente han guardado y suelen seguir guardando una relación inversa con las necesidades de los alumnos socialmente postergados. En su evolución, la institución ha generado en sí misma su propia cultura, “la cultura de la escuela” distanciada de su entorno, con prejuicios y bajas expectativas con respecto a los niños considerados “diferentes”.

Con la visión del socioconstructivismo, el fracaso ya no se concibe como un hecho natural, irreversible, inherente a la capacidad intelectual de los alumnos que se distribuye según la curva de Gauss que rige para los hechos biológicos, o a las características irreversibles del sistema formal. El fracaso ha sido también una construcción social, histórica, en que la escuela misma participó y en cuyo cambio sus actores pueden intervenir con su conciencia y su voluntad.

En las últimas décadas del siglo pasado la escuela inició, no sin dificultades, un proceso de integración de los niños que antes eran excluidos por sus defectos naturales, sensoriales, corporales, intelectuales. Se puede comprobar que el siglo XXI comienza con un gran clamor por la inclusión de los alumnos, más numerosos, que la escuela ha rechazado por causas sociales y culturales, contrariando los principios democráticos que le dieron origen en los proyectos emancipadores de la modernidad.

La reparación de la brecha que existe en el entendimiento de los alumnos se encuentra en el centro de los proyectos para lograr la equidad de la educación en el nuevo milenio. Aunque se considera muy difícil predecir las tendencias poblacionales, dados los probables cambios que producirán la globalización de la economía, la tecnología, la cultura popular, todo permite suponer que la población escolar será aún más diversa, como ya lo demuestran algunas proyecciones. Por eso, la equidad aparece como el objetivo más importante asegurando en primer término que todos puedan tener éxito en la escuela, con una alfabetización garantizada no solo en el sentido que la adquisición de la lectura y la escritura ha tenido históricamente, sino también en las perspectivas de las nuevas "alfabetizaciones" de la nueva cultura electrónica.

Un objetivo tan importante implica la atención de una complejidad de problemas que no admite soluciones simplistas. Los cambios requieren, ante todo, el desarrollo de una nueva sensibilidad frente a las diferencias que debe manifestarse en todo el sistema formal —comprendiendo a la formación y capacitación docente— y también en los planes de investigación, en el currículo, en el ámbito de cada escuela y, sobre todo, en el aula, con la participación del maestro como profesional experto, capaz de dominar estrategias de evaluación y de enseñanza que le faciliten la toma de decisiones apropiadas a la diversidad y la complejidad de sus problemas.

Referencias

- APPLE, M. W. ([1986] 1989), *Maestro y textos*, Buenos Aires, Paidós.
 BERK, L. E. y A. Winsler (1995), *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*, Washington, DC, NAEYC.

- BRASLAVSKY, B. (1992), "Entorno, escuela, maestro en la alfabetización inicial", en: *Lectura y Vida*, núm. 2.
 BRASLAVSKY, B. P. de (1998) "Educational tendencies in the beginning of reading and writing instruction", en: Oliveira, M. K. de y J. Valsiner, *Literacy in Human Development*, Londres, Ablex Publishing Corporation.
 BRUNER, J. ([1983] 1994), *El habla del niño*, Buenos Aires, Paidós.
 CAMPBELL, R. (comp.) (1998), *Facilitating Preschool Literacy*, Newark, International Reading Association.
 DILLON, D. R. y otros. (2000), "Literacy research in the next millennium: From paradigms to pragmatism and practicality", en: *Reading Research Quarterly*, 35.
 INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (IRA) and National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1998), "Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children. A joint statement", en: *The Reading Teacher*, vol. 52, núm. 2.
 MOLL, L. S. (comp.) (1993), *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
 ROGOFF, B. (1997), "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, J., P. del Río y A. Álvarez (comps.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
 VIGOTSKY, L. S. (1964), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro.
 ——— (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
 WERTSCH, J. V. (1995), "La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural", en: Moll, L. S. (comp.), *Vygotsky y la educación*.