

Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana

Berta Braslavsky*

"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

La comunidad científica reconoce en nuestro tiempo que "los primeros años de la vida de los niños –desde el nacimiento hasta los 8 años– constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización" (IRA y NAEYC, 1998). En este caso, la "alfabetización" se refiere específicamente a la adquisición de la lengua escrita, como aparece en uno de los puntos básicos del acuerdo entre las sociedades científicas que formulan la declaración, su número 10, que propone expresamente: "centrarse en lectura y escritura más bien que en una posible definición más amplia de alfabetización". Deliberadamente se diferencia de expresiones metafóricas tan difundidas –alfabetización científica, tecnológica, ecológica– como de algunas definiciones igualmente ambiguas que aluden a un uso metafórico y no convencional del término (G.C.B.A.,1999: 23)¹.

La "alfabetización temprana", antes llamada "alfabetización emergente", se refiere a la adquisición de la lengua escrita desde la primera infancia. El estudio de esta alfabetización, que comenzó en la segunda mitad del siglo XX, se ha constituido en un acontecimiento de gran importancia por sus efectos en diversos ámbitos académicos y, especialmente, en la educación. Las investigaciones acerca de la alfabetización temprana han tenido alcances sobre el conocimiento de la adquisición de la lengua escrita en toda su complejidad y sobre la evolución de los paradigmas psicoeducativos y socioculturales que lo interpretan; han participado en las grandes controversias de la última década y en los consensos acerca de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura; y han dado lugar a nuevos modelos en la pedagogía de la lengua escrita y al desarrollo de actitudes críticas en la pedagogía en general.

La necesidad de conocer el origen, los motivos, los hallazgos, las tendencias, la evolución y el impacto de estas investigaciones se enfatiza, además, porque sus resultados se han difundido muy parcialmente entre nosotros y porque un conocimiento más actualizado acerca de ellas puede beneficiar a los docentes, en su formación y capacitación, para que tengan más poder de decisión en la escuela y en las aulas y, a la política, para fundamentar más consistentemente la toma de decisiones en el sistema educativo.

* Profesora honoraria de la Universidad de Buenos Aires, consultora en alfabetización inicial del Proyecto ZAP (Zona de Acción Prioritaria), Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

¹ "El propósito central de la tarea del nivel inicial es posibilitar que los niños se inicien en el conocimiento, la comprensión y la organización del mundo en que viven" (G.C.B.A., 1999). Véase, especialmente, "Leer y escribir en el jardín", p. 303-335.

Antes de abordar el tema de la alfabetización temprana y sus perspectivas, conviene analizar una cuestión que se relaciona con él. Se trata de las suposiciones sobre la edad para aprender a leer y escribir que dieron lugar a normas del sistema de educación formal y a muchos interrogantes, tanto entre los profesionales como en las familias.

Antes de los descubrimientos de la alfabetización temprana

La edad para aprender a leer y escribir

Mientras el aprendizaje de la lectura y de la escritura estuvo sujeto al modelo escolarizado, la administración del sistema formal determinaba la edad del ingreso a primer grado la cual respondía, en cada caso, al criterio que se tenía sobre la edad para esa iniciación, criterio que no siempre fue unánime entre los científicos.

Dewey decía, en 1898, que los "conocimientos fisiológicos actuales indican la edad aproximada de 8 años como bastante temprana para algo más que una atención incidental a la forma visual y escrita del lenguaje", y Patrick, en 1899, sostenía a su vez que el "conocimiento de la mente del niño, de su sistema muscular y nervioso y de sus sentimientos especiales, lleva sin lugar a dudas a la conclusión de que la lectura y la escritura son materias que no pertenecen a los primeros años de vida escolar sino a un período posterior". Opuestamente, en las primeras décadas del siglo XX, María Montessori, en Italia, consideraba que el parvulario era el lugar apropiado para aprender a leer y escribir; Decroly, en Bélgica, experimentaba con niños sordos de 3 años de edad; Caryl Burt, en Inglaterra, creía que sólo hacía falta aulas suficientes para que los niños comprendidos entre 3 y 5 años aprendieran a leer y escribir. Por su parte, Vigotsky consideraba que la lectura y la escritura debían transferirse al preescolar.

En nuestro país, la edad formal para inscribir a un alumno en primer grado osciló entre los 6 y los 7 años y algunas provincias optaron por una de las dos alternativas, aunque por lo general el niño debe tener cumplidos los 6 años al 30 de junio, durante el año lectivo.

Estos datos vinculados a la edad tuvieron diversos significados en cuanto a los contenidos curriculares. Singularmente, en el diseño curricular de 1981 para la Ciudad de Buenos Aires que se elaboró durante la última dictadura militar, mientras se prohibía toda exhibición de cualquier escritura en los jardines de infantes, en primer grado se postergaba el aprendizaje de las primeras letras y el "código gráfico" hasta el mes de agosto: se esperaba a que los niños hubieran cumplido efectivamente los 6 años de edad para empezar a aprender las letras, es decir, las nueve letras que tenían correspondencia unívoca con los sonidos de la lengua oral, mientras a las escuelas llegaban documentos que prescribían "no anticipar los aprendizajes".

Los jardines de infantes –hasta que se inició una prédica en sentido contrario por algunas conocidas pioneras de su renovación– sólo tenían como objetivo la socialización de los pequeños, educarlos por el juego y actividades funcionales. Sin embargo, en muchos casos, siguiendo las orientaciones de

Decroly en sus juegos educativos, solían introducir la escritura de los nombres de los niños y de los objetos del aula. Bajo otras influencias psicológicas, cundió el prejuicio de que no debían realizarse actividades intelectuales anticipadas ya que ellas podrían perjudicar a los pequeños.

El documento conjunto de la IRA y la NAEYC, citado al comienzo, denuncia que en el nivel inicial de los países de habla inglesa, aún ahora, se suele considerar que "toda exposición a la lectura y la escritura es una pérdida de tiempo, más aún, un arma potencialmente peligrosa". Aunque las orientaciones curriculares han cambiado, no parecen ser tan claras ni tan acatadas como para que entre nosotros la situación sea muy diferente.

También es cierto que esta actitud de postergación del aprendizaje de la lectura y la escritura era y suele ser compartida por muchas familias. En ciertos medios era frecuente escuchar interrogantes tales como: "Si empezamos antes, ¿no lo estaremos obligando a hacer un esfuerzo que no le conviene? ¿Qué va a hacer en la escuela? ¿Se aburrirá y se disgustará?". En algunos casos ha existido y existe preocupación en los padres por saber cómo "enseñarles" para prevenir el fracaso y, en otros, situaciones más vitales se interponen para que exista esta preocupación.

Los hallazgos de la investigación sobre el tiempo y el modo en que los niños acceden al uso y al conocimiento de la lengua escrita permiten juzgar la validez de las ordenanzas escolares y responder a los interrogantes familiares sobre el momento de la iniciación en la lectura y la escritura.

Investigaciones precursoras

Con gran sensacionalismo, a mediados del siglo XX se mencionaban casos de niños pequeños, a veces menores de 3 años, que sabían leer. Si bien por lo general se entendía por lectura el simple reconocimiento de letras, logos o palabras y no la comprensión del texto, algunos autores comenzaron a investigar a niños que aprendieron efectivamente a leer de modo precoz en sus hogares.

Entre las primeras investigaciones, se mencionan las realizadas por Dolores Durkin en 1958, quien encontró, en dichos niños, algunas características comunes: a los 4 años comenzaban a interesarse por el material escrito, trataban de dibujar las letras y disfrutaban jugando con la escritura. En las familias de esos niños todos sus miembros leían, por lo menos uno de los padres era lector asiduo y ambos progenitores pasaban mucho tiempo con ellos. Si bien no intentaban enseñarles a leer, les leían, respondían a sus preguntas y los estimulaban a seguir preguntando. La investigadora sugirió que en esos hogares se desarrollaba tácitamente un programa de lectura que podría sugerir cambios en la enseñanza que se impartía en las escuelas.

Investigaciones formales

A partir de estas primeras pesquisas se desarrollaron numerosos proyectos de investigación desde la psicología cognitiva, la lingüística, la antropología, la pedagogía; tuvieron lugar jornadas y simposios; y se elaboraron recomendaciones para políticas basadas en los nuevos conocimientos sobre alfabetización temprana. Según Neuman y Roskos (1998) los resultados de esos

acontecimientos hasta el final de la década del '80 se exponen en los libros de Teale y Sulzby y de Strickland y Morrow que aparecieron, respectivamente, en 1986 y 1989.

En el prefacio de la obra de Strickland y Morrow (1989), la investigadora Marie Clay, de Nueva Zelanda, señala que los trabajos presentados en ella terminaban con el concepto de "aprestamiento" (readiness) y con la concepción acerca de que "existía un punto en el desarrollo que era el del momento indicado para aprender a leer". Al mismo tiempo que se comprueba que no existe un momento mágico para aprender a leer, se subraya el descrédito en que para entonces ya habían caído las actividades que antes se hacían para estimular la maduración.

Diez años después, también Neuman y Roskos reconocen que estas obras marcan un hito en la evolución del conocimiento de las adquisiciones en lectura y escritura que preceden a la escolarización de los niños y no se someten a "la espera" que postergaba la enseñanza hasta que los niños estuvieran "listos" o "preparados" para empezar. Sin embargo, llaman la atención sobre las diferencias entre aquellas producciones publicadas en 1989 y las que se publican una década después, en 1998, como exponentes de la expansión del campo de la alfabetización temprana.

Dos interpretaciones, dos tendencias

La diferencia entre el primer período y el más reciente se puede analizar a través de dos cuestiones: 1) el sentido de los adjetivos "emergente" y "temprana", sucesivamente aplicados para calificar la alfabetización durante la primera infancia; y 2) la diferencia entre "la perspectiva del niño" y las "variaciones individuales" expresiones dominantes en cada período respectivamente.

1) Con respecto a la primera cuestión, Neuman y Roskos consideran que los términos "emergente" y "convencional" no son apropiados. En relación con el primero, "emergente", ya no se trata simplemente de habilidades emergentes sino de una actividad cultural compleja y, en ese sentido, desde muy pequeños los niños deben ser considerados como legítimos lectores y escritores. En cuanto al segundo vocablo, "convencional", argumentan que así como no se acepta que la alfabetización tenga un punto de partida, tampoco se reconoce que su punto de llegada sea el del acceso a las prácticas convencionales como se entiende en las currículas escolares predominantes que le prestan mayor atención al nombre de las letras y a su relación con el sonido. Ahora se prefiere la denominación de "alfabetización temprana" porque "refleja mejor la naturaleza de la lectura y la escritura como un *continuum* del desarrollo en vez de habilidades que se adquieren o no" (Neuman y Roskos, 1998:2).

2) En una primera lectura, las diferencias entre la "perspectiva del niño" y las "variaciones individuales" parecerían una cuestión menor. Sin embargo, es más que una cuestión de matices. Teale y Sulzby señalan que las investigaciones multidisciplinares realizadas hasta 1989 –no solamente en el laboratorio sino en los hogares y otros entornos de la comunidad– permitieron ampliar el concepto de alfabetización, la cual ya no es contemplada simplemente "como una habilidad cognitiva que debe ser

aprendida sino como una compleja actividad *sociopsicolingüística*". Subrayan "el esfuerzo realizado para examinar el desarrollo de la alfabetización **desde la perspectiva del niño**" gracias a lo cual "los investigadores han llegado a comprender lo que sucede en la cabeza del niño, en el mundo del niño" (Teale y Sulzby, 1989:2-3).

Según Neuman y Roskos, el nuevo desafío de las investigaciones actuales consiste, no sólo en reconocer la actividad constructiva del niño sino, sobre todo, en el reconocimiento de las **variaciones individuales** entre los niños pequeños, que hoy en día se hacen crecientemente complejas. Si bien los consideran como creadores activos de significados y exploradores en el aprendizaje de la lectura y la escritura, conciben la alfabetización "en una *perspectiva socio-cultural*"... "como una adquisición cultural, social y cognitiva que se refleja en el dominio de un conjunto complejo de actitudes, expectativas, conductas y habilidades relacionadas con el lenguaje escrito" (Neuman, 1998:7) y analizan críticamente los problemas que generan estas perspectivas para que las prácticas educacionales hagan posible el éxito de todos, a pesar de sus diferencias.

La década del '90 que separa las dos perspectivas se caracterizó por grandes controversias pedagógicas en las que intervinieron los descubrimientos de la alfabetización emergente, mientras que las nuevas posiciones de la alfabetización temprana tienen una importante injerencia en los consensos que se inician al finalizar la década, sin desconocer la participación que tuvieron en los mismos los representantes más calificados de la anterior.

A pesar de los matices, y quizás gracias a ellos, los aportes de la alfabetización temprana en su conjunto tienen un gran significado.

Características de la alfabetización temprana

Ambas orientaciones, la psicopsicolingüística de Teale y Sulzby, y la sociocultural de Neuman analizan las características de la alfabetización temprana como se describe a continuación.

Enfoque psicopsicolingüístico

A partir de trabajos experimentales con niños cuyas edades oscilaban entre su nacimiento y los 6 años de edad, con datos "que hubieran sido increíbles en 1970" y "que cambiaron las ideas de los investigadores y los maestros sobre la evolución de los aprendizajes de la lectura y la escritura", Teale y Sulzby presentaron en 1989 un "cuadro de los niños pequeños como aprendices de la alfabetización" (Teale y Sulzby, 1989: 3-5) describiendo los siguientes rasgos:

1. Casi todos los niños, en una sociedad letrada, comienzan a aprender a leer y escribir muy tempranamente.
2. Las funciones de la alfabetización forman parte integral del proceso de aprendizaje.
3. La lectura y la escritura se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada.

4. Aprenden la lectura y la escritura a través de un compromiso activo, construyendo la comprensión del funcionamiento del lenguaje escrito. Estos rasgos responden a investigaciones realizadas en hogares donde se observó que:

- ◆ Si desde los primeros meses los niños han tomado contacto con materiales escritos, juegos de letras, les han leído libros, a la edad de dos o tres años pueden identificar signos, rótulos, logos y les gusta acercarse a los libros y experimentar con la escritura.
- ◆ La alfabetización se desarrolla en la vida real donde la experiencia de los pequeños se incorpora a actividades que tienen algún propósito más allá del aprendizaje de la lectura y la escritura como tales: ven a los adultos leer el diario, las cartas, los prospectos; usar guías, anotar llamados telefónicos; escribir listas de compras. Participan en juegos con instrucciones escritas, en hacer una comida con una receta de cocina. Más que aprender la lectura y la escritura como una habilidad abstracta, la aprenden en los aspectos funcionales de su uso.
- ◆ Se interesan por la lectura y la escritura al mismo tiempo que aprenden a hablar. Cuando se les lee un cuento y se les pide que lo relaten, no lo repiten de memoria sino que reconstruyen su significado con palabras que difieren del texto. Cuando se encuentran con materiales escritos diferencian dibujos de escrituras, desarrollan hipótesis con la intención de comprender significados, estructuras y cadencias, aprender símbolos, relacionar el lenguaje oral con el escrito. Los procedimientos difieren de los de los adultos pero tienen su propia lógica, cuando se adoptan sus propias perspectivas.

“La descripción de los niños pequeños como aprendices activos, como constructores de la significación del lenguaje escrito es central en el concepto de alfabetización emergente. Pero la nueva perspectiva en el desarrollo de la lectura y la escritura durante la primera infancia también ha demostrado el papel clave que juegan los padres y otras personas letradas como facilitadores del aprendizaje temprano de la alfabetización.” Los niños aprenden mucho cuando los padres interactúan para alcanzar un objetivo en esa actividad. La lectura interactiva de los cuentos tiene un poderoso efecto en el desarrollo de la alfabetización y para promover la actividad independiente con los libros. Equivale al “andamiaje” de Bruner y Cazden.

Como síntesis, este cuadro corrobora que lejos de considerar la alfabetización emergente como un proceso psicobiológico, Teale y Sulzby tampoco la contemplan como un proceso simplemente cognitivo. Aprecian el papel de los adultos, y por eso la definen como “una compleja actividad sociopsicolingüística” (1989:2).

De sus observaciones se puede inferir que, en *“una sociedad letrada”*, *“casi todos los niños”* inician el aprendizaje conceptual de la lectura mediante:

- el uso de la lectura y la escritura con propósitos reales;
- las demostraciones espontáneas de los adultos que leen y escriben en su entorno;

- su interacción con los padres y/u otras personas letradas;
- sus propias exploraciones del material escrito.

Enfoque sociocultural

Diez años después de aquellas observaciones, Susan B. Neuman preocupada por mejorar la calidad de la enseñanza, considera necesario mejorar los conocimientos sobre el desarrollo. Habiendo sido reemplazadas "las viejas nociones sobre el aprestamiento para la lectura" (*'reading readiness'*) se trata de saber cómo se traslada la perspectiva sociocultural y evolutiva a prácticas instruccionales que puedan beneficiar a todos los niños. A tales efectos presenta el desarrollo del niño con las siguientes características básicas (Neuman, 1998:7-18):

1. La diversidad es inherente a todos los aspectos de la enseñanza en los niños pequeños.
2. La interacción social promueve la motivación y la habilidad para el uso de la lectura y la escritura en el desempeño de actividades productivas.
3. Los niños necesitan desarrollar conocimientos y habilidades en la alfabetización.
4. La activa participación en la lectura y la escritura integra al niño, no sólo en la práctica de lo que para qué es, sino también de cómo funciona.
5. Las necesidades especiales de los niños pequeños son mejor atendidas en programas inclusivos de alfabetización básica.
6. El involucramiento de los padres construye la continuidad y la coherencia de la alfabetización temprana.
7. La escuela tiene la responsabilidad de descubrir lo que los chicos ya saben sobre lectura y escritura y ayudarles a hacer conexiones con lo que creemos que deben saber.
8. La evaluación deberá ser continua, en múltiples contextos y focalizada en la variedad de conductas.

Los comentarios que justifican estas características se sustentan en observaciones extendidas sobre poblaciones más amplias que han permitido registrar una gran variedad en los modos del desarrollo de la alfabetización temprana, en correspondencia con las diferentes experiencias y recursos así como con los distintos tipos y grados de apoyo para aprender la lengua escrita. De este modo se explica que algunos niños estarán mejor preparados que otros cuando se inicien en la educación formal.

Esto además explica que, especialmente en la primera edad, la alfabetización es un *proceso profundamente social* que entra en la vida de los niños a través de interacciones en una variedad de actividades y relaciones.

Amenudo se observa también que los niños se interesan en leer y escribir porque les puede ser útil para sus relaciones sociales y les da poder para expresarse; por eso con frecuencia buscan la ayuda de otros más competentes. Asimismo se observa que estos procesos que tanto les sirven a los niños suelen ser desalentados cuando comienzan la escolaridad y se los induce a trabajar solos, a no hablar ni compartir sus interrogantes ni sus trabajos con otros.

Los niños traen consigo el deseo de adquirir el conocimiento y las habilidades que necesitan para leer y escribir. Y no existen razones para negarles esas habilidades técnicas. "Al mismo tiempo, sin embargo, debemos reconocer que la lectura real y la escritura comprenden más que recitar o hacer letras". Se observa que progresivamente ellos mismos establecen una relación mayor entre los aspectos conceptuales y técnicos de la lectura y la escritura.

A temprana edad, los niños despliegan una variedad de caminos creativos para expresar lo que conocen sobre lectura y escritura y conocen más de lo que antes se creía aun cuando su lenguaje no está desarrollado. Su conocimiento ("*I know how*") puede ser conocimiento de acción que precede al conocimiento verbal o declarativo. Lo expresan a través de gestos, conversaciones, cantos, acciones o rutinas. Es necesario darles tiempo para que usen lo que traen y para que exploren de manera independiente los usos y convenciones del material escrito.

Algunos niños van a necesitar un apoyo adicional de instrucción. Pueden tener dificultades físicas o educacionales que requieren más tiempo y más enseñanza. "Típicamente hemos tendido a aislar a esos niños enviándolos a clases especiales o a programas individualizados. Desafortunadamente, tratando de ayudarlos, hemos a menudo sobrediagnosticado y subeducado a los niños con necesidades especiales." Principalmente en los primeros años estos niños necesitan una continuidad de experiencias que sólo pueden encontrar a través de su vinculación con los adultos y con los niños más adelantados que encuentran en la clase.

La alfabetización está incorporada al contexto familiar y al de la escuela, y ella depende de su continuidad y de los lazos que se establecen entre ambos a través del mutuo respeto y la información. En la escuela los niños encuentran nuevas formas de aprender a leer y escribir. Algunos extenderán sus actividades en diferente contexto. Para otros, sobre todo para los de bajos recursos o de diferentes grupos culturales, las actividades de la escuela les resultarán totalmente diferentes. Se ha sugerido que es esa discontinuidad la que influye sobre las adquisiciones escolares.

Ha habido muchos debates que desgraciadamente dieron lugar a programas específicos diseñados especialmente para alumnos de "alto riesgo", con malos resultados. El mejor camino es proveerles la enseñanza más calificada que incluye instrucción directa, tiempo, materiales y oportunidad de actividades para explorar y descubrir.

Como la alfabetización temprana se desarrolla en direcciones tan variadas, no puede ser simplemente medida como un conjunto limitado de habilidades definidas. Desafortunadamente, muchos pequeños son retenidos o promovidos según pruebas que presumen prevenir el éxito escolar. Esos tests no son

confiables porque no son sensibles al lenguaje, la cultura y la experiencia en esas edades.

Sin embargo, la *evaluación es necesaria*. Debe ser realizada en la lectura y la escritura que producen en la vida real y tienen que registrarse continuamente las actividades en diferentes situaciones.

Finalmente, después de otras reflexiones y recomendaciones, Neuman sostiene que los principios de la educación temprana "están en la base de las mejores prácticas y sugieren el lazo entre lo que se conoce sobre el desarrollo y lo que se conoce sobre el aprender a leer y escribir".

Siguiendo la evolución del concepto que culmina en la alfabetización temprana con una mejor comprensión de su desarrollo, se puede resumir lo que se desprende acerca de la manera y las condiciones en que aprende el niño pequeño.

Cómo aprenden a leer y escribir los niños pequeños según el enfoque psicosociolingüístico

Las características que describieron Teale y Sulzby (1989) se ofrecieron –y con toda razón– como deslumbrantes testimonios de la manera en que aprende el niño pequeño antes de escolarizarse.

Aparece como un hecho revolucionario ya que hasta entonces, como se ha dicho, se creía que el aprendizaje de la lectura y la escritura se iniciaba necesariamente en la escuela. Más aún, de acuerdo con algunas investigaciones antropológicas e históricas, las primeras escuelas se crearon para enseñar a leer y escribir cuando así lo requirió el aumento creciente de signos logográficos. Desde entonces la escuela, que nació casi junto con la escritura, mantuvo su enseñanza como primero y hegemónico objetivo (Cole, 1993). Además, ya en pleno siglo XX, como se vio anteriormente, estaba muy consolidado el concepto de que se necesitaba una maduración que sólo se alcanzaba a los 6 años por lo menos y por eso la escuela recibía a los niños a esa edad.

En el ámbito de los enfrentamientos polémicos de los psicólogos, estos hallazgos se ofrecían como pruebas contra los conductistas porque estos aprendizajes "emergían" en el sujeto. Nadie se los había enseñado.

Pero también se reconoce en el trabajo de Teale y Sulzby –diferenciándose de los estudios de gabinete– la intervención de los adultos en esos aprendizajes. Algunos investigadores encontraron reflejados en las escrituras de los más pequeños los trazos característicos de las escrituras de su medio (Harste y Woodward, 1989:148). Otros interpretaron también que los efectos de la lectura de los padres sobre sus hijos eran parecidos a los del andamiaje concebido por Bruner. Se manifestaban los gérmenes de una ampliación y superación del concepto de la alfabetización en los niños pequeños.

Todos encontraron, sí, que los padres estaban alfabetizados y, más aún, que eran aficionados a la lectura. Como las investigaciones tenían lugar en la segunda mitad del siglo XX, ya hacía casi un siglo que regían las leyes de educación pública y las redes de escuelas que respondían a las mismas

extendieron la alfabetización que benefició a esos padres quienes, a su vez, introdujeron en sus hogares, de hecho, la cultura de lo escrito. Los investigadores encontraron así el ambiente más propicio para sus estudios y sus conclusiones les permitieron, a su vez, proponer innovaciones para las escuelas donde se encontraban muchos niños de familias alfabetizadas que respondían con éxito, pero también se comprobaba que muchos no respondían a sus iniciativas y seguían rezagados, casi tanto como ocurría a comienzos de siglo, cuando ya se empezaba a buscar soluciones para ese problema.

Si bien se reconoce que el llamado "fracaso escolar" no es unidimensional se comprueba que uno de los factores que inciden en el mismo es el nivel educativo de los padres (OCDE, 2000) según se desprende de su correlación con el nivel de escolaridad –universitario, secundario, básico– de determinados países. Por eso, es muy significativa la primera característica del cuadro de Teale y Sulzby y su reserva implícita acerca de que se trata de niños que se desarrollan en una sociedad letrada y, más aún, de que son casi todos, y no todos.

El concepto central de la alfabetización emergente, además de la condición de "aprendices activos", incluye la de "constructores de la significación" y subraya la importancia que tiene su aprendizaje en situaciones de la vida real, incorporado a actividades con propósitos más que como actividades aisladas y sin sentido. Se trataba de hallazgos muy significativos que además, como se dijo, mostraban con gran evidencia su contraste con la iniciación en la escuela a partir de las letras como signos "para ser aprendidos". Tuvieron por eso un impacto perdurable acerca de la necesidad de respetar la condición esencial del acto de leer –como comprensión activa– y el de escribir para comunicar, a partir de las primeras relaciones que el niño tiene con el entorno de la cultura escrita y no de "la lectura y la escritura en sí mismas" como objetos especialmente preparados para la escuela, sin sentido, sin vida.

Sin embargo estos hallazgos, por su impacto –especialmente en los centros hegemónicos de la investigación–, sirvieron como sustento de algunas tendencias que menospreciaron, llegando a desconocer las necesidades que algunos niños tienen, más que otros, de conocer cómo funciona el sistema de escritura como tal, *per se*. Adoptaron actitudes muchas veces arrogantes ante los esfuerzos que históricamente realizaron los maestros buscando mejorar la enseñanza para todos. De este modo, se reanimó "el gran debate" que se creía cerrado, la "querrela de los métodos" que se creía prescripta.

Una mejor comprensión del desarrollo en el enfoque sociocultural

La "alfabetización temprana", adherida al enfoque "sociocultural" rescata las primeras conclusiones acerca de cómo aprende el niño pequeño en una sociedad letrada. Pero extiende el universo de sus investigaciones y aquellas conclusiones ideales quedan reducidas a la dimensión más limitada de los hogares de familias ilustradas que ofrecen oportunidades de observación, demostraciones, exploración, interactividad. Lejos de desmerecerse, tantas y tan valiosas conclusiones fueron reconocidas como esenciales para las innovaciones que se deben introducir en las instituciones escolares, desde las escuelas maternas, los niveles de iniciación y el primer ciclo, es decir, desde las primeras edades hasta los 8 años, por lo menos.

Pero deben mejorarse con las nuevas evidencias que se encuentran cuando se amplía el ámbito de la alfabetización temprana y se extiende a los niños que no estuvieron incluidos en las primeras investigaciones, los que no disfrutaban de la cultura escrita en sus hogares. Es decir, a todos, los que antes quedaban excluidos por su fracaso en la escuela y que en el siglo XX no se pudieron rescatar.

En 1998, se insiste en la necesidad de una mejor comprensión del desarrollo para mejorar la enseñanza, y para ello se introduce como primera característica la diversidad estrechamente vinculada a la segunda, que se refiere a la interacción social que genera la necesidad de leer y conduce al aprendizaje cooperativo.

Lo más significativo de ese desarrollo es que "existe una considerable variedad en los modos de desarrollo de la alfabetización temprana". Como se dice en el mencionado documento de la IRA y la NAEYC, transcribiendo un párrafo de la publicación de Neuman: "algunos pueden tener acceso disponible a una variedad de materiales de lectura, mientras otros no; algunos observan a sus padres frecuentemente mientras otros solo ocasionalmente, algunos reciben instrucciones didácticas directas, mientras otros reciben mucha más asistencia informal y casual".

Conviene subrayar la importancia de las evidencias experimentales sobre la diversidad "en el modo de desarrollo" de acuerdo con las oportunidades que le ofrece al niño su medio social, reconociendo la importancia del medio social en el proceso de cognición. De este modo cambia la perspectiva de un desarrollo único, universal, igual para todos, sólo explicable por el "milagro del innatismo" como decía Halliday. Estas evidencias son las que permiten condenar "las prácticas asociadas a puntos de vista superados sobre el desarrollo y teorías del aprendizaje que todavía prevalecen en muchas clases" (IRA y NAEYC, 1998).

Neuman extrae sus consecuencias acerca de la necesidad de que las estrategias sean tan variadas como lo es el desarrollo y de alentar la interactividad en lugar de exigirle al niño que trabaje solo, como suele ocurrir pensando que así se incentiva su capacidad de construir el conocimiento por sí mismo. Más aún, se puede esperar que una cabal comprensión de la diversidad y de la importancia que para la cognición de cada uno tiene su interactividad en el medio social, puede tener efectos de más largo alcance para la calidad de la educación. Comprender que la evolución de los niños varía y no todos llegan a la escuela igualmente preparados, puede alentar la confianza de los educadores en el progreso de todos, ahuyentando los prejuicios que debilitan las expectativas. Son los prejuicios sobre diferencias de "capacidades" que se han nutrido en falsas hipótesis sobre herencias patológicas, consagrados por pruebas -los tests mentales- normatizadas en poblaciones extrañas al niño que se está educando en cada aula.

Otras de las características que se describen están más vinculadas a las confrontaciones referidas a la práctica escolar. Ya no se trata sólo de las relaciones sociales que generan en los niños la necesidad de leer y escribir sino también de su propio interés por el conocimiento de las habilidades para producir los actos de lectura y escritura. Al decir que "no existen razones para negarles esas habilidades técnicas" se le está respondiendo a una de las tendencias más

dominantes en la últimas décadas que, en nombre del lenguaje total, se oponía a la fonetización que lo despedaza.

Neuman reconoce que la "lectura real y la escritura comprenden más que recitar o hacer letras", sobre todo cuando progresivamente los mismos niños relacionan los aspectos conceptuales y técnicos de la lengua escrita. Al mismo tiempo destaca la variedad de caminos creativos que utilizan para expresar lo que conocen sobre el funcionamiento de la lectura y la escritura. Se trata de un conocimiento mayor de lo que antes se creía, un conocimiento práctico, de acción ("*I know how*") que no puede expresar verbalmente porque su lenguaje no está aún desarrollado. Necesitan tiempo para usarlo de manera independiente y explorar sus convenciones y el apoyo activo de maestros que estén familiarizados con una amplia variedad de enfoques explícitos, con materiales y estrategias para desarrollar la comprensión en la alfabetización.

De manera consecuente, la evaluación responde a un nuevo criterio. Oponiéndose a la evaluación estática de los tests, que evalúan el pasado, propone una evaluación dinámica, adecuada al concepto de desarrollo y su variabilidad, que evalúe las potencialidades, mirando hacia el futuro.

La **escuela** con sus objetivos y características propias y el **maestro** como promotor del desarrollo asumen sus responsabilidades en una relación estrecha y continua con el contexto familiar. Y esa responsabilidad con respecto a todos los niños, también a los que han tenido dificultades en su desarrollo natural – corporal, sensorial o intelectual– los integra en programas inclusivos y les ofrece "instrucción adicional", lejos de aislarlos, sobrediagnosticarlos o subeducarlos. Y, aunque por la esencia de esta orientación se sobreentiende que también incluye a los de bajos recursos o de diferentes grupos culturales, expresamente considera que el mejor camino para su educación es proveerles la más calificada enseñanza en lugar de diseñar programas específicos.

A lo largo de este análisis se fueron presentando algunos conceptos y recomendaciones de la declaración conjunta de la IRA y la NAEYC elaborados por una comisión que contaba entre sus miembros a Susan Neuman, una de las autoras que aquí se han reseñado. Tras una revisión ampliamente democrática de las conclusiones, se incorporaron nuevas recomendaciones entre las cuales, en primer lugar, figuraba la siguiente: "La declaración necesita ser clara con respecto al rol de la instrucción (nadie deviene naturalmente alfabetizado....)".

También Vigotsky, aunque consideraba que el niño accede a la escritura mucho antes de ingresar a la escuela, creía que "la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno" (Vigotsky, 1931:184).

Algunos comentarios desde el enfoque sociocultural de Vigotsky

Vigotsky puede ser considerado como un precursor de las investigaciones sobre la alfabetización temprana según los principales testimonios que se encuentran en su memorable trabajo sobre "la prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito" (Vigotsky, 1931) donde decía repetidamente que la lengua escrita se inicia muy temprano en el desarrollo cultural del niño. "El desarrollo del lenguaje escrito, decía, posee una larga historia, extremadamente compleja, que se inicia mucho

antes de que el niño empiece a estudiar la escritura en el colegio. La primera tarea de la investigación científica es la de descubrir la prehistoria del lenguaje escrito del niño, mostrar lo que lleva al niño a la escritura, los importantísimos momentos por los cuales pasa la prehistoria, la relación que guarda con la enseñanza escolar" (op.cit.:185).

Obviamente, al referirse a una "mejor comprensión del desarrollo", Neuman se refiere a una mejor comprensión del desarrollo de la lengua escrita, un desarrollo que, si nos remontamos a Vigotsky, "pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural" que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. (Vigotsky, 1931, p.185.)

El análisis de Neuman sobre el desarrollo en función de la diversidad puede remontarse a las primeras investigaciones de Levy Bruhl con niños indígenas que dieron lugar a su concepción del "desarrollo cultural" con la que, oponiéndose a las teorías raciales, explicó las diferencias con que esos niños respondían a los tests mentales elaborados en sociedades con distintas características culturales. Vigotsky, gracias a investigaciones que realizaron sus discípulos replicando las investigaciones antropológicas de Levy Bruhl, elaboró su teoría del doble desarrollo, natural y cultural. De acuerdo con la misma, en nuestra civilización ambos desarrollos se penetran recíprocamente en una convergencia que se puede perder por dificultades biológicas que afectan al desarrollo natural o porque los niños no han tenido oportunidad de utilizar los instrumentos de los procesos psicológicos superiores que intervienen en el desarrollo cultural.

Resumen y conclusión

Los descubrimientos sobre la adquisición de la lengua escrita en las primeras edades se ofrecen como una contribución trascendente para el conocimiento del proceso de alfabetización, con fuerte impacto para la educación informal y formal.

En su evolución, se enriquece la perspectiva: al principio llama fuertemente la atención sobre el proceso activo del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita si bien ya se reconocen evidencias que inducen a aceptar la influencia de los adultos y del medio cultural en ese proceso.

Pasados diez años de confrontaciones teóricas y de práctica en las aulas, se retoman las principales conclusiones de los primeros descubrimientos pero, al ampliarse el universo de la investigación, se observan variaciones en el desarrollo de la alfabetización temprana, cuyo proceso no responde a una psicogénesis universal. Se pone el acento en la calidad de la educación para la diversidad en una escuela que asume sus responsabilidades incluyendo a todos, cualesquiera que fuesen las diferencias en el desarrollo natural o cultural. Se restablece la responsabilidad del maestro y sugiere la necesidad que tiene de dominar estrategias muy diversas para responder a la diversidad, entre ellas, las que se refieren al aprendizaje de la lengua escrita *per se* y todas las habilidades que su dominio requiere.

Se propone que la escuela mantenga la continuidad de la alfabetización temprana como proceso creativo, placentero, necesario, útil, inteligente, vinculado a la cultura escrita de su medio. Pero actualmente se propone una enseñanza equilibrada que si bien tiene como meta una alfabetización avanzada que acceda a los niveles más abstractos de la lengua escrita, a partir de la semántica desde la iniciación, se recupera –pero no se reproduce–, la enseñanza de las habilidades (perceptivas, psicomotrices, de la memoria, de la comprensión) que los niños necesitan y desean aprender. Se apela a la responsabilidad de la política ante las urgencias sociales que generan las nuevas y más complejas demandas de la lengua escrita y la mayor pericia que requiere el uso de los medios electrónicos de comunicación.

Referencias bibliográficas

- Cole, M. (1993) "Desarrollo cognitivo y educación formal: investigaciones a partir de la investigación transcultural." En L.C. Moll (comp.), **Vigotsky y la educación**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Harste, J.C. y V.A. Woodward (1989) "Fostering needed change in early literacy programs". En D.S. Strickland y L.M. Morrow (eds.) **Emerging literacy**. Newark, International Reading Association.
- IRAY NAEYC, International Reading Association y National Association for the Education of Young Children (1998) "Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. A joint statement". En **The Reading Teacher**, Vol. 52, Nº 2, p.193-216.
- Neuman, S.B. y K.A. Roskos (1998) (ed.) **Children achieving. Best practices in early literacy**. Newark, International Reading Association.
- Neuman, S.B. (1998) "How can we enable all children to achieve." En S.B. Neuman y K.A. Roskos (eds.) (1998) **Children achieving. Best practices in early literacy**. Newark, International Reading Association.
- OCDE-Organización para la Cooperación y Desarrollo (2000) **Primeras Jornadas sobre Fracaso Escolar**. *Internet*.
- G.C.B.A.-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires-(1999). **Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial**. Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.
- Strickland, D.S. y L.M. Morrow (eds.) (1989) **Emerging literacy: Young children learn to read and write**. Newark, International Reading Association.
- Teale, W.H. y E. Sulzby (1989) "Emergent literacy: New perspectives." En D.S. Strickland y L.M. Morrow (eds.) (1989) **Emerging literacy: Young children learn to read and write**. Newark, International Reading Association.
- Vigotsky, L.S. (1931) "La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito". En **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas**, Tomo III. Madrid, Aprendizaje Visor.