

Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial

Berta Braslavsky*

La relación entre el entorno, la escuela, el maestro y el alumno, sinérgica o en contraste, interesa a la teoría de la educación; pero, pocas veces las reflexiones teóricas acerca de esta relación se aplicaron a la iniciación en la lectoescritura.

Por su parte, algunos investigadores que se ocupan de la alfabetización inicial, con frecuencia se refieren a dichos temas a través de prescripciones que parten de puntos de vista cognitivos o lingüísticos fuera del contexto de la teoría de la educación.

Esa alternativa justifica el análisis mediante un enfoque integrador desde la óptica de la pedagogía, con sus conexiones filosóficas y científicas, comprendiendo la didáctica en la complejidad de su perspectiva actual.

Como afluente psicológico de esta última, las hipótesis revalorizadas de la teoría sociohistórica-cultural fundada por Vigotsky –por sus orígenes filosóficos, semióticos, estéticos y, en particular, por su teoría y práctica pedagógica– parecen ofrecer respuestas adecuadas para los problemas que plantea la relación entre los términos enunciados.

Igualmente se encuentran en dicha teoría fundamentos cognitivos coherentes para interpretar el acceso del niño al uso significativo de la lengua escrita.

Estos análisis sirven de encuadre para una investigación exploratoria que estamos realizando en escuelas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, cuyos primeros resultados, resultados parciales, se presentarán a continuación. La investigación mencionada responde al tema central de este Congreso (**El rol del maestro en la formación de lectores**), porque depende esencialmente de los maestros que en ella intervienen. Dichos maestros participaron en un proyecto de formación docente a través del **Servicio de Innovaciones Educativas a Distancia**, que se desarrolló entre los años 1985 y 1989, en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Entorno, escuela, maestro y alumno en una estrategia política

Para definir una estrategia política de la alfabetización inicial interesa tener en cuenta las características diferenciales de la educación funcional, informal o difusa, de la educación formal y de la no formal.

Educación funcional y educación formal

Se sabe que la educación **funcional** o **informal** es asistemática, no intencional, no organizada, ametódica, asociada al aprendizaje por inmersión.

* Investigadora especialista en lectura. Asesora en el área de lectoescritura de la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires (M.C.B.A.).

La educación **formal** se caracteriza, opuestamente, porque está intencionalmente dirigida a fines, se organiza en un sistema que tiene por unidad la escuela, posee contenidos programáticos acorde con los fines, opta por distintos criterios en la relación educativa. La educación **no formal** comprende instituciones escolarizadas no integradas al sistema, y según prestigiosos autores, adquiere mayor importancia en el segundo y en el tercer nivel.

En lo que se refiere al primer nivel, la educación funcional y la educación formal siempre convivieron por lo menos desde la creación de las primeras precarias y selectivas escuelas cuando el hombre genera los primeros signos y los utiliza en sus transacciones en épocas muy remotas (Cole, 1990).

La educación formal en el siglo XIX

La educación funcional fue dominante hasta que a fines del siglo XVIII, la educación formal se configuró al institucionalizarse la escuela pública como órgano de la educación popular, requerida por la revolución industrial y bajo la presión del Tercer Estado en la Revolución Francesa.

Su primer propósito fue extender la alfabetización y, por su origen histórico, su fin no siempre explícito y nunca cumplido fue promover la igualdad social. Se propuso otorgar el conocimiento y, atenta al progreso de las ciencias, incluyó asignaturas científicas en los planes de estudio, con fines informativos y formativos. En materia de métodos, el empirismo, en oposición al escolasticismo, penetraba en las escuelas, donde el maestro era todavía omnipotente, cuando aún se desconocía la peculiaridad psicológica del niño. La escuela pública, que fue la expresión de uno de los hechos más revolucionarios de la historia de la educación, no fue sin embargo, sensible a los problemas del entorno social y, si bien jugó un papel trascendente en la evolución de la cultura y, en particular, en el proceso de la independencia de los países de América Latina, registró fracasos que más tarde le fueron atribuidos a su "indiferencia ante las diferencias".

El siglo XX contra la educación formal

La educación formal, dominante durante el siglo XIX, fue combatida durante todo el siglo XX desde diferentes posiciones.

En las primeras décadas, se la combatió desde el movimiento de la "escuela activa" o "escuela nueva", cuyo "no directivismo" fue analizado con diversos y conocidos enfoques. Era reciente la configuración de la psicología y de sus direcciones evolutivas –herederas del "naturalismo rousseauiano"–, que fortalecieron el paidocentrismo enfatizando la espontaneidad del aprendizaje infantil. A las direcciones europeas, volcadas contra la que llamaron "pedagogía tradicional", se sumó la dirección filosófica de Dewey en los Estados Unidos, que exaltaba la importancia de la educación funcional o informal, penetrando con ella en los intramuros de la escuela. Es cierto que desde el Renacimiento se acarició el ideal de abrir las puertas a la vida. Pero en este caso desaparecen las diferencias entre educación informal y formal para borrar los atributos de esta última, al desconocer las diferencias entre

finos y medios y anular los contenidos con su propuesta experiencial e instrumental. La actitud antiprogramática de este movimiento fue denunciada un tiempo después por un manifiesto de conocidos educadores norteamericanos.

La doctrina de este movimiento, tan elogiado y controvertido como pocas veces vigente, perdura, en prestigiosas direcciones de la alfabetización inicial, ya sea en el autoconstructivismo (Ferreiro, 1990) "como despliegue de un plan endógeno" (Coll, 1990, p. 1140.) o en la revalidación de la educación funcional que enfatiza el aprendizaje por inmersión en el entorno (Goodman, 1990). Estas direcciones son complementarias y reducen la acción del maestro, oponiéndose a su intromisión en el aprendizaje espontáneo del niño.

Los embates contra la educación formal se exacerbaban a mediados del siglo XX, a partir de las teorías de la reproducción, procedentes de la sociología, y de la desescolarización y la contraescolarización generadas en la pedagogía. Reconociendo sus críticas, otros sociólogos las hacen responsables de la "leyenda negra", tan discutible como la leyenda rosa de la "escuela tradicional" (Filmus, 1990). "Leyenda negra" también sobre el maestro cuya "imagen" (Nassif, 1980, p. 153-171) parece seguir el movimiento pendular del predominio de la educación funcional y la formal. Así fue esclavo y servidor en la antigüedad y en la Edad Media; soberano o misionero en el herbartismo y racionalismo del siglo XIX, olvidado culpable en el paidocentrismo; opresor, tirano, genocida; por fin otra vez esclavo en las teorías del reproductivismo y la desescolarización.

Se critica la educación formal como heredera de la heterogeneidad social, de la rigidez curricular, del autoritarismo del maestro, pero no se rescatan sus ideales igualitarios, aunque incumplidos; su función alfabetizadora, aunque frustrada; su preocupación por los contenidos, aunque obsoletos.

Entorno y escuela en América Latina

A partir de las décadas del 70 y del 80, la pedagogía crítica y la didáctica crítica producen el deshielo de la reflexión pedagógica que resultó de los sucesivos reduccionismos, sobre todo bajo el desafío fáctico del fracaso escolar.

La función educativa del entorno merece objetarse de la misma manera que se objeta la educación formal.

El entorno, por lo menos en América Latina, no satisface para las grandes mayorías, ni las necesidades básicas ni los conocimientos sociales previos o paralelos que facilitan el éxito escolar: desnutrición, disgregación familiar, hábitat miserable, marginalidad, violencia, analfabetismo, variantes dialectales, competencia de los medios electrónicos que se superponen con la cultura oral y gráfica. La escuela, dice Kenneth Goodman, "no es preparación para la vida. Es la vida misma" (Goodman, *ibid*, p. 225) ¿Qué vida? Laura Samos, una maestra muy sensible que participa en la investigación que se presenta, se pregunta: "¿estoy permitiendo que toda su realidad (la de los

niños) se meta en la escuela? Marcelo me cuenta: 'A la tarde tengo que estar quieto, el abuelo se enoja, toma vino'; Luis me dice que la mami no lo deja salir de la casilla porque en el barrio son malos; Jessi me dice que ahora no se enferman más porque les hacían brujerías y se cambiaron de casilla; Richard casi no comió su merienda para llevarle al hermanito...". Los maestros se empeñan en organizar estrategias para despertar las estrategias de estos niños y, al enseñarles la lengua escrita como una actividad consciente, tienen la esperanza, sí, de prepararles para que participen en la transformación de la vida tan adversa que les toca vivir.

Si en cualquier caso es dudoso que se llegue al dominio de la lengua escrita por el solo efecto del entorno, ante su adversidad en América Latina, la escuela es el único recurso para los sectores socialmente postergados. Sus falencias deben preocupar seriamente a los educadores y a los responsables políticos. Pero no para desvirtuar la educación formal, sino para recuperar y actualizar los propósitos que estuvieron en su origen y para superarla.

Entorno, maestro, escuela y alumno en la teoría sociohistórica-cultural de la psicología

La estrategia política que jerarquiza a la escuela se apoya en un paradigma didáctico holístico, que revaloriza a la enseñanza como un hecho muy complejo en el que participan las condiciones del que aprende y del que enseña en sus múltiples transacciones, los factores internos y externos de la escuela y los factores cambiantes producidos por ella (Steinhouser, 1984).

Numerosas publicaciones demuestran la importancia que ahora adquiere la actualización de las tesis de Vigotsky (Coll, 1990, p. 138). Sus análisis filogenéticos, ontogenéticos, microgenéticos e históricos sirven de marco para investigar el desarrollo cognitivo en relación con la educación formal (Cole, 1990). Se hallan en curso numerosas investigaciones a partir del concepto de la **Zona de Desarrollo Potencial** (Coll, 1990). Se informa sobre los resultados que tiene la aplicación de sus principios en la práctica escolar (Champagne y Klopfer, 1991, p. 66).

En el presente caso se tomarán algunos de los temas de la psicología sociohistórica-cultural fundada por Vigotsky, para encarar las relaciones que se analizan.

El **entorno**, generalmente tratado en términos ambiguos, se considera con precisión en términos de relaciones sociales, entre personas, en particular del niño con el adulto y con sus inter pares.

A diferencia de los procesos elementales de la vida psíquica que tienen un origen biológico, los aspectos humanos que se manifiestan en los procesos psicológicos superiores no se rigen por leyes biológicas, no son innatos, no existen a priori, no son construcciones internas del individuo solo, no se adquieren por inmersión. Responden a la **ley de internalización** según la cual una operación externa, intersíquica, se transforma en intrapsíquica (Vigotsky, 1979, p. 97). **El entorno social empieza a intervenir**

activamente desde que el niño nace y, por eso, la infancia es el centro de la prehistoria de los procesos psíquicos superiores y de los saberes.

La escuela y el origen de los conocimientos científicos

Los aprendizajes espontáneos o cotidianos y los aprendizajes científicos se originan en la relación del niño con el adulto, pero en diferentes contextos: en el hogar, los primeros (o en su micromedio), y los otros en la escuela. En las experiencias cotidianas el pensamiento es inmediato como conglomerado, que se puede expresar en palabras pero no definir. El pensamiento científico, eminentemente analítico, comienza con las primeras reflexiones sobre los simbolismos que, por ser adquiridos en la escuela, definen su especificidad, reconociendo, al mismo tiempo, su necesaria relación con el entorno natural y con los conocimientos socialmente adquiridos.

La mediación del signo y la especificidad de escuela

Se considera que la mediación del signo es el aporte más significativo de Vigotsky, quien lo homologa al papel jugado por los instrumentos en la hominización del hombre. Pero su característica diferencial consiste en que se orienta hacia el interior del sujeto, quien, al incorporarlo, puede realizar operaciones indirectas, complejas, transferibles a otros aprendizajes. También la mediación de los signos **confirma la especificidad de la escuela**, porque es en ella donde se aprende de manera consciente.

La escuela y el desarrollo de los procesos psíquicos superiores

Contrariamente a las teorías de la maduración y del desarrollo en forma pura, que ponen la educación a remolque del desarrollo, en esta teoría la instrucción se anticipa al desarrollo, y lo promueve. Mientras las teorías antedichas dieron lugar a restricciones de la enseñanza, o a la sustitución de contenidos por ejercicios destinados a desarrollar las operaciones mentales; en este caso los contenidos de la instrucción, su conocimiento reflexivo y el control voluntario del mismo, desarrollan los procesos psíquicos superiores. Por eso **la escuela es el lugar privilegiado para su adquisición.**

La Zona de Desarrollo Próximo

El maestro y la toma de conciencia y del control interno del alumno

Ante la complejidad de la mencionada relación, Vigotsky crea el concepto de la **Zona de Desarrollo Potencial (ZDP)**.

El nivel evolutivo determinado por los tests u otras pruebas realizadas sin ayuda, se expresa como **Nivel de Desarrollo Real (NDR)**, que es el resultado de ciclos ya cumplidos. Pero, Vigotsky mismo, comprueba experimentalmente que, cuando a niños igualmente evaluados en el NDR, se les propone resolver un problema más difícil, pueden lograrlo si se les ofrece algún tipo de ayuda, y generalmente lo consiguen en distintos niveles de exigencia. Así determina un segundo nivel, el **Nivel de Desarrollo Próximo (NDP)** que, al prever un ritmo de desarrollo individual para cada caso, es más

importante que el NDR. El NDP descubre las funciones embrionarias, de maduración "como los rayos X" (Vigotsky, 1979, p. 131).

A diferencia del NDR que es retrospectivo, el NDP es prospectivo, se dirige hacia el futuro. Finalmente, la ZDP se define por la diferencia entre el NDR y el NDP.

La experiencia de Bruner, Ross y Wood (Bruner, 1988, p. 85) demuestra como la madre o el adulto construyen el "andamiaje" o "sostén" del aprendizaje del niño, al regular sus actividades progresivamente, según su capacidad de realizarlas, hasta que termine por internalizarlas como procedimientos conscientes y autorregulados, que realiza sin ayuda. Bruner demuestra las implicaciones para crear conciencia que se hallan en el corazón de la ZDP.

De este modo, si para Vigotsky "el proceso escolar es un aspecto universal y necesario del proceso cultural organizado, y especialmente humano" (Vigotsky, 1979, p. 139), el maestro interviene activamente como constructor del andamiaje que le facilita al alumno la construcción de su conciencia y de su control interno.

La teoría sociohistórica-cultural y el acceso a la escritura como significativa, en una combinación de acciones

El habla como praxis

Wertsh puntualiza que Vigotsky, cuando examinó la mediación del sistema de signos en la comunicación humana, puso particular énfasis en el habla, y examinó su impacto en la función intersíquica e intrapsíquica identificando las formas del habla en cada situación particular. Considera que en la terminología actual "sus escritos pueden expresarse en términos de análisis del discurso o pragmática" (Wertsh, 1990, p. 115) y encuentra conexiones y compatibilidades con su contemporáneo Bakhtin.

En la experiencia que se informa aquí, se toman en cuenta las variantes del lenguaje que aparecen en niños de diferentes culturas y también las diferencias entre el "discurso institucional" y el "discurso extraescolar" (Cole, 1990, p. 105). Por eso, se propone crear en la escuela situaciones reales de comunicación que optimicen al máximo la expresión libre, espontánea, e interactiva de los alumnos.

La "toma de conciencia lingüística"

En sus investigaciones dedicadas a demostrar las diferencias entre el aprendizaje espontáneo y el científico, Vigotsky incluyó sus ya célebres diferencias entre la edad lingüística hablada y la edad lingüística escrita. Sin embargo, aunque esas diferencias son válidas, el mismo Vigotsky, sus discípulos y otros investigadores han demostrado que no son tan absolutas, tanto en la evolución del lenguaje hablado como en el acceso a la lengua escrita.

Poco después de iniciar su comunicación oral, el niño la hace objeto de su conocimiento en la "toma de conciencia lingüística".

De las investigaciones en este tema también se desprende que muchos niños experimentan dificultades para llegar espontáneamente a la "toma de conciencia léxica y fonológica". Por eso se apoyan los conocimientos gramaticales que traen los niños a la escuela, enfatizando la toma de conciencia sintáctica, léxica, fonológica.

Se proponen juegos que los ayuden a desarrollar el oído fonemático y a descubrir los principios básicos de la estructura sonora de la palabra, considerando que son anticipaciones facilitadoras de la construcción de la palabra escrita como modelo gráfico de la anterior (Elkonin, 1973).

El acceso a la lengua escrita se diferencia del acceso a la lengua oral por razones motivacionales y conceptuales.

La necesidad de escribir

El origen del habla del niño responde a la necesidad de pedir, preguntar, responder. El origen de la lengua escrita, en cambio, no obedece a necesidades semejantes. Como falta la presencia del interlocutor, dice Vigotsky, el niño "no siente necesidad (de la escritura) y tiene una idea vaga de su utilidad" (Vigotsky, 1964, p. 114).

Por eso es necesario generar situaciones y actividades que despierten en el niño la necesidad de escribir y que lo motiven externamente para leer, de tal modo "que la escritura sea algo que el niño necesite, que le permita experimentar sobre sus múltiples propósitos". En especial, obviamente, cuando se trata de niños en cuyos hogares no se lee y, sobre todo, rara vez se escribe.

El acceso a la escritura significativa

Vigotsky fue, probablemente, el primero en reconocer que el niño se acerca a la escritura como un hecho natural y no impuesto desde afuera, pero para acceder a la significación requiere una actividad consciente. El lenguaje oral en su origen es espontáneo, dice, en cuanto el niño no es consciente de las operaciones que realiza ni de los sonidos que pronuncia, cuando comienza a hablar. En el lenguaje escrito, sin presencia del interlocutor, estamos obligados a crear la situación, a representárnosla (Vigotsky, 1964, p. 114). Requiere trabajo consciente por las diferencias estructurales que existen entre el lenguaje oral, el lenguaje interiorizado y el lenguaje escrito.

Orientaciones más precisas se derivan de la interpretación ontogénica de la mediación del signo "como un largo proceso de desarrollo" hasta que el niño le atribuye una función simbólica "al complejo sistema de signos de la escritura". Consideró que sólo si se entiende la historia de la evolución de los signos, se puede acceder a una solución correcta de la psicología de la escritura" (Vigotsky, 1979, p. 160).

Experimentalmente Vigotsky demuestra que el juego y el dibujo son precursores del lenguaje escrito, porque en todos se produce el mismo tránsito de simbolismos que se inicia en el de primer orden, pasa al de segundo orden y vuelve al de primer orden en un nivel superior (Vigotsky, 1979, p. 162-171). El concepto de simbolismo de primer orden se refiere al sistema de signos que representa directamente el significado de las cosas o de sus relaciones. El simbolismo de segundo orden representa indirectamente las cosas o sus relaciones, con la mediación de un símbolo intermedio.

Las primeras marcas o signos de carácter mnemotécnico adquieren significado como símbolos de primer orden que designan directamente objetos o acciones. Pero, el niño alcanza un simbolismo de segundo orden cuando crea símbolos escritos para representar el lenguaje hablado. Por fin, prescinde de la mediación del habla y llega a la forma superior del simbolismo cuando, a través del lenguaje escrito, percibe el significado, del mismo modo que a través del lenguaje hablado (Vigotsky, 1979, p. 174-175). La comprensión del lenguaje escrito se realiza, pues, en primer lugar, a través del lenguaje hablado, pero paulatinamente este camino se va abreviando, hasta que el lenguaje hablado acaba por desaparecer como símbolo intermedio.

En ese momento el niño accede a la producción escrita en la dimensión discursiva del lenguaje. Es capaz de producir un mensaje que se hace comprensible para el receptor, su escritura posee lecturabilidad, y él mismo lee la escritura de los otros.

Según Luria, es la culminación de la prehistoria del lenguaje escrito (Luria, 1987, p. 52). A partir de ese momento se inicia una nueva etapa, o "zona" que lo debe conducir al dominio del lenguaje escrito como "la forma más elevada del lenguaje" (Vigotsky, 1954, p. 156), con la exactitud de su sintaxis, y la regularidad y arbitrariedad de su ortografía. Recién al adquirir las bases de ese dominio, podrá considerarse que el niño está alfabetizado, quizás al terminar el primer ciclo, ojalá al terminar la escuela básica.

Vigotsky y la didáctica de la lectoescritura

Vigotsky manifiesta gran preocupación por la didáctica de la lectura y escritura inicial. Incidentalmente dice: "es necesario que las letras se conviertan en elementos de la vida de los niños al igual que lo es el lenguaje. Del mismo modo que los niños aprenden a hablar, deberían aprender a leer y escribir" (Vigotsky, 1979, p. 177). En un trabajo reciente, Kenneth e Yetta Goodman (1990, p. 223) se han valido de este párrafo para apoyar su propio punto de vista del aprendizaje por inmersión. Pero esa expresión de Vigotsky no puede ser tomada fuera de contexto, omitiendo sus terminantes argumentos sobre el trabajo consciente que requiere el acceso a la escritura significante.

Siguiendo la filosofía de Dewey, Goodman dice que "los niños crecen en sociedades letradas y la escuela extiende esa inmersión" (Goodman, 1990, p. 225). Sostiene que la escuela puede ser un ambiente letrado más rico que el mundo fuera de la escuela y no existe diferencia entre el aprendizaje fuera y dentro de ella (Goodman, 1990, p. 229, 234 y otras).

Efectivamente, el niño debe disponer en su aula de biblioteca y de distintos materiales de lectura, debe manipular libros, diarios, prospectos, guías, avisos. Pero todo eso, si bien es necesario no es suficiente.

La necesidad del trabajo consciente del niño produce replanteos pedagógicos por parte de Vigotsky, que diferencia la enseñanza de los aspectos motores de aquella que conduce a “la comprensión interna” de la escritura (Vigotsky, 1979, p. 178).

Vigotsky sostiene, lamentándose, que “se ha enseñado a los niños a trazar letras y formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la escritura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal” (ibid, p. 59). “A pesar de la existencia de numerosos métodos para enseñar a leer y escribir, la pedagogía práctica tiene todavía que alcanzar procedimientos científicos y más efectivos para enseñar a los niños el lenguaje escrito” (ibid, p. 59). Oportunamente, sin embargo, se refiere a “las operaciones adecuadas de los métodos naturales” (ibid, p. 177).

La mayor contribución de Vigotsky para llegar a los “procedimientos científicos” deriva de su concepción del lenguaje como función simbólica de origen social. En sus conclusiones prácticas dice que “para llevar al niño a una comprensión interna de la lengua escrita se debe disponer que ésta sea un desarrollo organizado”. El “dibujo y el juego deberán ser preparatorios” pero el “secreto de la enseñanza, es la preparación y organización adecuada del complejo proceso de transición de un simbolismo a otro, siguiendo este proceso a través de sus momentos más críticos” (ibid, p. 178). Le preocupa, en particular, el uso de los signos escritos para expresar los símbolos hablados de la lengua oral. “El niño tiene que pasar del dibujo de objetos al dibujo del lenguaje, y resulta difícil especificar como se realiza ese cambio, porque la investigación apropiada todavía tiene que conducir a conclusiones definitivas” (ibid, 1979, p.173-174).

Plan organizado, abierto y flexible

Esas investigaciones que Vigotsky proponía en la década del 30, sólo son productivas cuando se realizan en el escenario del aula. La experiencia que se presentará inmediatamente intenta orientarse en esa dirección.

En combinación con las actividades lingüísticas, motivacionales y cognitivas antes enunciadas, los maestros que participan en nuestra investigación, desarrollan una prolifera iniciativa –ya sea en situaciones ocasionales o planificadas, o con los contenidos curriculares–, para relacionar lo que el niño piensa en el curso de su experiencia, con su lenguaje hablado que la expresa, y vincular ese lenguaje oral con la escritura del mismo, que al comienzo realiza el maestro o un compañero más avanzado: así empieza el niño por experimentar que la escritura es lenguaje, y que el lenguaje hablado puede expresarse mediante signos. El “trabajo consciente” que realiza el niño le permite utilizar sus experiencias metalingüísticas precoces para relacionar el lenguaje hablado con el lenguaje escrito mientras trata de producir la significación, como “principio regulador de la conducta humana” (Vigotsky, 1979, P. 118).

De hecho, se pone en práctica el papel que juega el maestro en la concepción esencial de la ZDP. Para construir el "andamiaje", también se apela a la historia de la enseñanza privilegiando, entre los métodos llamados "naturales", aquellos que parten de las unidades de significación que más se aproximan a la dimensión discursiva, como el del "texto libre" de Freinet, de la "libre expresión", de Luis Iglesias, o el de "experiencias del lenguaje" (LEA).

En un profuso entorno de lenguaje escrito, con lectura escuchada que produce placer, con múltiples experiencias de necesidad y propósitos del lenguaje escrito, usando la biblioteca en diversas situaciones grupales e individuales, se desarrolla un plan organizado, pero abierto y flexible que integra dialécticamente las estrategias del alumno con las del maestro y se articula con el entorno escolar, familiar, natural y social.

Los efectos de la enseñanza en la alfabetización

Primeros resultados de una investigación-acción

Los fundamentos anteriores –mejor precisados ahora–, estaban en la base de la formación de docentes en servicio que tuvo lugar entre 1985 y 1989.

A fines de ese año, con el cambio de gobierno de la Secretaría de Educación, una nueva gestión de la Dirección de Planeamiento decidió realizar un seguimiento a cargo de las mismas personas que actuaron en el proyecto anterior. Las docentes que habían actuado como "tutoras" volverían a sus escuelas de origen para hacerse cargo del primer grado y la dirección estaría a cargo de la autora de contenido de los módulos que se elaboraron para la autodidaxia. En la Dirección académica colaborarían cinco docentes que retuvieron las comisiones de servicio.

Quedó configurada una muestra incidental (determinada por la ubicación de las escuelas de origen de las maestras participantes) que comprendía 17 escuelas con población heterogénea de tres circuitos diferentes según la clasificación en radios con necesidades básicas insatisfechas y una población total de 323 alumnos. Entre las docentes, 10 habían sido tutoras y, las otras 7, alumnas de los cursos y talleres.

El proyecto tendría una duración de dos años y se integraba en otro que se proponía poner a prueba en la práctica del aula el diseño curricular 1986.

Por sus características se presentó como una investigación-acción bajo el título de **Efectos de la enseñanza en la alfabetización inicial**.

Considerando las estrategias políticas y el paradigma didáctico implícitos en lo que ya se ha expuesto, ahora se acotan dos aspectos que aparecen como esenciales: la acción colectiva de los maestros y el seguimiento del proceso de producción de los alumnos, que a su vez se acota en la escritura.

Acción concertada de los maestros

Lejos de ser un seguimiento paralelo en 17 escuelas, es una actividad colectivamente concertada en reuniones semanales remuneradas, en horario extraescolar. El grupo responde a una concepción general compartida respetando la iniciativa y decisiones personales en la diversidad de situaciones y la multiplicidad de factores que intervienen en el aula, en la escuela, en la familia y en el medio.

Los maestros actúan como docentes e investigadores. Interesados en los rendimientos son a la vez observadores sensibles, capaces de comprobar, en su experiencia directa, la suerte que corren los principios teóricos en las múltiples alternativas del aula (Clay, 1989). Perciben reacciones de los alumnos, verifican el compromiso de los padres, recogen datos y los analizan, exploran otros factores participantes, analizan las estrategias de los alumnos y las propias. En el intercambio y la socialización enriquecen su práctica, alientan sus expectativas, despejan dudas, despiertan y transmiten entusiasmo (M.C.B.A, 1991).

La producción escrita como unidad de análisis

Construcción de una escala

Tomada la producción escrita como unidad de análisis, se la supeditó al concepto del proceso de escritura como acceso a la significación, como simbolismo directo.

Se decidió tomar una prueba quincenal que se guarda en un legajo para cada alumno precedido por sus datos y algunas referencias sociales, educativas y culturales del padre y la madre.

Considerando la dimensión discursiva aplicada en la enseñanza de la lengua escrita, se elaboraron consignas tales como: "Escríbanle a la directora invitándola a visitarlos en el aula." "¿Qué te imaginás que puede dibujar en el aire la pipa del abuelo?" "Escríbanle una cartita a los jugadores del mundial." La consigna puede ser común a todas las escuelas o puede responder a una decisión de cada maestra.

Los propósitos de esta prueba consistían en: 1) averiguar el nivel de alfabetización con que los niños llegan a la escuela, 2) seguir el proceso de la producción escrita durante el primer año.

La primera prueba se tomó dos semanas después de iniciadas las clases, el 23 de marzo. Ante la disparidad desconcertante de los resultados de las 323 muestras, se decidió construir un instrumento con los datos empíricos obtenidos que permitiera descubrir el acceso a la significación (Braslavsky, Natali y Rosen, 1991 y Braslavsky, 1991).

Se codificaron las producciones que dieron lugar a 35 ítems, además de otros 6 referidos al dominio funcional del espacio. Después de 3 producciones sucesivas, se agruparon los ítems en 4 rangos:

- a) Ausencia de gestos gráficos; dibujos indiferenciados; mezcla de signos no convencionales, números y letras.
- b) Letras de imprenta o a veces cursiva en linealidad continua o discontinua o en formato discursivo, sin contenido semántico.
- c) Letras de imprenta o cursiva, continua o discontinua, con significación progresiva, incompleta.
- d) Texto continuo o con separación léxica cada vez más definida, de riqueza significativa creciente, de mayor extensión y lecturabilidad.

La escala empíricamente construida parece responder a las comprobaciones de Vigotsky sobre las operaciones con signos (Vigotsky, 1979, p. 78) como resultado de un proceso prolongado que se convierte en operación con signos después de una "serie de transformaciones cualitativas" en que cada una proporciona las condiciones para acceder al estadio siguiente, siendo a la vez condicionadas por el anterior. Así, en el rango (a), aparece por primera vez la letra, aunque mezclada con otras producciones o ninguna; en el (b), se independiza la letra, que aparece en formato lineal o textual. Aunque no posee lecturabilidad, se anticipa el rango (c), donde con distintos formatos, el niño usa las letras con intento creciente de producir significados. Estos intentos preparan al rango (d), donde figuran textos que el receptor puede leer, con distinta complejidad y extensión.

Avanzando en la interpretación (Braslavsky, 1991, p. 35) los rangos pueden conceptualizarse del siguiente modo:

- a) Ninguna escritura o esbozos ya alejados del origen biológico de la producción grafomotriz. Primeras señales de acceso al conocimiento externo de la escritura y sus signos.
- b) Conocimiento externo y no instrumental del sistema de escritura.
- c) De acceso al uso instrumental que posibilita el simbolismo de la escritura
- d) Escritura simbólica, significativa, como forma compleja del comportamiento cultural

Distinción entre rangos preinstrumentales y simbólicos

Se advierte una definida distinción entre los rangos (a) y (b) por una parte, y (c) y (d) por la otra. En los primeros, los niños saben que con los signos se puede escribir pero no cómo pueden expresar el lenguaje a través de los mismos. Son rangos preinstrumentales (Luria, 1987, p. 48). A partir del rango (c) el niño utiliza los signos y el formato para expresar contenidos que se aproximan cada vez más a la escritura significativa. Los niños que se hallan en el rango (d) han logrado el "conocimiento interno" del lenguaje escrito. Ahora tendrán que dominarlo.

Esta diferencia, empíricamente comprobada, parece coincidir con la transición de simbolismos antes expuesta, especialmente en su segundo y

tercer paso, y da lugar a interrogantes ya formulados sobre el compromiso de la intervención pedagógica en dicha transición (Braslavsky, 1991).

Análisis del proceso. Desplazamientos de rangos

Mediante dicha escala se analiza el proceso, con las pruebas tomadas el 23 de marzo, el 7 de julio y el 8 de noviembre. Se omitieron los repitentes, que se estudian por separado (véanse los cuadros y las respectivas curvas en Braslavsky, 1991).

Considerando globalmente los resultados, en la primera prueba los rangos preinstrumentales (a + b) suman el 74,22% y los simbólicos (c + d) suman el 23,29%.

Cabe advertir que el 85% de los niños escriben su nombre al ingresar y que este porcentaje contrasta con el 23,29% que accede al nivel significativo de la lengua escrita.

Se puede reconocer, pues, que efectivamente en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires que participan en la experiencia, con las condiciones socioeducativas particulares de esta población, los niños llegan con conocimientos de la lengua escrita, pero con gran heterogeneidad. Esa heterogeneidad, que desmiente la igualdad supuesta en la escuela ideal del siglo XIX también se advierte en las diferencias que aparecen entre las escuelas, ya que en menos de la mitad de los primeros grados aparece el rango (d), y en 4 de ellos sólo se registran los rangos (a) y (b) (Braslavsky, 1991).

Los resultados obtenidos el 7 de julio –tres meses después– expresan sorprendentes diferencias. Los rangos instrumentales (a + b) suman el 20,7% y los simbólicos (c + d) suman el 70,4%. Se ha producido una inversión cuantitativa en el nivel de acceso a la significación.

Finalmente, en la prueba del 7 de noviembre, se advierte que ya no se registra ningún alumno en el rango (a), que el (c + d) suma el 88,8%. El 6,7% que permanece en el rango (b) ha sido estudiado caso por caso (21 alumnos) comprobándose que todos padecen de algún problema individual severo o de extrema marginalidad (Braslavsky, 1991, p. 48). No obstante han sido promovidos, como todos, con la misma maestra a 2do. grado y muchos de ellos, en agosto de 1991, ingresan a los rangos simbólicos.

Probables asociaciones entre rangos y nivel socioeducativo del padre y de la madre

Por otra parte, con los necesarios recaudos, por el carácter incidental de la muestra, se realizó un estudio estadístico para analizar la probable asociación entre el nivel de escolaridad del padre y de la madre, con la distribución de rangos. Los datos se analizaron al comenzar y al finalizar el año lectivo, y sin que sea generalizable la conclusión, se puede advertir que: 1) tanto el nivel de educación formal del padre, y en mayor medida el de la madre, tendría una mayor incidencia en los niveles de alfabetización alcanzados por sus hijos

antes de iniciar su escolaridad; 2) al finalizar el año, la asociación significativa disminuye en relación con la escolaridad de la madre, y deja de tener significación la escolaridad del padre.

La experiencia repetida en dos grados durante el año 1991 permitió corroborar los rangos obtenidos el año anterior y la evolución de los mismos, tal como se ilustrará en futuros informes.

Hipótesis sobre los efectos de la enseñanza

Con los datos obtenidos hasta el presente, no se pretende sacar conclusiones. Esta investigación exploratoria permite, sin embargo, formular una hipótesis sobre los efectos de la enseñanza, por lo menos a corto plazo, a partir de dos evidencias: 1) El desplazamiento de los rangos desde la heterogeneidad comprobada al comenzar el año 1990 hasta su tendencia a unificarse en el nivel más alto al finalizarlo. 2) Los logros alcanzados por los alumnos más allá de las desigualdades educativas de sus padres, de su marco de vida familiar y comunitario.

Existe un abundante material de registros y análisis de clases muy ilustrativos sobre el "andamiaje" construido por las maestras, que dan cuenta de la función didáctica en la sucesión de los rangos (M.C.B.A., 1991).

La hipótesis mencionada permite ser optimista con respecto a la posibilidad que tiene la escuela de aproximarse a la meta de distribuir igualitariamente el conocimiento a pesar de la heterogeneidad en el punto de partida, siempre que se cumpla con determinadas condiciones, que incluye la formación profesional, académica, científica y pedagógica de los maestros.

Debe aclararse, necesariamente, que por ahora sólo se poseen datos de una muestra incidental de la población escolar en una de las ciudades más populosas de los países periféricos, con alto grado de desarrollo de la cultura gráfica.

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, Berta; Natali, Nelda; Rosen, Nora (1991) "Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza." **Lectura y Vida**, Año 12, **1**, 10-19.
- Braslavsky, Berta (1991) **La escuela puede**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Bruner, J. (1988) **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona, Gedisa.
- Cole, M. (1990) "Cognitive Development and Formal Schooling: The Evidence from Cross-cultural Research." En L.C. Moll (ed.), **Vigotsky and Education. Instructional Implications of Sociohistorical Psychology**. Cambridge University Press.
- Salvador C. (1990) **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
- Clay, M.M. (1989) "Involving Teachers in Classroom Research." En **Teachers and Research**. U.S.A., Newark, IRA.
- Champagne, A.B. y L.E. Klopfer (1991) "Understanding Science Text and the Physical World." En C. Minnick Santa y D. Alverman (eds.) **Science Learning**. U.S.A Newark, IRA.

- Elkonin, D.B. (1973) "USSR." En John Downing (ed.) **Comparative Reading**. N.Y., London, The McMillan Company.
- Ferreiro, E. (1990) "Literacy Development: Pyscognesis." En Y. Goodman (ed.) **How Children Construct Literacy. Piagetian Perspectives**. U.S.A., Newark, IRA.
- Filmus, D. (1990) "No desvalorizar la escuela pública." Buenos Aires, **Diario Clarín**, 3 de agosto de 1990.
- Freinet, C. (1978) **El método natural**. Barcelona, Laia.
- Goodman, Y. M. y Goodman, K.S. (1990) "Vigotsky in a Whole Language Perspectives." En L.C. Moll (ed.), **Vigotsky and Education. Instructional Implications of Sociohistorical Psychology**. Cambridge University Press.
- Iglesias, L.F. (1979) **Didáctica de la libre expresión**. Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.
- Luria, A. (1987) **Materiales para la génesis de la escritura en el niño, en psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscú, Progreso.
- M.C.B.A. (1990) "Investigación-acción que se inicia en la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires." Herminia Ferrata, Directora General de Planeamiento y Berta Braslavsky, Directora del Proyecto.
- M.C.B.A. (1985-1990) SicaDis. **Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia**. Berta Braslavsky, especialista en contenidos; Silvia Fernández de Gacio, Diseño y producción de módulos; Graciela Carbone, Directora General de Planeamiento.
- M.C.B.A. (1991) **La lectoescritura, una mirada reflexiva sobre nuestra perspectiva didáctica**. Informe I del Equipo docente investigador sobre tareas realizadas en 1990. Producido en la Dirección General de Planeamiento de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Moll, L.C. (ed.) (1990) **Vigotsky and Education. Instructional Implications of Sociohistorical Psychology**. Cambridge University Press.
- Nassif, R. (1980) **Teoría de la educación**. España, Cincel, Kapelusz.
- Steinhouser, L. (1984) **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid, Morata.
- Vigotsky, L. (1979) **Los procesos psicológicos superiores**. Barcelona, Grijalbo Grupo Editor.
- Vigotsky, L. (1991) **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid, Aprendizaje Visor-Ministerio de Educación y Ciencias.
- Wertsch, J.V. (1990) "The Voice of Rationality in a Sociocultural Approach to Mind." En L.C. Moll (ed.), **Vigotsky and Education. Instructional Implications of Sociohistorical Psychology**. Cambridge University Press.