

El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial

Berta Braslavsky*

Cuando se trata el proceso de adquisición del conocimiento en el aula se suele tener en cuenta la relación entre el maestro, el alumno y los contenidos así como la compatibilización del proceso, de aprendizaje con la lógica interna de cada contenido. Pocas veces se considera la importancia del medio –del entorno– en ese proceso de adquisición.

Sin embargo, en los últimos tiempos, en lo que atañe, particularmente, a la lectura y la escritura inicial, algunas tendencias se refieren en especial al medio, pero con diferencias que conviene conocer para evitar confusiones.

La publicación afortunada de las **Obras Escogidas** de Vygotsky (1991), y la más reciente publicación en castellano de **Vygotsky y la educación**, compilada por Luis C.Moll (1994), facilitan el tratamiento científico del tema general de la relación entre el medio y el individuo, tema que a su vez permite analizar la relación entre el medio, el alumno, el educador y los contenidos.

A la luz de ese análisis se pueden encontrar las diferencias entre algunas de las perspectivas que ahora se reconocen para la investigación y la enseñanza en la alfabetización inicial, las contradicciones aún pendientes y los caminos que se intentan para resolverlas.

El medio en el conductismo y la reflexología, y en la teoría sociohistórico cultural

En 1924, Vygotsky, al analizar la crisis de la psicología en su conferencia sobre "Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos", estableció la distancia que lo separaba tanto de los reflexólogos rusos como de los conductistas norteamericanos (Vygotsky, 1991).

Si bien destacaba el mérito de ambas direcciones como fundadoras de la psicología objetiva, "dejando de lado el análisis de las vivencias espirituales subjetivas", de la introspección y de los "sistemas de clasificación escolásticos" (Vygotsky, 1991, P. 145) exponía sus divergencias en cuanto al tratamiento de los "fenómenos subjetivos o psíquicos como objeto propio de la psicología". Sin embargo, reconocía en ambos movimientos la importancia del mecanismo básico como **reacción** que supone obligatoriamente la percepción del influjo del **medio**, ya sea desde adentro o desde afuera del organismo (Vygotsky, 1991, p. 153).

* Especialista en lectoescritura. En 1993, la Organización de Estados Americanos, OEA, le otorgó el **Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello"** en reconocimiento a su destacada trayectoria académica y profesional dedicada al mejoramiento de la educación básica. Dirige el Programa de actualización en la alfabetización inicial con énfasis en la comprensión, curso de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Vygotsky jamás utilizó la fórmula E-R (estimulo-respuesta) porque “no puede servir de base a un estudio apropiado de las formas superiores de la conducta, específicamente humanas” (Vygotsky, 1979, p. 98). Pero, a modo de hipótesis, en 1926 en su prólogo a la obra de Thorndike (Vygotsky, 1991, p. 153) imaginó un tercer término intermedio. El excitante, como punto de partida, sería seguido por ese tercer término que se interpondría entre el E y la R para generar un **proceso interno de transformación del excitante**: ya sean los procesos químicos en la planta que provocan la flexión del tallo, el recuerdo de la comida en el perro que da lugar a la secreción de la saliva, los pensamientos del hombre que se expresan en los cálculos sobre el papel.

Este proceso, que tiene lugar en todos los seres vivos, adquiere en el hombre una gran complejidad bajo formas tan complicadas y sutiles, de aspectos tan imperceptibles, que resulta imposible descubrirlas “a primera vista”. Constituyen los fenómenos “subjetivos o psíquicos” que son objeto de la psicología mientras que la reflexología tiene como objeto la fisiología del sistema nervioso central.

En los albores de la “década prodigiosa”, de “furia creadora”, que se inicia en 1924, ya había dicho Vygotsky:

“de toda la masa de excitantes ... se destaca para mí un grupo que es el de los estímulos sociales, que proceden de las personas y se destaca porque yo mismo puedo producir esos excitantes... que sirven de fundamento a la conciencia social y a la coordinación colectiva de comportamientos, lo que conduce, entre otras cosas, al origen social de la conciencia” (Vygotsky, 1991, p. 12).

Sus divergencias con el conductismo y la reflexología se aclaran definitivamente cuando establece las diferencias entre el comportamiento del animal, que estudian experimentalmente ambas corrientes, y el comportamiento del hombre, que estudia la psicología. Reconoce que, si bien en el animal ya se agregan los reflejos innatos heredados –como lo aclaró Darwin–, y los reflejos condicionados adquiridos –como lo aclaró Pavlov–, las experiencias individuales en el hombre son muy distintas porque se agregan **nuevos componentes**. Se amplía la experiencia heredada, no sólo en lo biológico, sino en las adquisiciones de generaciones anteriores que se reciben desde el nacimiento a través de la **experiencia histórica** y junto con ella **la experiencia social** de otras personas. El **componente social** del comportamiento da lugar a una adaptación activa al medio diferente de la adaptación eminentemente pasiva del animal. En resumen: en el hombre actúa “el medio multiplicado por el medio. **Es lo social al cuadrado**” (Vygotsky, 1991, p. 158).

“El comportamiento del hombre... se nos revela como un proceso continuo de nuevas reacciones...” y “lo que es más importante, como una lucha entre el mundo y el hombre que no cesa ni un segundo y que exige ajustes instantáneos. En una palabra, el comportamiento del hombre se revela en toda su complejidad real, en su potente significado, como un proceso dinámico y dialéctico de **lucha entre el hombre y el mundo y dentro del propio hombre**” (Vygotsky, 1991, p. 157).

El rol del maestro en el conductismo y en la teoría sociohistórico cultural

A partir de las divergencias anteriores, surgen las diferencias entre ambas direcciones, –el conductismo y la teoría sociohistórica– sobre el rol del maestro.

Vygotsky reconoce explícitamente que “en todas las épocas”, “toda educación ha sido siempre una función del régimen social” y por eso aparece “la enorme importancia, excesivamente grande, del maestro”, como motor principal, como la parte fundamental del medio educativo”. En “la nueva psicología”, refiriéndose al conductismo, sostiene que al reconocerse como mecanismo básico del comportamiento la reacción al medio, el niño ya no puede ser considerado como “el recipiente vacío que el maestro debe llenar con el agua o con el vino de sus lecciones”. En ese caso parecería que la educación fuera sólo un proceso de “adaptación de los componentes heredados a las condiciones del medio” y de “acumulación y elaboración de reflejos condicionados del medio”.

Así, se considera que el maestro ha dejado de ejercer una acción educadora directa. Toda la reforma norteamericana, dice en 1926,

“gira alrededor de este tema: cómo lograr que el maestro sea un organizador del medio social, hasta que su papel se aproxime lo más posible a cero”.

Thorndike

“reduce también el papel del maestro al de regulador de los estímulos de las reacciones del niño” y “limita fundamentalmente el proceso educativo del maestro” (Vygotsky, 1991, p. 161).

Los conceptos elaborados en función de sus divergencias con el conductismo y con la reflexología, así como con todas las tendencias psicológicas de su tiempo que, asombrosamente, conoció y discutió, derivaron a partir del año 30 en los principios que fundamentan la teoría sociohistórico cultural de la psicología, cuya teoría del desarrollo constituye al mismo tiempo, según Bruner (1962), una teoría de la educación.

Al mismo tiempo que les objetaba a los conductistas y reflexólogos que no se plantearan la necesidad de producir transformaciones serias en la escuela y en la función del maestro, afirmaba que “la fórmula exacta de la educación” está en los **objetivos** que el maestro debe conocer para saber a qué canales debe dirigir él mismo las tendencias naturales del niño y conocer “qué ruedas debe girar” con ese propósito. Teniendo en cuenta la complejidad del comportamiento humano, el proceso educativo debe presentarse como una ardua lucha en el interior de la persona, y el maestro debe jugar un papel en esa lucha. Esta idea embrionaria se anticipó a su concepción de la Zona de Desarrollo Próximo que formuló al final de su corta vida.

La celebridad de este concepto suele estar falsamente acompañada de un reduccionismo que se limita a los ejercicios de ayuda en el desempeño. En

oposición al mismo, autores actuales (Moll, 1994) analizan su **verdadera esencia**. Dentro de una concepción que rechaza la universalidad de un niño que se desenvuelve en un medio vacío de cultura y al margen de las relaciones sociales, la ZDP tiene como rasgos esenciales, entre otros: 1) el contraste entre el aprendizaje de un niño solo, con el rendimiento de un niño que realiza una actividad compartida (con un adulto o también con un niño más adelantado); 2) la actividad del maestro pensada para brindarle un andamiaje que le ayude hasta que se apropie del conocimiento de manera consciente y autorregulada, 3) su aplicación en la escuela, en la formación del maestro y en todos los ámbitos de la vida social.

La ZDP, síntesis de los conceptos educacionales de Vygotsky, es un concepto de conexión de los elementos clave de la teoría que considera indivisibles al individuo y la sociedad.

El medio y el maestro en tres perspectivas de la alfabetización inicial

McCarthy y Raphael (1992) analizan tres perspectivas actuales en la enseñanza y en la investigación de la lectura y la escritura inicial: 1) las teorías cognitivas del "procesamiento de la información"; 2) las "natural/piagetianas"; 3) la "socioconstructivista", que responde a los principios básicos de Vygotsky.

Después de exponer las diferencias esenciales entre los supuestos básicos en cada tendencia y sus consecuencias para la enseñanza, cuando se refieren al rol del entorno en el aula, reconocen las diferencias siguientes: para la primera el entorno es indiferente y asume que es estable. Para las otras dos, el entorno es crítico hasta tal punto que la apariencia de las aulas puede sugerir que responden a un enfoque similar. Sin embargo, estos autores reconocen diferencias esenciales entre ambas perspectivas.

Desde la perspectiva "natural/piagetianas", en la cual se incluye como representante muy destacado el "*whole language*" (lenguaje integral), sustentado por Kenneth y Yetta Goodman, es fundamental el **entorno de escritura**, con materiales diversos y libros donde el aprendizaje es "**natural**", porque el niño es quien construye el conocimiento solo, sin intervención de otras personas. El curriculum también se deriva de las escrituras "naturales" como letreros, rótulos, carteles. Los alumnos aprenden, pues, **sin asistencia deliberada y no se definen objetivos**. El maestro tiene un rol facilitador al crear el entorno para que el alumno explore. Ante las oportunidades que se le brindan, la responsabilidad de aprender recae sobre el alumno quien, gracias al medio letrado, en interacción con el texto, elabora sus hipótesis y aprende a leer del mismo modo que aprende a hablar en su relación con el habla de los demás. Tiene oportunidades de escribir sobre tópicos seleccionados por los niños corriendo los riesgos de una libre experimentación que, ciertamente, comparte con sus compañeros. Como ocurre con el habla, el niño aprende el lenguaje total y no sus partes.

En la perspectiva socioconstructivista, según estos autores, el entorno de escritura tiene las mismas características, y la diferencia residiría esencialmente en la relación dialógica del maestro con los alumnos. La

enseñanza es más directiva que en el "*whole language*", pero menos que en el "procesamiento de la información". Ellos consideran que es un **modo de instrucción ambiental caracterizado por claros objetivos específicos**.

Como el conocimiento es una construcción social, el maestro asiste al alumno en sus intentos iniciales por diversos medios y disminuye su ayuda gradualmente hasta que éste asume sus responsabilidades. Usa el diálogo y además se vale de recursos muy variados para que el alumno internalice las operaciones que ha realizado externamente y avance por sí mismo.

En cuanto al rol del alumno, en el primer caso es esencialmente pasivo en la recepción del conocimiento; en el segundo es esencialmente activo en la construcción del conocimiento; en el tercero tanto el alumno como el maestro son activos en la construcción conjunta del conocimiento.

Las contradicciones pendientes

Este interesante análisis permite interpretar que los autores que se integran en la segunda perspectiva –que no son conductistas sino que en su mayoría son detractores del conductismo–, no han resuelto las contradicciones entre el individuo y el medio que dejaron pendientes los conductistas.

Les resulta **difícil explicar como actúa en el entorno el niño que debe aprender solo**, ya sea porque la intervención del adulto puede interferir el desarrollo de sus hipótesis internas, ya sea porque no se debe coartar un aprendizaje que se adquiere espontáneamente en un medio letrado del mismo modo que se adquiere el habla en un medio oralizado.

Se ha opinado, sin mayores explicaciones, que la alfabetización inicial debe pensarse "en términos de situaciones de alfabetización y no en términos de métodos de enseñanza" como ha ocurrido tradicionalmente (Ferreiro, en Goodman, 1990, p. 24). Se ha querido explicar que se adquiere la lectura y la escritura gracias al aprendizaje por "inmersión" propio de la educación informal o funcional o por "invención" frente a la "convención" (Goodman y Goodman, 1990).

Parece que trasladando al aula los materiales escritos que existen fuera de la escuela, los niños pondrían en acción los procesos de asimilación y acomodación cuando manejan las escrituras que tienen a su alcance, y que reacomodarían su proceso de adaptación apelando a sus hipótesis internas cada vez que se rompe el equilibrio que han logrado. A este respecto, Goodman y Goodman (1990) citan a Piaget y su concepto de equilibración de las estructuras psíquicas.

Entre sus recomendaciones para resolver científicamente los problemas de la enseñanza inicial de la lengua escrita, Vygotsky (1970, p. 177) escribió: "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". Pero también dejó otros preceptos **más directivos** que se basan en su concepción de la lengua escrita como la función simbólica del sistema de signos de la escritura; en la evolución de esa

función simbólica; en la diferenciación entre el plano interno, significativo, y el plano externo, fonético, del lenguaje; en su análisis de las diferencias entre el aprendizaje de la lengua oral y de la lengua escrita que explican las diferencias entre la edad del aprendizaje de la lengua hablada y de la lengua escrita.

En cuanto a la oposición a veces dramática entre lo fónico y el lenguaje total que existe entre las dos primeras tendencias antes analizadas, Vygotsky (1979, p. 159) expresó claramente 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”. Y aconsejó: “a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras” (1979, p. 178). Sin embargo, se preocupó por las dificultades que tienen cuando crean o usan símbolos escritos para representar el lenguaje hablado en el segundo momento de la evolución de los simbolismos, momento muy breve después del cual utilizan directamente la escritura como significante, ya sin la intermediación del lenguaje hablado.

Aprendizajes espontáneos y aprendizajes escolares

Las dos corrientes que reparan en el ambiente de alfabetización tienen el mérito de haber llamado la atención sobre los conocimientos de la lengua escrita que el niño adquiere socialmente, antes de llegar a la escuela y fuera de ella. Con esa hipótesis se desarrollaron las investigaciones de la “alfabetización emergente” y se ha señalado justamente que la alfabetización no es sólo responsabilidad de la escuela sino que también es responsabilidad de la familia y de la sociedad. También se ha llamado la atención para que se tengan en cuenta los conocimientos que tiene el niño cuando llega a la escuela.

Probablemente, Vygotsky (1971, p. 177) fue el primero en advertir que el niño se acerca naturalmente a la escritura desde su primera infancia. Pero, sin embargo, esbozó directivas para la enseñanza en la escuela y su teoría **ofrece serios fundamentos para la educación formal**, donde por fin tendrá lugar **el dominio de la lengua escrita**. Por su parte, Luria señaló las “ricas vías” del aprendizaje escolar para incorporar los procedimientos cualitativamente nuevos que requiere la escritura alfabética (a diferencia de la pictográfica) y de la importante zona que se extiende entre la prehistoria del lenguaje escrito y las formas nuevas, culturales, introducidas organizadamente” (Luria, 1987, p. 54 y 55).

En este caso, se pone en juego el gran tema del **tránsito de los aprendizajes espontáneos a los aprendizajes escolares** que preocupa a investigadores actuales inspirados en Vygotsky, tratando de combinar los contextos sociales en una singular relación entre la “pedagogía de los hogares” y la “pedagogía del aula”. Se preocupan por entretelar los conocimientos cotidianos con los conocimientos teóricos del aula para encontrar regularidades y sistematizaciones que inicien a los niños en el conocimiento científico y, recíprocamente, les permitan conocer mejor la realidad cotidiana (Moll, 1990, 3ra parte).

Dentro de la interpretación vygotskyana se avanza con interesantes investigaciones referidas a la iniciación en la lectura y escritura en el aula o a la recuperación del aprendizaje en los niños que presentan dificultades de diverso origen (Clay y Cazden; Rueda, R. y otros, en Moll, 1994).

Las características específicas del micromedio escolar

Si no es concebible un niño arquetípico, universal, es porque tampoco el medio puede considerarse como una abstracción, siempre igual a sí mismo, sino que, por el contrario, presenta contextos culturales y sociales diversos, que adquieren características específicas en determinadas situaciones.

Investigaciones filogenéticas e históricas que se remontan a 4.000 a.C, comprueban que, a partir de las escrituras cuneiformes la escuela es "un aspecto universal y necesario del proceso cultural organizado", como lo expresó Vigotsky, y que, a través de su historia, ha presentado algunas características que la distinguen de otros procesos de socialización (Cole, 1990, p. 96).

Se pueden destacar algunos rasgos que la caracterizan según las investigaciones en que se basa Cole: 1) su estructura social peculiar, donde un solo adulto interactúa con muchos alumnos al mismo tiempo; 2) las situaciones de aprendizaje, diferentes del aprendizaje práctico, modélico, por imitación de la vida real que caracteriza a los medios no escolarizados. Y agregó un tercero, especialmente subrayado por Wertsch: (1990, p. 121) acerca del privilegio que tiene en la escuela el discurso de la una "racionalidad descontextualizada como reflejo de una tendencia general de la sociedad moderna" para imponer ciertas voces y silenciar otras.

Estos tres aspectos, desde ya, sugieren la diversidad y complejidad del medio en las aulas de las escuelas urbano marginales con niños que hablan con las variantes dialectales que corresponden al origen geográfico de las familias que habitan en los asentamientos, con lenguaje pobre, generalmente "miedoso", y variadas sintaxis y que, además, tienen una experiencia muy pobre o ninguna con el lenguaje escrito y su sentido. O en escuelas rurales, en culturas ágrafas o analfabetas; o en escuelas con alta repitencia donde las edades oscilan desde los seis a los diez años o más.

Por otra parte, el propio desarrollo interno de la escuela ha dado lugar a deformaciones del "micromedio" con los vicios que caracterizan a la "cultura de la escuela" descritos en conocidos estudios con métodos etnográficos.

Este panorama obliga a introducir cambios que no sólo se limitan al entorno de alfabetización. El **"ambiente de lectura"** es indispensable, sobre todo con poblaciones urbano marginales o rurales que tienen poca o ninguna experiencia con el lenguaje escrito. Pero **no se debe concebir el "entorno" como una pura exhibición de estímulos que el maestro debe coordinar para facilitar el aprendizaje del niño solo.**

Es igualmente o más importante crear situaciones reales de comunicación así como un clima de confianza y credibilidad en el aprendizaje de todos los niños aunque algunos necesitan más ayuda. Es una condición necesaria, en particular para considerar otro **componente que caracteriza a la escuela**. Es el instrumento de mediación destacado por Cole, la **escritura** (tanto en el área del lenguaje como de la matemática) como esencial para la escolarización.

El aprendizaje consciente y el rol del maestro

La lectura de las **Obras Escogidas** de Vygotsky (1991), permite acercarnos a su preocupación fundamental por el problema de la conciencia cuyo conocimiento contrastaba con lo que gracias a Freud ya se sabía sobre el inconsciente.

Reconoce que primero existe un conocimiento de acción: "para someter una función al control intelectual y volitivo, primero debemos poseerlo" (Vygotsky, 1964, p. 105). Pero éste es solamente un conocimiento práctico. El **verdadero conocimiento sólo se logra a través de la toma de conciencia del mismo y de su control voluntario**.

Bruner se pregunta cómo puede el adulto competente "prestarle" una conciencia al niño cuando aún le falta la conciencia propia. Y origina el concepto de **andamiaje** mediante el cual el adulto empieza su acción educativa, con una "conciencia para dos", mientras el niño se desprende poco a poco de ese préstamo, se independiza y adquiere su propio conocimiento consciente.

Interesantes publicaciones exponen los trabajos realizados para diferenciar **la conducta controlada de la conducta autorregulada** (Díaz, R. M.; Neal, CJ; Amaya-Williams, M., en Moll, 1994). Esta concepción se vincula con las perspectivas actuales de la metacognición.

La ZDP, como se dijo, es la síntesis de la concepción vygotskyana de la educación y ella pone de manifiesto la intervención del maestro en el proceso mismo del desarrollo.

Decíamos en un artículo anterior que Bruner va muy lejos en el tema del préstamo de la conciencia:

"Le confiere al maestro tanto poder que obliga a repensar el papel de la ética en su formación tanto como en las disciplinas, condiciones y acciones que se integran en el 'todo' de su formación" (Braslavsky, 1992).

Dice Moll (1994) al resumir su introducción en Vygotsky y la educación:

"La construcción de la ZDP nos recuerda que no hay nada 'natural' en los ámbitos educativos (tales como los agrupamientos por capacidad y otras formas de estratificación). Estos ámbitos son creaciones sociales y se los puede cambiar socialmente".

También los maestros pueden cambiar su manera de enseñar a leer y escribir. La calidad de su formación y de su capacitación en servicio tanto como el respeto que se les debe en su condición de profesionales, habrán de permitirles, también a ellos, que actúen de manera consciente y autorregulada.

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, B. (1992) **La escuela puede**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Braslavsky, B. (1992) "Teoría históricocultural y el rol del maestro en la educación." En **Revista latinoamericana de innovaciones educativas**. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría General de la Organización de Estados Americanos.
- Bruner, J. (1962) "Introducción." En L.S. Vygotsky **Thought and Language**. Cambridge, MIT Press.
- 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 (Comp.) **Vygotsky and Education**. Traducción al español: **Vygotsky y la educación** (1994). Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Ferreiro, E. (1990) "Literacy Development: Psychogenesis." En Y. Goodman, **How Children Construct Literacy. Piagetian Perspectives**. Newark, Delaware, USA, I.R.A. Traducción al español: **Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano** (1991). Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Goodman, Y. y K. S. Goodman (1990) "Vygotsky in a Whole Language Perspective." En L.C. Moll (Comp.) **Vygotsky and Education**. Traducción al español: **Vygotsky y la educación** (1994). Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Luria, A. (1987) "Materiales para la génesis de la escritura en el niño." En **Pedagogía en la URSS**, Moscú, Editorial Progreso, Antología.
- Mc Carthey, S.J. y T.E. Raphael (1992) "Alternative research perspectives." En J. W. Irwin y M. A. Doyle, **Reading/Writing Connections**. Newark, Delaware, USA, IRA. Traducción al español: **Conexiones entre lectura y escritura** (1994) Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Moll, L.C.(Comp.) (1990) **Vygotsky and Education**. Cambridge University Press. Traducción al español. **Vygotsky y la educación** (1994). Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Vygotsky, L. S. (1964) **Lenguaje y Pensamiento**. Buenos Aires, Lautaro.
- Vygotsky, L. S. (1979) **El desarrollo de los procesos psíquicos superiores**. Barcelona, Grijalbo.
- Vygotsky, L.S. (1991) **Obras Escogidas**. Tomo 1. Madrid, Aprendizaje Visor. Ministerio de Educación y Ciencias.
- Wertsch, J. V (1990) "The Voice of Rationality in a Sociocultural Approach." En L.C. Moll (Comp.) **Vygotsky and Education**. Traducción al español: **Vygotsky y la educación** (1994). Buenos Aires, Aique Grupo Editor.