

*La Lengua Escrita y los Procesos de Adquisición del Conocimiento en una Concepción Sociohistórico-Cultural **

Berta Perelstein de Braslavsky
Universidad de Buenos Aires (UBA)

Este trabalho trata dos processos de aquisição de conhecimentos através da perspectiva da influência da psicologia na educação, mas considera também a influência da educação sobre a psicologia. Já que as ciências cognitivas aconselham compatibilizar o processo de instrução com a estrutura lógica de cada ciência, a participação do meio nessa relação é também analisada. Nesse sentido, estudam-se aspectos tais como o do aprendizado consciente, auto-regulado pelo aluno, o papel do professor no aprendizado, e com a criança enfrenta a instrução através da língua escrita, a qual precede o pensamento criativo e o saber analítico-simbólico da ciência. Além disso, também se analisa a escrita na escola; a evolução da função simbólica do sistema de sinais na escrita; a compreensão do idioma; e a alfabetização "em desenvolvimento" a alfabetização escolar. Conclui-se com os resultados de uma experiência iniciada em 1990 e o resultado parcial de diversos instrumentos empregados.

* Trabalho apresentado no Congreso Internacional de Innovaciones Educativas (Cordoba, 19-22 de outubro de 1993) e publicado originalmente em *La Educación — Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Washington, D.C. (USA): Centro Editorial *La Educación*, v.38, n.1 17, 1994. Agradecemos ao Sr. Carlos E. Paldao, editor da citada revista, a permissão para sua republicação na RBEP.

Introducción

El tema que se me ha propuesto sugiere, de acuerdo con los supuestos más corrientes, que trataré los procesos de adquisición del conocimiento desde la perspectiva de la influencia de la psicología sobre la educación. Necesariamente así lo haré, pero relativizar esa relación, también tendré en cuenta la influencia de la educación sobre la psicología. Sabiendo, por otra parte, que las ciencias cognoscitivas aconsejan compatibilizar el proceso del conocimiento con la estructura lógica de cada ciencia, me propongo analizar, además, la participación del medio, — del "entorno" —, en esa relación.

Por este tema voy a comenzar, para desentrañar, a partir del mismo, temas inquietantes como el del aprendizaje consciente y autorregulado del alumno, el papel del maestro en ese logro, sobre todo cuando el niño pequeño se enfrenta con el aprendizaje cualitativamente nuevo de la lengua escrita como un simbolismo que es precursor ineludible del pensamiento creativo y del saber analítico-simbólico de la ciencia.

Adaptación al mundo o lucha entre el hombre, el mundo y consigo mismo

Existe un consenso generalizado acerca del impacto que ha tenido la teoría sociohistórico-cultural de la psicología sobre la importancia del medio social en la educación, como resultado de la diferencia que estableció Vigotsky entre los procesos psicológicos elementales de origen biológico y los procesos psicológicos superiores, humanos, de origen social.

Editadas no hace mucho tiempo sus Obras Escogidas, en el primer tomo que ya apareció en castellano, se publicó su prólogo al libro de Thorndike sobre "principios de enseñanza basados en la psicología", fechado en 1926, donde Vigotsky expresa sus primeras ideas sobre la relación entre el individuo y el medio, entre la educación y el maestro.

Vigotsky reconoce los méritos de Thorndike como psicólogo experimental, fundador del conductismo, que se anticipó a Pavlov como fundador de la psicología objetiva, "dejando de lado el análisis de las vivencias espirituales subjetivas" de la introspección y "de los sistemas de clasificación escolásticos" (Vigotsky, 1991, p. 145).

Al analizar la crisis de la psicología en su conferencia del año 1924 sobre "Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos" (Vigotsky, 1991) aclaró la distancia que lo separa tanto de los conductistas norteamericanos como de los reflexólogos rusos, en cuanto al tratamiento científico de los "fenómenos subjetivos o psíquicos" como objeto de la psicología. Sin embargo, reconoce en ambos movimientos la importancia del mecanismo básico com "reacción" que supone obligatoriamente la percepción del influjo del medio, ya sea desde afuera o desde el interior del organismo (Vigotsky, 1991, p. 153).

Para aclarar sus diferencias, en la relación con el medio que se reconoce en la fórmula E-R a la que jamás se adhirió, Vigotsky agrego una hipótesis sobre un tercer termino intermedio. El excitante, como punto de partida, sería seguido por un proceso interno de transformación de dicho excitante, ya sean los procesos químicos en la planta, el recuerdo de la comida en el perro, los pensamientos en el hombre... (Vigotsky, 1991, p. 153). La secreción de la saliva, la flexión del tallo, los cálculos realizados en el papel, serían el producto de dicho proceso, que tiene lugar en todos los seres vivos¹.

Pero en el hombre, los procesos internos adquieren una gran complejidad bajo "formas tan complicadas y sutiles que resulta imposible descubrirlas a primera vista", de aspectos tan imperceptibles que necesariamente debe descubrir el conocimiento científico. Constituyen

¹ Al escribir sobre "los problemas de método", probablemente en 1930, expresó que, si biene el esquema E-R puede ayudar en el estudio experimental de los procesos psicológicos elementales, "debería quedar claro (que) no puede servir de base a un estudio apropiado de las formas superiores de la conducta específicamente humana" (Vigotsky, 1979, p.98).

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 ese proceso de elaboración — que inicia la "década prodigiosa", de "furia creadora" — ya había dicho Vigotsky, en 1924: 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 comportamiento, lo que conduce, entre otras cosas, al origen social de la conciencia" (Vigotsky, 1991, p. 12).

Al diferenciar el comportamiento del animal — estudiado por el conductismo y la reflexología — del comportamiento del hombre, reconoce que si bien en el animal ya se agregan a los reflejos innatos heredados — como lo aclaró Darwin — los reflejos condicionados adquiridos — como lo aclaró Pavlov — en el hombre las experiencias individuales son muy distintas porque se agregan nuevos componentes. La experiencia heredada es mucho más amplia, no sólo en lo biológico, sino en las adquisiciones logradas por generaciones anteriores que se reciben desde el nacimiento a través de la experiencia histórica y, junto a ella, aparece la experiencia social de otras personas. Es el componente social del comportamiento que da lugar a una adaptación activa del medio a sí mismo, diferente de la adaptación predominantemente pasiva de los animales. En resumen, en el hombre actúa "el medio multiplicado por el medio". Es "Io social al cuadrado" (Vigotsky, 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 devela en toda su complejidad real, en su potente significado, como un proceso dinámico y dialéctico de *lucha entre el hombre y el mundo dentro del propio hombre* " (Vigotsky, 1991, p. 157).

El maestro: limitación o intervención

A partir de estas conclusiones, Vigotsky establece las diferencias entre la interpretación conductista sobre *el rol del maestro* en la educación y la suya propia.

Consecuente con sus ideas, Vigotsky dice que "en todas las épocas", "toda educación ha sido siempre una función del régimen social" (Vigotsky, 1991, p. 159) y de ahí surge "la enorme importancia, excesivamente grande del maestro (que) en la escuela estaba condicionada precisamente por ser el motor principal, la parte fundamental del medio educativo". En la "nueva psicología", (refiriéndose al conductismo) el niño ya no puede considerarse como "el recipiente vacío que el maestro debe llenar con el agua o con el vino de sus lecciones". Si a la vez se tiene presente el mecanismo básico del comportamiento como reacción al medio, 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" (Vigotsky, 1991, p. 159). Así, considera que el maestro ha dejado de ejercer una acción educadora directa a menos que actúe como parte del medio.

Toda la reforma norteamericana, dice, "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". De conformidad con esa reforma, Thorndike "reduce también el papel del maestro la de regulador de los estímulos de las reacciones del niño (Vigotsky, 1991, p. 160) y "limita fundamentalmente el proceso educativo del maestro" (Vigotsky, 1991, p. 161) si bien, paradójicamente, lo mantiene como simple instructor... Las objeciones fundamentales de Vigotsky consisten en que: los conductistas y reflexólogos no se plantean la necesidad de producir transformaciones serias en la escuela y en las funciones del maestro; en 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 hacer 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 desempeñar un papel en esa lucha. Esta idea embrionaria parece anticiparse a su concepción de la "zona de desarrollo próximo".

El medio, el alumno, el maestro: contradicciones pendientes

Autores de nuestro tiempo que no son conductistas, sino por el contrario, que son sus más fervientes detractores, no parecen haber resuelto la contradicción entre el individuo y el medio que dejaron pendiente los conductistas.

Particularmente con respecto al aprendizaje de la lengua escrita predomina la importancia del "entorno", y no explican cómo actúa en el mismo un niño que debe aprender solo, ya que la intervención del adulto, según ellos, puede interferir en el desarrollo de las hipótesis internas del alumno. En algún caso se ha tratado de explicar la adquisición espontánea de la lengua escrita en un medio letrado — del mismo modo que adquiere el habla en un medio hablado — gracias al aprendizaje "por inmersión", propio de la educación funcional o informal, o por "invención" frente a la "convención". Parecen suponer que trasladando al aula los materiales escritos que existen fuera de la escuela, los niños pondrían en acción su proceso de asimilación y acomodación con el manejo de 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 antes logrado (Goodman y Goodman, 1990)².

En cuanto al maestro, tiene "nuevos roles", que son el de iniciador, mediador, observador, liberador; pero nunca debe intervenir en el

² Goodman y Goodman (1990) citan a Piaget y su concepto de equilibración de las estructuras psíquicas para explicar los procesos de adaptación al mundo físico.

desempeño independiente del aprendiz. Frente al autoritarismo de la escuela y el maestro — que ha persistido en particular en nuestras escuelas de América Latina por la prolongada frecuencia de gobiernos autoritarios — suelen ser aceptadas las limitaciones a los maestros que se predicán desde esas posiciones. Y a menudo también los confunden sobre su rol, contribuyendo a disminuir su autoestima.

Alumno y maestro en el aprendizaje consciente y autorregulado

Para comprender el proceso de adquisición del conocimiento según Vigotsky, habría que analizar algunos principios finalmente elaborados a partir de los años 30, poco antes de que se tronchara su corta vida. Son los principios comprendidos en su ley de internalización, en la diferencia entre conceptos espontáneos y científicos, en las relaciones entre la educación y el desarrollo, en la "zona de desarrollo próximo" (Braslavsky, 1992b).

Desde que el niño nace, en sus primeras reacciones ante "otra persona", sus relaciones interpersonales se transforman en intrapersonales: "Una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente; una función social se transforma en individual como condición de todas las funciones superiores y como una larga serie de procesos evolutivos" (Vigotsky, 1979, p.92-94).

Todos los procesos superiores son, pues, de origen social. Pero unos tienen lugar en la experiencia cotidiana, son "conglomerados" que el niño no puede definir; los otros son analíticos, se relacionan con conocimientos anteriores y se integran en sistemas conceptuales (Vigotsky, 1964, cap. VI). Son los conocimientos simbólicos que se inician con los aprendizajes escolares y finalmente conducen al conocimiento científico. Los primeros, que se adquieren en el hogar, son la prehistoria de los procesos psicológicos superiores; en la escuela se inicia la historia de los procesos psicológicos superiores.

En oposición al concepto de maduración o como forma pura del desarrollo independiente de la instrucción, considera que, por el contrario, al anticiparse, promueve el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1964, p. 108).

Estos principios culminan en el célebre concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Existe un nivel de desarrollo real (NDR) que expresa las funciones que ya han madurado y otro nivel de desarrollo potencial (NDP) que está en proceso de maduración. La diferencia entre el primero, que es retrospectivo, y el segundo, que es prospectivo, da por resultado la ZDP. Esa zona es producto de una serie de procesos evolutivos internos que son capaces de operar "solamente cuando el niño está en interacción con personas de su entorno y en cooperación con un semejante". "Una vez que (esos procesos) se han internalizado, se convierten en parte de los logros, independientemente del niño".

Esencialmente preocupado por el problema de la *conciencia*, si bien reconoce el conocimiento de acción, considera que el verdadero conocimiento sólo se logra cuando se toma conciencia y se alcanza el control autorregulado del mismo. Es el pensamiento que se conoce y se juzga a sí mismo.

La reflexión sobre la toma de conciencia — que ahora es objeto de la "metacognición" — ha conducido a autores como Bruner a desarrollar el concepto de "andamiaje", en cuya construcción el adulto actúa con "una conciencia para dos" (Bruner, 1988), hasta que los niños regulan su propio desempeño, lo analizan y toman conciencia del mismo.

Resumiendo, la ZDP pone de manifiesto la participación del maestro dentro de los límites del desarrollo interno hasta que el alumno, con su propio desempeño, adquiere el dominio consciente de su aprendizaje y comienza un nuevo proceso de desarrollo cuyas etapas han diseñado autores más recientes (Gallimore y Tharp, 1990).

Los neovigotskianos y las características específicas del micromedio escolar

Numerosos autores — antropólogos, sociólogos, psicólogos, lingüistas, educadores — retoman las ideas de Vigotsky que culminaron al final de la última década de su vida y se mantienen vigentes 60 años después. Esas ideas son asumidas como hipótesis de un vasto movimiento de investigación actualmente en curso.

Todos estos investigadores rechazan la concepción de un niño arquetípico, universal, que evoluciona y aprende solo, en un ambiente vacío de cultura, al margen de las relaciones sociales de su medio. Pero si no es concebible un arquetipo evolutivo universal es porque tampoco el medio puede considerarse como una abstracción, siempre igual a sí mismo, sino que, por el contrario, presenta contextos sociales y culturales diversos que adquieren características específicas en determinadas situaciones.

Investigaciones filogenéticas e históricas que se remontan a 40.000 AC, comprueban que, especialmente a partir de las escrituras cuneiformes, 4.000 años A.C., la escuela es, como lo afirmaba Vigotsky, "un aspecto universal y necesario del proceso cultural organizado". Pero, a través de su historia, ha presentado algunas características que la distinguen de otros procesos de socialización (Cole, 1990, p.96).

Tomo por ahora de los rasgos que caracterizan a la institución escolar: 1) su estructura social peculiar, en que un solo adulto (el maestro) interactúa con muchos alumnos al mismo tiempo (20, 40 y 70 o más en el primer grado de algunos países de América Latina) y en que el maestro mantiene relaciones impersonales con niños que no tienen con él ningún lazo familiar; 2) las situaciones de aprendizaje se diferencian del aprendizaje práctico, modélico, por imitación de la vida real que caracteriza a los medios no escolarizados. Y agrego un tercero, especialmente subrayado por Wersh (1990, p. 121) acerca del privilegio que tiene en la escuela el discurso de la "racionalidad descontextualizada" como reflejo de una

"tendencia general de la sociedad moderna" para imponer ciertas voces y silenciar otras.

Estos tres aspectos, desde ya, ponen de manifiesto 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 y variadas sintaxis, y que además no tienen ninguna o tienen muy poca experiencia con el lenguaje escrito y su sentido. O en las escuelas rurales, con niños que proceden de culturas ágrafas o analfaberas; o en escuelas con alta repetencia, donde la amplitud de las edades oscila desde los seis hasta los diez o más años. En la Provincia de Córdoba, precisamente, se ha desarrollado una investigación de gran interés sobre la distancia cultural entre la escuela y el medio social.

Además, el propio desarrollo interno de la escuela ha dado lugar a deformaciones de su "micromedio" con los vicios que caracterizan a la "cultura de la escuela" descrita en conocidas investigaciones etnográficas. La política educacional no ha podido, no ha querido o no ha sabido introducir los correctivos necesarios en la formación y capacitación en servicio, en la gratificación económica y profesional, en la transformación de una administración burocrática.

Este panorama obliga a introducir cambios que no se limiten al entorno de alfabetización. Si bien es indispensable el "ambiente de lectura", sobre todo cuando la población es urbano-marginal o rural, éste no se debe concebir como una pura exhibición de estímulos que el maestro debe coordinar. Es tanto o más importante crear situaciones reales de comunicación oral y escrita así como un clima de confianza y credibilidad en el aprendizaje de todos los niños.

La escritura como instrumento de mediación en la escuela

Michael Cole incluye un componente en la caracterización de la escuela, que tiene relación más directa con la alfabetización inicial. En

ella dice, "existe un instrumento de mediación especial, la escritura, que es esencial para la actividad en la escolarización. La escritura es utilizada tanto en el sistema de lenguaje como en el físico (p.e., la matemática)".

Este instrumento, la escritura, requiere aprendizajes cualitativamente nuevos, ya que se trata de un contenido que se desprende de la realidad concreta para manejar sus representaciones, que enfrentan al niño con una nueva realidad, que es la realidad de los símbolos. Como dice Bruner, "a través de la distinción entre la palabra escrita y el objeto que la representa", la escuela desarrolla "modos de pensamiento independientes del contexto" (Bruner, 1987, p.62).

Se supone que no ignoro los debates suscitados sobre la diferencia entre conocimientos cotidianos y escolares, a partir de las diferencias entre conceptos espontáneos y científicos que Vigotsky formulo. También conozco las variadas y creativas experiencias que actualmente demuestran cómo se pueden entretener, desarrollar e influir recíprocamente, los conocimientos cotidianos con los nuevos, escolares; de cómo, a partir de actividades cotidianas, se construyen regularidades y conexiones que dan lugar a conocimientos científicos. Pero, evitando mayores digresiones, y en este marco, paso a referirme en particular a la adquisición inicial de la escritura y la lectura.

Función simbólica del complejo sistema de signos de la escritura

Se sabe que las investigaciones sobre iniciación en lectura y escritura se desarrollan preferentemente sobre dos líneas: una, sobre el proceso de adquisición; otra, sobre los modelos cognoscitivos del procesamiento de la información. Me referiré a la primera, sobre la cual he realizado algunas experiencias, sin despreciar los recursos que ofrece la segunda.

En primer lugar, se necesita optar por una definición significativa de la lengua escrita que se diferencie de las que comúnmente subyacen en

los diseños curriculares y en la práctica de la enseñanza. Dicho brevemente, la escritura no es solamente una función psicomotriz, como se supone en el "aprestamiento" tradicional, ni es un aprendizaje simplemente perceptivo, como se supone en los métodos basados en elementos no significativos de la lengua (letra, sonido, sílaba, palabra).

Como corresponde a su origen sociocultural, siempre responde a propósitos y funciones que le dan sentido. Existen evidencias, en particular gracias al método etnográfico, para demostrar que en las aulas se usan palabras, frases, o simplemente sílabas y letras fuera de todo contexto. Por otra parte, han sido muy mencionadas las investigaciones de J. F. Reid, quien comprobó que para los niños por él investigados la lectura "es una actividad misteriosa, que ellos abordan con la más vaga expectativa; que no comprendían en qué consistía esa actividad, ni el objeto y utilidad de la misma" (Reid, 1966). Replicadas estas investigaciones por J. Downing (1970) y otros, se demostraron las asociaciones socioculturales que existen con esa actitud.

Wersh (1990) considera que el aporte más importante de Vigotsky reside en haber descubierto la función mediadora del signo en el proceso de internalización³. Y, precisamente, según Vigotsky, la escritura se origina en la creación y evolución del signo. La lengua escrita es "la función simbólica del complejo sistema de signos de la escritura" (Vigotsky, 1979, p. 160).

Evolución de la función simbólica del sistema de signos de la escritura

Para estudiar esa función simbólica, aplica el primer principio del análisis de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1979, 99-105).

³ La creación de herramientas para el trabajo y para la defensa desempeñaron su papel para la hominización, actuando sobre el mundo externo. Los signos, ya sea para recordar, comunicar o registrar, actuaron como instrumentos que se dirigían hacia el interior del hombre generando, enriqueciendo y desarrollando sus contenidos psíquicos.

En oposición a la forma "fossilizada" de una conducta, aplica su método "experimental evolutivo" o "genético experimental", que abarca "el proceso de desarrollo de una determinada cosa en todas sus fases y cambios" "porque solamente a través del movimiento se puede descubrir su naturaleza, su esencia".

Analiza la "historia natural" de las operaciones con signos y descubre la similitud de su evolución en el juego, el dibujo y la escritura. En la escritura encuentra una evolución que parte de la representación directa de las cosas (simbolismo de primer orden); después representa su significado con la mediación del habla (simbolismo de segundo orden) y por fin prescinde del habla como mediador para percibir directamente el significado por medio de la escritura, que se convierte en significante (otra vez simbolismo de primer orden).

Esta interpretación coincide con otras relativamente recientes de la epistemología de la lingüística, según las cuales la escritura "sólo toma autonomía y características propias a partir de una relación de sustitución del lenguaje hablado" ...pero... "una vez asumida esa sustitución, se comporta como un sistema de signos específicos" (Ricoeur, 1982).

La comprensión interna de la lengua escrita

Igual interés tiene para nuestro tema otra consideración lingüística de Vigotsky, sobre la necesidad de "distinguir dos planos en el lenguaje: su aspecto interno, significativo y semántico, y externo y fonético que, aunque forma parte de una verdadera unidad, tiene sus propias leyes de movimiento" (Vigotsky, 1964, p. 139). Para que el niño tome conciencia de lo que verdaderamente es la lengua escrita, debe adquirir, desde el principio, su comprensión interna. "Se les ha enseñado a los niños, decía, 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" (Vigotsky, 1979, p. 159). "A los

niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras" (Vigotsky, 1979, p. 178).

Alfabetización "emergente" y "alfabetización escolar"

Las investigaciones evolutivas sobre la "alfabetización emergente" en edades muy tempranas (Strickland y Morrow, 1989) han enfatizado la importancia del papel constructivo del niño y de su aprendizaje espontáneo en un medio alfabetizado. Pero, tal como ocurrió en el estudio de los ambientes familiares de los lectores precoces, también en este caso se comprueba que los padres cumplieron un gran papel con sus demostraciones sobre los propósitos de la escritura y los placeres de la lectura, así como con la enseñanza directa (Teale y Sulzby, 1989).

Vigotsky se anticipó a este movimiento cuando escribió que el niño "se acerca a la escritura como una etapa natural de su desarrollo y no como un entrenamiento desde afuera" (Vigotsky, 1979, p. 177). Por iniciativa de Vigotsky, ya en 1929 Luria investigó sobre "las raíces de los procesos de escritura, aconsejándole al maestro que se aprobara en ese conocimiento para enseñarle a su alumno a escribir". Pero, al mismo tiempo, agregaba que "desde el comienzo del aprendizaje de la escritura hasta su pleno dominio se extiende una importante zona que tiene una gran significación (...) Se encuentra en el empalme entre las formas de registro primitivo de carácter prehistórico (...) y las nuevas formas culturales, introducidas orgánicamente" (Luria, 1987, p.55).

Cuando Vigotsky compara la iniciación del lenguaje escrito con la del oral (Vigotsky, 1964, p. 114) encuentra dos diferencias fundamentales: la ausencia de necesidad para producir el primero, así como su carácter abstracto y estructura peculiar que requiere una actividad reflexiva consciente. Son diferencias que explican la distancia temporal entre la adquisición de uno y otro y que, además, requieren la intervención del maestro. En primer lugar, para despertar en el niño la

necesidad de leer y escribir haciéndole conocer experiencialmente el sentido de la lengua escrita, sus propósitos, su utilidad. Para que el niño logre la comprensión interna del lenguaje escrito, dice que "el secreto de la enseñanza es la preparación y organización del complejo proceso de transición de un simbolismo a otro, a través de sus momentos más críticos". Esta crisis se expresa en el conflicto entre lo "fónico" y "lo semántico", que algunos modelos tratan de resolver, entre ellos, el de integración de fuentes sobre la información del texto, de Marie M. Clay (Clay y Cazden, 1990).

Así, Vigotsky, precursor de la "alfabetización emergente", que demostro la singularidad de los procesos internos en la rección humana frente al medio, consecuente con sus primeras reflexiones sobre el papel del maestro en "la lucha del hombre con el mundo y consigo mismo", aconseja la intervención intencional, aún en la prehistoria del lenguaje escrito, para que culmine en la significación. Investigadores actuales, como Dole, Duff, Roehler y Pearson (1991), convencidos de que el objeto de la lectura es la significacion, subrayan que se deben compartir las intencionalidades del alumno y del maestro en función de los propósitos, las demandas del texto y las situaciones del contexto. Recomiendan especialmente los cuidados del maestro para construir el andamiaje que le permita al niño asumir sucesivamente estrategias hasta que logre su independencia, como resultado de complejas negociaciones que involucran al autor, al maestro y la comunidad de pares.

Heterogeneidad en el punto de partida

En el año 1990 iniciamos el seguimiento —■ que duraría dos años — con una cohorte que se inscribía en primer grado. Eran 323 alumnos de 17 escuelas con población de distinto nivel económico y de diferente origen cultural, especialmente en las escuelas urbano-marginales comprendidas en la muestra. Las 17 escuelas — todas de la ciudad de Buenos Aires — fueron consideradas en su conjunto y no como

experiencias paralelas. La mayoría de las maestras a cargo del primer grado habían sido tutoras en esmerados cursos de capacitación en servicio, que tuvieron lugar entre 1985 y 1989. Las restantes fueron docentes-alumnas destacadas en dichos cursos y en talleres (véase Braslavsky et al. 1985/1988). Actuaron como docentes e investigadoras, en reuniones semanales de intercambio, discusión y concertación.

Se elaboró una escala de acceso a la significación con el material empírico obtenido en respuesta a una consigna que les sugería a los niños la producción de un texto. Codificadas las pruebas, se obtuvieron cuatro rangos que pudieron ser interpretados de acuerdo con las observaciones de Luria sobre la evolución de la escritura en las primeras edades. Rango A: ninguna producción, dibujos, números, esbozos de escritura, como primeras señales del conocimiento externo de la escritura; B: conocimiento externo y no instrumental de la misma; C: acceso a su uso instrumental y simbólico; D: Escritura simbólica, significativa, que culminaría, según Luria, la prehistoria de la lengua escrita (véase Braslavsky, 1992a).

Dos semanas después de iniciadas las clases, predominaron las escrituras preinstrumentales (A + B) en un 74,22%. Las presimbólicas y simbólicas (C + D) sumaban el 23,9%. Cuando se analiza cada grado, se observa que en las escuelas urbano-marginales predominan francamente las producciones más bajas, sin significación (Braslavsky, 1992a, p.62, p.65, p. 112, p.113, p. 118, p. 119, p. 120).

Se puede advertir, pues, que cuando los niños ingresan a la escuela, si bien la gran mayoría tiene por lo menos algún conocimiento de la lengua escrita, se manifiesta una marcada heterogeneidad en el conjunto de la población, así como entre las escuelas y dentro de cada aula.

Aceso a la significación a pesar de la heterogeneidad en el punto de partida

La escala se usó como instrumento de evaluación continua, por medio de los registros de escritura quincenal que los niños producían

respondiendo a consignas relacionadas con las actividades curriculares o incidentalmente emergentes.

Las pruebas registradas tres meses después de las anteriores, mostraron una inversión de los resultados: los rangos preinstrumentales (A + B) suman el 20,5% y los simbólicos (C + D) suman el 70,4%. Al finalizar el año, el rango A y los rangos simbólicos (C + D) sumaban el 88,8%. (El 4,5% estuvo ausente en la prueba final). La calidad y la espontaneidad de la escritura fue muy notable, así como el interés por la lectura y su comprensión, que fue evaluada con otros instrumentos (Braslavsky, 1992, p. 86-95).

Con los recaudos necesarios, pro tratarse de una muestra no probabilística, se analizó la distribución por rango de la producción escrita según el nivel de la escolaridad del padre y de la madre, al comenzar y finalizar el primer año. Se pudo advertir que la asociación con la escolaridad del padre tiene significación estadística sólo al comienzo. Y que la escolaridad de la madre parece asociada en los dos momentos, pero con mayor significación en el primero que en el segundo. Estas y otras observaciones podrían indicar que "se habrían operado modificaciones sustantivas en los niveles de logro de los alumnos, más allá de las desigualdades socioeducativas de su marco familiar y comunitario" (Braslavsky, 1992, p.78).

No tomamos estos resultados como concluyentes, sino como punto de partida para formular una hipótesis sobre los efectos de la enseñanza en la alfabetización inicial, a partir del proceso analítico simbólico que se encamina hacia la significación de la lengua escrita; del apoyo profesional del maestro; de un ámbito de actividad que respeta la cultura de los alumnos.

Referencias bibliográficas

BRASLAVSKY, B. P. de. *La escuela puede*. Buenos Aires: Aiquê, 1992a.

BRASLAVSKY, B. R de. Teoría sociohistórico-cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. [Buenos Aires], v.4, n.11, 1992b.

_____ FERNÁNDEZ DE GACIO, S CARBONE, G. *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia*. [S.l.: s.n], 1985-1989.

BRUNER, J. *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1987.

_____ *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1988.

CLAY, M. C, CAZDEN, C. B. A Vygotskian interpretation of reading recovery. In: INSTRUCTIONAL implications and applications for sociohistorical psychology. Cambridge: L. C. Moll, Cambridge University Press, 1990.

COLE, M. Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In: INSTRUCTIONAL implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: L. C. Moll, Cambridge University Press, 1990.

DOLE, Duff et al. Reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 1991.

DOWNIGN, J. *Reading and reasoning*. Great Britain. Chambers, The Pitman, 1970.

GALLIMORE, R., THARP, R. Teaching mind in society: teaching, schooling, and literate discourse. In: INSTRUCTIONAL implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: L. C. Moll, Cambridge University Press, 1990.

GOODMAN, Y, M., GOODMAN, K. S. Vygotsky in a whole language perspective. In: INSTRUCTIONAL implications and applications of

- sociohistorical psychology. Cambridge: L.C. Moll, Cambridge University Press, 1990.
- LURIA, A. Materiales para la génesis de la escritura en el niño. In: *Psicología y pedagogía en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987.
- MOLL, L. C. Vigotsky and education. In: INSTRUCTIONAL implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- REÍD, J. F. Learning to think about reading. *Educational Research*, n.9, p.56-62, 1966.
- STRICKLAND, D., MORROW, L.M. *Emergency literacy*. Newark: IRA, 1989.
- TEALE, W. H., SULZBY, L. *Emergency literacy*. Newark: **IRA**, 1989.
- VIGOTSKY, L. S. *Lenguajeypensamiento*. Buenos Aires: Lautaro, 1964.
- i _____ *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*.
Barcelona: Grijalbo, 1979.
- _____ *Obras escogidas, aprendizaje visor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- WERTSCH, J. V The voice of rationality in sociocultural approach to mind. In: INSTRUCTIONAL implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Berta Perelstein de Braslavsky se graduo en Pedagogia en la Universidad de Buenos Aires (UBA) para realizar luego sus estudios de postgrado en la Universidad de Paris, con posteriores perfeccionamientos

en la URSS, Suiza, Inglaterra, EE. UU. y Canadá. Há desplegado una amplia labor como docente e investigadora traducida en publicaciones de difusión internacional. Se ha desempeñado como consultora en distintos organismos internacionales. Recibió el Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello" 1993 de la OEA. En la actualidad preside el Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA, labor que comparte con participación en sociedades científicas y comisiones de relevancia del ámbito internacional.

The paper deals with the process of gaining knowledge from the perspective of the influence of psychology on education, as well as the influence of education on psychology. Taking into account that the cognition sciences advise the matching of the cognition process with the logical structure of each science, (he influence of (he environment in such relation is analyzed. For that purpose, aspects such as conscious and self-regulated student learning the role of the teacher in such achievement and the introduction of children to the written languagem which is the harbinger of creative thinking and of analytic-symbolic scientific knowledge, are reviewed. The author also analyzes writing in school, the development of the symbolic function of the sign system in writing understanding of language and the "upsurge of literacy" and "school literacy ". It concludes with the results of an experience started in 1990 and the partial results of the different instruments applied.

Cette étude porte sur les processus d'acquisition des connaissances sous l'angle de l'influence de la psychologie sur l'éducation, mais elle tient également compte de l'influence de l'éducation sur la psychologie. Portant du principe que les sciences cognitives comeillent défaire correspondre le processus de la connaissance avec la structure logique de chaque science, on a étudié ici le rôle du milieu dam ce rapport. Dans cette perspective, on a étudié des aspects tels que l'apprentissage conscient et outorègulé de l'élève,

le rôle du maître dans ce processus et la confrontation entre l'enfant et l'apprentissage de la langue écrite que est le précurseur de la pensée créative et de la connaissance analytico-symbolique de la science. On a également analysé l'écriture à l'école; l'évolution de la fonction symbolique du système de signes de l'écriture; la compréhension de la langue, l'alphabétisation "émergente" et l'alphabétisation "scolaire". La conclusion porte sur les résultats d'une expérience entamée en 1990 et sur le résultat partiel de l'application de divers instruments.

El trabajo trata sobre los procesos de adquisición del conocimiento desde la perspectiva de la influencia de la psicología sobre la educación, pero también se considera la influencia de la educación sobre la psicología. Teniendo en cuenta que las ciencias cognitivas aconsejan compatibilizar el proceso del conocimiento con la estructura lógica de cada ciencia, se analiza la participación del medio en esa relación. Para ello se estudian aspectos como el del aprendizaje consciente y autorregulado del alumno, el papel del maestro en ese logro y el enfrentamiento del niño con el aprendizaje de la lengua escrita que es precursor del pensamiento creativo y del saber analítico-simbólico de la ciencia. La autora analiza además la escritura en la escuela; la evolución de la función simbólica del sistema de signos de la escritura; la comprensión de la lengua; y la "alfabetización emergente" y "alfabetización escolar". Se concluye con los resultados de una experiencia en 1990 y el resultado parcial de distintos instrumentos aplicados.