

La lengua escrita en el desarrollo cultural del niño

Berta Braslavsky

La cultura escrita avanzó gracias a la educación formal, pero en el contexto actual la situación es diferente. Para subsanar este problema, la autora señala la importancia de vincular el desarrollo natural y el desarrollo cultural del niño.

En el siglo XXI se puede decir que coexisten, en el ámbito planetario y aunque en distintas proporciones en cada país, la *cultura oral primaria* de los analfabetos absolutos, incomparable con la prehistórica y difícil de imaginar en nuestro tiempo; la *cultura escrita* de la *alfabetización funcional* y de la *alfabetización avanzada* impartidas en el sistema formal de educación que no garantiza la igualdad de oportunidades; el *iletrismo* de los que pierden el hábito de leer y escribir; la *oralidad alfabetizada*, espontáneamente adquirida en el uso social como destacan algunos discípulos de Paulo Freire; la escritura altamente tecnificada por la *cultura electrónica* (Braslavsky, B., 2004, 59-82).

Al mismo tiempo, las investigaciones demuestran en qué medida las diversidades socioculturales penetran en la cultura de la escuela como factores limitantes de la acción educativa: el clima cultural del hogar (impacto por el nivel de alfabetización, 40 a 50%); el ingreso per cápita (30%); y por último el nivel de organización de la familia y en especial el papel de la madre (Gesterfeld, 1995, citado por Cohen, 2002).

Cómo convertir la escritura de la humanidad en la escritura de los niños

Se debe reconocer que en la infinitamente larga historia de la humanidad, en menos de dos siglos, la cultura escrita avanzó notablemente gracias a la educación formal. Pero el complejo y resquebrajado panorama que acabamos de describir demuestra que solo se cumplieron limitadamente los objetivos de los sistemas de educación que se crearon en la segunda mitad del siglo XIX para universalizar la lengua escrita. Mientras tanto, gracias a la evolución de la misma y de la tecnología se generaron los instrumentos de la cultura electrónica con otros soportes para la escritura que generan nuevos problemas para su uso y comprensión.

Todo demuestra que el paradigma de la educación fundado en “el derecho de la educación para todos” necesita ser superado por el de “educación de *calidad* para todos” llamado a suprimir los circuitos que diferenciaban los alcances de la educación de acuerdo con las características socioeconómicas, culturales, lingüísticas, raciales o religiosas (Braslavsky, C., 2005).

Dada la complejidad del concepto de calidad, y sin desconocer la principal importancia que en ella tiene el contexto socioeconómico y político, cuando se considera el papel de la vertiente pedagógica que le concierne a la escuela y sus actores, aparece la necesidad prioritaria de revisar el *aprendizaje fundamental* de la lengua escrita en la institución que se originó para difundirla. Se trata de comprender, cada vez mejor, de qué manera “el lenguaje escrito de la humanidad se convierte en el lenguaje escrito del niño” (Vigotsky, 1995).

Una pedagogía fundada en el desarrollo natural

En su memorable prefacio de *Juan Amos Comenio: páginas escogidas*, con motivo de los 300 años de la muerte del fundador de la pedagogía, Jean Piaget (1996) destacó los fundamentos de aquél para el estudio y la enseñanza en que “[...] la naturaleza espera el momento más favorable [...] una regla fija [...] en lo que llamaríamos el orden de sucesión en las etapas de desarrollo” (Ibídem, p. 37). Agrega que Comenio parte de las ideas de que el niño es, en verdad, “[...] un ser de desarrollo espontáneo” y por eso la suya es una “Pedagogía del desarrollo espontáneo [que] suena modernamente” (Ibídem, p. 33).

También Rousseau entendía la educación como “[...] el arte de ayudar a la naturaleza”, y Froebel afirmaba que “[...] todo lo que el niño debe y llegó a ser está, por poco sea, en el niño mismo y solo puede alcanzarse mediante el desarrollo que va de adentro hacia fuera” (citados por Downing y Thakcray, 1974). Sus influencias se sintieron en el “escolanovismo” de la primera mitad del siglo XX que tuvo algunas experiencias memorables aunque generalmente limitadas en su extensión. Pero, dejaron fuertes huellas en la inacabada polémica sobre los métodos de la enseñanza inicial y en el concepto de madurez para la lectura y la escritura que aún rige en ciertos diseños curriculares así como en el ideario de muchos docentes (Braslavsky, B., 2004, 111, 119, 139).

El desarrollo cultural y su fusión con el desarrollo natural en la ontogénesis

En la monografía sobre la “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” producida en 1931 y publicada definitivamente en 1983, Vigotsky introduce el nuevo concepto de “desarrollo cultural” que origina una nueva interpretación del desarrollo humano y da lugar a renovadas meditaciones sobre la teoría de la educación.

Las agudas consideraciones epistemológicas que le sugiere su análisis de todas las direcciones de la psicología de la infancia y la adolescencia en su tiempo –contradictoriamente dominadas por el reduccionismo biológico o por el reduccionismo espiritual–, le permiten a Vigotsky determinar el objetivo y los métodos para un amplio programa de investigación que dio lugar a sus diversas tesis sobre el desarrollo humano y sobre el desarrollo de la infancia en particular.

Su primera tesis, formulada como premisa indispensable, considera que “[...] el comportamiento del adulto contemporáneo culto es el resultado de dos procesos diferentes en el desarrollo psíquico”: el *proceso filogenético* de evolución biológica que condujo a la aparición de la especie *homo sapiens*, y el

proceso de desarrollo histórico que convirtió al hombre primitivo en un ser cultural, como lo demuestran los estudios sociológicos y especialmente la psicología étnica (de los pueblos primitivos).

Como todas las investigaciones demuestran que no hay diferencias fundamentales en el tipo biológico del hombre primitivo y el culto, Vigotsky desarrolla una segunda tesis *sobre el desarrollo cultural de origen social e histórico, sin modificaciones de tipo biológico*. Pero durante la infancia, la singularidad del desarrollo consiste en que el niño experimenta enormes cambios orgánicos al *mismo tiempo* que se producen cambios sustanciales en su comportamiento psicológico, que se caracteriza por el tránsito de las *funciones psicológicas elementales*, vinculadas con la línea del desarrollo biológico, hacia las *funciones psicológicas superiores*, en la línea del desarrollo sociocultural. Así se caracteriza la *ontogénesis por la operación simultánea de las dos formas de desarrollo* y quedan descartados ambos reduccionismos, el biológico y el espiritual. La fusión de las dos líneas de desarrollo es un hecho central *que determina todo*.

Como la cultura de una sociedad y una época se ajusta al tipo biológico común, durante la primera infancia se producen, se fusionan y se interrelacionan las dos líneas de desarrollo pero se pueden producir *dos tipos heterogéneos de desarrollo insuficiente*. En los casos de *trastornos patológicos por deficiencias orgánicas* –sensoriales, corporales o mentales–, al producirse una desviación con respecto del tipo biológico común, se altera el proceso normal de inserción en la cultura. Por otra parte, en niños “primitivos” que no han tenido el desarrollo cultural de los centros urbanos se comprueba que en los *tests* suelen tener resultados similares a los de los débiles mentales pero por *causas externas, por carencia educacional y no por causas patológicas*.

Esta concepción del simultáneo desarrollo natural y cultural del niño, con su correspondiente metodología, genética y comparada, se aplicó ordenadamente a la investigación sobre *el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo* como medios externos del desarrollo cultural del niño, y sobre *las funciones cognitivas específicas* que en la psicología tradicional se llamaron *atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos*.

Después de observar paso a paso las mismas transformaciones de las formas innatas o naturales de la conducta en formas culturales o histórico-sociales en todos los capítulos, Vigotsky considera que “[...] la historia del desarrollo cultural del niño nos lleva de lleno al problema de la educación” (Vigotsky, 1995).

Una nueva teoría de la educación en la enseñanza de la lengua escrita

Antes los psicólogos se preguntaban sobre los datos naturales en que debe apoyarse el pedagogo para introducir al niño en determinada esfera de la cultura pero las nuevas investigaciones demuestran que donde se suponía un camino llano en realidad existe ruptura y cambios revolucionarios más que evolutivos.

La teoría enseñaba que el niño, siguiendo su desarrollo natural, debía marchar a paso lento y tranquilo, mientras que ahora, según la nueva teoría de Vigotsky (1995), que expone en el capítulo 13 de la “Historia del desarrollo de los Procesos Psíquicos Superiores”, debía enseñársele a saltar obstáculos, a construir vías, a encontrar soluciones radicales que pueden ser ilustradas “[...] con claridad en cada problema metodológico relativo a cada capítulo de nuestra investigación”.

Su apartado más difundido, “La prehistoria del desarrollo del habla escrita”, es un ejemplo de esa concepción. Oponiéndose a la psicología y la pedagogía de su tiempo, que trataban a la escritura como un hábito motor complicado de la musculatura fina de las manos, la considera “[...] como un sistema simbólico de signos especial y sumamente complejo” cuyo dominio no puede realizarse de un modo mecánico. Solo puede abordarse para su enseñanza, desde el punto de vista de la historia del desarrollo cultural del niño, como un proceso complejo de interacción entre su maduración orgánica –sometida a cambios en los contextos a su vez cambiantes donde evoluciona durante la infancia y la adolescencia–, y el sistema alfabético de escritura con sus características privativas y su creciente complejidad.

Al considerar que la historia del desarrollo de la escritura se apoya en la historia natural de los signos, analiza –a partir de investigaciones de diversos autores y las propias– los vínculos genéticos entre el gesto, los trazos escritos, el dibujo, el juego, y finalmente, en la escritura como *función simbólica*, para demostrar que son formas particulares del habla que “[...] conducen directamente al habla escrita”.

Cuando el niño pequeño dibuja, dice Vigotsky, “[...] es mucho más simbolista que naturalista”. Se trata de saber cómo llega al simbolismo de la escritura.

El problema que genera el sistema alfabético de escritura

Existe un nuevo problema que se origina históricamente con la creación de los sistemas alfabéticos. A diferencia de los sistemas logográficos o ideográficos, cuyos signos se refieren directamente a las cosas o las ideas, los signos del sistema alfabético se refieren específicamente al aspecto fonético de la lengua, es decir, a la pronunciación de sus sonidos. Después del trascendente descubrimiento de los sonidos del habla o fonemas, y su codificación en letras o grafemas, a partir del alfabeto que crearon los griegos se facilitó la expansión de la escritura en las más diversas lenguas. Pero a la vez se generó *el problema de la comprensión*, que no surge naturalmente de la decodificación de signos puramente fonéticos. Y por eso se producen dificultades para su enseñanza (Braslavsky, B., 2005, 15-48).

A pesar del colosal progreso que implicó la aparición de los sistemas alfabéticos, este problema fue el causante de los más grandes inconvenientes en su enseñanza a partir de la primera contradicción que aparece en el origen de la pedagogía, cuando Comenio, en su *Didáctica Magna*, propone enseñar comenzando por los signos del alfabeto, y 20 años después, en el *Orbis Pictus*, plantea iniciarla con palabras significativas. Fue como si Comenio, en el siglo XVII, hubiera reconocido tácitamente, por medio de la experiencia, que las características de la lengua escrita le imponían al niño, desde afuera, dificultades que obligaban a cambiar el método para su enseñanza.

Sin embargo, es una contradicción que perduró durante más de tres siglos, aunque ponía reiteradamente al descubierto la debilidad de una teoría fundada tan solo en el desarrollo natural espontáneo de una *maduración* que se debía esperar para iniciar la enseñanza.

La simultaneidad del desarrollo cultural y el desarrollo natural ante los desafíos de una educación para todos

Es más pertinente una teoría que facilite explicaciones ante los desafíos de una educación para todos en la apuesta por la igualdad de oportunidades desde los primeros peldaños del sistema formal, en la educación inicial y, en lo posible antes, en la educación familiar.

A partir de su enriquecimiento y difusión en las últimas décadas del siglo XX, la teoría socio-constructiva, o histórico-socio-cultural, sirvió de fundamento a las investigaciones sobre la “alfabetización temprana” que sucedieron a las primeras que se hicieron sobre la “alfabetización emergente”, todavía influenciadas por el concepto de evolución “natural”, como proceso interno, autónomo y universal. Las investigaciones realizadas con niños que comenzaban a leer precozmente y su contraste con otras referidas a alumnos que tenían dificultades en el primer año de escolaridad, demostraron la importancia decisiva que tiene el nivel de escolaridad de los padres y su interrelación con los niños para que estos se inicien tempranamente en la lengua escrita. No solo corroboraron la importancia del contexto, sino también la influencia de la relación con *el otro* para el aprendizaje de la lengua escrita como medio externo del desarrollo cultural del niño (Braslavsky, B., 2005, 103-129).

Estas y muchas otras evidencias, que descubren el origen de la lengua escrita muy próximo al de la lengua hablada cuando el niño nace en medios letrados, acentúan notablemente la importancia de la educación inicial para garantizar que *todos* recorran su prehistoria, cualquiera que haya sido el nivel cultural y educacional de su familia. Maestros bien formados lograrán que a partir del desarrollo y la toma de conciencia de su lengua hablada, de sus primeras relaciones con el lenguaje gráfico, y del placer por la lectura que obtienen en su escucha cotidiana y activamente compartida de textos bien seleccionados, ayudarán a los niños a producir los saltos en su carrera de obstáculos, desde su prehistoria en el nivel de iniciación hasta la historia que comenzará verdaderamente en primer grado. Y continuará a todo lo largo del sistema formal para llegar a los niveles de comprensión y producción activa del texto en toda su complejidad, que a su vez les permitirá construir la comprensión y producción del hipertexto en la computación (Braslavsky, B., 2005, 137-201).

Bibliografía

Braslavsky, Berta, *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

— — —, *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Braslavsky, Cecilia, “La Historia de la educación y el desafío de una educación de calidad para todos”, en *Perspectivas*, vol. XXXV, n° 4, Unesco, OIE, 2005.

Cohen, Ernesto, “Educación, eficiencia, equidad, una difícil convivencia”, en *Revista Ibero-americana de educación*, n° 30, setiembre-diciembre 2002, en www.rieoei.org/rie30f.htm. [Sitio consultado en febrero de 2007].

Downing, John y Thakcray, Derek, *Madurez para la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.

Piaget, Jean, “La actualidad de Juan Amos Comenio” (prefacio), en *Juan Amos Comenio: páginas escogidas*. Buenos Aires, Unesco-AZ Editora, 1996.

Vigotsky, Lev Semionovich, (1931) “Historia del desarrollo de los procesos superiores”, en *Obras escogidas*, tomo III. Madrid, Visor Distribuciones S.A., 1995.

Berta Braslavsky

Profesora de Pedagogía, UBA. Miembro de la Academia Nacional de Educación. Premio “Andrés Bello”, OEA, 1994. Integrante del Consejo Editor de *Anales de la educación común*. Autora de reconocidos libros como *Enseñar a entender lo que se lee; La alfabetización en la familia y en la escuela*, entre otros, y de numerosos artículos de su especialidad.