

Una aproximación socio-histórica a la re-mediación *

Michael Cole
Peg Griffin



La adquisición de la lectoescritura plantea en nuestras sociedades numerosos problemas que tradicionalmente se le han achacado al individuo como portador de déficits específicos que estarían en la base de cualquier dificultad a la hora de enfrentarse a un texto escrito. Si tenemos en cuenta el origen socio-histórico del proceso lector, nos daremos cuenta de que al niño se le exige en los primeros años de escolaridad un esfuerzo que la humanidad realizó gradualmente y con el apoyo de sucesivos sistemas mediadores que hoy se han suprimido en el proceso de aprendizaje. En este artículo, los autores proponen recuperar esos sistemas mediadores tanto para la enseñanza de la lectoescritura como para la recuperación de los malos lectores.

En un descanso del congreso, oí de pasada el siguiente comentario: «¿Y cómo dices que se llama el ruso ése del que tanto hablan? ¿Vic qué?». El nombre es Vygotski. El título de la conferencia era «Una aproximación histórico-social al estudio de la re-mediación». Lev S. Vygostki es, en rigor, el fundador de la escuela histórico-cultural de psicología. Lo que aquí nos proponemos es aportar algunas razones por las que sus ideas y las de sus seguidores resultan hoy de interés práctico para referirnos luego a la forma de aplicar esas ideas a la enseñanza de niños con serios problemas para aprender a leer en la escuela.

Sin embargo, permítasenos retroceder un poco para describir las implicaciones que subyacen en la adopción de un enfoque socio-histórico en el estudio de la literidad. En primer término, dicho enfoque resalta la idea de que estamos hablando de características específicamente humanas dentro del comportamiento humano global: aquellas con menor probabilidad de haber sido inventadas de manera espontánea por ningún individuo en particular o de estar directamente relacionadas con nuestros parientes animales más próximos. Independientemente de cualquier otra característica de la lectura y la escritura, si usted creciera y viviera largo tiempo en una isla desierta, sin compañía de nadie, es en extremo improbable que llegara a inventar el alfabeto. Entre las primeras mani-

festaciones de la escritura y la invención del alfabeto propiamente dicha transcurrieron unos diez mil años y es poco probable que ningún individuo aislado consiguiera reproducir ese proceso en lo que durase su vida. Aquellas facetas del comportamiento humano con la prolongada historia social detrás son lo que Vygotski denomina «funciones psicológicas superiores». Surgieron hace ya mucho tiempo, estaban ya allí de alguna forma en el despertar del *homo sapiens*, y se han ido modificando en la interacción social como resultado de la experiencia históricamente acumulada.

Ahora apliquemos esa idea al concepto de la lectura y la escritura. Por una parte, se puede argüir que la existencia de la escritura como función tiene entre dos y tres mil años de antigüedad, dependiendo del modo en que se mida. La escritura es, claramente, una adquisición humana «reciente», por lo que no cabe rastrear en el cerebro ninguna «zona de la escritura» en aquellos casos en que la función se halle menoscabada por alguna forma de déficit cerebral. El enfoque socio-histórico nos empuja a adentrarnos más en el pasado para trazar las raíces de la literidad desde sus orígenes. Podemos así retroceder incluso hasta el *Australophitecus*, quizás unos trescientos o cuatrocientos mil años atrás, época en la que se detectan los primeros indicios de que de alguna manera, los individuos regulan sus interacciones con el mundo y entre sí mediante la utilización de piezas del mundo externo a ellos. Si partimos de allí, podemos hallar las propiedades esenciales de la lectura y la escritura. El acto básico de la mediación consiste en que uno regula sus interacciones con el mundo de manera *indirecta...* a través de objetos que son artificiales, elaborados por manos humanas. Puede ser algo tan sencillo como una marca en una piedra que regula el momento en que deberá usted encontrarse con alguien; puede ser una muesca en un palo para recordarle algo que usted ha hecho antes. En cada caso, esa simple marca reorganiza su coordinación con el mundo en virtud de sus propiedades como elemento mediador.

Hay muchos vestigios de esta manifestación temprana de la pre-escritura. Si va usted a las cuevas de Lascaux, o examina la obra desarrollada por Alexander Marschak en torno a la época glaciaria, comprobará que el fenómeno de la mediación a través de señales externas es tan antiguo como el *homo sapiens*. Si se para usted a considerar unos minutos lo hecho en Stonehenge comprobará que un montón de rocas *muy* grandes fueron transferidas a través de una distancia *muy* larga por gente que no disponía de camiones o ferrocarriles. Había ciertas cosas verdaderamente *importantes* para esa gente. No trasladaban esas piedras gigantes en beneficio propio. Lo hacían porque se les había dicho que, disponiéndolas de un cierto modo, serían capaces de determinar ciertas regularidades del universo, que les permitirían a su vez predecir lo que habría de ocurrir en el futuro y, aunque de manera imprecisa, cuándo habría de ocurrir.

Si se traslada usted al desierto al sur de San Diego, llegará a lugares señalados donde aparecen vestigios similares. En el solsticio de invierno, y sólo entonces, el sol se alza sobre una colina en particular. Su luz incide sobre una hendidura singular en la roca en la que hay varios dibujos representando a seres humanos. Uno de esos individuos representados lleva una daga en su mano alzada, y justo al amanecer de ese día en particular, el sol barre con sus rayos esa piedra y da de lleno en la daga, rebota y da sobre el otro individuo. Hay una gran cantidad de hechos que revelan ese tipo de mediaciones con el mundo físico por un lado y con nuestro universo social por otro. La literidad posibilita pues nuevas formas de coordinación en el tiempo y el espacio. Los objetos me-

diadores de nuestras interacciones con el mundo brindan acceso al potencial para desarrollar nuevas formas de procesos psicológicos superiores.

TECNOLOGÍAS DE MEDIACIÓN

¿Que significa la re-mediación desde los presupuestos de la escuela socio-histórica? En su significado lato, la re-mediación alude a un *giro en la forma en que los dispositivos mediadores regulan nuestra acción coordinada con el entorno*. Un ejemplo temprano muy interesante de tales cambios se dio históricamente cuando el silabario fue sustituido por el alfabeto. El paso de un silabario a un alfabeto crea una representación del lenjuage en un nivel de análisis cualitativamente nuevo. Los alfabetos hacen posible una explicitación que puede suponer un potente efecto potenciador sobre la habilidad de los hombres para regular sus actividades entre sí y, como ya hemos dicho, para crear un conocimiento compartido.

Si adopta usted una perspectiva socio-histórica advertirá por sí mismo que los orígenes del sistema simbólico que dio origen al alfabeto se remontan a las modalidades iniciales de intercambio monetario. Desde sus inicios, la escritura y la lectura estuvieron imbricadas en las prácticas socio-económicas, y en actividades con metas de un nivel superior de complejidad. Desde los sistemas de *token* más sencillos en el Oriente Medio, pasando por la Edad de Bronce en que se desarrollan sistemas de token múltiples grabados en arcilla, hasta llegar al silabario fenicio (Schmandt-Besserat, 1978), podemos trazar la historia y el desarrollo de las diversas tecnologías de la mediación. Cuando los griegos intentaron comerciar mediante el silabario, incurrieron en ciertas prácticas ambiguas que les obligaron a analizar en qué consistía el silabario (Gelb, 1963). Tales dificultades les condujeron, eventualmente, a la ruptura fundamental que hoy representa tantos quebraderos de cabeza para miles de niños de nuestra época: la ruptura consiste en dejar de representar el lenguaje con elementos sonoros comunicables de manera directa (sílabas) y pasar a otra instancia comunicativa a través de un medio en que no podemos explicitar claramente aquella que estamos haciendo (el alfabeto). Para clarificar esta diferencia, echemos un vistazo a cómo enseñamos a un niño a leer la palabra «can». En aquellas culturas en las que «can» se escribía por medio de una sílaba, ésta estaba representada por un signo que, hipotéticamente, debía evocar esa imagen sonora, de modo que cada uno de nosotros pudiera decir «can» y de esa forma interpretar una parcela del universo. Pero en un sistema alfabético, «can» no se compone tan sólo de un único signo o carácter. Consta, en rigor, de tres elementos: C, A y N. Así pues, decimos que esos son los tres componentes de can: «c», «a» y «n». Sólo que, en seguida, nos vemos forzados a desmentir nosotros mismos nuestra proupesta: «No, no, no, 'c', 'a' y 'n' no son, en rigor, los componentes de esta palabra. Los componentes reales son k, α y n». Pero... ¿lo son verdaderamente? Para ser exactos, tampoco. Pues para emitir esos sonidos por separado hubo usted de combinar una consonante y algo que en este caso operaba como una vocal. No es posible pronunciar ninguna consonante por sí misma. Tan sólo podemos decirla en voz alta en combinación con algo más. Así pues, lo que el alfabeto representaba era una *abstracción*, un tipo de análisis que permitía que los idiomas hablados en una región determinada fueran representados y compartidos con gran economía de medios.

Subsiste de todas formas el problema de cómo explicar a los niños qué es lo que sucede exactamente cuando uno hace la derivación desde $k-\alpha-n$ a *can*. Todo lo que *nosotros* podemos hacer para explicarlo es ilustrar lo que queremos decir mediante un proceso que llamamos combinación. *Simulamos* el proceso de la lectura. Con un procedimiento determinado: comenzamos muy lentamente con $k-\alpha-n$, $k-\alpha-n$, $k-\alpha-n$, diciéndolo cada vez más rápido, $k-\alpha-n$, $k-\alpha-n$. Pero no funciona. Por más rápido que yo diga $k-\alpha-n$, no llegaré a conseguir «can». Esto no es lo que sucede en el acto maduro de leer la representación alfabética de «can». Lo que ocurre es que existe una *organización cualitativa* del sonido que el profesor modela. Comienza usted por los fragmentos, $k-\alpha-n$, pero pensando en ello como un pajarillo que intenta despegarse del suelo. La teoría de la combinación se propone brindar al alumno un empujoncito inicial, igual al que la madre pájaro le brinda a sus crías. Se trata de brindar al pajarillo inexperimentado un impulso inicial y, con que sólo consiga despegar las patitas del suelo, comenzará a desarrollar las propiedades dinámicas adecuadas. Si lo aplicamos a los niños y al alfabeto, partimos de la suposición de que, mediante la combinación de sonidos, los niños harán tarde o temprano la síntesis requerida. Y es que, para utilizar el alfabeto, no basta con el análisis: así fue como se fue configurando históricamente el nuevo recurso. Tiene que haber análisis y síntesis. Se requieren ambas facetas del proceso para generar la lectura, y no es mucho lo que podemos decir o comunicar en forma directa acerca de la naturaleza real, precisa, de este proceso dual.

Consecuencias derivadas del alfabeto

Se dice que el alfabeto posibilitó nuevas formas de organizar el conocimiento (Havelock, 1976; Goody, 1977). En el medioevo y la edad media tardía, permitió recuperar vastas reservas de conocimientos científicos desarrollados en las épocas anteriores. El alfabeto unido a la capacidad de fundir el hierro de determinada forma hizo posible la impresión de biblias. Lo cual suponía una idea increíble para la época: no era preciso que uno mediase su interacción con Dios a través de Roma (cosa que, si usted fuese un campesino alemán, no le resultaría especialmente razonable en según qué circunstancias). Ahora podía usted acceder a Dios, como decían, a través del libro. Era posible llegar directamente a El a través de Su palabra: La Biblia.

El alfabeto y la reducción del ser humano a categorías numéricas

Parece que lo que estábamos comprando con el alfabeto era un dispositivo analítico que permitió una novedosa modalidad de interacción cultural y metáforas de la existencia que habría de culminar en el surgimiento de nuestro modo de producción industrial. Si Havelock y Goody están en lo cierto, el alfabeto hizo posibles la ciencia moderna y los Estados actuales. Así, los logros recientes de la humanidad, la capacidad de enviar astronautas al espacio exterior, de ver la cara oculta de Venus, de inspeccionar el cuerpo humano a niveles microscópicos difíciles de imaginar, todo ello y más deben su origen al poder analítico del alfabeto.

El tipo de ciencias que desarrollamos mediante los principios analíticos del alfabeto nos permite ser explícitos y crear modelos de la realidad que operaron

en artilugios mecánicos de alta velocidad. Como psicólogos, los utilizamos para estimular el aprendizaje, para determinar sus efectos significativos y para hacer predicciones de lo que va a ocurrir después con ciertos márgenes de error. No es nuestra intención subestimar o denigrar en ningún sentido el poderío de la metodología psicológica actual para operar en nuestro mundo actual. Tan sólo creemos que esta forma de conocer el mundo se lleva a cabo a un coste elevadísimo.

Centrémonos en el coste relacionado con la educación. Tomemos como ejemplo la realidad de tres países: Japón, la Unión Soviética y los Estados Unidos. En cada país, la aplicación práctica de la actual metodología psicológica consiste en reducir la realidad humana a una cifra numérica única. Dicha cifra es un valor de escala de una dimensión que define la «tendencia central». En Japón, la encarnación última de este reduccionismo es la puntuación que obtiene un sujeto al graduarse en enseñanza secundaria a través de un examen de ámbito nacional. Y solemos comentar a nuestros colegas japoneses: «Nosotros los norteamericanos no somos capaces de restringir nuestras mediciones hasta tal grado de eficacia; seguimos trabajando con dos tipos de cifras: verbales y cuantitativas». En cuanto a nuestros colegas de la Unión Soviética, tenderán a negar que trabajen con cifra alguna y dirán que los valores del comportamiento humano se distribuyen de muchas y muy diversas formas. En ciertas épocas de su historia eso fue así: en eso consistía ciertamente su ideología. Con todo, una de las preocupaciones centrales que hoy rigen el sistema educativo soviético es la alienación del mundo del trabajo respecto del universitario. Han reintroducido el uso de tests parecidos a los de medición del CI en la industria y el ámbito escolar. Dicha tendencia puede acabar haciendo resurgir las clases sociales, sobre la base de los logros escolares, como una respuesta posible a la necesidad dominante de la eficacia en nuestra moderna sociedad industrializada.

Lo que habitualmente comprobamos en los sistemas educativos de nuestra así llamada «era de la información» es que las puntuaciones altas en una sola dimensión dependen cada vez más de nuestra habilidad de acceder, y de utilizar con destreza, los sistemas de codificación de la información. Alguien bromeaba en una comida reciente en torno al hecho de que los ordenadores representan una nueva forma de alienación. Parece rigurosamente cierto. Cualquier escalón que se ponga entre un ser humano y su comunicación con sus semejantes implica una reducción potencial de la comprensión entre las personas. Todavía no disponemos de una buena teoría sobre esas reducciones. Pero sí disponemos de un potente sistema reductor.

Cada país lucha hoy contra ese hecho en el seno de su propio sistema educativo. Para los japoneses, la totalidad de esas formas de razonar basada en la máquina es algo externo y novedoso. Los rusos sustentan la teoría de que hay un gran maestro que sabe cómo lidiar con todo este aparato tecnológico. En los Estados Unidos nos enfrentamos al problema de otro modo. Damos a todo el mundo las mismas oportunidades, así que si usted fracasa... es porque el problema está en usted. Tres países distintos que representan tres formulaciones distintas del hombre uni-dimensional. En términos culturales y políticos, las metáforas al uso dentro de la ciencia analítica son contrarias a las tradiciones más arraigadas entre los rusos y los japoneses. Pero eso no parece ayudarles mucho. Los tres países se enfrentan al mismo problema: el fracaso escolar en masa, el problema de la burocracia fuera de todo control, el problema del control centralizado de muchas, muchas formas de vida individual.

Reduccionismo y lectura

Desde un enfoque histórico-social, la investigación sobre la lectura ha de comenzar entendiendo cómo la historia pasada y los contextos socio-históricos contemporáneos modelan la naturaleza de la instrucción y la producción del fracaso escolar. El fracaso escolar se va forjando en el aula, en el hogar, en el camino del aula al hogar, en el lugar de trabajo y en todas partes. Es *sistémico*. Si quiere usted establecer diferencias tiene usted que poder hacerlo en muchos diferentes niveles del sistema. Antes de centrar nuestra atención en el papel que el maestro ha de jugar en el proceso de modificar el sistema, veamos en qué consiste una aproximación socio-histórica al problema del curriculum de lectura.

Las teorías actuales sobre la lectura identifican varias unidades en distintos niveles del proceso global. En un nivel «inferior» hay rasgos, después letras, luego palabras y por fin un texto completo. A medida que vamos «ascendiendo» en el sistema, abarcamos un conglomerado cada vez mayor de elementos. Es tradicional fragmentar los procesos involucrados en la lectura en dos categorías, que se corresponden *grosso modo* con dos unidades: *decodificación* y *comprensión*. Nuestra tradición analítica es experta en crear este tipo de dicotomías. Pero las dicotomías suelen conducirnos a un debate algo repetido: ¿qué viene primero, la decodificación o la comprensión? Algunos apuestan por el método fonético y la decodificación y otros por la comprensión; unos y otros dirán que el contrario está dejando de lado lo *esencial* del problema. Pero los aludidos somos todos. Nuestros colegas del Centro para el Procesamiento de la Información Humana, que trabajan en el modelaje del proceso de lectura a través del ordenador, afirman que «podemos demostrar con todo detalle que cualquier nivel del sistema está configurado sobre la interacción de los elementos que operan en al menos dos niveles distintos del sistema». Como quien dice, *hacen falta tres para bailar el tango*. Esta norma se aplica tanto a la simulación del reconocimiento de letras (McClelland y Rumelhart, 1981), como al proceso maduro de leer, que requiere de un mínimo de dos personas (el escritor y el lector) y el sistema que entre ambos se crea.

La pregunta que surge entonces es: conscientes de que la lectura requiere dos individuos y un sistema de acuerdo simbólico entre ellos, ¿qué se hace con todo ello? La gente del Centro para el Procesamiento de la Información Humana está en posición de simular una parte del proceso. La mayor unidad con la que trabajan es una palabra aislada. Sus teorías parecen más o menos correctas y tienen entre manos algo ciertamente importante. Pero no van lo bastante lejos para el maestro. Sus teorías y modelos saltan por los aires cuando un adulto cualquiera se ve frente a un niño que no puede leer.

He aquí el punto en que el enfoque socio-histórico puede resultarnos de utilidad. Hemos acumulado ya bastantes datos acerca de los esfuerzos que los educadores y psicolingüistas desarrollan para enseñar a leer a los niños que fracasan en su aprendizaje escolar de la lectura. Nuestros datos indican la forma en que, sin ningún sistema de apoyo especial, sin ningún sistema de apoyo *cultural* especial, el maestro aislado se enfrenta a una enorme desventaja en su intento de inculcar al niño lo que constituye un malentendido básico. El malentendido estriba en suponer que la lectura consiste en «leer las palabras aisladas de modo que suenen correctamente». La lectura, tal y como lo comprobamos con frecuencia en las aulas de enseñanza básica, es la lectura en voz alta. La naturaleza esencial de la lectura, desde una perspectiva socio-histórica, implica mirar un sig-

no determinado, saber lo que viene a continuación, saber dónde hemos estado, y saber dónde se encuentra alguien más. Estas facetas de la lectura, por lo demás cruciales, suelen estar ausentes en esos niños. La lectura entendida como un proceso de interpretación del universo queda de lado, fuera de la teoría del procesamiento de la información en su conjunto, y fuera de los sistemas de instrucción «re-mediadores» de la lectura.

Ciertos niños llegan a la escuela con una idea muy clara de lo que sus profesores entienden por proceso de maduración de la lectura. Aún cuando no hayan comenzado a leer por sí mismos, han sido expuestos a múltiples lecturas y han convivido con adultos que leen mucho, o bien han absorbido todo ello a partir del entorno cultural que los rodea. Otros niños llegan a la escuela sin ninguna idea de en qué consiste la lectura, o bien una concepción bastante alejada de la que se propone inculcarles la escuela. En uno u otro caso, varias horas de observación en escuelas nos han demostrado claramente que si el niño no llega a la escuela con la idea de que la lectura es una forma de interpretar el mundo, hay escasas probabilidades de que sus enseñanzas escolares más tempranas consigan transmitirle esa idea. Lo que se hace es introducirlo en las letras del alfabeto y partir por lo que consideramos «el principio». Una vez dominado el principio, se pasa a las siguientes etapas.

En teoría al menos, la dificultad de este enfoque estriba en que nuestras teorías sobre lectura requieren de algún modo que las exigencias del «de arriba abajo» (*top-down*) que se dan en niveles superiores de la enseñanza estén presentes desde *el principio*. En la práctica, esto significa que los niños han de ser capaces de comprender algo al mismo tiempo que lo decodifican. La meta de nuestro estudio es la de romper la típica secuencia basada en el sentido común («Después de todo, ¿cómo puede uno comprender algo antes de poder decodificarlo?...»).

LA LECTURA ENTENDIDA COMO UNA ACTIVIDAD GLOBAL

Para resolver las paradojas evidentes de la enseñanza «re-mediadora» de la lectura, hemos creado sistemas sociales artificiales que incluyeran los procesos críticos que la psicología requiere. Para que ocurra el proceso de lectura, para que se forme una unidad entre dos personas y la palabra escrita, ha de haber interacciones de «arriba» hacia «abajo». La exigencia fundamental de una lectura tomada como interpretación del mundo supone que el educador tenga en su mente *la imagen de la lectura como un todo*: el educador no debe perder de vista esos «requerimientos del todo», de modo que la adquisición de las partes queda siempre determinada por esos requerimientos. De ese modo, jamás surgirán desviaciones que conduzcan al niño a una forma equivocada de mediación de su actividad con lo impreso que deba ser re-mediada más tarde.

Nos propusimos utilizar la idea de guión y de metáfora dramática de varias formas posibles. Ann Brown y Joseph Campione, de la Universidad de Illinois, trabajaron en el proyecto y nos brindaron un protocolo a seguir. En su trabajo utilizaron un método de cuestionario recíproco con niños del séptimo año básico que eran buenos decodificadores pero con deficiencias en comprensión. Ello supuso establecer un diálogo acerca de la idea central de un texto entre un tutor apropiado y flexible y un niño: ese diálogo suscitó, eventualmente, algunos cambios notables en la capacidad de lectura de esos alumnos.

En nuestro estudio, alteramos los procedimientos de Brown y Campione para adecuarlos a nuestra situación. Trabajamos con una población de lectores deficientes de un colegio público. Al final, seleccionamos 24 niños del tercer, cuarto, quinto y sexto año básico, a los que aplicamos todos los tests habitualmente utilizados para discriminar al niño con deficiencias de aprendizaje. Basándonos en el método de cuestionario recíproco de Brown y Campione, convertimos el juego de dos personas en un guión para la lectura que incluía el uso de tarjetones de unos 8 x 12 cms. para determinar quién habría de desempeñar qué papel en el guión, para cada párrafo leído. Los niños y adultos del grupo lector con guión podían escoger tarjetas entre las siguientes posibilidades:

- La persona que pregunta acerca de las palabras difíciles de pronunciar (no tienes que admitir que te resultan difíciles de leer)
- La persona que pregunta acerca de las palabras cuyo significado es difícil de averiguar
- La persona que escoge carta para saber quién responde a la pregunta hecha por otros
- La persona que pregunta sobre la idea principal
- La persona que pregunta sobre lo que va a ocurrir después.

Todos los que integran el grupo de lectura con guión necesitan el texto a ser leído y una tarjeta que les recuerde el papel que van a desempeñar, además de papel y lápiz para apuntar palabras o frases o notas, que les permitan estar preparados para preguntar o responder a las preguntas implícitas en sus respectivos papeles.

Recuerde que estamos tratando con niños para quienes la escuela no les está enseñando a leer. Para ellos, los maestros pueden ser personas con las que es en extremo difícil relacionarse: un maestro es una persona que entra en clase y les hace ejercicios de fonética, les hace dibujar en un cuaderno y les hace ejercicios de destrezas psico-motriz, pero no les está enseñando a leer. El maestro forma parte de su problema general. A menudo nos parecemos mucho a ese maestro en nuestra manera de actuar y esa identificación genera bastantes inconvenientes.

Para desbloquear el proceso, incorporamos al estudio a estudiantes universitarios jóvenes, y nos esforzamos para que todos ellos se convirtieran en una especie de hermano o hermana mayor para los niños. Los universitarios no sabían exactamente lo que estaban haciendo en el grupo de lectura, pero eso favorecía todo el proceso: tampoco nosotros lo sabíamos y menos los niños. Si lo que nos proponemos es generar un drama, si lo que buscamos es generar instancias de comunicación, es preciso incorporar a múltiples participantes, y ninguna instancia comunicativa tiene lugar si todo el mundo sabe de antemano exactamente lo que va a ocurrir. Si queremos que la comunicación tenga lugar, ha de haber algunas discordias: la gente ha de poder efectuar algunos ajustes sobre la marcha. Si se propone usted trabajar con la noción comunicativa asociada a la metáfora del guión, no es algo que pueda usted construir dentro de una máquina: es algo que usted construye *con la gente*. Así pues, distribuimos las tarjetas. Puede ser que hubiera dos universitarios y unos tres niños en los diferentes niveles. No sabíamos con precisión lo que les ocurría a los niños, ni qué era lo que no podían hacer (excepto que ninguno de ellos leía demasiado). No sabíamos lo que estaban haciendo. Queríamos averiguar si podíamos sorprenderlos realizando la tarea en su totalidad. Y si conseguíamos que hicieran la tarea en su totalidad, podríamos formular nuestro diagnóstico, esto es, podríamos deducir qué parte

de la tarea globalmente considerada era la que estos niños eran incapaces de realizar. Al mismo tiempo, los estábamos situando en un entorno donde podían utilizar su inteligencia para descubrir lo que podían hacer respecto a un problema. Y distribuimos las tarjetas, los papeles y lápices, y en seguida el texto. No hubo lectura en voz alta.

¿Por qué nos negamos a que hubiera lectura en voz alta? Por un problema que se nos planteó una y otra vez. Como hemos dicho, la teoría de la lectura a la que nos adscribimos postula que ésta consiste en una interpretación del mundo. Por tanto, lo que hacemos al leer es echar un vistazo al mundo e intentar determinar lo que en él sucede. Y utilizamos el texto para ayudarnos en ese proceso. Quizás sea el universo de nuestro propio futuro; lo que sí es claro es que nunca leemos en beneficio propio. La lectura «en beneficio propio» no existe. La lectura está siempre referida, eventualmente, a algo que podemos hacer con otras personas. La lectura, como bien lo dijo Freire, es una forma de teorizar acerca del mundo.

Los niños con los que trabajamos tienen otra idea de todo ello. Su idea es más o menos ésta: la lectura es un sistema de mediación restringido a ellos mismos, el maestro y el texto. En el marco particular de una serie de preguntas y respuestas donde las preguntas les son formuladas siempre por adelantado, tan sólo deben ceñirse a, y seguir, el guión fonético y gramatical aprendido. Y comprobamos ciertas cosas maravillosas como las siguientes: los niños leen en voz alta la frase «Juan-se-colgó-por-accidente-mientras-jugaba-después-de-clase. La-policía-no-sabía-por-qué-lo-había-hecho». Los niños continúan así, formulando preguntas acerca de las palabras difíciles. Alguno roba la tarjeta correspondiente al que responde. Luego llega a la pregunta «¿Qué le sucedió a Juan?». En la página decía «se colgó». Los niños escriben la respuesta acertada.

Cuando una niña lee en voz alta y suena correctamente, y luego responde con corrección a una pregunta de comprensión, el maestro está en su derecho de suponer que esa chica está leyendo en el sentido cabal del término. Pero un momento. En el párrafo siguiente había una alusión a un niño llamado Eric. Los adultos nos dimos cuenta de inmediato de que Eric era amigo de Juan, el chico que se colgó. La niña que hacía unos instantes había hecho un despliegue impecable de sus habilidades de lectura clamó por ayuda: «¡Srta. Griffin! ¡Srta. Griffin!». Cuando la Srta. Griffin apareció al fin, la chica se quejó abiertamente: «¿Y cómo esperan que responda a esta pregunta respecto a Eric? Aparece a cada rato, esto no es justo». Comprobamos que, efectivamente, la palabra Eric era utilizada varias veces en el párrafo; es posible que lo de «a cada rato» fuera acertado. Pero ¿qué era lo tan injusto? ¿Qué es lo que no era justo?

Comenzamos a sospechar que la «comprensión» previamente manifestada por la chica no era tal, no era lo que parecía. Nuestras sospechas se vieron confirmadas cuando, tras recorrer el segundo párrafo, la niña exclamó con incredulidad: «¿Es cierto esto? ¿De verás que se colgó?»

Nuestro análisis posterior demostró que, aun cuando esta niña respondiera correctamente a las preguntas, no estaba «leyendo comprensivamente». Estaba buscando correspondencias de tipo físico: cuando un mismo nombre aparecía en varios puntos distintos, se negaba a aceptar que fuera parte de una sola respuesta. Esto era lo injusto: el texto discriminaba contra su procedimiento para responder a las preguntas, al utilizar demasiadas veces la palabra Eric. Su presencia precedente acerca del pobre Juanito, que se había colgado, no significaba en rigor que Juanito se hubiera colgado: significaba apenas que había algo, un

elemento del párrafo, susceptible de ser copiado para utilizarlo como respuesta a una pregunta de comprensión del texto. Cuando su percepción visual de la página impresa se fusionó con su conocimiento del mundo real, sólo entonces llegó su lectura a asimilarse mínimamente a lo que normalmente entendemos por comprensión.

La escena descrita es típica de los sistemas de mediación utilizados con lectores deficientes: sistemas intrínsecamente truncados, artificialmente truncados, en que los niños pueden, de todas formas, operar increíblemente bien. Tanto que uno puede llegar a creer que saben leer. Podemos llegar a pensar que el niño lo hace bastante mal, pero no llegamos ni a plantearnos si el alumno está haciendo lo que pensamos o algo totalmente distinto y hasta cierto punto estrambótico. Muchos de nuestros niños no tienen la menor idea de en qué consiste el sistema de mediación que *nosotros* denominamos lectura. ¿Cómo pueden llegar a incorporarlo? En este punto, volvamos sobre lo del alfabeto y el problema del reduccionismo. Y a la pregunta respecto a la remediación. El sistema de re-mediación más utilizado es aquel que vuelve al sistema de las unidades básicas. Y que no re-medía lo referente a entender globalmente lo que *es* la lectura o para qué sirve; encarna de manera tangible la teoría reduccionista y la estrategia analítica que se desarrollaron con la consolidación del alfabeto: la propuesta de empezar por lo más pequeño, y más simple, y seguir con lo más complejo. Es posible comenzar por lo más sencillo. Sólo que esa práctica de apoyarse en las letras componentes del alfabeto o de reducir las palabras a formas sencillas que constituyen el material de lectura, es una especie de tomadura de pelo a uno mismo. En la medida que el niño se ciña *por completo* a los procedimientos implícitos en, por ejemplo, la pronunciación de C-A-N, no experimentará progreso alguno. Por el contrario, aquí postulamos que los procedimientos deben ser enseñados como *vehículos culturales* que ayuden a que el niño experimente esa actividad emergente que le permitirá entender a qué se refiere usted con el término lectura.

La teoría reduccionista viola el principio esencial de que el desarrollo ocurre siempre en el marco teórico de lo global, de la totalidad. Pero los psicólogos o educadores no suelen enseñar la lectura como una actividad global, inserta en un sistema comunicativo porque requiere un nivel social de análisis imposible de simular en un ordenador. La actividad de lectura conlleva un elemento social y por tanto nuestra teoría debe incluirlo también. De ahí la importancia del análisis socio-histórico de la lectura para entender lo que significa re-mediar dicha actividad en ciertos niños; es, al mismo tiempo, una buena guía de las condiciones requeridas en primera instancia para la adquisición de la lectura.

Ahora bien, no debemos suponer que la gente se forma una idea precisa de lo que es la lectura por el mero hecho de asistir a la escuela o de que sus progenitores lo hayan hecho. Ni tampoco que nadie llegue a descubrir todo ello en la escuela. Pero, si recorre usted cuando menos la región de San Diego, California, y ve lo que se suele enseñar en las clases de lectura re-mediadora (re-medial classes) correspondientes al primer año básico, verá que se trata sólo del sustrato básico de la lectura y nada más. Nunca se llega a la segunda parte: a la lectura concebida como un todo, hasta no haber afianzado la primera parte, la lectura correcta en voz alta.

Lo primero es lo primero. Lo que el enfoque socio-histórico nos sugiere es que al enseñar la lectura deberíamos implementar una *actividad* básica y no cernarnos por la implementación de múltiples *habilidades* básicas. Las habilidades

están siempre integradas en actividades y contextos determinados, pero sólo se ocupan del significado en función de cómo estén organizadas. Así pues, en lugar de las habilidades básicas, el enfoque socio-histórico habla de *actividades básicas* y busca implementar aquéllas que sean necesarias y suficientes para llevar a cabo el proceso global de lectura en las condiciones generales del aprendizaje.

Cuando creamos esos contextos de enseñanza, comprobamos que los mismos niños que antes no sabían leer lo consiguen. ¿Y leen a la perfección acaso? ¿Es un milagro? Por cierto que no; tienen problemas, dificultades, algunos de ellos muy serios. Otros las superan exitosamente y despegan. Los maestros hablan de «un milagro». Para otros, el comportamiento del chico en el aula empeora. ¿Puede que haya descubierto al fin el tremendo agujero en que se halla!. Cuando otro chico ve a su compañero dar el salto adelante y superar sus dificultades, se da cuenta del agujero en que él a su vez se halla y sufre un desplome. En eso consiste el desarrollo; sabemos que el desarrollo no consiste siempre en el logro de un criterio fijo preestablecido. El desarrollo es una *reorganización de los sistemas existentes*. La lectura re-mediadora (re-medial reading) exige una reorganización del sistema social. Desde esta perspectiva, puede usted enseñar a los niños a leer lo que de otra forma no puede enseñarles.

La aplicación del enfoque socio-histórico al desarrollo de la literidad supone ganar previamente algunas batallas en ciernes. En primer lugar, cuando tenemos a gente-que-actúa-en-un-escenario-determinado, como unidad de análisis de desarrollo psicológico, los psicólogos educacionales, experimentales e infantiles experimentan todos por igual algunas reticencias. Cuando Cole comenzó a desarrollar estas ideas en la Universidad Rockefeller, un notable experimentador le dijo: «Me sorprende enormemente, Mike, que hayas derivado a la psicología social». Será difícil desarrollar nuestro enfoque sistémico de modo que a la gente se le haga patente el hecho de que la cognición es una actividad social entre seres humanos, haya una o muchas personas en la habitación. Una de las preocupaciones en nuestro trabajo ha sido la de cómo establecer pruebas creíbles y de cómo actuar con criterio científico. En caso de que dispusiéramos aquí de un par de horas adicionales, podríamos referirnos a la ardua tarea de convertir el caos aparente de una cinta de vídeo en algo analizable, y a cómo puede utilizarse ese análisis para dirigir las actividades pedagógicas. Pero por ahora ya es bastante.

Notas

* En inglés *re-mediation*, término utilizado en el original, cuya raíz verbal es *media*, medios, precedida del sufijo *re*, que en este contexto sugiere la idea de cambio o giro en un fenómeno. El término posee aquí la doble connotación de «nuevo proceso mediador» y de «proceso de corrección de la lectura» (N. del T.)

Referencias

- GELB, I.J. (1963). *A study of writing* (Rev. ed.) Chicago: University of Chicago Press.
- GOODY, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- HAVELOCK, E.A. (1976). *Origins of Western literacy*. Toronto Canada: The Ontario institute for Studies in Education.
- McCLELLAND, J.L., RUMELHART, D.E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part I. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88(5), 375-407.
- SCHMANDT-BESSERAT, D. (1978). The earliest precursor of writing. *Scientific American*, 238(6), 50-59.

Una aproximación socio-histórica a la re-mediación. *M. Cole y P. Griffin*. CL&E, 1989, 3-4, pp. 89-100.

Datos sobre los autores:

Michael Cole y Peg Griffin trabajan en el Laboratory of Comparative Human Cognition. Ambos autores son ampliamente conocidos por sus trabajos de investigación sobre los procesos psicológicos y culturales que están implicados en el aprendizaje de la lectoescritura. El primer autor es pionero en la tarea de difusión e implantación del paradigma socio-histórico en la psicología occidental.

Dirección:

Laboratory of Comparative Human Cognition. University of California, San Diego. La Jolla, Ca. USA.

Artículo original:

«A socio-historical approach to re-mediation.» The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 1978, 5(4), 69-74. Reproducido con autorización. © De esta traducción, CL&E, 1989. Traducción de Jaime Collyer.

Agradecimientos:

Agradecemos a Sandro Durranti su ayuda en la preparación de este manuscrito. Este artículo se basa en una conferencia del primer autor en el Congreso sobre Nuevas Direcciones en el Estudio del Niño del Instituto Erikson. (Simultáneamente, Griffin exponía una variante de esta versión en un congreso de la I.R.A.)

© de todos los artículos. Deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.