

Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo

Adriana Silvestri

Publicado en: J. Castorina y S. Dubrovsky (comp.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 129-143, 2004.

La imitación entraña comprensión a fondo.

George Steiner

Cuando el niño ingresa a la escuela ya sabe hablar. Esta observación evidente significa, en términos más precisos, que ya ha completado la adquisición del núcleo estructural de su lengua nativa y de un léxico básico (que oscila entre 6000 y 14000 palabras) que le permite comunicarse con eficiencia. Desde el punto de vista discursivo, domina formas básicas de la oralidad, tales como la conversación cotidiana y la narración inserta en diálogo, llamadas géneros simples o formas primarias del lenguaje.

Este lenguaje inicial no es responsabilidad de la escuela, pero deberá tomarse como base para una larga secuencia de aprendizajes verbales en la que el sujeto logrará eventualmente el dominio de estructuras gramaticales más complejas, incrementará su léxico hasta diez veces y empleará formas discursivas complejas propias de la escritura y la oralidad secundaria. A diferencia del lenguaje primario, se trata de géneros que demandan interacciones especializadas para ser adquiridos, de modo que este tipo de aprendizajes se ha realizado en contextos formales desde los comienzos históricos de la invención de la escritura (Cardona, 1994).

Para el enfoque sociocultural este aprendizaje no implica sólo un incremento en las competencias comunicativas del sujeto, sino que genera un cambio crucial en su configuración intelectual y afectiva. Desde el punto de vista mediacional, el lenguaje es el instrumento psicológico más poderoso dentro del repertorio semiótico que una sociedad ofrece a sus miembros, ya que sus propiedades recursivas lo convierten en el único que puede implementar operaciones metaconscientes, o sea, el único que permite desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico (Lucy, 1993).

Se trata de un instrumento complejo, una auténtica “caja de herramientas” -según la analogía de Wertsch (1993)- en la que distintas formas discursivas desempeñan funciones comunicativas y cognitivas específicas, y en la que el dominio de una de las herramientas

no asegura el dominio de otras. En tanto el lenguaje es instrumento fundamental en la transmisión y construcción de conocimientos, en el aula es objeto y medio de enseñanza a la vez.

Entre los numerosos aspectos en que se puede abordar la reflexión sobre el aprendizaje verbal en el aula, hemos elegido una característica que es propia de toda acción mediada: la tensión constitutiva que se observa en el dominio y uso del lenguaje entre la *reproducción* y la *transformación*, entre la conservación y la invención (Valsiner, 1996).

Esto significa que el lenguaje y sus diversas formas genéricas pueden emplearse de modo imitativo, reproduciendo el contenido transmitido o el enunciado transmisor. Pero también el lenguaje da lugar a la interpretación original de un enunciado, a la producción discursiva novedosa e incluso, en los casos de creatividad más desarrollada, a la intervención sobre el propio instrumento para generar nuevas formas de mediación.

La escuela contemporánea ha tendido a valorar explícitamente los usos originales e inventivos del lenguaje, descalificando al mismo tiempo la transmisión reproductiva. Sin embargo, puede interpretarse que la rígida oposición entre prácticas reproductivas o creativas, y entre transmisión o transformación, no ofrezca sino una perspectiva falsa del problema. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre estas presuntas antinomias en el campo del aprendizaje discursivo, basándonos en las propuestas de la perspectiva sociocultural, e interrogarnos si es lícito asumir sin reservas que toda actividad reproductiva e imitativa carece de sentido y fomenta la pasividad ¹.

Desarrollo y práctica educativa

Se ha señalado con frecuencia que la concepción vigotskiana del desarrollo no es una propuesta educativa sino psicológica y que, por lo tanto, el intento de realizar una trasposición directa a las prácticas del aula resulta riesgosa (Baquero, 2001). Es evidente, sin embargo, que el modelo sociocultural se articula de manera privilegiada con la reflexión en el campo de la enseñanza. Vigotsky (1988, 2001b) concibió a la construcción de conocimiento como una empresa social y cooperativa en la que los sujetos que dominan un

¹ Teniendo en cuenta que el aprendizaje lingüístico-discursivo es un proceso sumamente largo y complejo, hemos elegido solo algunos ejemplos que resultan operativos para la reflexión, sin intenciones de que respondan a una secuencia de adquisición ni a un subdominio verbal determinado.

instrumento práctico o intelectual desempeñan un papel ineludible como enseñantes formales o informales para que los novicios alcancen paulatinamente un dominio similar. Además, el concepto de zona de desarrollo próximo supone que la enseñanza precede al desarrollo mental trabajando sobre funciones que aún no se han adquirido en forma efectiva. Estas propuestas convierten a la enseñanza (Baquero ver \$).

La polémica surge cuando se intenta determinar qué prácticas en el aula responden al tipo de interacción eficiente que trabaja en zona de desarrollo próximo. Los ejemplos que proporciona el propio Vigotsky (2001b) sugieren que tenía en mente un modelo basado en la enseñanza directa, la imitación, la memorización y la ejercitación. Desde otros enfoques del desarrollo esta concepción fue acusada de sostener una imagen pasiva del aprendiz y de promover un aprendizaje reproductivo en lugar de uno creativo y transformador (Hatano, 1993).

Esta poco atractiva imagen, por una parte, parece estar en oposición con el explícito interés de Vigotsky por la literatura y el arte, con el que comenzó su carrera intelectual (Vigotsky, 1972), y con sus estudios tardíos sobre el desarrollo de la imaginación y la creatividad (Vigotsky, 1994, 2001a). Como señala Rivière (\$) el modelo final de desarrollo que Vigotsky tiene en mente es el del artista, es decir, un sujeto muy lejano al dócil imitador de contenidos escolares.

Muchos representantes del enfoque vigotskiano, ante esta aparente incongruencia, se sintieron obligados a reinterpretar o reformular la teoría con el objeto de desvincularla de las propuestas de enseñanza tradicionales, muy denigradas en el campo educativo, y de proponer una concepción dinámica y activa, presuntamente más acorde con las premisas sociogenéticas (Hatano, 1993).

Resulta obvio que Vigotsky solo podía proponer ejemplos extraídos de las prácticas educativas habituales en su época y que –según un riguroso criterio histórico propio del modelo- las interacciones que se consideraban eficaces a principios del siglo XX puedan resultar anacrónicas e inoperantes si continúan empleándose hoy en día.

Más allá de los ejemplos, que pueden carecer de adecuación histórica, se plantean dos interrogantes que examinaremos a continuación: si la concepción vigotskiana del desarrollo/aprendizaje presupone efectivamente un pasivo sujeto imitador de las acciones

mentales y prácticas de un muy activo adulto, y si la imitación reproductiva se encuentra reñida con el desarrollo de formas conductuales o mentales originales y creativas.

La imitación según Vigotsky

En el campo intelectual anglosajón, como señala Hatano (1993), las ideas vigotskianas fueron interpretadas a la luz del empirismo y, por lo tanto, las propuestas educativas más tradicionales se consideraron compatibles con la teoría. El énfasis de Vigotsky en la responsabilidad del adulto fue interpretado como el clásico proceso de transmisión de conocimiento ya elaborado, desde el exterior hacia la mente del individuo.

Vigotsky, en realidad, polemiza explícitamente con esta concepción: el proceso que va de lo intermental a lo intramental no es trasvasamiento de contenidos sino construcción o reestructuración de funciones. Y en las interacciones adulto-niño que permiten este desarrollo, la imitación desempeña un papel crucial: “ [...] el desarrollo que parte de la colaboración *mediante la imitación* es la fuente de todas las propiedades específicamente humanas de la conciencia del niño” (Vigotsky, 2001b, p. 241, subrayado nuestro).

La importancia de la imitación no disminuye en la edad escolar. Los ejemplos que Vigotsky proporciona sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en la zona de desarrollo próximo parecen encuadrados inequívocamente en una visión transmisionista que demanda imitación, memorización y ejercitación.

Cualquier estudiante actual de profesorado sería aplazado con velocidad si se le ocurriera proponer un plan de clase semejante a los que Vigotsky ofrece como modelos. Por ejemplo, en *Pensamiento y lenguaje*, Vigotsky (2001b) describe al profesor que demuestra en el pizarrón cómo se resuelve un problema matemático y da luego a sus alumnos otro problema equivalente para que imiten su método de resolución.

El alumno imitador no resulta en absoluto una imagen aversiva para Vigotsky (2001b), quien hace al respecto afirmaciones inequívocas como "La imitación [...] es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo" (p. 241) o "La instrucción es posible donde cabe la imitación" (p. 242).

La desconfianza hacia la imitación como práctica reproductiva no es, sin embargo, tan reciente. En el mismo capítulo Vigotsky discute la idea arraigada en su época de que se trata de una actividad mecánica y carente de valor intelectual. La psicología y la educación eran las que se equivocaban al concebir que el imitador es pasivo, en tanto suponían -con matriz empirista- una pasividad inherente al proceso de transmisión desde la mente del profesor hacia la del aprendiz.

En cambio, para el modelo sociogenético la imitación es un proceso altamente activo, ya que se articula con el concepto de zona de desarrollo próximo. No cualquier tarea es imitable, sino solo la que se encuentra en esta zona, por lo tanto, la re-producción de las acciones del adulto implica para el niño el esfuerzo intelectual de trabajar sobre funciones en proceso de aprendizaje e indica entonces un avance en su desarrollo (Vigotsky, 2001b).

Según la conocida afirmación de Vigotsky (1988, 2001b), no toda interacción promueve desarrollo, sino solo aquella que lo precede y que demanda, por lo tanto, esfuerzo cognitivo. La misma lógica se aplica a la imitación: no genera desarrollo la copia automática de acciones que podrían haber sido ejecutadas en forma independiente por el niño, o sea, acciones que ya forman parte de su desarrollo efectivo. En el mismo sentido Vigotsky distingue la instrucción del amaestramiento, en el que la imitación consiste en una combinación aparentemente nueva de conductas que el aprendiz -animal o humano- ya era capaz de realizar por su cuenta y que no representa entonces avance intelectual.

La descalificación pedagógica hacia las prácticas imitativas y reproductivas como carentes de valor intelectual tampoco es compartida por la psicología del lenguaje contemporánea, tanto la que se encuadra en modelos sociogenéticos como en otros modelos.

Recordemos, en primer lugar, que la imitación de enunciados se emplea como método habitual en Psicología cognitiva para determinar el desarrollo lingüístico en niños pequeños (Lust et al., 1996). Esta técnica presupone que la imitación no es copia pasiva, sino reconstrucción del estímulo verbal que revela competencia cognitiva.

Además de lo que se observa en situaciones experimentales, numerosos trabajos sobre adquisición del lenguaje han demostrado la importancia de la imitación (Speidel y Nelson, 1989). A diferencia del modelo conductista de adquisición, basado en un proceso de imitación-refuerzo, la actividad imitativa del niño muestra una variedad de funciones

relativas a la interacción social, el procesamiento de información y la cognición en general, y múltiples formas de manifestarse que revelan que no se trata meramente de copias mecánicas por parte del niño.

Cuando el enunciado a imitar demanda el dominio de recursos léxico-gramaticales que se encuentran fuera de la zona de desarrollo próximo, el niño no logra reproducirlo. En cambio, la imitación es posible como actividad en la zona de desarrollo próximo. En este caso no hay reproducción pasiva sino reconstrucción del enunciado del adulto para apropiarse de nuevos recursos integrándolos con los que ya se dominan.

Estas situaciones, sin embargo, responden a la adquisición del lenguaje primario. Los desarrollos lingüísticos tardíos, como los que tienen lugar en la escuela, responden a funciones psicológicas diferentes, los procesos avanzados o secundarios en términos de Vigotsky (1987). Estos aprendizajes, que requieren dominio estable de los primarios, implican además una importante participación de operaciones metacognitivas, es decir, de actividad reflexiva consciente sobre el objeto de aprendizaje (A. Rivière, en Baquero, 2001).

Como hemos visto, para Vigotsky la imitación continúa desempeñando un importante papel en estos aprendizajes tardíos, pero no se trata de un proceso idéntico al de la adquisición primaria. Como ejemplo, tomaremos el aprendizaje en contexto escolar de nuevas formas discursivas relacionadas con el aprendizaje conceptual, ya que se trata de una de las situaciones en que la actitud imitativa resulta más evidente.

Esta se observa con frecuencia en la tarea de estudio cuando se realiza de modo literal, de modo que el alumno intenta reproducir con la mayor exactitud posible el texto fuente, tanto en su contenido como en su forma discursiva. Una investigación con alumnos de 1º año del ciclo secundario mostró que, en promedio, las evaluaciones escritas reproducían exactamente el texto de estudio en un 72% (Silvestri, 1999). Se trata de una estrategia de recuerdo altamente desalentada por la institución, ya que los docentes tienden a asociar el estudio “de memoria” con la falta de comprensión.

Esta idea, sin embargo, es errónea. En el trabajo empírico mencionado no se halló correlación alguna entre el grado de literalidad de los textos, el rendimiento escolar y el desempeño comprensivo de los alumnos. Los “buenos” estudiantes recordaron cantidades de texto significativamente mayores que los peores, pero fueron igualmente literales. Por

otra parte, en el recuerdo se advirtió efecto de nivel, es decir, los segmentos más recordados fueron los correspondientes a la información principal del texto, lo que indica comprensión macroestructural con adecuada jerarquización de niveles conceptuales.

Se trata, por cierto, de una estrategia inmadura de estudio, que debería ser reemplazada paulatinamente por opciones más flexibles. Pero el recuerdo imitativo es, de todos modos, un paso normal en el proceso de aprendizaje conceptual y discursivo. Cuando el sujeto enfrenta por primera vez textos expositivos con información novedosa, perteneciente a un dominio de conocimiento en el que no es experto, resulta esperable que el recuerdo sea muy próximo a la fuente, reproduciendo tanto su información explícita como su organización (Britton et al., 1985). Esto ocurre porque la escasez de conocimiento previo dificulta o impide la reestructuración conceptual que se origina al integrar la información del texto con la que aporta el lector.

Además de enfrentar una tarea de aprendizaje conceptual, el estudiante se encuentra ante una forma discursiva nueva, muy distinta de los géneros coloquiales de la oralidad que domina: terminología rigurosa, formas sintácticas poco usuales y complejas, organización textual que sigue criterios lógicos. Así, para el sujeto inexperto el estudio literal es también una forma de apropiarse de los recursos verbales específicos de géneros discursivos que desconoce.

Como señalamos, a diferencia de la adquisición inicial del lenguaje, los aprendizajes de formas discursivas secundarias requieren operaciones metaconscientes. En el caso del estudio literal, la memorización de un texto en prosa, sin facilitadores para el recuerdo, resulta sumamente demandante y exige, por lo menos en el caso de los mejores estudiantes, que lograron un alto porcentaje de recuerdo, un intenso control atencional y lecturas múltiples. El 37% de los alumnos reveló que implementaba deliberadamente esta estrategia, ya que –a pesar de su exigencia- resultaba menos riesgosa que el intento de generar un texto propio disponiendo solo de recursos conceptuales y discursivos precarios.

Esta actitud reproductiva se estudió también en la escritura de textos expositivos sin finalidad de evaluación. El clásico trabajo de Scardamalia y Bereiter (1992) mostró que los sujetos inexpertos no reconceptualizan su conocimiento en una tarea de escritura, sino que se limitan a “decir” lo que ya saben a medida que recuperan información de su memoria. En cambio, el valor epistémico de la escritura se observa típicamente en sujetos expertos,

quienes producen una transformación conceptual al escribir sobre un tema solicitado. Esta transformación se produce porque, por una parte, disponen de mayor conocimiento previo y, por otra, mayor dominio verbal que les permite implementar recursos discursivos diversos para reorganizar, especificar o resignificar la información.

De todos modos, los autores señalan que no existe oposición entre la reproducción típica del novato y la transformación del experto, sino que los procesos reproductivos forman parte de los transformadores y constituyen el primer paso en el aprendizaje de las habilidades escritoras.

A medida que estas habilidades se incrementan, la imitación no pierde su valor sino que adopta nuevas modalidades en las que aumenta su dificultad. Por ejemplo, el epígrafe que encabeza este artículo está extraído de una reflexión de Steiner (2001) sobre su propia formación universitaria, en la que evalúa muy positivamente la práctica de imitar el estilo de escritores prestigiosos que sus profesores le proponían. No se trata, en este caso, de la imitación inmadura, sino de una tarea experta cuya resolución exitosa implica un profundo conocimiento del lenguaje imitado.

La imitación reproductiva no es, entonces, indicadora de pasividad ni de falta de comprensión. En los momentos iniciales del aprendizaje discursivo y conceptual señala un nivel comprensivo básico propio del sujeto inexperto. Sin embargo, si luego de muchos años de escolaridad el estudiante aún permanece estancado en la estrategia reproductiva elemental, podemos suponer deficiencias en el proceso de enseñanza, muy probablemente la descalificación y la inhibición de esta estrategia en los momentos en que no hay aún suficiente dominio de instrumento y conocimiento conceptual como para implementar otra.

La creatividad para Vigotsky

Se ha señalado que el enfoque vigotskiano parece más adecuado para explicar cómo se transmiten productos e instrumentos culturales ya existentes y no cómo se genera la novedad (Engeström, 1996). Desde el punto de vista psicológico, el interrogante es cómo el niño imitador que ejecuta acciones mediadas reproductivas puede llegar a convertirse en un sujeto creativo e innovador.

Se trata de un interrogante lícito para el proyecto del propio Vigotsky, quien le otorgaba un lugar privilegiado en la configuración de la mente humana a la capacidad de imaginar, fantasear y pensar creativamente. Considera, por una parte, que es una tarea ineludible para la Psicología el explicar los procesos de creación estética, debido a que se trata, entre todas las funciones mentales, de la más específica del ser humano (Vigotsky, 1972). Pero no está interesado solamente en la “alta creatividad” de aquellos que realizaron una contribución significativa al arte, la ciencia o la técnica, sino en la que es común a todos, aun con diferentes grados de manifestación.

Como formas complejas de la actividad mental, la imaginación y la creatividad son ineludibles para comprender la realidad en todas sus dimensiones (Vigotsky, 2001a). Pero, en forma equivalente a otras funciones mentales, la capacidad de imaginar y crear se genera en la interacción social y demanda un proceso de aprendizaje muy prolongado y de gran exigencia intelectual.

Vigotsky (1994) no adhiere al mito de la creatividad infantil: la fantasía y la imaginación del niño son mucho más pobres que las del adolescente, que a su vez son menores que las del adulto. Esto se debe, por una parte, a que la creatividad no es una función específica sino un sistema psicológico complejo que exige un alto nivel de desarrollo de otras funciones como el pensamiento y la memoria (Vigotsky, 2001a) propio de edades más avanzadas.

En el desarrollo, tanto cognitivo como lingüístico, se parte de formatos iniciales rígidos, en los que las representaciones no son accesibles para el sujeto y no pueden vincularse entre sí. Paulatinamente se alcanza la flexibilidad del formato simbólico, en el que las representaciones son accesibles a la conciencia, manipulables y abiertas a la relación con otras representaciones (Karmiloff-Smith, 1994).

A su vez, el formato simbólico está sujeto a desarrollo, de modo que el lenguaje inicial del niño es más rígido, de menor cantidad y calidad informativa, y se vuelve progresivamente más flexible si tienen lugar los aprendizajes necesarios para que el instrumento verbal optimice sus potencialidades cognitivas y comunicativas.

La imaginación creativa comienza su desarrollo tempranamente y da un gran paso con la adquisición del lenguaje, que permite al niño liberarse de la dependencia inmediata del objeto para representar objetos ausentes o nunca vistos. El progresivo enriquecimiento

de la herramienta verbal permite incrementar la imaginación, mientras que un lenguaje pobre acarrea siempre imaginación pobre (Vigotsky, 2001a).

Así, desde el punto de vista de la mediación semiótica, el tránsito de lo imitativo a lo original se produce para Vigotsky en relación sobre todo con el dominio instrumental: su reflexión encuadra siempre la creatividad en la invención de un instrumento o en la refuncionalización de uno ya conocido (Moran y John-Steiner, 2003). La originalidad, entonces, no puede ubicarse al comienzo del proceso de aprendizaje debido a que presupone profundo dominio del instrumento de mediación. Ni a escala histórica ni a escala individual admite la propuesta vigotskiana que la innovación pueda asociarse al conocimiento precario o al desconocimiento.

La cultura es la que proporciona el repertorio instrumental cuyo dominio puede llevar eventualmente a la creación, pero no todos los instrumentos semióticos son igualmente propicios para fomentar la creatividad. Entre los más favorecedores Vigotsky analizó el juego –en especial en el comienzo del proceso de desarrollo- el arte y la literatura.

La investigación contemporánea ratifica la confianza de Vigotsky en la capacidad de los productos semióticos con función estética para promover procesos intelectuales y afectivos más complejos. Por ejemplo, en el caso del lenguaje, el estudio sobre la comprensión literaria de Zwaan (1996) muestra la necesidad de un lector entrenado para este tipo de discurso, ya que se trata de textos que lo enfrentan con recursos originales y novedosos, y que demandan, por lo tanto, operaciones más complejas que las requeridas para el lenguaje más previsible de la oralidad cotidiana o de los géneros secundarios más cooperativos. Se trata de un ejemplo de tarea experta, actividad que exige estrategias específicas que se forman por una alta frecuentación del género y por enseñanza explícita que -en promedio- llevan unos diez años para formarse.

Este aprendizaje puede comenzar tempranamente: la literatura infantil se dirige por definición a un lector inexperto que aún necesita ser orientado en la tarea y, por lo tanto, posee abundantes procedimientos facilitadores de la comprensión. Si continúa una práctica asidua en la que se incrementen los niveles de dificultad hasta alcanzar los propios del texto literario maduro, las operaciones comprensivas serán desafiadas a realizar tareas cada vez más complejas, produciendo como efecto un procesamiento más flexible.

El tránsito desde la reproducción a la transformación

El proceso de apropiarse de una herramienta social implica siempre dos fases: un momento de transmisión en el que se adopta el instrumento y la acción por él mediada en la forma ya existente en la cultura de pertenencia, y –eventualmente- un momento de transformación en el que se generan nuevas formas de mediación que transforman a su vez la acción mediada (Valsiner, 1996).

Desde una perspectiva dialéctica, los procesos de transmisión/reproducción y los de transformación no son opuestos ni el primero obstaculiza la generación del segundo, sino que el punto de partida necesario para la creación es una cantidad significativa de información transmitida y de dominio reproductivo del instrumento. Se trata, además, de un vínculo permanente, ya que a medida que se producen niveles de cambio más complejos, los requerimientos de transmisión aumentan con el objeto de realimentar el proceso.

La creatividad no es una propiedad discreta sino gradual, es decir, se trata de una característica que la acción mediada puede presentar en diversos grados, a diferencia de las características que se poseen o no se poseen en forma absoluta. Ante toda propiedad gradual resulta difícil determinar qué grado de novedad de la acción permite considerar legítimamente que se ha transitado del dominio de la conservación al de la invención.

En lo que al lenguaje respecta, existe un nivel de creatividad intrínseco al instrumento. Desde la perspectiva del sistema de la lengua, un conjunto limitado de reglas o principios permite generar una cantidad potencialmente infinita de enunciados nuevos, es decir, el ser humano está capacitado para comprender y producir enunciados que nunca antes escuchó o leyó (Chomsky, 1992). Desde el punto de vista discursivo, todo enunciado, aun el que es reproducción literal del enunciado de otro sujeto, es novedoso en tanto su ocurrencia en un contexto diferente genera siempre significaciones diferentes (Fuchs, 1994).

Podemos considerar que este es el polo mínimo de novedad que puede exhibir un producto verbal: el que es inherente al instrumento. Engeström (1996), desde la teoría de la actividad, encuadra este tipo de acción mediada en lo que denomina aprendizaje de segundo tipo, cuya meta es el dominio de un instrumento práctico o semiótico que forma parte del

repertorio de una cultura determinada, con el fin de solucionar un problema determinado. En esta operación se transita desde lo *dado* a lo *nuevo*.

Puede tomarse como ejemplo el aprendizaje discursivo de la narración, que comienza muy tempranamente -incluso antes de que el niño haya completado la adquisición estructural del lenguaje (Bruner, 1984)- y se desarrolla durante años hasta alcanzar, tanto en el plano comprensivo como en el productivo, el dominio de formas narrativas más complejas. Observemos los siguientes relatos de experiencia cotidiana de niños de edad preescolar:

- Cuando se hace de noche nos vamos y cuando se hace de día nos vamos, nos quedamos, después nos vamos.
- Yo vuelvo del colegio y prendo la tele para ver “la ola está de fiesta” y también juego. Después sigo hasta la noche y veo “Clave de sol” y después como churrasco y ensalada.

(En Borzone, 1996)

En el primer ejemplo, el niño no logra construir un relato comprensible, mientras que el segundo evidencia dominio de la estructura narrativa y de los recursos verbales para organizar la secuencia temporal y sostener un desarrollo temático coherente. Este último es sujeto de una acción mediada aún reproductiva, en tanto no se aparta de la forma narrativa típica, pero se trata sin duda de un aprendizaje de segundo tipo exitoso que le permite apropiarse del instrumento semiótico “narración” con el fin de comunicar su experiencia.

El aprendizaje de tercer tipo o terciario, en cambio, es el que permite el pasaje de lo *nuevo* a lo *creado*, es decir, el que ejerce operaciones auténticamente creativas. En este caso, se formula un nuevo problema o una nueva tarea en lugar de abocarse a la solución de una ya formulada. Desde el punto de vista de la mediación, la acción creativa se produce cuando se inventan nuevos instrumentos o se da un uso radicalmente distinto a uno ya existente, lo que inevitablemente lleva al cambio formal. Se trata de una clase de aprendizaje colectivo por naturaleza, que suele demandar varias generaciones para producirse.

En el lenguaje hay cambio instrumental cuando se inventa un nuevo género discursivo o un nuevo recurso que permite operaciones antes inexistentes, ambas situaciones infrecuentes. Algunos ejemplos clásicos son el de Euclides, quien –asumiendo

dos siglos de contribuciones previas- inventó la forma discursiva de la demostración matemática, el teorema (Geymonat, 1984) o el de Flaubert, quien –también culminando un largo proceso de antecedentes históricos- dio forma definitiva al recurso del estilo indirecto libre.

Volviendo al terreno educativo, resulta claro que este último tipo de contribuciones creativas no se produce habitualmente en el aula. La responsabilidad de la escuela es, en cambio, el proceso de aprendizaje secundario que –en todo caso- es condición necesaria para que en forma eventual se realice una intervención auténticamente creadora sobre el instrumento.

Sin embargo, la idealización de la creatividad del niño ya señalada por Vigotsky ha llevado a sobrevalorar determinadas actividades claramente reproductivas como innovadoras o, peor aun, evaluar la falta de dominio del instrumento –un aprendizaje secundario fallido- como creativo.

Como ejemplo de la primera situación en el área discursiva tomaremos el caso elegido por el mismo Engeström (1996) para ilustrar un presunto aprendizaje de tercer tipo: un grupo de niños estadounidenses que en 1981 organizó una masiva campaña de escritura de cartas al presidente Reagan para solicitar el desarme nuclear. Sin duda, no está en discusión el alto valor educativo de esta actividad, con la que cualquier docente pacifista estaría de acuerdo.

Lo que sí resulta discutible es que pueda considerarse como ejemplo de creatividad, es decir, de formulación de nuevos problemas y conquista de instrumentos existentes para un uso novedoso, ya que la carta a las autoridades para reclamar derechos colectivos data por lo menos de principios del siglo XIX y el problema del peligro nuclear llevaba tres décadas de discusión pública cuando se realizó esta campaña. De modo que la evaluación más adecuada de la situación puede encuadrarla como un aprendizaje secundario de apropiación eficiente de instrumentos genéricos (la carta pública) con una finalidad de solución de problemas ya socialmente formulados.

En cuanto a la segunda forma de sobrevalorar la creatividad infantil, es más habitual hallarla en concepciones espontáneas –incluso del docente- que en el pensamiento científico riguroso, de modo que tomaremos como ejemplo un fragmento de un artículo periodístico que discute los habituales problemas ortográficos de los alumnos.

Frecuentemente, *en la equivocación* [ortográfica] *está lo más feliz*. Significa que el alumno está haciendo su propia construcción de la palabra, arma y crea su texto, elabora un código personal (...)

Clarín, Suplemento de Educación, 20-4-97 (subrayado en el original).

La equivocación no se origina, como este comentario sugiere, en una actitud creativa, sino en el desconocimiento, y no resulta, por lo tanto, una situación nada feliz. En cambio, la distorsión deliberada de la norma ortográfica -tal como se observa, por ejemplo, en muchos poetas de vanguardia- presupone un acabado conocimiento del sistema que se transgrede para conseguir determinado efecto de sentido.

El conocimiento ortográfico es el umbral inferior de las habilidades de lectura y escritura. Si bien el dominio del código de transcripción fónico-gráfica no asegura la comprensión exitosa ni la correcta producción de texto, es condición necesaria para que se produzcan, ya que la carencia de este dominio obstaculiza e incluso impide que los procesos semánticos, textuales y pragmáticos se lleven a cabo satisfactoriamente. Los estudios empíricos han demostrado que la existencia de representaciones ortográficas ricas y estables de la palabra es el factor que más alta correlación tiene -tanto en niños como en adultos- con el rendimiento comprensivo (Perfetti y Hart, 2001) y con la fluidez en la escritura (Borzzone y Diuk, 2003).

Así, la negligencia en la enseñanza de la ortografía o la valoración del error como originalidad personal tienen efectos muy negativos en el aprendizaje de las habilidades de comprensión y producción lectoras. Este efecto resulta aun más perjudicial para los niños de nivel socioeconómico bajo, quienes tienen -entre otras desventajas- menores oportunidades de contacto informal con materiales escritos, de modo que se ha observado en ellos un conocimiento ortográfico que presenta dos años de demora en comparación con niños de nivel medio (Diuk, 2003).

La sobrevaloración de la imaginación infantil, en cualquiera de las dos formas ejemplificadas, acarrea consecuencias indeseables para el desarrollo de la creatividad, ya que si se presupone que el niño la posee espontáneamente, no será necesario dedicarse a su enseñanza.

El desarrollo de la creatividad en la escuela

Vigotsky (2001a) asignaba un papel fundamental en el desarrollo de la creatividad a la escuela, por lo menos si esta no resignaba sus funciones primordiales relativas al crecimiento de las funciones intelectuales y a la provisión sistemática de herramientas culturales, en especial el lenguaje. Pero, además, consideraba que la escuela ejerce un efecto positivo en tanto permite al niño dedicarse a construcciones intelectuales minuciosas con independencia de su función en el pensamiento realista y práctico.

En la escuela, en efecto, se escriben cartas que nunca serán enviadas, se dibujan mapas que no orientarán a nadie, se calculan superficies que no se aplicarán en ninguna tarea concreta. Esta característica ha sido muy cuestionada en la actualidad: se observa una fuerte tendencia a considerar que esa clase de actividad que no guarda relación inmediata con ninguna práctica concreta de la “vida real” carece de valor educativo.

En cambio, para Vigotsky no se trata de una debilidad sino de una fortaleza. Más allá de que –bien diseñadas- esas actividades permiten un aprendizaje que podría encontrar más tarde su finalidad práctica, la aparente carencia de sentido se encuentra intrínsecamente relacionada con el desarrollo de la creatividad.

En el “punto cero” de la imaginación y la creatividad –que se observa en algunas patologías y en los niños al comienzo del proceso de desarrollo- la conducta depende por completo de la situación real y está determinada por necesidades: el pensamiento concreto puro carece de fantasía (Vigotsky, 1994).

En cambio, la acción arbitraria, carente de sentido respecto de la situación, permite el libre juego del pensamiento y la imaginación no sometido a las restricciones de la praxis cotidiana. Engeström (1996) atribuye estas características al aprendizaje terciario, que no tiene un interés práctico directo ni comprensible de inmediato, tal como se observa, por ejemplo, en toda actividad estética.

El niño al que se le exigen exclusivamente aprendizajes “útiles” aprende también que su pensamiento debe ponerse a disposición de tal utilidad y que debe detenerse una vez que alcanzó la finalidad práctica evidente. Por el contrario, el auténtico pensamiento creativo puede ir más allá de la exigencia realista, y solo tal actitud permite llegar a lo

original y lo novedoso para luego, eventualmente, volver a la realidad escolar o extraescolar y operar sobre ella de manera creativa.

Esa tradicional escuela poco práctica, en la que se enseñan contenidos que aparentemente “no sirven para nada”, en la que se lee por leer, se escribe por escribir y se razona por razonar, como en el juego, se encuentra, para Vigotsky, mucho más cerca de promover un auténtico intelecto flexible que se comporta con libertad frente a las restricciones de lo cotidiano.

En este sentido se encuentra la introducción de la literatura en la escuela, ya que se trata, por definición, de un género sin utilidad práctica alguna, pero que promueve –como hemos visto- la formación de habilidades comprensivas más complejas y originales.

Una serie de ideas erróneas lleva, sin haberlo buscado, a obstaculizar la construcción de intelectos creativos. En algunos casos, como en la concepción pragmática estrecha, el error consiste en reducir el espacio de las prácticas de lenguaje que pueden generar este efecto específico. En otros, se supone que la creatividad es inherente al niño, en lugar de ser resultado de un largo y trabajoso proceso de aprendizaje instrumental, de modo que no se considera necesario intervenir en este aprendizaje.

Finalmente, la ansiedad educativa por formar sujetos que interpretan textos con originalidad y producen textos innovadores lleva a desatender la secuencia de aprendizaje y la dirección del desarrollo. Así, se intenta erradicar el momento necesario de imitación, atribuyéndole pasividad en lugar de comprender su función en el proceso de apropiación del instrumento verbal.

La reproducción y la transformación no son, en cambio, alternativas excluyentes, sino parte de un mismo sistema que debe ser respetado para que el niño alcance el dominio instrumental que le permita convertirse en el usuario del lenguaje innovador y creativo que la escuela pretende.

Referencias

Baquero, R. (2001) Angel Rivière y la agenda postvigotskiana de la psicología del desarrollo. En R. Rosas (ed.) *La mente reconsiderada: En homenaje a Angel Rivière*. Santiago: Psyché.

Blanck, G. (1984) Vida y obra de Vigotski. En: G.Blanck (ed.) *Vigotski. Memoria y vigencia*, p. 16-56. Buenos Aires: Cultura y Cognición.

Borzone, A. (1996) *Leer y escribir a los cinco*. Bs. As.: Aique.

Borzone, A. y B. Diuk. (2003) La escritura en niños pequeños: conocimiento ortográfico y producción textual, *Cultura y Educación*, 15(1), 17-27.

Britton, B., S. Glynn y J. Smith (1985) Cognitive demands of processing expository text: a cognitive workbench model. En: B. Britton y G. Black (eds.) *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Cardona, G. (1994) *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.

Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.

Diuk, B. (2003) *El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: un estudio cognitivo*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Buenos Aires.

Engeström, Y. (1996) *Learning by expanding: an Activity theoretical approach to development research*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Fuchs, C. (1994) *Paraphrase et énonciation*. París: Ophrys.

Geymonat, L. (1984) *El pensamiento científico*. Bs. As.: Eudeba.

Hatano, G. (1993) Time to merge Vygotskian and constructivist conception of knowledge acquisition. En: E. Forman, N. Minick y C. Addison Stone (eds.) *Contexts for learning*. Oxford: O.U.P.

Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.

Lucy, J. (1993) *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge U.P.

Lust, B., S. Flynn y C. Foley (1996) What children know about what they say: elicited imitation as a research method for assessing children's syntax. En: D. McDaniel, C. McKee y H. Cairns (eds.) *Methods for assessing children's syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Moran, S. y V. John-Steiner (2003) Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of creativity and development. En: Sawyer, K. (ed.) *Creativity and development*. Oxford U.P.

Perfetti, C. y L. Hart (2001) The lexical basis of comprehension skills. En: D. Gorfien (ed.) *On the consequences of meaning selection: perspectives on resolving lexical ambiguity*. (pp. 67-86) Washington, D.C.: American Psychological Association.

Pinker, s. (1991) *Learnability and cognition. The acquisition of argument structure*. Cambridge, Mass.: MIT.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Silvestri, A. (1999) La tarea de estudio en la escuela secundaria: el recuerdo literal del texto *Cultura y Educación*, 16, 81-91.

Speidel, G. Y K. Nelson (1989) *The many faces of imitation in language learning*. Nueva York: Springer-Verlag.

Steiner, G. (2001) *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela.

Vigotsky, L. (1972) *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.

Vigotsky, L. (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En: *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica.

Vigotsky, L. (1988) Internalización de las funciones psicológicas superiores. En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.

Vigotsky, L. (1994) [1931] Imagination and creativity of the adolescent. En: R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.

Vigotsky, L. (2001a) [1932] La imaginación y su desarrollo en la edad infantil. En *Obras escogidas II*. Madrid: Aprendizaje.

Vigotsky, L. (2001b) [1934] Pensamiento y lenguaje. En *Obras escogidas II*. Madrid: Aprendizaje.

Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.

Zwaan, R. (1996) Toward a model of literary comprehension. En B. Britton y A. Graesser (eds.) *Models of understanding text* (pp. 241-257) Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.