

LENGUAJES

La tradición educativa ha ligado el dominio de los aspectos centrales de la condición humana (el pensamiento y la apropiación de los contenidos de las identidades culturales o nacionales) al aprendizaje de la

lectura y de la escritura.

Aprender a leer y escribir equivalía así a acceder a una especie de código mágico y universal del pensamiento, y asimismo a un acervo universal de la ciencia y a otro, más limitado y bondo, del sentimiento y de la personalidad, de la propia cultura. Estos dos aspectos de la lectoescritura, de cábala simbólica universal uno, de herencia cultural y sentimental otro, han permanecido como valores esenciales en el debate social, político y pedagógico. Es cierto que en los últimos tiempos se abre y encarna una batalla entre la primera dimensión y la segunda. La primera sostiene que el código universal cognitivo prima sobre el contenido cultural afectivo y la lectoescritura es sobre todo una cuestión de codificación, una herramienta del pensamiento universal, y no tanto un instrumento de identidad y enculturización, como enfatiza la segunda.

CONCIENCIA Y ALFABETIZACIÓN

Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura

PABLO DEL RÍO*

El *New London Group* (1996) ha podido así decir que “la pedagogía de la alfabetización ha equivalido tradicionalmente a enseñar y aprender a leer y escribir en las formas estandarizadas, encuadradas y oficiales del lenguaje nacional. En otras palabras, la pedagogía de la alfabetización ha sido un proyecto cuidadosamente restringido: restringido a formas de lenguaje formalizadas, monolingüísticas, monoculturales y sometidas a normas”.

Leer y escribir como vías para “aprender lo humano”

En este escenario, las cosas se van a ir complicando en ambas dimensiones. Por una parte, la aparición histórica y el rápidísimo desarrollo de nuevos *medios* (televisión, redes, ordenador, multimedia) y de nuevos *sistemas simbólicos* (informáticos, audiovisuales, ideográficos, etc) y la progresiva extensión del *polilingüismo* como pauta hacen que la codificación lectoescrita sea menos simple, menos universal y menos estática. Por otra parte, la batalla por la identidad de las *culturas* se va a ir polarizando cada vez más hacia el dominio en el mercado de los modelos y repertorios culturales propios y en su apropiación por los ciudadanos, estando estos repertorios escritos en los diversos sistemas simbólicos (alfabéticos, audiovisuales, hipertextuales, etc). Por supuesto, esta interpretación de la situación puede no ser compartida por las fuerzas institucionales dominantes que pueden seguir tratando de suponer, y de imponer así, un patrón propio disfrazado de global o universal.

De cualquier modo, el ideal democratizador a través de la “enseñanza de las letras” de la escuela de hace cien años se enfrenta así, ante el nuevo siglo, con la necesidad de actualizarse y definir la primera y modélica lucha por la generalización de la alfabetización lectoescrita, como una nueva, compleja y -por qué no- excitante batalla por la generalización de una multidimensional “alfabetización global” (del Río, 1993) o pedagogía de las multialfabetizaciones (*Pedagogy of multiliteracies: The New London Group*, 1996).

En un artículo anterior (del Río, 1993) repasábamos la trayectoria histórica y los enfoques actuales ante la alfabetización y la enseñanza de la lectoescritura para acabar proponiendo esta ampliación de enfoque y objetivos. En este artículo, y dando esos hechos por conocidos, trataremos de traer a la mente de los lectores las ideas teóricas y los problemas educativos actuales que nos permitan tener una visión apropiada de este nuevo escenario de la lectoescritura que marca ya nuestros programas educativos y culturales para el siglo que viene.

¿Qué son las campanas, dónde las oímos y por quién doblan? Una introducción a los útiles de la mediación y la representación

El entorno animal y biológico se nos impone directamente. La atención natural (involuntaria) expresa esa intrusión de los estímulos sobre nuestra mente, que reacciona y, por decirlo así, está guiada y programada por el entorno ecológico natural, por sus percepciones (valencias o *affordances*) o posibilidades de acción (*effectivities*) (Gibson, 1979). Fue mérito de Pavlov descubrir cómo convertir esa reactividad directa y natural al medio del animal o del hombre en un mecanismo manejable por el científico y poder así condicionar estímulos intermedios (estímulos condicionados) a las valencias y efectividades naturales (estímulos incondicionados). Pavlov descubrió cómo tocar la campana al animal para provecho del campanero.

Fue mérito de Vygotski (1982 y 1984) descubrir el mecanismo mismo de la mediación tanto en los términos de Pavlov (definiéndola como *estímulo-medio*) como en los términos de las ciencias de la cultura (definiéndola como psicotecnia del intelecto y como psicotecnia del sentimiento). Vygotski comprendió que todo útil cultural, todo signo, todo artefacto o medio, no son sino mediaciones estructuralmente asimilables a la campana de Pavlov. Por decirlo así, se dio cuenta de que el truco exelso de la humanidad consistió en aprender a tocarse la campana a sí misma. El hombre, dice Vygotski, aprende primero inconscientemente a condicionar a otros, a compartir estímulos que transmite a los demás (el hombre fue para sí mismo el primer animal doméstico) y que luego aprende a dirigirse a sí mismo. Al aprenderse a darse a sí mismo órdenes desde fuera, al transmitir los estímulos, el hombre se domina a sí mismo desde el propio entorno ecológico que a él le domina. No cambia las leyes sino que las hace actuar en su provecho. No trasciende totalmente el entorno físico presente que domina al ser biológico sino que inserta en él mediadores que le dan las órdenes (*affordances, effectivities*) que él mismo quiere: programamos el despertador, representamos los eventos en sonidos, gestos, trazos, diseñamos las iglesias desde mecanismos sublimes y complejos de *mise en scène*, escribimos o representamos los eventos no presentes en mitos y novelas. Hemos colonizado el entorno biológico para constituirlo en un entorno hecho a nuestra conveniencia, en un *entorno cultural*. El mecanismo de la *interiorización* que más tarde nos permite incorporar bajo la piel los mediadores culturales construidos fuera de la piel es un mecanismo esencial, pero el de la mediación cultural externa es el primero y el más importante.

A Marx y Engels les apasiona la obra de las herramientas eficientes (las armas, la azada, la rueda) y las hazañas del *homo faber*. A Vygotski le deslumbran no esas herramientas que cambian al entorno física-

mente sino aquellas otras que nos cambian a nosotros mismos, que cambian la propia mente humana y que actúan físicamente sobre el entorno no con objetivos físicos, sino psicológicos, constituyéndolo propiamente en un entorno cultural... Como el pueblo, la ciudad, la casa, la mesa y la cartera. Como el aula: ¿qué hay en el aula que sea natural, como no sean las moscas que se infiltran por la ventana? Todo en ella pertenece al universo de lo re-presentacional, de lo culturalmente mediado, y permite insertar en un entorno sensorial limitado un mundo representacional ilimitado: todo un mundo de historias, de realidades transmitidas mediante los útiles de la cultura (un perro se echaría a dormir en la esquina tras un primer reconocimiento de un aula convencional; un alumno, si él o el maestro no dominan este juego cultural de las mediaciones, también).

Nuestro mundo está pues construido sobre mediaciones espaciales, marcos o escenarios culturales, campanarios a su vez repletos de mediadores que representan e introducen cosas y eventos y nos tocan todo un mundo de campanas que hemos forjado a lo largo de nuestra historia cultural.

De manera un tanto convencional e informal, casi mediante lo que en metodología de análisis de contenidos se denomina “técnica de los montones” (y que viene a ser la misma técnica taxonómica de los primeros naturalistas, desde Aristóteles a Linneo), podríamos clasificar las entidades culturales o las mediaciones en cinco grandes familias. Al menos eso es lo que yo propongo (del Río, *en prensa*) como guía puramente práctica para intentar clarificar la inmensa selva de mediadores en que estamos sumergidos y que, por eso mismo, nos resultan invisibles o transparentes (el pez es el último en conocer la existencia del agua, decía McLuhan).

Estas cinco familias de mediadores serían:

1. Los marcos, escenarios culturales o *zonas sincréticas de representación* (del Río, 1990)
2. Los artefactos culturales y *medios de comunicación*
3. Los *sistemas simbólicos*, códigos y lenguajes
4. Las *estructuras formales* de representación de carácter semántico (intermedias entre sistemas simbólicos y los contenidos).

“El ideal democratizador a través de la enseñanza de las letras” de la escuela de hace cien años se enfrenta así, ante el nuevo siglo, con una nueva, compleja y -por qué no- excitante batalla por la generalización de una multidimensional alfabetización global”

5. Los *contenidos vitales* transmitidos: mitos, modelos de mundo y de vida, realidades o virtualidades representadas.

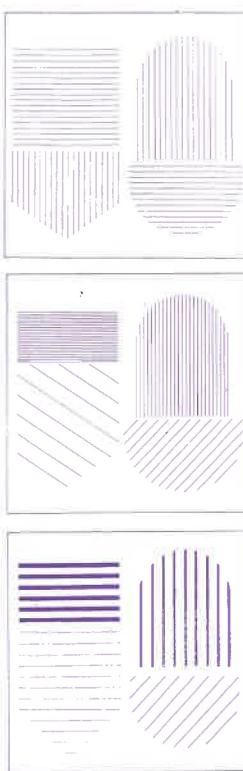
Lo que voy a proponer en este artículo es que la *alfabetización global* debe llevar al conocimiento crítico -al conocimiento suficiente para su dominio cotidiano- de esas cinco familias de mediadores, tanto en cuanto a su operatividad y uso eficiente (conocimiento funcional) como en cuanto a su mecanismo (metaconocimiento).

Este enfoque de la alfabetización supone desde luego una cierta antropología sobre nosotros mismos. El antropólogo o el psicólogo cultural descomponen y analizan de arriba a abajo el mecanismo de construcción de conciencia y del hecho humano de una determinada cultura. Un mecanismo simétrico y complementario sería el del cineasta, cuando analiza de abajo a arriba, para componer desde sus elementos básicos, el mundo cultural real o de ficción presentado en un film (*mise en scène*) o el del educador en su más profundo sentido. El proceso histórico cultural ha venido realizando de manera evolutiva y real la construcción que virtualmente y de modo abreviado realizan ahora el educador, el cineasta o el novelista.

Una alfabetización global completa debe ser capaz de hacer bien dos cosas: “leer la realidad cultural” y “escribir la realidad cultural”.

Escenarios, medios y artefactos

Vygotski (1984) definió muy bien el proceso de mediación en base a los operadores más primitivos de esta mediación, a los que él denominaba “instrumentos psicológicos” (como una regla, la tabla de multiplica -hoy calculadora-, la agenda, el libro o las cartas del tarot). Por nuestra parte (Río, 1987, 1993 y 1994; Alvarez, 1996) hemos procurado ofrecer un modelo de integración espacial y cultural de los operadores culturales, tal como están distribuidos en la cultura. Los escenarios de la actividad biológica quedan estructurados como marcos y escenarios culturales: el pupitre o la mesa de trabajo, la hoja de papel, la pantalla de cine, televisor u ordenador, la habitación, la plaza, el aula, la iglesia, el campo de fútbol, la discoteca....En ellos realizamos la *mise en scène* de la representación. En ellos se insertan los medios, en estos los sistemas



© ARMIN HOFMAN

simbólicos, en todos ellos los mitos y contenidos....

Cada mente personal implica una cultura personal y cada cultura personal unos escenarios culturales personales. Cuando Thompson (1995) señala que el gran problema de la comunicación actual es la "deslocalización" se refiere a la transformación profunda que, desde el medio humano primigenio de la representación en interacción directa (la polis de Platón, cuyo tamaño ideal estaba determinado por la posibilidad de interactuar directamente hablando todos los ciudadanos) nos ha traído a lo que Habermas denomina *esfera pública*, cuyos límites y organización no están aún claros para los teóricos de la cultura actual. Y efectivamente, la esfera pública o es una abstracción o es un sistema concreto más complejo pero análogo funcionalmente al anterior, de mediadores insertos y relacionados entre sí. Parece haberse extendido entre los críticos postmodernos de la cultura la opinión de que esta insertividad y relación es cambiante, caótica, desigual (estructural y políticamente) y algo chapucera. La insertividad y organización racional de los operadores en los nuevos escenarios culturales no parece haberse garantizado mediante una buena *mise en scène* psico-cultural. El niño de hoy tiene así que aprender a moverse en un mundo cultural y a dominar unos escenarios e instrumentos psicológicos más caóticos, complejos y peligrosos que en tiempos de Platón. En él hay sirenas y tiburones, bosques impenetrables y tormentas. Guiar al niño en ese aprendizaje y dotarle de buenos mapas y guía de viajeros es parte esencial de la tarea educativa de la alfabetización global.

Los sistemas simbólicos: del "dominio de las letras" al de todos los símbolos

Como ha señalado Salomon (1979), los contenidos culturales que se transmiten a través de los distintos medios (el lienzo, el libro, el periódico, el film, la radio, la televisión, el ordenador) se codifican en sistemas simbólicos. La apropiación de la materia, de la lógica y de las normas, de los mecanismos y de las técnicas de esos sistemas simbólicos constituye la tarea más explícita y clásica de la alfabetización (por el aprendizaje de las "letras" o componentes de la escritura alfábética) o alfabetizaciones. El siglo que ter-



"El niño de hoy tiene que aprender a moverse en un mundo cultural y a dominar unos escenarios e instrumentos psicológicos más caóticos, complejos y peligrosos. Guiar al niño en ese aprendizaje y dotarle de buenos mapas y guía de viajeros es parte esencial de la tarea educativa de la alfabetización global"

mina ha supuesto la irrupción de un conjunto poderoso de sistemas simbólicos no verbales o no predominante verbales. Unos y otros, medios y sistemas simbólicos, han aceptado además una lógica de concurrencia simultánea y utilización combinada. Como señala el New London Group (1996) el ideal del fordismo de la sociedad industrial avanzada (el trabajo guiado por una norma única verticalmente impuesta y comunicada en manuales verbales de instrucciones), los modelos alfábético-letrados unilineales de texto y discurso y el uso de un único sistema verbal ceden hoy el paso a modelos abiertos y dialógicos de trabajo, a múltiples textos y discursos y a diversos códigos tanto verbales como no verbales. El dominio de esas escrituras como una polifonía de sistemas simbólicos debe suponer un cambio profundo para la escuela. De la lógica de la monodia debe pasar a la de la orquesta y la polifonía.

Sin embargo, es preciso ver ese cambio de una manera constructiva, aprovechando los aspectos centrales de las teorías sobre la alfabetización lectoescrita para guiar desde lo que ya sabemos nuestra tarea ante la novedad de las alfabetizaciones en general. Olson (1995) ha defendido muy lúcidamente que "la escritura no es una mera transcripción del habla, sino que más bien proporciona un modelo conceptual para el habla". Olson, en lugar de suponer un modelo universal del lenguaje al que la escritura (la alfábética como escalón más alto y como culminación de otros intentos más imperfectos, como la ideográfica, logográfica o silábica) se iría progresiva e históricamente ajustando, contempla las escrituras como sistemas simbólicos emergentes en sí mismos que intentan ajustarse dificultosamente y que interactúan con el sistema simbólico del habla. Y al hacerlo, al aprender a leer y escribir, aprendemos un o unos sistemas simbólicos distintos del habla y que a la vez nos sirven como una especie de modelo de contraste para comprender ésta y para pensar en el lenguaje oral. Pero, al igual que ilumina metacognitivamente ciertas partes del habla, la escritura nos ciega respecto a otras. De ahí que la llegada de los sistemas simbólicos múltiples, lejos de ser vista como un engorroso aumento de la entropía o del ruido, deba contemplarse como una amplia avenida, trenzada de múltiples vías, hacia la comprensión multidimensional y recíproca de los sistemas simbólicos en sus características generales y específicas.

"Los contenidos culturales que se transmiten a través de los distintos medios se codifican en sistemas simbólicos. El siglo que termina ha supuesto la irrupción de un conjunto de sistemas simbólicos no verbales. El dominio de esas escrituras como una polifonía de sistemas simbólicos debe suponer un cambio profundo para la escuela"

La alfabetización global nos debe proporcionar un kit de heurísticos para apropiarnos y dominar la simbolización en general.

El contenido de los medios culturales y educativos sólo es accesible si uno se apodera metacognitivamente, críticamente, del envoltorio, y los sistemas simbólicos son la parte más visible de ese embalaje. Pero hay partes menos visibles. Las *estructuras formales* de representación (intermedias entre sistemas simbólicos y contenidos) de carácter semántico son aprendidas en general inconscientemente: lenguajes sociales y géneros (Bajtin), formatos, esquemas, categorías o conceptos populares y científicos y, en general, los procesos retóricos, las estructuras semióticas y lingüísticas, los patrones estables de representación en cualquier medio, sistema simbólico y temática de contenido. Parcelas enormes del conocimiento de la cultura, las artes y la comunicación están presentes en los currículos universitarios (e incluso en los de educación secundaria y primaria en menor medida) para garantizar el conocimiento teórico y práctico de estas estructuras.

Al igual que las estructuras más visibles del lenguaje verbal se definen y enseñan en los modelos cognitivos jerarquizados de enseñanza de la lectoescritura, es preciso actualizar ese *corpus* de alfabetización mediante la enseñanza de dichas estructuras formales. El formato y el género, la narrativa y los conceptos, la puesta en escena y los *scripts*, por ejemplo, son troquelados invisibles que actúan sobre el niño sometiéndole a una categorización inconsciente, sin que éste pueda ver el sentido último del discurso.

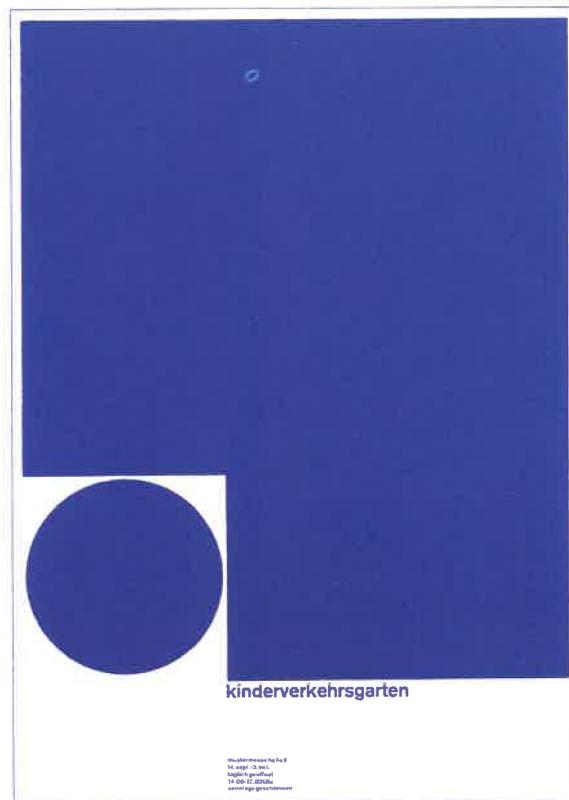
De la psicotecnia del intelecto a la del sentimiento: leer y escribir la vida

Como en las muñecas rusas, todas estas representaciones o herramientas del significado llevan a una última y esencial herramienta del sentido que vuelve a definir realmente, en el fondo y no sólo en la forma, la aventura humana. Las representaciones remiten unas a otras y la última referencia es justamente aquella que refiere a nosotros mismos.

La vida como novela: Unamuno (1926) afirmaba que las novelas, por encima de todo, son modelos de representación sobre la vida para guiar y crear la acción de la vida misma. Igual que el diario es un instrumento de escritura que permite que uno "se lea a sí mismo" y al hacerlo aprenda a "escribirse mejor", la novela debería permitir que uno lea a otros para aprender a escribirse a sí mismo. Dicho de otro modo: las novelas no deberían leerse si no se es capaz de escribirlas o no llevan al deseo de escribirlas.

Las "novelas de la vida" pueden no ser explícitas, no estar escritas en material simbólico objetivo que podamos leer pasando las hojas, subrayando y tomando apuntes. Pueden estar distribuidas y situadas en la cultura, repartidas en el acervo oral, los refranes, el folklore, los rituales de actividades muy pautadas pero cuya lógica y orden están insertos en sus escenarios reales y no descritos y recogidos en ningún manual de instrucciones. Si la comunidad es culturalmente densa y estable, uno puede vivir esa novela compartida y distribuida sin hacerla nunca plenamente consciente, pero no obstante participando profundamente de ella, según se despliega en el afán diario: bautizos, bodas, entierros, ritos, tertulias.....

Pero, en la medida en que los relatos situados y los sistemas culturales muy trabados y fuertes aunque implícitos se han ido debilitando por el cambio hacia estructuras urbanas masificadas y fragmentadas, las posibilidades de vivir la vida participando en estas novelas compartidas y situadas se han ido así mismo problematizando. Las novelas situadas y compartidas se han hecho más problemáticas y azarosas (las de las *tribus urbanas* que las escriben aventureramente en el asfalto, por ejemplo) o se han sustituido por experiencias biopsíquicas in-



dividuales (drogas) o por novelas situadas hechas de retazos fragmentados que se sitúan en diversos escenarios no siempre bien articulados entre sí. Es la cultura del *zapping* en los modelos de vida. La novela vital se convierte imperceptiblemente (igual que el cine actual, que nos da una sucesión de breves episodios encadenados e hilvanados más mal que bien con una estructura global débil) en el encadenamiento azaroso y errático de contenidos vitales y míticos fragmentados.

Ese proceso se puede combatir y se combate con dos mecanismos de reestructuración narrativa de la autobiografía: bien participando en grupos culturales civiles que luchan comunitariamente por escribir su *sociobiografía* (y por tanto por recomponer los sistemas comunitarios de sociobiografía tanto situada como simbólica), bien intentando construir individualmente una novela o *biografía personal*. En este caso, el individuo debe luchar duramente por escribir su vida y su novela en un entorno que no es amigable, que no es sinomórfico con ella.

Unamuno distinguía tres niveles de novela: personal o del individuo, de la comunidad cultural propia (nacional, por ejemplo) y de la humanidad toda. La integración exitosa y no agresiva de las tres fue un objetivo en su vida, lo que le llevaba a actuaciones en cada nivel que estaban ligadas a los otros niveles. El dominio metacognitivo de Unamuno de estas mediaciones finales, a las que todas remiten (las que definen el "programa", finalidad y contenido narrativo de nuestra vida) puede servir de ejemplo de lo que una alfabetización global debe buscar. Los contenidos de la vida personal, nacional, de toda la humanidad (e incluso más allá) deben ser explícitos, deben hacerse conscientes analizando el "currículum" de la vida que nos da toda nuestra cultura.

La vida como sentimiento y propósito. Decía Vygotski que los sentimientos y la intencionalidad nos distinguen de la mente animal aún más que el razonamiento y el pensamiento. Es cierto que los psicólogos han tendido a divulgar la idea de que lo último es más cosa de la educación y lo primero sería más cosa de la herencia natural. La tesis histórico-cultural de las mediaciones sostiene que los sistemas simbólicos (el lenguaje, la escritura, las matemáticas, etc) constituyen una cons-

trucción histórica y cultural de un conjunto de herramientas y técnicas psicológicas del pensamiento (para atender, percibir, pensar y recordar mejor mediante los útiles culturales) que debemos expandir y de las que debemos apropiarnos cada nueva generación (psicotecnia del intelecto). Pero también los sistemas artísticos, narrativos, rituales, el juego y la religión, constituyen un repertorio invaluable de útiles para construir el sentimiento, la intención, la voluntad y la libertad (psicotecnia del sentimiento). Construir los sentimientos prosociales, construir al yo y al otro interactivos (juego) y narrativos (novela, teatro, cine), ligar las emociones a representaciones culturales de la vida y de nosotros mismos (poesía, melodrama), construir la biografía y la autobiografía....resultan tan vitales o más para la humanidad que el dominio de los útiles del pensamiento sobre la construcción de la directividad y el sentimiento por la cultura, ver Vygotski, 1970 y del Río y Alvarez, 1995, 1996a y b).

El problema es que, de la misma manera que se ha *normativizado* (es decir, concentrado la variabilidad amplia de la cultura en una variabilidad más restringida que se ajusta aproximadamente a la "curva normal" o curva de Gauss) la pedagogía del pensamiento, no lo ha hecho del mismo modo la pedagogía de la vida (o lo ha hecho por omisión y dejando el campo libre a la actuación de los medios de comunicación de masas). Jürgen Schriewer (1996) señala que en ningún otro ámbito político como en el de la educación están tan normativizadas las políticas públicas, ni en la económica, la social o la medioambiental. Con el agravante de que esa normativización implica a la vez la globalización, la internacionalización o la normativización universal. Aunque no se aborda ésta dialógicamente, sino mediante la imposición o universalización de una visión particular del mundo.

La pedagogía punk. Este problema básico de qué mundo y modelo de vida construye nuestra cultura (que abarca el currículum escolar, los medios de comunicación la cultura cotidiana) ha quedado sin embargo fuera de los grandes tópicos oficiales de trabajo en la educación y en la enseñanza de la lectoescritura. Por eso Donald Macedo, en la tradición de Freire, señala que la escuela norteamericana enseña al niño a leer la palabra pero



no el mundo (*read the word, not the world*). Por eso Robert Miklitsch (1994) denomina acertadamente y con bastante ironía “pedagogía punk” a la que, pese a todo, se ocupa de ello.

Miklitsch, que a través de la enseñanza de lengua y literatura ve inescapable enseñar sobre los medios de comunicación y la cultura, señala que la intervención en el mundo real (la política) no sólo debe ser permisible, sino imperativa, para los educadores. Su tesis es simple: todo educador interviene, ya sea explícita, ya sea implícitamente, en la política y en la orientación social, de modo que es mucho más honesto y democrático hacerlo explícitamente. Miklitsch replantea el problema de la ideología en la educación. Los medios de comunicación transmiten la ideología dominante, como señalaban Marx y Engels o teóricos actuales en comunicación como Fiske (1990). Y esta ideología, para Miklitsch, supondría hoy la sustitución de los productos culturales ofrecidos antes como mensaje artístico o propuesta de actividad (*ocio: leisure*) por otros cuya finalidad básica es el entretenimiento y la inactividad (*entertainment*). El qué hacer hoy es sustituido por el qué ver hoy.

Analizar pues el modelo de mundo, de vida, de humanidad, de actividad propuesto por los medios y por la cultura actual en su totalidad sería el aspecto final del sentido de una pedagogía cultural de la alfabetización. Si McLuhan sostenía que el medio, más que el contenido, es el que nos cambia o nos reestructura funcionalmente (*el medio es el mensaje*), el enfoque vygotskiano, unamuniano, o incluso de la *punk pedagogy*, sin despojar de valor a los útiles y medios del significado, nos devuelve a las mediaciones comunicativas últimas que soportan el valor funcional directivo para definir y guiar nuestra vida. Podemos contemplar esas dietas culturales que proporciona el mundo cultural actual como *culturas personales* (Heidmets, 1985) o, puesto que estamos hablando como educadores, como *culturas infantiles* (New London Group, 1996). Como tales habrá que analizarlas para comprender el mundo cultural exterior y el eventual mundo interior de cada niño.

Este enfoque de reivindicación del corazón frente a la razón en la enseñanza de los útiles culturales ha sido planteado por Barone (1994). Frente a la pedagogía de la “objetividad intelectual”, Jonathan Kozol (1967) defendía -como un contrapeso ne-

“El contenido de los medios culturales y educativos sólo es accesible si uno se apodera críticamente del envoltorio y los sistemas simbólicos son la parte más visible de ese embalaje. Las estructuras formales de representación son aprendidas en general inconscientemente. Es preciso actualizar el corpus de alfabetización mediante la enseñanza de esas estructuras formales”



EMIL NUDEN

cesario en el entorno cultural de tradición instrumental y racionalista de los Estados Unidos- la del “compromiso apasionado”. En la misma tradición sartriana de lo que debe ser la obra literaria (aquella que debe despertar la conciencia de la humanidad y la *idea y el sentimiento* de la solidaridad) Rorty (1989) cree que los textos literarios deben ayudar a ver y sentir la novela de la humanidad como una aventura común más allá de diferencias y discriminaciones. Kozol (1992), cree que los textos educativos deben abandonar el circunspecto y anodino estilo académico para pasar al iluminativo y apasionado hacer del arte. Un Vygotsky actuallizado hablaría aquí de compensar con la psicología y la pedagogía del arte la aproximación cognitiva en la enseñanza de los útiles de la alfabetización.

Este problema ha sido puesto de manifiesto en el nivel filosófico-moral por Habermas. Vivimos una cultura que enseña la ética como *pensamiento*, pero la *acción moral* no parece seguirse inevitablemente de ese pensamiento. Habermas, de algún modo, parece entender que a través de la *esfera pública* no sólo se ha extendido la comunicación racional sino que los medios ofertan los mitos y la arquitectura -a ratos sentimental, y muchos más ratos primitivamente y sensorialmente emocional- de la humanidad de nuestra época. Parece haberse abandonado a una oferta privada torpe e inconsciente la vieja tarea intelectual y artística de escribir lo que la sociología denomina “las grandes narrativas legitimantes” y de ofrecer a las nuevas generaciones mitologías y novelas para alimentar la autoconstrucción, tareas hasta hoy de la religión, el arte y la ciencia de los siglos precedentes.

Pero, en la perspectiva vygotskiana o unamuniana, al tiempo que se reivindican ambos niveles (el del pensamiento y el del sentimiento), no se acaba de aceptar esa forzosa separación que parece sugerir la frase “el corazón tiene razones que la razón desconoce”. Vygotski creía que sus psicologías abstracta (*psicotecnia del pensamiento*) y concreta (*psicotecnia del sentimiento*: juego, religión, arte) serán eventualmente articulables. Como lo cree Unamuno respecto a los componentes racional-europeo y sentimental-español del debate regeneracionista de hace ahora un siglo.

Reflexionar sobre la vida y la humanidad como quieren los filósofos cuando reivindican

su presencia necesaria en la educación no debe hacerse sin embargo desde la abstracción sin cultura sino desde los textos e imágenes que los medios, la cultura situada cotidiana y la propia educación formal ofrecen a los estudiantes. Alfabetizar en este sentido es sobre todo aprender a *leer el mundo*. Leerlo a través de sus claves instrumentales. Leerlo también leyendo a su vez las mediaciones mitológicas y narrativas que les ofrece su entorno cultural. Y, como quiere Unamuno, *leerlo para escribirlo*, para pasar de conocerlo a actuar y ser en él.

(*) **Pablo del Río** es decano y profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca (teléfono de contacto: 923-29 45 72, ext. 3135).

Referencias bibliográficas

- ALVAREZ, A. (1996): *Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- BARONE, TH. E. (1994): "On Kozol and Sartre and Educational Research as Socially Committed Literature". *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*. 16 (1), 93-102.
- FISKE, J. (1990): *Television Culture*. Nueva York, NY: Routledge.
- GIBSON, J. J. (1979): *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- HEIDMETS, M. (1985): "Environment as the mediator of human relationships: historical and ontogenetic aspects". En Gärling, T. Valsiner, J. (Eds) *Children within environments: toward a psychology of accident prevention*. Nueva York, NY: Plenum.
- KOZOL, J. (1967): *Death at an early age: the destruction of the hearts and minds of negro children in the boston public schools*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- KOZOL, J. (1992): *Savage inequalities: Children in America's Schools*. Nueva York, NY: Harper Collins.
- MILKUSCH, R. (1994): "Punk Pedagogy or Performing Contradiction: The Risk and Rewards of Anti-Transference". *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*. 16 (1), 57-67.
- OLSON, D. (1995): "Writing and the mind". En Wertsch, del Río y Alvarez (eds), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. Trad cast. en Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. "La mente sociocultural".
- RIO, P. DEL (1993): "Alfabetización global: la respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes". *Cuadernos de Pedagogía*, 1993, 216, 32-34.
- DEL RIO, P. (1994): "Extra-cortical connections: the socio-cultural systems for conscious living". En J. V. Wertsch & J. D. Ramírez (Eds.): *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol 2. Literacy and other forms of mediated action* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DEL RIO, P. (1987): *El desarrollo de las competencias espaciales: el proceso de construcción de los instrumentos mentales*. Doctoral Dissertation, Universidad Complutense de Madrid.
- RIO, P. DEL (1990): "La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sincrética de Representación: El espacio instrumental de la acción social". *Infancia y Aprendizaje* (51-52), 191-244.
- RIO, P. DEL (*en prensa*): "La mediación cultural en cinco capítulos". Madrid: Fundació Infancia y Aprendizaje.
- RIO, P. DEL Y ALVAREZ, A. (1995): "Tossing, praying and reasoning: The changing architectures of mind and agency". En J. V. Wertsch, P. del Río, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 215-247). Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- RIO, P. DEL Y ALVAREZ, A. (1996): "Directivity: the cultural and educational construction of morality and agency. Some questions arising from the legacy of L.S. Vygotsky". *Anthropology and Education Quarterly, Special Issue: Vygotsky's theory of human development: an international perspective*. Elvira Souza Lima & Catherine Emibovich. Eds. 26 (4) 384-409
- RIO, P. DEL Y ALVAREZ, A. (1996): "Postmodern literacy: from Vygotski drama to audiovisual media effects". En la sesión *Contributions of cultural-historical theory to literacy research: An international perspective*. Vygotsky Centennial Conference: Vygotskian perspectives on literacy research, Chicago, feb. 1996. Puede encontrarse una versión abreviada de esta comunicación en A. Alvarez, "El drama es que no hay drama: algunas claves vygotskianas para el análisis y el diseño de los medios de comunicación". *Cultura y Educación*, 5 (*en prensa*). .
- RORTY, R. (1989): *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge, MA: Cambridge Univ. Press.
- SALOMON, G. (1979): *Interaction of media, cognition and learning* 1979. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- SCHRIEWER, J. (1996): "Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada". En M.A. Pereyra (ed), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Ediciones Pomares.
- THE NEW LONDON GROUP (1996): "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review*. 66 (1), 60-92.
- UNAMUNO, M. DE (1926): *Comment on fait un roman*. *Mercure de France*, CLXXXVIII, año 37(670). (Trad cast: Cómo se hace una novela. Madrid, Aguilar).
- VYGOTSKI, L. S. (1982-1984): *Sobranie Sochinienij*. Moscú: Pedagogika. (Trad cast: *Obras Escogidas*. Madrid, Visor, 1995).
- VYGOTSKI, L.S.(1982): *Mislenie i rech* (Pensamiento y lenguaje). En *Sobranie Sochinenie. Tom. 2. Problemi obshchi psjologii* (pp. 5-361)Moscú: Pedagógica. (Trad. cast: *Obras Escogidas Vol. II. Problemas de Psicología General*. Madrid, Visor, 1995).
- VYGOTSKI, L.S. (1984): "Orudie i znak v razvitiye rebenka (Instrumento y signo en el desarrollo del niño)". En *Sobranie sochinenie. Tom 6. Nauchonie Nasledstvo* (pp. 5-90). Moscú: Pedagogica. (Trad.cast: *Obras Escogidas Vol. VI. Herencia científica*. Madrid, Visor: En prensa Madrid, Visor, en prensa).
- VYGOTSKI, L.S. (1970): *Psjologuia Iskussva*. Moscú: Mezhdunarodnaja Kniga. (Trad. cast: *Psicología del Arte*. Barcelona, Barral, 1978).