

Todos somos inmigrantes. Una aproximación histórico-cultural al tratamiento educativo del problema lingüístico en las minorías culturales¹

Amelia Alvarez

Universidad de Salamanca y Fundación Infancia y Aprendizaje

EL LENGUAJE, INSTRUMENTO PSICOLÓGICO

Algunos apuntes filogenéticos

Todos los datos de que disponemos sobre la historia del desarrollo cultural o, lo que es lo mismo, la historia del origen y evolución de la especie humana, nos dicen que ésta surge, a lo largo de un proceso evolutivo en absoluto unilineal, como *resultado del uso de herramientas físicas en actividades de cooperación con determinados fines tendentes a dominar el medio* (caza, construcción de refugios). El uso combinado de esas herramientas, la intencionalidad y la cooperación, (elementos cuyos rudimentos podemos observar en algunas de las especies superiores como gorilas o chimpancés en situaciones presentes, situadas en el plano visual), constituyen pues los pilares sobre

los que se construirán las funciones psicológicas superiores, aquellas que permiten al hombre liberarse de las constricciones del medio que la naturaleza le impone y planificar su conducta más allá de la situación presente. La herramienta física, mediadora entre la actividad del hombre y la naturaleza, y la actividad conjunta están pues en el origen de los primeros signos, herramientas psicológicas que median la actividad del hombre consigo mismo y con sus iguales, en el origen del lenguaje (ver Vygotski, 1934/1982 y 1984, Luria, 1975 y 1979). A su vez, todo el repertorio de herramientas, físicas y simbólicas, junto con el repertorio de actividades, físicas y simbólicas, que el hombre lleva a cabo con su ayuda en diferentes situaciones y con diferentes motivos, constituyen el hecho cultural. El lenguaje -o más propiamente los sistemas de signos

¹ Este texto se basa en un seminario que la autora impartió en el marco del Proyecto Educativo de Educación Intercultural del Ministerio de Educación y Ciencia realizado en 1993. El Proyecto pretendía aportar a los profesores bases de conocimiento sobre las peculiaridades y necesidades educativas de los niños procedentes de la inmigración que les permitieran comprender y ajustar su acción educativa a esas necesidades. El término de «minorías culturales» pretende reflejar el hecho de que los inmigrantes comparten con otros grupos sociales una serie de características que les hacen especialmente vulnerables a la hora de incorporarse a la escuela. Por otro lado, hemos articulado nuestra exposición en torno a la lengua oral -tal como se hizo en el seminario-enmarcada en el amplio grupo de instrumentos psicológicos de los que forma parte y que tienen su origen en la actividad eminentemente humana: la actividad cultural.

entre los cuales la lengua hablada figura entre los más determinantes y representativos- como instrumento psicológico regulador de la actividad del hombre, surge históricamente en estrecha dependencia de la actividad práctica, concreta (lenguaje simpráxico) para pasar, a lo largo de un complejo proceso evolutivo que llevó miles de años, a rebasar ese plano de actividad concreta y permitir la referencia a hechos no presentes en la situación (lenguaje sinsemántico).

Los testimonios arqueológicos de que disponemos- pinturas rupestres, estelas, edificaciones, etc-, junto con los testimonios vivientes de las llamadas culturas «primitivas» nos hacen pensar en un desarrollo *multilateral* de diversos sistemas de signos junto con la lengua hablada. Y en un desarrollo cuyo grado de *complejidad y abstracción creciente* dependería de la medida en que determinadas actividades de determinadas culturas iban requiriendo la elaboración de signos sobre otros signos.

A.R. Luria (1979, op. cit.) hace referencia al hecho de que, si bien resulta imposible acceder directamente a todos los estadios que siguió la especie humana en el desarrollo de la lengua hablada, desde el protolenguaje hasta los lenguajes extradiscursivos (esto es, independientes del contexto), sí tenemos «eslabones» con ciertas partes del pasado en las culturas vestigiales (esto es, culturas que por diversas causas se han mantenido en uno u otro momento de la posible evolución). Así, en algunas lenguas paleoasiá-

ticas o polinésicas, no se dispone de un sistema de códigos gramaticales que permitan expresar nexos y relaciones fuera del contexto concreto en el que se está hablando, y el hablante tiene que recurrir a medios adicionales extradiscursivos (el gesto, la mímica, la entonación) para hacer entender el sentido de la información que se está dando, de manera que la comunicación a-contextual no sería concebible (por ejemplo, en la oscuridad, el discurso puede resultar incomprensible).

No podemos extendernos demasiado en el análisis de la evolución histórica de toda la gama de usos de sistemas de signos estrechamente ligados a la gama de actividades prácticas y simbólicas que se han dado históricamente², pero sí quisiéramos enfatizar que buena parte de la gama de usos históricos de la lengua perviven en nuestras culturas cotidianas, coexistiendo con las nuevas elaboraciones culturales de nuevos sistemas (cfr. audiovisuales, informáticos, etc), en lo que podríamos denominar planos culturales de uso de la lengua.

Los planos culturales de usos de los sistemas de signos - lengua

En el plano *intracultural*, entre individuos de una determinada cultura, compartimos sistemas de signos que nos son propios: además del habla, toda una serie de «lenguajes» de los que no siempre somos conscientes nos asimilan a una cultura: el modo de gesticular, de vestir, de representar nuestro pensamiento musical. Pero también en un «mismo» entor-

² Ver por ejemplo Olson (1995) y Schneuwly (1995) para un análisis histórico de los sistemas de escritura como instrumentos psicológicos; Gómez-Granell (1989) para una aproximación a los sistemas numéricos o del Río (1986 y en prensa) para la evolución histórica de los instrumentos de medida espacial.

no cultural, las diferencias en los sistemas notacionales pueden ser grandes, y las diferencias se deben fundamentalmente a los sistemas de actividad a los que responden. Pensemos por ejemplo en las medidas agrícolas (vara, arroba, fanega) utilizadas aún en algunas zonas de nuestro país y que constituyen todo un complejo sistema de medición estrechamente anclado en la pertenencia a un territorio y son ejemplos de la resistencia a sistemas más «descontextualizados» de formalización. Pensemos también en las diferentes maneras de construir y utilizar el habla en distintos contextos sociales de actividad (lo que Bajtín llamaba lenguajes sociales, cfr. Wertsch, 1991), como el político, el científico, el escolar, el legal, el del hogar, etc.

En el plano *intercultural*, tenemos todo un repertorio de sistemas de signos tan diversos como lo son los diversos ámbitos naturales y culturales para los que sirven de regulador. En las denominadas sociedades «avanzadas» y que nosotros preferiríamos denominar como fuertemente industrializadas, se han dado una serie de eslabones en el desarrollo simbólico de un determinado carácter (en cuya descripción no podemos siquiera entrar) que entre otras cosas ha permitido el rápido desarrollo de una de las posibles actividades humanas, la actividad «científico-técnica», actividad que ha dado en producir sofisticadas herramientas -nuevamente físicas y culturales- de dominación sobre el medio, y que a esa actividad se la ha venido considerando por los pro-

pios productores de ciencia como la actividad «esencialmente superior» a la que todo ser humano debe tender y por ende, a la que todo sistema educativo debe atender³. Y por esa misma razón se ha venido calificando de «inferiores» a las denominadas culturas primitivas y que nosotros preferimos denominar con Tulviste (1988) «tradicionales». No obstante, cada vez son más las voces que están advirtiendo del sesgo que esa visión etnocéntrica impone tanto al conocimiento científico del propio ser humano como de las serias implicaciones sociales que tiene mantener semejante supuesto de superioridad en un mundo cada vez más interdependiente y en sociedades con una tendencia creciente a la multiculturalidad (Wertsch, 1991 y 1995).

En el *plano ontogenético*, y resumiendo al máximo a riesgo de simplificar, vemos que la adquisición de los sistemas de signos culturales por el niño recorre en cierto sentido -si bien de manera no homogénea ni equivalente en todas las culturas- un camino evolutivo similar al de la filogénesis: el de la progresiva independización del contexto simpráxico, inmediato, hacia el dominio de los sistemas de códigos sinsemánticos, descontextualizados de su cultura (siempre que la propia cultura en la que el niño crece se encargue de hacerle partícipe de ese desarrollo a través de los mecanismos educativos-enculturizadores). Así, el niño adquiere el habla oral en parecidas condiciones a como nuestros antepasados elaboraron el sistema de signos comunicati-

³ El mismo supuesto subyace en el hecho de que en el lenguaje popular se denomine como «cultura» a un determinado conjunto de sus bienes simbólicos -los producidos mayoritariamente por élites de pintores, escritores, cineastas y cierto tipo de creadores musicales- y como «culto» a una persona que maneja uno o varios de esos bienes, despreciando implícitamente otras formas de producción cultural.

vos que hoy llamamos lenguaje, esto es, en escenarios de actividad práctica, cooperativa, en los que primero son totalmente contextuales y luego van progresivamente separándose del contexto físico concreto y presente para pasar a referirse a acciones pasadas, futuras o ausentes. Igualmente, el habla pasa de ser un elemento de hetero-regulación (la madre o adulto se sirve de él para controlar la conducta del niño), a un elemento de auto-regulación de la propia conducta (el niño se dirige a sí mismo, se da órdenes o planifica sus acciones mediante el lenguaje que antes ha oído a los adultos) o de la conducta de sus iguales. Por último, el niño es capaz de reflexionar sobre el lenguaje, tarea a la que contribuyen esencialmente las instituciones de educación formal, como la escuela, pero también las formalizaciones lingüísticas presentes en el entorno social del niño (como por ejemplo las actividades narrativas presentes en casi todas las culturas, los juegos lingüísticos y de adivinanzas, las formas escritas presentes en los escenarios culturales, etc). Toda una ingeniería cultural, explícita o no, se pone en marcha para incorporar al niño en crecimiento a los logros culturales de su comunidad. Cuando eso no se produce, tenemos lo que Vygotski (1931/1983) denominara como «déficit cultural», para diferenciarlo de un déficit orgánico en las capacidades naturales. Yendo aún más lejos, cabría decir que la acción cultural (educativa), es el rasgo que permite tanto calificar al desarrollo de «específicamente humano» como suplir las deficiencias orgánicas en un sujeto cuando la vía natural está muerta o gravemente afectada (deficiencias sensoriales, motrices o intelectuales por causa orgánica).

LA ACCIÓN EDUCATIVA DE LA CULTURA

Hemos visto en el anterior apartado que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se ha producido, históricamente, como fruto de la acción cooperativa que permitió el surgimiento de sistemas de signos socialmente elaborados. Hemos hecho referencia a que la cultura pone a disposición del sujeto en desarrollo los logros históricos de la evolución de esas funciones a través de la educación. Ahora bien, dada la complejidad de la historia del desarrollo humano y la no menor complejidad en el uso actual de los instrumentos psicológicos hay una serie de preguntas a las que con toda justedad no podemos dejar de hacer referencia y que están ocultas a modo de trampas en el paradigma histórico-cultural. ¿Quién decide si un miembro de la especie es «culturalmente deficitario»? o lo que es lo mismo ¿son todos los logros de la humanidad igualmente merecedores de ser considerados como contenido educativo para toda la especie humana? y, una vez decidido eso, ¿quién debe encargarse de semejante hazaña? ¿están todos los miembros adultos de una sociedad igualmente capacitados para encargarse de la tarea educativa o por el contrario solo unos pocos, que son los depositarios del saber?. El lector avisado se habrá dado cuenta de que en el fondo y en la forma estas preguntas llevan dando vueltas desde los mismos orígenes de la institución escolar y que la sola enumeración de las respuestas que se han intentado dar a lo largo de la historia desde diversas disciplinas y desde distintos modelos de sociedad y de hombre ocuparía un volumen de páginas que ni siquiera me aventuro a

imaginar y que desde luego no me atreveré a escribir porque en gran medida ya está casi todo escrito. Ocurre que hasta hace muy poco, y me atrevería a decir que con presencia mayoritaria aún, el etnocentrismo al que hacía referencia más arriba, que habría que llamar más bien culturocentrismo, estaba impregnando de tal modo a los modelos teóricos de las disciplinas responsables en último término del diseño de programas educativos -pedagogía, psicología, sociología, que hacía invisible el problema crucial que todo diseño educativo debe plantearse y que sí se había planteado una disciplina aparentemente recluida en estrechos márgenes académicos. La disciplina es la antropología y el problema es el del análisis de las producciones culturales de los pueblos. Sólo cuando se han establecido puentes interdisciplinarios y, por ejemplo, los psicólogos de la tradición histórico-cultural en occidente se han acercado a los procesos de pensamiento que se dan en contextos naturales en actividades cotidianas, para lo cual han resultado ser de enorme utilidad los datos aportados por los antropólogos y por los propios psicólogos (ver Rogoff, 1990), o cuando los antropólogos se han aproximado a las culturas dejando de lado las etiquetas de «pensamiento primitivo» y abriendo líneas como la antropología educativa (Trueba, 1989; Ogbu, 1974) o los sociólogos de la educación han intentado abordar las consecuencias de la escolarización masiva en sociedades del tipo «tradicional o agrario» (LeVine y White, 1986), sólo entonces nos estamos dando cuenta de la magnitud del problema al que tienen que hacer frente las disciplinas que se ocupan de la cultura, de la educación y de

los procesos psicológicos, y con referencia al cual deben ser reformuladas en sus principios más básicos. Unido a ésto, y como un factor más que está haciendo saltar la venda de los ojos de la ciencia y la educación occidentales, las oleadas de inmigración están siendo un laboratorio en vivo de las posibilidades y límites de la convivencia inter-cultural y de la igualdad de oportunidades. La metáfora de que el agua no es visible para el pez, o lo que es lo mismo, de que la cultura propia solo se nos hace presente en la conciencia cuando la contrastamos con otras culturas, nos devuelve de lleno a las preguntas iniciales.

LOS ÁMBITOS EDUCATIVOS

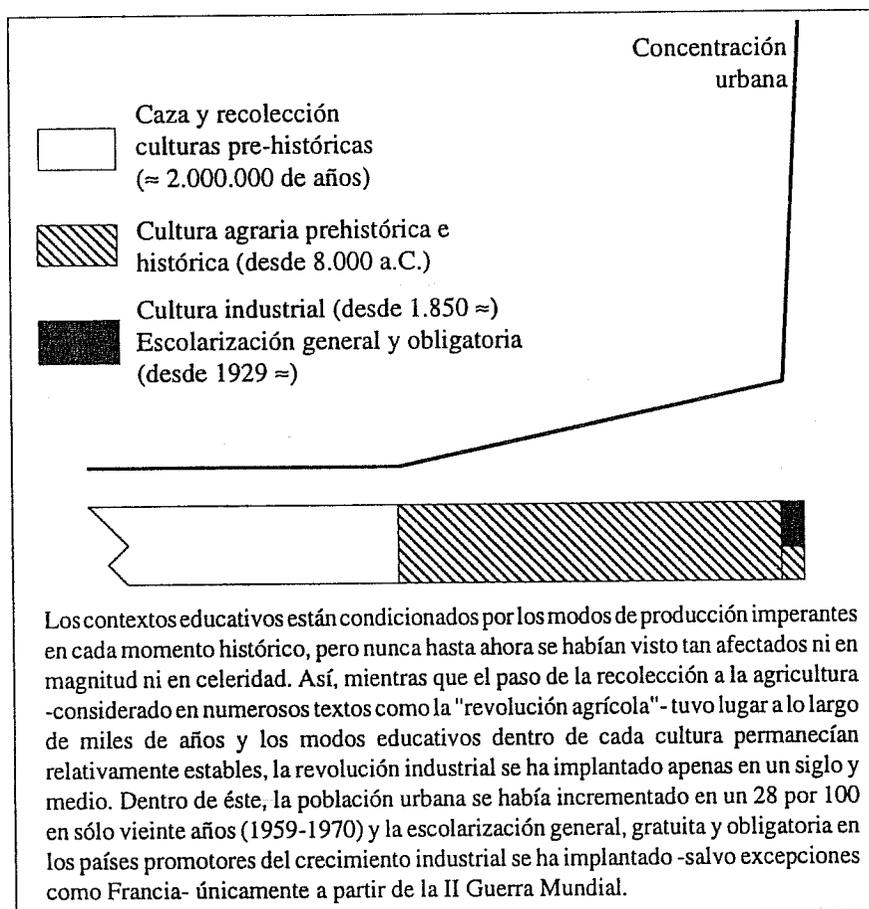
Intentaremos atender a su formulación desde esos nuevos aires que, enlazando con Vygotski y su escuela, consideran que *todas las culturas por definición contienen en sí los elementos que han caracterizado a la especie humana como tal y que han elaborado sus propios sistemas de herramientas culturales en base a los requerimientos de su propio medio y que ninguna línea de evolución cultural, siendo específica y adaptativa, es superior o inferior a otra línea de evolución por el mero hecho de estar situada en uno u otro lugar de un supuesto «continuum» (que hasta ahora parecía estar cifrado en el dominio del pensamiento lógico-proposicional o pensamiento científico occidental). Y cada cultura tiene por tanto el derecho y el deber de transmitir a sus individuos los usos culturales históricos que la han configurado como tal a través de una acción educativa*

específica y voluntaria y adecuada a sus objetivos de futuro⁴.

Ahora bien, ¿cómo llevar a cabo esa acción educativa? Desde la perspectiva actual de las sociedades altamente tecnificadas o industrializadas, parece que la única institución que se ocupa de esa tarea es la institución escolar y, de hecho, así se entiende cuando hablamos del inalienable «derecho a la educación» que se recoge en nuestras constituciones occidentales o en la declaración universal de derechos del niño. Ahora bien, si pensamos en términos históricos, vemos que la escuela tal como la conocemos aquí y

ahora -obligatoria, general, etcétera- es de una implantación tan sumamente reciente que parecería cuando menos osado atribuirle en exclusiva el calificativo de educativa (Ver Figura 1). Igualmente, su papel en su corta historia ha sido tan sumamente cambiante que sólo si la contemplamos en el marco de los fines y objetivos de una determinada línea de evolución cultural, la «occidental» y la comparamos con otras instancias educativas, tanto de nuestro propio ámbito cultural, como de ámbitos culturales distintos, podremos acercarnos a una conceptualización de la educación en términos mucho más precisos.

Figura 1. Esquema cronológico de la evaluación cultural del hombre y los modos de crianza-educación



(Elaboración propia en base a datos tomados de la Enciclopedia Británica, edición de 1979)

⁴ Puede verse que, históricamente, el problema del contacto inter-cultural no siempre se resuelve en favor de un equilibrio pactado y el respeto al derecho de la existencia de las culturas; ni siquiera encuentra su reconocimiento en los tratados internacionales.

Así, un análisis de las competencias intelectuales -instrumentos del pensamiento- que subyacen a las diversas maneras históricas y culturales de contemplar el hecho educativo, como el que han abordado recientemente investigadores de la perspectiva que nos ocupa, la histórico-cultural, sitúa la educación escolar como un ámbito específico de adquisición de determinados conocimientos que no es ni mucho menos el único ni el más relevante para según qué aspectos de la conducta humana (Cole, 1990). En otro lugar (Álvarez y del Río, 1990) hemos efectuado una reflexión sobre la hipertrofia del hecho escolar en las sociedades modernas y sobre la necesidad de volver la vista a los contextos educativos «naturales» o «informales»⁵ tanto para explicar el desarrollo del sujeto humano como para evitar su degradación, necesidad que se hace doblemente imperativa cuando tenemos que contemplar la incorporación a modelos culturales altamente escolarizados (o con un fuerte componente de contextos «formales») de individuos provenientes de otros modelos con menos presencia de la escuela (más «informales»).

El caso del lenguaje o, más específicamente, de la lengua hablada, es precisamente uno de los ejemplos más paradigmáticos, por visible, que podríamos encontrar del imprescindible papel que juegan esos llamados contextos «natura-

les» en el desarrollo-educación del niño y la necesaria atención que les tenemos que prestar para que la escuela no se convierta en todo lo contrario de lo que pretende y debe ser: una herramienta potenciadora del desarrollo personal, un instrumento educativo más de la cultura.

EL HABLA DEL NIÑO: UN PRODIGIO DE DISEÑO CULTURAL

El niño que viene al mundo lo hace dotado de un potente aparato genético específico, propio de la especie, en cuya descripción no vamos a entrar. Simplemente nos fijaremos en que el período crítico para el desarrollo de determinadas capacidades genéticas es sorprendentemente amplio comparado con otras especies y que, al igual que en las especies más cercanas en la filogénesis, *depende dramáticamente de la asistencia de los congéneres adultos y durante un período de tiempo muy prolongado*. Resulta por tanto muy difícil establecer con absoluta precisión cuáles de las manifestaciones que entendemos como específicamente humanas resultan determinables *a priori del concurso social*. Tenemos la primera premisa: no hay desarrollo del aparato natural, genético, sin ayuda de otro miembro de la especie, rasgo que compartimos con otras especies de primates, o dicho de otra manera, todo desarrollo natural es

⁵ No podemos extendernos en los criterios que rigen la distinción entre «natural/artificial» o «informal/formal» referidos a los contextos educativos. Simplemente nos limitaremos a señalar que a nuestro juicio, todos los contextos educativos humanos son «artificiales», porque la naturaleza misma de su desarrollo lo es (en el sentido instrumental al que hacíamos referencia anteriormente). Igualmente, la distinción entre «formal» e «informal» responde a criterios altamente discutibles (lo formal es intencional y lo informal no, etc) y que requieren matizaciones importantes (ver Ortega y García del Dujo, 1993 y Ortega, en prensa).

social. Pero en el caso del hombre hay además, como veíamos al principio, toda una serie de características diferenciadoras que convierten a esa acción social, coooperadora, ya presente en los grandes monos, en cultural, esto es, distinguible por el uso de instrumentos artificiales, sean éstos físicos o intelectuales. Lo que entendemos por cultura. Esta es la segunda premisa: *lo social en el hombre es además cultural*. De donde podemos concluir que el desarrollo de las capacidades genéticas del hombre es, desde su mismo origen, cultural.

Volvamos al ejemplo del lenguaje como instrumento del pensamiento, y dentro de él, a su manifestación más universalmente difundida, al habla oral. Tal como veíamos en el primer apartado, el lenguaje oral es un sistema de signos -vocales y gestémicos en diversas combinaciones- que sirvió al hombre para *independizarse de la situación concreta, pero que a la vez tiene su origen en la situación concreta*. Este es un rasgo que, pese a su aparente contradicción, presidirá también el aprendizaje lingüístico del niño. El largo camino que va desde el gesto señalador a la fórmula algebraica está ya en embrión en la cuna, pero su desarrollo depende de que la organización del entorno cultural cree las condiciones para que el camino se realice y se realice en una secuencia adecuada, lo cual implica que los miembros de la especie que tienen a su cargo la cría estén capaci-

tados para guiar esa secuencia (capacidad que, como todas las humanas no está garantizada solo genéticamente, en origen, sino que exige ella misma un entrenamiento y una asistencia permanente social-cultural⁶).

Los escenarios culturales del desarrollo de la lengua

Suponiendo que esa asistencia esté garantizada y que las capacidades innatas del niño no estén afectadas por una patología grave (aunque también en éste último caso hay recursos culturales, como decíamos antes), la madre y los adultos a cargo del niño despliegan ante él toda una serie de recursos comunicativos, gestémicos y de habla, ligados estrechamente con las funciones primarias de atención biológica-alimentación, sueño, limpieza- en un primer momento para ir elaborando en estrecha interacción con el bebé una compleja red de funciones referenciales que pasan por el manejo de objetos presentes físicamente en los escenarios donde se produce la interacción. Además de la interacción directa con la madre y los demás miembros de la familia, el bebé está inmerso en situaciones de contacto social a través del lenguaje al que se irá progresivamente incorporando a través de la participación en las actividades de las personas de su entorno inmediato. Aprende a señalar los objetos que desea conseguir primero con el gesto, que los adultos han utilizado en numerosas oca-

⁶ Nuevamente recurrimos a comparaciones con lo que compartimos con especies próximas. Es conocido el hecho de que si un primate hembra no recibe cuidados de su madre, e incluso si esos cuidados no están insertos en unos determinados patrones sociales (como ocurre por ejemplo en situación de cautividad), no podrá más tarde ejercer ella misma de madre o manifestará conductas «aberrantes» que van desde matar a la cría a no prestarle ninguna atención. En el ser humano se dan patologías de la maternidad «biológica» -por no hablar de la paternidad- que apuntan en esta dirección.

siones, luego o simultáneamente con la palabra con la que los adultos le han dirigido su atención hacía ese objeto. La palabra así utilizada designa a la vez la acción, el objeto y la intención del bebé, y en el gesto que acompaña a la palabra y a la acción están los orígenes de la función referencial y predicativa.

Lo que nos importa señalar aquí es que los protagonistas en el drama del desarrollo (que, no olvidemos, es siempre cultural) son tanto la *situación concreta* que está al alcance del niño, como las *acciones* que se desarrollan en el escenario presente, como las *personas* que están pautando las secuencias de interacción, como los *objetos* que se le hacen presentes a la conciencia del niño mediante el uso de *señaladores. de signos extraídos del repertorio cultural*, los gestos o el lenguaje, como la *intencionalidad. el sentido* que se le atribuye a la acción de señalar o nombrar y que está en el origen del significado⁷. Todo ello ocurre a la vez, y de acuerdo con las posibilidades que va brindando la maduración del sistema biológico del niño, conformando un *sistema niño-situación-adulto* que se encuentra profundamente imbricado en *sistemas progresivamente complejos*⁸ de relaciones socio-culturales. Esto es, las redes de relaciones entre diversos escenarios -la comunidad en la que está inserta la familia del niño- y los habitantes y objetos de esos escenarios, cuyo acceso le va siendo

posibilitado al niño por la cultura, complejizando cada vez más el uso de los repertorios culturales. En el caso de la lengua oral, de denominar objetos y acciones del escenario visual concreto, se pasa a denominar acciones y objetos ausentes de ese escenario⁹, lo mismo con las acciones y objetos pertenecientes al futuro y al pasado, por este orden, para pasar después a las acciones hipotéticas, etc, todo ello mediante un complejísimo andamiaje interactivo que los miembros de la comunidad ejercen con el niño (siendo habitualmente la madre la que más horas pasa con el niño en nuestra sociedad, renunciamos expresamente a hacer exclusiva mención de ella en relación con el niño, porque el padre, los hermanos mayores, los abuelos, etc. pueden ejercer ese papel educativo en las primeras edades con similares resultados) y en el cual se produce la adquisición de las reglas gramaticales y sintácticas que articulan la producción oral en esa determinada comunidad.

Un caso peculiar: la escuela

Cuando el niño llega a la edad escolar en nuestras sociedades escolarizadas (entre 5 y 7 años), lo hace pues dotado de un potente sistema de recursos comunicativos, entre ellos los lingüísticos, con el cual va a enfrentarse al desafío de la adquisición de nuevos recursos, fundamentalmente la alfabetización. Ahora

⁷ No nos podemos extender aquí en la idea, que sin embargo nos parece fundamental, del origen contextual de todo sistema de signos y su desarrollo cultural. Recomendamos las obras del propio Vygotski, especialmente *Pensamiento y Lenguaje* e *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, (Vygotski, 1982 y 1983), de A.R. Luria (1975 y 1979) o de P. Tulviste (1987).

⁸ Para una conceptualización más amplia de los sistemas de desarrollo ver Bronfenbrenner, 1979.

⁹ Las pautas de adquisición no son universales: hay culturas en las que no existen formas lingüísticas para referirse a objetos ausentes o para expresar nociones de pasado o futuro, etc, y por tanto los niños no las adquirirán.

bien, numerosos autores han llamado la atención sobre el hecho de que, por una parte, esas competencias o recursos son incompletos (Wood, 1992) y que la acción educativa escolar supone o debe suponer un perfeccionamiento hacia las formas más elaboradas de expresión oral de la cultura (Tough, 1976; Wells, 1986) y de que, por otra parte, hay diferencias significativas entre los niños en ese «equipamiento» de recursos lingüísticos que van a ser predictores de un mayor o menor éxito en el dominio del nuevo código

lectoescrito que constituye la base de todos los conocimientos escolares. Así, en el marco del Proyecto Bristol, Wells (1986) encontró que los niños que provienen de entornos familiares donde los formatos conversacionales utilizados tienen determinadas características alcanzan un alto nivel en las escalas de desarrollo lingüístico frente a niños que provienen de entornos donde los formatos interactivos son más pobres y menos frecuentes. En la figura 2 podemos ver ejemplos de uno y otro formato.

Figura 2. Dos formatos de interacción lingüística madre-hijo. Tomado de Tough (1976)

Conversación 1

Peter tiene cuatro años y va de viaje con su madre. Está de pie en el asiento mirando por la ventanilla. Su madre está leyendo una conocida revista femenina. (Peter: P; Madre: M)

P: Mira máma (*se da la vuelta y le da en el hombro*) ¡Vacas!
(*La madre mira, asiente, y sigue leyendo*)

P: Hay agua, ¿qué es eso, mamá? ¿Qué está haciendo?

M: Vamos, siéntate, vas a ensuciar el asiento.

P: (*De rodillas*) Ahora se va debajo de un puente ¿qué hace? ¿Ese pájaro en el agua?

M: Es un pato. Siéntate y estate tranquilo. Ten cuidado con los pies.

P: Ha metido la cabeza en el agua. ¿Qué hace?

M: Vamos, quita los pies, siéntate y quédate quieto.
(*Peter se sienta*)

Conversación 2

John no tiene aún cuatro años. Viaja con su madre y su hermano pequeño que está durmiendo. Está de rodillas mirando por la ventana y el tren pasa por un puente, junto a la carretera (John: J; Madre: M).

J: Hay muchos coches allí abajo, mira, ¿qué están haciendo?

M: Parece un atasco, ¿verdad? O quizás el semáforo esté en rojo, ¿lo ves?

J: Hay un policía y les ha parado.

M: Me pregunto por qué lo habrá hecho.

J: No sé lo que hacen.

M: Tal vez haya un accidente o algo así.

J: Ahora vamos deprisa. Mira, hay un río y algunas barcas

M: Creo que es el canal.

J: ¿No es un río? Parece un río.

M: Bueno, el río estaría al pie de la colina, ¿no? ¿Ves como el canal va por el lado de la colina?

J: ¿Por qué está allí?

M: Bueno, porque alguien pensó que sería conveniente que estuviera allí para que los barcos pudieran atravesar la ciudad.

J: ¿Atraviesan ahora los barcos la ciudad?

M: Algunos sí, supongo, pero antes solían traer el carbón de las minas en barcos grandes.

J: ¿Carbón para las estufas?

Pero, además, Wells encontró que el indicador más potente de la capacidad lectora a los siete años era el conocimiento de los niños de la alfabetización al entrar en la escuela, lo cual, a su vez, venía significativamente determinado por la frecuencia con que les habían leído relatos en los años preescolares.

El propio Wells señala que, pese a que la frecuencia con la que se lee relatos a los niños puede estar bajando (Heath, 1986, lo verificó en Estados Unidos y en una reciente investigación en España aparece también esa tendencia, del Río y Álvarez, 1991,¹⁰), los padres del tipo «lee cuentos» continúan iniciando a los niños en el «pensamiento alfabetizado» en su interacción con ellos (Wells, 1990). Esa «alfabetización» implícita tendría los siguientes rasgos, según Heath (1986, op. cit):

1. *Búsqueda de etiquetas.* Actividades en las que los adultos dan o preguntan el nombre de las cosas.
2. *Búsqueda de significados.* Los adultos ofrecen inferencias a lo que han querido decir, interpretan su propia conducta o la de otros o bien piden explicaciones sobre lo que el niño quiere decir o propone.
3. *Recuentos.* El hablante reexplica experiencias o información conocidas tanto por el que habla como por el que oye.
4. *Explicaciones.* A diferencia del recuento, las explicaciones son solicitadas por el que oye. Las explicaciones proporcionan información nueva o nuevas interpretaciones para el oyente.

5. *Relación de acontecimientos.* Los individuos proporcionan una narración sobre acontecimientos que actualmente atraen la atención del oyente o sobre acontecimientos que previsiblemente ocurrirán en el futuro.

6. *Relatos.* Quizá el género más familiar, consiste en la narración de hechos ficticios que incluyen personajes animados con una conducta orientada a una meta.

Wells atribuye a estos rasgos un papel central en el seguimiento del discurso escolar por parte del niño, *más incluso que al propio conocimiento del idioma que se habla en clase.* Es por tanto todo un sistema de alfabetización, de uso de los signos, incluido el uso de la lengua oral, el que está en la base del éxito del niño en las culturas escolarizadas. En la figura 2 podemos ver en acción esa conducta «alfabetizadora» en el diálogo de una madre con su hijo (conversación 2).

¿Qué ocurre en otras culturas incluidas en el apartado que denomináramos culturas tradicionales, esto es, culturas en las que los modos de transmisión del conocimiento no pasa por los escenarios formales que pueden ejemplificarse en la escuela tal como la conocemos en nuestra sociedad?. Estudios realizados en esas culturas, informan de complejos sistemas de instrucción no formales en el dominio de la lengua oral. Así, Kulah (1973), citado en Cole, 1985, realizó un estudio en la cultura Kpelle sobre el uso de los proverbios en las discusiones retóricas formales e informales de los ancianos.

¹⁰ En los Estados Unidos, los padres declararon estar demasiado ocupados, entre otras cosas e irónicamente, en llevar a los niños a las numerosas actividades extraescolares y en nuestro caso, el tiempo de ver la televisión ocupa además de otros factores el espacio tradicionalmente ocupado en llevar al niño a la cama y contarle o leerle cuentos.

nos en el que analizó cómo llegaban los niños kpelle a aprender el significado de los proverbios. Descubrió que el niño kpelle se incorpora desde muy pronto al entorno de aprendizaje de los proverbios mediante toda una gama de juegos verbales que incluyen adivinanzas y adivinación de historias. En una de sus variedades, se plantean adivinanzas por equipos escalonados por edades, pero flexibles (por ejemplo, niños de cinco a doce años). Planteada la adivinanza, comienzan a responder del más pequeño al mayor. El equipo que conteste más adivinanzas es el vencedor. En las preguntas y respuestas de las adivinanzas aparecen frases clave que aparecen en los proverbios adultos. M. Cole comenta que «es como si el aprendizaje de la adivinanza sirviera para enseñar a los niños el «alfabeto» en el proceso de aprendizaje de «leer palabras». A medida que los niños crecen, van siendo más capaces de acercarse a la manera adulta de agrupar las adivinanzas por su contenido, por el «mensaje», que conforman los proverbios, para finalmente participar en las discusiones adultas en que estos proverbios se constituyen en recursos retóricos.

Nuevamente, vemos que el éxito en el aprendizaje de los instrumentos de la cultura se debe a la puesta en marcha por la comunidad de todo un *sistema niño-situación-adulto*, o lo que Fortes denomina «espacio social», en el que no se puede tomar por separado ninguno de los componentes sin perder la unidad educativa esencial.

Vemos también que la «alfabetización» del niño inglés o la «alfabetización» del niño kpelle, resulta igualmente exitosa a los fines de sus respectivas cul-

turas, siempre que la estructuración de la actividad responda a una serie de características, entre las cuales podríamos destacar:

- La implicación del niño en la *red de motivos-fines culturales* de la comunidad desde las etapas más tempranas de su desarrollo
- La implicación del niño en un *conjunto de actividades* donde esa unidad de motivos culturales- individuales se hace visible en tareas diseñadas por adultos o por miembros más capaces de la comunidad.
- La organización de esas tareas en escalones progresivamente más complejos que permiten la *incorporación gradual* del niño de acuerdo a sus capacidades (esto es, la actuación en la Zona de Desarrollo Próximo).

Vemos también que la presencia de esos rasgos comunes no oculta la *diversidad* en los contenidos y los instrumentos que pueden verse en las situaciones y escenarios educativos expuestos, en los sistemas de actividad en los que se organiza. Así, mientras el padre o la madre del niño inglés implica y guía a su niño en actividades encaminadas al dominio de los recursos del *código escrito* y del *pensamiento analítico* del tipo lógico-proposicional que le permitirá tener éxito en una sociedad donde el uso de ese código y ese modo específico de pensamiento son la clave del éxito, los adultos kpelle implican y guían al niño en un tipo de *pensamiento retórico* y en los recursos del *código oral* que necesitará para ser un miembro competente de la comunidad. Los adultos competentes de una y otra cultura pretenden la continuidad de sus sistemas de pervivencia depurados a lo largo de milenios, pero el modo en que lo

hacen responde a la especificidad y heterogeneidad de esos modos de pervivir. Mientras que la cultura industrial ha requerido el *pensamiento científico (descontextualizado)* y la especialización que solo pueden dar las instituciones de educación formal para crear y dominar los instrumentos que atiendan a las crecientes y sofisticadas necesidades de intercambio económico, las cultura agrarias o recolectoras basa sus necesidades en sistemas de actividad donde los planos de representación (de pensamiento) y de usos de instrumentos físicos y simbólicos se mantienen en un nivel *más contextualizado y situacional*¹¹.

LA HETEROGENEIDAD COMO BASE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Por tanto, tanto los usos de la lengua como los de cualquier otro instrumento psicológico, poseen rasgos distintivos específicos que son *inseparables de los sistemas de actividad* propios de las comunidades sociales en las que el niño está inserto. La *heterogeneidad en esos sistemas culturales* de actividad se corresponde con una *heterogeneidad de los sistemas de habla y pensamiento*, de modo que los usos de la lengua en una comunidad determinada estarían en función de la actividad práctica y de los modos de pensamiento que sus miembros deben ejecutar con ella (lo que algunos psicólogos han denominado sistemas funcionales, ver Álvarez, 1996 y en prensa). A su vez, esos sistemas son fruto de una evolución histórica consecuencia tanto de la inte-

racción de los individuos de esa cultura con su entorno como de los contactos inter-culturales, que generan nuevos usos y generación de los instrumentos culturales. *El análisis de los usos del lenguaje* y del pensamiento debe encuadrarse pues en esa doble dimensión histórico-genética y hetero-genética si queremos mantener una postura no reduccionista no sólo en nuestro acercamiento al problema de la *interculturalidad*, sino también en la comprensión del problema de las *diferencias individuales* en el desarrollo-educación.

En ese sentido es en el que lanzábamos el aforismo que intitula esta capítulo: todos somos inmigrantes. A lo largo de nuestra vida se producen cambios en los escenarios y sistemas de actividad de los que participamos que pueden hacer cambiar nuestras funciones cognitivas, nuestros contenidos mentales y, por supuesto, nuestro lenguaje. La escuela, los medios de comunicación, los grupos de amigos, la vida laboral, son algunos de esos cambios que podemos detectar en la cultura que nos es más cercana. A todos esos cambios se superpone, en el caso de los miembros que dejan sus comunidades de origen para trasladarse a las nuestras, la necesidad de «incorporarse» a los sistemas de actividad que están regidos por criterios distintos, a modos de pensamiento y acción que en un primer momento pueden estarles vetados por problemas de código lingüístico. En muchos casos, los niños que vienen con sus familias a instalarse en nuestro país no han tenido experiencia escolar alguna y por tanto los patrones de conducta que le son familiares resultan doblemente inadecuados para

¹¹ Dichos modos son a su vez cambiantes y flexibles en diverso grado dentro de cada cultura (ver del Ríó y Álvarez, 1995).

integrarse en la sociedad: a la falta de conocimiento de los códigos -de los cuales el lenguaje verbal no es más que una parte- que rigen el sistema de actividad de la cultura de acogida, se le suma la falta de habilidades para moverse en el espacio del escenario escolar (carencia ésta que pueden compartir, no lo olvidemos, con niños provenientes de entornos culturales minoritarios dentro del propio país).

Precisamente porque las minorías o grupos culturales no presentarán las mismas características en su manejo de los códigos que rigen en la cultura de acogida¹², como tampoco todos los miembros de una misma minoría son uniformes en el manejo de las competencias exigidas en el seno de sus culturas de origen, se hace necesario incorporar al diseño un cuidadoso trabajo de identificación de la procedencia de nuestros alumnos.

En la misma línea argumental de la heterogeneidad de las capacidades, *cada individuo puede ser contemplado como una minoría*: la necesidad de individualizar la atención educativa, es uno de los requisitos del diseño cultural para todos los colectivos.

En efecto, debemos señalar que, aún cuando la escuela sea el entorno más

privilegiado para coordinar alrededor de él la atención educativa al niño, un buen diseño educativo debe contemplar, al menos en su fundamentación metodológica, *los demás escenarios de desarrollo-educación y sus correspondientes sistemas de actividad*. En otro lugar (Alvarez y del Río, 1990) hemos justificado esta necesidad partiendo de los datos de la psicología ecológica y de la psicología histórico-cultural. En el caso de las minorías más desaventajadas escolarmente esta necesidad se hace doblemente imperativa, lo que nos lleva a proponer un modelo de diseño que parta de la heterogeneidad para posibilitar la acción educativa intercultural que evite la sumisión de un sistema cultural a otro. Es lo que en otros lugares (Alvarez, 1990) hemos denominado «diseño cultural». Sintetizamos a continuación los pasos-criterio que deberían presidir ese diseño en el caso de las minorías culturales, señalando previamente que lo fundamental en el éxito del diseño estará en relación directa de la inmediatez de la intervención. Con eso queremos decir que es el propio centro educativo, estableciendo dentro de él cuantas acciones coordinadas sean necesarias con las diversas instituciones que puedan colaborar, el que debe asumir

¹² Un interesante intento de categorización de las minorías es el realizado por Ogbu (1993) en los Estados Unidos, en el que distingue entre Minorías Voluntarias y Minorías Involuntarias como categorías predictoras del éxito o fracaso escolar, relacionadas con lo que denomina tipos de diferencias culturales. Las minorías voluntarias o inmigrantes son las que llegarían al país de adscripción movidas por la creencia de que el nuevo país les proporcionará bienestar económico, mejores oportunidades y/ o mayor libertad política (no entrarían en esta categoría los refugiados ni los emigrantes forzados en calidad de mano de obra). Las minorías involuntarias son aquellos grupos que o bien estaban en un país antes de su ocupación por una potencia extranjera o que han sido llevados a él a la fuerza (en el primer caso, los indios nativos o los grupos hispanos de los territorios ganados a México y en el segundo, los africanos llevados en esclavitud). Los inmigrantes voluntarios aceptarían las normas y la cultura del país de acogida e impulsarían a sus hijos a obtener buenos resultados escolares, mientras que las minoría involuntarias rechazarían la cultura predominante, afirmando su propia identidad frente a ella, lo cual explicaría en parte el fracaso escolar de los niños.

todos los pasos del diseño, evitando en lo posible la «burocratización» del proceso.

LOS PASOS EN EL DISEÑO

1. *Enriquecer el conocimiento intercultural: Identificar los escenarios y los componentes de los sistemas de actividad de las culturas de origen de los niños.*

El momento de entrada del niño en la escuela debe servir de punto de partida para un trabajo de investigación cultural que puede ser realizado en la propia aula, bajo la guía del maestro y con el concurso de asesores externos si es necesario. La cultura de origen del niño, su lengua, su historia, como también sus sistemas de valores, las actividades que se realizan en el país o etnia de procedencia, pueden conformar una amplia gama de actividades curriculares o extracurriculares que ocupen el trabajo de la totalidad del aula, implicando a los propios alumnos en esas actividades de investigación.

2. *Evaluación de las potencialidades de las minorías: Identificar las competencias subyacentes en esos sistemas*

Valiéndose de asesores, puede realizarse un inventario de las «habilidades» implícitas en el modelo cultural de procedencia del niño. El testimonio de los padres del niño, del propio niño, documentos etnográficos, históricos etc, pueden configurar ese mapa de competencias insertas en ese modelo cultural. Por ejemplo, qué habilidades se requieren en el pastoreo, la agricultura o la elaboración de productos manufacturados o no, qué uso de la lengua o de instrumentos de medición o cálculo requieren para su realización, nos brindarán un buen punto de referencia para conocer los modos de pensamiento y los motivos del niño.

3. *Explicitar y concienciar la cultura propia: Identificar los escenarios y los componentes de los sistemas de actividad de la cultura de acogida a los que se incorpora el niño de la minoría*

El mismo trabajo de reflexión sobre la cultura ajena, realizada sobre la propia, permite un meta-conocimiento en el niño y en el maestro que favorecerá una actitud de intercambio en el aula y facilitará el proceso negociador en el diseño de actividades.

4. *Evaluación de las potencialidades de la cultura de acogida: Identificar las competencias subyacentes en esos escenarios y sistemas*

Analizar las competencias implícitas o explícitas que se ponen en marcha en los escenarios y sistemas de actividad de los niños de la cultura de acogida, revelarán quizá facetas sorprendentes para el propio educador. Así, pueden saltar a la vista competencias «insospechadas» en determinados ámbitos (por ejemplo, en el manejo de códigos audiovisuales) e incompetencias básicas en otros (por ejemplo, en el uso de recursos orales), que pueden ser el resultado de la mayor o menor oportunidad que el niño tenga de desarrollar esas competencias en los escenarios y sistemas de actividad de su entorno.

5. *El diálogo intercultural «situado» como método: Entablar un proceso negociador de doble vía entre las culturas «minoritarias» y, la cultura «mayoritaria», sus escenarios y sistemas, entre los cuales se encuentra la escuela.*

De los puntos anteriores debe desprenderse un camino de actuación para el educador que pase por la negociación con

el alumno de los significados que la nueva cultura escolar y no escolar le ofrece. Eso implica que el educador debe, además de conocer él mismo los códigos y normas de las culturas de sus alumnos, propiciar el conocimiento mutuo entre ellos, entre los miembros de su entorno y «negociar» con todas las partes implicadas la participación en las etapas y contenidos de la educación. Partir de los códigos y contenidos que el niño ya domina, de aquello en lo que es competente, para introducir los códigos y contenidos nuevos que le serán útiles para manejarse tanto en la cultura propia como en la de la sociedad que le acoge, sin perder de vista que los códigos y contenidos de otras culturas serán muy necesarios en el futuro inter-cultural hacia el que se camina.

A MODODE CONCLUSIÓN: LA PARTICIPACIÓN RECÍ- PROCA EN EL DISEÑO EDUCATIVO-CULTURAL

Tenemos cada vez más ejemplos de las posibilidades que ofrece al educador adoptar una perspectiva inter-cultural en sus clases (Moll, 1990). Incluso si no hubiera en las aulas representantes de lo que hemos denominado «minorías culturales», la perspectiva histórico-cultural nos llevaría a contemplarlas, en la medida en que cada niño es poseedor de una historia y de una cultura que le es propia y en la que integrará la experiencia escolar. Pero si la tarea de la escuela puede definirse de algún modo es en el sentido de la emancipación que proponía Freire, esto es, de dotar a los individuos de heramientas cognoscitivas que le permitan auto-dirigir su conducta y elegir libremente su futuro dentro del entorno cultu-

ral que le acoge. Así, la incorporación de un niño que llega a nuestro país, o que está ya en él, a la sociedad que le acoge deberá permitirle dominar los instrumentos culturales de esa sociedad. Pero todo ello no debe implicar una renuncia a sus propios referentes e instrumentos culturales. ¿Cómo puede el educador constituirse en garante del derecho a la propia cultura? Evidentemente, no sin el respaldo de toda la comunidad educativa, que debe participar en el proceso educador con plena reciprocidad. Pero el papel del educador, del maestro, es crucial para hacer posible esa participación, para hacer accesibles al niño tanto el mundo de significados nuevos que le ofrece la cultura de acogida, como el mundo de significados que arropan a su cultura de origen. Como dice Wells, abogando por una mayor presencia de la conversación en las aulas «los educadores tienden a trabajar de manera que es casi diametralmente opuesta a las necesidades de los discentes y al modo en que habitualmente se construye el conocimiento fuera de la clase» (Wells, 1990, op. cit. p. 65), actuando como si todos los niños respondieran al patrón ideal de «niño alfabetizado en los códigos escolares» del que hablábamos más arriba. La carga educativa que demasiado a menudo se echa sobre los hombros de *individuos aislados* en la comunidad (el maestro, el padre-la madre, etc) favorece ese tipo de comportamientos estereotipados al que se refiere Wells, y el individuo en cuestión (el maestro, el padre-la madre) y la solución no está en ignorar la carga, sino en buscar los modos de compartirla y de hacer participar a toda la comunidad en la tarea educativa. El maestro está en una posición privilegiada para convocar esa participación. Si la lectura es un proble-

ma, el maestro puede rastrear el problema en el entorno del niño y estimular programas de lectura compartida en el aula y en los hogares (Smith, 1968). Si el área de una superficie es algo inalcanzable para los alumnos, el maestro puede recurrir a las actividades habituales en muchos de los entornos de trabajo de la comunidad (Mercado, 1994). El conocimiento de las actividades cotidianas es útil al maestro, como a los padres y a la comunidad les sería útil conocer las actividades escolares y la importancia de su participación en ellas, pero la apertura del camino para ese conocimiento y participación está más en manos del maestro, quien adoptaría en esa perspectiva el papel de «gestor del sentido cultural del aprendizaje».

Ese sentido cultural debe impregnar desde el diseño de los contenidos hasta las actividades concretas a realizar en el aula, si queremos que el aprendizaje sea verdadera construcción de significados por el alumno. El uso y perfeccionamiento de la lengua debe ser el vehículo, nunca el fin en sí mismo, de los aprendizajes, en entornos de actividad con un alto grado de significación personal y cultural. Detectar los entornos significativos de la cultura y adaptar la enseñanza a ellos es, en último término, la tarea que Vygotski dejó formulada en los principios básicos de su teoría histórico-cultural y cuyo desarrollo nos atañe como educadores y como portadores del legado histórico.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- ÁLVAREZ, A., y DEL RÍO, P. (1990). Escenarios educativos y actividad: Una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 225-247). Madrid: Alianza.
- ÁLVAREZ, A. (1996 y en prensa). Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. (Publicación en prensa en Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje).
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA.: Harvard University Press (Trad. cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).
- COLE, M. (1985). The Zone of Proximal Development: Where culture and cognition create each other. En J. V. Wertsch (Eds.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press. (Trad. cast. en *Infancia y Aprendizaje*, 1984, 25, 3-17).
- COLE, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from socio-cultural research. En L. C. Moll (Eds.), *Vygotsky and education* (pp. 89-110). Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- DEL RÍO, P. (1986 y en prensa). *El desarrollo de las competencias espaciales: el proceso de construcción de los instrumentos mentales*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense. (Publicación en prensa en Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje)
- DEL RÍO, P., y ÁLVAREZ, A. (1992). *Sistemas de actividad y tiempo libre del niño en España*. Informe de investigación. Madrid: Centro de Estudios del Menor.
- DEL RÍO, P., y ÁLVAREZ, A. (1995). Tossing, praying and thinking: The changing architectures of mind and agency. En J. V. Wertsch, P. del Río, y A.

- Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 215-247). Cambridge, MA.: Cambridge University Press. (Trad. cast. Ensalmos, rezos y silogismos: la cambiante arquitectura de los sistemas de conciencia. En J. V. Wertsch, P. del Río, y A. Alvarez (Eds.), *La mente sociocultural* (pp. 165-191). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997).
- GÓMEZ-GRANELL, C. (1989). La adquisición del lenguaje matemático: Un difícil equilibrio entre el rigor y la significación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 5-16.
- HEATH, S. B. (1986). Sociocultural contexts of language development. En *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students* Los Angeles, CA.: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- LEVINE, R. A., y WHITE, M. I. (1986). *Human conditions. The cultural basis of educational development*. Nueva York y Londres: Routledge y Kegan Paul. (Trad. cast.: *El hecho humano. Bases culturales del desarrollo educativo*. Madrid: Visor/Ministerio de Educación y Ciencia, 1988).
- LURIA, A. R. (1975). *Rech i Mislenie (Lenguaje y pensamiento)*. Moscú: Universidad de Moscú. (Trad. cast.: Barcelona: Martínez Roca, 1980).
- LURIA, A. R. (1979). *Iazik i Soznanie (Lenguaje y conciencia)*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú. (Trad. cast.: *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Pablo del Río-Editor, 1979)
- MERCADO, R. (1994). Saberes y social voices in teaching. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *Education as cultural construction* (pp.61-70). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MOLL, L. C. (1990). *Community knowledge and classroom practice. Combining resources for literacy instruction*. Tucson: The University of Arizona.
- OGBU, J. (1974). *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*. Nueva York: Academic Press.
- OGBU, J. U. (1993). Differences in cultural frame of reference. *International Journal of Behavioral Development*, 16(3), 483-506.
- OLSON, D. (1995). Writing and the mind. En J. V. Wertsch del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 95-123). Cambridge, MA.: Cambridge University Press. (Trad. cast.: La escritura y la mente. En J. V. Wertsch, P. del Río, y A. Alvarez (Eds.), *La mente sociocultural* (pp. 77-97). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997).
- ORTEGA, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (1993). Marco social de la educación no formal: condicionamientos políticos y culturales. En L. Núñez (ED.). *Metodologías de la educación no formal. Aportaciones teóricas*. Sevilla: PreuSpinola.
- ORTEGA, J. (en prensa).
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Nueva York: Oxford University Press. (Trad. cast.: *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1993)
- SCHNEUWLY, B. (1995). Tools to master writing. Historical glimpses. En J. D. Ramírez y J. V. Wertsch (Eds.), *Literacy and other forms of mediated action*. (pp.137-147). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SMITH, M. B. (1968). School and home: Focus on achievement. En A. H. Passow (Eds.), *Developing programs for educationally disadvantaged* Nueva York: Teachers College Press.
- TOUGH, J. (1976). *Talk for teaching and learning*. Londres: Ward Lock Educational. (Trad. cast: *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor, 1987)
- TRUEBA, H. (1989). *Raising silent voices. Educating linguistic minorities for the 21st century*. Nueva York: Newbury House.

- TULVISTE, P. (1988). *Kulturno-istorischeskoe razvitie verbalnogo mishlenia. Psijologicheskoe issledovanie* (El desarrollo histórico-cultural del pensamiento verbal. Un estudio psicológico). Tartu: Valgus. (Trad. ingl.: Cultural-historical development of verbal thinking. Commack, N.J.: Nova Sciencia Publishers, 1991).
- VYGOTSKI, L. S. (1934/1982). Mislenie i rech (Pensamiento y lenguaje). En *Sobranie socinenie, Tom 2: Problemi razvitie psijique (Obras escogidas. Problemas del desarrollo psicológico)* (pp. 5-361). Moscú: Pedagógica (Trad. cast.: Pensamiento y lenguaje. *Obras escogidas, Vol. II. Problemas de Psicología General.* (pp. 9-348). Madrid: Visor, 1993).
- VYGOTSKI, L. S. (1931/1983). Istorie razvitie vyshij psijicheski functii (Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores). En *Sobranie socinenie, Tom 3 Problemi razvitie psijique (Problemas del desarrollo psicológico)*. Moscú: Pedagógica. (Trad. cast.: Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. *Obras escogidas, Vol. III. Problemas del desarrollo psicológico.* Madrid: Visor, 1996).
- VYGOTSKI, L. (1984). Instrumento y signo en el desarrollo del niño. En *Sobranie socinenie, Tom 6. Nauchniya Nasledstvo* (pp. 5-350). Moscú: Pedagógica. (Trad. cast.: *Obras escogidas, Vol. VI.* Madrid: Visor, en preparación).
- WELLS, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language in using language to learn.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- WELLS, G. (1990). La lengua en clase: Alfabetización y charla colaborativa. En M. Siguán (Eds.), *Lengua del alumno, lengua de la escuela* Barcelona: Universidad de Barcelona (I.C.E.).
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the mind.* Cambridge, MA.: Cambridge University Press (Trad. cast.: *Voces de la Mente,* Madrid: Visor, 1993).
- WERTSCH, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. En Wertsch. J.V., del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.), *Sociocultural studies of mind* Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- WOOD, D. (1992). Culture, language and child development. *Language and Education*, 6(2, 3 y 4), 123-140.