

Reflexiones acerca de la pedagogía constructivista de la lectoescritura inicial

Guillermo García*

La conmoción pedagógica provocada por las investigaciones de Emilia Ferreiro suscita interrogantes e inaugura perspectivas inéditas en la reformulación de las bases mismas del quehacer escolar.

"Olaso sala las lisas"
(de un libro de lectura para 1er. grado)

"Había un divorcio total e inevitable entre la vida y la escuela."
C. Freinet, 1964.

Introducción

En el marco del amplio y perdurable influjo que la psicogenética –en especial su corriente piagetiana– ha tenido y tiene en nuestro medio educativo, la lectoescritura fue un aspecto, en general, desatendido por dicho enfoque. Tanto fue así que, por ejemplo, el **Diseño Curricular** de las escuelas de Buenos Aires del año 1981, cuya fundamentación se basaba explícitamente en la psicogenética, no propicia ninguna reforma metodológica en cuanto al área referida, limitándose a recomendar el método de la "palabra generadora".

Esta situación tuvo un vuelco radical cuando comenzaron a tener difusión los resultados de las investigaciones de las psicólogas argentinas Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y demás colaboradores. Hoy podemos decir que asistimos a una genuina conmoción pedagógica por las implicaciones y reformulaciones a que da lugar este enfoque en el aula. Al mismo tiempo, y en buena hora, se reabre un debate que abarca desde espacios teóricos –con problemáticas como la del tipo y carácter de las relaciones entre psicología y pedagogía– hasta cuestiones de método y técnicas para la práctica de aula.

Este es el sitio de las reflexiones que proponemos en esta nota, en la cual cubriremos las siguientes temáticas:

1. Problemas que plantea la cuestión de las **relaciones entre psicología y pedagogía**.
2. Esbozo de la situación actual del problema de la **pedagogía de la lectoescritura inicial**.
3. **Implicancias pedagógicas** del enfoque de Emilia Ferreiro.
4. Interrogantes que plantea y perspectivas que se abren a partir de la posibilidad de una **pedagogía constructivista de la lectoescritura**.

* Profesor de Pedagogía, egresado del Instituto Nacional "Joaquín V. González". Es autor de numerosas publicaciones sobre temas educacionales, entre ellos **Nuevos enfoques en escritura inicial**.

1. Psicología y pedagogía

La bibliografía sobre el tema “qué enseña la psicología a la educación” es prácticamente abrumadora, sin considerar toda la atinente a disciplinas como la **psicología de la educación** y la **psicopedagogía** que enfocan multitud de temáticas educativas desde la óptica psicológica. Menos abundante aparece la bibliografía sobre la cuestión misma que nos ocupa, como si se diera ya por obvio que una pedagogía sin psicología carece de validez científica. Es más, de hecho, y de derecho a veces, la primera aparece como subordinada a la segunda. Una actitud científica desconfía, en principio, de lo obvio, de manera que correspondería examinar esta situación, lo cual no es sencillo y desborda los límites de esta nota. Se involucran en dicho examen desde cuestiones epistemológicas (¿cómo se articulan los discursos psicológico y pedagógico? ¿de dónde parte el supuesto de que el primero otorga validez al segundo? ¿Cuáles son las articulaciones que legitiman al discurso pedagógico en sí mismo y cuáles derivan de los intercambios con otras disciplinas?) hasta cuestiones de competencias profesionales, fundamentación curricular y otras. Haremos aquí una referencia general que oriente nuestras reflexiones acerca de la articulación psicogenética-pedagogía de la lectoescritura.

A partir de las admoniciones de Rousseau –reconocido como fundador de la “revolución copernicana” que puso al sujeto de la enseñanza en el centro de la cuestión pedagógica– los desarrollos de la psicología científica, desde los siglos XVIII y XIX fueron dando encuadres más precisos a aquellas propuestas: se trataba de conocer y comprender a dicho sujeto para una adecuada conducción del aprendizaje. Autores como Dilthey subrayaron hacia 1880 lo que sería un lugar común durante largo tiempo: la filosofía y la ética determinan los fines de la educación y, la psicología, los medios. En la tradición idealista alemana Jonas Cohn (1966) señala que las ciencias psicológicas “no pueden facilitar objetivos” y si son útiles porque “proporcionan a la pedagogía no solamente medios aislados, sino que le muestran los límites de lo alcanzable y la comprensión de la influencia educadora”. Pero al mismo tiempo y sobre todo en nuestro siglo se desarrollaron líneas que ensancharon considerablemente el campo de lo psicológico en la determinación no ya de los métodos pedagógicos sino de las bases y fines de la educación. En 1922, Claparede (1957) se proponía demostrar las mejoras que la escuela moderna debe a la investigación de los psicólogos. “La cosa no es fácil porque la escuela no se ha decidido hasta ahora a sacar partido de las conclusiones de los psicólogos”. Y, luego, en su autobiografía: “Es una verdad elemental que la pedagogía tiene que fundamentarse en el conocimiento del niño, de la misma manera que la horticultura reposa sobre el conocimiento de las plantas” (Coil, 1986). Desde entonces todos los descubrimientos y desarrollos de la psicología experimental –en sus diversas vertientes, conductistas, psicogenetistas, etc.– no hicieron sino incrementar las esperanzas de resolver todas las problemáticas pedagógicas, a la luz de aquéllos.

Hubo un conjunto de campos o áreas de lo educativo que tuvieron preferente atención de los investigadores de la psicología:

a) **El aprendizaje:** sus premisas y leyes, sus instancias como la motivación, la transferencia, la retención y el olvido, las recompensas, etc. El desarrollo de diversas **teorías** del aprendizaje fue espectacular. Compendios como el de Hilgard y Bower, de 1966, incluyen **quince** grupos de teorías diferentes (Hilgard, 1973).

b) **Las diferencias individuales:** test de inteligencia, de madurez, de aptitudes, de intereses, etc., se multiplicaron casi al infinito, estimándose los indispensables para orientar la acción pedagógica y adecuarla a las características del sujeto. En el ámbito específico de la lectoescritura cabe citar el test "ABC" de Lorenzo Filho, de 1930 e iniciador de una serie interminable de similares, aplicados masivamente en muchos países y jurisdicciones escolares.

c) **Las dificultades escolares:** criterios de diagnóstico, pronóstico, tratamiento, derivación, etc., se aplicaron a los problemas de aprendizaje detectables en las escuelas comunes. En nuestro ámbito citemos el tema de la "dislexia" que tuvo también su auge bibliográfico casi explosivo hacia la década del '70.

d) **La psicología infantil:** los caracteres específicos del pensamiento, la afectividad, el lenguaje, etc., del niño y el estudio de temas como el juego, la creatividad, los estadios evolutivos y otros se estiman también insustituibles para la intervención pedagógica.

César Coll (1986) señala que este "reinado" de la psicología sobre la pedagogía tiene su crisis hacia 1970, a la luz de la ausencia de enfoques globales que integren los diversos aportes de los investigadores y de los magros resultados prácticos en la realidad escolar, viéndose que las relaciones entre ambas disciplinas "han adoptado demasiado a menudo un carácter excesivamente unidireccional que no ha tenido en cuenta los elementos propios de los procesos educativos". ¿Cuáles son, en líneas generales, las insuficiencias de ese carácter unidireccional?

1. La dimensión de lo psicológico no agota la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual intervienen variables económicas, políticas, sociales, institucionales y... **pedagógicas**.

2. El interés unilateral por la psicología del aprendizaje llevó a descuidar el tema de la **enseñanza**. Lo ha señalado bien N. L. Gage (Skinner, 1978) aunque con las limitaciones de su enfoque conductista: "Si bien las teorías del aprendizaje son necesarias... no puede bastar con ellas en la educación. La finalidad de la educación (engendrar aprendizajes en las formas más convenientes y eficientes) parecería requerir una ciencia y una tecnología de la enseñanza". Consecuencia paradójica, acaso, de ciertos excesos del "paidocentrismo": centrar la investigación y la teorización en cómo el niño **aprende** lleva a ignorar (¿subestimar?) el **enseñar** como objeto de conocimiento. Ciertos desarrollos del constructivismo parecen implicarse en esta postulación.

3. Las investigaciones sobre psicología del aprendizaje suelen realizarse en gabinetes y no siempre la preocupación que las orienta es **pedagógica**, sino el proceso mismo en función de otros marcos teóricos (antropología, epistemología, etc.). Con menos frecuencia se reconoce y se estudia el **aprendizaje escolar** como fenómeno específico. O bien los resultados de las investigaciones mencionadas antes se trasladan en forma **lineal y acrítica** al ámbito escolar donde no necesariamente son operativos en función de las modalidades y objetivos de la tarea de aula.

4. El pluralismo y evolución discrepante de las teorías psicológicas ha dado lugar a situaciones desconcertantes. Un caso dramático fue el del ya mencionado **Diseño Curricular** de 1981: en nombre de la psicogenética estableció ejercitaciones funcionales, predominantemente perceptivomotrices, como aprestamiento para la lectoescritura. Hoy, la psicogenética señala la irrelevancia de ese enfoque (García, 1985).

5. En el supuesto de que investigaciones realizadas en el campo psicológico sean pertinentes y relevantes para realizar innovaciones pedagógicas, la traslación no puede ser mecánica. Muchas frustraciones y la sensación de desaliento que cunde a menudo ante las **resistencias al cambio** que parecen ofrecer, en la práctica, los sistemas escolares, obedecen a este factor: el **proceso de innovación** en sí mismo ha de ser objeto de estudio a la luz de otras variables y enfoques, además de los fundamentos teóricos del intento de reforma. Dichas variables y enfoques, desbordan, por supuesto, el encuadre psicológico.

Creemos en el diálogo interdisciplinario con la psicología y demás ciencias pertinentes, pero la fecundidad de ese diálogo depende de que repensemos su carácter y supuestos. El caso de los aportes de la psicogenética al tema de la lectoescritura puede ser paradigmático en esta línea de reflexión que nos proponemos.

2. Problemas en pedagogía de la lectoescritura inicial

El actual proceso de revisión de la pedagogía de la lectoescritura inicial gira en torno a ciertos ejes: la declinación de la función alfabetizadora de la escuela – en el marco del deterioro en general de la escuela pública vinculado con factores económicos y políticos en nuestros países de América Latina–, el auge e influencia de los medios de comunicación, audiovisuales –también orientados políticamente no siempre en sentido democrático–, y otros muchos derivados de éstos. Nosotros vamos a centrarnos en dos ejes intraescolares:

a) **Desinterés por la pedagogía de la lectoescritura**: La “querrela de los métodos” (Braslavsky, 1962) tuvo sus máximas expresiones entre nosotros en torno al **método global** (hacia 1950) y fue un período fecundo en nuestras escuelas, más allá de sus discutibles méritos didácticos justamente por eso: los maestros ensayaban, confrontaban, polemizaban, en suma, la pedagogía de la lectoescritura es tuvo en el tapete. Pero los tiempos cambiaron, el método global cayó en el desván de los olvidos, como otras efímeras “modas” didácticas. Es cierto que el método era cuestionable, pero su abandono no significó una suspensión.

b) **Reinado de la “palabra generadora”**: este método fue la alternativa que desde entonces se impuso y se repitió como rutina escolar. A medio camino entre los antiguos métodos alfabéticos y los globales (es, se dice, “analítico-sintético”), se convirtió en una técnica para aprender el mecanismo de la lectura y la escritura –para lo cual tal vez es eficaz– y, lo que es también grave, generó la rutina en las aulas. Casi nadie cuestionó ni ensayó nada nuevo y los esfuerzos innovadores de maestros como Jesualdo, Luis Iglesias, Olga Cosettini quedaron como genialidades aisladas.

El auge de los programas de “aprestamiento” que postergan y lentifican la enseñanza, centrándola en los factores perceptivo-motrices, se agregan a un panorama desalentador. Los resultados de investigaciones acerca de la capacidad de comprensión lectora y de redacción propia en alumnos de los grados medios y superiores fueron suficientemente alarmantes para obligar a un replanteo.

En este contexto se inscriben los aportes de la psicogenética que han echado nueva luz sobre el problema enriqueciendo una “querrela” que, en buena hora, ha renacido.

3. Implicancias pedagógicas del enfoque psicogenético

Si bien el campo de los estudios que realizaron Emilia Ferreiro y sus colaboradores fue el educacional, el propósito de sus investigaciones no fue pedagógico, es decir, no se trataba de proponer ni ensayar nuevos métodos de enseñanza sino detectar por qué muchos niños fracasan en el aprendizaje de la lectoescritura. Se indaga cómo opera en los niños –en el ser humano– la adquisición de ese objeto de conocimiento peculiar que es nuestro sistema de escritura. Para ello parte de un replanteo del concepto mismo de lectoescritura desde una óptica psicogenética e integrando aportes lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y otros. Para ser breves, se trata de revertir los conceptos vigentes en la práctica escolar de **lectura** como descifrado de signos escritos a partir de su reconocimiento visual y de **escritura** como reproducción gráfica de un mensaje a partir de cierta destreza manual. Resulta claro que estas ideas se centran en el plano perceptivo-motriz de la actividad, en desmedro del plano **simbólico**, donde la clave radica en un proceso de **comprensión** de la lógica del sistema de escritura. Así, lo fundamental en el acto de leer es **no-visual**, pues comprender un texto es un proceso inteligente que opera sobre la base de la información que ya posee el lector y en función de complejas variables que trascienden lo literal. Desde este punto de vista leer es una **escritura** –producción de nuevos sentidos– a partir de lo escrito. “La lectura es una traducción... En realidad, es una lectoescritura. A nivel pragmático, traduzco y re-escribo, para producir la escritura que denote la novedad de mi interpretación” (Otero, 1986). En cuanto a la escritura como tal, no se trata de **copiar modelos** sino de **decir** algo a alguien (para lo cual son notoriamente insuficientes). La producción de significados, así, trasciende el trazado de grafismos. Leer y escribir operan y tienen sentido, en el plano de la **comunicación**.

Desde este enfoque se cuestiona inevitablemente la base misma del método de la "palabra generadora" ' pues sitúa al niño ante el texto como un objeto a ser **descifrado**:

O	S	O	
O	-	S	O
O	-	S	-
O			

Y porque propone la escritura como copia de esas palabras-modelo y sus combinaciones. Es decir, concibe este aprendizaje como, la adquisición de un **mecanismo** vaciado de significación y descontextuado.

Pero las investigaciones de Emilia Ferreiro fueron más allá de cuestionar métodos de enseñanza, poniéndonos ante el desafío de repensar las bases mismas de nuestros criterios de enseñanza. Parte del concepto psicogenético de aprendizaje, para el cual el aprendizaje no resulta de una imitación o de una simple apropiación del objeto, sino de una reconstrucción que efectúa el sujeto al interactuar con el objeto y con su medio social. "El conocimiento objetivo aparece como un logro y no como un dato inicial... su comprensión aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir ese objeto, por haber comprendido sus leyes de composición" (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Las implicancias pedagógicas aparecen ante las evidencias de que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura se inicia mucho antes de que el niño ingrese a la escuela, sobre todo en medios urbanos donde tiene múltiples experiencias con el lenguaje escrito. Precozmente identifica carteles, marcas comerciales, etc. e inicia sus primeros garabatos y expresiones gráficas espontáneas. Al ingresar en primer grado este proceso espontáneo comienza a operar bajo las condiciones de la enseñanza sistemática, con decisivas consecuencias –según cómo se dé la intervención pedagógica– en su desarrollo y resultados. No expondremos aquí el esquema de evolución de los niveles de conceptualización, vastamente difundidos por lo demás. Señalaremos algunas ideas que derivan de dicho esquema.

1. El proceso de elaboración de hipótesis muestra hasta qué punto el niño asume el "acto de leer" como un problema **comprensivo** ante el cual opera en forma **activa y creativamente** y el "escribir" como una laboriosa construcción también básicamente **cognitiva**.

2. Ese proceso de adquisición anterior a la escolaridad, además, tiene un sentido claro para el niño: se trata de interpretar un objeto portador de significación y producirlo en función de requerimientos reales, en contextos de **comunicación**. Cuando en la escuela los niños "leen" **mi mamá me mima**, o bien, **Olaso sala las lisas**, o cuando "escriben" cinco renglones de la palabra **oso**, no se comunican con nadie ni comunican nada a nadie. Un aprendizaje así "escolarizado" –en el peor sentido de la palabra– deja de ser vital y significativo para alumnos y maestros.

3. La escuela, en general, ha ignorado o subestimado, ese saber que trae el niño. Lo que es más grave: desdeña o desaprovecha su aptitud de saber **construir**. Como si partiera de un supuesto: el niño **no sabe** y es mejor que así sea (así se explica cierta inquietud que suele aquejar a los padres de niños que aprenden “solos” a leer y escribir). Ahora bien, el niño escolarizado no deja de aprender en forma no-escolar. Es decir, aunque la acción pedagógica se proponga enseñar lentamente pocas combinaciones de grafemas en un orden preestablecido, él seguirá preguntándose y ensayando soluciones a propósito del cosmos de la lectoescritura. “El niño recibe información dentro pero también fuera de la escuela, y esa información se parece a la información lingüística general que utilizó cuando aprendió a hablar. Es información variada, aparentemente desordenada, a veces contradictoria, pero es información sobre la lengua escrita en contextos sociales de uso, en tanto que la información escolar es muy a menudo información descontextuada.” (Ferreiro, 1986).

Creemos que las implicancias pedagógicas centrales pasan por estas ideas básicas que pueden orientar, sin duda, una reformulación global de la pedagogía de la lectoescritura. Es en este plano precisamente –la práctica de aula– donde se plantean hoy las opciones, alternativas y la renacida “querella” sobre los métodos.

4. Hacia una pedagogía constructivista de la lectoescritura: interrogantes y perspectivas

Las posibilidades teórico prácticas de una pedagogía constructivista de la lectoescritura inicial no pueden eludir la cuestión general que venimos planteando en esta nota sobre las relaciones entre psicogenética-pedagogía. Emilia Ferreiro no ha tematizado hasta ahora la cuestión metodológica que derivaría de su enfoque, que hemos esbozado aquí en algunas de sus líneas. En este campo no hay respuestas concluyentes sino experiencias en marcha en algunos contextos escolares de nuestro medio. En general se trabaja en torno a pautas que aquí enumeramos en forma muy somera:

a) En la clase se agrupa a los niños según niveles de conceptualización no homogéneos pero próximos para estimular interacciones que los enriquezcan recíprocamente. Los agrupamientos se hacen sobre la base de pruebas diagnósticas (“protocolos de escritura”), por lo común a cargo de profesionales. En este orden hay que estar alertas acerca de los riesgos de reincidir en los efectos de la aplicación de tests de “madurez” (homogeneización que se traduce en marginaciones escolares, la rotulación de niños en “presilábicos”, “silábicos”, etc.).

b) La maestra no enseña en el sentido convencional sino que presenta a los niños situaciones de lectoescritura –en general a partir de la escritura del nombre propio– y promueve que ellos discutan y elaboren sus propias conclusiones. Ana Teberosky reseña una experiencia ilustrativa a este respecto, realizada en el IMIPAE (Barcelona, España) con niños de jardín de 5 años, mostrando que “son capaces de cooperar en actividades de escritura y que esta cooperación se refleja en las construcciones conjuntas que realizan” (1984).

c) Se procura trabajar sobre situaciones de la vida cotidiana en las cuales la necesidad de leer y escribir tengan sentido como funciones comunicativas.

d) Se procura que las actividades den lugar a conflictos cognitivos en los niños y la intervención de la maestra no consiste en dar información –salvo, en ciertas circunstancias, si el alumno lo pide– sino en estimularlo para que revise, confronte, compare (reconstruya) sus criterios de conocimiento.

e) En este proceso los errores de los niños no son objeto de “corrección” en el sentido convencional sino aprovechados para lograr progresos en el aprendizaje (Casávola y otros, 1984).

Es fácil advertir que estas propuestas implican un cambio profundo de las modalidades docentes tradicionales, mucho más que la introducción de un “método” de enseñanza. Es decir, que el maestro dispuesto a promover ciertas modificaciones en el estilo de aprendizaje de sus alumnos debe comenzar por ciertos replanteos de sus propias actitudes y estilos de acción. Como lo dicen Schwebel y Haph (1980) “las experiencias que sacuden el equilibrio de los educadores ofrecen la promesa de abrir nuevas perspectivas para ellos. Para ambos, maestros y alumnos, las situaciones que entran en conflicto con sus ideas provocan finalmente las respuestas necesarias para recobrar el equilibrio”.

A continuación señalaremos algunos interrogantes a propósito de la implementación de estos lineamientos de una pedagogía constructivista:

1. Es necesario superar los resabios de la sujeción de la acción pedagógica al enfoque **psicogenético-estructural** que enfatizó la noción de estadios evolutivos entendidos como estructuras operatorias. Esto derivó en la pedagogía de la “espera” y en la lentificación de la enseñanza, descontextualizándola. Entendemos que resulta infinitamente más fecunda la concepción **psicogenético-constructivista e interaccionista**, a partir de los trabajos de Emilia Ferreiro. Pero aun en este supuesto ¿resulta útil mantener la relación como sujeción? ¿es necesario redefinir el carácter y modalidades de la relación psicogenética-pedagogía?

2. El **aprendizaje escolar** de la lectoescritura es un caso específico de un proceso que, como brillantemente lo señaló Emilia Ferreiro, comienza mucho antes del ingreso a la escuela y ésta debe rescatar ese **saber construir** que trae el niño. ¿Cómo hacer para que la actividad **autodirigida** del alumno sea **constructiva** pedagógicamente, esto es, orientada a la adquisición de la lectoescritura? Responder esta pregunta implica considerar aspectos metodológicos y curriculares que desbordan las premisas psicogenéticas. El método de **exploración clínica** empleado en la investigación muestra cómo el niño aprende, o más precisamente cómo **autoaprende**. ¿Es trasladable ese método al aula? Entendemos que no. Las fórmulas del tipo “no hay método de enseñanza sino alumnos que construyen su aprendizaje” creemos que son insuficientes porque si bien aciertan en que el maestro no debe esperar “recetas didácticas” que no lo involucren en el cambio, desestiman el proceso

de **enseñanza** como tal que, en el marco escolar, debe ser objeto de reflexión y de implementación metodológica.

3. "La intervención pedagógica estará destinada a crear un ambiente estimulante y rico... ¿qué características debe tener una situación pedagógica para ser estimulante? ¿Debe ser muy pautada o poco pautada?... ¿Qué intervenciones del maestro favorecen la actividad autoestructurante? ¿Cuáles la bloquean?... La preparación y puesta en marcha de una actividad de aprendizaje exige considerar simultáneamente lo que hace el alumno y lo que hace el maestro... el análisis de la interactividad no puede llevarse a término sin la consideración de objetivos, contenidos, percepciones mutuas, etc., que no pueden ser abordadas únicamente a partir del postulado constructivista" (Coll, 1986).

Un enfoque reduccionista implica reincidir en los riesgos del "método global" o de la "didáctica del desarrollo" del **Diseño curricular** 1981. La actitud de los investigadores en este aspecto se parece a la ejemplificada en la fábula de los tres ciegos y el elefante: uno toca la pata y dice "es una columna"...etc. Entendemos que a la pedagogía le corresponde asumir esa visión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco escolar.

4. En diversos jardines de infantes y primeros grados de escuelas municipales de Buenos Aires se han efectuado experiencias de preparación para la lectoescritura, en el marco del "SiCaDIS" (García, 1985), cuyos resultados están aun en proceso de evaluación. Algunos indicios preliminares indicarían la relevancia de ejercitaciones que apuntan al desarrollo de la conciencia lingüística y al análisis léxico y fonológico del lenguaje hablado, en función de un aprendizaje comprensivo –y que estimula la comprensión lectora– de la lectoescritura. Estas actividades, desarrolladas en contextos altamente motivacionales, implican una intervención pedagógica del maestro que, en principio, sería desdeñada por un enfoque constructivista que desconfiaría de estas "enseñanzas" (¿por ser tales?). Este es el punto donde debemos interrogarnos, delimitar criterios de teoría y acción, ensayar, evaluar y reflexionar sin temor a remover rutinas y rever prejuicios. Es la zona de fecundidad del tiempo que estamos viviendo en el campo de la pedagogía de la lectoescritura.

Debemos estar prevenidos ante ciertos riesgos: que el constructivismo sea una "moda" más en nuestro medio –tan proclive a los apresuramientos y a regodearse en las "novedades"–, lo cual sería renovar frustraciones en el ya largo intento para hacer efectivas en la práctica escolar reformas que, como las propuestas, no son de ahora. Creemos, por el contrario, que el enfoque constructivista, correctamente entendido e implementado desde la pedagogía, nos abre perspectivas inéditas para efectivizar los cambios. Otra tentación riesgosa es reincidir en los intentos **libertarios** y **utopistas** que, ya hace un siglo, no lograron trascender de los "falansterios pedagógicos" en los cuales se los experimentó.

El campo abierto es ancho y promisorio. En la elaboración de una pedagogía constructivista de la lectoescritura, con los aportes de la psicogenética y todos los que sean pertinentes, más la rica tradición de las

metodologías basadas en la comprensión, se juega la suerte misma de una escuela que enseñe no ya a leer y escribir, sino a **amar la lectura y a querer expresarse por escrito**.

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, Berta (1962) **La querrela de los métodos de la lectura**. Buenos Aires: Kapelusz.
- Casávola, H. M. y otros (1984) El rol constructivo de los errores. En A. Castorina y otros, **Psicología genética**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Claperède, E. (1957) **La escuela y la psicología**. Buenos Aires: Losada.
- Cohn, J. (1966) **Pedagogía fundamental**. Buenos Aires: Losada.
- Coll, César (1986) Las aportaciones de la psicología a la educación. En M. Gómez Palacio, **Psicología genética y educación**. México: SEP-OEA.
- Ferreiro, Emilia (1986) La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. San Pablo: **Cadernos de Pesquisa**.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- García, G. El cambio curricular. Revista **La Obra**, 7/85.
- García, G. La lectoescritura en una escuela democrática. Revista **La Obra**, 4 y 5/85.
- Hilgard, E. R. y Bower, G. H. (1973) **Teorías del aprendizaje**. México: Trillas.
- Otero, Néstor (1986) El discurso didáctico o la operación metalingüística del código verbal sobre los códigos no verbales. **Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura**, Año 7, N° 3.
- Schewebel y Haph (1980) **Piaget en el aula**. Buenos Aires: Huemul.
- Skinner, B. y otros (1978) **Aprendizaje escolar y evaluación**. Buenos Aires: Paidós.
- Teberosky, Ana (1984) Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Emilia Ferreiro y M. Gómez Palacio, **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.