

La teoría de Piaget en relación al aprendizaje de la lectura y la escritura

de "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" Emilia Ferreiro y Ana Teberosky
Editorial Siglo XXI - 1979

La teoría de Piaget no es una teoría particular sobre un dominio particular, sino un marco de referencia teórico mucho más vasto, que nos permite comprender de una manera nueva *cualquier* proceso de adquisición de conocimiento. (De la misma manera que la teoría de Freud no puede considerarse como una teoría particular de la neurosis, o de los procesos inconscientes, sino como una teoría general sobre el funcionamiento afectivo.)

Concebir la teoría de Piaget de esta manera no supone aceptarla como "dogma", sino, precisamente, como teoría científica, y una de las maneras de probar su validez general es tratar de aplicarla a dominios aún inexplorados desde esa perspectiva; teniendo buen cuidado de diferenciar lo que significa utilizar ese marco teórico para engendrar nuevas hipótesis y poner de manifiesto nuevos observables de los intentos demasiado rápidos de hacerle decir a Piaget lo que uno tiene ganas que diga (como las deducciones apresuradas que justifican los "métodos globales" como siendo los métodos acordes con la teoría piagetiana).

La teoría de Piaget nos permite -como hemos dicho- introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente. Ella también nos permite introducir la noción de asimilación, a la cual también hemos hecho referencia. Pero hay más aún.

La concepción del aprendizaje (entendida como un proceso de obtención de conocimiento) inherente a la psicología genética supone, necesariamente, que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos (procesos que, podríamos decir, pasan "a través" de los métodos). El método (en tanto acción

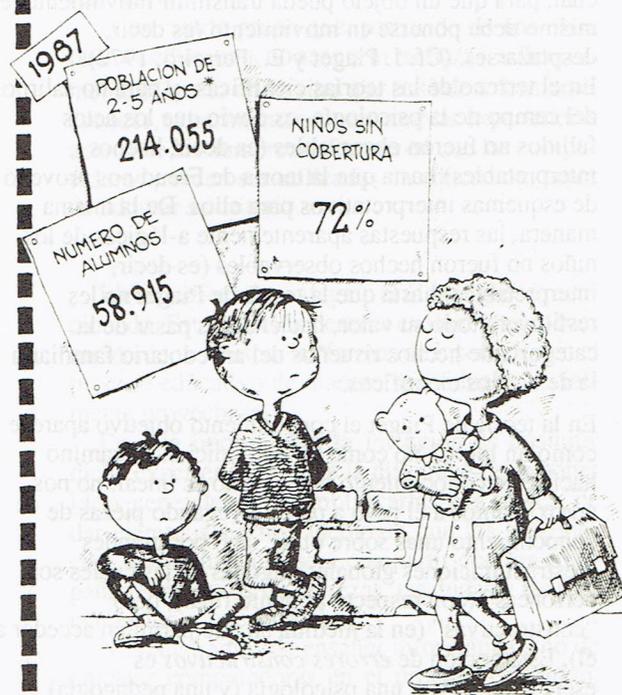
específica del medio) puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no *crear* aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto. (Es útil recordar aquí -aunque no lo podamos desarrollar- que la epistemología genética es única en postular la *acción* como origen de *todo* conocimiento, incluido el conocimiento lógico-matemático). Un sujeto intelectualmente activo no es un sujeto que "hace muchas cosas", ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza etc., en acción interiorizada (pensamiento) en acción efectiva (según su nivel de desarrollo). Un sujeto que está realizando materialmente algo, pero según las instrucciones o el modelo para ser copiado provisto por otro, no es, habitualmente, un sujeto intelectualmente activo.

Ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluto, ya que, por nuevo que sea el contenido a conocer, éste deberá necesariamente ser asimilado por el sujeto y, según los esquemas asimiladores a disposición, la asimilación será más o menos deformante. Como lo dijimos antes, no hay semejanza en los objetos presentados a menos que haya semejanza en los esquemas asimiladores que tratarán de interpretarlos. En términos prácticos, esto significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición) y no el contenido a ser abordado.

Las propiedades de este objeto serán o no *observables*



URUGUAY: ASISTENCIA A LA ESCUELA PRE-PRIMARIA
PÚBLICA Y PRIVADA EN NIÑOS DE 2 A 5 AÑOS



Fuente: URUGUAY, DGEYC. Anuario Estadístico 1988. Enero, 1989.
Uruguay: Estimaciones y Proyecciones de Población por Edad y Sexo
Total del País 1950 - 2025. Marzo, 1989.

* Elaborado en base a las proyecciones de población

para un sujeto. La definición misma de *observable* es relativa al nivel de desarrollo cognitivo de un sujeto, no a sus capacidades sensoriales. De la misma manera que en el desarrollo de la ciencia ciertos hechos no fueron "observables" porque no se disponía de esquema interpretativo para ellos, en la historia psicogenética hay una progresión en los "observables", concomitante con el desarrollo de los esquemas interpretativos del sujeto. (El papel de las teorías científicas es exactamente paralelo al de los esquemas asimiladores.)

Quizás sea útil dar algunos ejemplos: a una niña de 5 años se le pide encontrar dos palitos de igual longitud dentro de un conjunto de palitos; ella ya sabe igualar las bases para comparar los extremos (es decir, los pone perpendicularmente a la mesa, apoyados sobre ella para poder compararlos); en un momento dado, luego de múltiples comparaciones que consisten todas en tomar un palito cualquiera como "mesurante" y comparar con él otro cualquiera, está frente a una configuración de tres, donde los dos de los extremos tienen exactamente el mismo largo, y el del medio es sensiblemente más corto (II). Delante de esa configuración, ella concluye que no hay dos del mismo largo. Esta niña no tenía ningún defecto perceptivo, y su problema no era tampoco de índole perceptual: ella no podía concluir a la igualdad porque procedía exclusivamente por comparaciones de pares próximos. Efectivamente, si en este trío procedemos a comparar cada palito con su sucesor inmediato, lo único que constatamos son desigualdades. La igualdad no era "observable" a menos de modificar el método de comparación.

10 En ciertas experiencias de transmisión de movimiento a través de intermediarios aparentemente (molarmente) inmóviles la inmovilidad de los intermediarios no puede ser observada (es decir, es negada en tanto "observable") en virtud de una idea general según la cual, para que un objeto pueda transmitir movimiento, él mismo debe ponerse en movimiento (es decir, desplazarse). (Cf. J. Piaget y E. Ferreiro, 1972). En el terreno de las teorías científicas -y para no salirnos del campo de la psicología- es obvio que los actos fallidos no fueron observables (es decir, hechos interpretables) hasta que la teoría de Freud nos proveyó de esquemas interpretativos para ellos. De la misma manera, las respuestas aparentemente a-lógicas de los niños no fueron hechos observables (es decir, interpretables) hasta que la teoría de Piaget no les restituyera todo su valor, haciéndolos pasar de la categoría de hechos risueños del anecdotario familiar a la de hechos científicos.

En la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro, no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal: no nos aproximamos a él paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son "erróneas" (con respecto al punto final), pero "constructivas" (en la medida en que permiten acceder a él). Esta noción de *errores constructivos* es esencial... Para una psicología (y una pedagogía) asociacionista todos los errores se parecen. Para una psicología piagetiana es clave poder distinguir entre los errores aquellos que constituyen prerequisites necesarios para la obtención de la respuesta correcta. El

ejemplo que hemos dado en la sección anterior (p. 23) sobre la regularización de los verbos irregulares es ciertamente un ejemplo de error constructivo: indica el momento en que el niño ha descubierto una regla de derivación de los verbos, pero también el momento en que le resulta cognitivamente inabordable tratar a la vez con reglas generales y con excepciones a esas reglas (razón por la cual los verbos irregulares producidos por los adultos resultan "inobservables"). Toda la obra de Piaget abunda en ejemplos de tales errores constructivos. Para no citar sino uno: los juicios de equivalencia numérica que se basan en la igualdad de fronteras entre dos colecciones (cuando el niño juzga que hay igual cantidad de elementos, en dos filas de objetos cuyos límites coinciden, independientemente del hecho de que en una haya cinco, espaciados, y en otra siete, menos espaciados) constituyen un progreso notable con respecto a una etapa anterior en la cual no hay criterio estable para juzgar de la equivalencia cuantitativa entre dos condiciones, y, aunque llevan a los niños a cometer errores sistemáticos, esos errores son constructivos, no impidiendo sino permitiendo acceder luego a la respuesta correcta.

En otros términos, un niño no regulariza los verbos irregulares "porque sí", ni juzga de la equivalencia entre dos colecciones por la equivalencia de fronteras "porque sí". Esos son errores sistemáticos, y no errores por falta de atención o por falta de memoria. Nuestro deber, como psicólogos, es tratar de comprenderlos; el deber de los pedagogos es tomarlos en consideración, y no ponerlos en la bolsa indiferenciada de los errores, en general. Tratar de identificar tal tipo de errores constructivos en la génesis de las conceptualizaciones acerca de la escritura será uno de los objetivos de nuestro trabajo. Pero lograr hacer aceptar en la práctica pedagógica -que tradicionalmente tiene horror al error- la necesidad de permitirle al sujeto pasar por períodos de error constructivo, es una tarea de largo aliento, que demandará otra clase de esfuerzos.

Finalmente, señalemos que en la teoría de Piaget, la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuáles son sus leyes de composición. Contrariamente a las posiciones "gestaltistas", la comprensión "piagetiana" no es figural sino operatoria: no es la comprensión de una forma de conjunto dada de una vez por todas, sino la comprensión de las transformaciones que engendran esas configuraciones, conjuntamente con los invariantes que le son propios. (Por ej. comprender las relaciones entre los objetos en un espacio euclídeo equivale a poder re-construir este espacio a partir de sus coordenadas de base, y a trabajar con los invariantes métricos que de allí resultan).

Si hemos dicho antes que una práctica pedagógica acorde con la teoría piagetiana no debe temer al error (a condición de distinguir entre errores constructivos y los que no lo son), ahora debemos agregar que ella no debe tampoco temer al olvido. *Lo importante no es el olvido, sino la incapacidad para restituir el contenido olvidado.* Si un sujeto ha aprendido las tablas de multiplicar de memoria, sin comprender las operaciones que las engendran, al olvidarse "cuanto es" 7×8 , por ejemplo, sólo podrá restituir el conocimiento olvidado

dirigiéndose a alguien que lo posea, y pidiéndole que se lo restituya. Si, por el contrario, ha comprendido el mecanismo de producción de ese conocimiento, podrá restituirlo por sí mismo (y no de una sola manera, sino de múltiples maneras). En el primer caso tenemos un sujeto continuamente dependiente de otros que poseen conocimiento, y que pueden otorgarlo. En el segundo caso tenemos un sujeto independiente, porque ha comprendido los *mecanismos de producción de ese conocimiento*, y por ende, se ha convertido en creador de conocimiento.

Entre una concepción del sujeto del aprendizaje como receptor de un conocimiento recibido desde afuera, y la concepción de este mismo sujeto como un productor de conocimiento, hay una diferencia abismal. Esta es la diferencia que separa las concepciones conductistas de la concepción piagetiana.

Un proceso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un *conflicto cognitivo*, es decir (cuando la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (y que constituye, técnicamente, una *perturbación*). Pero de la misma manera que no cualquier actividad define la actividad intelectual, tampoco cualquier conflicto es un conflicto cognitivo que permite un progreso en el conocimiento. Hay momentos particulares en el desarrollo en los cuales ciertos hechos antes ignorados, se convierten en perturbaciones.*

En términos prácticos, no se trata de introducir al sujeto continuamente en situaciones conflictivas difícilmente soportables, sino en tratar de detectar cuáles son los momentos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, para ayudarlo a avanzar en el sentido de una nueva reestructuración.

Es obvio que no podemos pretender, en esta introducción, dar un resumen de la teoría piagetiana. Solamente pretendemos indicar algunos puntos que nos parecen claves para proceder a la utilización de este marco conceptual en un terreno hasta ahora inexplorado desde esa perspectiva.

Para concluir esta introducción señalaremos, en apretada síntesis, que nuestro objetivo será mostrar en los hechos, la pertinencia de la teoría psicogenética de Piaget y de las conceptualizaciones de la psicolingüística contemporánea para comprender la naturaleza de los procesos de adquisición de conocimiento acerca de la lengua escrita, ubicándonos por encima de las disputas acerca de los métodos de enseñanza, pero teniendo como fin último el de contribuir a solucionar los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura en América Latina, a evitar que el sistema escolar siga produciendo futuros analfabetos.

Emilia Ferreiro
Ana Teberosky

* Para el esclarecimiento teórico de estos problemas remitimos al lector a Piaget (1975). Ejemplos particularmente claros de conflicto cognitivo se encuentran en B. Inhelder, H. Sinclair y M. Bover (1975).