

El texto libre es una técnica pedagógica de expresión libre escrita; inventada por Freinet fundador del I.C.E.M. (Escuela moderna francesa).

Este libro estudia el texto libre y lo ubica en su cuadro teórico y práctico: una pedagogía revolucionaria que permite al niño apropiarse de la escritura y desarrollarse gracias a ella.

LAS PRODUCCIONES DEL NIÑO SON
VERDADEROS PRODUCTOS LITERARIOS.

EDITORIAL FUNDAMENTOS

El texto libre/Pierre Clanche



Yo soñé un día que era
un Pirata buco que iba
en un barco y había unas
olas y 7 ganes
Una ballena se tragó un
Trozo Del barco

PIERRE CLANCHE

El texto libre

la escritura de los niños

INTRODUCCION

Al comienzo de nuestras investigaciones nos animaba una ingenua convicción: en el texto libre el niño, conscientemente o no, se manifiesta, cuenta *su* historia, traiciona *sus* fantasmas, etc. Esta creencia que en realidad está bastante extendida, nos llevó a considerar al texto libre como una especie de test proyectivo. En realidad esta hipótesis fácil y sobre todo tranquilizadora (encontremos la clave del texto y tendremos la clave del niño), ha de ser sometida a una crítica teórica y práctica sin la cual se cae en un impresionismo confusionista que entorpece y a veces bloquea las relaciones entre la práctica pedagógica y la investigación científica en psicología.

En resumen se trata de comparar:

- una práctica escolar, la producción literaria libre, cuyas motivaciones no han sido jamás estudiadas con rigor (¿es, a fin de cuentas, posible hacerla e incluso considerarla?) y cuyas manifestaciones distan mucho de ser comparadas e incluso comparables.

- un método de investigación psicológica que consiste en provocar la producción de un discurso en respuesta a una pregunta precisa en cuanto a su forma, y a veces incluso en cuanto a su contenido, y obligada.

No es posible poner estas dos actividades en paralelo sin enormes precauciones y reservas.

Desde el punto de vista de la forma de sollicitación y del grado de libertad, el permiso del maestro ("Puedes escribir lo

que quieras”) tiene escasas relaciones con la conminación del psicólogo:

“¿Te gusta contemplar imágenes?... Pues bien voy a enseñarte una imagen y me dirás lo que se puede (o se podría) ver (1)”.

O también: “Bueno, aquí tengo algo que se parece a un libro de imágenes. Pero es muy curioso. Solamente hay imágenes y tienes que contarme la historia que representa esta imagen (2)”.

La libertad —si es que existe, ya lo discutiremos— opera a dos niveles muy diferentes. En el texto libre es *querida* y *creída* por el maestro y por el alumno. En el test proyectivo (una vez dada la consigna que, en sí misma es muy coercitiva) es *simulada* por el psicólogo y *creída* por el niño.

Sin embargo, entre el texto libre y la técnica proyectiva, acude inmediatamente al espíritu un tercer término mediato que podría definirse a la vez como un puente muy ancho y muy tortuoso, el término de *proyección*. En el test proyectivo el niño se proyecta a instancias del psicólogo a partir de un material estandarizado. En el texto libre se proyecta (ría) libremente a partir de un material libre. El texto libre sería una especie de test proyectivo salvaje...

La noción de proyección es central, pero ha de ser manipulada con precaución.

Laplanche y Pontalis no distinguen menos de cuatro acep-

(1) C. Beizman, *Le Rorschach chez l'enfant de trois a dix ans*, Delachaux et Niestlé, p. 30.

(2) P. Muller, *Le C.A.T., recherche sur le dynamisme enfantin*, Hans Huber, Berna, p. 29. (El subrayado es nuestro.) El tono falsamente natural y familiar de estas fórmulas hace que sean difíciles de articular a quien las pronuncia por primera vez porque percibe la artificialidad coercitiva (estandarización de la consigna) al mismo tiempo que la vacuidad relacional.

ciones del término “proyección” en psicología lo que hace de él un concepto cuando menos difuso y obliga a precisar su acepción en cada caso.

En el caso del test la proyección es mediatizada y diferencial, en el del texto libre es espontánea y no diferencial. Lo que se puede esquematizar en el cuadro siguiente:

TEST

El estímulo (lámina) es un material estandarizado e impuesto contra el que el niño se defiende al principio.

La respuesta de un niño es evaluada en función a las respuestas de otros niños sometidos a la misma situación.

TEXTO LIBRE

El estímulo (situación vivida, sueño, deseo, fantasma, lectura, etc.) es aleatorio y no “objetivamente” controlable.

Como la situación del estímulo es incontrolable, la evaluación diferencial del texto libre en tanto que proyección resulta imposible.

Por tanto no se puede aceptar sin reservas el hecho de que la producción de textos libres sea una actividad necesariamente, es decir, universalmente proyectiva. Aunque esto sea probable: la lectura de algunos textos libres cuyo referente (preferimos este término lingüístico al de estímulo, que resulta excesivamente marcado) es netamente patógeno o, cuando menos, angustioso, lo revela a menudo. Esto nos trae a la memoria dos textos: el de un muchacho que contaba cómo mató a su hermano jugando con una escopeta de caza y el de una niña que contaba cómo, durante una comida en familia, su padre le hizo beber varios vasos de vino y luego la obligó a bailar encima de la mesa (3). Hay que evitar toda generalización apresurada. Es cierto que se encuentra un elevado número de textos catárticos,

(3) El pudor y una cierta repulsión por el voyeurismo nos impidieron transcribir estos textos cuando escuchamos su lectura; la forma en que fueron acogidos por el maestro y por el grupo de clase revelan en cualquier caso el elevado valor terapéutico de la pedagogía Freinet.

edípicos o de defensa, pero también se tropieza con muchos que son perfectamente triviales. Solamente una profunda investigación clínica permitiría determinar la proyectividad del texto libre *niño por niño*, y esto no coincide con nuestros actuales propósitos.

Aún se trata menos de afirmar que el test proyectivo es una variante (obligada) del texto libre, esto por las razones indicadas más arriba y por otra que nos parece fundamental —frecuentemente ocultada— a saber, que el texto libre *es un producto literario de pleno derecho y no pensamiento o palabra gráficamente transcritos*.

En resumen, pretendemos sobre todo respetar la especificidad de ambos objetos, la “proyectividad” del test proyectivo y la “literariedad” del texto libre.

Los problemas de desciframiento y de acotación forman el núcleo de la psicología proyectiva. Por lo que se refiere al texto libre partimos casi de cero. Disponemos de dos métodos concurrentes.

El primero es el método temático. En principio resulta tentador y posee la ventaja de que no plantea grandes problemas en lo que se refiere a las técnicas proyectivas: basta con catalogar y cuantificar los temas de un Rorschach y de un C.A.T. y compararlos con los temas extraídos de una serie de textos libres. Existe un doble riesgo. En primer lugar el de la amalgama: partiendo de una temática proyectiva, que siempre es bastante señalada y recurrente se terminará por encontrar en los textos lo que se buscaba, es decir, una confirmación, e incluso un incremento de los resultados obtenidos por técnicas proyectivas. El segundo riesgo, consecuencia del primero, es el de escotomizar lo que, en nuestra opinión, constituye la especificidad del texto, su literariedad, para reducir la lectura a la de una proyección rápidamente impresionista.

El segundo es un acercamiento estructural. Esto no quiere

decir que abandonemos el contenido, al contrario, como muy claramente dice Lévi-Strauss, “*la estructura* carece de un contenido diferenciado: es el contenido mismo, aprehendido en una organización lógica concebida como propiedad de lo real (4)”. La formalización es, pues, un rodeo (lleno en verdad de trampas y de espejismos) que permite captar lo concreto en sus relaciones internas y hacerlo manejable, cuantificable y, por ello comparable con otros objetos.

No operamos esta formalización a nivel de las frases y de su disposición (fenotexto) sino a nivel del desarrollo interno de la acción que rige la sucesión de las frases (genotexto) (5). Dicho de otra forma, la fragmentación no se realizará frase por frase, sino función de relato por función de relato. Este tipo de formalización no se puede hacer a priori, sino solamente en contacto con el material. A esto se debe que siempre siga siendo provisional en la medida en que no intenta establecer una norma, sino facilitar una lectura. Sobre este punto militamos en las filas de uno de los grandes precursores de la teoría del texto, B. Eikhenbaum, que, en 1927, escribía: “No nos ocupamos de definiciones de la que tan ávidos se muestran los epígonos y tampoco construimos teorías generales que tanto agradan a los eclécticos. Establecemos principios concretos y, en la medida en que pueden ser aplicados a una materia, nos atenemos a esos principios. Si la materia exige una complicación o una modificación de nuestros principios, la realizamos inmediatamente (6)”.

Esta formalización, aunque en ocasiones adopte aspectos matemáticos, no pretende emular su rigor. Como escribió

(4) “La structure et la forme”, *Anthropologie structurale* deux, Plon, p. 141.

(5) Sobre esta distinción genotexto/fenotexto, ver J. Kristeva, *Semiótica II*, págs. 98 y s.s. Ed. Fundamentos, Colección Espiral.

(6) *Théorie de la Littérature*, Seuil, p. 32.

C. Lévi-Strauss en un texto de notable humildad: "Las fórmulas que escribimos con símbolos tomados de las matemáticas, por la razón principal de que ya existen en la tipografía, no pretenden probar nada, sino más bien anticipar una exposición discursiva cuyos entornos subrayan o también resumir esa exposición (7)".

Finalmente el código de esa formalización será principalmente el código de la acción, código *proairético*, si tomamos la terminología de R. Barthes, código *diégetico* si tomamos la de G. Genette.

Esta formalización debe permitir a continuación un tratamiento estadístico de los datos y, por tanto, comparaciones cuantitativas con los resultados obtenidos en las pruebas proyectivas.

Por otra parte ha de ayudarnos a responder, a propósito del texto libre infantil, a la alternativa nítidamente formulada por R. Barthes: "o bien el relato es un simple hilvanamiento de sucesos, en cuyo caso solamente cabe hablar de él remitiéndose al arte, el talento o al genio narrador (del autor) —todas ellas formas míticas del azar—, o bien posee en común con otros relatos una estructura accesible al análisis por mucha que sea la paciencia que haya que emplear para enunciarlo. Porque hay un abismo entre lo aleatorio más complejo y la combinación más simple y nadie puede combinar (producir) un relato sin hacer referencia a un sistema implícito de unidades y de reglas (8)".

La hipótesis que formulamos es que los textos libres no funcionan de cualquier forma (no solamente desde el punto de vista sintáctico, lo que es evidente, sino desde el punto de vista *proairético*); que, en sucesión, repiten una estructura —esto no

(7) *Le Cru et le Cuit*, Plon, p. 39.

(8) "Introduction a l'analyse structurale des récits", *Communications*, n° 8, p. 2.

resulta contradictorio para C. Lévi-Strauss— al mismo tiempo que producen diferencias.

Pero, ante todo, ¿qué es un texto libre, en qué contexto institucional se produce?

1. ORIGEN Y SIGNIFICACION DE LA INSTITUCION-TEXTO LIBRE.

el ne-
2 con

años.

bran
n as-
ondo
guna
to li-
so de
más

le un
iden-
orma
gunas
sta a

magi-
su ca-

Yo encuentro que el amarillo y el negro van igual de bien que el filete con las patatas fritas.

Christine, 6 años.

Una práctica materialista de la escritura.

“En todos los descubrimientos hay recuerdos que asombran a los mismos inventores: la masa se apodera a veces de un aspecto imprevisto de estos descubrimientos y se lanza a fondo en una dirección que corre el peligro de no ser en forma alguna la que previeron los iniciadores. Esta es la aventura del texto libre que tiene tendencia a desgajarse del conjunto armonioso de nuestras técnicas para convertirse en uno de los aspectos más populares de nuestra pedagogía (1)”.

Este texto de C. Freinet que figura como exordio de un breve folleto titulado precisamente *El texto libre* es de candente actualidad. El texto libre ha sido “recuperado” de tal forma en todas partes —hasta convertirse en obligatorio en algunas clases (transición)— que resulta urgente una amplia puesta a punto sobre su origen histórico y dialéctico.

El texto libre no es el hallazgo genial de un maestro imaginativo y la cuestión de su aparición supera la anécdota. Su ca-

(1) *Le texte libre*, C.E.L., p. 3.

rácter tardío y su prolongada ocultación plantea un problema dialéctico en la historia de la praxis pedagógica. El texto libre apareció durante los años veinte en una pequeña aldea de los Alpes Marítimos. ¿Por qué no apareció antes y en otro lugar? No es una cuestión de modernidad pedagógica. La modernidad pedagógica no estuvo esperando la llegada de Freinet, sino que, basada en una perspectiva humanista, siguió siendo teórica la mayor parte de las veces y más próxima a la ideología que a la praxis. Solamente entraba en consideración el “sujeto” o la diada “maestro-discípulo”. Por este motivo la idea, el mismo germen del texto libre no podía figurar allí: en efecto el texto libre es una práctica fundamentalmente materialista. En tanto que práctica materialista (en el sentido estrictamente marxista del término, ¿hay que precisarlo?) solamente puede ser descubierta (el término es inexacto) dentro de una práctica —lo que no significa empíricamente, ya que el empirismo supone y comporta la repetición de lo *mismo*, mientras que la aparición del texto libre supone y manifiesta, por el contrario, una ruptura. El texto libre no es la conclusión lógica de una modernización pedagógica del aprendizaje de la lengua escrita, sino un verdadero salto cualitativo que resuelve (provisionalmente) una contradicción interna.

En nuestra opinión hay que despojarse de una concepción excesivamente ideológica del texto libre, considerado como un estímulo a la espontaneidad en general y a la creación literaria en particular. Esta idea, muy extendida actualmente, forma, según creemos, parte de la operación de recuperación e incluso de desviación de que es víctima la pedagogía de Freinet. Si, como pensamos, hay una auténtica literariedad en el texto libre, no hay que buscarla en la espontaneidad o en la lozanía y aún menos en la ingenuidad. La práctica del texto libre no tiene por objeto engendrar generaciones de Minou Drouet (ya volveremos sobre ello) ni de “jóvenes poetas” (con todo lo que de

peyorativo y condescendiente encierra el calificativo de “joven”) ni de adolescentes que llevarán su “diario”. Opinamos que la práctica literaria para uno mismo, casi onanística, o, lo que es peor, comercialmente explotada (2) a través del pretexto de la inocencia infantil y la práctica literaria del texto libre en la escuela elemental no tiene nada en común. En el primer caso la práctica es una práctica separada (o ideológicamente pervertida, lo que viene a ser lo mismo). En el segundo se trata de una práctica de producción fundamentalmente social que, por tanto, no es susceptible, al menos en un primer momento de ser captada más que bajo su forma social de disfraz.

Es evidente que realizamos una significativa distinción entre lo social y lo colectivo y que, si hablamos de una práctica social de la escritura en el texto libre, no queremos, en ningún caso, ver que en ella se pone al sujeto entre paréntesis, lo que sucede precisamente en la práctica de la redacción que, a través del pretexto de la originalidad, solamente estimula una individualización *abstracta* de la escritura mientras que la práctica social del texto libre estimula una individualización *concreta*. Lo que, junto con Althusser, rechazamos es la idea de un sujeto que escriba como el sujeto trascendental kantiano que engendraba *ex nihilo* sus categorías para aprehender lo real. Althusser es explícito a más no poder: “La filosofía burguesa se apoderó de la noción jurídico-ideológica de *sujeto* para una finalidad ideológica precisa, convertirlo en una categoría filosófica, su categoría filosófica número 1”.

Es el mismo pasaje Althusser precisa: “Es un hecho que los individuos humanos, es decir, sociales, sean *activos* en la historia como agentes de las diferentes prácticas sociales del proceso

(2) Una editorial busca actualmente manuscritos de poemas y relatos de niños. Publicidad aparecida en “Le monde des livres”, *Le Monde*, 15 de Noviembre de 1973

histórico de producción y de reproducción. Pero considerados como *agentes* los individuos humanos no son sujetos “libres” y “constitutivos” en el sentido filosófico de estos términos. Actúan en y bajo las determinaciones de las *formas de existencia* históricas de las relaciones sociales de producción y reproducción (3)”.

Teniendo en cuenta esta *enorme* puntualización se puede afirmar que la socialización de la escritura, punto *nodal* (y no accesorio) de la praxis del texto libre, engendra, por el contrario, una diferencia en tanto que diferencia, mientras que la redacción, práctica ideológicamente desocializada, solamente engendra desviaciones *ideológicamente diferenciales*, lo que es cosa completamente distinta.

Apliquemos este esquema dialéctico a situación propia de Freinet. ¿Es preciso decir que Freinet, en tanto que inventor y promotor de una determinada práctica pedagógica, no es, como *oficialmente* intentan hacernos creer —lo que resulta una buena forma de ocultarlo— una especie de *ex nihilo*, autodidacta genial, pero descentrado en relación a la corriente universitaria de reflexión pedagógica? (su descentralización geográfica resulta a este respecto útil y utilizada). Freinet es un *producto* y el texto libre, un producto dialéctico de este producto. Afirmar que es un producto no significa minimizarlo en forma alguna de la misma manera que Sartre tampoco minimiza a Genet o a Flaubert demostrando que son productos. A este respecto hay que recordar la admirable tercera tesis sobre Feuerbach:

“La doctrina materialista que pretende que los hombres son productos de las circunstancias y de la educación y que, por consiguiente los hombres transformados son producto de otras circunstancias y de una educación modificada, olvida pre-

(3) *Reponse a John Lewis*, Maspero, p. 70-71, (El subrayado es del autor).

cisamente que son los hombres quienes transforman las circunstancias y que el educador necesita ser educado él mismo. (...) La coincidencia del cambio de las circunstancias y de la actividad humana o autocambio no puede ser racionalmente considerada o comprendida más que como una práctica revolucionaria (4)”.

Este texto, en la circularidad interrogativa y desmitificante de su primera parte y en la radical ruptura de su segunda, ilustra perfectamente lo que pretendemos mostrar de Freinet y de la invención del texto libre.

Por una parte nos lleva a descartar definitivamente la engañosa ilusión de un gran hombre espontáneamente generado (ilusión cómoda: Freinet era Freinet como Mozart era Mozart, cualquiera podía llegar a admirarle, levantarle una estatua, dar su nombre a las calles y, a fin de cuentas, ocultarlo).

Por otra parte suprime un mecanismo estéril que convertiría a Freinet en la pura resultante o el simple instrumento de un movimiento que le supera, lo que le restaría alcance revolucionario. Como muy bien resume Engels en su famosa carta a Marx que Sartre “acepta sin reservas”: “Los hombres hacen su historia por sí mismos, pero en un medio dado que les condiciona (5)”.

¿En qué sentido(s) es Freinet un producto?

Es ante todo, un producto de la Primera Guerra Mundial, pero en un doble sentido fundamental:

1. Producto colectivo, ideológico, arquetipo de la generación sacrificada con la mezcla de horror, de asco, pero también de optimismo utópico que la caracteriza.

2. Producto físico: Freinet es un herido grave del pulmón. Este ser-menos-físico producto va a convertirse en un elemento

(4) K.Marx, *L'Idéologie allemande*, E.S.F., p. 138.

(5) Citado en J.P. Sartre, *Questions de méthode*, Gallimard, p. 119.

determinado o, más bien, *superdeterminante* para hablar como L. Althusser (6). La merma física de Freinet va a desempeñar el papel de un detonador que contribuirá a hacer estallar las contradicciones de la pedagogía de la época (el “de la época” se añade por pudor).

“El primero de Enero de 1920 Freinet fue nombrado maestro adjunto en una escuela de dos clases en Bas-sur-Loup (Alpes Marítimos).

— Era, más que cualquier otro, el humilde debutante en la carrera de la enseñanza. Su baúl de oficial de la guerra del 14 acompañaba su equipaje y también le acompañaba esa fatiga sin esperanza que es el destino de los grandes heridos de guerra condenados al reposo y a la muerte lenta.

— Había estado vagando durante cuatro años de hospital en hospital en una decepcionante convalecencia.

Para Vd., joven, una tumbona a la orilla de un pinar (7)”.

Así comienza la admirable obra escrita por la compañera de Freinet, Elisa, *Nacimiento de una pedagogía popular*.

Freinet se asfixia *físicamente* en su clase. Es incapaz de alzar suficientemente la voz para obtener el silencio y durante toda su vida cuando le pregunten que cómo inició su “revolución pedagógica” se complacerá en responder que como carecía de los medios físicos de dar su clase como los demás, la daba de modo diferente. Hay que evitar sacar conclusiones de esta *boutade* y afirmar que la tara física de Freinet explica por sí

(6) L. Althusser enseña que, para que una situación se convierta en revolucionaria es preciso que, además de las contradicciones y de la toma de conciencia de esas contradicciones, exista un elemento *superdeterminante* que sirva de conector al proceso revolucionario. Ejemplo: las fuertes concentraciones industriales en la Rusia de 1917. “Contradiction et surdétermination”, *Pour Marx*, Maspero, p. 87 a 128.

(7) *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspero, p. 15. (hay edición española: *Nacimiento de una pedagogía popular*, Ed. Laia, 1974).

sola el origen del texto libre, pero tampoco hay que situar su aparición en una especie de empíreo abstracto. El texto libre, práctica materialista, solamente puede explicarse desde un punto de vista materialista. Freinet no comenzó diciéndose: “El niño ha de poder expresarse libremente por escrito al igual que se expresa con libertad oralmente con sus amigos. Instituyamos, pues, una práctica, el texto libre, que le permita expansionarse confiriéndole al mismo tiempo el dominio de la lengua escrita, etc”. El texto libre nació de una praxis para resolver las contradicciones de esa praxis.

“Las premisas de las que partimos no son bases arbitrarias, dogmas: son los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de existencia, las que han encontrado ya dispuestas y también las que han nacido de su propia acción (8)”.

Esta célebre frase de Marx, verdadera carta del materialismo, puede servirnos de paradigma. Freinet partió de individuos reales y de su cotidiana práctica escolar. El progreso no nace *directamente* de la reflexión abstracta, sino de la práctica, lo que no excluye la reflexión —lo contrario sería una actitud empirista, no materialista— pero la vuelve a colocar en su sitio, es decir el de una verdadera práctica teórica (la expresión es de L. Althusser) o reflexión teórica sobre una práctica real.

Freinet no era en absoluto ajeno a la reflexión teórica de su época. La postguerra es extremadamente rica en movimientos de investigación y de acción pedagógicas. Freinet no ignora ninguno de ellos. Lee con entusiasmo el libro de Ferrière, *L'École active*, visita las escuelas de Hamburgo, tiene numerosos contactos con la escuela de Ginebra (Claparède, Bouvet) allí encuentra a Cousinet de quien tomará la idea de la imprenta escolar, conoce perfectamente los trabajos de Decroly. La comprobación de una contradicción entre la vacuidad de su

(8) *L'idéologie allemande*, op. cit., p. 24.

praxis cotidiana y las maravillosas ideas de los grandes pedagogos europeos constituirá, en parte no la palanca, sino el aguijón de su revolución pedagógica. La palanca es la reflexión (alimentada por las ideas modernas) sobre la *técnica* pedagógica considerada en su cotidianeidad más prosaica. A partir de ahí, como buen materialista, Freinet modernizó su enseñanza no con ideas de conjunto sobre la escuela y la educación (ideología), sino con *herramientas* tecnológicas. Modifica el proceso de *producción de trabajo escolar*. La clase-paseo no es un medio de hacer más agradable la vida escolar ni la imprenta una forma de hacerla más activa o más próxima a la vida real, son dos tipos, dos herramientas de transformación de las relaciones de producción. No hacen la vida escolar más activa —lo que a fin de cuentas no significa nada— sino más concreta (en el sentido marxista del término, claro está).

“La técnica es siempre la mejor ‘herramienta’ de la enseñanza. Constituye en efecto el útil de trabajo con el cual el niño se dedica a una actividad *completa* en orden a una finalidad *concreta*, inmediata. El interés se confunde con la misma actividad (9)”.

Toda pedagogía que no se apoye sobre una tecnología, toda pedagogía que se base en una idea de la pedagogía es, en opinión de Freinet, burguesa o izquierdista.

“Denunciamos una vez más, y quisiéramos hacerlo de una forma definitiva, esa concepción intelectualista escolástica y verbal de la nueva educación. Quisiéramos advertir a nuestros camaradas contra ese ‘izquierdismo pedagógico’ y mostrarles las vías eficaces, las vías del sentido común de la renovación escolar. Siempre hay algo aprovechable en ese izquierdismo, en ese intelectualismo verbal: todas las posturas son defendibles,

(9) Freinet, citado en *Naissance d'une pédagogie populaire*, op. cit., p. 114.

al igual que lo serían todas las teorías en el despacho de un ingeniero agrónomo. Pero llevad a vuestros bizantinos polemistas a los campos donde crece el trigo, las patatas y las remolachas. Allí no existen dos soluciones, solamente hay una que permita obtener con un mínimo de esfuerzo humano y con un máximo de seguridad la mejor producción en un medio dado. Si producís más con menos esfuerzo tendrán que descubrirse.

“Si no conseguís ese resultado, sea cual fuere la solidez de vuestra demostración intelectual, habréis fracasado.

— Lo mismo sucede con la educación (10)”.

Este texto es de 1945. Pero desde sus principios Freinet destacó la contradicción entre los ideales de la nueva educación y el desenlace material, tecnológico y logístico de la escuela, desenlace cuyas teorías están, en la mayor parte de los casos, muy bien asentadas. Para convencerse de ello basta con ver como la misma escuela ha buscado siempre una economía de medios casi jansenista. El célebre *Tour de la France par deux enfants* logra la verdadera proeza de condensar en unas 300 páginas, 212 grabados y 19 mapas todo lo que un escolar de un curso intermedio debe saber sobre todos los temas.

“Siguiéndolos a lo largo de su camino, los escolares son iniciados poco a poco en la *vida práctica* y en la *instrucción cívica* y al mismo tiempo en la *moral*. Adquieren las nociones usuales sobre *economía industrial y comercial*, sobre la *agricultura*, sobre las principales *ciencias* y sus aplicaciones. Aprenden también, a propósito de las diversas provincias, las vidas más interesantes de los *grandes hombres* que allí han nacido. Cada invento realizado por los hombres ilustres, cada progreso alcanzado gracias a ellos se convierte para el niño en un ejemplo,

(10) *Ibid.*, p. 354. Esta proscripción del izquierdismo no impidió que Freinet fuese excluido del Partido Comunista poco más o menos por la misma acusación.

una especie de moral de una clase nueva en acción que adquiere mayor interés al mezclarse a la descripción de los lugares en donde han nacido los grandes hombres (11)".

Los objetivos pedagógicos de *De viris illustribus* o de *Las aventuras de Telémaco* quedan superados con mucho. La obra de Bruno —de la que se han vendido más de 8.000.000 de ejemplares— representa el colmo de lo *abstracto-concreto* que constituye toda obra didáctica de esta clase. Pero su alcance no se detiene ahí. Sería necesario un estudio para analizar la extraordinaria retórica de la narración del viaje, de la intrincación de los códigos (R. Barthes) y de isotopías (A. J. Greimas) ideológicas que la obra insinúa y enmascara. Manifiesta en todo su esplendor la omnipotencia avasalladora, por no decir castrante, de la escritura impresa y de la iconografía cuando constituyen la única herramienta pedagógica.

La apropiación de la escritura: un acto político.

Frente a la contradicción de la ideología modernista pedagógica y la ideología conservadora vehiculada por el material escolar, Freinet utilizará la imprenta, instrumento *concreto* recomendado por un partidario de la pedagogía progresista. Es el primer paso en la resolución de la contradicción, el empleo de un medio concreto (el único o casi el único procedente de las teorías abstractas) para resolver un problema *concreto*. Sin embargo esta utilización de la escritura impresa no irá dirigida a completar o imitar la escritura impresa del manual, sino a *luchar contra ella*. Así Freinet pervirtió la herramienta o, mejor dicho, le devolvió su lugar no ideológico y al mismo tiempo pervirtió la idea pedagógica de Cousinet. No pensamos forzar

(11) *Le Tour de France par deux enfants*, ed. Eugène Belin, p. 4.

la idea de Freinet si afirmamos que para él la imprenta no es una verdadera herramienta de revolución pedagógica —no decimos renovación— más que en la medida en que es, no antes ni después, sino al mismo tiempo (superdeterminación cuantitativa) una herramienta *polémica* (en el sentido que da a esta palabra G. Bachelard).

Como prueba valdrá la violenta polémica periodística que tuvo lugar en aquella época a raíz de la imprenta escolar tal y como nos la cuenta E. Freinet.

Por una parte el artículo de *Le Temps* —liberal y burgués— titulado "En la escuela de Gutenberg":

"La imprenta confiere a la palabra una dignidad cuyo prestigio ha de ser profundamente captado por los niños. Fundir el propio pensamiento en el metal significa garantizarle una apariencia de halagadora perennidad. (...) Por otra parte el método ha de ser excelente desde el punto de vista pedagógico. Formar las palabras 'levantando letra' es una forma objetiva de aprender la ortografía cuya eficacia no puede ser dudosa (12)".

Por otra parte el reaccionario *Petit Niçois*:

"La enseñanza y el arte son dos cosas muy diferentes que rara vez van juntas. Mientras los niños han permanecido alejados del arte se han contentado con la escuela. Pero cuando sepan que al cerrar el silabario tendrán el derecho de dejar la gramática y de conquistar a pesar de eso la inmortalidad, abandonarán el programa, los horarios, el trabajo y ya sólo cultivarán la pequeña planta de la vanidad. Y será Vd. Sr. Freinet el que la haya sembrado.

¡Qué remordimientos! (13)".

Freinet responde a ambos:

"Sobre todo quisiera contribuir a desarrollar en mayor grado

(12) Cf. *Naissance d'une pédagogie populaire*, *Op. cit.*, p. 51.

(13) *Ibid*, p. 52.

el buen sentido de los hijos de los trabajadores. Espero que cuando sean mayores mis alumnos se acuerden de lo que son las hojas impresas: vulgares pensamientos humanos que desgraciadamente están sujetos a error. Y al igual que critican hoy sus modestos escritos quisiera que sepan leer y criticar más tarde los periódicos que les presenten (14)".

Se observará la modestia de Freinet, contrasta con la pretenciosidad, a veces pedante que los autores de manuales escolares manifiestan en los prefacios de sus obras. Freinet se limita a esperar... no se trata —no lo hará nunca— de negar e alcance puramente pedagógico, en el plano del aprendizaje, de la imprenta o del texto libre, sino de ponerlo en su lugar que es el de una liberación, una *desalienación constructiva* (y no solamente destructiva como algunas prácticas "no directivas") F. Oury y A. Vasquez han insistido mucho en el aspecto social y terapéuticamente estructurante de la imprenta (15).

En la medida en que la imprenta o el texto libre desmitifiquen *políticamente* se convierten en buenas herramientas para el aprendizaje técnico de la lengua, aspecto que Freinet desarrollará en *El método natural*, pero que es inseparable de su contexto polémico por no decir revolucionario.

Para ilustrar este punto podemos comparar la "lección de imprenta" de Freinet con la célebre "lección de escritura" de C. Lévi-Strauss que, en nuestra opinión, constituye su *exacto inverso*.

El jefe Nambikwara que nos describe C. Lévi-Strauss ignora la estructura grafométrica de la escritura. Por el contrario capta su simbolística de entrada y en bloque y la utiliza *inmediatamente* como instrumento de avasallamiento, de dominación:

(14) *Ibid.*, p. 52.

(15) *Vers une pédagogie institutionnelle?*, Maspero, p. 42 y ss.

"Extrajo de un cesto un papel cubierto de líneas retorcidas que fingió leer y en donde buscaba, con afectada vacilación, la lista de los objetos que yo debería dar a cambio de los regalos que me habían hecho: a este un arco y flechas y un machete. A este otras perlas para sus collares (16)..."

Así el jefe Nambikwara se ahorra el aprendizaje de la escritura e incluso de su significación para acceder de buenas a primeras a su imperialismo: "No se trata de conocer, de retener o de comprender, sino de incrementar el prestigio y la autoridad de un individuo —o de una función— a expensas de otro (17)".

La "lección de imprenta" de Freinet sigue el camino inverso. Parte de la constatación del imperialismo de la cosa impresa, diáfananamente expresado en un artículo de la revista *Clarté*: "Aunque los manuales fuesen buenos convendría reducir su empleo en la mayor medida posible. Porque el manual, sobre todo empleado desde la infancia, contribuye a inculcar la *idolatría de la escritura impresa*. El libro se convierte pronto en un mundo aparte, en algo un poco divino cuyas afirmaciones uno no se atreve a discutir (18)".

Se observará de pasada una vez más la precedencia de la dialéctica política sobre la pedagógica: si es preciso suprimir el uso del manual no es tanto porque está mal hecho, sino porque somete. Ahora está clara la intención de Freinet al introducir la imprenta en su escuela: no es para sancionar el imperialismo de lo impreso, como el jefe Nambikwara, sino para desmitificarlo, mistificando el mismo escrito, es decir, practicándolo con un fin liberador contrario a su habitual finalidad ideológica. Instaurando en su clase una verdadera práctica "de clase".

(16) *Tristes Tropiques*, 10/18, p. 263.

(17) *Ibid.* p. 264.

(18) Citado en *Naissance d'une pédagogie populaire*, op. cit., p. 40.

Freinet invierte esta práctica para devolverle su función semiótica: la imprenta continúa desempeñando su papel de socialización de la escritura, pero la priva de su carácter coercitivo.

Esta concepción de la imprenta ilustra singularmente en nuestra opinión la especificidad de la práctica del texto libre. La imprenta no es una prolongación o una estimulación a posteriori del texto libre ("escribe para ser impreso"), por el contrario es la *condición de posibilidad*. *La conquista por los niños del útil de socialización de la palabra condiciona la conquista de la palabra misma*. En la perspectiva de Freinet el texto libre sin imprenta *carece totalmente de significación*.

Esto muestra la distancia que puede existir entre la toma de la palabra en el texto libre y las "tomas de la palabra" transpuestas con cierta precipitación a la práctica del grupo T. El acto de la toma de la palabra en Freinet es político antes que pedagógico o terapéutico (catártico) lo que no significa que estos dos puntos de vista hayan de ser descartados.

Si se piensa que esta interpretación es forzada basta con percatarse de dónde proceden actualmente los ataques siempre virulentos contra la expresión libre: esencialmente de los grupos de presión políticamente más reaccionarios. El caso del C.E.G. de Douvres orquestado por la C.D.R. local lo demuestra claramente. Más recientemente aún los alumnos fueron condenados a una multa de 500 F. por "haber reproducido una página de manual" pero con un título propio de la tradición de *France Soir*: "Cómo hacer saltar vuestro liceo en una lección". Según *France Soir* "habían indicado la forma de fabricar nitroglicerina, receta que, por otra parte, se encuentra en todos los manuales de química de los escolares (19)".

Esta condenación, que da *a contrario* la razón a Freinet, es

(19) R. Ueberschlag, "Défense des libertés pédagogiques", *L'Educateur*, núm. 1, 1972, p. 1.

verdaderamente sintomática: el simple *desplazamiento* de un texto tomado de un manual escolar e impreso por adolescentes en un periódico escolar basta para hacer condenar a los autores de esta malversación que el mismo director del colegio califica de simple "broma". El desplazamiento y la reappropriación de la imprenta por los jóvenes, la confiscación por ellos de una forma esencialmente social de expresión resultan *intolera- bles* para la reacción.

El 14 de Diciembre de 1971 durante una de las sesiones del Senado M.L. Gros, senador, plantea al Sr. Ministro de Educación nacional una serie de preguntas a propósito del inofensivo "informe Rouchette". Citaremos la siguiente pregunta que ilustra perfectamente nuestros propósitos: "Pregunta que si, haciendo énfasis sobre la creatividad a expensas de la habituación a las reglas, los nuevos métodos franceses de enseñanza no corren peligro de formar generaciones inadaptadas a la sociedad, incapaces de un esfuerzo colectivo y esencialmente inclinadas a la protesta (20)".

¡La resistencia demuestra sin lugar a dudas la pertinencia del ataque!

En un documento publicado durante el congreso de la I.C.E.M. en Grenoble, Freinet respondía a este tipo de *argumento político* de una *manera política* recusando la apología de la pedagogía del aburrimiento realizada por A. Ferré, director de la escuela normal, autor de un siniestro *Tratado de moral profesional del maestro* (su lectura fue obligatoria en las escuelas normales hasta 1968) en el que tiene el singular impudor de escribir entre los temas que al final de cada capítulo propone a la reflexión de los estudiantes de magisterio:

"4. Estudiad en la hermosa película *L'Ecole buissonnière*

(20) Citado en R. Ueberschlag, "Quand les hommes politiques discutent de pédagogie", *Les Sciences de l'éducation*, núm. 3, 1972, p. 3.

de J.P. Le Chanois las incidencias de la vida privada en el éxito profesional (21)".

Esta es la respuesta de Freinet que, en principio, cita las propias palabras de A. Ferré:

"El autor escribe:

'La enseñanza aburrida, dispensada en dosis moderadas, tiene virtudes inmediatas y otras que actúan a más largo plazo. El simple esfuerzo por reprimir un bostezo es ya benéfico y contribuye al aprendizaje del dominio de sí mismo. Fijar la atención sobre un objeto carente de atractivos e incluso desprovisto de interés como una lista de cifras de fechas o de nombres propios, decidirse a realizar lo mejor posible una tarea ingrata como la de aprenderse de memoria semejante lista, librarse de las dificultades no ignorándolas o camuflándolas, sino atacándolas con paciencia ¿no es una disciplina saludable? ;Y qué excitante parece cualquier otro trabajo después de esta pequeña cura de aburrimiento!'

Conocemos la cantinela, les dirán a los niños:

'Aprended a hacer lo que os desagrada porque más tarde tendréis que hacer trabajos totalmente desprovistos de interés, a los cuales estaréis sujetos' Se les enseñará a sufrir y a ser pacientes porque los proletarios están condenados al sufrimiento y a la paciencia y porque, efectivamente, los niños habituados a la miseria y al sufrimiento soportarán más dócilmente la triste suerte que les aguarda.

Pero nosotros rechazamos precisamente esta habituación a la docilidad y a la miseria. Sabemos que todo sufrimiento injusto, toda obligación de entregar cuyas razones o interés no se perciben son agresiones graves contra la misma vida de los niños, una disminución de sus posibilidades de expansión y una mutilación de su ímpetu.

(21) A. Ferré, *op. cit.* p. 205.

Nuestros niños tendrán siempre tiempo de acostumbrarse a la miseria y quizás también a la opresión y a la injusticia. Demosles de momento el máximo de felicidad de justicia y de entusiasmo. Estarán mejor armados para ir hacia adelante con una fuerte voluntad de ataque, intrépidos y temerarios ante el peligro y la injusticia.

Serán los luchadores proletarios que queremos (22)".

Hemos citado ampliamente este texto porque nos parece indispensable para la comprensión del texto libre y de la pedagogía Freinet en general. A primera vista parece un manifiesto político, un texto de militante. Es una ilusión. Si la respuesta es política es porque el texto de Ferré era falsamente pedagógico. Entre ambas actitudes hay una especie de inversión dialéctica: la apariencia del texto de Ferré es pedagógica, pero su verdad es política. La importancia conferida a la forma en detrimento del contenido es el signo del conservadurismo social y político. Esto ha quedado suficientemente demostrado por P. Bordieu y J.C. Passeron como para que sea necesario volver sobre ello (23).

Por el contrario el texto de Freinet es político, pero su verdad es pedagógica. Poniendo por delante el derecho del niño a la felicidad, Freinet coloca en su sitio a la pedagogía asignándole una finalidad práctica para *ahora* y para *más tarde*, mientras que A. Ferré fabrica una ideología del estilo de "mañana se afeita gratis" Para Freinet es preciso hacer *en la escuela* lo que se pretende que sea el mundo y hay que hacerlo sabiendo claramente lo que se quiere.

A. Makarenko no decía otra cosa cuando declaraba: "La pedagogía y la ciencia de la educación en particular es ante todo una ciencia que tiende hacia una finalidad práctica. No po-

(22) *Naissance d'une pédagogie populaire, op. cit.* p. 323.

(23) *Les Héritiers, La Reproduction*, Ed. de Minuit.

demos simplemente educar al hombre, no tenemos el derecho de hacer una obra educadora sin proponernos una finalidad política determinada (24)".

Los análisis precedentes intentan demostrar que el texto libre no es una invención técnica espontánea, sino que su aparición representa un verdadero salto cualitativo (en el sentido dialéctico del término). Su aparición anecdótica (un niño que habla *en el interior* de la clase de lo que acaba de ver *en el exterior* inmediatamente antes) no debe llamarnos a engaño, sino servirnos de paradigma: lo *exterior* entra en lo *interior*, no a través de una tecnología alienante, sino por medio de la misma institución que segrega su propia tecnología y se libera a través de ella.

La eficacia estrictamente pedagógica de la institución (aceleración, facilitamiento del aprendizaje de la lengua) no es cuestionada *aquí*. Esta eficacia —que puede ser cuestionada, pero solamente, en nuestra opinión, con criterios extrínsecos a la pedagogía Freinet— no es ni puede ser considerada como un "afortunado apéndice" a la conquista por parte del niño de la socialización de la escritura. Por el contrario, esta socialización es el motor de esa eficacia: esto es lo que quiere decir Freinet cuando habla del *método natural*. Al igual que la socialización del balbuceo (su benévola acogida por la madre) es el motor del aprendizaje de la palabra, asimismo la acogida de la escritura ha de convertirse en el motor del aprendizaje de la escritura. Es, pues, la estructura institucional quien creará el campo de aparición del texto libre y no a la inversa, como creen algunos que ponen la carreta delante de los bueyes ("primero hablad y luego ya veremos..."). El texto libre no puede ser pues considerado en ningún caso como una técnica "separable".

(24) *Problemas de la educación escolar soviética*, Ediciones Progreso, Moscú, p. 35.

Ahora se comprenden todas las precauciones que tomamos y que seguiremos tomando para hablar del texto libre. Así, comparar una redacción y un texto libre de un mismo niño y sacar de ello conclusiones sobre el plano de su eficacia pedagógica respectiva nos parece que o bien traiciona la noción misma de texto libre o bien está comparando en realidad dos redacciones cuyos temas serían, para la primera (el pretendido texto libre) "haced una redacción" y para la segunda, "contad tal o cual cosa".

Por otra parte sería peligroso considerar como textos libres ciertos textos que se podrían calificar de *salvajes*, aun cuando estos textos sean acogidos por la institución escolar e incluso fomentados por ella. No se trata en absoluto aquí de discutir el valor intrínseco de estos textos (a menudo mucho más ricos que muchos textos libres "clásicos") ni su importancia sintomática. Pensamos aquí en la notable recopilación de textos reunidos y publicados por M. Jakubowicz y C. Pougny titulado (es el comienzo de uno de los textos más bellos) *Si tuviese dinero, mucho dinero, me iría de la escuela*. Los textos han sido escritos por alumnos de un C.E.T. de la región parisina. Manifiestan de una manera humorística, violenta y a menudo desesperada la condición de *sub-proletarios* de sus autores.

"No tener nada es ser libre, libre de ser pobre.

Libre de hacer lo que uno quiera hasta que nos ponen 'el yugo'.

Entonces hay que trabajar, trabajar hasta el fin... de la pobreza (25)".

Estos textos muestran que si se da la palabra al adolescente, su forma de expresión es inmediatamente política (mientras que en una escritura "obligada" sigue siendo completamente fiel a la ideología) de ahí su "peligro".

(25) M. Jakubowicz y C. Pougny, Ed. Maspero, *op. cit.* p. 132.

“El día que entré en la escuela me pregunté si verdaderamente era una escuela porque la fábrica de mi padre está más limpia que la C.E.T.

La escuela no tiene el aspecto de un C.E.T debería tener, como otros C.E.T., vestuarios CORRECTOS, calentada con calefacciones más grandes (26)...”

En la mayoría de estos textos la institución escolar es criticada, luego la institución política y la ideología: el sexo, la televisión, la publicidad...

Lo que nosotros objetamos a esta recopilación —que, por otra parte, jamás ha pretendido presentarse como una recopilación de textos libres— es la forma de sollicitación (sobre la que los autores no dicen casi nada) el carácter ligeramente selectivo de los fragmentos elegidos y sobre todo el hecho de que, por razones que no dependen de los autores la forma de expresión no es, como la pedagogía Freinet, captada en el interior de una praxis total, sino concebida más bien como una vaharada de libertad (catarsis) en el interior de una estructura que, por otra parte, es coercitiva.

“Todas las indicaciones dadas a los alumnos antes de sus deberes iban en este sentido (la franqueza) dejando claro que nadie sería sancionado por haber expresado un pensamiento poco conformista.

Un ejercicio al que se le dió el nombre de “escritura automática” estimuló también a los alumnos a producirse con más libertad. Volviendo a los métodos surrealistas se trataba de escribir espontáneamente imágenes, ideas, sentimientos... El conjunto de este trabajo perseguía, entre otros, el objetivo de enseñar a los alumnos a prescindir de los tópicos y a describir su vida real (27)”

(26) *Ibid.* p. 265.

(27) *Ibid.* p. 7.

Repetimos una vez más que no dudamos del valor del trabajo realizado por M. Jakubowicz y C. Pougny. No pretendemos detentar en exclusiva una especie de “etiqueta Freinet”—los mismos maestros freinetistas utilizan técnicas de sollicitación como los cadáveres exquisitos o los acrósticos. Lo que hemos intentado hacer es simplemente seriar un concepto del que habitualmente se abusa.

La institución.

Después de haber desbrozado el contenido y la significación diacrónica del texto libre vamos a intentar mostrar su forma de funcionamiento sincrónico en la institución.

“El texto libre no debe ser algo yuxtapuesto a vuestro trabajo escolar.

No basta con leer una o dos veces por semana los textos libres de la clase y escoger uno que será pasado a limpio, que se leerá y se copiará para pasar seguidamente a las actividades tradicionales sin relación con la llama alumbrada durante unos instantes (28)”.

El texto libre es solamente una pieza dentro de un conjunto de prácticas. Conviene subsumir el texto bajo la categoría mucho más amplia de expresión libre que comprende, además de la expresión gráfica, el dibujo, la pintura, la danza, la representación dramática, la música, etc, que no están separados, sino intrincados. El texto es susceptible de ser dibujado, representado o interpretado e inversamente. No por ello deja de ser cierto el hecho de que el texto libre es a menudo la chispa o más exactamente el motor de arranque (aquello que confiere el impulso inicial) de la pedagogía Freinet. Pero si no pasa de ahí

(28) C. Freinet, *Le texte libre*, op. cit. p. 16.

no solamente la pedagogía de Freinet no puede instaurarse en su aspecto total (y no parcialmente) activo y total (y no parcialmente) cooperativo, sino que además el interés de los niños por el texto libre decae.

“Un compañero me decía:

— He probado el texto libre. Pero solamente ha sido un fulgor efímero. Una vez pasado el primer entusiasmo me quedé sin textos o solamente los escribían dos o tres especialistas.

Le pregunté:

— ¿Pero tienes un periódico? ¿Mantienes correspondencia?

Mi compañero no tenía nada de todo esto. Solamente había tomado el *texto libre* (29)”.

El texto libre no puede subsistir solo, o bien se convierte en una práctica escolástica o bien se anula. Tan pronto aparece como centro o foco de una práctica pedagógica debe *descen- trarse* para convertirse en elemento estructural de una praxis totalizadora. Entonces esa descentralización del texto libre en cadena es la que garantiza su superdeterminación. La problemática que se plantea en ese momento es doble: por una parte el texto libre es la expresión de una particularidad; por otra parte circula en una cadena de prácticas escolares como un producto social, acogido y luego transformado por el grupo que, de un producto bruto, lo convierte en un producto elaborado y consumible (corregido, puesto en limpio, impreso, e ilustrado, etc.)

Hasta aquí hemos insistido en el aspecto social del texto libre porque pensamos que esta forma de aparición es garante de su especificidad. Contemplar una práctica literaria fuera de su forma de emanación social, es decir, al margen de las otras prácticas literarias y sociales a las que se opone (diferencialmente) sería aberrante, lo que no significa que ignoremos o minimi-

(29) *Ibid.* p. 29.

mos lo individual. Por el contrario nos parece que un enfoque que pretendiese ser exclusivamente psicológico(gista) y que, por ese motivo, se viese obligado a emplear —incluso de mala gana— un esquema behaviorista colocaría *de hecho* a lo individual y a lo psicológico entre paréntesis. La práctica de la escritura es *siempre* una práctica social y encerrarla en un esquema behaviorista de circunstancias supone hacerla *abstracta* (en el sentido que da a este término G. Politzer (30)) y a encerrarse en las paradojas de la crítica literaria tradicional.

El enfoque que intentamos pretende delimitar el texto libre en su doble vertiente social e individual o, mejor, en la perspectiva de un doble encuentro de lo individual y de lo social. ¿A qué título doble?

1. A un nivel epistémico: acceso del individuo epistémico a un *epistema* fundamentalmente social, la escritura, y esto en el lugar de posibilidad concreta de la aparición de ese *epistema*, la práctica socializada y tradicionalizable (31).

2. A un nivel psicológico: acceso de la significancia a una lectura social, esta significancia individual encuentra en lo social la condición de posibilidad de su constitución (como un sistema de oposiciones) y de su manifestación (el mensaje que encuentra inmediatamente a sus descifradores que lo constituyen en tanto *mensaje concreto*).

En estas condiciones el estatuto individual ya no plantea problemas y tampoco necesita ser defendido: es la *institución del texto libre* en cuanto a tal en el seno de la clase cooperativa la que garantiza, si vale la expresión, el individualismo del texto proporcionándole su lugar. El texto es el *texto de antes* de

(30) G. Politzer, *Critique des fondements de la psychologie*, Introduction. P.U.F.

(31) Cf. J. Piaget, “Logique et psychologie”, *Etudes d'épistémologie génétique*, t. 14, P.U.F.

ser el *texto sobre*. La palabra (porque el texto *vuelve a ser* palabra para ser socializado) no es nunca impersonal, sino la del “auctor” del sujeto y uno y único de enunciación.

En la pedagogía Freinet es lo más social lo que garantiza lo más personal.

¿Qué hay que entender entonces por texto libre en tanto que texto y sobre todo a través del adjetivo “libre”? ¿Es preciso decir que el adjetivo “libre” tiene un alcance principalmente polémico?

El contenido sémico del texto libre no viene determinado por una oposición:

libre *frente a* no motivado,

ni por una oposición:

texto libre *frente a* redacción

sino que queda autenticado por la oposición:

texto libre *frente a* redacción de tema libre.

La libertad del texto no reside en el contenido, el sujeto, la inspiración, etc., sino en la forma de sollicitación.

Las condiciones materiales de la libertad.

“El texto libre ha de ser verdaderamente libre.

Parece como si estuviésemos enunciando una evidencia superflua.

Lo que sucede es que la tradición escolástica es tan tenaz, que ha marcado de tal forma a la mayoría de los maestros, que tiene tan poca confianza en el niño que, si los funcionarios lo recomiendan, permitiremos con mucho gusto que se escriban textos libres... Pero ya comprenderá Vd., hay que orientar a los niños sobre los temas a expresar o a desarrollar... No vamos a permitirles que escriban cualquier cosa...

Entonces se hace *texto libre* como en otros tiempos se ha-

cía la redacción impuesta. Se pide a los niños, que, a hora fija, escriban un texto libre. Es decir que en vez de darles el tema de una redacción se les deja elegir ese tema. Este ejercicio debería calificarse con más propiedad *redacción con tema libre*.

Si en ese momento el niño no tiene ganas de escribir tendrá que hacerlo de todas formas. Si no tiene en mente un tema apasionadamente, tendrá que encontrarlo. O se lo sugerirán (32)”.

Es, pues la libertad de emanación la que conforma la libertad del texto. Lo que no significa, ni mucho menos, que el texto libre está a salvo de las influencias o del tópico. En nuestra opinión conviene admitir este hecho, no como un avatar, sino como un rasgo fundamental del texto libre: el texto puede ser trivial, tiene derecho a serlo. La exigencia —formal— de originalidad es en definitiva más coercitiva. Dice así: “No digas lo que quieras, di otra cosa, *dilo de otra forma*”.

Esta libertad en la forma de emanación no debe ser formal, *scilicet*: “Puede Vd. mismo escoger su tema” (lo que a fin de cuentas es mucho más coercitivo que: “Haga Vd. un retrato de su perro” (33), sino una libertad concreta, es decir, definida de una manera materialista. El texto ha de ser libre tópica, temporalmente, por lo que se refiere a su soporte, gráfica, ortográficamente, etc.

a) *Tópicamente*: No existe un lugar determinado para escribirlo. El niño escribe donde quiere, “en un rincón de la mesa por la tarde, sobre sus rodillas mientras oye hablar a su abuela por la tarde; sobre la cartera antes de entrar a clase (34)...”

(32) *Le texte libre*, op. cit. p. 12.

(33) “La censura social no se encuentra ahí donde se impide, sino donde se obliga a hablar”. (R. Barthes, *Sade, Fourier, Loyola*, Le Seuil, p. 130). La conminación coincidiría con la noción de “double-bind” (Watzlavick y otros, *Une logique de la communication*, Le Seuil).

(34) *Le texte libre*, op. cit. p. 13.

b) *Temporalmente*: No hay un momento determinado para la escritura. Sobre todo no hay un *ritmo* impuesto de producción: el niño puede escribir varios textos en un mismo día y luego permanecer un mes sin escribir.

c) *En cuanto a su soporte y sus instrumentos*: no hay un cuaderno predeterminado para escribir el texto libre como tampoco hay instrumentos obligados de escritura. Esta libertad no es insignificante (35) contribuye a *desescolarizar* la práctica de la escritura que ya es de por sí suficientemente ritual. Cuando se conoce la importancia que el escritor confiere al papel sobre el que escribe (su color, su fuerza, su consistencia, hojas sueltas o cuaderno, etc.) al instrumento con que escribe (“Yo diría, por ejemplo, que sostengo unas relaciones casi maniáticas con los instrumentos gráficos (36)”) se comprende que ha de suceder lo mismo con el niño y que la liberación de la escritura comienza por una liberación de la herramienta e incluso una perversión — corrupción — del objeto soporte (hacer pajaritas con el cuaderno y escribir sobre una bolsa dei Corte Inglés). La utilización del lápiz de color para escribir un texto (lo que sí supone una perversión) es frecuente entre los pequeños. Asimismo a menudo el papel está sucio (huellas de dedos, de grasa).

(35) “Cuando mucha gente se pone de acuerdo en juzgar que un problema carece de importancia es generalmente que la tiene. La insignificancia es el lugar de la verdadera significación. No hay que olvidarlo nunca. Por este motivo me parece fundamental interrogar a un escritor sobre la práctica de su trabajo. Y eso colocándose en el nivel más material. Incluso diría en el mínimo posible.

Contribuir a la destrucción de ese viejo mito que continúa presentando el lenguaje como el instrumento de un pensamiento, de una anterioridad, de una pasión o qué se yo y a la escritura, en consecuencia, como una simple práctica instrumental, supone realizar un acto *antimitológico* (R. Barthes, “Cómo trabajan los escritores”. *Le Monde*, 27 de Septiembre de 1973, p. 24.)

(36) *Id.*

La libertad del soporte y del instrumento no son ya los marcos abstractos impuestos por la institución, sino que forman parte integrante de la *diferencia* afirmada en el texto. Por otra parte confieren a la actividad un carácter lúdico que no hay que menospreciar.

d) *Gráficamente*: También en este punto la libertad ha de ser entendida en todos los sentidos. La libertad sintáctica — paradigmática y sintagmática — no sería más que un *señuelo* (lujo de la pedagogía experimental) si no fuese precedida, como condición concreta de su posibilidad, por la libertad gráfica. En primer lugar linealmente gráfica: no hay límite (mínimo o máximo) al texto. Luego la libertad en la elección de la grafía es total: itálica, letras de molde, palotes, imprenta. Aquí también la perversión — en el sentido sadiano: hacer que ya no existan perversiones, sino solamente versiones — de la grafía es la que garantiza la libertad del texto: ya no hay, por una parte, la escritura aplicada, pero desvalorizada del escolar, la itálica y la otra, la escritura mecánica, pero segura, del libro, la imprenta. R. Queneau ha mostrado perfectamente que la liberación de la escritura pasaba por la liberación de la tipografía (37).

En resumen, hay que liberar en primer lugar la escritura en tanto que *cuerpo*. Entonces esta libertad se desarrolla seguidamente tanto en el plano epistémico como en el plano psicológico. La hipótesis central que *Freinet* desarrolla en *El método natural* (t. I, *El aprendizaje de la lengua*, Ed. Laia,) es que la libertad psicológica — no decretada, sino materialmente instituida — condiciona y facilita el acceso al dominio epistémico y esto no sucede gracias a una especie de milagro empírico que haría que cuanto más libremente escribiese el niño más correcta fuese su escritura, lo que, sin duda sería una ilusión.

(37) “Le delire typographique”, *Bâtons, chiffres, lettres*, Idées, Gallimard, p. 285.

Si Freinet pensaba en una preeminencia de lo psicológico sobre lo epistémico es porque sabía perfectamente que era ilusorio considerar lo epistémico de una manera trascendental —en el sentido kantiano— es decir, como un patrimonio individual y universal a la vez que se manifiesta en la práctica siempre que se construyan los ejercicios necesarios. Lo epistémico es social —lo que no quiere decir que no tenga *in fine* un fundamento biológico (38)— y, en cuanto a tal, no puede ser adquirido más que a través de una práctica social que Freinet quizás con cierta torpeza, califica de *natural* (el sentido de este término ha de ser considerado en función de su antónimo *escolástico*). En realidad la escritura, en el sentido más material del término no es más que la primera etapa del proceso de producción del texto en tanto que producto: a lo largo de todo el proceso es cuando se realiza la adquisición del epistema. Una de las grandes novedades del movimiento de Freinet es haber introducido en la pedagogía un proceso de producción que no esté amputado de sus corolarios, la socialización y el consumo. En el interior del circuito de producción (en el sentido marxista del término) es donde circula el epistema, mientras que en la pedagogía tradicional éste es inyectado desde fuera.

El texto libre y la concepción marxista del trabajo.

En este punto de nuestro análisis conviene precisar, utilizando ampliamente el esquema marxista, el sentido de la producción del texto libre oponiéndolo con el circuito de producción de la redacción. Al apelar a Marx no nos refugiaremos detrás de un magisterio abstracto. Para convencerse de ello basta con recordar el décimo punto del *Manifiesto comunista*:

(38) J. Piaget, *Biologie et connaissance*, Idées, Gallimard.

“10. Educación pública para todos los niños. Abolición del trabajo de los niños en las fábricas tal y como existe hoy. Educación combinada con la producción material, etc., etc. (39)”.

La teoría marxista hubiera ganado sin duda si los *etcéteras* del texto no hubiesen dejado planeando una duda o incluso una ambigüedad sobre el sentido del término “combinada con”. Lo cierto es que esta expresión fue utilizada con acierto por Makarenko, Blonski y mucho más tarde por Fidel Castro (40). Marx será un poco más explícito en la cuarta sección del 1^{er}. libro del *Capital*:

“Basta con consultar los libros de R. Owen para quedar convencido de que el sistema de fábrica ha sido el primero en hacer germinar la educación del futuro, educación que unirá para todos los niños que superen determinada edad *el trabajo productivo con la instrucción y la gimnasia* y esto no solamente como método para incrementar la producción social, sino como único método para producir *hombres completos* (41)”.

A menos de querer deformar abusivamente los textos uno se ve obligado a admitir que sigue habiendo una separación entre la instrucción y el trabajo. Se realizan en el mismo lugar, pero *combinados* en secuencias separadas. La gran novedad del texto es la expresión “hombres completos”. Para Marx la instrucción separada de la producción fabrica “hombres abstractos”. Solamente la combinación de ambas hará el hombre completo. Le falta, por tanto, muy poco a Marx para relacionar esta idea a toda su filosofía del trabajo tal y como ha sido desarrollada en los *Manuscritos de 1844*.

(39) K. Marx, *Obras económicas*, La Pléiade, t. 1, p. 182.

(40) “Por este motivo no daremos una educación completa a nuestra juventud mientras no sepamos dosificar en un equilibrio a definir, porque no es fácil, el estudio y el trabajo”. *Discurso de la revolución*. 10/18, p. 217.

(41) *Obras económicas*, op. cit., t. 1, p. 987.

El punto fundamental es el siguiente: la escritura del texto libre debe ser considerada como un *trabajo* en el pleno sentido del término y el texto mismo como un producto social, socialmente consumido. Lo que Marx no ve es que la misma instrucción puede ser activa, es decir que puede ser enfocada sobre la forma de producción. En esto puede afirmarse —salvando las distancias— que es en cierta forma prisionero de un determinado idealismo que, por otra parte, se volverá a encontrar en Makarenko cuando éste separa las finalidades respectivas de la instrucción y de la producción: la instrucción enseña, la producción educa.

Con Freinet el trío instrucción-producción-educación no será ya escindido ni yuxtapuesto, sino subsumido bajo el concepto de *educación del trabajo* que será el título de una de sus obras.

Reanudemos el análisis marxista del trabajo social aplicándolo lo más directamente posible al circuito de producción del texto libre. El texto libre es un producto. En cuanto a tal su valor no reside en la obediencia más o menos explícita a una consigna más o menos explícita, como la redacción (incluso con tema libre) sino solamente en la *cantidad de trabajo* necesaria para su producción. Hay que tomar “trabajo” en su sentido más amplio (imaginación, investimento, tiempo consagrado, grafía, etc.) y también freudiano (*Traumarbeit*). Este es un punto que no se reconoce de forma general: al escribir un texto se admite que el escritor trabaja en el sentido social del término, es decir que produce. Por el contrario, el niño, cuando escribe no produce, “aprende”. No se le puede asimilar a un trabajador social. Freinet fue el primero en denunciar esa ilusión.

Estudiemos ahora la relación entre el niño que produce y el objeto producido. A este nivel es donde se impone la referencia a los *Manuscritos de 1844*. Planteemos de entrada nuestra hipótesis de trabajo:

- (1) producción humana *frente a* (2) trabajo alienado...
- (3) texto libre *frente a* (4) redacción.

Preferimos el término producción humana al de trabajo libre que carece de mayor significación. Una vez planteada esta ecuación conviene justificarla. Lo haremos apoyándonos en primer lugar en la famosa distinción entre valor de uso y valor de cambio y luego sobre la crítica de la noción de salario.

Consideremos la relación (1) (3):

En la producción humana, como en el texto libre, el valor social del trabajo es esencialmente *valor de uso*, o más bien, la relación entre el productor y su producto es una relación de uso, el texto no es escrito por ningún motivo diferente de lo que dice. Lo mismo sucede entre el producto y el que lo consume, el auditor consume el uso del producto (no lo recompensa con un billete-salario-valor de cambio). Luego, por encima del producto, la relación entre el productor y el consumidor es una relación no mediatizada, no cosificada, es una relación de cambio-uso. En ningún momento hay escisión entre el productor y su producto: en el texto el niño que produce se produce y, a través de esto, manifiesta su particularidad (no en una práctica onanística, sino a través de un instrumento social). La comunidad, al escuchar el texto, al apreciarlo y criticarlo, asume esta particularidad consumiéndola como tal. No hay hiato, el trabajo del texto libre es ese trabajo humano que Marx describió grandiosamente en un texto que debemos citar *in extenso* ya que parece haber sido escrito pensando en Freinet:

“Supongamos que producimos como seres humanos: cada uno de nosotros se afirmaría doblemente en su producción, el mismo y el otro. 1. En mi producción realizaría mi individualidad, mi particularidad. Al trabajar experimentaré el goce de una manifestación individual de mi vida y, en la contemplación del objeto, tendría la alegría individual de reconocer mi

personalidad como potencia real, concretamente aprehensible y a salvo de toda duda. 2. En tu disfrute o tu empleo de mi producto tendría la alegría espiritual inmediata de satisfacer a través de mi trabajo una necesidad humana, de realizar la naturaleza humana y de proporcionar a la necesidad del otro el objeto que le hace falta. 3. Tendría conciencia de servir de mediador entre ti y el género humano, de ser reconocido y percibido por ti como un complemento de tu propio ser y como una parte necesaria de ti mismo, de ser aceptado en tu espíritu y también en tu amor. 4. En mis manifestaciones individuales tendría la alegría de crear la manifestación de tu vida, es decir, de realizar y de afirmar en mi actividad individual mi verdadera naturaleza, mi sociabilidad humana.

Nuestros productores serían otros tantos espejos en los que nuestros seres irradiarían uno hacia el otro (42)".

Este texto admirable —aunque adolece de acentos demasiado hegelianos aún— podría muy bien servir de prolegómenos a una teoría *marxiana* de la pedagogía cooperativa.

Si ahora consideramos los términos (2) y (4), la correspondencia es aún más chocante.

En el trabajo alienado el producto no es considerado en su valor de uso, sino en su valor de cambio. El trabajo produce ciertamente un valor de uso, pero éste es extraño al pro-

(42) *Obras económicas*, op. cit. t. II, p. 33. Otro pasaje "utópico", escrito, sin embargo en un momento de la "ruptura" de 1848, podría aplicarse perfectamente a Freinet: "En la sociedad comunista, en la que cada cual no tiene una esfera de actividad exclusiva, sino que puede perfeccionarse en la rama que más le plazca, la sociedad reglamenta la producción general, lo que crea para mí la posibilidad de hacer hoy tal cosa, mañana, tal otra, cazar por la mañana, pescar por la tarde, practicar la ganadería por la noche, hacer la crítica después de las comidas, según me venga en gana, sin convertirme nunca en cazador, pescador o crítico". (*L'ideologie allemande*, op. cit., p. 48). Se ve la idea del plan de trabajo y de la clase en talleres permanentes que actualmente ya no son "utopías".

ductor que no entra ya en relación con su obra más que a través de un tercer término abstracto: el salario (que no recompensa *el valor* del trabajo, sino que simplemente permite recuperar la *fuerza* para trabajar) (43). El trabajo no se reconoce en un producto que, sin embargo debería ser *el suyo*: *ha sido alienado*.

Esto es lo que sucede en la redacción: la relación entre el niño y su producto es doblemente una relación de alienación.

En primer lugar a nivel de la producción: al imponerle el tema sobre el que va a componer, al darle un tiempo determinado y limitado, etc., se le confisca su particularidad (y al mismo tiempo se le ordena que la afirme: "¡Sea Vd. original!" (44)).

Seguidamente a nivel del consumo: el producto no es consumido en tanto que valor de uso por los iguales, sino en tanto que valor de cambio por el maestro. Lo devuelve a su productor acompañado de un salario: nota o apreciación. Desde ese momento el producto se convierte en una entidad abstracta, un mediador que sirve para obtener la aprobación (lo que B.F. Skinner llama la "contingencia de fortalecimiento" (45)) que servirá, como el salario del obrero, para regenerar su capacidad de trabajo.

Debido a esta doble alienación la producción se convertirá cada vez en algo más exterior al niño. Se tratará de que obedezca cada vez mejor las consignas explícitas o implícitas del

(43) Cf. *El Capital*, 2ª Sección, cap. VI en *Obras Económicas*, op. cit. t. I, p. 714 y ss.

(44) En el caso de la redacción con tema libre es el niño quien se impone un tema en función de la ideología escolar y de su competencia lingüística. Esto es quizás más alienante porque así se obliga al niño a interiorizar los ideales de la institución.

(45) B.F. Skinner, *La Révolution scientifique de l'enseignement*, Dessart, p. 185, y ss.

maestro para obtener un salario cada vez más elevado, o, más frecuentemente, una especie de S.M.I.C. lingüístico que le permitirá tener paz en la clase y en casa.

Nuestro análisis de tipo marxista queda confirmado por los muy precisos análisis de redacciones de niños realizados por D. Bouix., B. Soulié, J. Dubois y J. Sumpf en el liceo de Saint-Germain-en-Laye y por D. Messe y Delepine en Bélgica.

Los primeros afirman:

“La redacción es un discurso cerrado (acabado) y responde a una *consigna*, es decir, lo que se suele llamar el “tema” (...). El deber responde a determinadas *instituciones*: el alumno sabe que debe introducir el tema, seguir una determinada retórica (describir, luego relatar sus sentimientos, por ejemplo) y cerrar el deber con una conclusión.

La sanción profesoral está en función de la aplicación ideal de estos principios. Tanto por la forma como por el contenido el deber debe responder al modelo de ejercicio que el profesor tiende a imponer (46)”.

Los segundos analizan a partir de tres criterios transcritos en porcentajes (tema tratado, tema superado, fuera de tema) la fidelidad al tema. Sus conclusiones son escasamente eufóricas.

“Sin duda Brandicourt tiene razón cuando declara:

‘Las condiciones excesivamente artificiales del ejercicio de redacción son las que falsean el juego y desvían a los niños del verdadero esfuerzo permanente de una expresión del pensamiento’ (47)”.

Estos dos estudios, en su rigor (y su frialdad) experimental, dejan de lado lo que, en nuestra opinión, solamente un análisis

(46) “Analyse linguistique des rédactions”, *Langue Française*, núm. 5, febrero 1970, p. 118.

(47) “La fidélité au thème dans les rédactions d’enfants”, *Les Sciences de l’éducation*, Oct-Dic 1970, p. 69.

marxista puede considerar: un acercamiento desde el punto de vista institucional. No se contemplan ni el funcionamiento de la institución literaria escolar ni el de la institución literaria a secas.

En el artículo de D. Messe y Delepine, la teoría literaria subyacente sigue siendo en gran parte behaviorista y se apoya sobre una visión “realista” del texto. Centrando su análisis sobre la noción de fidelidad (y de su corolario negativo y menospreciado, la desviación), los autores se sitúan en una perspectiva *no literaria* o “no literaria” del texto que hoy ya no es admisible después del breve, pero definitivo, artículo de R. Jakobson, “Du réalisme en art” (48). Se limitan a poner entre paréntesis la literariedad del texto a pesar de que no se cuestiona la finalidad de la redacción, a saber “el medio privilegiado de comunicar nuestro propio pensamiento a propósito de un tema dado” (49). La redacción tal y como se concibe actualmente es un medio mal adaptado. Esto es todo.

Sin embargo en el primer artículo la crítica ideológica parece subyacente y legible en la ironía disimulada de la conclusión: “La mejor alumna, Irene, ha empleado todos los medios sintácticos para que su discurso pertenezca al modelo de enunciación y es la única en haber realizado una descripción de la playa (50) correspondiente al modelo de enunciado. Por lo

(48) *Théorie de la littérature*, p. 98 a 108.

(49) Sería falso creer que la pedagogía Freinet olvida el problema de la escritura “adaptada”; simplemente se preocupa de diferenciarla de la escritura “literaria”. El niño se entrena frecuentemente, pero de forma “natural” a esta escritura “adaptada” al escribir sólo o junto con otros los textos de álbumes dedicados a los más diversos temas (historia, geografía local, arquitectura, zoología, tecnología, etc.) o redactando *conferencias* (término que Freinet prefiere al de “exposición”).

(50) El tema del test era: “Sin duda habéis andado descalzos por una playa, una carretera o por un prado.. Analizad en cada ocasión con la mayor precisión posible vuestras impresiones táctiles”. ¡No se trata de un concurso de redacción organizado por “Los amigos de Combray”!

tanto no ha sido sancionada y su deber ha sido 'apreciado' por el profesor (51)".

Lo que hay de común en ambos artículos es una crítica *formal* y finalmente, ideológica (en el sentido marxista) de la redacción.

Con Marx la crítica es institucional, en el sentido de que se sitúa a nivel de las relaciones de producción. En ella la redacción ya no se considera como una producción literaria torpe o retrógrada, sino *alienada*.

La particularidad que en ella se pide es, de hecho, una *producción de plusvalía*: el alumno es original en la medida en que los demás son excesivamente fieles. La desviación (positiva) de la "originalidad" es una diferencia de clase, no una afirmación de la particularidad. Esta ha sido confiscada.

"¿En qué consiste, pues, la desposesión del trabajo?

En primer lugar en el hecho de que el trabajo es exterior al obrero, es decir, que no pertenece a su persona. Que el obrero no se afirma en su trabajo, sino que se niega. Que no se siente satisfecho, sino desgraciado. Que en él no despliega una energía física e intelectual libre, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por este motivo el obrero no tiene la sensación de estar en sí mismo más que fuera del trabajo, en el trabajo se siente exterior a sí mismo. Es él cuando no trabaja y cuando trabaja no es él. Su trabajo no es voluntario, sino obligatorio. *Trabajo forzado*, no es la satisfacción de una necesidad, sino solamente un medio de satisfacer las necesidades fuera del trabajo. La naturaleza alienada del trabajo aparece claramente en el hecho de que, en el momento en que no existe coacción física o de alguna otra clase se huye del trabajo como de la peste (52)".

(51) "Analyse linguistique des rédactions", art. citado, p. 126.

(52) *Manuscrits de 1844*, en *Obras económicas*, op. cit. t. II, p.60.

En este texto se puede sustituir "trabajador" por "escolar"—ya que se sigue sin querer considerar al escolar como un trabajador— para obtener el análisis institucional más correcto de la institución de la redacción. No porque semejante análisis anule a los demás: en nuestra opinión los fundamenta. La redacción es la expresión de la fuerza de trabajo del escolar, no de su valor de trabajo. Ahí reside la gran diferencia con el texto libre.

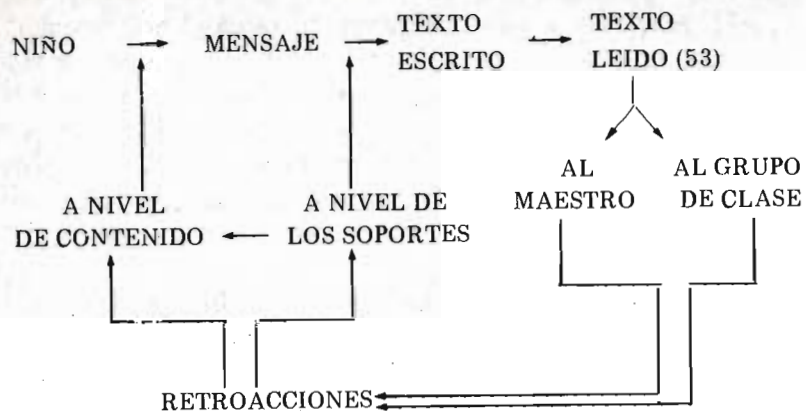
Así pues, pretendemos haber demostrado que la libertad del texto libre no es una libertad abstracta, una especie de libre arbitrio literario que, a partir de Freud, no es más que un mito, sino una libertad concreta a nivel del proceso social de producción.

La parte del maestro.

Esto no elimina, ni mucho menos, todo problema en cuanto al grado de libertad efectiva de tal o cual texto. Hay que distinguir, superponiéndolas, la forma de emanación institucional de la forma de emanación psicológica (lo que antaño se llamaba "inspiración, expresión que ya no es admisible). Pero de estos dos niveles el único accesible es el nivel institucional. A ese respecto se puede afirmar que la libertad del texto libre es la libertad de un sistema abierto que se puede esquematizar en el cuadro de la página 56.

1. Retroacción del grupo de clase

Es una práctica hoy abandonada en su forma más sistemática: la elección del texto libre. Esta elección generalmente tenía lugar el lunes por la mañana. El texto elegido se ponía a punto colectivamente y luego servía de pretexto para la adqui-



Obsérvese que la retroacción es doble.

sición de vocabulario, de la ortografía, etc., y, sobre todo, alcanzaba el honor de la imprenta (54).

Los maestros no tardaron en darse cuenta de que este tipo de retroacción constituía un sistema cerrado en la medida en que la “ley de la mayoría” imponía (y por tanto fomentaba) el estereotipo y la trivialidad. El sistema se flexibiliza notablemente con la organización de la clase en talleres permanentes: la noción pseudo-democrática de mayoría absoluta desaparece y deja lugar a elecciones más diferenciadas. No hay una elección sistemática y formulista, sino que los niños se reúnen alrededor de los textos que les gustan sin consideración al número de elecciones. Así se pasa de un sistema cerrado (elección “democrática”) a un sistema abierto (elección no cuantificada). Esta forma de retroacción que naturalmente influye no sola-

(53) La lectura pública o semipública no es específica del texto libre; a lo largo de la historia de la literatura se ve cómo la mayor parte de los grandes escritores leen sus obras en gestación a sus íntimos.

(54) Cf. C. Freinet, *Le texte libre*, op. cit., p. 34 y ss.

mente sobre los temas del texto, sino sobre su estructura, será más adelante comparada con la forma de retroacción del público en la literatura folklórica.

2. Retroacción del maestro.

En la pedagogía Freinet el maestro no se considera jamás como un receptor pasivo, una especie de notario que aprueba el texto del niño y lo corrige desde el punto de vista gramatical sin abordar los problemas del contenido. El maestro ha de desempeñar un papel activo en la institución del texto libre: es lo que el mismo Freinet llama “la parte del maestro”. Hablando o callándose, aprobando o censurando, el maestro ejerce siempre una influencia en el proceso de creación del texto. En un pequeño libro titulado *¿Cuál es la parte del maestro? ¿Cuál es la parte del niño?*, E. Freinet plantea la cuestión de la intervención del maestro en el proceso de producción de textos libres:

“So pretexto de dejar al niño las manos libres ¿vamos a relegarlo a los rincones y permitir que se entregue a las fantasías más abracadabrantes, fuentes de desequilibrio y de inestabilidad?”

En primer lugar destacaremos que si la fantasía es abracadabrante es porque hay desequilibrio e inestabilidad. Los casos de incoherencia o de lo grotesco siempre están relacionados con la patología y es bueno tener a mano un número suficiente de documentos tomados en vivo para conocer a los niños y agruparlos a fin de adaptarles las técnicas que más les convengan. Si lo abracadabrante no es indicado para figurar en las obras literarias puras será, en primer lugar un documento psicológico, luego con la ayuda de la experiencia, quizás una obra de teatro, un número circense, un tema de cine. El hecho de que el niño sea anormal no le priva del derecho de hablar y de relatarse. Lo situaremos en su verdadero lugar en la comunidad infantil, retendremos determinados aspectos de su pensa-

miento para conferir aquí y allá un poco de atractivo a los escritos excesivamente conformistas de los niños demasiado buenos. Todo ello es una cuestión de tacto que se adquiere a través del diario contacto con los niños a medida que vamos penetrando mejor en el alma infantil y que tomamos conciencia de sus eficiencias.

Es decir que el maestro tiene forzosamente un cierto derecho de inspección sobre las charlas de los niños y que, en último término es a él a quien corresponde elegir y dirigir (55)".

Se puede ironizar sobre este texto tachándolo de reaccionario e incluso de hipócrita: Sois libres de escribir pero es preferible que no escribáis cualquier cosa. Aquí no se trata evidentemente de la toma de postura de un teórico que piensa más en Lautréamont y en Artaud que en el alumno de la escuela pública, sino de una toma de postura valiente (aunque un poco ambigua en su formulación) de un pedagogo enfrentado a problemas cotidianos concretos. Más adelante veremos cómo los maestros que practican la pedagogía de Freinet se niegan a convertirse en psicoterapeutas o en psicoanalistas salvajes. Sin embargo, ninguno intenta eludir las cuestiones planteadas por las proyecciones masivas e inquietantes que se manifiestan en ciertos textos.

Lo que quiere decir E. Freinet es que la recepción y la explotación del texto deben ser moduladas *por el maestro*. Lo importante no es saber si hay que censurar o no, sino saber qué es lo que hay que hacer con el texto para que la retroacción sea una incitación positiva. Es primordial que todo pueda ser dicho y escrito a condición de que esta libertad no sea formal: "Me puedes decir todo a mí, tu maestro" (sobreentendiendo, "Yo te diré en lo que tienes razón y lo que tienes la 'locura' de

(55) E. Freinet, *Quelle es la part du maître? Quelle est la part de l'enfant?* C.E.L., p. 28.

decir"). ¿Cuáles son las condiciones para que la libertad no sea solamente una libertad formal? Cuando la práctica del texto libre no sea hipostasiada como una práctica escolástica, sino como una pieza dentro de un conjunto de prácticas con las cuales puede comunicar (dibujo, pintura, marionetas, representaciones dramáticas, etc.).

La responsabilidad del maestro, su parte, una vez definida esta descentralización de la práctica literaria es, recordémoslo, *fundamentalmente pedagógica*. ¿Qué puede hacer el maestro ante esos dos avatares del texto libre que son el inadmisibles (en el cuadro escolar, se entiende, la sala de clase no es el *lugar* de una psicoterapia, ni siquiera institucional) y el trivial redundante? ¿Esperar a que eso pase o bien hacerlo pasar: "Escribe otra cosa, lo que escribes no es muy interesante o verosímil"? ¿Alternar la permisividad más estéril con el autoritarismo más sutil? ¿O bien servirse de una técnica procedente de la pedagogía Freinet de la expresión pictórica: el monotipo? En nuestra opinión la verdadera parte del maestro ha de ser buscada en este tipo de intervención.

¿De qué se trata? Cuando el niño descubre en la clase Freinet la libertad concreta de pintar (papel, pinceles, bellos colores y no "aguachirle") es frecuente que se encierre en la producción de temas estereotipados en su grafía: el barco, la casa, el abeto de Navidad, el combate de indios y cow-boys, etc. Pensar que el niño va a cansarse rápidamente de esos estereotipos es una ilusión que los maestros no tardan en abandonar. Entonces incitan al niño a reproducir amplificándolo un detalle del trabajo y a transponerlo sobre un fondo libre de elementos estereotipados. A través de este procedimiento técnico del monotipo el dibujo adquiere una firmeza comparable a la de las obras de Matisse. Es el *clinamen* que hace estallar la producción del niño sin coaccionarla, sino amplificándola.

Esta práctica constituye, a nuestro parecer, el prototipo de

la parte del maestro: utilizar el *clinamen* para quebrar el círculo de la trivialidad.

¿Manipulación? Quizás, pero sobre todo catálisis. La retroacción del maestro en su práctica del monotipo aplicada al texto libre manifiesta el encuentro del deseo del maestro y el del niño: este es el fundamento de toda auténtica relación pedagógica.

Analizar en detalle la manera en que funciona esta retroacción no es nuestro propósito en este momento. Simplemente pretendíamos mostrar, terminando este capítulo, la forma en que el texto libre se inscribe en la práctica sistemática global que es la única que puede justificar el calificativo de libre unido a la noción de texto.

2. LOS MARCOS PRACTICOS DE LA INVESTIGACION

Por razones teóricas que hemos desarrollado con suficiente extensión en el capítulo precedente, fuimos a recoger nuestro material y sometimos a los niños a tests en una clase cooperativa I.C.E.M. (1)

El problema del nivel nos ocupó durante mucho tiempo y finalmente elegimos el C.E.1. después de haber efectuado sondeos en el C.E.2, el C.M.1. y el C.M.2. El texto libre del C.M. es generalmente más rico desde el punto de vista de la complejidad sintáctica y a menudo se encuentra en él una retórica muy elaborada. La contrapartida de estas ventajas es la multiplicación de los estereotipos y de los temas triviales. La razón es, a nuestro parecer, en parte de orden pedagógico. Los niños de esas clases tienen un pasado "cargado" de redacciones cuyos efectos conscientes o inconscientes tardan mucho tiempo en desaparecer. Comprobamos con un maestro del C.M.1. que, por término medio, hacía falta un trimestre para que los niños comenzasen a "desbloquear" su escritura y que algunos niños no conseguían desbloquearse a lo largo de todo un año escolar. Los maestros del C.M.1 y C.M.2 comienzan ahora, a fin de ganar tiempo, a emplear las técnicas de desbloqueo de la expresión. Solamente la escolaridad continua en una clase Freinet podría dar una imagen correcta del texto libre en estas clases.

Otra razón es sin duda de orden psicológico: los niños de los cursos intermedios están en pleno período de latencia lo

(1) Instituto cooperativo de la escuela moderna.

que provoca fenómenos de autocensura menos visibles entre los pequeños.

La contrapartida de la mayor "espontaneidad" del texto en el C.E.1 es, claro está, una cierta torpeza a nivel del fenotexto: ortografía, concordancia de tiempos, redundancias paradigmáticas, etc. Sería interesante estudiar estos fenómenos por sí mismos y ver, por ejemplo si existen faltas específicas del texto libre: entre otros ejemplos parece que cuando el investimento afectivo es más fuerte la escritura muestra una tendencia a hacerse fonética.

Por nuestra parte adoptamos la postura de no tener en cuenta esas torpezas y de transcribir los textos "en claro" por la razón de que nos interesamos más en el genotexto que en el fenotexto.

La selección de la clase propiamente dicha debía responder a determinadas exigencias que, en nuestra opinión eran fundamentales:

a) *El muestreo*: Queríamos sobre todo una clase "como las demás" desde el punto de vista del origen sociocultural de los alumnos. Para esto rechazamos toda "clase piloto" o incluso clase de aplicación que atraen a un público culturalmente más elevado que la media. La visita de las clases situadas en los suburbios residenciales nos había enseñado ya los resultados medios en texto libre "anormalmente superiores" a los que ordinariamente se obtienen, lo que no tiene nada de asombroso (2).

b) *Punto de vista relacional*: Había que actuar de forma que nuestra presencia, relativamente frecuente (dos medias jornadas por semana durante trimestre y medio) y la naturaleza

(2) M. Delis y J. Wittwer, "L'influence du milieu socio-culturel sur le vocabulaire des enfants du C.E.2 et du C.M.2". *Enfance*, Jul-Dic. de 1971.

de nuestras actividades (sesiones y tests) perturbasen lo menos posible a los niños y a su maestro. La presencia de un psicólogo corre el peligro de angustiar al maestro que proyecta seguidamente sobre los niños su propia angustia. En cualquier caso se conoce la influencia que ejerce la palabra del extraño en la clase sobre el comportamiento del maestro (3).

Teniendo en cuenta estas exigencias nuestra elección recaó sobre una clase de la escuela primaria de Cazaux. Esta clase tiene la particularidad (interesante para la exigencia b) de ser "llevada" por dos maestras, Sras. Malafosse y Massip que se han agrupado para permitir una mayor flexibilidad y más posibilidades en la organización cooperativa de su clase. La clase, mixta, comprendía como término medio a treinta y ocho alumnos (teniendo en cuenta la variación de efectivos a lo largo del año debida a la llegada y la salida de hijos de trabajadores extranjeros de temporada). El origen social de los alumnos es relativamente homogéneo, ya que la mayor parte de la población de Cazaux está compuesta de oficiales, suboficiales y auxiliares técnicos empleados en la base aérea. A esta población francesa hay que añadir los hijos de los trabajadores extranjeros: un portugués que empezaba a hablar en francés (le hicimos pasar un Rorschach, pero no escribió textos) y dos turcos que no hablaban francés en absoluto.

Si adoptamos los criterios de clasificación del nivel sociocultural utilizados por C. Chilbad (4) obtendremos la siguiente distribución referida a los treinta y tres niños que nos proporcionaron el grueso de los textos libres:

Nivel superior	5
Nivel medio	18

(3) Rosenthal, *Pygmalion a l' école*, Editions Rinehart & Winston, New York, traducción francesa, Casterman.

(4) *L'Enfant de six ans et son avenir*, P.U.F., p. 60.

Nivel inferior	5
Nivel desconocido	5

Las maestras disponen de dos salas de clase: una más grande que puede albergar cómodamente al grupo grande y una más pequeña, además de dos habitaciones más pequeñas, de las cuales una sirve para los talleres ruidosos (carpintería) y la otra para los trabajos en grupos pequeños o para los talleres de expresión dramática.

La multiplicidad de los lugares y la dualidad de las maestras (de edad y caracteres diferentes) convierten a esta clase en un medio perfectamente relajado y acogedor. Los niños están habituados a circular libremente y a adaptar su comportamiento en función de la personalidad de las dos maestras. Tienen —y esto es, nuestra opinión una gran ventaja— la posibilidad de “elegir” en su fijación sobre *la imago* del adulto, lo que diversifica los estilos de relaciones interpersonales y las dinamiza en vez de congelarlas en un modelo único.

Sería demasiado largo describir detalladamente la organización cooperativa de la clase: trabajo individual autocontrolado con fichero, trabajo en pequeños grupos (conferencias), investigación individual en matemáticas y en física, correspondencia, talleres de arte, etc. Basta con decir que la manera en que cada niño establece su horario cotidiano le permitirá venir con nosotros sin abandonar una actividad en curso.

En estas condiciones nuestra intrusión en la clase se realizó sin mayores problemas, ni por parte de las maestras ni por parte de los alumnos, ya habituados a ver a la vez a varios adultos en su clase.

Antes de comenzar las sesiones de tests pasamos varias medias jornadas no “observando” la clase (lo que con mucha razón rechazan los maestros I.C.E.M.) sino participando activamente en sus trabajos. Al habernos mostrado como una persona que ayudaba y gratificaba y que a menudo se admiraba ante

la calidad de los trabajos, nuestra transición del estatuto de “tercer maestro” ocasional al estatuto de maestro que hace tests se realizó sin contratiempos. No encontramos ningún comportamiento de rechazo ante la situación del test proyectivo (lo que no excluye algunos bloqueos o “rechazos” durante el transcurso del test). Incluso se puede afirmar sin ninguna exageración que los niños percibieron los tests que les sometimos como juegos interesantes. La familiaridad de sus relaciones con sus maestras y su entrenamiento en la expresión libre en *clase* fueron, sin duda decisivos a este respecto.

Finalmente la discreción de las maestras y la confianza de los padres contribuyeron ampliamente a *desdramatizar* la situación del test.

Nuestra selección de los tests proyectivos fue guiada por la distinción efectuada por D. Azieu entre tests paradigmáticos y tests sintagmáticos: “Los lingüistas (de Saussure, Jakobson) han distinguido dos ejes del lenguaje: la función paradigmática (el código) y la función sintagmática (el mensaje). La primera es una función de selección y de sustitución por semejanza. Permite escoger en el acervo lexicológico teniendo en cuenta términos que tienen sentidos opuestos y sentidos afines. La segunda es una función de combinación y de organización del mensaje. Desarrolla la cadena hablada en su dimensión temporal. Establece la contigüidad de los términos según las reglas de la contabilidad lingüística (5)”.

Como test paradigmático escogimos el test de las manchas de tinta de Rorschach. En efecto, las respuestas al Rorschach no son combinaciones lingüísticas, sino elementos (mariposa, conejo, etc.). Como test sintagmático escogimos el C.A.T. (*child-*

(5) D. Azieu, *Les Méthodes projectives*, P.U.F., p. 25. Para más precisiones sobre la distinción sintagma/paradigma, véase F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, p. 160 y ss.

ren *apperception test*) de Bellack: se trata de que el niño produzca un relato (actividad sintagmática por excelencia) a partir de una lámina en la que los animales se encuentran en situaciones muy diversamente interpretables.

Finalmente decidimos hacer pasar a los niños por la primera parte del bestiario de R. Zazzo. Esta decisión tardía obedeció al hecho de que los animales ocupaban un lugar muy importante en el texto libre. Entonces nos pareció interesante comprobar si los animales de los textos libres eran los mismos que los animales del bestiario y si tenían estatutos comparables. Desafortunadamente tuvimos esta idea después de finalizado el año escolar y debido a ellos solamente pudimos interrogar a veintiún niños sobre treinta y dos que había a comienzos del siguiente año escolar.

Queda la cuestión de la recogida de los textos. Los niños no supieron nunca que sus textos iban a ser recogidos. Jamás les mostramos que dábamos más importancia a sus textos que a sus otras producciones.

Las maestras nos entregaron simplemente los cuadernos en los que los niños *copiaban* sus textos. Nosotros los copiamos "en claro" numerándolos cronológicamente. Sin embargo esta numeración sólo tiene para nosotros una importancia práctica. Hay que ver en ella una indicación cardinal, no ordinal. No es porque el estudio de la evolución de los textos no sea interesante: por el momento nos parece prematura mientras no sepamos cómo funciona el texto en realidad (en este caso se corre el peligro de que la historia enmascare la estructura).

En nuestro estudio no consideraremos la longitud de las series como un indicio de productividad. Esto obedece a dos razones:

1. A esta edad sucede que los niños faltan al colegio durante

períodos bastante prolongados y esto penalizaría a los enfermos crónicos en la apreciación de su producción.

2. Determinadas condiciones institucionales cuyos mecanismos escapaban a nuestro control hacen que la densidad de la producción varíe considerablemente en el tiempo.

Finalmente cabe preguntarse por qué no hemos utilizado la anamnesis. Por qué nos hemos privado de una fuente particularmente rica en indicios que hubiera podido iluminar de forma eficaz nuestra percepción del texto libre.

El recurrir a la biografía para explicar una obra (sea esta literaria o musical) desemboca en un atolladero crítico. Si lo hacemos en el caso del texto libre no nos costaría en verdad ningún esfuerzo establecer un cierto paralelismo entre los datos de la anamnesis y los del texto libre. Pero al mismo tiempo no leeríamos el texto libre en tanto que texto, sino solamente lo que el texto dice de la anamnesis. Lo que supondría anular el texto en su literariedad.

No tenemos la intención de ridiculizar aquí una técnica de investigación clásica. Simplemente pretendemos mostrar que no hay homogeneidad (isotopía) entre los diferentes tipos de documentos (archivos) que pueden recogerse de o sobre un niño y que (teórica y prácticamente) puede ser peligroso confrontarlos sin precauciones. La anamnesis podría aclarar perfectamente el texto libre, pero también podría deslumbrarlo o proyectar sobre él zonas de sombra. Para resumir:

1. El significado de la anamnesis no es el significado del texto libre.
2. La anamnesis no es el referente del texto libre.

Sería precisa una abundante dosis de mala fe para negar que la anamnesis aclara *determinados* textos libres, pero afirmar

que da cuenta *del* texto libre en una petición de principio que, a nuestro parecer, equivaldría a una anulación de principio, es decir, a una visión naturalista de la literatura producida por el niño.

A este respecto se impone una observación terminal.

Los utilizadores de la anamnesis siempre han tenido la prudencia de manifestar sus reservas en cuanto a la objetividad de los datos (nosotros diríamos de la adecuación significado/referente): "El objeto de la anamnesis es conocer todos los acontecimientos normales o patológicos de la vida del sujeto, el desarrollo de su evolución física o psicológica. Se emplea corrientemente por los médicos y los psicólogos. Pero como los datos son proporcionados por la madre, su objetividad, su precisión y su fidelidad se pondrán en duda con excesiva frecuencia como para que los elementos anamnésicos así obtenidos puedan ser considerados como datos completos y válidos (6)".

Pero que nosotros sepamos nunca ha sido puesto en duda el carácter propiamente literario de la anamnesis: se actúa siempre como si la escritura de la anamnesis fuese puramente transitiva (reflejo exacto de lo que ha sido o percibido y *nada más*). Y no lo es nunca, ya que, para escribirla el receptor organiza "literariamente" un determinado número de datos cronológicos: al hacer transcurrir una duración "real" en el tiempo del texto produce un relato que tiene su propia diacronía y su propia retórica y, por consiguiente, sus isotopías.

¿No existe el peligro de que el talento del escritor (su aptitud para producir un significado coherente) sea tomado por el referente?

El autor de una anamnesis utiliza frecuentemente el epíteto. Calificativo que afirma (pretende) ser inocente, en todo caso más prudente que el nombre o el verbo. No hay nada de eso.

(6) R. Zazzo y colab. *Les débilités mentales*, A. Colin, p. 134.

Esta frecuencia del epíteto en el relato funcional no es más que un señuelo, como muy claramente lo explica R. Barthes en un artículo en que fustiga, entre otros, la crítica musical:

"Naturalmente ese epíteto al que se vuelve una y otra vez por debilidad o por fascinación (pequeño juego de sociedad: hablar de una música sin emplear jamás un sólo adjetivo), este epíteto tiene una función económica: el predicado es siempre la muralla en donde lo imaginario del sujeto se protege de la pérdida que la amenaza. El hombre que se pertrecha con un adjetivo está a veces herido, otras gratificado, pero siempre *constituido*. Hay un imaginario de la música cuya función es la de tranquilizar, la de constituir al sujeto que la escucha y ese imaginario se introduce enseguida en el lenguaje a través del adjetivo (7)".

Lo que R. Barthes dice de la música nos parece perfectamente aplicable a la anamnesis. Algunos textos de anamnesis (los que más hablan) se parecen curiosamente a los comienzos de las novelas de Balzac, que después de todo no son más que anamnesis imaginarias.

La literariedad de la anamnesis debería ser estudiada en particular. Después, se podrá "frotar" (intertexto) la anamnesis con el texto, solamente después.

Al igual que nos negamos a leer un texto como una anamnesis (o un fragmento de una anamnesis que se oculta), asimismo rechazamos la anamnesis como clave del texto.

Hoy sabemos que no hay *clave* del texto. Solamente existen diversos campos conceptuales que permiten renovar su lectura.

¿Cuáles son?

(7) R. Barthes, "Le Grain de la voix", *Musique en jeu*, n.º, p. 57.

3. ¿COMO PUEDE LEERSE UN TEXTO LIBRE?

Después de haber indicado de qué universo cultural e histórico-político habían salido los textos, vamos a intentar decir *desde dónde* los hemos leído.

No hay una lectura inocente, sobre todo cuando se trata del niño. Está la del gramático, la del clínico y luego la (las) nuestra (s) es decir la de nuestro propio universo cultural, y sobre todo, ideológico.

El abanico de las posibilidades de lectura que vamos a dar no es exclusivo. Es personal, es decir que refleja gustos, investimentos, modas e incluso tics. Solamente pretendemos mostrar cómo algunas áreas de la investigación humana aparentemente alejadas de la psicología infantil pueden ayudar a quien se interese por las producciones literarias de los niños a despojarse de un cierto número de ideas concebidas a través de ello, contribuir a un enfoque quizás nuevo del problema de la creatividad infantil.

En nuestro inventario de recursos prácticamente no mencionábamos la psico-lingüística. No se trata ni de menosprecio ni de rechazo ideológico, lo que sucede es simplemente que los actuales terrenos de investigación de los psico-lingüistas no son los que intentamos desbrozar. La escuela de Ginebra (1)

(1) Principalmente J. Piaget, *Le langage et la pensée de l'enfant*, Delachaux y *Problemes de psycho-linguistique*, P.U.F.; H. Sinclair de Zwart, *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Dunod; E. Ferreiro, *Les relations temporelles du langage de l'enfant*, Droz. Para una crítica

enfatisa las relaciones que existen entre el desarrollo del pensamiento lógico (operativo) y el del lenguaje. Por otra parte los estudios en curso, excepto los de J. Simon y R. Desrosiers (2), se refieren principalmente a los problemas de adquisición del lenguaje oral, tanto léxico como sintáctico, mientras que nosotros intentamos poner el acento sobre la especificidad de las escrituras en tanto que práctica literaria.

¿Dónde encontrar entonces modelos de lectura?

Consideramos sucesivamente las tres áreas que actualmente nos parecen más susceptibles de aclarar la significación del texto libre en tanto que obra literaria. Se trata de la teoría psicoanalítica, el análisis estructural de los mitos y del folklore y la teoría del texto. En cada ocasión indicaremos con la mayor claridad posible nuestras fuentes de lectura e intentaremos enseñar con ejemplos qué partido puede sacar de ello el práctico.

del punto de vista piagetiano véase P. Oleron, *Langage et développement mental*, Dessart.

(2) J. Simon, *La langue écrite de l'enfant*, P.U.F., R. Desrosiers, *La créativité verbale chez les enfants*, P.U.F.

I. TEXTO LIBRE Y TEORIA PSICOANALITICA

*Mamá me pegaba con un gran bastón.
Entonces salí para Burdeos en un elefante.
Para no caerme me agarré a su trompa.*

Martine, 5 años.

No hace falta ser un gran experto para dar una interpretación psicoanalítica a este texto. La idea de una lectura psicoanalítica del texto libre no es nueva.

A decir verdad y por razones que sería muy largo desarrollar aquí, Freinet solamente tuvo un breve contacto con el psicoanálisis e incluso con una cierta prevención respecto a él (3).

Por el contrario, algunos de sus continuadores, principalmente P. Le Bohec, F. Oury y R. Lafitte reconocieron lo que podía aportar a la pedagogía Freinet la lectura de Freud desde un doble punto de vista crítico y terapéutico. Para convencerse bastará con leer la experiencia siguiente, referida por Le Bohec:

"Un miércoles Michel (8.02) escribe:

Sueño con mi infancia, con los campos inundados de bruma. ¡Ah! Cómo me gustaría volver a ellos con el sol del verano.

Por la mañana estudiamos este texto y por la tarde, mientras lo borraba después de una relectura, Francis se abalanza a su cuaderno y redacta lo siguiente:

Yo sueño con la pena que he hecho a mi padre y a mi madre y estoy alegre y a veces lloro.

(3) Sobre este tema véase C. Freinet, *Essai de psychologie sensible*, II, Delachaux, p. 19 y ss. y E. Freinet, *L'Ecole Freinet, réserve d'enfants*, Maspero, p. 280 y ss.

Enseguida y fugitivamente me acuerdo de la poesía que había escrito varios días antes:

Tengo pena ¡oh! el viento esconde mis penas. Estoy liberado. ¡Oh! me he liberado de mis penas.

Relaciono estos dos hechos y se me ocurre la idea de que pretenden expresar un drama.

Pero el viernes por la mañana escribe esto:

Sueño con mi infancia, con el hermoso sol brillante, con el mar sereno que sueña. Cómo me gustaría volver allí.

Esto no era lo que yo esperaba, porque este texto está evidentemente copiado del de Michel.

Sin embargo al traérmelo para que lo corrigiera Francis me dice:

— Tenía otra idea, pero ya no consigo acordarme.

— Yo ya sé cuál era tu idea. Seguro que querías continuar tu texto del miércoles.

Pero con gran sorpresa encontré en su cuaderno la siguiente frase:

Mi madre no sabe. Cree que tengo hambre. Pero yo sé lo que tengo.

En este momento el niño añade a media voz:

— A veces hay textos secretos que a uno le gustaría decir.

Presintiendo algo hago salir a los demás alumnos. Es la hora del recreo y afortunadamente no estoy de servicio. Prosigue:

— Sí, mi hermana no hacía más que decirme, decirme, decirme.

— Mira, tú tienes un secreto que confiarme. Ya sabes, los niños tienen a menudo secretos. A veces son cosas sin importancia, pero ellos no saben que son cosas sin importancia y, al contrario, creen que son cosas muy importantes. Esto hace que se sientan molestos. ¿Pero cómo vamos a hacer librarle de él? Bueno, ya sabes que hay dos formas. O bien lo escribes sobre un papel y yo lo quemo sin mirarlo o bien me lo dices. Pero

eso es más difícil, porque hay cosas que no se pueden decir. Hala, aquí tienes una hoja.

Se pone a escribir en un rincón del despacho levantando la esquina de su hoja para que yo no pueda verla.

Los otros entran del recreo. Nosotros salimos para quemar el papel.

— Ya ves que puedes tener confianza en mí. Me gustaría mucho saber lo que hay aquí, porque así conocería tu secreto y podría ayudarte. Pero he prometido que lo quemaría y voy a quemarlo sin mirarlo.

Y me dispongo a hacerlo. Pero, con gran asombro por mi parte, me dice de sopetón:

— Es porque me lo había hecho en la cama. Mi hermana no hacía más que molestarme por ello. No hacía más que decirme, decirme, decirme. Y además eso daba más trabajo a mi madre.

— ¡Ah!, si no es más que eso. Eso no tiene ninguna importancia. ¡Pero si eso no es grave en absoluto! Ya sabes que eso le pasa a todo el mundo, incluso a las personas mayores cuando eran pequeñas. Ahora ya te has librado de ello.

Vuelve a la clase y salta sobre su cuaderno para escribir el texto siguiente:

Los pájaros cantan. Tú, tú no tienes ganas de broma. Hay algo que te molesta. Ven a mi calle y te librarás de ello. Está liberada. Canta, es feliz. Canta como todas las demás. Yo soy feliz. Todo el mundo es feliz en mi camino. Cantan, es de noche. Duermen y no tienen pesadillas. Sueñan bien.

Al día siguiente hay una prolongación. Parece que Francis no ha expresado suficientemente la alegría que ha encontrado intacta cuando se ha despertado.

Al día siguiente todo el mundo se despierta y se levanta. Vienen a mi casa y lo festejamos. En este momento una señora y un señor enfermos entran en su casa. Les dan las medicinas.

Se curan. ¡Victoria! Se curan. ¡Victoria! Lo festejan, cantan. Los pájaros tocan el tambor (4)".

Este relato conmovedor suscitaría muchos comentarios, en él se pueden observar varias metonimias/desplazamientos: "el viento esconde mis *penas* (...) Me he liberado de mis *penas*". "Sueño con la *pena* que he hecho a mi *madre*". "Sueño (...) con el *mar* sereno que sueña", etc. Uno puede sorprenderse también por el procedimiento de incineración simbólica del trauma. P. Le Bohec lo ha utilizado varias veces con éxito, especialmente con Loïc que empezó a tartamudear como consecuencia del nacimiento de un hermanito. El trauma había sido revelado por una serie de textos libres que habían conseguido la desaparición del síntoma y, para ayudar a la curación, Le Bohec rompió solemnemente en pedacitos y quemó una cinta magnética en la que Loïc tartamudeaba (5). El procedimiento recuerda el que C. Lévi-Strauss describe a propósito de un parto en una tribu sudamericana bajo el nombre de *eficacia simbólica* (6).

Hay que observar que el mismo Le Bohec no se deja arrastrar a los vértigos peligrosos del psicoanálisis salvaje:

"Siempre he pensado y escrito —no podemos jugar a los psicoanalistas. (...) Hay demasiados riesgos y, en primer lugar, el de jugar al aprendiz de brujo. Además basta con echar una ojeada a Lacan, Mélanie Klein y Lagache para convencerse de la di-

(4) *Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet*, p. 25. (Transcribimos en cursiva los textos escritos por el niño.) Editions de l'Ecole Moderne Française, Cannes. Demasiado tarde como para poder dedicarle un extenso comentario llega a nuestras manos un extraordinario estudio clínico y psicoanalítico de R. Lafitte titulado *Textes ordinaires de Patrice*, Bibliothèque de Travail et de Recherche, 1975, n° 3, C.E.L. Cannes.

(5) La historia de la curación de Loïc se recoge, junto con documentos que la confirman, en un disco editado por el I.C.E.M. (Disques documents I.C.E.M., n° 2).

(6) *L'Anthropologie structurale*, Plon, p. 25.

ficultad y, en nuestro caso, la imposibilidad de la empresa. No podemos remontar al origen de la neurosis (7)".

Otros, mal informados o no informados en absoluto, no supieron evitar este peligro. En nuestra opinión, J. Celma se encuentra en este caso. A partir de una liberación brutal de la expresión se vió enfrentado, como consecuencia de *transferts* y *contratransferts* no controlados, a situaciones de transición al acto muy perjudiciales para los niños: "con motivo de una discusión sobre la educación mixta durante más de dos horas, tres niñas no cesaron, una de acariciarme los cabellos; otra de desabrocharme y abrocharme mi jersey insistiendo sobre la parte baja y la última de jugar con mis pies. Al cabo de estas dos horas yo interrumpí mi discusión porque me estaba excitando demasiado inútilmente (8)".

Semejantes experiencias, que podemos calificar de irresponsables, son verdaderamente perjudiciales para los niños: la liberación incontrolada de los fantasmas sexuales no fue jamás considerada por Freud con una finalidad en sí misma.

Lo que sin embargo es cierto es que un número importante de textos libres manifiestan de forma evidente problemas edípicos. Citaremos dos textos ejemplares de Edipo-niño y Edipóniña.

Jerôme B. (9)

Erase una vez un niño pequeño que se llamaba Mimi. Vió a su mamá que se alegró de encontrarle. Su papá estaba escondido detrás de la puerta. Su mamá le había dicho que se fuese a su cuarto. Cuando el niño pasó delante de la puerta vió que sus padres se estaban dando un beso.

Nelly M. (12)

Fuí a La Teste. Mi padre me preguntó si quería un globo.

(7) Le Bohec, *op. cit.*, p. 27.

(8) *Journal d'un éducateur*, Champ libre, p. 90.

Yo digo:

— No, yo ya soy muy mayor, eso puede estar bien para Sylvie, pero no para mí, yo ya no soy un bebé.

— ¿Entonces un biberoncito?

Me reí y me dijo:

— ¿Un chupete para la hija de María?

— ¿Quién, Valérie?

— Vamos a ir a verla y después iremos a casa a ver la película y después nos iremos a la cama.

Mi papá dice a mamá.

— Mañana me traerás el desayuno a la cama.

Sin ir más allá se puede afirmar que el sólo hecho de que una institución permita que surjan estos textos demuestra su valor profiláctico, incluso terapéutico (9).

Dicho esto hay que plantear ahora la siguiente cuestión: ¿Acaso el texto libre en tanto que texto libre (y no solamente éste o aquél) es susceptible de una lectura psicoanalítica? Dicho de otra forma ¿se pueden leer todos los textos libres con el modelo psicoanalítico?

En 1897 Freud escribe: “El mecanismo de la creación es el mismo que el de los fantasmas históricos (10)”.

Bastaría esta afirmación para legitimar toda tentativa de lectura psicoanalítica del texto. Pero desafortunadamente esta es una afirmación aislada, al menos en el comienzo de la obra de Freud. Consideremos en ésta los textos referidos a la creación literaria. Hay dos enteramente dedicados a ella: *Delirio y sueño en la Gradiva de Jensen* (1907) y un capítulo de *Psicoanálisis aplicado* que se titula “El poeta y la fantasía” (1908).

(9) Sobre este tema se puede consultar A. Vasquez y F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, p. 120, 134 y ss., 214 y 689.

(10) *La Naissance de la psychanalyse*, P.U.F., p. 184.

En *La interpretación de los sueños* (1905) y la *Introducción al psicoanálisis* (1916) hay pasajes que se refieren a la creación literaria. Después, un silencio casi total.

¿Qué consecuencias podemos extraer de estos diferentes textos para nuestro propósito?

El texto de Jensen presentaba, para Freud, un campo ya *superdeterminado* de aplicación de las teorías desarrolladas unos años antes en *La interpretación de los sueños*, en efecto, el personaje ficticio de Norbert Hanold parece haber sido creado *para Freud*, de forma que su comentario psicoanalítico es evidente.

Por otra parte, en opinión de Freud, la creación literaria roza siempre la patología. El poeta sería en cierta forma un *profesional* de la sublimación: “El artista es al mismo tiempo un introvertido que roza la neurosis. Animado por impulsiones extremadamente fuertes, querría conquistar honores, poder, riquezas, gloria y amores. Pero le faltan los medios con que procurarse estas satisfacciones. Por ese motivo, como todo hombre insatisfecho da la espalda a la realidad y concentra todo su interés y también su libido en los deseos creados por su vida imaginativa, lo que puede conducirlo fácilmente a la psicosis (11)”

En un pasaje de *La interpretación de los sueños*, Freud aplica radicalmente este tipo de análisis a propósito de Shakespeare: Tímon de Atenas, Macbeth y Hamlet reflejan el mismo

(11) *Introduction a la psychanalyse*, citado por J.L. Baudry, “Freud et la création littéraire”, *Tel Quel*, n° 32 invierno de 1968, Cf, p. 71: “Freud afirma efectivamente que Hamlet es histérico, pero si la aversión del personaje por los actos sexuales es la de Shakespeare, Freud deja entrever, pero no lo afirma que también Shakespeare era histérico. La conclusión de lo que parece ser un silogismo ha sido ‘olvidada’”.

rechazo de la sexualidad (a través de su creador): El poeta *no puede* haber expresado en Hamlet *más que* sus propios sentimientos (12)".

El esquema freudiano no puede servirnos de ejemplo en la medida en que Freud considera la obra (al menos en ese momento de la reflexión) como un síntoma y la *profesión* del poeta como una sublimación (peligrosa). Pero el texto libre no es el *oficio* del niño, es una forma de expresión entre otras. Puede ser objeto de elección para tal o cual niño, eso es evidente. Pero aplicar al texto libre un esquema válido para Shakespeare supondría razonar a tenor de la analogía siguiente:

$$\frac{\text{muerte de Polonius}}{\text{muerte del padre de Shakespeare}} = \frac{\text{Hamlet}}{\text{Shakespeare}} = \frac{\text{héroe del texto libre}}{\text{autor del texto libre}}$$

El texto de "El poeta y la fantasía" tiene para nosotros una importancia tópica en el sentido de que Freud parte precisamente del niño y compara la creación literaria y el juego: "¿No deberíamos buscar ya en el niño los primeros rasgos de la actividad poética? La ocupación preferida y más intensa del niño es el juego. Quizás podamos afirmar justificadamente que todo el niño que juega se comporta como un poeta en la medida en que traspone las cosas del mundo en que vive en un orden nuevo que se adapta a su conveniencia. (...) El poeta actúa como el niño que juega. Se crea un mundo imaginario que se toma muy en serio, es decir que dota de grandes cantidades de afectos, distinguiéndolo de la realidad (13)".

En esta perspectiva el niño, al escribir textos libres "juega"

(12) *L'Interprétation des rêves*, P.U.F., p. 231.

(13) *Essais de psychanalyse appliquée*, Idées, Gallimard. Traducción española, *Psicoanálisis aplicado y técnica psicoanalítica*. Alianza Editorial.

en el sentido freudiano del término: el juego es un placer, el estado de vigilia un placer en el que no se proporciona placer, el texto libre, un mito de ambos.

Hay que precisar que en este texto Freud considera sobre todo una literatura de placer, la literatura popular y particularmente el folletín: "No escogemos precisamente para servir a nuestra comparación a los escritores más estimados por la crítica, sino, más bien, a esos autores de novelas, de novelas cortas o de cuentos que carecen de pretensiones, pero que, por el contrario, encuentran un mayor número de ávidos lectores y lectoras. En las obras de estos narradores hay un rasgo que nos sorprende en primer lugar: siempre hay un héroe sobre el que se concentra el interés y para el cual el poeta intenta por todos los medios ganar nuestra simpatía y al que parece estar protegido por una providencia especial. Si al final de un capítulo he abandonado al héroe sin sentido y perdiendo su sangre por profundas heridas, estoy seguro de encontrarle, al principio del capítulo siguiente, rodeado de solícitos cuidados y en vías de recuperación (14)".

Estos héroes de los que habla Freud son a menudo los del cuento libre, trátase de "yo", un príncipe, un cow-boy, un niño a un animal. Sin embargo nos parece que el texto libre se queda más bien a medio camino entre la fantasía y la creación poética propiamente dicha ya que, como el que sueña despierto, el texto libre se sirve de una situación concreta (comparable al "material" del sueño) para transformarla en literatura, mientras que el escritor prescinde de ella en mayor o menor medida. Es verdad que, entre los textos libres de los niños se encuentra un reducido número de "sueños puros", como éste:

Sueño con casas de oro oscuro grises. Una en oscuro. Una oca está sobre la casa. Hay flores al lado de la casa en oro dorado

(14) *Ibid.*, p. 36.

gris, marrón oscuro. Las músicas, los músicos. Habrá que ir a la guerra de los turcos. Tirad los cañones.

Este texto constituye una excepción. Lo más frecuente es que el texto de sueño esté arreglado: conserva el aspecto un poco incoherente del sueño en estado de vigilia y la concentración sobre un héroe superprotegido del cuento.

Este breve artículo es para nosotros un vivero de hipótesis pero sólo se refiere a un momento del pensamiento de Freud. Once años más tarde con "Más allá del principio del placer" (15), cambia el decorado. No solamente no se habla ya de creación literaria, sino que las teorías del sueño y del juego han cambiado sustancialmente. La primera con la cuestión de las neurosis de guerra (los combatientes reviven en sueños los sucesos que los han traumatizado: ¿dónde está el placer?), la segunda con el célebre juego del Fort da (un niño repite jugando un acontecimiento traumatizante, la marcha de su madre: ¿dónde está el placer?)

El principio de placer— antes origen y motor de la creación literaria popular— es por sí solo incapaz de justificar el juego y el sueño. Será la *repetición* y su correlato bio-metafísico, el principio de la muerte, quienes se llevarán la parte de león en la economía del sistema.

"Por lo que se refiere al juego del niño creemos comprender que si el niño reproduce y repite un acontecimiento incluso desagradable es para poder dominar, a través de su actividad, la fuerte impresión recibida, en lugar de limitarse a padecerla adoptando una actitud puramente pasiva. Cada repetición parece fortalecer este dominio e incluso cuando se trata de elementos agradables, el niño no se cansa de repetirlos y reproducirlos afanándose en obtener una identidad perfecta de todas las repeticiones y reproducciones de una impresión. (...) El

niño no se cansa de pedir al adulto la repetición del juego que le había enseñado o al que había jugado con él. Y cuando se le cuenta un hermoso cuento quiere siempre oírlo una y otra vez con exclusión de cualquier otro, se preocupa de que se repita palabra por palabra, detecta la menor modificación que el narrador se permita introducir con la esperanza quizás de ganarse el beneplácito del niño (16)".

No entraremos aquí en el detalle de la metapsicología freudiana, pero retendremos lo que para nosotros es fundamental, a saber, que la repetición no niega el placer, sino que a veces lo representa, de ahí la resistencia al cambio: "No hay oposición al principio del placer porque la repetición, el hecho de volver a encontrar la propia identidad son ya en sí mismas una fuente de placer (17)".

A menudo se quejan los maestros de la repetitividad del texto libre e incluso algunos ven en ella su límite. Quizás resida precisamente en esta repetición temática o estructural una buena parte del placer que el niño experimenta al escribir textos.

Esto nos conduce a una interrogación de importancia capital: si se admite que la repetición es una manifestación de la resistencia al cambio (y no una simple regla de juego del funcionamiento poético) ¿no se convierte la institución del texto libre en una institución bloqueadora? Aquí tropezamos de nuevo con el problema crucial de la parte del maestro: ¿debe, respetuoso de la "libertad" infantil, permitir que el texto se repita hasta el infinito o bien debe intervenir y, en ese caso, cómo? Se puede responder parcialmente a esta cuestión diciendo que no encontramos nunca dos veces el mismo texto (el mismo a nivel de la estructura, geno-textual): siempre existe la posibi-

(16) *Ibid.* p. 45.

(17) *Ibid.* p. 45.

(15) *Essais de psychanalyse*, Payot, p. 19.

lidad de un clinamen que puede hacer derrapar la producción en un sentido prospectivo.

Para volver a la cuestión de las relaciones psicoanálisis/texto libre, de acuerdo con lo dicho podemos aventurar dos tipos de lecturas correspondientes a los dos tipos de textos:

— una lectura “antes de 1920”, el texto de placer: el niño se proyecta, para proporcionarse un placer, en un héroe superpoderoso.

— una lectura “después de 1920”, el texto de repetición: el niño domina una situación traumatizante simbolizándola en textos repetitivos.

Desde nuestro punto de vista es lamentable que el mismo Freud no haya aplicado el principio de la repetición a la literatura: sin embargo en el ya citado pasaje de “Más allá del principio del placer” aborda un problema casi intermedio entre el juego y el texto, el del cuento: el placer del niño que escucha el cuento reside en la reiteración del relato sin modificaciones.

Pero esta reiteración, para ser reclamada, ha de tener origen en un primer placer, correspondiente a lo que Freud llama una capacidad de “ligar” la energía (18). Se plantea la cuestión de saber, desde el punto de vista psicoanalítico, por qué un cuento se hace popular, es decir, por qué es acogido con placer y luego reclamado por una mayoría de niños. La respuesta a esta cuestión no es ajena a nuestra problemática en la medida en que el texto libre aparece a menudo como un cuento.

Al menos dos psicoanalistas, que nosotros sepamos, se han interesado por el cuento infantil hasta el punto de proponer una lectura psicoanalítica.

E. Fromm se ha dedicado a los cuentos de Perrault (19), pero

(18) *Ibid.* p. 112.

(19) *Le langage oublié. Introduction à la compréhension des rêves*, Payot. Traducción española, Librería Hachette, Buenos Aires 1960.

su lectura se ciñe exclusivamente a descubrir un simbolismo sexual codificado en ciertos detalles (ejemplo: caperuza roja=menstruación) dejando de lado la trama del relato, lo que le ha valido las iras de los folkloristas (20). Este tipo de interpretación, que abandona completamente el eje sintagmático del discurso es, en cualquier caso, incapaz de justificar la fascinación ejercida sobre los niños por los cuentos de Perrault.

El ecléctico y fascinante G. Groddeck, inventor del ello da una interpretación mucho más interesante de una recopilación de cuentos ilustrados para niños el *Struwwelpeter* (*Pedro el desgreñado*). G. Groddeck no solamente considera que este texto es susceptible de una interpretación psicoanalítica, sino como un verdadero manual del psicoanálisis: “Es un libro para toda la vida, incluso para aquéllos que jamás lo vuelven a mirar. Es uno de los mejores manuales de psicoanálisis: el más fácil de comprender en cualquier caso. Si los niños entre seis y ochenta años quieren comprenderlo deben, sin embargo apropiarse de nuevo de la atenta mirada de los niños de tres a cuatro años. Entonces verán claramente lo que el niño pequeño solamente siente de un modo sordo sin expresarlo (21)”.

Esta última frase es para nosotros de suma importancia: el placer del cuento reside en un encuentro ambivalente (e inconsciente) del deseo del niño y del deseo del texto. El encuentro es efectivamente ambivalente en el sentido de que es lo no-serio, el humor del texto, lo que permite —al ser más ancha para este elemento no-serio la manga de la censura— al deseo de contarse a sí mismo al ser leído. Los temas se enmascaran y se manifiestan principalmente en las ilustraciones de la recopilación a través del juego de barrocas reiteraciones en espejo e inversiones

(20) P. Delarue citado por M. Soriano en *Les contes de Perrault*, N.R.F., Gallimard, p. 46.

(21) *La Maladie, l'art et le symbole*, N.R.F., Gallimard, p. 202.

en cartuchos. Es verdad que la lectura de G. Groddeck es muy simbolista y poco lineal, pero tiene el mérito de que no intenta colocar sistemáticamente una rejilla sobre el material lo que en otros conduce a ocultar lo que se lee para tapar los agujeros de la rejilla.

La perspectiva "psicocrítica" de C. Mauron, por interesante que sea su novedad y su audacia, no está exenta de este fallo. Volviendo la espalda a la crítica universitaria clásica, C. Mauron ha puesto a punto una rejilla de lectura de los textos literarios clásicos, directamente inspirada en la teoría psicoanalítica. Aplica esta rejilla especialmente a las obras de Racine y, sobre todo a *Fedra*. Para él "una situación dramática representa una situación intrapsíquica" (22) en la cual los personajes representan las diversas instancias del aparato psíquico (punto de vista dinámico y económico). Cada tragedia debe revelar así bajo la forma de una acción, un poco del "mito personal" de Racine (23). A partir de ahí Mauron emprende una lectura *muy clásica* de la obra: en primer lugar se determina el lugar de cada escena en la economía general del texto es la idea general de la escena. Seguidamente ya no hay más que alinear las palabras, las expresiones, los giros de cada uno de los protagonistas, para ilustrar la idea general. Así, partiendo de una idea revolucionaria, C. Mauron desemboca —al pretender probar demasiado— en un empobrecimiento trivializante del texto raiciniano que "psicologiza" a ultranza.

La lección de todo este desarrollo es, a nuestro parecer, la siguiente: mientras la crítica psicoanalítica se limita a contemplar la obra desde una *perspectiva caballera*, es muy convincente, pero cuando se arriesga a penetrar en el detalle de la linearidad significativa, lo es mucho menos.

(22) *Fedra*, Corti, p. 19.

(23) *Ibid.* p. 23.

El silencio de Freud sobre la obra literaria después de 1908 (poco más o menos el momento en el que lo tópico deja sitio a lo dinámico y a lo económico) es sintomático. Si se exceptúa su texto sobre lo *Unheimliche*, "La inquietante extrañeza" (24), que se refiere más al "efecto del texto" (dinámico) que al mismo texto, Freud guarda silencio sobre la obra de arte literaria, mientras que continúa hablando de la obra de arte plástica. La problemática del lenguaje que, en *La interpretación de los sueños* era central se difumina progresivamente para no reaparecer más que una sola vez, magistralmente, hay que reconocer, pero en el contexto muy especial de "El hombre de los lobos", texto escrito por él mismo *como una obra literaria* un poco en el estilo de Poe (25).

¿Hay que evitar entonces toda perspectiva psicoanalítica en la lectura del texto libre si es cierto que todas las tendencias lineales han fracasado más o menos? Pensamos y creemos haberlo demostrado que el texto libre tiene un alcance psicoanalítico innegable, prueba de ello es la función terapéutica de algunos.

Si las tentativas de lectura sistemática fracasan es porque realizan la reducción del texto a un solo código, porque pretenden seguir siempre la misma falsilla cuando la realidad es que hay varias. Si el psicoanálisis no puede dar toda la verdad de un texto es porque no hay verdad del texto (mientras que para Freud hay una verdad del sueño). En *Critique et vérité* R. Barthes ha demostrado que no existe una "lectura verdadera" de un texto literario, sino solamente "lecturas" posibles: el texto es siempre plural. La obra literaria no funciona jamás con un solo código. En ella se intrincan una pluralidad de códigos. El

(24) *Essais de psychanalyse appliquée*, op. cit. p. 163 y ss.

(25) *Cinq psychanalyses*, P.U.F., p. 325 y ss. Pensamos sobre todo en la importancia de la carta de W.

deseo inconsciente es uno de esos códigos, presente al mismo tiempo que los otros, entretelado con ellos.

Precisamente este emborronamiento de los códigos es el que da el carácter literario a la obra: se reconoce la mala literatura en que sus códigos aparecen de forma grosera —por ejemplo en la mala novela policiaca (J. Bruce) o la mala novela de costumbres (G. Des Cars).

Lo que nos dice el psicoanálisis es que la fuerza está siempre detrás del sentido y que la fuerza necesita siempre la forma—, J. Derrida lo ha demostrado ampliamente (26). Pero en la literatura el uno no puede justificar por completo a la otra. Creerlo así significaría castrar o bien al psicoanálisis (que no es nunca una simple hermenéutica) o a la literatura (que no es nunca pura fuerza, a pesar de algunas tentativas desesperadas, como la de Artaud, por ejemplo). Por ese motivo nosotros no intentamos jamás una decodificación psicoanalítica integral, sino que nos atenemos al consejo freudiano de la *atención flotante* (27). Lo que no supone rebajar el lugar del psicoanálisis, sino ponerlo en su lugar que es, principalmente, el de una escucha (28).

En conclusión no nos parece posible (lícito) deducir una rejilla sistemática de la lectura del texto libre a partir de la teoría psicoanalítica. Semejante empresa o bien debilitaría esa misma teoría constituyéndola como una vaga antropología del texto o bien conduciría a seleccionar los textos, es decir, a someter los hechos a la teoría.

(26) *L'Écriture et la différence*, Le Seuil, p. 9 y ss.

(27) *La technique psychanalytique*, P.U.F., p. 62.

(28) No hemos considerado la cuestión del transfert en el texto libre. Postular el transfert basándonos exclusivamente en la institución significaría, en nuestra opinión, caer en un "laxismo psicoanalítico" que nos repugna. Solamente la medicina podría detectarlo y esto supera el ámbito de nuestros propósitos.

II. MITO, FOLKLORE Y TEXTO LIBRE.

El mito es eso, la tentativa de dar forma épica a lo que se opera de la estructura.

J. Lacan (29).

Este es un texto de Yannick B.:

(26) *Una vez un pueblecito lloraba porque llovía. Junto con su padre lloraba cada vez más. Pero todo el mundo se había ido a su casa. La tormenta se calmó, entonces todo el mundo estaba contento. El pueblecito se fue a casa de su madre, pero su madre estaba en el hospital para tener otro pueblecito. Pero al pueblecito no le gustaba su casa.*

La afinidad de este texto con ciertos mitos es asombrosa, tanto desde el punto de vista del tema como el de la estructura; este estilo del texto libre en forma de mito es suficientemente frecuente y por este motivo nos hemos visto conducidos a considerar, a partir de análisis ahora célebres de C. Lévi-Strauss, las relaciones (semejanzas y diferencias) que podría haber entre el mito y el texto libre.

En un pasaje de *La pensée sauvage* que ahora se ha hecho clásico, Lévi-Strauss compara la actividad mítica al *bricolage* (30). El mito se sirve de elementos heteróclitos y aparentemente dispares y los reagrupa en un relato haciéndoles desempeñar papeles que no son habitualmente los suyos (ver precisamente

(20) *Television*, Le Seuil, p. 51.

(30) *La Pensée sauvage*, Plon p. 26 a 33.

sobre este punto el texto que acabamos de citar): el mito se sirve de acontecimientos para convertirlos finalmente en una estructura significante, mientras que los elementos considerados por separado no lo son.

Se sirve de acontecimientos dispares para fabricar una estructura así como el *bricoleur* extrae de su caja elementos dispares (clavos, hilos, piezas recuperadas) que había guardado pensando que “esto me puede servir algún día” y las ensambla en función de una estructura a realizar (estructura que está condicionada por los elementos disponibles). A la inversa, el pensamiento técnico parte de la estructura del objeto a realizar para *fabricarle* los acontecimientos necesarios para la realización de la estructura. Se obtiene una pareja de oposiciones:

pensamiento mítico (*bricoleur*): acontecimientos → estructura
pensamiento técnico (ingeniero): estructura → acontecimientos

En nuestra opinión existe la misma pareja de oposiciones entre el texto libre y la redacción. Claro está que el texto libre estaría del lado del *bricoleur* y del mito y la redacción del lado del ingeniero y del pensamiento técnico. En efecto, en el texto libre el niño extrae del acervo de los acontecimientos que le afectan (escenas de la vida familiar, lecturas, juegos, sueños, ensoñaciones, etc.) los que le parecen interesantes para fabricar un texto (estructura). En la redacción el niño parte de una estructura (tema, pero también instrucciones) y *fabrica* los acontecimientos adecuados. En este sentido la redacción es en el interior del pensamiento occidental, más *rentable* que el texto libre.

A partir de estas premisas teóricas se puede llevar más allá la analogía entre el mito y el texto libre. Lévi-Strauss recupera la concepción saussuriana de la lengua como sistema de diferencias (31) para aplicarla al totemismo y al mito. El sentido de

(31) *Cours de linguistique générale*, op. cit. p. 166.

las clasificaciones totémicas no debe ser considerado término a término, sino diferencialmente. El nombre del totem no se asemeja al clan que denomina, pero las diferencias entre los nombres se asemejan a las diferencias entre los clanes (32). Lo mismo sucede con los mitos y con los textos libres:

Franck C.:

(7) *El otro día fui a Gers. Me divertí jugando a la pelota con Michel, yo tenía 28 y Michel 39.*

(10) *Una vez fui a Gers. Jugué a las cartas con Florence. Le gané todos sus ases.*

En resumen, podemos retener dos puntos de esta concepción levistraussiana del mito que aclaran singularmente la lectura de los textos libres y sobre todo de las series de textos libres:

a) “Todo puede suceder en un mito. Parece que la sucesión de acontecimientos no esté subordinada a ninguna regla de la lógica o de la continuidad. Todo sujeto puede tener cualquier predicado. Toda relación concebible es posible (33)”.

b) “Si los mitos tienen un sentido éste no puede depender de los elementos aislados que entran en su composición, sino de la forma en que estos elementos estén combinados (34)”.

Sin embargo sería imprudente comparar sin reservas el texto libre y el mito.

El texto libre tiene un “autor”, el mito no tiene más que “narradores”.

La tradición del texto libre es gráfica, la del mito es oral.

Estas diferencias hacen que las conclusiones de Lévi-Strauss no puedan servir de modelo directamente aplicable.

Sin embargo, estas diferencias, en la medida que imponen

(32) *Le totemisme aujourd'hui*, P.U.F., p. 111.

(33) *Anthropologie structurale*, op. cit. p. 229.

(34) *Ibid.* p. 232.

al análisis de los mitos (y de los relatos folklóricos en general) actitudes específicas y originales, pueden arrojar una nueva luz sobre la manera en que se consideran las producciones infantiles. Como el mito y el cuento no tienen enunciadores, sino solamente “narradores” o “recitadores”, el método empleado para analizarlos está completamente “despsicologizado”. El texto libre sí que tiene un autor y quizás sea esta consideración antropocentrista del autor la que lleva a menudo a una lectura exclusivamente psicologista (haciendo énfasis sobre la tonalidad afectiva, por ejemplo) y principalmente a un desconocimiento del mismo texto en beneficio de la relación texto-autor. La cuestión que se plantea no es “¿Qué dice el texto?”, sino “¿Qué dice el autor del texto?” El texto libre y el cuento tienen en común que se ocupan mucho más de “lo que se cuenta” que de “cómo se cuenta”. Esta preocupación por el relato y exclusivamente por él y ese desprecio por la retórica no nos parecen únicamente imputables, como tendería a hacer creer espontáneamente una perspectiva diacrónica, a una cierta incompetencia. En nuestra opinión se relacionan con el carácter esencialmente intercambiable del texto libre (carácter sobre el que ya hemos insistido en muchas ocasiones).

En un notable estudio titulado “El folklore, forma específica de creación”, R. Jakobson ha insistido sobre el carácter intercambiable del relato folklórico. Para que un texto sea “aceptado” como folklórico, es decir, para que circule oralmente, debe responder a determinados caracteres lingüísticos precisos: “Supongamos que un miembro de una comunidad haya compuesto una obra personal. Si esta obra oral resultase ser, por una u otra razón, inaceptable para la comunidad, si no se la apropiasen todos los miembros de esa comunidad, estaría condenada a desaparecer. Solamente la transcripción fortuita de

un compilador puede salvarla, haciéndola pasar del campo de la poesía oral al de la literatura (35)”.

Lo que pide la comunidad es un texto funcional —en oposición al texto de la novela que es predominantemente catalítico: “Cuando las descripciones de los paisajes desagradan a la comunidad son eliminadas del repertorio folklórico, etc. En una palabra, en el folklore solamente subsisten las formas que tienen para la comunidad un carácter funcional. Y es obvio que una de las funciones de la forma pueda sustituir a otra. Pero cuando una forma deja de ser funcional desaparece del folklore, mientras que sigue conservando una existencia potencial en la obra literaria (36)”.

Lo mismo sucede con el texto libre: aunque esté escrito, está destinado a ser leído ante un público que lo juzga. Por este motivo el texto apreciado es siempre el texto más funcional (a menudo ante la gran consternación del maestro que apreciaría con más agrado algunos textos catalíticos). Nos parece que más que a una imposibilidad para describir, habría que achacar la relativa pobreza retórica a un fenómeno de censura previa.

Por este motivo no podemos estar de acuerdo con R. Desrosiers cuando se plantea la siguiente hipótesis. “La estructura creadora de los textos de niños se basa en un juego de figuras. La distancia que separa el texto creativo del texto no creativo se define por el empleo o el no-empleo de las figuras en el plano de la lingüística y de la morfología (37)”.

Desde esta perspectiva el preciosismo sería el colmo de la creatividad, lo que supone desdeñar el carácter fundamentalmente intercambiable del texto del niño.

Este funcionalismo del texto libre (a través de esto enten-

(35) *Questions de poétique*, Le Seuil, p. 60.

(36) *Ibid.* p. 62.

(37) *La Créativité verbale chez les enfants*, op cit., p. 12.

demostramos la importancia que se confiere a la sucesión de acciones) no equivale, por otra parte a un realismo: ¡lo real no es, en sí, funcional! Al contrario, en numerosas series se detectan ejemplos de paralelismo. R. Jakobson considera estas manifestaciones de paralelismo como constantes comunes a todas las formas literarias, desde el cuento popular a la poesía más hermética y que se manifiesta a todos los niveles del análisis lingüístico: "Debemos tener en cuenta el hecho irrefutable de que, en todos los niveles de la lengua, la esencia, en poesía, de la técnica artística reside en retornos reiterados (38)".

Por el momento nos contentaremos en citar, como confirmación de esta tesis, tres textos de Laurent B. (estos textos fueron escritos consecutivamente) en donde se ve perfectamente el funcionamiento del paralelismo:

(8) *Un día fui con mi papá a buscar setas, nos fuimos al canal y encontramos seis hongos, después nos fuimos a un campo, encontramos tres cogumelas y después fuimos a casa y nos comimos los hongos y las cogumelas.*

(9) *Una vez fui a cazar con mi papá. Con mi perro papá vio un conejo. Papá le disparó y luego mi perro fue a buscarlo. Papá le había dado. Y luego de repente vio un pájaro, le disparó y el pájaro cayó. Después volvimos a casa. Papá ató al perro. Volvió a casa y nos comimos el conejo. Y mañana nos comemos el pájaro.*

(10) *Una vez papá y yo fuimos a pescar. Papá tenía una caña grande y yo una pequeña. De repente vio que su anzuelo se movía. Lo sacó y vio un gobio. Papá cogió el pez y lo metió en un cubo. De repente vi que mi anzuelo se movía y grité: "¡Papá, mi anzuelo se mueve!" Mi papá levantó la caña y vio*

(38) "Le Parallélisme grammatical et ses aspects russes", *Questions de poétique*, op. cit., p. 234.

un lucio, después volvimos a casa. Comimos el lucio y yo dormí la siesta.

Este breve ejemplo muestra hasta qué punto es importante la superposición de los textos para su comprensión. Si se toma por separado el texto (10) puede caer uno en la tentación de ver en él el tema de la rivalidad con el padre: papá pesca un gobio (con su caña grande), yo pesco un lucio (con mi caña pequeña). Pero si se superponen los tres textos se ve que en realidad se trata de una estructura paralela que se reitera: hongos/cogumelas, conejo/pájaro, gobio/lucio, estructura en la que el paralelismo padre/hijo solamente aparece en realidad una vez. Además con la lectura de estos tres textos se ve que la cuestión del realismo o de la verdad del texto (incluso una verdad fantasmática) no tiene sentido. En los tres casos existe la fabricación y elaboración de un modelo poético: el niño no cuenta ni inventa, fabrica y hace funcionar. Lo que importa es que eso funcione, y se vuelve a empezar... para ver lo que pasa. En todos los casos lo real no es más que un pretexto; lo que cuenta es el texto en cuanto conjunto de funciones: "Toda composición poética significativa, ya resulte de la improvisación o sea el fruto de un prolongado y penoso trabajo, implica una elección orientada del material verbal (39)".

En conclusión se puede afirmar que la lectura funcional del texto es un buen recurso para despsicologizar —al menos en un primer momento— y para evitar las trampas del impresionismo y del psicoanálisis.

(39) "Structures linguistiques sublimales en poésie", *Questions de poétique*, op. cit., p. 280.

III. TEORIA DEL TEXTO Y TEXTO LIBRE.

Texto libro
Catherine D.

Desde hace unos quince años e impulsados por R. Barthes, los paladines de lo que se ha dado en llamar la nueva crítica han revolucionado toda nuestra concepción de la triple relación escritor/texto/lector. No intentaremos presentar aquí una síntesis de sus trabajos, sino simplemente inventariar los puntos sobre los cuales pueden teórica y prácticamente ayudar a nuestra comprensión del texto libre.

El "autor" y su texto

Los teóricos del texto, dejando sin duda las manos libres a los psicólogos, cosa de la que no han abusado hasta el momento, apenas si se han ocupado de la literatura producida por el niño. Sin embargo en una de sus más famosas *Mitologías*, R. Barthes abordó hace algunos años el fenómeno Minou Drouet. En él ve un mito central de la visión ideológica de la literatura:

"Si la sociedad ha movilizado un aparato cuasi judicial para intentar resolver un enigma 'poético', suponemos que no es por el simple amor a la poesía. Es porque la imagen de una niña poeta le resulta a la vez sorprendente y necesaria: es una imagen que hay que autenticar de una forma tan científica como sea posible en la medida en que rige el mito central del

arte burgués: el de la irresponsabilidad (de la que el genio, el niño y el poeta no son más que figuras sublimadas) (40)".

Esperamos haber mostrado, en nuestra presentación del texto libre, la distancia que separa una empresa como ésta del fenómeno Minou Drouet y la institución del texto libre. Sin embargo, por encima de la anécdota y de su impostura ideológica, R. Barthes plantea claramente la cuestión de la "responsabilidad" de la literatura, cuestión limítrofe entre la psicología y la teoría de la literatura. Para R. Barthes, la relación fundamental no se sitúa entre el autor y su texto: el autor no puede "responder" de su texto (crítica del psicologismo) ni consciente ni *inconscientemente*. Ni la vida consciente ni la vida inconsciente pueden responder *enteramente* del texto, en tanto que texto. Esto no quiere decir que el autor sea irresponsable, lo que resultaría satisfactorio para la ideología.

El problema de la responsabilidad del texto tiene lugar entre el escritor y el espesor de su texto. Hay un desplazamiento del espesor. El autor no está "en el fondo" de su texto, escondido en sus repliegues (donde le acosa la psicología). El trabajo del autor (todo autor "trabaja") reside en el tejido de un espesor en donde dejará creer que él se esconde, se codifica, para el lector ("yo mismo soy materia de mi libro"). El lector "ingenuo" puede caer en esta trampa (si así le gusta), el crítico y el psicólogo *no tienen derecho a hacerlo*. La vida del autor no es la "receta" del espesor del texto. T. Todorov, hablando de los formalistas rusos escribe: "Por lo que se refiere a ellos no cabe explicar la obra a partir de la biografía del escritor, ni a partir de un análisis de la vida social contemporánea (41)".

Sin embargo el crítico no queda obligatoriamente reducido a la impotencia o a la ignorancia: lo que sucede es que ese es-

(40) *Mythologies*, Le Seuil, p. 153.

(41) *Théorie de la littérature*, Le Seuil, p. 17.

pesor del texto no funciona *de cualquier forma* (cosa que se intenta ocultar con nociones como la de genio o de prodigio). Esta investigación del funcionamiento del texto no puede realizarse más que si se acepta (metodológicamente) separar el texto de su progenitor, lo que sucede, por la fuerza de las cosas, en el campo de los cuentos y de los mitos y explica los progresos logrados en su comprensión. Por otra parte el hecho de que los escritores de la “distancia” (Mallarmé, Joyce, Robbe-Grillet, etc.) sean el pasto preferido de los formalistas, en detrimento de los escritores moralistas (Gide, Green) es significativo al respecto.

Tomemos de nuevo esa noción de espesor como hilo conductor de nuestra relación con la obra capital de R. Barthes. El punto de vista de su primer libro, *Le degré zero de l'écriture*, es ya muy revelador. No existe una escritura *instrumental* o neutra —la neutralidad del *nouveau roman*, además del aburrimiento que a menudo destila, no es más que la postura finalmente adoptada de la literariedad de la escritura. La escritura ingenua (Camus en *El extranjero* o Queneau en *Zazie*) no lo es más que falsamente, claro está. R. Barthes sitúa su análisis en la perspectiva de una diacronía filogenética: la escritura no va de un espesor *cero* a un espesor *n*, solamente está *tramada* de modo diferente según el tiempo y el género.

¿Niño escritor o niño que escribe?

¿El hecho de escribir confiere a quien escribe el estatuto de escritor? ¿Es el niño un escritor cuando escribe textos libres? A propósito de esto R. Barthes, en un artículo fundamental titulado “Escritores y gente que escribe” inventa una dicotomía cuyo alcance operativo es considerable:

Minou Drouet escribiendo poemas = escritor (?)

el escolar que cuenta lo que hizo el jueves
por la tarde = persona que escribe (?)

R. Barthes demuestra que no es tan simple. El escritor es aquél que escribe, pero a quien la escritura plantea un problema: “El escritor es aquél que *trabaja* su palabra (aunque esté inspirado) y se absorbe funcionalmente en ese trabajo.

Para el escritor escribir es un verbo intransitivo (42)”.

Para la persona que escribe la escritura no es más que un medio: “Las personas que escriben son hombres ‘transitivos’. Se proponen un fin (dar testimonio, explicar, enseñar) para el que la palabra no es más que un medio (43)”. La persona que escribe escribe-para-x, el escritor escribe-porque-le-gusta (lo que no significa que lo haga con facilidad).

¿De qué lado se sitúa nuestro productor de textos libres?

A primera vista el niño es una persona que escribe: en escritura es transitiva, escribe para contar. En realidad esta asimilación es simplista: es verdad que el niño escribe porque tiene ganas de contar, pero también porque tiene ganas de escribir. Al pasar de la historia contada al hecho de escribir para contar una historia, el niño penetra subrepticamente en el círculo de la escritura intransitiva. La cuasi-simultaneidad entre el proyecto de escritura y su ejecución no autoriza a negar al niño la cualidad de escritor, incluso aunque él mismo no se tenga por tal, sino simplemente por una persona que escribe. Es también persona que escribe en la medida en que “la función de la persona que escribe es decir en toda ocasión y sin tardanza lo que piensa (44)”.

Así hay que reconocer que el estatuto del niño que produce sus textos libres es ambiguo. Por una parte pretende ser

(42) *Essais critiques*, Le Seuil, p. 150.

(43) *Ibid.* p. 151.

(44) *Ibid.* p. 152.

transitivo y, por tanto, persona que escribe, por otra quizás lo que quiera antes que nada sea escribir: en este sentido es, en parte al menos, intransitivo y escritor. Su transitividad no es quizás más que un pretexto para una intransitividad fundamental.

Al leer un texto libre leemos la obra de un escritor que se cree persona que escribe, mientras que al leer una redacción leemos una obra de una persona que escribe que se cree escritor.

En definitiva la oposición transitividad/intransitividad plantea el problema del círculo y del carácter cerrado de la escritura: la persona que escribe quiere (cree) romper el círculo de la escritura, mientras que el escritor se encierra en él. Decir que para el niño no se plantea el problema del carácter cerrado del lenguaje significaría ser demasiado expeditivo: la afición del niño a los juegos de palabras y a las canciones infantiles parece demostrar, por el contrario, que se piensa en este carácter cerrado, pero sobre un modelo lúdico. Por ese motivo hemos de admitir, a nivel de texto libre una especie de *no man's land* entre la transitividad y la intransitividad, la cerrazón y la apertura. El niño tiene sin duda una visión "naturalista" de las palabras, pero el uso que hace de ellas no tiene nada de ingenuo.

El lector y el texto

En *S/Z*, R. Barthes da una lección de lectura magistral sustituyendo plenamente el *leer* por el *interpretar*.

Lección de lectura, que desplaza la noción de subjetividad literaria poniéndola de nuevo en su lugar: cuando leo no comunico (o comulgo) *súbitamente* con la subjetividad del autor, soy yo *súbitamente* lector (es decir, que ha leído otros textos) el que leo. No leo tanto con mi subjetividad como *con los otros textos*. Al leerlo lo constituyo, antes *no* existía.

"*Leo el texto*. Esta enunciación conforme con el "carácter" de la lengua francesa (sujeto, verbo y complemento) no es siempre cierta. Cuanto más plural es el texto menos escrito está antes de que yo lo lea. No lo someto a una operación predicativa, consecuente con su ser, llamada *lectura* y yo no es un sujeto inocente, anterior al texto y que seguidamente lo utiliza como un objeto a demostrar o un lugar a ocupar. Este "yo" que se aproxima al texto es ya en sí mismo una pluralidad de otros textos, de códigos infinitos o, más exactamente, perdidos (cuyo origen se pierde) (...)

Leer es, en efecto, un trabajo del lenguaje. Leer es encontrar sentidos, nombrarlos, pero esos sentidos nombrados son llevados hacia otros nombres. Los nombres se llaman, se reúnen y su agrupación pretende hacerse nombrar de nuevo: yo nombro, yo denomino, yo renombro: así pasa el texto, es una nominación en devenir, una aproximación incansable, un trabajo metonímico (45)".

La lección es importante. Afirma sin ambigüedades la ambigüedad de nuestro propósito: toda lectura me pone en una situación de intertexto.

"El intertexto, que en forma alguna es, hay que decirlo una vez más, el banco de las "influencias", de las "fuentes" y de los "orígenes" al que se haría comparecer una obra o un autor, es más ampliamente y a un nivel completamente distinto ese campo en el que se consume lo que Sollers (en su artículo sobre Dante) llama soberbiamente y de forma indeleble *la travesía de la escritura*: es el texto *en tanto que atraviesa* y es *atravesado* (en esta equivalencia del activo y del pasivo se reconocerá la palabra del inconsciente). Esto quiere decir, entre otras cosas, que el intertexto no reconoce ninguna división de los géneros. Dejando aparte toda cuestión de valor, es de su-

(45) R. Barthes, *S/Z*, Le Seuil, p. 16 y 17.

poner que el comentario de S/Z pretende estar *al mismo nivel* que el texto de Balzac (al mismo *nivel*) como dos planos de agua nivelados por un juego de esclusas (46)".

Así como no hay escritura llana (neutra), tampoco hay escritura *inocente*. R. Barthes prohíbe fingir que *se lee por primera vez*. Esta advertencia no excluye el carácter científico de la lectura en beneficio de una subjetividad y de un fenomenismo triunfantes (Protágoras) que autorizarían a afirmar *cualquier cosa* del texto ya que es *yo* (o *eso*) quien lee. R. Barthes, como Freud, hace la apología de una especie de atención flotante sobre el texto:

"Estar con alguien a quien se ama y pensar en otra cosa: así es como tengo las mejores ideas, así invento mejor lo que es necesario para mi trabajo. Lo mismo sucede con el texto: produce en mí el mejor placer si consigue hacerse escuchar indirectamente. Si al leerlo me veo obligado a levantar la cabeza a menudo y a oír otra cosa. No estoy necesariamente *cautivado* por el texto de placer. Puede ser un acto ligero, complejo, sostenido, casi aturrido: movimiento brusco de la cabeza, como el de un pájaro que no oye nada de lo que nosotros escuchamos y que escucha lo que nosotros no oímos (47)".

Así como la atención flotante hace que Freud se pregunte por qué ha "oído" eso y no lo demás, asimismo mi lectura "desatenta" y plural me lleva a preguntarme por qué leo "eso".

Esto es lo que hace R. Barthes en su artículo propedéutico titulado "Introducción al análisis estructural de los relatos". La primera comprobación es muy simple, pero llena de implicaciones principalmente pedagógicas: en el relato todo es función. Dicho de otra forma, todo sirve.

(46) R. Barthes, "Réponses", *Tel Quel*, núm. 47, otoño de 1971, p. 101.

(47) *Le plaisir du texte*, Le Seuil, p. 41.

"¿Es todo funcional en un relato? ¿Tiene todo un sentido, hasta el más pequeño detalle? ¿Es susceptible el relato de ser íntegramente dividido en unidades funcionales? Lo veremos enseguida, hay sin duda varios tipos de funciones, porque hay varios tipos de correlaciones. Lo que no quiere decir que un relato siempre esté compuesto exclusivamente de funciones: todo, en diversos grados, es significativo en él (48)".

Luego en el relato, no solamente policiaco o enigmático, todo funciona, pero no todo funciona de la misma forma.

Conviene distinguir las *funciones* propiamente dichas de los *indicios*. Las primeras hacen avanzar diacrónicamente el relato, los segundos lo hacen progresar sincrónicamente, al nivel de la tipología de los personajes o más generalmente, de los actuantes. En el enunciado: "Una vez me fui a pescar con papá. Papá tenía una caña grande y yo una pequeña", la primera frase es *función*, la segunda un *indicio*, pero ambas son igualmente importantes para el relato.

Dentro de las funciones hay que distinguir aún las funciones *cardinales*, que "constituyen las verdaderas bisagras del relato" y las funciones catalíticas que "solamente 'rellenan' el espacio narrativo que separa las funciones bisagra".

Parece ser que los niños más pequeños escriben relatos más funcionales que indiciarios (lo que hace que se parezcan más a un cuento que a una novela psicológica) y más cardinales que catalíticos.

El funcionamiento semiótico específico del relato que seguidamente desarrolla R. Barthes muestra perfectamente que este *jamás* es una *mimesis*. No importa que el autor lo quiera o no, que lo finja o no lo finja, esto no tiene nada que ver en ello. Por ese motivo nos negamos a establecer una dicotomía entre

(48) *Communications*, núm. 8, p.7.

el texto libre “realista” (anecdótico) y el texto libre “de imaginación”. Opinamos que carece de significación.

“Así, en todo relato, la imaginación sigue siendo contingente. La función del relato no es la de “representar”, sino la de constituir un espectáculo que aún sigue siendo muy enigmático para nosotros, pero que nunca podría ser de orden mimético. La “realidad de una secuencia no reside en el encadenamiento “natural” de las acciones que la componen, sino en la lógica que en ella se expone, se arriesga y se satisface”.

Lo que sucede en un relato no es, desde el punto de vista referencial (real), literalmente: *nada*. “Lo que sucede” es el lenguaje por sí solo, la aventura del lenguaje, cuyo advenimiento no deja de ser celebrado jamás (49)”.

La misma conclusión del artículo, al separar el diálogo del relato, convierte la aparición de éste en la verdadera *entrada en el lenguaje* (como Edipo entró en el deseo). El diálogo no era más que la entrada en la comunicación.

“Aunque no se sepa apenas más sobre el origen del relato que sobre el origen del lenguaje, se puede afirmar razonablemente que el relato es contemporáneo del monólogo, creación, según parece, posterior a la del diálogo. En todo caso, sin pretender forzar la hipótesis filogenética, puede ser significativo que sea en el mismo momento (hacia la edad de tres años) cuando el hombrecito ‘inventa’ a la vez la frase, el relato y el Edipo (50)”.

Un texto, tres lecturas

¿Cómo aplicar todo lo que precede al texto libre? Vamos a

(49) *Ibid.*, p. 26.

(50) *Ibid.*, p. 27.

considerar un texto de nuestro repertorio y vamos a someterlo a tres lecturas que nos parecen representativas de la teoría del texto.

Laurent B.

(13) *Erase una vez un pobre palomo y su mujer que salían en busca de una aventura. Un día vieron a un cazador y a su perro. El cazador había puesto una trampa con unos granos. Cuando el cazador se fue con su perro el palomo se acercó con su mujer. Como sabía que se trataba de una trampa, tomó un tallo de hierba y lo puso dentro de la trampa. Después se comieron todo. Enseñaron a todos los habitantes del bosque qué es lo que había que hacer cuando se ve una trampa. Se convirtieron en los reyes del bosque.*

1. Lectura actancial: A. J. Greimas

Tomando el punto de vista de F. de Saussure y de L. Hjelmslev, Greimas define el sentido a partir de la noción de oposición y diferencia:

“Dos consecuencias se desprenden inmediatamente:

1. Un sólo término-objeto no comporta significación.
2. La significación presupone la existencia de la relación. La aparición de la relación entre los términos es la condición necesaria de la significación (51)”.

El relato es el lugar de funcionamiento de esas oposiciones y de sus relaciones. Todo relato se organiza alrededor de estos tres pares de actantes opuestos:

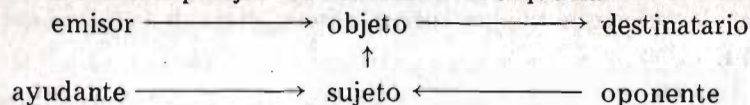
“sujeto” frente a “objeto”

“emisor” frente a “destinatario”

“ayudante” frente a “oponente”

(51) A. J. Greimas, *Sémantique structurale*, Larousse, p. 18.

Estas tres parejas se intrincan en el esquema:



Por otra parte se admite que todo relato es una tentativa de *suprimir una carencia*. A. J. Greimas da un ejemplo simple ilustrando perfectamente el funcionamiento de su esquema:

“La ideología marxista, a nivel de militante, podría ser distribuida, gracias al deseo de ayudar al hombre, de forma paralela:

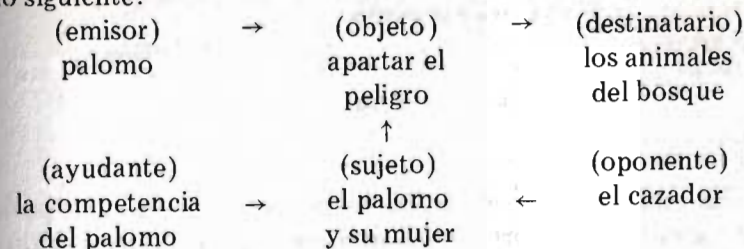
Sujeto	Hombre
Objeto	Sociedad sin clases
Emisor	Historia
Destinatario	Humanidad
Oponente	Clase burguesa
Ayudante	Clase obrera (52).

Este modelo es de sumo interés para el texto libre en la medida en que es a priori (es decir no empírico, sino estructural): lo que significa, por una parte, que los seis actantes no se encuentran necesariamente en todo texto, y, por otra, que algunos actantes (como además destaca Greimas) pueden suponerse total o parcialmente: esto sucede a menudo con las parejas sujeto/objeto y emisor/destinatario.

Se ve que “el palomo” aparece en tres actantes, pero bajo una forma actancial diferente en cada ocasión (en tres funciones diferentes). Dejando de lado (en un primer nivel) las partes estereotipadas del relato: “Erase una vez (...) en busca de aventuras” y la recompensa final: “Se convirtieron en los reyes del bosque”, el modelo revela la estructura actancial propia del relato y permite deslindarla de todos los demás del mismo tipo.

(52) *Ibid.*, p. 181.

Si representamos el texto libre con un modelo actancial da lo siguiente:

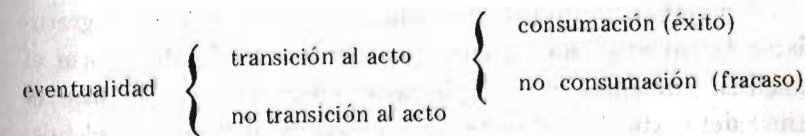


2. Lectura lógica y temporal: C. Bremond

C. Bremond reprocha a Greimas haber olvidado una dimensión del relato: “El objeto del relato es el tiempo, no la eternidad, el enunciado del devenir de las cosas agota su sentido propiamente narrativo (53)”.

Pone a punto lo que llama una *lógica de los posibles narrativos* que intenta responder a la interrogación: “¿Es posible describir la red completa de las opciones que lógicamente se ofrecen al narrador en un punto cualquiera de su relato para continuar la historia comenzada (54)?”.

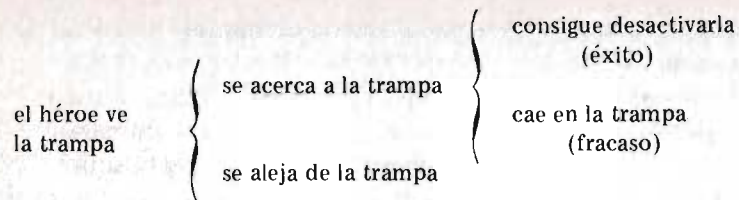
Para esto divide el relato en secuencias cuya matriz universal de base es:



Si tomamos una secuencia del texto libre ya analizado veríamos el árbol lógico siguiente:

(53) C. Bremond, *Logique du récit*, Le Seuil, p. 89.

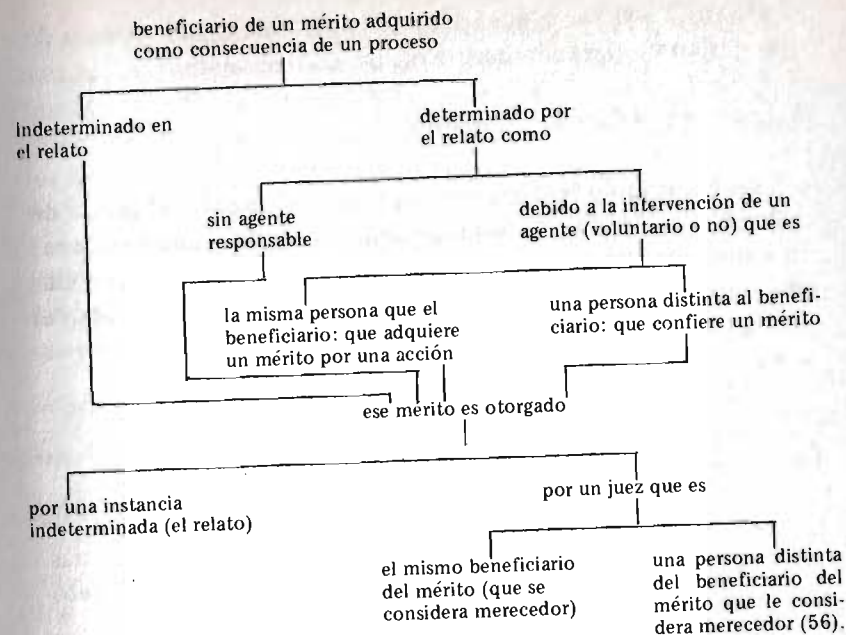
(54) *Ibid.*, p. 89.



En cada secuencia el escritor ha de escoger entre tres “posibles narrativos”. A partir de la opción escogida el relato “bifurca” en una nueva dirección, una nueva eventualidad con tres opciones, etc. hasta la culminación del relato.

La matriz de las elecciones lógicas no se aplica solamente al héroe (Bremond ve en ello una deficiencia del sistema de Propp) sino a todos los actantes de los que da la siguiente lista: *el paciente* (el que es afectado, luego puede serlo el héroe) *el agente* (que puede convertirse en paciente y *vice versa*), *el influenciador* (el que instruye, persuade, disuade, esconde sin “obrar” no obstante directamente), *el mejorador*, *el degradador*, categorías actanciales que corresponden más o menos a las del ayudante y el oponente en Greimas) *el adquirente de mérito* y *el remunerador*. Cada uno de estos “actantes” se encuentra en situaciones específicas con las que C. Bremond configura un catálogo minucioso y exhaustivo.

Sin embargo esta exhaustividad, por la que puede congratularse la investigación teórica, complica considerablemente el análisis. Tomemos un ejemplo sacado del mismo texto libre; el final del texto es: “Enseñaron a todos los habitantes del bosque qué es lo que había que hacer si se veía una trampa. Se convirtieron en los reyes del bosque”. La matriz de las opciones de esta secuencia es la siguiente:



(56) *Ibid.*, p. 296.

Tenemos, pues diez recorridos lógicos posibles. La definición de nuestra secuencia sería, pues:

El héroe es beneficiario de un mérito adquirido como consecuencia de un proceso/determinado por el relato como/debido a la intervención de un agente que es/la misma persona que el beneficiario: que adquiere ese mérito a través de la acción. Ese mérito es otorgado/por una instancia indeterminada (el relato).

Resulta evidente que el aparato es demasiado pesado de manejar como para servirse de él sistemáticamente.

3. Lectura polifónica R. Barthes.

En opinión de R. Barthes el sentido del texto y el placer de su lectura residen en la superposición (como en una partitura) de cinco códigos (pero su número no es exhaustivo): “Los cinco códigos forman una especie de red, de tópico a través del cual pasa el texto (o, mejor, al pasar a través de ella se convierte en texto) (57)”.

¿Cuáles son esos códigos?

— El código proairético (ACT): código de las acciones, de los comportamientos,

— el código sémico (SEM): código de los significados, de las connotaciones, lo que se dice de las cosas y de las personas.

— el código simbólico (SYM): código de las figuras de retórica, metáforas, metonimias, antítesis, etc.,

— el código cultural (REF): código de los conocimientos, de la sabiduría, de las técnicas, de la ideología,

— el código hermenéutico (HER): código del enigma, de la verdad, de lo incierto.

Si aplicamos estos códigos a nuestro texto de referencia el resultado es:

Erase una vez (REF: universo del cuento) /un pobre (SEM: la pobreza que será cambiada en riqueza) /palomo y su mujer que salían/ (ACT: salir; REF: universo del cuento) /en busca de aventuras/ (HER: interrogación ¿qué va a pasar?). /Un día vieron a un cazador y a su perro/ (ACT: ver un peligro posible). / Cuando el cazador se fué con su perro/ (ACT: el alejamiento del autor del peligro) el palomo se acercó con su mujer/ (ACT:

(57) R. Barthes, *S/Z*, op. cit., p. 27.

acercarse). /Como sabía que era una trampa/ (HER: conocer la naturaleza del peligro) /tomó un tallo de hierba y lo puso en la trampa/ (REF: la técnica de la desactivación de las trampas). /Después se comieron todo/ (ACT: comer). /Enseñaron a todos los habitantes del bosque qué es lo que había que hacer cuando viesen una trampa/ (ACT: enseñar a evitar el peligro). /Se convirtieron en los reyes del bosque/ (SEM: la recompensa; SEM la riqueza trocada por la pobreza del principio, REF: el universo del cuento).

Teoría y práctica.

Hemos mostrado unas cuantas herramientas teóricas. No lo hemos hecho movidos por una especie de eclecticismo pedante: hemos actuado en cierta forma como el *bricoleur* que hurga en su caja; ¿cuáles son, en el campo de nuestros conocimientos, los elementos que pueden ayudarnos a captar el texto libre en su complejidad y en su diversidad?

Algunas herramientas “van” perfectamente con ciertos textos, otras, con otros. No hay una herramienta universal, una clave del texto libre. Algunos textos, afortunadamente, parece que se resisten a la comparación con cualquier modelo...

Después de haber desbrozado este campo teórico vamos a proponer un determinado número de aplicaciones prácticas bajo forma de rejillas de lectura. Estas rejillas que hemos improvisado no tienen más pretensión que la de clasificar los textos en categorías “textuales”, lo que, después de todo no es más que el principio de una aprehensión científica bastante nueva como para que aún no haya sido objeto de investigaciones de esta clase.

4. REPETICIONES Y DIFERENCIAS: LA AFECTIVIDAD EN LOS TEXTOS LIBRES

I. REPETICION Y AFECTIVIDAD

Ya hemos visto anteriormente la repetición: al hablar de Freud, de los mitos, de los cuentos.

En las series de textos libres la repetición es una constante, si no *la* constante.

¿Por qué repite un niño, cómo repite? ¿Refleja la repetición algún aspecto de su afectividad? Puede parecer paradójico hablar de afectividad cuando se ha dicho que no es lícito atribuir al niño los estados o las acciones de su héroe. Hay, en efecto una paradoja mientras exista una visión "psiconaturalista" de la afectividad. Afortunadamente hoy disponemos de concepciones de la afectividad libres de todo carácter "romántico". Como la de la etnóloga H.F. Harlow: "Las afectividades pueden ser definidas como el conjunto de los comportamientos y sus procesos subyacentes que crean y mantienen las relaciones sociales individuales uniendo entre sí a los miembros de una misma especie (1)".

¿Y qué se ve en los textos libres de los niños, más que casi exclusivamente la descripción de las relaciones sociales? Los objetos, las cosas, las descripciones faltan en la mayor parte de

(1) Citado en R. Zazzo y otros, *L'Attachement*, Delachaux, p. 56.

los casos: solamente la institución escolar las impondrá más tarde bajo la forma de redacciones; el modelo de la redacción es el dictado, texto que preferentemente carece de acción, pero que está "atiborrado" de descripciones.

Cuando leemos una serie de textos libres, comprobamos muy intuitivamente que hay "algo" que se repite. Algo que no es ni una palabra, ni una frase, ni un tema, sino una *afectividad* en el sentido definido por Harlow, es decir, determinados tipos de relaciones entre los personajes del relato. Pero se observa que este tipo de relaciones funciona como las estructuras, es decir, que son *transformables*.

Vamos a ilustrar esto considerando ampliamente dos series de textos libres.

Laurent

Laurent tiene ocho años. Los textos están presentados en orden cronológico de producción, aunque no concedemos a este orden ninguna importancia como no sea la meramente cardinal.

(1) *Un día en el bosque encontramos un pájaro. Estaba herido. Lo cuidamos. Tenía un ala rota.*

(2) *Un día vimos un canario en libertad. Intentamos cogerlo, pero se fue a casa de la vecina. Le pedimos permiso para entrar. La vecina dijo que sí, pero pertenecía a otra vecina, entonces ellos lo cogieron.*

(3) *Un día en el bosque vimos un conejo. Estaba enfermo. Tenía los ojos cerrados y se golpeó contra un árbol. Fuimos a verlo. Tenía la mixomatosis. Se despertó y murió.*

(4) *Sueño que un fantasma abre mi puerta y se esconde debajo de la cama y por la mañana se levanta y me lleva a su país. Mi papá no me encuentra y por la noche el fantasma me lleva a mi cama y al día siguiente mi papá me encuentra.*

(5) *Durante el verano me subí a un árbol para coger a un gato que se había comido a un pájaro. En el árbol había un nido con cinco huevos. Yo miré el nido, pero el gato se escapó corriendo muy deprisa, entonces no pude cogerle.*

(6) *Un día en casa de mi tío todo el mundo salió a buscar las ovejas y después nosotros fuimos a buscar a las vacas al campo. Mientras que hacíamos todo esto los patos que estaban en el patio pasaron a casa de un vecino. Cuando volvimos empezamos a buscar a los patos. Cuando el vecino salió a su patio vió los patos y nos los trajo.*

(7) *Un día fui con mi papá a buscar setas fuimos a un campo y encontramos tres cogumelas y después fuimos a casa y nos comimos los hongos y las cogumelas.*

(8) *Un día fui a cazar con mi papá. Con mi perro papá vio un conejo. Papá le disparó y luego mi perro fue a buscarlo. Papá le había dado y luego de repente vio un pájaro, le disparó y el pájaro cayó. Después volvimos a casa. Papá ató el perro. Volvió a casa y nos comimos el conejo y mañana nos comeremos el pájaro.*

(9) *Un día papá y yo fuimos a pescar. Papá tenía una caña grande y yo una pequeña. De repente vió que su anzuelo se movía. Lo sacó y vió un gobio. Papá cogió el pez y lo metió en su saco. De repente ví que mi anzuelo se movía y grité: "¡Papá, papá, mi anzuelo se mueve!". Mi papá levantó la caña y vió un lucio. Después volvimos a casa, comimos el lucio y yo dormí la siesta.*

(10) *Un día fui con mi papá, mi mamá y mi hermana pequeña al zoo, vimos cisnes y leones. Después fuimos a buscar cacahuets. Fuimos a ver a los monos, les dimos cacahuets a los monos y también vimos las cebras, los búfalos y llamas. Después volvimos a casa.*

(11) *Erase una vez un jinete que se había perdido en el desierto. Tenía un bidón para beber. Se llamaba León-Gris. León-*

Gris tenía un caballo blanco y negro. León-Gris era muy rico. Había marchado durante semanas por el desierto, por fin ve el castillo. León-Gris dio su fortuna al rey del Castillo y se convirtió en rey.

(12) Erase una vez un pobre palomo y su mujer que salían en busca de aventuras. Un día vieron un cazador y su perro. El cazador había puesto una trampa con granos. Cuando el cazador se fue con su perro el palomo se acercó a su mujer. Como sabía que era una trampa cogió un tallo de hierba y lo puso en la trampa. Después se comieron todo. Enseñaron a todos los habitantes del bosque que es lo que había que hacer si veían una trampa. Se convirtieron en los reyes del bosque.

(13) Una vez un zorro se encontró un conejo. El zorro se llamaba Roro y el conejo Ronron. El zorro quería comérselo, salió corriendo, llegó a tiempo a su madriguera y le contó todo a su mujer.

(14) Un día un caracol se encontró un lobo en el fondo de un bosque. La ardilla le mordió la cola: el lobo corría como un cohete para volver a su casa. Su mujer le puso una venda; salió para comerse a la ardilla. El lobo la vio y estuvo a punto de devorarla, pero no la devoró porque llegó un cazador y lo hirió. El lobo salió de nuevo para su casa. El cazador lo persiguió y lo mató.

(15) Erase una vez una ciudad cow-boy que estaba muy triste porque estaban luchando contra el hombre más fuerte del mundo. Un día hicieron una pelea. El hombre más fuerte del mundo mató al sherif. Se llamaba Voy. Había matado a cincuenta personas. Entonces volvieron a pelear. Pero llegó un hombre y lo mató. Le nombraron sherif. Se llamaba Camo.

(16) Un día un caracol se encontró con un perro. El caracol le dijo: "Qué grande pareces. Hay que buscar algo para que yo pueda alcanzar tu tamaño". Buscaron durante dos horas. El

perro dijo: "Ya lo tengo, voy a soplar en tu boca y crecerás". El caracol explotó.

(17) Erase una vez un pobre abeto que se paseaba por el bosque. Un día vio a un leñador y se escapó a toda velocidad. El leñador se preguntó: "¿Cómo se las arregla para andar?" El abeto se encontró con un roble y le dijo: "¿Quieres ser mi amigo?". El roble dijo: "Sí". Llegó el leñador y los cortó a los dos.

(18) Erase una vez un señor que cazaba. Un día vio una pantera, que le saltó encima. Entonces cogió su escopeta y la mató. Fue a un castillo. El rey le dijo: "Si me das esa pantera serás el rey del castillo". El cazador se la dio. Se convirtió en el rey del castillo.

(19) Erase una vez un gato que se llamaba Bibip. Una mañana su maestra le dió un bol de leche. Cuando lo terminó se fue a la carretera. De repente llegó un coche y lo atropelló.

(20) Erase una vez un mono que vivía en un árbol. Un día vio un coche en el que iba un hombre. El hombre se bajó del coche, el mono cortó todos los cables del coche. Después llegó el hombre. Se subió al coche, pero no andaba. Entonces se fue a pie.

(21) Erase una vez un barco con pescadores. Metían la red en el agua. Un día encontraron una orca en su red. La pusieron en una cubeta con agua. Cuando llegaron a puerto la pusieron en su estanque con un delfín. Comía peces pequeños y un día se murió.

(22) Erase una vez un conejo que no era como los demás. Vivía en un árbol. Un día vio a una coneja. La llamó. Le dijo: "Sube al árbol". Ella le enseñó a comportarse como era debido.

(23) Erase una vez una manada de caballos salvajes. El jefe era un caballo blanco. Los señores querían atraparlo, pero como el jefe corría muy deprisa, los caballos de los señores se cansaban mucho. Un día el caballo murió. La manada estaba

triste. Un día llegó un caballo blanco y negro. Se convirtió en el jefe del rebaño.

(24) *Erase una vez un cazador que cazaba monos. Se paró debajo de un árbol. El mono que estaba encima del árbol le tiraba cocos a la cabeza, el cazador no estaba contento porque se le rompían encima de la cabeza y la leche de coco le mojaba. "Vaya, me ha caído una nube encima", dijo el cazador. Y se fue a su casa.*

(25) *Erase una vez un ratón que se paseaba. Vio un perro que corría detrás de él. Se escondió detrás de un árbol y el lobo siguió todo derecho. Después el lobo ya no lo vio más. Dio una vuelta por los árboles y lo volvió a encontrar, el ratón se metió en su agujero y el lobo esperaba al lado. Cuando salió el lobo lo cogió y se lo comió, de repente el lobo tuvo ganas de hacer cacas. El ratón salió todo lleno de caca, corrió a su agujero y no salió más.*

Antes de emprender la construcción empírica del modelo podemos hacer dos observaciones cuyo alcance supera, en nuestra opinión, la anécdota, aunque conduzcan a hipótesis cuya validez no ha podido ser rigurosamente comprobada:

1. Dos textos —(16) y (23)— son evidentemente plagios, el primero de la fábula *La rana que quería ser tan grande como un buey* y el segundo de la película *Furia*. Lo interesante es que estos dos plagios no aparecen como intrusos en la serie. Así se puede observar cómo en el niño de esta edad la imitación no es nunca gratuita: toda imitación es "asimilación" a un esquema mental de un modelo cultural que lo ilustra. La imitación es criba de clasificación. Tomando una expresión de C. Lévi-Strauss en *Le Totémisme aujourd'hui*, se puede decir que el niño imita lo que para él "es bueno para pensar". Aquí se ve cómo los textos plagiados se integran perfectamente en la serie, el (16) es el inverso del (22) y el (23) la réplica "en hueco" del (15).

Esta es una razón de más para pensar que la "originalidad" preconizada por las consignas de las redacciones no es decididamente una característica del texto libre.

2. Varios textos manifiestan lo que en *La pensée sauvage*, C. Lévi-Strauss llama la "lógica de las cualidades concretas". Todo sucede como si el niño *fabricase el texto con textos* utilizando algunas de sus propiedades concretas (colores, sonidos, consonancias).

En el texto (11) el jinete se llama León-Gris: hay un caballo blanco y negro. La intersección de los dos colores "produce" el nombre del propietario, o bien el caballo es el anagrama sensible del propietario.

En el texto (13) el zorro se llama Roro y el conejo Ronron. La distinción entre ambos protagonistas se produce por la sola conmutación de un rasgo distintivo: (ro) vs (ɾɔ).

Finalmente en el texto (15) nos encontramos con una anagrama cuya palabra-tema es el héroe de la historia, la ciudad cow-boy (kaw-bɔj) y las dos palabras inducidas, las dos antagonistas, el enemigo Voy (vɔj) y el salvador Camo (kamo). Es decir:

(Kaw/bɔj) → (kamo/vɔj)

La /v/ de Voy es media /w/ de Cow y la /m/ de Camo es esa misma /w/ al revés (2).

El comienzo de un texto ya citado de Yannick B. (26) va en el mismo sentido: "Una vez un pueblo *lloraba* porque *llovía*".

(2) Somos conscientes del peligro que implica efectuar esta decodificación: "El hipograma, leído a partir del texto ¿no es una construcción arbitraria, nacida del capricho del lector y que se basa en la distribución fortuita de los fenómenos en el texto? ¿No resulta fácil obtener hipogramas en todas partes?" (J. Starobinski, *Les mots sont les mots*, p. 117). Pensamos que nuestra hipótesis queda confirmada por el hecho de que los anagramas se refieran, en los textos de niños, solamente al nombre de los principales protagonistas.

Cabe preguntarse si todo el texto no está engendrado a partir de un falso anagrama (o paragrama) inducido por la metáfora (llover/llorar). Como sucede, por otra parte en el poema de Verlaine:

Llora en mi corazón

Como llueve en la ciudad.

Por otra parte como en el texto (13) de Laurent B., se observan a menudo en la recopilación invenciones onomásticas basadas en el principio del rasgo diferencial. He aquí algunos ejemplos:

- Laurence M. (24) : dos ratones Isa e Ita.
- Valérie L. (7) : un perrito Grigri y un gatito Cricri.
- Pascal O. (10) : dos patos Tata y Fafa.
- Michel R. (11) : un ciervo Piquauli y una cierva Piquaula.

De forma general cabe preguntarse si el anagrama (fonético o sensible) al que tan aficionado es el niño —nuestra recopilación recoge otros— no nos orienta hacia una visión del niño que escribe que no sería ya la de un creador ingenuo (e inconscientemente inspirado) sino hacia una concepción del niño como productor de una combinatoria a partir de un tema a menudo trivial.

Se puede encontrar una confirmación de este aspecto auto-productor del lenguaje en la afición manifestada por los niños hacia las canciones infantiles y los juegos del tipo de monja, jamón, monja o los juegos de palabras con los apellidos de sus maestros y compañeros.

Una vez hechas estas observaciones, volvamos a los textos considerados en su serialidad.

Refiriéndose una vez más a C. Lévi-Strauss (3) consideramos

(3) Nos remitimos aquí un pasaje de la *Anthropologie Structurale*, op. cit., p. 241 en el que Lévi-Strauss analiza las diferentes versiones del mito de Edipo.

los textos como cartas de un juego: al repartir la sucesión de las cartas se realiza “al azar”. La primera tarea del jugador consiste en clasificar sus cartas, no según el orden de aparición en la distribución, sino según los criterios correspondientes a la serie total del juego (palo y número). En un juego no hay dos cartas idénticas: si dos cartas tienen el mismo número han de tener obligatoriamente un palo diferente o viceversa. El juego es un sistema ordenado de diferencias y de parecidos que el jugador debe situar por sí mismo.

Sobre estos textos intentaremos esta misma operación de clasificación. Pero, a diferencia del jugador de cartas, nosotros ignoramos la ley de composición de la serie total. He aquí algunos ejemplos de esta operación de clasificación por emparejamiento:

— (1) y (3) se invierten

(1)

(3)

animal herido → curado frente a animal enfermo → no curado.

— La analogía entre (7), (8) y (9) salta a la vista.

— (2), (5) y (6) proponen tres variaciones sobre el tema de la búsqueda: (6) el sujeto atrapa el objeto; (5) el sujeto no atrapa el objeto; (2) el sujeto no atrapa el objeto, pero el objeto es atrapado por otro sujeto, etc.

— (15) remite a (23) y solamente se diferencia de él en el color.

Desde el punto de vista de los actuantes tenemos:

(15)

(23)

ciudad cow-boy	=	rebaño (A)
el hombre más fuerte del mundo	=	los señores (B)
el sheriff	=	caballo blanco (C)
Camo	=	caballo blanco y negro (D)

Y desde el punto de vista de las funciones: la existencia de A está amenazada por B; C protege a A contra B; pero finalmente C sucumbe; afortunadamente llega D, elimina a B y asegura definitivamente la seguridad de A.

— (12) remite a (17), pero los dos textos se invierten engendrando una diferencia a partir de la semejanza:

(12)		(17)
un pobre palomo y su mujer	=	un pobre abeto se pasea por el
salen en busca de aventuras		bosque.
un cazador tiende una trampa	=	un leñador intenta atraparle
el palomo desmonta la trampa	=	el abeto escapa a toda velocidad
el palomo inicia a todos los	=	el abeto encuentra a un roble y
animales del bosque		se hace amigo suyo
el palomo se hace rey	=	el leñador corta el abeto.

Si se comparan las parejas (15/23) y (12/17) se encuentra a los mismos actantes: A, B, C y D, pero en la pareja (12/17), C se confunde con A.

Si se comparan las parejas (12/17) y (12/18) se observa una exacta inversión en sus relaciones, es decir:

(12/17) : situaciones iniciales idénticas → desenlaces diferentes

(12/18) : situaciones iniciales inversas → desenlaces idénticos.

Por otra parte (11) puede ser considerado como una réplica de (18) con un “color” diferente; asimismo (13) y (14) son unas versiones afortunada y desafortunada de (17); (26) es una especie de amplificación de (20), etc.

Sería fácil multiplicar los ejemplos, constituir otras parejas y tríos que densificarán la red de las relaciones: en último extremo se pueden relacionar todos los textos partiendo de cualquiera de ellos. ¿Significa esto que estos textos son versiones o transformaciones de un mismo texto no escrito (fantasma de referencia) que les serviría de modelo? Esta tesis, que resulta atractiva para el psicoanalista, no debe engañarnos. Nosotros no nos situamos a nivel de la esencia del texto, sino de su lectura: toda lectura es reescritura y toda escritura relectura. En este ejercicio de *relecturas*, creemos, más bien, detectar textos “nodales”, saturados de funciones y otros, “satélites” que les responden acentuando o aislando una función.

Finalmente, a partir de las múltiples lecturas y utilizando ampliamente los modelos propuestos por Propp, A. J. Greimas y C. Bremond, hemos desbrozado una rejilla de lectura-recorrido (p. 130). Aplicando esta rejilla al conjunto de los textos de Laurent (también funciona, claro está, para otras series de textos) se comprueba que no hay un recorrido preferido, sino, al contrario, una tentativa de realizar *todos los recorridos posibles*, lo que, para nosotros es de una importancia capital.

Volvamos a nuestra pregunta inicial: ¿qué dicen estos textos de la afectividad? No dicen que Laurent sea activo o pasivo, agresivo o tímido, alegre o triste. Muestran muy claramente que el texto libre le permite dominar a través de un juego muy sutil de inversiones, trueques, paralelismos y falsas simetrías, las “grandes cuestiones afectivas”. Laurent “no está” en ningún texto (como tampoco Flaubert “no está” en *Madame Bovary*), Laurent está en la *actividad de producción literaria de una matriz actancial*, lo que es muy diferente.

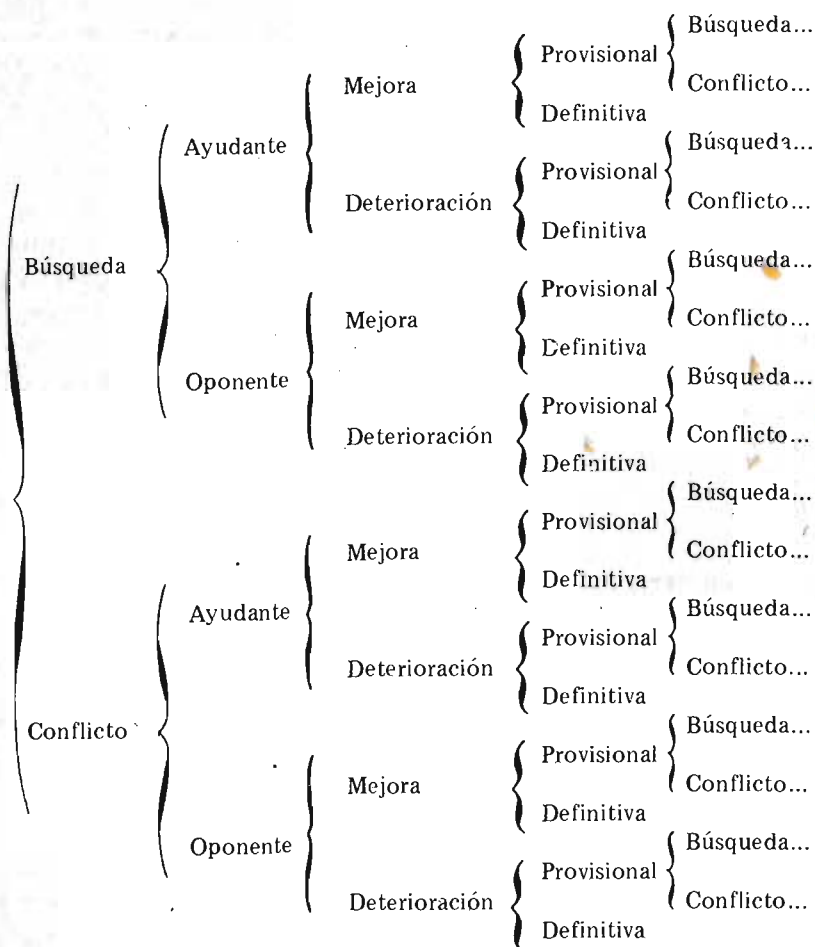
Beatriz

Consideremos ahora una segunda serie de textos de una niña, esta vez, Beatriz C.

(1) *El sábado por la tarde iremos a Agen, prepararemos bocadillos para la noche y volveremos el domingo por la tarde. Quizás volvamos a Arcachon, si hace bueno iremos a la playa.*

(2) *Babar se fue a pasear por el bosque y había un cazador que lo vio y le disparó y Babar se fue a toda velocidad y el cazador se fue también.*

(3) *En el mes de mayo me fui a casa de mi tía a un piso. Fuimos enfrente a ver a los flamencos rosas. Después nos fuimos a ver el trenecito porque nuestra tita nos había dicho que era muy bonito, pero no era la hora y entonces continuamos visitando, vimos flores, volvimos al trenecito. Por la tarde vinimos a mirar, llovía y nos volvimos a meter en el coche.*



Rejilla de lectura de los textos de Laurent

(4) El 28 de Octubre Beatriz irá a casa de su tío y de su tía para el bautizo de su primo. Para ir a su cuarto en el segundo piso hay que coger la escalera. Su mamá se quedará en Tarbes para pasar el fin de semana. Su papá y su madrina se volverán a Cazaux, Beatriz y sus dos hermanos, Xavier, y Thierry también.

(5) En ballet soy la segunda de la clase, bailo de puntas, hemos trabajado más duro que el año pasado, antes trabajamos menos duro que ahora.

(6) Sueño que hay animales prehistóricos y un día grité en la cama y cuando estoy en la cama de mi hermano no sueño, está bien, y cuando grité me oyeron todos en casa y cuando se me cayó el diente mi mamá me dió 5 francos.

(7) La lluvia cae del cielo, hay tormenta, hay relámpagos, los hay por todas partes. Fuera está oscuro, hace frío y la lluvia cae a mares.

(8) Hace calor, hace mucho calor, las nubes son rosas y el cielo es azul. Hemos ido a la playa, el agua estaba caliente, entonces nos hemos bañado.

(9) El sábado por la tarde Chantal vino a mi casa, fuimos a buscar hojas para jugar a cocinas, luego fuimos a ver el ensanche. Jugué con Chantal. Vino Laurent y entonces jugamos con Laurent.

(10) Ayer por la tarde lavé los vestidos de mi muñeca, luego le cambié los pañales, le puse una faja en la tripa y la dejé dormir. Después jugué con Laurent y con mi hermano mayor al escondite.

(11) Un día una ardilla ve a un muchacho y se dicen:

— Buenos días, ¿quiere Vd. que demos un paseo?

— Claro que sí, amigo mío.

Y salieron los dos. En el bosque había un lobo detrás de un árbol. El lobo les persigue, pero llegan a la casa del chico y los dos entran en la casa.

— ¿Pero estás seguro de que ésta es tu casa?

— *Segurísimo.*

— *Entonces tu papá y tu mamá duermen.*
Como está oscuro la ardillita tenía miedo.

— *¡Toc, toc!*

— *¿Quién está ahí?*

— *Soy yo, papá.*

Pero el lobo miente. La ardilla cree que es su papá pero el chico sabe que es el lobo, entonces le dice a la ardilla:

— *Yo sé que no es tu papá, deprisa, hay que esconderse.*

El lobo entra, pero no los encuentra.

(12) *Un día había una niñita que era muy gentil y obediente. Por la tarde se va a pasear con su gatito y su amigo el petirrojo. Y los tres siguen su camino y luego se encuentran con el búho, la lechuza y la cierva. Ya ahora salen los seis juntos. No han dado un solo paso cuando ven al conejo. Ya sabéis lo que pasaba: unos caracoles estaban pegándose. Afortunadamente la niña los separa porque iban a hacerse daño. Entonces salen de nuevo los seis y se encuentran con una flor que canta todas las mañanas, el ruiseñor, la tortuga. Y marchan de nuevo los seis.*

(13) *Un día un conejo fue a casa de una niña. La niña se llamaba Carolina. Se dan los buenos días y luego juegan en el jardín de mamá. Después es la hora de comer y ella se va a comer, cuando termina, da de comer al conejo.*

(14) *Un día la flor que hablaba y que cantaba se fue al bosque. Allí se encontró con la rosa del bosque. Después como eran charlatanas hablaron tanto como pudieron. Pero de repente un erizo llegó por detrás y les asustó y las dos salieron corriendo. El erizo estaba cansado porque había corrido.*

(15) *Erase un día una niña que se llamaba Margarita, tenía una ardillita. Se subía a la cama y luego corría por el cuarto de la mamá de Margarita y Margarita le había echado fuera y la ardilla no estaba contenta. Entonces ve la puerta abierta, salta y*

se encuentra en la habitación de Margarita, Margarita llega y se enfada.

(16) *Un día un hada estaba mirando las flores y las mariposas, pero las mariposas volaban demasiado alto, entonces el hada no podía mirar las mariposas: "Me tengo que ir" y se fue.*

(17) *Un día una niña estaba en su casa, jugaba a las muñecas. Su mamá hacía un pastel y tortitas, la niña dijo:*

— *¿Son las cuatro?*

— *No aún no son las cuatro.*

— *Voy a jugar con mi gato y con mi ratón.*

— *Son las cuatro.*

— *¿Mamá me preparas la merienda?*

— *Sí, pero ¿con qué, la quieres con mantequilla, pan y azúcar?*

— *Sí mamá.*

Se la dió, pero había demasiado azúcar, entonces se atragantó y vomitó. Mamá cogió una esponja y limpió a su hijita, pero ella vomitó una vez más y mamá la volvió a limpiar.

(18) *Un día era Navidad y Papa Noel pasaba para dar juguetes. Pero la niña que se llamaba Bribine vió que Papá Noel era su mamá. Baja las escaleras para ver sus juguetes y tenía una vajilla y una cuna.*

(19) *Erase una vez un señor que se llamaba Toupe. Toupe tenía un perro que se llamaba Titou. Titou estaba echado delante de la puerta y Toupe le dijo:*

— *Levántate, holgazán, al trabajo.*

— *No puedo, estoy malo.*

— *No es verdad, eres un mentiroso.*

— *No, eso no es cierto, el que mientes eres tú.*

A golpes Toupe mató a Titou y lo mató porque le ponía nervioso.

(20) *Erase una vez un cisne que vivía en un río. Tenía plumas de todos los colores, pero su cabeza era blanca, su pico era*

rosa y sus ojos eran rojos. Un día llegó un cazador y lo mató. El cazador lo cogió y se ahogó. Se ahogó porque creía que era un pato. El cazador se echó al agua y se ahogó porque vio que era un cisne y no quería matarlo porque el cisne tenía un hijito.

(21) Erase una vez un niño que quería un loro, pero no sabía lo que era. Su mamá le dijo:

— Un loro es un pájaro que repite todo lo que dicen los demás.

— Pero yo quiero un loro. ¿Papá, puedo comprarme un loro?

— Me gustaría que te comprases un loro, pero no tengo suficiente dinero.

— Papá yo sí tengo el dinero.

Y se compró el loro. Un día el loro se murió porque no le habían dado suficiente comida.

(22) Erase una vez un ratón que vivía en un agujero muy hondo. Por la noche cuando a los niños se les había caído un diente les hacía regalos. Un día vino a verle una señora porque no tenía qué comer. Una mañana la señora le dio un vestido y estaban muy contentos.

(23) Erase una vez un petirrojo que vivía en un árbol, tenía varios hijos. Los hijos tenían ganas de comer. Entonces el papá fue a buscar comida, estaban contentos, entonces besaron a su papá. Pero había uno de ellos que era un tragón y otro no tenía nada para comer. Un día una señora vio al petirrojo y le dio de comer. Pero no volvió a ver a su papá.

(24) Erase una vez un conejito que estaba solo. Un día encontró una lechuga y se la comió. Pero llegó un señor y no encontró su lechuga entonces buscó durante mucho tiempo. Al día siguiente el conejo compró una lechuga y después el señor se levantó y encontró la lechuga y el conejo y después todos estaban contentos.

(25) Erase una vez una niña que vivía con su madre en el

bosque. Todos los días la niña iba al arroyo a buscar agua. Un día la niña fue a buscar brezos y margaritas. Al día siguiente la mamá vio las flores y se puso muy contenta. Entonces despertó a la niña y le dice:

— Gracias.

— ¿Mamá, quieres más flores?

— No gracias.

La niña dibujaba un dibujo de flores. Un poco más tarde el dibujo estaba terminado.

(26) El miércoles fui al lago civil, nadé y luego me sequé y tomé mi merienda. Mamá se fue a buscar varios juegos. Sólo jugamos a la lotería, después me comí un helado y volvimos a casa.

(27) Ayer fui al lago civil nadé, bucéé y también hice flanes de arena. Mamá me dijo:

— ¿Quieres un helado?

— Sí mamá.

Entonces fui a comprar un helado para mí y uno para mi hermano pequeño. Cuando lo terminé esperé un poco y me bañé. Después fui a comprar otro helado y volvimos a casa.

(28) Un día una oveja y un ratón jugaban al salto de la cabra. Otro día vieron a cuatro ratones y luego les invitaron a que cenasen con ellos. Entonces estaban contentos y todos estaban contentos. Al día siguiente por la mañana un ratoncito tenía dos dientes que le salían porque era grande. Se los enseñó a los demás.

También aquí es posible encontrar simetrías, inversiones y repeticiones estructurales. Pero además de este carácter matricial evidente, la serie de Beatriz manifiesta una temática recurrente, el recurso al otro: “Buenos días, ¿quieres dar un paseo conmigo?” (11); “Un día un conejo fue a casa de una niña” (13); “Un día una flor encuentra a la rosa del bosque” (14), etc.

Cada vez se repite el mismo guión, solamente difieren los resultados. El encuentro y los juegos terminan bien: "Por la mañana la señora le dio un vestido y fueron felices" (22); "El señor se despertó y encontró la lechuga y el conejo y todo el mundo fueron felices" (24). O mal: "A golpes Toupe mató a Titou" (19); "El loro murió" (21).

Para comprender los textos de Beatriz (no todos, claro está (4)) se puede proponer el siguiente algoritmo:

soledad *frente a* compañía

o, más sencillo:

S frente a no S

Ejemplos:

S	no S
Erase una vez un conejito que vivía solo. (24)	Erase un día una niña que se llamaba Margarita, tenía una ardillita. (15)
Erase una vez un ratón que vivía en un agujero muy hondo. (22)	Erase una vez un señor que se llamaba Toupe tenía un perro que se llamaba Titou (19).
Erase una vez un niño que quería un loro (21)	Erase una vez una niña que vivía con su madre en el bosque (25)

El algoritmo de la situación inicial se vuelve a encontrar en la situación final, aunque el modelo pueda escribirse:



A partir de este algoritmo son posibles cuatro transformaciones:

$S \rightarrow \text{no } S$ (11, 13, 22, 24)

$S \rightarrow S$ (16, 20, 21)

(4) Toda serie encierra cosas iguales y diferentes. La pura iteración de un modelo es, en la mayor parte de los casos, patológica.

$\text{no } S \rightarrow \text{no } S$ (12, 15, 25)

$\text{no } S \rightarrow S$ (19, 23)

Hay que observar que las transformaciones finalmente directas ($S \rightarrow S$) y ($\text{no } S \rightarrow \text{no } S$) tienen lugar pasando a través del elemento inverso:

$S \rightarrow \text{no } S \rightarrow S$ (21)

$\text{no } S \rightarrow S \rightarrow \text{no } S$ (15)

Afirmar que Beatriz quizás tenga problemas relacionales sería trivial y, a fin de cuentas, arriesgado (quizás solamente sea posible describir lo que ya se ha resuelto de antemano: proceso afín a la secundarización en el psicoanálisis).

Una vez más lo que permite el texto libre es la manipulación repetitiva y diferencial a la vez de una estructura actancial: el texto no revela "la afectividad" (salvo en casos excepcionales y casi siempre patológicos, compulsivos) sino que permite al niño pensar en *las afectividades*.

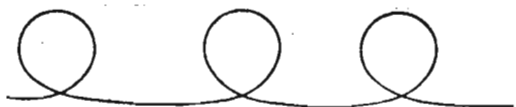
II. LAS REPETICIONES Y LAS DIFERENCIAS.

Hemos mostrado *in extenso* dos series de textos libres, resultaría fastidioso examinar las treinta y una restantes. Entre ellas se encuentran series parecidas a la de Laurent (generalmente series de muchachos) y series semejantes a la de Beatriz (generalmente de niñas (5)) y finalmente series mixtas.

Sin embargo sería muy inexacto afirmar que todos los textos de niños se parecen. Encontramos textos completamente heterogéneos, pero no hay una sola serie en donde no pueda detectarse una estructura repetitiva que abarque, al menos, la mitad de los textos.

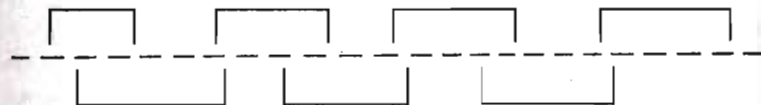
La distribución de las iteraciones en las series se produce de tres formas:

1. *Serie en bucles*: hay varios textos diferentes yuxtapuestos (historia) y luego textos que se repiten y se invierten (estructura), luego de nuevo textos diferentes, etc., lo que podría esquematizarse así:

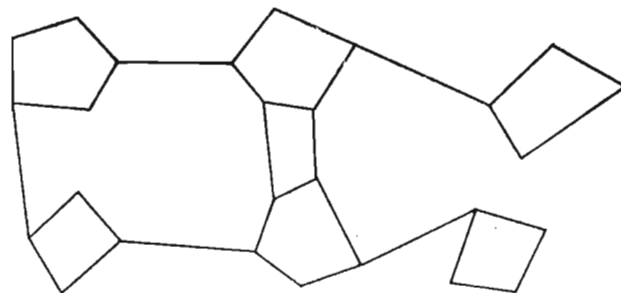


(5) En "El poeta y la fantasía", se encuentra esta nota que cuadra perfectamente con el modelo femenino (Beatriz) y el modelo masculino (Laurent): "En la mujer joven los deseos eróticos dominan casi con exclusividad, porque la ambición de la joven está generalmente absorbida por tendencias amorosas; en el hombre joven actúan intensamente, al lado de los deseos eróticos, los deseos egoístas y ambiciosos". S. Freud, *Psicoanálisis aplicado*, op. cit. p. 73.

2. *Serie en eslabones*: Esta serie es una variante de la precedente, pero a diferencia de la primera, los textos repetitivos están diseminados a lo largo de la serie y separados por los diferentes con los cuales se solapan:



3. *Serie en estrella*: Este tercer tipo de iteración rompe con los dos primeros en la medida en que no se repite o invierte la totalidad del texto, sino una secuencia o un tema que se repite en el interior de textos diferentes. Entonces se obtiene un esquema que ya no es de una, sino de dos dimensiones, una especie de tela de araña incompleta:



En este esquema cada polígono representa un texto y cada ángulo o "dendrita" una secuencia (el término es deliberadamente vago porque todo nombre, adjetivo, número, SN1, SV SN2 puede ser objeto de una repetición siempre que haya posibilidad de conmutación). Cada secuencia tiene un sentido en el interior del texto (eje sintagmático) pero la repetición confiere a la secuencia un valor paradigmático que trasciende al primero.

Si ahora comparamos las series de tipo 1 y 2 y las series de

tipo 3 podemos distinguir dos tipos generales de iteraciones (que, claro, está, no se excluyen):

1. Repeticiones temáticas (o paradigmáticas). He aquí dos ejemplos:

François V.

(3) *Una vez mi padre mató un conejo y un gorrión. Nos comimos el conejo y el gorrión y después nos fuimos a la cama.*

(6) *Una vez mi padre fue a pescar en barco. Pescó un tiburón. Mi padre lo trajo a casa.*

(7) *Una vez mi padre fue a cazar. Mató diez conejos. Volvió a casa. Nos comimos el conejo a mediodía.*

Stéphane L.

(9) *Erase una vez un pobre perrito perdido en el bosque, fuimos a buscarle, un cazador había matado al pobre perrito perdido, mamá lo cuidó y después era nuestro amigo.*

(10) *Erase una vez un pajarito herido. Se paseaba por los bosques; mamá había hecho un nido en un árbol enorme. Mi hermana y yo vimos tres huevos cuando subimos hasta la misma copa del árbol. Vimos una rama rota. Cayó sobre un nido de petirrojo. El petirrojo salió volando por los aires.*

(11) *Un día un gatito se había perdido en el bosque. Un señor recogió al gatito perdido. Jugaba con los pájaros. El gato había matado al pájaro. Había dos pájaros, porque el segundo estaba escondido detrás del otro. Se abrió la puerta y el primer pájaro salió volando por los aires.*

2. Repeticiones estructurales (o sintagmáticas) en las que una estructura actancial se repite invirtiéndose: la repetición es la que produce la diferencia. He aquí dos ejemplos más:

Jean Claude L.

(21) *Erase una vez un cazador y su perro que habían salido*

a cazar. De repente ve un jabalí, entonces le tiró dos veces y el jabalí cayó. Pero como el jabalí estaba muy lejos dijo:

—Ve a buscarlo.

Y el perro fue a buscar el jabalí. El perro no podía traer al jabalí deprisa porque el jabalí era muy pesado. Entonces el cazador fue a coger el jabalí porque el perro no conseguía arrastrarlo. Le costó toda la mañana. Por la tarde volvieron a su casa y por la noche se lo comieron.

(23) *Erase una vez un pescador que estaba a punto de coger una ballena. Entonces el pescador se preguntó qué es lo que era. Como la ballena era muy pesada, fue la ballena la que se llevó al pescador. Cuando el pescador estaba debajo del agua la ballena se comió al pescador y como el pescador estaba en la barca, la ballena también se comió la barca.*

En estos dos textos el modelo sintagmático es el mismo pero invertido con suma precisión.

Desde el punto de vista psicoanalítico la repetición de tipo 1 corresponde generalmente a la repetición del placer, la serie de tipo 2 corresponde al placer de la repetición. En ambos casos pensamos que hay que ver la significación más en el hecho de la repetición que en la cosa repetida.

En el niño “normal” la repetición no abarca jamás todo el campo de los textos: es una especie de reposo, de estasis en lo diverso. En ella y a través de ella el niño descansa de su propia historia inventando que repite y hace variar. Al igual que al adulto fatigado que practica el *bricolage* cuando vuelve a su casa, es decir, hacer y deshacer sin más finalidad que manipular las relaciones entre las cosas (6).

(6) Ni que decir tiene que distinguimos el *bricolage* de la reparación. La reparación sería más bien semejante al ejercicio — ¡muy enriquecedor! — del tipo de: “Sustituir los puntos suspensivos por un adjetivo”.

Pero la repetición no agota, ni mucho menos, la lectura del texto. Ahora vamos a abordar un segundo punto capital, el de la enunciación o relación del sujeto que escribe con el sujeto de su texto.

5. EL SUJETO DEL TEXTO

El 28 de Octubre Beatriz irá a casa de su tío y su tía para el bautizo de su prima.

Beatriz.

Lo "verdadero"

¿Cuál es la relación entre el niño que escribe y lo que escribe? ¿Es el niño el sujeto de su texto? ¿O se mantiene en relación a su texto dentro, fuera o al margen? En el texto citado en el encabezamiento Beatriz habla de ella en tercera persona (¡cómo el esquizofrénico!). Pero en su *Diario* Gide también habla de sí mismo en tercera persona. La cuestión que nos planteamos es delicada, al menos lo es en la misma medida tanto hablando del niño como del adulto.

Vamos a intentar dar una rejilla de lectura de las implicaciones del sujeto en su texto. Ante todo hay que disipar algunos malentendidos. Hay tendencia a distinguir los textos "realistas" en los cuales el niño cuenta su propia historia (implicación "directa") y los textos "de imaginación" en los que el niño inventa la historia (implicación "indirecta") Esta distinción es completamente inoperante. Tres textos lo mostrarán mejor que una larga explicación:

Sylviane H.:

(6) Erase una vez un ratoncito que llevaba una carretilla llena de caramelos. Cuando se nos cae un diente nos trae caramelos.

Pascal O.

(21) *El domingo ocho de Abril me monté en un caballo. No quería andar. Se llamaba Bubu, no hacía más que ponerse a dos patas. Yo me monté encima de él. Después me monté en Bonhomme. Es un caballo que corre deprisa. Cuando hace calor va muy deprisa como una flecha. Yo ya no puedo pararle hay que tirar de la cuerda. Se para, pero uno sale despedido por encima. Patrick fue sobre Bubu, salió una yegua. Bubu iba a triple galope. Patrick no estaba inscrito. Lloró durante cincuenta minutos y después se fue a su casa. Dijo a su mamá:*

— *¿Puedo inscribirme en los caballos?*

— *Sí, me parece bien, pero no hagas tonterías. ¿Quieres coger mi foto?*

— *Sí está aquí biscarabose tuila biscarabiscarabon suna. Es bonita mi foto.*

— *No.*

Patrick se ríe:

— *Ji, ji, ji, jo, ju, adiós, mamá.*

— *Adiós malo.*

— *Eso eres tú, mamá. Estás gorda, mamá.*

— *¡Cómo, estoy gorda!*

— *Sí mamá.*

— *Ya vas a ver, se lo diré a papá.*

— *Me da risa, soy más fuerte que papá. Ji, ji, jo, ju, ja, je.*

Bueno ahora tengo que parar la pelea, voy a preparar una tarta de nata. Eso tiene que ser bueno para mí, pero le tiene que dar a mamá en la cara, yo voy a intentar dejar un poco así podrá comer mucho.

Michel R.:

(24) *En la caza del zorro yo me paseo a la orilla del agua del mar. He visto dos zorros que se agitaban. He hecho un agu-*

jero. He cogido una piedra y he matado un pájaro de preta. Me he ido.

¿Dónde está la verdad en estos textos? ¿Dónde comienza lo imaginario? ¿Dónde están los autores? Estos tres textos muestran perfectamente que la literariedad no está en el terreno de lo cierto, ni en el de lo verosímil ni en el de lo imaginario: "La literatura no es una palabra que puede ser falsa, en contraste con la palabra de las ciencias. Es una palabra que precisamente no se deja someter a la prueba de la verdad. No es ni verdadera ni falsa, plantearse esta cuestión carece de sentido (1)".

Cuando leemos *El rojo y el negro* nos importa poco saber que Julien Sorel haya existido realmente o no. Lo que puede interesarnos es ver cómo Stendhal se las arregla para "hacer existir" a Julien Sorel.

La cuestión fundamental del texto y del texto libre es la de su funcionamiento novelesco. Ahí es donde interviene la cuestión de la enunciación.

La enunciación.

Hay dos formas de presentar una acción.

1. *La representación directa:* los personajes de la acción son los que "hacen" por sí mismos la acción. Es lo que Aristóteles llama *mímesis*. Este tipo de representación es el del teatro, el cine y, en menor grado, el del "comic".

2. *La representación indirecta:* un texto narra la acción de los personajes. Es lo que Aristóteles llamaba *diégesis*. Este tipo de representación es, claro está el de la literatura, es el relato: "Al leer una obra de ficción el lector no tiene una percepción directa

(1) T. Todorov, *Qu'est ce que le structuralisme?*, Le Seuil, p. 148.

de los acontecimientos que describe. Al mismo tiempo que los acontecimientos percibe, si bien de una manera diferente, la percepción que de ellos tiene quien los cuenta (2)".

¿Qué es, pues, el relato? "Se puede definir sin dificultad el relato como la representación de un acontecimiento o de una serie de acontecimientos reales o ficticios a través del lenguaje o, más particularmente, del lenguaje escrito (3)".

En todo relato hay que distinguir:

- una serie de acciones.
- los personajes que son sujetos de esas acciones.
- un escritor (o narrador) que produce materialmente el relato.

El o los personajes constituyen *el sujeto del enunciado*. El escritor constituye *el sujeto de la enunciación*. La relación entre el sujeto de la enunciación y el sujeto del enunciado constituye el *proceso de enunciación*. Hay diferentes procesos de enunciación. Tomemos un ejemplo muy simple: en una *biografía* el sujeto de la enunciación (el autor) y el sujeto del enunciado (un personaje cuya vida se narra) están disociados, mientras que en la *autobiografía* se confunden. Se trata de ejemplos extremos, la mayor parte de las veces las relaciones son más sutiles.

Para resumir diremos que el proceso de enunciación es la relación existente entre el *yo* del autor y el *yo, tú, él, ella* del texto.

A través, pues, de esta noción del proceso, de enunciación es como hay que analizar las relaciones entre el niño y su texto. Pero aplicar directamente a los textos de niños las rejillas de enunciación elaboradas para el análisis de la literatura clásica plantea numerosos problemas. En efecto, en el niño la técnica de enunciación es totalmente inmanente a la textura del relato,

(2) T. Todorov, *Littérature et signification*, Larousse, p. 79.

(3) G. Genette, "Frontières du récit", *Communications*, n° 8, p. 152.

se confunde con su carne. Esta ausencia de sofisticación hace difícil la clasificación.

Nuestra rejilla está en la intersección de tres puntos de vista que presentamos ahora brevemente.

1. Punto de vista lingüístico (E. Benveniste)

En un famoso artículo titulado "Structure des relations de personne" (4), E. Benveniste muestra cómo no hay continuidad del proceso de enunciación entre las dos primeras personas y la tercera. En realidad al hablar de la tercera se hace impropia: el "él" no es una persona, eso hay que dejarlo claro.

En la primera persona hay superposición entre el sujeto de la narración (narrador) y el sujeto del enunciado (personaje): "Yo", al decir 'yo' no puedo estar hablando de mí (5)".

Con la tercera persona existe una disociación entre el sujeto de la enunciación y el sujeto del enunciado: "La llamada forma de tercera persona comporta una indicación de enunciado sobre alguien o algo, pero no hace referencia a una 'persona' específica. Falta aquí el elemento variable y propiamente 'personal'. Es el ausente de los gramáticos árabes. Solamente presenta el invariante inherente a toda forma de conjugación. La consecuencia ha de ser formulada sin ambigüedades: la tercera persona es la misma fórmula verbal cuya misión es expresar la no-persona (6)".

La tercera persona no es la de la *ausencia de implicación*, sino la de la *negativa de implicación*.

Además esta ruptura no es un fenómeno peculiar de la lengua

(4) E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, N.R.F., Gallimard.

(5) *Ibid.* p. 228.

(6) *Ibid.* p. 228.

francesa. Constituye un *fenómeno de la lengua* cuyas implicaciones superan el marco de la gramática y desembocan en un problema clásico de la psicología: el “yo” de la primera persona refleja el compromiso de la unidad constructiva del yo en el discurso (ego trascendental kantiano). “Por eso el “yo es otro” de Rimbaud proporciona la expresión típica de lo que es propiamente la “alienación” mental en donde el yo es desposeído de su identidad mental (7)”.

A la inversa, la tercera persona representa la desaparición de la categoría de persona (categoría que evidentemente hay que distinguir de la de sujeto). En el discurso del adulto el empleo de la tercera persona pone el acento sobre el comportamiento, la materialidad del hecho, en detrimento de la personalidad del agente: “Así *volat avis* no significa ‘el pájaro vuela’, sino ‘él vuela, el pájaro’. La forma ‘volat’ se basta a sí misma y, aunque no es personal, induce la noción gramatical de sujeto (8)”.

Por otra parte en el lenguaje cotidiano se encuentran frecuentes ejemplos del giro latino: “il est fou ce mec!”, “alors, il arrive ce café?” Con ellos se intenta poner el acento sobre la acción en detrimento de la persona o del objeto que son sus sujetos.

En el niño el empleo de la tercera persona es netamente anterior al de la primera que se desprende a través de la (tardía) toma de conciencia de la representación de sí mismo. Esto es lo que demostró R. Zazzo a partir de observaciones hechas sobre su propio hijo Jean-Fabien: el empleo del “je” va precedido de “i”, de “ça” o de “moi” (9). En *La langue écrite de l'enfant*,

(7) *Ibid.* p. 231.

(8) *Ibid.* p. 231.

(9) R. Zazzo, “Image du corps et conscience de soi”, *Conduite et conscience*, Delachaux, p. 170 y 172.

J. Simon da un cuadro general de la evolución del empleo de las categorías gramaticales en el que figura el pronombre personal. Desgraciadamente los resultados que da son globales y no persona por persona. Sin embargo no cabe duda de que en la producción escrita se observaría una evolución paralela a la que se encuentra en la producción oral.

En un artículo escrito trece años más tarde que el que acabamos de comentar y que se titula “Les relations de temps dans le verbe français”, E. Benveniste amplía el punto de vista de su problemática: la presencia o la ausencia de “él” no es indicación suficiente de la presencia o la ausencia del narrador en el relato. E. Benveniste, corrigiendo así el radicalismo de su primer artículo, propone una nueva distinción entre el *discurso* y la *historia* basada, no solamente en el empleo del pronombre, sino también en el *empleo del tiempo verbal*: “A través de la elección de los tiempos del verbo, el discurso se distingue claramente del relato histórico. El discurso emplea libremente las formas personales del verbo, tanto yo/tú como él. Explícita o no la relación de persona está presente en todas partes. Por ese motivo la ‘tercera persona’ no tiene el mismo valor en el relato histórico. En éste, como el narrador no interviene, la tercera persona no se opone a ninguna otra, es verdaderamente una ausencia de persona (10)”.

Por razones que sería muy largo exponer aquí, no aplicaremos al pie de la letra o de manera estrictamente cuantitativa las dos parejas de oposiciones propuestas por E. Benveniste. Pero estas distinciones constituirán en su espíritu un eje paradigmático de nuestro modelo de lectura.

(10) *Problèmes de linguistique générale*, op cit., p. 242

2. Punto de vista de la teoría del texto (R. Barthes, G. Genette, T. Todorov).

Mientras que la crítica literaria clásica se ha encerrado en una actitud inquisidora a propósito de las relaciones existentes entre el autor y su obra que consiste solamente en preguntarse en qué medida una novela era autobiografía y en qué medida una autobiografía era novela, no nos ha hecho progresar apenas nada en el estudio de la literatura en general y aún menos en el de su funcionamiento o su significación.

Por lo que hace a los textos de los niños, pensamos poder ahorrarnos las *estériles* investigaciones sobre el grado de fabulación o de "revelación" de los mismos. Por este motivo nos acercamos a las teorías contemporáneas del texto para buscar los modelos de lecturas *intrínsecas* a la obra literaria.

El punto común de todas estas teorías es el de considerar la relación sujeto de la enunciación/sujeto del enunciado (relación que encubre poco más o menos la distinción narrador/héroe) no desde el punto de vista de la verdad, como hacía Platón o desde el punto de vista de la verosimilitud denunciado definitiva y brillantemente por R. Barthes, sino desde el punto de vista del *funcionamiento interno*. A partir de esta premisa común, los diferentes investigadores se dedicaron a construir matrices en las que pudieran venir a inscribirse los diferentes tipos de relatos en función del lugar respectivo que en su interior ocupe el narrador y el héroe.

No vamos a referir aquí la historia de estas taxonomías, inaugurada al finales del siglo XIX por los teóricos anglosajones con la oposición del *showing* y del *telling*. Estos modelos tienen el inconveniente común de no "cubrir" todos los aspectos del problema enunciativo y de que no distinguen, en particular, entre el modo (¿quién ve?) y la voz (¿quién habla?). Esto es lo que les reprocha G. Genette: "Sin embargo, la mayor

Nivel Relación	Extradiegético	Intradiegético
Heterodiegética	Homero	Sheherezade, C.
Homodiegética	Gil Blas Marcel	Ulises

parte de los trabajos teóricos sobre este tema (que son esencialmente clasificaciones) adolecen, en mi opinión, de una molesta confusión entre lo que yo llamo aquí *modo* y *voz*, es decir, entre la pregunta: ¿cuál es el personaje cuyo punto de vista orienta la perspectiva narrativa? y otra, muy distinta: ¿quién es el narrador? —o, para decirlo en menos palabras, entre la pregunta: ¿quién ve? y la pregunta: ¿quién habla? (11)".

A partir de esta distinción G. Genette propone una clasificación matricial de los relatos que nos inspirará ampliamente. La matriz está compuesta de obras clásicas consideradas como ejemplares:

La relación designa la presencia o ausencia del narrador en el relato como *actuante* de este relato:

— en la relación *heterodiegética*, el narrador está ausente de la historia que cuenta (Homero cuenta la *Iliada*, no es uno de sus personajes):

— en la relación *homodiegética*, el narrador está presente como personaje en la historia que cuenta (Ulises cuenta la *Odissea* y es su héroe).

La noción de nivel, que constituye, sin duda, la contribución más original de G. Genette, es bastante más delicada de

(11) G. Genette, *Figures*, III, Seuil, p. 203.

captar: no designa ya la presencia o la ausencia del narrador en la serie actancial del relato, sino su presencia o su ausencia en la trama, la *textura recitativa*. Así *Las Mil y Una Noche* no son precisamente la historia de Sheherezade, éste es el motivo de que califique el relato de heterodiegético, pero sin embargo Sheherezade está presente en todo momento en cuanto *portadora de la trama* de éste. Por ello su relato como el de C. en Jean Santeuil se califican de *hetero-intradiegéticos*. Por el contrario, Ulises cuenta su propia historia y está presente en la trama del relato (*homo-intradiegético*) mientras que Gil Blas y Marcel (en *La Recherche*), contando su propia historia están ausentes de la trama (*homo-extradiegético*) a pesar de que Marcel diga “yo”.

“El ‘yo’ de Marcel no es Proust: el famoso ‘subjektivismo’ proustiano no es ni más ni menos que un seguro sobre la subjetividad. Y el propio Proust se irritaba a veces sobre las conclusiones demasiado fáciles que se extraían sobre su elección narrativa: ‘Como he tenido la desgracia de comenzar mi libro con un yo y como ya nunca podré cambiarlo, soy ‘subjetivo’ *in aeternum*. Si en lugar de ello hubiera comenzado diciendo: Roger Mauclair ocupaba un pabellón, hubiera sido clasificado como ‘objetivo’ (A. J. Boulanger, 30-11-1921) (12)”.

A través de ello G. Genette nos enseña a desconfiar del “yo”: el “yo” del relato no es nunca el “yo” del diálogo.

Esta sutil distinción puede parecer ajena al tema que tratamos. No lo es en absoluto. La distinción de nivel va a permitirnos distinguir por el contrario, dos tipos de textos que, siendo heterodiegéticos poseen evidentemente coeficientes de descentralización muy diferentes. Como por ejemplo estos dos textos consecutivos de un mismo niño:

(12) *Ibid.*, p. 257.

Pascal P.:

(14) *Una vez un jinete salió de caza. Oyó un grito que se acercaba más y más. Un conejo se acercó a él. El jinete quería matarle. No pudo porque el conejo se escapó a la lejanía y se perdió. El jinete quería encontrarle, pero el conejo estaba demasiado lejos. Se volvió a su casa.*

(15) *El otro día Redou fue a buscar una alfombra. Al llegar a la segunda puerta oyó un ruidito, abrió la puerta con suavidad, silbó y salió corriendo.*

Ambos textos son heterodiegéticos (el narrador no es un personaje de la diégesis), pero el primero es extradiegético y el segundo es intradiegético: un “jinete” no tiene el mismo estatus enunciativo que Redou. Con esto pensamos haber quedado bien lejos de la ingenua distinción real/imaginario.

La matriz de G. Genette presenta un carácter operativo de valor inestimable. La utilizaremos con algunos arreglos propios de la naturaleza de nuestra recopilación.

3. Punto de vista psicoanalítico (L. Irigaray)

L. Irigaray plantea la cuestión del proceso de enunciación articulándola sobre la oposición nosográfica histérico/obsesiva. La problemática puede formularse en esta simple interrogación: ¿Existe alguna correlación entre el proceso tipo de enunciación de un individuo y su “enfermedad”?

El análisis semántico del discurso del alienado no es en sí mismo una novedad. Freud inauguró el tema sin llegar a sistematizarlo nunca. Más tarde L. Wolfson mostró cómo la esquizofrenia se inscribe en un proceso de deterioración del lenguaje. La originalidad de la aportación de L. Irigaray consiste en superar los procesos de tematización del mensaje para dedicarse a los procesos de enunciación.

“Si se prescinde del mensaje que el neurótico parece querer

transmitir explícitamente y de manera inmediata se puede descifrar, a través del análisis de las formas lingüísticas de su enunciado, otro mensaje que, a pesar de ser ignorado por quien lo emite, revela el verdadero alcance de su discurso. Semejante estudio permite, en efecto, detectar, más allá de las impresiones de una primera escucha o una primera lectura, la verdadera identidad de un sujeto que asume el enunciado, la del destinatario de la alocución así como la naturaleza del objeto propuesto a la comunicación. ¿Quién habla? ¿A quién? ¿Y de qué? (13).

* A partir de esta premisa, L. Irigaray presenta un esquema de comunicación que va a servir de matriz a su análisis diferencial:

(locutor) (¿SN1? + ¿V? + ¿SN2?) (destinatario de la alocución) (14)

La primera parte de este esquema recubre la relación sujeto de la enunciación (locutor)/sujeto del enunciado (SN1). Estamos en el mismo núcleo de nuestro tema: ¿asume el enunciadador su enunciado y cómo?

L. Irigaray extrae al azar tres fragmentos de cuarenta y dos líneas del discurso de un histérico, discurso que en su totalidad comprende una veintena de páginas. Sigue el mismo procedimiento con el obsesivo. Seguidamente detecta la frecuencia de los diferentes tipos de SN1. He aquí los resultados traducidos a porcentajes (pág. 157).

En el discurso del histérico se observa un equilibrio "yo/tú" con una ligera preponderancia del "tú", sin embargo.

Por el contrario el "tú" está *totalmente ausente* del discurso del obsesivo.

(13) L. Irigaray, "Approche d'une grammaire d'énonciation de l'hystérique et de l'obsessionnel", *Langages*, n° 5, p. 99.

(14) SN1 = grupo sujeto; SV = grupo verbal; SN2 = grupo complemento.

		Histérico	Obsesivo
Yo		34,5	66
Tú		40	0
El	animado, persona	5,1	3,6
	animado, no persona	5,1	10
	inanimado concreto	6,5	—
	sustituto demostrativo	6,5	10
	sustituto relativo	2,55	6,4

El estatuto del destinatario de la alocución (destinatario en el cuadro de funciones de R. Jakobson) se considera, pues como un criterio diferencial del discurso del histérico y del obsesivo:

— "El enunciado tipo del histérico es:

(yo) ← ¿*me quieres?* → (tú). Deja en manos del destinatario de la alocución la tarea de asumir el enunciado, la forma interrogativa presenta el mensaje como ambiguo (15)".

— "El enunciado tipo del obsesivo sería:

(yo) ← *yo me digo que soy amado* → (tú), expresión de una duda que se manifestará eventualmente bajo la forma: *yo me digo que soy quizás amado; me pregunto si soy amado*. El enunciado aparece aquí asumido por el locutor presentando sin embargo la preocupación casi constante de una duda que autoriza la controversia, la remodelación y que, a su manera, es una forma de incompletez (16)".

En relación con las aportaciones de E. Benveniste, T. Todorov y G. Genette, la contribución de L. Irigaray rompe el círculo del texto completando su "estilo de dirección". Lo que ocupa a L. Irigaray es la transitividad (latente) del texto. Sin

(15) L. Irigaray, "Approche..." art. cit., p. 107.

(16) *Ibid.*, p. 108.

embargo hay que señalar sin lugar a dudas que el esquema utilizado no es en absoluto superponible al esquema cibernético clásico (emisor — código — mensaje — código — receptor) incluso si metafóricamente, sus estructuras tópicas son comparables: el “tú” de L. Irigaray no es el receptor, sino el *otro* interpelado desde el interior del enunciado.

Nuestro punto de vista de coleccionista, es claro está, completamente diferente. Lo que nos plantea una dificultad teórica y práctica: por una parte la pertinencia de los análisis de L. Irigaray nos obliga a no tenerlo en cuenta; por otra parte nos negamos a adaptar la técnica de desciframiento utilizada para los discursos de los neuróticos y a someter arbitrariamente nuestros textos libres a una dicotomía nosográfica. Esto supondría trastocar de forma incongruente una perspectiva que va de la nosografía al discurso para hacerla ir desde el discurso a la nosografía. Sin embargo la reiteración en determinadas series de textos de proposiciones del tipo de “¿quieres que te dé?” o “¿quieres jugar conmigo?” hace pensar en el enunciado tipo del histérico. Poseemos una serie de textos libres casi enteramente compuesta de proposiciones de tipo “histérico”. Podemos dar aquí dos ejemplos de ello:

Didier D.:

Un día una mariposa se paseaba por el bosque. Vio cinco conejos y les preguntó si podía ir a jugar con ellos. Los conejos respondieron “sí”. El conejo se puso muy contento y fue. Uno de los conejitos le dijo: “Si jugásemos a las carreras al que gane le daría un caramelo”.

Pascal P.:

Un día un osito se paseaba por el bosque. Se encontró con un zorro.

Le preguntó:

— *¿Cómo te llamas?*

— *Me llamo Rousse.*

— *Bueno ¿quieres jugar conmigo?*

El zorro respondió:

— *Sí.*

— *¿Quieres jugar a los bolos?*

— *Sí.*

— *Entonces vamos a jugar una partida.*

Opinamos que la inserción del diálogo en el texto manifiesta la presencia o la ausencia del destinatario de la alocución en la dirección del texto. En otra parte de nuestro estudio consagramos todo un párrafo a esta cuestión del diálogo. Por otra parte la centralización del sujeto exclusivamente en el “yo” (discurso obsesivo) o su relativa descentralización en el “nosotros” o en el “x y yo” permiten pensar en términos de enunciación el lugar del destinatario de la alocución en la diegesis.

Los cuatro tipos de enunciación.

A partir de los sistemas de oposiciones tomados de E. Benveniste, G. Genette y L. Irigaray hemos construido nuestro propio sistema de clasificación enunciativa. Este sistema no tiene la pretensión de ser la síntesis de los trabajos que acabamos de citar. No es completamente deductivo ni completamente inductivo: se trata más bien de una especie de “hoche-pot” para emplear la expresión de A. Binet. En él se encontrarán criterios cuya importancia ya hemos destacado, otros han sido detectados de una forma completamente empírica. Presentamos este sistema ilustrándolo simultáneamente con ejemplos:

Clase I

El sujeto del enunciado se confunde completamente con el

sujeto de la enunciación en tanto que agente de la diegesis (clase I +) o en tanto que paciente (clase I -). El niño cuenta su propia historia:

(yo) ← (yo = héroe)

Ejemplos I +:

El otro día fui a buscar setas, encontré unas conejitas, estaba la mamá y tres hijitos. Uno se llamaba Riri, otro Sissi y el tercero Tata. Después vi un pájaro, le di miguitas de pan. Mi hermano le asustó. Se cayó y no comió las miguitas de pan. (Laurence I.).

Un día cuando estaba de vacaciones fui a casa y maté un pájaro y después me lo comí. (Jean Claude L.).

Ejemplos I -:

Un día fui a casa de María. Su hermana pequeña era la mamá y María la criada y yo la hija mayor. Yo quería salir, pero la criada no quería que yo me fuese porque yo tenía que hacer la casa. (Nathalie F.).

Ayer fue mi cumpleaños. Me regalaron un buzo y además un libro para colorear y pinturas. Cumplí ocho años, mi hermano pequeño cumplió un año. Le regalaron un pijama azul con una mariposa. Comimos fuera de casa y para postre hubo pastel. Mamá había hecho dos: uno de fresa y luego otro. Mamá había puesto ocho velas sobre el pastel de fresa y una sobre el otro. (Laurence I.).

Esta clase corresponde a la categoría de discurso en E. Benveniste, a la categoría intra-homodiegética en G. Genette. En la clasificación de L. Irigaray esta clase estaría próxima al relato obsesivo en el que el enunciadore asume enteramente el enunciado (decimos estaría porque solamente la iteración de la diegesis nos permitiría quizás hablar de carácter obsesivo).

La oposición I+/I- solamente puede ser tomada en su radicalidad matemática: el signo - indica que el sujeto de enunciación está siempre (en el enunciado) en posición de SN1; el signo + indica que el sujeto de la enunciación es SN1 ("yo quería salir") o SN2 ("pero la criada no quería que me marchase") o, si no el sujeto lo es pasivamente de la diegesis en lugar de dirigirla ("me regalaron un buzo" = un agente ha dado un objeto a mí, paciente).

Parece que la categoría I + sea genéticamente posterior a la categoría I- en la medida en que exige una toma de conciencia más nítida de la autonomía del sujeto: hipótesis a comprobar.

Clase II

El sujeto de la enunciación no se confunde con el sujeto del enunciado, pero está presente en la diegesis como influenciador (II +), influenciado (II -) o agente de una acción colectiva (II =):

(yo) ← (yo ≠ héroe)
(yo) ← (nosotros = héroe)

Ejemplos II +:

El otro día fui con mi amigo a la playa. Cogimos el balón. Lo echamos al agua. Nos zambullimos y yo cogí el balón. (Franck C.)

Un día en casa de mi mamá mi hermano pisó una víbora que estaba muerta. Papá rompió las ramas del ciruelo. Mi tío hizo un circuito con yeso. Mi hermano y yo jugamos con los coches. Mi hermano había salido el primero. Mi hermano subió al puente yo pasé a mi hermano en el puente. (Jean Luc B.)

Ejemplos II -:

Ayer era miércoles, yo jugaba con mi hermano y mi hermana delante de mi casa. Mi hermano vio a un amigo, se llama Bruno Prudome, tiene seis años y está en la clase de mi hermana. Su mamá le llamó para ir a comer. Papá y mamá llegaron y nos fuimos a comer. Papá y mamá se volvieron a ir. Mamá me dijo: "Vendrás a buscarme a las cinco a la entrada de la base". (Valérie L.).

El otro día cuando mamá nos acostó, Mickey siguió a mamá. Después Mickey se acostó sobre la estufa y mordía el plástico. Llamé a papá, vino y le dije que estaba mordiendo el plástico. Papá lo puso en la cama. No quería estar allí, entonces se vino a mi almohada. No dejaba de mordirme el pelo. Después se durmió. Mamá vino a buscar a Mickey. (Viviane W.).

Ejemplos II = :

Hemos estado en una colonia de vacaciones con niñas en la montaña. Fuimos a hacer picnic con las niñas y jugamos al escondite en el bosque. En el bosque había una serpiente. (Thierry D.).

Ayer Corinne, Viviane Fournier, Florence y yo nos instalamos sobre una colcha para hacer punto. Florence trajo su bolso grande con su comida dentro. Después Viviane y Corinne se fueron a votar. Cuando mamá terminó de fregar los platos nos fuimos a lago civil, nos mojamos un poco los pies. Después merendamos. (Viviane W.).

Esta clase está aún incluida en la categoría de discurso definida por E. Benveniste. En la clasificación de G. Genette constituye un subconjunto de la categoría intra-homodiegética. Respecto a la clasificación de L. Irigaray, la demarcación es problemática. La clase II sería una clase de separación cuya frontera pasaría por la subclase II =. En las tres subclases "yo" es el

que asume el enunciado, pero está presente "tú" la diegesis lo necesita y necesita su aval para instalarse como relato: yo juego pero a condición de que tú juegues conmigo, yo juego si nosotros (yo + tú) jugamos, etc.

¿Por qué separar las clases I y II en lugar de hacer, como Genette, de I un caso particular de II?

El relato de tipo II (yo y x, x y yo, nosotros) es típico de numerosas series de textos libres (más adelante veremos su confirmación estadística). El texto dual o plural constituye una categoría cualitativamente y cuantitativamente original: sus "intenciones" diegéticas son radicalmente diferentes de las de la clase I. En la clase I el relato es completamente asumido por el sujeto de la enunciación, mientras que en la clase II el sujeto de la enunciación se *cuela*, en cierta forma, en una acción colectiva, en la que el relato ya no es asumido por un sólo sujeto sino por un "nosotros": el "yo" se descentra para contarse (discretamente). El relato de tipo II es un relato *socializado*, relato de una conducta social en la que se ha inscrito el "yo".

Clase III

El sujeto de la enunciación no participa en la acción del sujeto del enunciado como agente o como paciente, sino que asiste (en todo o en parte) como a un espectáculo, o "hace como si" asistiese:

(yo) ← ((yo) ← el = héroe)

Ejemplos III :

Un día mi papá mató a un ciervo. Lo trajo a casa. Después lo asó en la barbacoa para comerlo. Papá dijo que estaba bueno y después papá se fue. Mató un caballo salvaje y se lo comió. (Franck C.).

Mi perro es muy malo. Se sube a la mesa, rompe los vasos. Mamá le pega, y él se echa al suelo y llora. (Pascal S.).

En la literatura clásica esta clase sería la de *La vida de mi padre* de Restif de la Bretonne, de *Louis Lambert* de Balzac y la del principio de *Madame de Bovary*: “Estábamos en el estudio...” En la clasificación de E. Benveniste, esta clase III está a caballo entre la persona (“mi” remite a un “yo”) y sobre la no-persona (ya no es “yo”, sino “él” quien está en el centro de la diégesis); en la rejilla de G. Genette esta clase ocupa la casilla intra-heterodiegética (ya hemos explicado antes por qué). Finalmente no vemos que esta clase encaje en la dicotomía propuesta por L. Irigaray.

Esta clase III es la de visión, descentrada: yo se “sitúa” en el texto para describir a él.

Clase IV

El sujeto del enunciado es completamente independiente del sujeto de la enunciación:

(yo) ← (él = héroe)

Ejemplos IV :

Erase una vez un pato que se rasaba las pulgas. Al pato le gustaba bañarse en el estanque. Un día fue a pasearse por el bosque. Pasaron dos cazadores con un barco, entonces el pato fue a esconderse entre las cañas. De repente el cazador disparó pam, pam, pam. El pobre pato estaba muerto. (Laurent W.).

Erase una vez un viejo señor que tenía diez hijos. Los niños eran grandes y pequeños. Se llamaban Rosette, Carine, Corine, Isabelle, Marguerite, Paul, Patrick, Pierre, Claude y Jean. Eran muchos en la familia. La madre no podía ver, llevaba unas gruesas gafas. El padre era médico, pero no curaba los ojos, entonces ella se quedó siempre así. Una hija lavaba los platos y

las demás bordaban. Un día se casaron y el padre y la madre estaban tristes. Les dieron mucho dinero y se hicieron ricos. La madre se compró una casa con el dinero. El padre compró comida y cogieron una enfermedad muy grave y se murieron. (Laurence M.).

Esta clase IV es la de la no-persona o la de la historia en E. Benveniste. En la clasificación de G. Genette corresponde exactamente a la casilla extra-heterodiegética. En relación a la clasificación de L. Irigaray sería preciso hacer intervenir a dos sub-clases dependiendo de que el héroe interpele a un destinatario de la alocución o asuma totalmente la diégesis, pero como el diálogo abarca en definitiva las cuatro categorías, lo abordaremos por sí mismo en otra parte de nuestro estudio.

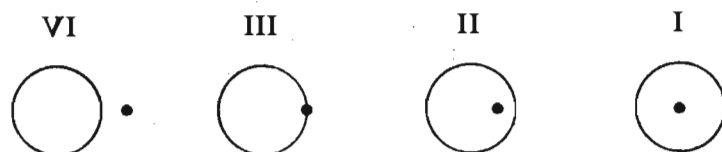
La clase IV, clase del cuento, es, sin duda aquella en donde el discurso cultural (y moral) se inmiscuye con más facilidad. Sin embargo la estructura repetitiva y diferencial de los pequeños cuentos que constituyen estos textos alineados en series obstaculiza, o, cuando menos, transforma la mayor parte de las veces su carácter servil a primera vista.

Es preciso hacer unas cuantas observaciones a propósito de estas cuatro clases:

1. La clasificación no carece de intersecciones por lo que se refiere a las clases I, II, III: en último término sería preciso dividir los textos en subtextos para lograr una exacta delimitación de las clases. Hemos optado por detectar las tendencias: es el precio que hemos de pagar por nuestra centralización sobre la semántica en lugar de hacerlo sobre la sintaxis.

2. Las cuatro clases de G. Genette forman una matriz cuadrada; nuestra clasificación sería más bien vectorial en el sentido de una descentralización progresiva del sujeto de la enunciación en relación al sujeto del enunciado, descentralización que intentamos visualizar en este esquema en el que el punto repre-

senta el sujeto de la enunciación y el círculo el sujeto del enunciado:



En nuestra opinión hay que distinguir el proceso de descentralización (de I y IV) de un proceso de desinversión que iría de un investimento máximo (I) a un investimento mínimo o desinversión (IV). La cuestión de la enunciación plantea la cuestión desde el punto de vista cuantitativo. En rigor podría plantearse así en el marco de una alternativa texto libre/redacción, pero no dentro de la práctica del texto libre.

3. La problemática subyacente a esta distribución de cuatro procesos de enunciación sería la de un distanciamiento progresivo del afecto (de I a IV). Esta distinción proporcionaría un ángulo de aproximación original al tema de la *defensa*. Al escribir “él” en vez de “yo”, el niño toma sus distancias en relación a los efectos; al hacer esto puede “manipularlos” más libremente y “ensayar” así los diversos sistemas de defensa.

Ahora conviene presentar los resultados estadísticos de nuestra clasificación:

La lectura de este cuadro obliga a hacer algunas observaciones:

	I	II	III	IV	I+	I—	II+	II—	II=
Suma de textos	134	223	107	247	87	47	45	63	115
Porcentajes	18,8	31,3	15	34,7	12,2	6,6	6,3	8,8	16,1

1. La clase IV (disyunción completa sujeto de la enunciación/

sujeto del enunciado) es la más abundante con un poco más de una tercera parte de los textos.

2. La clase III es (cabía esperarlo) la menos importante.

3. La clase I (el sujeto que “se” cuenta) es relativamente poco importante y comporta solamente veintisiete textos más que la clase III.

4 La clase II (sujeto descentrado en el interior de un relato) obtiene la puntuación más asombrosa y más interesante dentro de la perspectiva de una genética de la enunciación: supera con casi un centenar de textos a la categoría auto diegética (I) y solamente es superada en 24 textos por la clase IV.

Parece, pues, que los dos estilos de enunciación propios de esta edad son la enunciación distanciada (la del cuento) y la enunciación descentrada (la de “nosotros”).

¿Qué conclusiones se pueden extraer?

En cualquier caso no valdría decir que los niños del C.E.I. son más propensos a contar *historias* (en las que participan o no) que *su* historia. Quizás suceda lo contrario que, cuando un niño cuenta *un* cuento cuenta sobre todo su propia historia, pero esto no es por el momento más que una vaga apuesta psicoanalítica.

Sin embargo se puede avanzar que, para contarse, el niño se sirve de *él* y del *nosotros* con preferencia al *yo*. Solamente un análisis genético lo probar(í)á.

Abordemos en primer lugar el punto de vista diferencial. La distribución de porcentajes individuales es dispersa y no se ajusta a una curva normal, lo cual hace inoperante todo cálculo basado en las medidas. Los resultados de las medianas son los siguientes:

	I	II	III	IV	II=
Medianas	17,8	27,2	13,3	29,4	12

El cálculo de las correlaciones por rango entre las cuatro clases (método de Kendall) arroja los siguientes resultados:

I-II	I-III	I-IV	II-III	II-IV	III-IV
-.04	-.08	-.24	-.01	-.60	-.19

La misma carencia de significación de cinco de estos seis coeficientes resulta significativa para nosotros: muestra la independencia estadística de los modelos que habíamos definido previamente desde un punto de vista mecánico. Por lo que hace al único coeficiente significativo es, como los demás, negativo, pero precisamente entre las dos clases más importantes ("nosotros" y "él"). Esto tiende a acreditar la idea de que cada niño posee un proceso de enunciación tipo ya que, cuando escribe muchos textos de un tipo, escribe pocos de otro. Sin embargo este punto de vista sólo puede ser sostenido con infinitas precauciones. En él se encuentra la inevitable colisión entre el modelo mecánico y modelo estadístico.

Si el proceso de enunciación fuese un proceso estrictamente estructural (relacionado en último término a una estructura mental) cabría detectar en el niño un modelo mecánico único. Pues bien, salvo pocas excepciones esto no suele ser así.

Si a la inversa, la dosificación de los diferentes tipos de enunciaciones obedeciese exclusivamente al azar, las distribuciones estadísticas serían evidentemente más normales. Pero se observa que los porcentajes van de 0 a 63,1 para la clase I, de 0 a 70 para la clase II, de 0 a 47,6 para la clase III y de 0 a 90 para la clase IV

¿Es posible conciliar ambos puntos de vista?

El texto libre es una práctica eminentemente social: para socializarse la escritura del texto libre debe ser permeable a la demanda social. De ahí los fenómenos de imitación e incluso

las verdaderas "modas" literarias cuando un texto logra un cierto éxito. Así, en cierto momento del año observamos una profusión de relatos de sueños. Esta socialización "en eco" de la escritura se refleja en concreciones enunciativas que, individualmente contribuyen a una relativa dispersión de las formas enunciativas. Esta socialización diseminadora hace que el texto libre se distinga del delirio (de ahí nuestra distancia con los análisis de L. Irigaray). En nuestra recopilación, la serie más uniforme desde el punto de vista enunciativo, la de Frédéric L. (I = 5 %, II = 0 %, III = 5 %, IV = 90 %) se aproxima en gran medida al delirio. Algunos textos de esta serie lo mostrarán mejor:

Las ocas están sobre los árboles. Los cazadores las cazan. Las ocas salen volando por el cielo, se van a otro árbol. Las ocas domésticas salen volando.

Los barcos flotan. El pescador ha pescado un pez. El barco se va. El cazador va de caza. Las ocas vuelan. Papá vuelve a casa.

Un caballo está en la fuente. El maestro lo buscaba. El príncipe tomó el caballo, pero el hombre tiene otro caballo. El guardia llama al príncipe y le dice: "Príncipe mira, ahí hay un hombre".

Un 4L sube por una montaña. La atraviesa, se mete en la arena, derrapa en el musgo, vuelve a bajar de las rocas.

Las ocas vuelan, una oca se posa sobre un árbol, vuelve a bajar, la oca. Salta de árbol en árbol, las otras ocas también andan por las ramas. Otra oca también la sigue. Salta de rama en rama alrededor del árbol.

La serie prosigue en el mismo tono. Se trata evidentemente de textos poco socializables que serán más tíbiamente recibidos por el grupo que otros más triviales. La serie de Frédéric L. constituye, pues, una excepción. La mayor parte de las series están marcadas por un proceso de enunciación dominante, puntuado por otros tipos de enunciaciones. ¿Cómo traducir

entonces prácticamente nuestra idea de estilo *enunciativo* teniendo en cuenta los datos estadísticos?

Hemos construido para cada niño una especie de *perfil diferencial* de enunciación: anotamos como *bajos* en cada clase los resultados, expresados en porcentajes, comprendidos entre 0 y el primer cuartil (—); anotamos como *medios* en cada clase los resultados comprendidos entre el primer y el tercer cuartil (=); anotamos como *elevados* en cada clase los resultados superiores al tercer cuartil (+).

El cuadro siguiente muestra los valores límites de esos perfiles:

	—	=	+
I	$x\% < 11,1$	$11,1 \geq x\% < 24,6$	$24,6 \geq x\%$
II	$x\% < 19,2$	$19,2 \geq x\% < 46,1$	$46,1 \geq x\%$
III	$x\% < 5$	$5 \geq x\% < 23,5$	$23,5 \geq x\%$
IV	$x\% < 17,5$	$17,5 \geq x\% < 53,9$	$59,9 \geq x\%$
II=	$x\% < 3,6$	$9,6 \geq x\% < 23,5$	$23,5 \geq x\%$

A partir de estos valores hemos construido un cuadro general de los perfiles de enunciación cuyo principio damos a continuación:

	I	II	III	IV	II=
Yannick B.	=	—	—	+	—
Laurent B.	—	=	—	=	+
Jérôme B.	=	=	—	+	=
Jean-Luc B.	+	+	=	—	+
Laurence B.	—	=	+	=	=
Béatrice C.	=	—	=	+	—
.....					

En el cuadro completo solamente un niño ha dado un perfil “plano” (cuatro =). Esto conforta nuestra idea de *un modelo*

de enunciación común a la mayoría de los textos de un sólo niño, aunque no pretendíamos (sería arriesgado y pretencioso) que ese modelo fuese *una* de nuestras cuatro clases.

La cuestión que nos planteamos para terminar es la siguiente: ¿Existe una relación *detectable* entre la personalidad de un niño y su perfil de enunciación?

Nos negamos a superponer a priori las categorías psicológicas sobre las clases enunciativas so pretexto de parentescos *evidentes*. Nada nos autoriza a decir que el niño que escribe “yo” es más retraído que el niño que escribe “nosotros” o más introvertido que un niño que escribe “él”, etc...

Topamos aquí con una problemática que atraviesa todo nuestro trabajo: ¿existe una autonomía del ámbito literario (como piensan en general, aunque en diversos grados, los lingüistas) o bien el modelo literario remite necesariamente a un modelo psicológico (como piensan los psicólogos)?

El test de Rorschach y el estilo de enunciación

Nos hemos interesado en la pregunta ¿cómo funciona esto? más que en la pregunta ¿qué es lo que significa?

A la inversa, cuando se lee un protocolo de Rorschach la cuestión que se plantea es inmediatamente ¿qué es lo que esto significa? ¿Qué es lo que se esconde y al mismo tiempo se desmascara detrás de la palabra?

Para simplificar la oposición se puede decir que nuestra lectura de los textos infantiles es *horizontal*, mientras que la de los textos proyectivos es *vertical*.

¿Es no obstante posible efectuar una comparación?

No vamos a exponer aquí todas las dificultades teóricas y metodológicas que hemos encontrado, resultaría fastidioso; nos contentaremos con mostrar los escasos resultados alcanzados. Digamos simplemente que el método empleado es el de los

clusters, que se puede traducir por “paquetes de signos”. Este método permite poner en evidencia indicaciones de tendencias.

En la columna de la izquierda figuran los signos del Rorschach que se encuentran en número significativamente elevado (+) o significativamente bajo o ausentes (—). He aquí el código de las abreviaturas utilizadas:

R	número de respuestas
G	respuestas globales
G%	porcentaje de respuestas globales
D%	porcentaje de respuestas de detalle grande
Dd	respuestas de detalle pequeño
Do	respuestas de detalle muy pequeño
Dbl	respuestas de detalle blanco (interpretación de los “agujeros”)
F%	porcentaje de respuestas que hacen intervenir la forma
F +%	porcentaje de respuestas que hacen intervenir la forma correcta
K	respuestas de movimiento
k	respuestas de pequeño movimiento o de movimiento de animales
C	respuestas de color puro
CF	respuestas de color/forma
FC	respuestas de forma/color
C	suma de respuestas de color
TRI	tipo de resonancia íntima: relación entre las respuestas de movimiento (K) y las respuestas de color (C)
TRI 3	cociente del número de las respuestas a las láminas coloreadas sobre el número total de las respuestas (R)
E	respuestas difuminación (respuestas que hacen intervenir la profundidad)
Clob	respuestas claro-oscuro (respuestas que hacen inter-

venir los matices del gris al negro)

H%	porcentaje de respuestas humanas
A%	porcentaje de respuestas animales
Rf	número de láminas rechazadas

En la columna de la derecha damos los rasgos caracteriales que corresponden tal y como los propone R. Beizman en su obra *Le Rorschach chez l'enfant de trois a dix ans* (17).

En los ocho niños que producen un número significativamente elevado de textos de tipo I encontramos los siguientes rasgos:

— Número elevado de K (4 +)	Imaginativo o precozmente replegado sobre sí mismo
— Número elevado de k (4+)	Fabulador
— Número elevado de Dd (3+)	Minucioso, soñador, inquieto, ansioso.
— Número elevado de Do (3+)	Forzado, timorato, inhibido.
— Número elevado de Clob (3+)	Ansioso.

Dos niños presentan los cinco signos. Un niño presenta tres signos. Cuatro niños presentan un signo. Un niño no presenta ningún signo.

A la inversa, entre los que producen significativamente pocos encontramos:

— G% elevado (5+)	Imaginativo activo o ambicioso de cantidad.
— Número elevado de rechazos (4+)	Actitud inhibitoria.
— Bajo número de k (1+)	
— H% poco elevado (4 =, 3 —)	

Tres niños presentan tres signos de cuatro. Dos niños presentan dos signos. Dos niños presentan un signo. Un niño no presenta ninguno.

(17) R. Beizman, *op. cit.*, p. 227

Niños que producen muchos textos de tipo II:

- Bajo número de k (0+)
- Bajo número de Clob (0+)
- Bajo número de Do (1+)
- Bajo número de Dbl (1+)
- Bajo número de E (1+)

Seis niños no presentan ninguno de los cinco signos. Dos niños solamente presentan uno.

Niños que producen pocos textos de tipos II o que no los producen en absoluto:

- | | |
|---------------------------------|---|
| — Elevado número de Dbl (5+) | Refractario o bien tenaz y obstinado. |
| — Elevado número de Clob (5+) | Ansioso. |
| — Elevado número de Dd (4+) | Minucioso, soñador, inquieto o ansioso. |
| — Elevado número de Do (4+) | Forzado, timorato, inhibido. |
| — Elevado número de K (4+) | Imaginativo o precozmente replegado sobre sí mismo. |
| — Elevado número de k (4+) | Fabulador |
| — Elevado número de C puro (4+) | Impulsivo. |
| — A% bajo (4-, 2=) | |

Tres niños presentan siete signos de ocho. Un niño presenta seis signos. Un niño presenta cuatro signos. Un niño presenta un signo. Dos niños no presentan ningún signo.

Niños que producen muchos textos de tipo III:

- Bajo número de Dbl (0+)
- Bajo número de K (0+)
- Bajo número de E (0+)
- Bajo número de Clob (0+)
- F% bajo (3-, 5=)

Ninguno de los niños presenta uno sólo de los cuatro primeros signos.

Niños que no producen textos de tipo III:

- | | |
|-------------------------------|---|
| — Elevado número de K (4+) | Imaginativo o precozmente replegado sobre sí mismo. |
| — Elevado número de Clob (3+) | Ansioso. |

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| — Elevado número de Dbl (3+) | Refractario o tenaz y obstinado. |
| — Elevado número de E (3+) | Hipersensible o sombrío. |

Un niño presenta los cuatro signos. Un niño presenta tres signos. Un niño presenta dos signos. Tres niños presentan un signo. Dos niños no presentan ningún signo.

Niños que producen muchos textos de tipo IV:

- | | |
|-------------------------------|----------------------------------|
| — Elevado número de Dbl (4+) | Refractario o tenaz y obstinado. |
| — Elevado número de Clob (4+) | Ansioso. |
| — H% elevado (4+, 0-) | |
| — A% elevado (4-) | |
| — Elevado número de Do (3+) | Forzado, timorato, inhibido. |

Un niño presenta los cinco signos. Dos niños presentan cuatro signos. Un niño presenta tres signos. Dos niños presentan un signo. Un niño no presenta ningún signo.

Niños que producen pocos textos de tipo IV:

- Bajo número de Do (0+)
- Bajo número de Clob (0+)
- Bajo número de Cf (0+)

Los ocho niños no presentan ningún signo.

Teniendo en cuenta el reducido tamaño de la muestra estos *clusters* solamente pueden proporcionar indicaciones de tendencias. Sin embargo podemos extraer algunas conclusiones de orden muy general:

1. Los rangos de productividad se reparten igualmente entre los cuatro tipos de enunciación. No existe pues relación alguna entre la productividad y un tipo particular de enunciación.
2. Sucede prácticamente lo mismo con el modo de percepción global.
3. No hay relación entre el TRI y los tipos de enunciación.

Entre los signos retenidos en los *clusters* hemos intentado saber cuáles eran estadísticamente significativos considerando, no los valores extremos, sino la totalidad de las series.

Para los índices de Rorschach presentes en la totalidad de

los protocolos hemos utilizado el coeficiente eneacórico de Coumétou.

Para los índices presentes en al menos la mitad de los protocolos hemos utilizado el test del ji cuadrado.

He aquí los resultados de estos tests:

— Tipo de enunciación I (sujeto del enunciado confundido con el sujeto de la enunciación)

Ningún índice significativo.

— Tipo de enunciación II (sujeto de la enunciación presente, pero descentrado de la enunciación):

Los niños que producen muchos textos de ese tipo dan un número significativamente bajo de respuestas Do ($X^2 = 4,5$, significativo a .05), un número significativamente bajo de respuestas de color puro ($X^2 = 2,75$, significativo a .10) y un número significativamente bajo de respuestas Clob ($X^2 = 3,81$, significativo a .10) en relación a los niños que producen pocos textos de este tipo.

— Tipo de enunciación III (sujeto de la enunciación descentrado en relación al sujeto del enunciado):

Los niños que producen muchos textos de este tipo producen un número significativamente bajo de respuestas K ($X^2 = -6$, significativo a .05) y un número significativamente bajo de respuestas Clob ($X^2 = -2,9$ significativo a .10) en relación a los niños que producen pocos textos de este tipo.

— Tipo de enunciación IV (sujeto del enunciado independiente del sujeto de la enunciación):

Los niños que producen muchos textos de este tipo arrojan un número significativamente elevado de respuestas Clob ($X^2 = 2,75$, significativo a .10)

Si nos referimos a las perspectivas tipológicas propuestas por C. Beizman, podemos concluir que los niños que cuentan historias en las que son actantes sin ser héroes son: poco forzados, timoratos o inhibidos, poco impulsivos y poco ansiosos.

Los niños que cuentan historias en las que son solamente

espectadores (en todo o en parte) son: poco imaginativos, poco sombríos, poco ansiosos.

Los niños que cuentan historias en las que no son ni el héroe ni el actante, ni el espectador parece que tienen una cierta tendencia a la ansiedad.

Esto es todo lo que podemos afirmar por el momento.

Sin embargo hay que reconocer que este análisis no es muy "fino" y que seguramente hay una diferencia de escala entre la precisión de los signos consignados en los protocolos del Rorschach y la tosquedad de las mallas de nuestra rejilla de enunciación. Es claro que no hemos confrontado *todo* el Rorschach con *todos* los procedimientos de enunciación.

Sin embargo los resultados más significativos (es decir la desviación más significativa entre los signos del primer cuartil y los del último cuartil) se encuentran en el tipo de enunciación que nos había parecido ser el más significativo a esta edad. Podemos hacer observar que los protocolos de los dieciséis niños comprendidos en los cuartiles extremos son protocolos "marcados": seis R +, seis Dd +, seis Dbl +, siete K +, seis FC +, sobre ocho posibles.

Esto induce a creer que el tipo de enunciación II ("nosotros") es el tipo de enunciación "normal" de este segmento de edad. Esto confirma por otra parte los datos del estudio genético de la sociabilidad que considera que en el C. E. 1. tiene lugar una gran etapa en la formación de los lazos sociales especialmente extrafamiliares. Es importante que el niño disponga de medios institucionales para manipular simbólicamente esta socialización: la institución del texto libre se los proporciona en parte.

En conclusión hay que decir que, a pesar de algunas convergencias interesantes existe una gran distancia entre la forma de proyección del Rorschach y el proceso de enunciación. Esta comprobación resultará quizás decepcionante para el clínico.

Para nosotros es más bien reconfortante y tranquilizadora. Muestra que el niño puede escribir sin experimentar una regresión y sin dejarse encerrar en el discurso del clínico, siempre dispuesto a ver en él a un neurótico en potencia.

La neurosis está (salvo algunas excepciones) ausente del texto libre, está presente (en potencia) en las instituciones que impiden al niño producir y que de repente le obligan a "expresarse" ante las láminas de un Rorschach.

6. EL HACER, EL SER Y EL DECIR.

Erase una vez un pajarito de todos los colores, rojo, blanco, gris y negro, era un jilguero. El jilguero es bonito.

Pascal P.

La pasta

El texto libre no se reduce a un sistema de repeticiones y diferencias ni a un tipo particular de relación sujeto/texto. Hemos considerado los textos como series de textos y hemos mostrado cómo un texto no puede ser arbitrariamente "extraído" de la serie actancial y enunciativa en la que se inscribe.

Ahora hay que meter la mano en la pasta del texto mismo, de cada texto.

También aquí vamos a dar rejillas que permitan ordenar la lectura de esta pasta. *Unas* rejillas, porque la pasta no es homogénea; hacen falta varias rejillas para captar un texto de la misma forma que hacen falta varios objetivos para observar una preparación microscópica. El tipo enunciativo es una rejilla preliminar, el lugar dentro de la serie también, pero esto no es suficiente.

Hasta aquí hemos actuado como si el texto libre fuese un cuento o una especie de cuento. En realidad los textos asimilables a los cuentos no son la mayoría, sino que solamente forman un subconjunto de la clase IV que en su totalidad no abarca más que el 34,7% de los textos. El texto que hemos puesto como cabecera no es un cuento, ¡ni mucho menos!

Es verdad que hemos detectado modelos funcionales que funcionan para numerosos textos, pero el texto como texto no podría reducirse al hilo de la consecución de sus funciones: tiene un espesor, una grieta y unas detenciones que sería injusto excluir. ¿Cómo reflejar esta densidad del texto dado que no todo acontece sobre un mismo plano?

La solución que presentamos es muy incompleta y sólo nos satisface provisionalmente a falta de algo mejor.

Funciones, indicios, palabras

Junto a las funciones cardinales del texto figuran, en efecto los indicios: presentes, confieren espesor al texto, lo hacen familiar o enigmático; ausentes lo aguzan y lo desecan. Ya hemos observado que el texto del niño en el C. E. 1 era muy funcional y bastante poco indiciario (como el cuento folklórico y por razones comparables). Las observaciones de textos libres efectuadas en el primer ciclo de secundaria muestran, por el contrario, que el relato de preadolescente es más indiciario que funcional. Pero todo esto no es razón suficiente para impedir la aparición de algunos textos muy indiciarios como éstos:

Jerôme B.

(3) *Una hermosa mañana de radiante sol las mariposas volaban, los pájaros cantaban, una niña se dice: "Voy a cazar mariposas". Los gatos juegan, los perros se revuelcan por todos los lados, los perros van a la playa. El tiempo cambia, el viento sopla, la gente se va, se pone a llover, los perros van a sus casetas.*

Béatrice C.

(7) *La lluvia cae del cielo, hay tormenta, hay relámpagos, los hay por todas partes. Fuera está oscuro, hace frío y la lluvia cae a mares.*

(8) *Hace calor, hace incluso mucho calor, las nubes son rosas y el cielo es azul. Hemos ido a la playa, el agua estaba caliente y nos hemos bañado.*

Estos tres textos nos hacen pensar en los haiku japoneses de los que R. Barthes da algunos ejemplos en *L'Empire des signes*:

*Luna llena
Y sobre las esteras
La sombra de un pino.*

*El viento del invierno sopla
Los ojos de los gatos
parpadean.*

"El trabajo del haiku consiste en que la exención de sentido tiene lugar a través de un discurso perfectamente legible (contradicción negada al arte occidental que solamente sabe impugnar el sentido haciendo su discurso incomprensible) de forma que el haiku no es a nuestro modo de ver ni excéntrico ni familiar: se parece a todo y a nada (1)".

Los textos exclusivamente indiciarios son bastante excepcionales, pero el indicio, especie de reposo, respiración del relato, es un elemento esencial en la economía del texto; incluso su ausencia es pertinente, confiere una calidad acerada al relato impidiéndole respirar, recuperar el aliento; a la inversa, su dosificación confiere al relato su ritmo, sus aceleraciones y sus deceleraciones.

A propósito de la distinción función/indicio, R. Barthes hace una observación que consideramos de primera importancia: "Las funciones implican "relata" metonímicos, los índices,

(1) *L'Empire des signes*, Skira, p. 110.

relata metafóricos; a los unos, metonímicos, les une una funcionalidad del hacer, a los otros una funcionalidad del ser. (2)

Así los textos muy fuertemente funcionales serían producto de temperamentos más inclinados hacia la acción, mientras que los textos más indiciarios estarían más inclinados a la introspección y a la contemplación. Para simplificar se podría decir que Julio Verne está del lado del hacer y Marcel Proust del lado del ser.

Retendremos como pertinente esta distinción hacer/ser y construiremos una rejilla para cada una de las dos categorías. A estas dos categorías añadiremos una tercera, la del decir: con ello entendemos simplemente la presencia de la palabra en el texto y las diversas modalidades de esta presencia.

Con estas tres categorías pensamos poder reflejar con mayor precisión la diversidad interna del texto libre. Cada texto puede ser clasificado en uno de los siete números de la siguiente matriz en la que el signo + señala la presencia y el signo 0 la ausencia:

	Hacer	Ser	Decir
1	+	+	+
2	+	+	0
3	+	0	+
4	+	0	0
5	0	+	+
6	0	+	0
7	0	0	+

Esta clasificación permite una primera detección diferencial de los textos libres; sin embargo se trata sólo de un desbastamiento porque es una perogrullada decir que hay varios tipos

(2) "Introduction". *op. cit.*, p. 9.

de textos funcionales, varios tipos de indicios y varias formas de aparición de la palabra. Vamos a intentar confeccionar un inventario empírico de las subclases de estas tres categorías.

El hacer

En el capítulo precedente nos habíamos planteado la cuestión de: ¿el que cuenta lo que se hace en el texto es el que lo hace u otro? Ahora nos planteamos la cuestión: ¿qué es lo que sucede en el texto? Esta cuestión puede ser escindida en dos: 1. ¿Qué actividades tienen lugar en él? Todas o casi todas: pasearse, jugar, dormir, comer, cazar, buscar setas, bañarse, etc. Cabe hacer un análisis de frecuencia de estas actividades; entonces se tiene una idea de los temas dominantes del texto libre. En nuestra colección los temas dominantes son indiscutiblemente la nutrición, el juego y la agresión (activa: héroe agresor, o pasiva: héroe agredido). Es grande la tentación de conferir a la preponderancia de estos tres temas un significado psicoanalítico. Hay que desconfiar. El tema de la nutrición quizás haga referencia a la oralidad, a la relación con la madre; quizás el tema de la oralidad sea simplemente un tema eminentemente predicable para el niño: es particularmente "fácil" describir una comida desde el punto de vista lexicológico y sintáctico (comimos esto y después comimos aquello...) (3). No estamos en condiciones de decidir; no seguiremos más adelante en esta perspectiva temática que no es exactamente la nuestra, en la medida en que no depende directamente de la literariedad, sino del "material" de esa literariedad.

2. ¿Qué hace el texto en tanto que texto? Es decir ¿cómo y con qué medios y con qué objetivo final crean las funciones el

(3) Desde una perspectiva lacaniana sería superflua la separación ya que las dos interpretaciones vienen a ser lo mismo: predicación y oralidad.

aspecto “novelesco” del texto? El problema es enteramente literario.

La clasificación tipológica que vamos a proponer no es una construcción a priori. En primer lugar procede de la comprobación de un fracaso. ¿De qué se trata?

Para analizar el tipo novelesco de un texto hay que comenzar por el final (¿cómo termina?) para plantearse a continuación la cuestión de los medios (¿cómo ha llegado ahí el texto?) La primera pregunta es, pues: ¿qué pasa con el héroe, qué cambio ha aportado el texto a su situación inicial? Pregunta simple en apariencia.

En el cuento popular todo se organiza alrededor de la dicotomía mejora/deterioración. Pero nos resulta radicalmente imposible clasificar un número considerable de textos libres en estas dos categorías. Consideremos dos textos a título de ejemplo.

Jean Luc B.

(5) *Un día fui de paseo en barco. Pasé debajo de un puente. Paramos el motor del barco. Nos bañamos. Después subimos al puente. Volvimos a irnos en el barco. Después dejé el barco. Nos fuimos a Burdeos, fuimos a casa de mi tía a jugar con el sirqui de mi primo. Mi primo ganó en casa de mi tío. Nos fuimos a casa de mi mamá y jugué con mi perro. Después fui a cazar con papá. Papá mató un tordo. Después comimos y volví a casa. Mi perro se alegró mucho. Después, por la tarde, comimos en casa de mis primos. Después volvimos a casa. Vimos una película. Después nos acostamos. Soñé con un águila que me llevaba a la luna. Todo el rebaño de águilas llevaba a toda la ciudad. Después soñé que se formaba un volcán. Toda la gente de la ciudad se iba volando excepto yo que no podía bajar del puente. Cogí una escalera y bajé. Después llegué antes que los demás. Después el volcán llegó antes que yo. El volcán se ter-*

minó. Mi hermano el pequeño tenía miedo y volvimos a Cazaux. Después nos metimos en la cama. Por la mañana habíamos estado en el mercado. Mi mamá había comprado un coche. Después, por la tarde salimos a buscar setas. Después fuimos a cazar. No matamos nada. Después nos fuimos al restaurante. Después volvimos a casa.

(9) *Un día en casa de mi mamá mi hermano pisó una víbora que estaba muerta. Papá rompió las ramas del ciruelo. Mi tío hizo un circuito con yeso. Mi hermano y yo jugamos con los coches. Mi hermano había salido primero. Mi hermano subió al puente y yo también. Yo le pasé a mi hermano en el puente.*

Resulta difícil asimilar estos dos textos con el cuento. En el primero, que nos hace pensar un poco en *Le Bateau ivre*, la consecución de las funciones se realiza sin un verdadero hilo director (sujeto/objeto en el modelo de A. J. Greimas) y en el segundo no se puede afirmar que la mejora final de la situación del héroe (“yo le pasé a mi hermano en el puente”) constituya el verdadero “objeto”, en el sentido greimasiano, de la diégesis.

Así la consideración del resultado no es un instrumento universal aplicable a la lectura de todos los textos libres. En algunos textos las funciones parecen estar organizadas en orden a un resultado (mejora o deterioración de la situación del héroe) se trata de textos cerrados o terminados; en otros, por el contrario, las funciones se encadenan sin más nexo que su sucesión diacrónica.

Entonces resultaría tentador jerarquizar las producciones de los niños diciendo que los textos “terminados”, que desembocan en una mejora o en una deterioración después de haber pasado por un conflicto, son de un rango superior a los textos “sin fin” y sin conflicto.

En el marco de una producción escrita que tenga como objeto el cuento, semejante jerarquización tendría sin duda sentido y permitirá comprobar una competencia poética mayor o menor.

En el marco del texto libre esta jerarquización nos parece del todo injustificada precisamente en la medida en que nos esforzamos en considerar el texto libre como una obra literaria: colocar el texto libre "terminado" ante el texto libre "abierto" sería, salvadas todas las distancias, colocar a Delly por delante de Joyce. A esto se puede objetar que la literatura "adulta" supone una reflexión sobre su propio funcionamiento, mientras que el niño es aún incapaz de semejante reflexión: si el escritor adulto no "termina" su novela siguiendo la dicotomía mejora/deterioración no es porque sea incapaz de hacerlo, sino porque no quiere caer en el tópico; la inconclusión diegética es una postura literaria. Por el contrario, si el niño no termina su texto es porque es incapaz de hacerlo.

En realidad, se observa, que un mismo niño es perfectamente capaz de reproducir textos "cerrados" y textos "abiertos".

Por lo tanto vamos a abordar este problema de la clausura diegética del texto en términos de diferencias.

Por una parte tenemos textos que culminan positiva o negativamente; estos textos son "exofuncionales": las funciones del relato tienen su fin fuera de sí mismas, su objeto es asegurar el fin del relato, su salida, su terminación.

Por otra parte tenemos relatos que no culminan; estos relatos son "endofuncionales": las funciones del relato no tienen más función que la de hacer que el relato sea relato, sin preocuparse de una posible salida.

Sin embargo esta oposición culminación/no culminación no es lo suficientemente precisa y no permite reflejar fielmente todos los aspectos del texto libre.

Por razones completamente empíricas en principio nos vimos llevados a considerar la funcionalidad del texto sobre dos ejes que llamaremos el *eje télico* y el *eje pórico*.

En el término "télico" utilizamos, claro está, la raíz griega

telos, pero en el sentido en que J. Monod la utiliza para formar su concepto de teleonomía (4). La dimensión télica de un texto es el grado de convergencia de las funciones en orden a la realización de un fin o, si se prefiere, su grado de polarización positiva o negativa en dirección a un resultado que termine *dramáticamente* la diégesis. Así la *Sarrasine* de Balzac y *Crimen y castigo* son textos hipertélicos en la medida en que todo en el texto está orientado hacia la solución de un enigma; de una manera general la novela policiaca (francesa o inglesa) representa el prototipo del texto télico.

Para nosotros un texto es *télico* cuando todas sus funciones concurren en la obtención de un final dramático que cierre suficientemente la diégesis; puede tratarse de la realización (o la no realización) de un proyecto, una búsqueda, un conflicto, etc.

Pero, para ser justos, es preciso diferenciar varios tipos de *telos*:

Diremos que un texto es *eutélico* cuando las funciones están dispuestas de tal forma que el final dramático comporte una mejora de la situación del héroe.

Diremos que un texto es *distélico* cuando las funciones están dispuestas de tal forma que el final dramático comporta una deterioración de la situación del héroe. *Pulgarcito* es eutélico y *Caperucita roja* es distélico.

Llamamos *atélico* finalmente al texto en el que las funciones sucesivas no están integradas en orden a un final dramático. Las novelas de G. Bataille así como un buen número de "nouveaux romans" son ejemplos de relatos muy funcionales y, al mismo tiempo, atélicos. Cuando un niño cuenta lo que hizo el miércoles por la tarde diremos que su texto es atélico en la medida en que las funciones están ligadas en forma endofuncional;

(4) *Le hasard et la nécessité*, Le Seuil.

por el contrario, cuando cuenta cómo va a construir una cabaña diremos que su cuento es eutético. Dos ejemplos mostrarán fácilmente la diferencia.

Viviane W.:

(17) *Ayer Nathalie vino a mi casa. Jugamos a papás y mamás. Laurence vino a traer una carta. Nathalie la llamó para que viniese a mi casa, fue a preguntar a su madre. Su madre dijo "sí". Y vino. Jugamos a papás y mamás. Nathalie, Laurence y yo éramos los bebés. Florence era la mamá. El hermano de Laurence vino a buscarla.*

Texto atético, endofuncional.

Philippe L.:

(16) *Mañana por la mañana quiero ir a hacer mi cabaña en el bosque completamente solo. Aunque llueva iré de todas formas, si hace bueno iré también. Si la cabaña se ha caído la volveré a hacer. Estaré resguardado. Si se ha caído la volveré a hacer deprisa.*

Texto eutético, exofuncional.

El sentido del término "pórico" es más delicado de explicar. El término griego *poros* significa "camino que va de un punto a otro". La raíz ha dado el concepto filosófico de aporía empleado por E. Kant en la *Crítica de la razón pura*, que significa la ausencia de solución de un problema. También ha proporcionado los conceptos de eupórico y dispórico utilizados en el vocabulario del Rorschach. Nosotros tomaremos el concepto de pórico en un sentido un poco especial: lo pórico será para nosotros la trayectoria de la acción, pero trayectoria no se toma aquí en el sentido cronológico ni en el sentido topológico, sino en el del progreso de la acción. Decimos que el encadenamiento de las funciones es pórico cuando cada función modifica el estado del sujeto haciendo progresar la acción

sobre su eje. Se puede afirmar que una novela por entregas del tipo de *El Conde de Montecristo* o *Rocambole* es en cierta forma el colmo de la literatura pórica: en efecto, cada acontecimiento que sobreviene modifica radicalmente todo lo que precede y llama ávidamente al acontecimiento siguiente. El placer que se obtiene con la lectura de semejante literatura no reside evidentemente en la espera de un telos sobre el que no hay duda alguna, sino precisamente en la habilidad pórica del texto. Se podría decir otro tanto de *Arsène Lupin*. El hecho de que esta literatura pórica sea la literatura más popular indica que el placer más universalmente generalizado es el de la apretada contigüidad de las funciones: el placer reside en la espera de la brusca irrupción de una función que pone en tela de juicio todas las que le preceden.

Un texto puede ser pórico sin ser tético: es el caso de *Amesmortes* en el que el relato progresa sin cesar, pero sin fin. También es el caso precitado de Viviane W.

También aquí hay que distinguir tres categorías:

Eupórico: un texto es eupórico cuando el encadenamiento de las funciones se realiza en el sentido de los intereses o las aspiraciones del héroe. La euporía es el buen camino recto, sin obstáculos.

Dispórico: un texto es dispórico cuando el encadenamiento de las funciones contraría los intereses o aspiraciones del héroe, la disporía. El texto puede ser a la vez dispórico y eutético, es el caso de las grandes novelas de aventuras (*La vuelta al mundo en 80 días*).

Apórico: Un texto es apórico cuando el encadenamiento de sus funciones es tal que no hace jamás progresar el relato más que cronológicamente. El único lazo que une las funciones es el tiempo. El *Diario* de André Gide y *En busca del tiempo perdido* son prototipos de la literatura apórica. En ellos el placer es inverso al que se experimenta en la novela por entregas:

es el placer de la espera de nada lo que confiere relieve a los acontecimientos; no acontece nada más que el propio relato y el suceso que acaece no modifica en nada al que le precede. Por eso se puede abrir el *Diario* o *En busca del tiempo perdido* en cualquier página. Lo mismo pasa con determinados textos infantiles: cuando empiezan han empezado ya, pero importa poco lo que hubiese antes.

Un texto es también apórico (habría que decir “bipórico”) cuando dos temáticas se manifiestan en él sin encontrarse más que por contigüidad.

He aquí dos ejemplos de textos apóricos:

François V.:

(15) *Una vez mi papá me llevó a ver los tiburones azules. Mi papá hizo un concurso de pesca. Cogió un tiburón azul. Cuando volvió conmigo me preguntó si quería jugar al baby-foot. Le dije “sí” y me ganó 1 a 10.*

Chantal S.

(19) *Ayer por la tarde cuando me acosté hubo una tormenta y una avería de electricidad. Yo, sin quererlo, encendí la luz. Después, durante toda la noche, mi hermano vino a apagarla. Un día fui al lago. Fui en barco y luego subí al trapecio. Luego me fui hasta el pontón. Finalmente vino mi primo, se mojó los pies y yo también.*

Cabría pensar que las dos categorías de lo apórico y de lo atético contradicen el principio barthesiano de la funcionalidad. No queda excluido que algunos textos (por ejemplo el que acabamos de citar) reflejen una cierta incapacidad del niño para “centrar” su pensamiento, pero de manera general pensamos que sería muy injusto dar primacía a un cierto tipo de nexo funcional (a grandes rasgos, el del cuento popular) en relación a otros tipos de nexos como los del cuento o el diario.

Finalmente la combinación de las tres categorías sobre los dos ejes da un cuadro de doble entrada que comprende nueve casillas; hemos rellenado éstas con ejemplos extraídos de la literatura clásica.

Creemos que la evocación de estas obras hará comprender el significado de esta clasificación mejor que nuestras anteriores explicaciones.

Telos	eutético	distético	atético
Poros			
eupórico	<i>El húsar sobre el tejado</i>	<i>Boward y Pecuchet</i>	<i>La vida de mi padre</i>
dispórico	<i>La peste</i> <i>La Odisea</i>	<i>Ilusiones perdidas</i>	<i>La educación sentimental</i>
apórico	<i>En busca del tiempo perdido</i>	<i>Madame Bovary</i>	<i>Un día en la vida de Iván Denissovich</i>

Hay que recordar que no hemos extraído esta clasificación a partir de una reflexión sobre las obras literarias clásicas (éstas sirven aquí solamente de ilustración) sino a partir de una reflexión sobre algunos textos libres. Por este motivo conviene tomar una a una las nueve posibilidades de nexos funcionales e ilustrarlas con ejemplos de nuestra recopilación.

1. Textos eutéticos eupóricos.

En estos textos todas las funciones se encadenan armoniosamente en orden a un final feliz.

Valérie L.

(7) *Erase una vez un perrito y una gatita. El perrito se llamaba Grigri y era muy bueno. La gatita se llamaba Cricri y también era muy buena. Grigri y Cricri se paseaban por la calle y*

un señor y una señora los encontraron, la señora le dijo a Grigri y a Cricri:

— Venid, os voy a dar de comer.

Grigri le dijo a la señora:

— ¿Dónde está su casa?

La señora le respondió:

— Está por ahí, un poco más lejos, después de la casa amarilla.

Llegaron a la casa de la señora y del señor. El señor y la señora les dieron de comer y de beber. Dijeron a la señora:

— Señora, vamos a dar un paseo.

Se fueron a pasear por la calle. Grigri y Cricri vieron una iglesia, entraron y se casaron solos.

Laurent W.

(12) Un día un tren se paseaba por su camino. De repente vio una estación. Arrastraba ocho vagones de mercancías. El jefe de la estación levantó la bandera roja y el tren se paró en la estación. Soltó los vagones de mercancías y puso vagones de viajeros. Los viajeros dan billetes en la ventanilla para entrar en el tren, el señor da un silbido y el tren está contento.

2. Textos distélicos-eupóricos

En estos textos las funciones se encadenan armoniosamente pero el final del texto viene a contrariar e invertir la teleonomía de esta trayectoria.

Jerôme B.:

(20) El martes, al volver del colegio vi un pajarito. No andaba, saltaba. Mi hermana estaba conmigo. Corrimos en las bicis para alcanzarlo, pero pasó a través de un agujero de la verja. No le vimos más porque estaba en el campo y había hierba alta.

Christine G.:

(2) Ayer mi papá, mi hermano y yo fuimos al bosque. Nos divertimos mucho. Fuimos a buscar setas. No encontramos ninguna.

3. Textos atélicos-eupóricos

Esta clase de textos es típica de esta edad, en nuestra opinión: se trata de textos funcionalmente felices pero desprovistos de toda teleonomía.

Pascal P.:

(5) Una vez un oso se paseaba por el bosque. Se encontró con un zorro que volvía a su madriguera:

— ¡Eh!, dijo el zorro, ven a decirme buenos días.

— Buenos días.

Jerôme B.:

(6) Durante las vacaciones fui a Saint-Jean de Pied-de-Port. Un lunes mi padre fue a comprar una guitarra, entonces todas las tardes antes de irse a la cama mi padre iba a buscar la guitarra y después encendía fuego y al día siguiente por la mañana fuimos a España mi padre había comprado una guitarra. Mi madre había comprado un coche a mi hermano pequeño. Después nos fuimos a la caravana para cenar. Después visitamos un castillo. Había escaleras, por lo menos tenían cien peldaños. Había agujeros en las paredes: eran para pasar las escopetas. El castillo era grande ahora han destruido el castillo y en su lugar han puesto escuelas.

4. Textos eutélicos-dispóricos

Son los textos de la búsqueda peligrosa: las funciones obstaculizan el proyecto teleonómico que sin embargo se realiza.

Hemos citado ya varios de estos textos en la serie de Laurent B. He aquí otros ejemplos:

Frédéric L.:

(20) *Los caballos se van del valle porque tienen miedo del pastor. El pastor los cogió, hubo que disparar a las terneras, pero no hubo muertos. Volvieron al valle del pastor y de su mujer.*

Jean Claude L.:

(20) *Erase una vez un cazador que había sido herido por un león. Luego el cazador le disparó una bala y falló. El cazador volvió a su casa arrastrándose porque tenía una bala en la pierna. Cuando llegó a su casa su mujer lo llevó al hospital. El doctor le quitó la bala. Se quedó dos meses en el hospital. Cuando pasaron los dos meses volvió a su casa y estaba curado.*

5. Textos distélicos-dispóricos

Estos textos son los del fracaso: las funciones contradicen la teleonomía del texto cuyo final es enteramente contrario a los intereses y aspiraciones del héroe.

Laurent W.:

(15) *Un día un perro triste está completamente sólo en la calle. Un señor buscaba un perro. El perro se llama Miro. El señor llevaba una correa debajo del brazo. De repente un guardia vigila la ciudad. Entonces el señor saltó sobre Miro y le puso la correa y lo llevó a su casa. Entonces el señor cogió su coche y huyó al bosque. Los guardias le habían visto. Entonces los guardias cogían su coche y perseguían al señor y el señor ya no tenía gasolina. Y entonces los guardias cogieron al señor y lo metieron en la cárcel.*

Philippe G.:

(3) *Una vez un conejito jugaba con su mamá coneja. Un cazador mató un gorrión y el gorrión cayó delante de la mamá coneja. El cazador vio a los conejos y los mató.*

6. Textos atélicos-dispóricos

En estos textos las funciones contrarían la acción del héroe pero no están agrupadas en una perspectiva teleonómica.

Pascal P.:

(10) *Un osito se llama Rousse. Se pasea por el bosque. Entra en los campos y ve las colmenas. Quiso coger miel, pero las abejas salen y le pican. Pide socorro. Un señor viene corriendo es el dueño de las abejas. Le riñe al osito.*

Laurence M.:

(23) *El domingo fuimos al lago. Había una camioneta que vendía crêpes, helados, caramelos, chupetes, pero el viento empezaba a levantarse y al mismo tiempo que soplaba el viento la lluvia se puso a llover. Después volvimos a casa a pesar de la lluvia.*

7. Textos eutélicos-apóricos

Estos textos son neta y felizmente teleonómicos pero están desprovistos de peripecias. Las funciones se agrupan alrededor de un tema télico pero su consecución no es más que cronológica.

Philippe L.:

(1) *Un día papá nos compró maquetas a los cinco. Hay un avión que se llama Mirage. Otro es un helicóptero, otro es un Transalpes. También hay un Dassault y un Nord y un Mystère 20.*

Pascal S.:

(1) *Cogemos setas, pero las que son buenas. Sí, pero hay que volver. Hay que darse prisa.*

8. Textos distélicos-apóricos

En estos textos (francamente escasos) las funciones se encadenan sin peripecias alrededor de un tema distélico.

Laurent B.:

(3) *Un día en el bosque vimos a un conejo. Estaba enfermo. Tenía los ojos cerrados. Fuimos a verle. Tenía mixomatosis. Se levantó y murió.*

9. Textos atélicos-apóricos

En estos textos las funciones se encadenan de una manera francamente cronológica y sin desenlace dramático. Es "un pedazo de vida".

Stéphane L.:

(3) *El otro día mi hermano fue a casa de los Goas, mi hermana cogió un pájaro. Mi prima durmió en casa y por la tarde fuimos de paseo con papá.*

(6) *Un día fuimos a Biscarosse y nos bañamos. Después papá fue a casa para coger una escopeta para cazar pájaros. Mamá me inscribió en los caballos.*

Yannick.:

(9) *Durante las vacaciones mi tía me dijo que iría a su casa una semana. Yo me fui con el perro y tenía que acariciarle. Cuando llegué a la casa mi tía me dijo: "¡Te has puesto el pantalón al revés!".*

He aquí los resultados en porcentajes globales:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
26,4	4,6	16,9	7,3	6,9	5,3	8,7	0,8	22,3

Los dos porcentajes más elevados —solos representan casi la mitad de los textos escritos (49,2%), mientras que su porcentaje "teórico" es de 22,2% —son los de las clases extremas, la de la gratificación (1) y la del "pedazo de vida" (9).

De una manera general los textos *gratificantes* prevalecen ampliamente sobre los textos *frustrantes*. Así lo muestra el siguiente cuadro:

Suma de los textos eupóricos (1 + 2 + 3): 48,9 %

Suma de los textos eutélicos (1 + 4 + 7): 42,9 %

Suma de los textos dispóricos (4 + 5 + 6): 19,5 %

Suma de los textos distélicos (2 + 5 + 8): 12,3 %

Para reflejar los resultados desde el punto de vista diferencial hemos construido, como en el capítulo precedente y siguiendo la misma técnica, un perfil individual funcional cuyos valores límites se expresan en el cuadro siguiente:

	—	=	+
1	$x \% \leq 15,3$	$15,3 > x \% < 40$	$x \% \geq 40$
2		$x \% \leq 10,6$	$x \% \geq 10,6$
3	$x \% \leq 8$	$8 > x \% < 26,8$	$x \% \geq 26,8$
4		$x \% \leq 15$	$x \% \geq 15$
5		$x \% \leq 10$	$x \% \geq 10$
6		$x \% \leq 10$	$x \% \geq 10$
7	$x \% \leq 1$	$1 > x \% < 10,5$	$x \% \geq 10,5$
8		$x \% \leq 0,1$	$x \% \geq 0,1$
9	$x \% \leq 12$	$12 > x \% < 34,5$	$x \% \geq 34,5$

Su comienzo es así:

Perfil funcional

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Yannick B.	—	=	=	=	=	+	=	=	=
Laurent B.	=	+	—	=	=	=	+	+	—
Jérôme B.	=	=	=	+	=	=	=	=	=
Jean-Luc B.	+	=	=	=	=	+	=	=	+
Laurence B.	—	=	=	=	=	=	—	=	+
Béatrice C.	—	+	+	=	=	=	=	=	=
.....									

Finalmente hemos confeccionado un cuadro suplementario de perfil funcional reagrupando los porcentajes de textos gratificantes y textos frustrantes. Estos son sus valores límite:

	—	=	+
Textos eupóricos (1+2+3)	$x \% \leq 34,8$	$34,8 < x \% < 68$	$x \% \geq 68$
Textos eutólicos (1+4+7)	$x \% \leq 27$	$27 < x \% < 64$	$x \% \geq 64$
Textos dispóricos (4+5+6)	$x \% \leq 6,4$	$6,4 < x \% < 27,2$	$x \% \geq 27,2$
Textos distólicos (2+5+8)	$x \% \leq 4$	$4 < x \% < 20,8$	$x \% \geq 20,8$

Este cuadro presenta en nuestra opinión la ventaja de proporcionar una idea más rápida del estilo funcional general de cada niño.

Perfil funcional simplificado

	eu-		dis-	
	pórico	tólico	pórico	tólico
Yannick B.	—	=	+	+
Laurent B.	=	=	=	+
Jérôme B.	=	=	=	=
Jean-Luc B.	=	=	=	—
Laurence B.	=	—	—	—
Béatrice C.	=	=	=	=
.....				

El ser

En el apartado anterior nos hemos dedicado a catalogar los diferentes tipos de consecuciones funcionales. Ahora vamos a abordar la cuestión de los indicios. Al comienzo del presente capítulo hemos citado ya tres textos fuertemente indiciarios ahora sería conveniente ver cómo el indicio se imbrinca entre las funciones.

Los indicios corresponden, según R. Barthes, a la funcionalidad del ser. El indicio no constituye solamente el decorado del texto, funciona efectivamente en su economía: las largas descripciones, los exhaustivos retratos con que Balzac esmalta sus relatos no son solamente una estasis que aminora la velocidad de la diégesis para conseguir un efecto de expectación en el lector. Se advierte, en efecto, que la coloración de una mejilla, el ángulo de una nariz, la forma de bajar los ojos o el color de una levita explican y condicionan tal o cual elemento puramente diegético.

En el relato clásico se puede decir que el ser condiciona ampliamente el hacer y ocupa en el espacio del texto las páginas más importantes.

En la novela policiaca el indicio ocupa en el espacio del texto las páginas más reducidas, pero el papel que desempeña es igualmente importante en el relato, aunque en forma bastante diferente. El indicio desempeña en este tipo de literatura una doble función: por una parte lo que llamaremos una función "sémica" de connotación de la diégesis (las llamadas novelas policiacas psicológicas, como las de G. Simenon están abarrotadas de indicios sémicos); por otra parte desempeña la que llamaremos función "hermenéutica" que proporciona subrepticamente la clave del enigma (5). El arte del novelista consiste

(5) La aparición del propio Hitchcock en sus films (un señor que se

entonces precisamente en confundir los indicios haciendo pasar los indicios sémicos por indicios hermenéuticos y viceversa.

Para R. Barthes los indicios remiten a *relata* metafóricos. En efecto cabe afirmar que toda descripción es una dominación metafórica del ser.

Entonces el texto libre sería el lugar de la aparición de lo metafórico en la escritura de los niños: la redacción e incluso el texto sugerido llaman en cierta forma a la metáfora (“describid esto, escribid sobre aquello”) en la práctica del texto libre la metáfora aparece de manera “salvaje”. La presencia de indicios y su dosificación revelan el manejo de la metáfora por el niño.

Sin embargo la detección del indicio en el texto libre plantea algunas dificultades de método.

Cuando en una novela policiaca leemos una frase como: “x llevaba siempre trajes de Príncipe de Gales, fumaba cigarrillos ingleses y solamente se desplazaba en taxi”, sabemos inmediatamente que se trata de un indicio (provisionalmente sémico o que quiere pasar por tal). En el texto libre del C. E. 1 no encontramos prácticamente jamás estas secuencias (las encontramos más tarde, en el preadolescente). El texto libre, tal y como lo encontramos es, por razones que ya hemos tenido ocasión de explicar, mucho más conciso. Sin embargo su pasta no es diegéticamente homogénea; lo que pasa es que las secuencias indiciarias son más reducidas.

Llamamos secuencia indiciaria a toda secuencia de estructura al menos (SN1, SV, SN2) que informe sobre el estado de un personaje o de un objeto (tomado en sentido muy general de ser no viviente).

sube a un tren llevando un violoncello en *Extraños en un tren* constituye en nuestra opinión, el mejor ejemplo del indicio puramente sémico intentando hacerse pasar por indicio hermenéutico.

Para distinguir el indicio sémico del indicio hermenéutico adoptamos el criterio de la supresión (o conmutación con cero): afirmamos que un indicio es sémico cuando su supresión no es dirimente para la comprensión y la inteligibilidad del relato. Decimos que un indicio es hermenéutico cuando su supresión priva al relato de su inteligibilidad.

He aquí algunos ejemplos extraídos de la serie de textos libres de un mismo niño:

Michel R.:

(9) *Venía a contaros la vida de un pájaro. Un día la oca de las nieves acababa de nacer. La oca de las nieves sabía coger peces. Luego, diez meses más tarde, la oca de las nieves aprendía a volar. Un señor pasaba por allí. Vió a la oca de las nieves que volaba por el aire, ella se posó junto al señor. El señor la llevó a su cabaña. La oca se fue a buscar a su familia. Era tan tarde que el señor fue a buscarla, luego ella volvió.*

(13) *Pouli es un conejito que no conoció a su madre porque su madre no quería ver a Pouli, entonces el padre de Pouli se divorció. Todo iba bien hasta que llegó Trágalotodo. Pouli sale corriendo. Trágalotodo corre más deprisa que él. El zorro se lo comió de un bocado.*

(16) *Yo solté a mi tórtola Sidonie. La perseguí en bicicleta. Un cazador estuvo a punto de matarla, pero yo le lancé un pedazo de madera. El bajó su fusil. Le expliqué que la tórtola era mía. Es gris y su cuello es blanco y negro. Le gustan los granos amarillos, no le gustan los negros, entonces nosotros la obligamos. La salvé porque la quiero, si no la quisiera hubiera dejado que el cazador la matase.*

(20) *Erase una vez un águila que volaba por encima de los campos. Esperaba horas y horas. Cuando ve un ratón planea y se lanza en picado. Se lo come y no quedan más que los huesos.*

Vemos que en el texto (13) la primera frase constituye un

indicio hermenéutico, en efecto, el estado de este conejo, abandonado por su madre, condiciona la inteligibilidad del texto: como ha sido abandonado el zorro puede devorarlo.

Por el contrario en el texto (9) el hecho de que la oca de las nieves sepa pescar, en el texto (16) el hecho de que la tórtola sea gris y en el texto (20) el hecho de que del ratón no queden más que los huesos no constituyen indicios hermenéuticos, sino indicios sémicos en la medida en que la supresión de estas secuencias no cambiaría nada a su inteligibilidad. El indicio sémico no es indiferente al texto, sino que, por el contrario, lo superdetermina. Pero esta superdeterminación no modifica notoriamente la diégesis en tanto que "hilo de la acción", simplemente la detiene.

Para comparar podemos citar otro texto de la misma serie pero desprovisto de todo elemento indiciario:

(24) *La caza del zorro. Me paseo por la orilla del mar. He visto dos zorros que se movían. He hecho un agujero. He cogido una piedra y he matado un pájaro de presa. Me he ido.*

A través de estos ejemplos que podríamos multiplicar a nuestro antojo, vemos como el texto libre puede ser acerado y seco cuando está desprovisto de todo elemento indiciario o, por el contrario, como puede ganar a través de las estasis indiciarias.

El indicio instala el relato. Al especificar sus premisas lo posa y luego, al interrumpirlo, lo reposa. No es el envés de la acción, sino sus cimientos.

A partir de ahí podremos confeccionar para cada serie de textos libres un cuadro de presencia de elementos indiciarios anotando un 0 por cada texto desprovisto de elementos indiciarios, S por cada texto que contenga al menos una secuencia indiciaria sémica y H por cada texto que comporte al menos una secuencia indiciaria hermenéutica.

Los resultados globales son los siguientes:

	Indicios sémicos	Indicios hermenéuticos	Textos indiciarios
Media	31,9	10,4	41,6
Mediana	35,7	10	45

Algo menos de un texto de cada dos comporta al menos un elemento indiciario. Sin embargo la dispersión es bastante importante, como muestra el siguiente cuadro que indica los valores límite que sirven para la construcción de los perfiles indiciarios individuales:

	—	=	+
Indices sémicos	$x \% \leq 21$	$21 < x \% < 43$	$x \% \geq 43$
Indices hermenéuticos	$x \% = 0$	$x \% \leq 10$	$x \% \geq 10$
Textos indiciarios	$x \% \leq 33$	$33 < x \% < 50$	$x \% \geq 50$

He aquí una vez más el comienzo de este cuadro:

Perfiles indiciarios

	Indicios sémicos	Indicios hermenéuticos	Total
Yannick B.	—	=	—
Laurent B.	=	+	+
Jérôme B.	+	=	+
Jean-Luc B.	+	=	+
Laurence B.	+	—	+
Béatrice C.	=	—	=
.....			

Entre el hacer y el ser, el decir. El decir forma parte a la vez del ser y del hacer. En el cuento el decir es el verdadero transmisor de la acción: orden, prohibición, consejo, promesa, etc., la palabra es lo que sirve de enlace entre el narrador y sus personajes para dejar en sus manos el solo de la acción, para hacerles asumir el hilo del relato.

¿Qué significa esta presencia de la palabra?

1. El decir es, en realidad lo que en el relato señala la percepción del otro en cuanto sujeto. En el relato desprovisto de diálogos el otro (si es que existe el otro) es un simple objeto, el único sujeto es el sujeto del enunciado).

El diálogo multiplica los sujetos.

Si nos referimos a los trabajos anteriormente citados de L. Irigaray, el texto dialogado estaría del lado de la histeria y el texto desprovisto de diálogos del lado de la obsesión, descendiéndose el histérico en el “¿me amas?” y encerrándose el obsesivo en el “soy amado”. Pero para embarcarse en esta seductora interpretación sería aún preciso especificar con exactitud la naturaleza del mencionado diálogo lo que intentaremos hacer en breve.

Por el momento contentémonos con decir que el discurso está más o menos socializado según que contenga o no la palabra.

2. Pero la presencia de diálogo no es solamente a nuestros ojos un indicio de socialización, también representa para nosotros un indicio de una mayor apropiación de lo real por la escritura.

¿Qué significa esto?

Cuando un relato aporta acontecimientos “reales” existe una gran divergencia entre el acontecimiento escrito y el acontecimiento real: divergencia en las palabras, en la sintaxis, en la

retórica, en la duración (el tiempo del relato no coincide nunca perfectamente con el de lo real).

Por el contrario, cuando el relato aporta palabras desaparecen todas las diferencias anteriormente mencionadas por el simple hecho de que las palabras están hechas ellas mismas de palabras, de sintaxis, de retórica y de duración. Solamente persiste la divergencia entre la fonía y la grafía.

Se ve perfectamente el interés que tiene esta forma de inmixción de lo real en el relato en un ejercicio como el reportaje: para disminuir la separación entre la pobreza de las palabras y la riqueza de una situación, el periodista prodiga las citas de testigos. Al reforzar lo real con las palabras de otro se esfuerza en hacerlo “más auténtico”.

G. Genette ha descrito perfectamente este estatuto particular de la palabra en el relato: “Cuando Marcel en la última página de *Sodoma y Gomorra* declara a su madre: ‘Me tengo que casar con Albertine’, no existe entre el enunciado presente en el texto y la frase supuestamente pronunciada por el héroe más diferencias que las que se derivan del paso de lo oral a lo escrito. El autor no cuenta la frase del héroe, apenas si se puede decir que la imita: la *copia* y, en ese sentido, no se puede hablar aquí de relato (6).”

Sin embargo hay que observar que la entrada del diálogo “realista” en la obra literaria es relativamente reciente. En la novela balzaquiana o en las grandes novelas rusas existe la misma divergencia entre el diálogo escrito (significado) y el diálogo real de los personajes que vivían en la época durante la cual fueron escritas estas novelas (referentes) que entre los objetos y su descripción. Hay que esperar a autores como L. F. Céline y H. Hemingway para ver el diálogo entrar “tal cual” en la novela.

(6) G. Genette, *Figures*, III, op. cit., p. 190.

En el texto libre esta palabra real, no deformada aún por la retórica se manifiesta abiertamente como objeto literario. Se puede afirmar, pues que la irrupción del diálogo o simplemente de la palabra en el texto señala una apropiación desescolarizada (desescolastizada diría Freinet) de la práctica literaria.

Ahora conviene especificar las diversas formas de manifestación de la palabra en el texto libre, desde el triple punto de vista del soporte, de la relación y del contenido.

Desde el punto de vista del soporte tenemos dos grandes tipos clásicos de manifestación de la palabra: el estilo directo (D) y el estilo indirecto (I) y después un tercer tipo que llamaremos estilo alocutivo (A) por el cual el escritor se dirige al lector como a un interlocutor:

“Voy a contaros una historia que se llama: un comino...”
(Philippe L. 20).

“Al salir del colegio pregunté a mamá qué había para comer. Mamá me dijo que era una sorpresa. Voy a deciros qué hemos comido.” (François V. 22).

Desde el punto de vista de la relación distinguiremos el monólogo (MO) del diálogo (DI).

Finalmente desde el punto de vista del mensaje distinguiremos siete grandes categorías (7):

La comprobación (CO)

Yannick B.

(10) *El amigo de Bernard ha dicho: “Es más fuerte que yo”.*
Pascal S.

(7) *Yo he dicho: “Es la primera vez que veo una moto de carreras que derrapa”.*

(7) Estas categorías forman “a grandes rasgos” parte de la lista de las categorías generales de expresión propuestas por J. Wittwer (*Bulletin de psychologie*, n° 301, t. XXV, 14-17, año 1971-1972, p. 844-855).

La interrogación (IN)

Laurence B.

(16) *Un día una niña se paseaba con su mamá. Le dijo: “¿Mamá, puedo comer frambuesas?”*

Pascal P.

(9) *Una vez un osito se paseaba por el bosque. Encontró un zorro. Le preguntó:*

— *¿Cómo te llamas?*

— *Me llamo Rousse.*

— *Bueno, ¿quieres jugar conmigo?*

— *Sí.*

— *¿Entonces quieres jugar a los bolos?*

— *Sí.*

La respuesta positiva (RP)

Véase el texto anterior.

La respuesta negativa (RN)

Valérie N.

(16) — *¿Quieres beber un café?*

— *No, vamos a casarnos.*

La orden (OR)

Pascal P.

(21) *Entonces ven conmigo.*

Viviane W.

(2) *He regalado flores a la maestra, me ha dicho: “Ve a ponerlas en la clase”.*

La amenaza (AM)

Chantal S.:

(12) *Mi hermano me ha dicho: "Como me cojas mis libros te fastidiaré".*

El proyecto (PR)

Laurence M.

(17) *Yo, dice el burro, voy a pacer la hierba del prado.*

— *Yo voy a buscar avellanas.*

Nelly M.

(18) *Mamá me ha dicho: "El domingo iremos a comer a su casa".*

Estos son los resultados globales en cifras y en porcentajes:

	Número	Porcen- taje de conjunto	Porcen- taje de textos hablados
Textos hablados	178	24,7%	
Textos de estilo directo	128	18 %	71,9%
Textos de estilo indirecto	42	5,9%	24,7%
Textos de estilo alocutivo	8	1,1%	4,4%
Textos con diálogos	83	11,6%	46,6%
Textos con palabra sin diálogos	95	11,3%	54,4%
Total de secuencias habladas	447	—	—
Comprobaciones	78	17,4%	—
Interrogaciones	117	26,1%	—
Respuestas positivas	94	21 %	—
Respuestas negativas	25	5,5%	—
Ordenes	64	14,3%	—
Amenazas	3	0,6%	—
Proyectos	64	14,3%	—

Este cuadro exige las siguientes observaciones:

— Se emplea mucho más el estilo directo que el estilo indirecto: se trata, pues, de la palabra "real" que entra en la literariedad a través del texto libre.

— Hay tantos textos con diálogos como textos hablados sin diálogo ($X^2 = 0,66$ no significativo).

— Por lo que se refiere al mensaje, el conjunto de secuen-

cias pregunta-respuesta (positiva/negativa) abarca algo más de la mitad (52,6%) de las secuencias habladas, lo que significa lo siguiente: en la mitad de las secuencias habladas el otro es interpelado en vez de ser reconocido como sujeto parlante, el otro es un *sujeto que responde*. Estos enunciados interpelativos remiten al enunciado tipo del histérico tal y como lo define L. Irigaray. A la inversa, los enunciados comprobación/proyecto remiten al enunciado tipo del obsesivo.

Como hicimos antes con el ser hemos construido un perfil individual. Para las dos primeras variables (estilo y relación) los valores límite son los siguientes:

	—	=	+
Textos hablados	$x \leq 13 \%$	$13 \% < x < 31 \%$	$x \geq 31 \%$
Secuencias habladas	$x \leq 3 \%$	$3 \% < x < 20 \%$	$x \geq 20 \%$
Estilo directo	$x \leq 51 \%$	$51 \% < x < 90 \%$	$x \geq 90 \%$
Diálogos	$x = 0 \%$	$0 \% < x < 74 \%$	$x \geq 74 \%$

Teniendo en cuenta lo que acabamos de decir anteriormente se pueden equiparar los + en la categoría de diálogo (ya que los diálogos son en su mayor parte secuencias de preguntas/respuestas o de proyecto/aprobación) con el enunciado tipo del histérico y los — en esta categoría con el enunciado tipo del obsesivo.

Perfil individual

	Textos hablados	Secuencias habladas	Estilo directo	Diálogos
Yannick B.	+	=	=	=
Laurent B.	=	=	=	=
Jérôme B.	+	+	+	=
Jean-Luc B.	=	=	=	=
Laurence B.	=	=	—	=
Béatrice C.	+	+	=	=
.....				

Por lo que se refiere al mensaje, viendo la dispersión de los resultados y que muchos niños tienen un score de 0% en uno o varios apartados, no consideramos como significativos más que los porcentajes elevados (superiores al valor límite del tercer cuartil). Los anotamos como + en el cuadro siguiente. He aquí los valores límite que han intervenido en la confección de este cuadro:

	+
Comprobaciones	$x \geq 23,3 \%$
Interrogaciones	$x \geq 33,3 \%$
Respuestas positivas	$x \geq 24 \%$
Respuestas negativas	$x \geq 9 \%$
Órdenes	$x \geq 28 \%$
Amenazas	$x \neq 0 \%$
Proyectos	$x \geq 18 \%$

De donde se deriva el cuadro

Perfil individual (mensaje)

	CO	IN	RP	RN	OR	AM	PR
Yannick B.	+						
Laurent B.	+						
Jérôme B.	+					+	
Jean-Luc B.	+			+			
Laurence B.		+	+	+			
Béatrice C.				+			
.....							

El hacer y el decir en el C.A.T. y en el texto libre.

A primera vista el texto libre, debería tener una relación más estrecha con el C.A.T. (8) que con el Rorschach. ¿Por qué?

El C.A.T. es un test sintagmático, la consigna lo revela ("Cuéntame la historia"). Obedecer a esta consigna exige adoptar al menos una decisión sobre una persona, una situación inicial y una situación final. Si el sujeto examinado no se acomoda a esta consigna es llamado al orden por el psicólogo: "¿Qué va a pasar? ¿Cómo se termina esto?"

Luego en el C.A.T. el relato se impone o bien es impuesto. De ahí la posibilidad de comparar los relatos producidos en el marco de este test con los relatos producidos con libertad.

No insistiremos aquí sobre la forma en que los teóricos del C.A.T. consideran los relatos obtenidos. Estos teóricos se interesan más por naturaleza, y es normal, en los indicios temáticos que en los indicios textuales. El tratamiento lingüístico de los protocolos está en sus comienzos y los psicólogos vacilan aún en considerar las respuestas de los niños como productos literarios (9).

Si algunas de las categorías utilizadas en la acotación clásica de los protocolos se asemejan a las categorías utilizadas por nosotros a raíz de los textos libres, no es por ello menos cierto que la utilización que se hace de estas categorías está ampliamente "psicologizada" cosa que evitamos en nuestros propios análisis.

(8) En la lengua francesa disponemos de dos obras sobre el C.A.T.: P. Muller, *Le C.A.T., recherches sur le dynamisme enfantin*; Hans Hubner, Berne y G. Boulanger-Balleyguier, *La personnalité des enfants normaux et caractériels a travers le test d'aperception C.A.T.*, C.N.R.S.

(9) Sobre este tema remitimos a R. Gori e Y. Poinso "Projet d'une approche linguistique du T.A.T.", y V. Shentoub y R. Debray, "Fondements théoriques du processus T.A.T." *Bulletin de Psychologie*, vol. 24.

Teniendo en cuenta estas reservas hemos intentado comparar nuestro conjunto de textos libres con los relatos obtenidos a partir de las láminas del C.A.T. Nos hemos planteado tres cuestiones:

—¿Existe un parentesco temático iterativo entre los relatos de los textos libres y los relatos del C.A.T.?

—¿Existe correspondencia o independencia entre las frecuencias de las diferentes categorías funcionales (télicas y póricas)? Dicho de otra forma ¿un niño que produzca, por ejemplo una mayoría de textos distélicos dispóricos tiene tendencia a dar respuestas del mismo tipo ante las láminas del C.A.T.?

Los mismo para la palabra: ¿Un niño que haga intervenir frecuentemente el diálogo en sus textos hace lo mismo con las respuestas del C.A.T.?

Examinemos sucesivamente estas tres cuestiones:

1. Se ve con claridad que no se encuentran en el C.A.T. las redes de iteraciones sintagmáticas transformables tal y como se manifiestan en el texto libre. Existe ciertamente una mayor independencia entre las respuestas a las láminas que entre los textos libres, *lo que resulta bastante paradójico*.

Por el contrario, a nivel de temáticas se tropieza con bastante frecuencia con elementos igualmente presentes en los textos y en las respuestas al test. He aquí un ejemplo:

C.A.T.

(“Un cuarto oscuro cuya puerta está abierta; una cama con barrotes donde hay un conejo sentado(10).”)

Textos libres

(9) *Erase una vez Juan conejo* (4) *Sueño que un fantasma abre*

(10) Descripción de la lámina proporcionada por G. Boulanger-Balleyguier, *op. cit.*, p.16.

que estaba acostado en su cama. Había tenido un sueño, había soñado que venía un fantasma. Dijo al fantasma “¡no me lleves, no me lleves!” y el fantasma se fue. Al día siguiente por la mañana se dio cuenta ahí mismo, entonces intentó no pensar más en ello. De repente oyó un grilo “¡Socorro, socorro!” era una coneja que estaba atrapada en un trampa. Entonces Juan corrió a su lado, royó la trampa y la soltó. Después la curó en su cama: tenía la pata rota. Afortunadamente Juan era médico, entonces le puso un yeso en la pata. Se quedó toda la vida con él por que se casaron.

mi puerta y se esconde debajo de mi cama y por la mañana se levanta y me lleva a su país. Mi papá no me encuentra y por la noche el fantasma me lleva a mi cama y a la mañana siguiente mi papá me encuentra.

(12) (...) *El cazador había puesto una trampa con granos cuando el cazador se fue con su perro. El palomo se acercó con su mujer. Como sabía que era una trampa cogió un tallo de hierba y lo puso en la trampa (...)*

(1) *Un día en el bosque encontramos un pájaro. Estaba herido. Lo curamos. Tenía un ala rota.*

La única interpretación que se puede dar es de orden analítico: la condensación temática (una lámina = tres textos) corresponde a una superdeterminación del personaje del conejo. En la serie de textos el conejo es citado cuatro veces y tres de ellas es el héroe —afortunado o desdichado— de la diégesis. En las láminas del C.A.T. aparece una vez entonces provoca el surgimiento de tres fantasmas *textuales*.

Cabría así multiplicar los ejemplos que mostrarían, diseminados en las respuestas, pero no de cualquier forma, temas ya presentes en los textos libres (lo que resultaría de indudable interés para el clínico). Pero no se detectan en las respuestas esos microsistemas de redes de respuestas, de modificaciones de estatuto y de diferencias que constituyen la especificidad de las series de textos.

Hay que decidirse por la idea de la separación radical entre la palabra y la escritura: la segunda no es la prolongación de la

primera, sino siempre, según la expresión de Rousseau “un peligroso suplemento”. La escritura del protocolo es ya la nuestra. Hemos modificado ya la palabra, porque el verbo “transcribir”, lo mismo que el verbo “copiar” son verbos contradictorios (11).

Luego la repetición de la palabra no es la de la escritura. Los signos escritos forman un mundo cerrado o que, al menos, tienen propensión a cerrarse: “El signo es una fractura que no se abre nunca más que sobre el rostro de otro signo (12)”.

Los signos están cerrados, las palabras se repiten. Por ejemplo la cerrazón es manifiesta en la serie de Frédéric L. que hemos citado. La respuesta a las láminas es por el contrario, particularmente diversa y “normal”:

(9) *Esto es un conejo que duerme en su cama. Tiene la puerta abierta. Sale de su cama, va a beber su café y se va de paseo. Dice: “¿A dónde se han ido este papá y esta mamá? Ah, ya me acuerdo, ya está, se han ido a Bastia para comprar la comida y yo me he bebido su café que habían preparado. Había tres, tanto peor, voy a mezclarlo, será lo mismo, tendrá el mismo gusto”.*

(10) *Este es un papá perro y su hijito. Están en un W.C. Están contentos, han bebido su sopa y han ido a misa a las cinco y la misa ya había pasado porque no duraba mucho y había empezado a las cuatro. Entonces fueron a misa de diez y luego se fueron a su casa a hacer pis y el hijo se ha puesto sobre las rodillas de papá y hablaba a su padre.*

(11) Cf. el cuento de J.L. Borges “Pierre Ménard, autor del Quijote”, que termina así: “Atribuir a Louis Ferdinand Céline o a James Joyce la Imitación de Cristo ¿no es una suficiente renovación de estos textos teñidos de avisos espirituales?”. (Ficciones, Alianza — Emecé, Madrid).

(12) R. Barthes, *L'Empire des Signes*, Skira, p. 66.

Por el contrario, Laurence M. cuya serie de textos libres es particularmente coherente y articulada, no consigue cerrar sus respuestas al C.A.T. Este carácter “infinito” de su palabra queda de manifiesto en su respuesta a la lámina 2 (oso que tira de una cuerda):

(2) *Son tres osos, tiran de una cuerda, está la mamá, el papá y el niño. Tiran y tiran y luego está el pequeño, pone su pie sobre una piedra. De cada lado hay un nudo en cada extremo de la cuerda y se diría que es la mamá la que gana. Está el oso grande, el padre, es grande, la madre es mediana y el osito es pequeño. Entonces al final la cuerda se rompe y luego se ve que es la mamá la que ha ganado porque había cogido toda la cuerda. Entonces después el papá coge la cuerda, hace un nudo y luego la pone en su sitio. Entonces está la cuerda que está cerca de la casa al lado de un árbol. Dejan la cuerda y se van a dar un paseo. Entonces ven colmenas, pero había abejas dentro pero no las veían, entonces siguieron avanzando y el osito se fue a la colmena pequeña, la mamá a la mediana y el papá a la más grande... (...) Después el osito vio que había unos platos abandonados y una casa pequeña. Cuando lo vio se fue a ver a sus padres y se lo dijo. Entonces entraron dentro, había un viejo que estaba muerto y un esqueleto. (...) Dijo: “¿Qué es esto?”. Como su mamá le enseñaba desde hacía tiempo ya no se acordaba. Entonces intentó reflexionar, pero no lo conseguía, entonces el pequeño dijo a sus padres: “Vamos a jugar a un juego”. (...) Después volvieron a la casa y luego su mamá le dijo: “A lo mejor podemos ir a la playa, porque hace demasiado calor”. (...) Entonces el osito fue a la playa y vio a muchos niños que se bañaban allí. Y nada más (13).*

(13) Para no cargar excesivamente nuestro propio texto hemos suprimido casi la mitad del texto de Laurence.

Finalmente el protocolo de Franck C. es especialmente perseverante. Todas las respuestas terminan de la misma forma excepto la primera:

(2) (...) *El final será triste porque se han peleado.*

(3) (...) *Será triste porque uno morirá. Ganará el tigre.*

(4) (...) *Acabará mal porque morirá uno de ellos, el pequeño que va en bici.*

(5) (...) *Será triste porque habrá un muerto, ¡pero cualquiera lo sabe!*

(6) (...) *El final será triste porque habrá un muerto, el más pequeño, morirá él porque es el más pequeño.*

La serie de textos libres del mismo Franck C. no refleja ni el mismo carácter iterativo ni el mismo pesimismo:

(4) *El otro día fui a la playa con mi amigo. Cogimos una pelota y la tiramos al agua. Nos zambullimos. Yo cogí la pelota.*

(5) *El otro día fui a pescar, yo pesqué un lucio pequeño y Pascal una perca y nos fuimos a bañar y nos zambullimos y cogimos un pez vivo y una rana y otra rana.*

(6) *El otro día fui a la feria con un amigo. Pascal y yo encontramos una moneda de oro, nos fuimos a casa y se la dí a mamá.*

(7) *El otro día fui al Gers. Jugué al balón con Michel, yo tenía 28 y Michel 39, después nos fuimos de paseo.*

Teniendo en cuenta lo que acabamos de ver, ¿puede hablarse aún de comparación si se piensa que existe una independencia entre el C.A.T. y los textos libres? No existen dos niños, uno que escribe los textos y otro que responde a una solicitud icónica, lo que hay son dos comportamientos que, en nuestra opinión, no coinciden más que cuando existe una superdeterminación (cuando, por ejemplo, la estructura icónica remita a una estructura textual ya sedimentada).

2. ¿Cómo comparar nuestras categorías funcionales con las respuestas del C.A.T.? Nosotros adoptamos la siguiente estrategia:

— consideramos como télicas las respuestas que terminan de una manera diferente que una salida convencional o ritual, volver a casa, comer, acostarse, etc., y sin que el examinador tenga necesidad de preguntar por el final y las otras respuestas como atélicas;

— consideramos como póricas las respuestas que hacen funcionar el relato con elementos icónicos no contenidos en la lámina y como apóricas las respuestas que son exclusivamente "fieles" a los datos icónicos de la lámina.

Así podemos clasificar cada relato del C.A.T. en una de las nueve categorías comparables a las que utilizamos para el texto libre.

Los resultados globales son los siguientes:

Clases	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nombre	24	10	55	42	33	6	9	31	76
Porcentaje	7,7	3,2	17,7	13,5	10,8	1,9	2,9	10	24,5
Textos libres	26,4	4,6	16,9	7,3	6,9	5,3	8,7	0,8	22,3

La correlación por rangos (Kendall) entre la clasificación de las categorías entre textos libres y respuestas C.A.T. arroja: $T = -.27$, no significativa (14).

Comparemos ahora las clasificaciones de cada categoría para saber si los niños que producen muchos textos libres de una categoría son los mismos que dan respuestas de esta categoría en el C.A.T.

(14) Para ser significativa a .05, la correlación ha de ser superior a $\pm .30$.

El cálculo de correlación por rangos arroja los siguientes resultados:

1. Eupórico eutélico	T = +.14
2. Eupórico distélico	T = +.17
3. Eupórico atélico	T = +.18
4. Dispórico eutélico	T = +.32
5. Dispórico distélico	T = -.14
6. Dispórico atélico	T = -.03
7. Apórico eutélico	T no calculable
8. Apórico distélico	T no calculable
9. Apórico atélico	T = +.06

Seis de siete correlaciones son no significativas. *Por mucho*. Dos son incluso negativas, por poco.

Si es cierto que "uno a uno" se observan concordancias asombrosas es también cierto que en el conjunto existe independencia, desde el punto de vista diegético, entre lo textual y lo proyectivo.

Solamente una correlación es significativamente positiva a .05, por muy poco. Creemos que lo importante es la diferencia entre esta correlación y las otras seis. Esta diferencia obedece, en nuestra opinión, al hecho de que esta categoría 4 es la del típico-cuento-para-niños (peligro → *happy end*). La clasificación de los niños en la categoría 4, en la medida en que precisamente la correlación muestra que hay una especie de actitud dispórica eutética, puede ser considerada como un indicio de adecuación de la trayectoria del relato a modelos literarios socialmente escolarizados.

Consideremos ahora los resultados funcionales simplificados:

	C.A.T.	Texto libre
Eupórico (1, 2, 3)	28,6 %	48,4 %
Eutélico (1, 4, 7)	24,5 %	42,9 %
Dispórico (4, 5, 6)	32,9 %	19,5 %
Distélico (2, 5, 8)	23,2 %	12,3 %

Se puede decir que hay más textos libres "felices" y más C.A.T. "desgraciados". En realidad algunas láminas (2,3,6,10) inducen, como término a relatos dispóricos. Por tanto un comienzo de comparación ha de establecerse a nivel de las hileras en cada categoría (simplificada):

Texto libre/C.A.T. (1,2,3)	T = +.01
Texto libre/C.A.T. (1,4,7)	T = +.18
Texto libre/C.A.T. (4,5,6)	T = +.19
Texto libre/C.A.T. (2,5,8)	T = +.09

Los resultados son aún *menos significativos*.

¿Queda confirmada esta ausencia de significación por una confrontación efectuada sobre la palabra (el decir)?

Hemos podido comparar sin dificultad la presencia de la palabra en el C.A.T. y en los textos libres. He aquí los resultados globales del C.A.T. acompañados de los resultados correspondientes para el texto libre:

	C.A.T.			Texto libre	
	Número	Porcentaje conjunto	Porcentaje respuestas habladas	Porcentaje conjunto	Porcentaje respuestas habladas
Respuestas habladas	48	15,4	—	24,7	—
Respuestas estilo directo	39	12,5	85,8	18	71,9
Respuestas estilo indirecto	9	2,9	14,2	5,9	24,7
Diálogos	31	10	64,5	11,6	46,6
Monólogos	17	5,4	35,5	11,3	54,4
Total de secuencias habladas	97	—	—	—	—
Comprobaciones	16	16,5	—	17,4	—
Interrogaciones	22	22,5	—	26,1	—
Respuestas positivas	19	19,5	—	21	—
Respuestas negativas	28	8,2	—	5,5	—
Ordenes	17	17,5	—	14,3	—
Amenazas	1	1	—	0,6	—
Proyectos	13	13,3	—	14,3	—

Obtenemos el siguiente cuadro:
La palabra en las respuestas al C.A.T. y en los textos libres

	RH	ED	DI	CO	IN	RP	RN	OR	AM	PR	STP
Yannick B.	0 +			+							0
Laurent B.	2	2	1	1 +		1				1	3
Jérôme B.	0 +	+		+			+				0 +
Jean-Luc B.	0						+				0
Laurence B.	2	2	0	1						1	2
Béatrice C.	1 +	0	1				1 +	1			2 +
.....											

El cálculo de los coeficientes de correlación por hileras arroja, en efecto los siguientes resultados:

Textos libres hablados/respuestas C.A.T. habladas $T = + .02$

Secuencias habladas en los textos libres/secuencias habladas en las respuestas al C.A.T. $T = + .01$

Estos resultados son aún menos significativos que para las categorías funcionales, mientras que el grado de decidibilidad de los índices escogidos para el decir es mucho más elevado que para el hacer.

El bestiario de Zazzo y el de los textos libres

En el 42,9% de los textos se habla de animales con porcentajes individuales extremos que van del 6,2% al 80%. ¿Cuáles son estos animales? ¿Son los mismos que se obtienen haciendo pasar a los niños la primera parte del test de R. Zazzo? En ese test se ha preguntado al niño:

— ¿qué animal le gustaría ser si se le diese la posibilidad de transformarse en animal? ¿Por qué?

— ¿qué animal no le gustaría ser? ¿Por qué?

— ¿qué animales le gustan? (se tienen en cuenta los tres primeros)

— ¿qué animales no le gustan? (se tienen en cuenta los tres primeros) (15).

¿Cuáles son los objetivos del bestiario?

“Toda explicación unívoca de la simbólica de los animales resultaría insatisfactoria. Y más que cualquier otra un psicoanálisis. Pero de todas formas no hemos de interrogarnos por el momento sobre las fuentes generales de los símbolos animales. Lo que he pretendido saber exactamente es la forma en que cada individuo utiliza este patrimonio cultural. Y cómo esta utilización varía con la edad y el sexo del niño, con la naturaleza de su ambiente social. Cómo quedan también, modificados los valores del bestiario por las perturbaciones de la personalidad, por las diversas formas de inadaptación (16)”.

Lo mítico y lo cultural se mezclan con lo cotidiano ¿no es también así a menudo el campo del texto libre?

Entonces se nos presenta inmediatamente una doble cuestión: ¿coinciden los animales del bestiario con los del texto libre (comparación paradigmática)? ¿Las situaciones de los animales en el texto libre son comparables a los estatutos de los animales en el bestiario (comparación sintagmática)? Vamos a intentar responder a estas dos cuestiones.

Se podría objetar que renunciamos a nuestra perspectiva textual para inclinarnos finalmente sobre un punto de vista temático. En realidad, al menos en el texto libre el animal no es, según creemos, un tema, sino una especie de transmisor *textual privilegiado*. El animal del texto libre es un animal que *sale a su vez de un texto* (o de una palabra). Al entrar en la diégesis textual lleva consigo un pedazo de su texto original (fábula, mito, literatura infantil, emisión de televisión, etc) o de su

(15) R. Zazzo y otros, *Manual para el examen psicológico del niño*, Ed. Fundamentos, t II, pág. 709 y ss.

(16) R. Zazzo, *Conduite et conscience*, op cit. I, p. 248.

palabra original (discurso estereotipado sobre el comportamiento de los animales domésticos, cuento de caza, etc.) para reproducirlos, pervertirlos o conmutarlos con los otros fragmentos del texto. Impregnado ya de textualidad, el animal sirve de pretexto a una superdeterminación textual cuya serialización produce efectos barrocos. Como ejemplo, estos textos extraídos de la serie de Pascal O.:

(6) *Un patito duerme sobre un sillón. Otro duerme sobre el agua. Un caracol le mira, le ve. Un cangrejo le pellizca la cola: "¡Ay, ay!" Se va al agua. Lloro. Su madre le llama. El va. Dos caracoles le tienden una trampa. Cae en ella. Lloro.*

(7) *Un perro se paseaba por la carretera. De repente vio un pato que iba con su madre, su padre y su hermana por la orilla del agua. Una ballena sale del agua. El patito llora, la ballena ríe.*

(10) *Un pato se pasea por el césped con sus hijos. El primero se llama Tata y el segundo se llama Fafa.*

— ¡Oh!, mira un fuego con patos que bailan alrededor, dice Fafa.

— ¿Mamá puedo ir a bailar alrededor del fuego? dice Tata,

— No, dice la mamá.

(13) *Un perro se pasea por el césped. De repente ve un pájaro sobre una rama. El perro dice:*

— Cu, cu, ¿quieres venir conmigo a jugar al escondite?

— Sí, pero tú te quedas, dice el pájaro.

— Sí.

— Voy a esconderme en el arroyo.

— Cu, cu, dice el perro.

— Tramposo, ¿has mirado?

(14) *Un zorro descansa en su cama. Un ratón roe queso. El zorro se levanta, ve el ratón, se agacha, el ratón salta, se agarra a su hocico. El ratón baja del hocico.*

(15) *Un patito duerme en un sillón. Una avispa hace su miel. El patito se cae del sillón. La avispa vuela hacia su nido.*

Llega la mamá pato, ve la miel. El patito se despierta, ve a su mamá dice:

— ¿Has hecho tú esto?

— No, dice el pato, es una abeja, yo no soy la abeja.

Estos textos a través del juego de sus envíos, sus falsas similitudes, sus intercambios y sus desplazamientos son modelos de intertextos en los que el animal es el instalador privilegiado. Al proceder de un texto el animal puede instalar *cualquier texto*. En el límite se podría afirmar que el porcentaje de animales en los textos es un índice de la utilización intertextual del texto libre.

¿Cuáles son los animales del bestiario y los del texto libre? Por las razones que hemos expuesto antes no disponemos más que de veintiún protocolos del bestiario (primera parte solamente) trece protocolos de niños y ocho de niñas. He aquí los resultados globales:

Bestiario de niños (N = 13)

	E	NE	A	NA	Total
1. León	4		3	3	10
2. Serpiente	1	2		4	7
Pájaro	1		4	2	7
3. Cierva			6		6
Elefante	2		3	1	6
6. Rinoceronte				5	5
7. Perro	1		2	1	4
Lobo		1		3	4
Guepardo	2		1	1	4
Cocodrilo			1	3	4

E = querer ser; NE = no querer ser; A = gustan; NA = no gustan.

Los animales del texto libre en los niños (17)

Series		Textos		Repetición	
1. Pájaro	10	1. Pájaro	25	1. Perro	2,5
2. Conejo	9	2. Conejo	20	2. Pájaro	2,5
3. Perro	8	3. Perro	20	3. Conejo	2,2
4. Gato	5	4. Gato	9	4. Gato	1,8
5. León	5	5. Lobo	7	5. Lobo	1,7
6. Ardilla	5	6. Ardilla	6	6. Tortuga	1,5
7. Ratón	6	7. Tortuga	6	7. Vaca	1,3
8. Lobo	4	8. León	5	8. Mono	1,3
9. Pato	4	9. Ratón	6	9. Pez	1,3
10. Tortuga	4	10. Caballo	4	10. Ardilla	1,2

Bestiario de las niñas (N = 8)

	E	NE	A	NA	Total
1. Pájaro		2	6		8
2. Perro		1	4	1	7
3. Gato	1		3	1	5
4. Mariposa	4				4
5. León	1	1	1	1	4
6. Lobo		2		1	3
7. Tigre	1			2	3
8. Zorro			1	2	3
9. Serpiente				2	2
10. Elefante		1	1		2
11. Vaca				2	2
12. Mono	1			1	2
13. Cocodrilo				2	2

(17) Para los textos libres hemos efectuado tres clasificaciones: la primera se refiere al número de series en las que figura el animal, la segunda, al número de textos y la tercera es una especie de índice de repetitividad de la presencia de un animal en las series.

Los animales del texto libre en las niñas

Series		Textos		Repetición	
1. Perro	5	1. Perro	8	1. Pato	3
2. Gato	5	2. Pájaro	8	2. Pájaro	2,6
3. Ratón	4	3. Gato	6	3. Conejo	2
4. Lobo	3	4. Ratón	5	4. Perro	1,6
5. Pájaro	3	5. Conejo	4	5. Ratón	1,2
6. Zorro	3	6. Lobo	3	6. Gato	1,1
7. Ardilla	2	7. Pato	3	7. Lobo	1
8. Conejo	1	8. Zorro	3	8. Zorro	1
9. Pato	1	9. Ardilla	2	9. Ardilla	1

El número de observaciones no permite efectuar comparaciones estadísticas. Sin embargo de la lectura comparada de estos cuatro cuadros se desprende una relativa correspondencia entre los animales del texto libre y los del bestiario: de los diez primeros animales del texto libre de los niños, nueve se repiten en el bestiario en un orden bastante comparable; para las niñas la proporción es inferior, pero la muestra era sensiblemente menor.

En definitiva es el menos proyectivo de los proyectivos el que ha dado los resultados más comparables a determinados índices del texto libre. En efecto, el bestiario es un test falsamente paradigmático: el animal no es escogido o rechazado en función del lugar que ocupa respecto a los demás animales (por lo menos no únicamente), sino sobre todo en función del discurso en el que culturalmente se encuentra atrapado. Este es el sentido de la pregunta (y de las respuestas a la pregunta): ¿por qué te gustaría ser tal animal? Con ello no se pregunta *directamente*: ¿a qué rasgo de tu carácter (o de tu sistema de defensas) corresponde el animal que te gustaría ser?, sino: ¿en qué tipo de discurso está atrapado este animal, qué pensamientos despierta?

Esto queda confirmado por algunas diferencias significativas en las listas de animales. Algunos animales de elevada cate-

goría en los bestiarios no figuran en la lista de los animales del texto libre. Se trata en parte de animales rechazados (serpiente, rinoceronte), cosa que resulta fácilmente comprensible, pero también de animales cuyo estatuto cultural va asociado a un adjetivo calificativo más que a un verbo de acción (mariposa, ciervo).

A la inversa, entre los animales del texto libre de los niños figuran en segundo lugar un animal que no forma parte del bestiario de nuestra recopilación: el conejo presente en nueve series de trece (18).

El conejo es una especie de personaje literario privilegiado en la medida en que se puede ser colocado en todos los lugares en los diferentes tipos de enunciación:

— SN2 en los tipos de enunciación I o II: paseando encontré un conejo, con mi padre matamos al conejo:

— SN2 en los tipos de enunciación III o IV: el otro día mi padre encontró un conejo, érase una vez un cazador que mató un conejo.

— SN1 en el tipo de enunciación IV: un día un conejo se encontró con un zorro...

Abordemos el punto de vista sintagmático. Se trata de comparar los estatutos de los diferentes animales. Para hacer esto R. Zazzo construye un "índice de polaridad" que se obtiene a partir de la fórmula siguiente:

$$Ip = \frac{\text{Suma de las elecciones} - \text{Suma de los rechazos}}{\text{Suma de las elecciones} + \text{Suma de los rechazos}}$$

(18) Esta presencia privilegiada del conejo queda ampliamente confirmada por el resto de las series de textos libres. En la estadística de R. Zazzo, el conejo ocupa el lugar 17° en el cuadro de presencia, el 10° lugar en el cuadro de elecciones de los niños de 7-8 años y el 12° y 6° lugares para las niñas de la misma edad, lo que representa una situación inversa a la del texto libre.

Este índice va desde

Este índice va desde +1 cuando el animal es siempre elegido a -1 cuando el animal es siempre rechazado.

Hemos construido un índice comparable para los animales de los textos libres; lo hemos obtenido a partir de la fórmula siguiente:

$$Ip = \frac{\text{Suma de las relaciones de amistad y de juego} - \text{Suma de las relaciones de agresión y de asesinato}}{\text{Suma de las relaciones de amistad y de juego} + \text{Suma de las relaciones de agresión y de asesinato}}$$

He aquí los resultados comparados de estos dos índices:

Niños

Bestiario		Texto libre	
Ciervo	+1	Tortuga	+1
Tortuga	+1	Gato	+0,66
Elefante	+0,66	Pájaro	+0,65
Perro	+0,50	Perro	+0,64
Guepardo	+0,50	Conejo	+0,44
Pájaro	+0,42	Pato	0
León	+0,40	Ratón	-0,01
Gato	+0,33	León	-0,2
Mono	+0,33	Ardilla	-0,5
Ratón	-0,33	Lobo	-0,5
Serpiente	-0,71		
Lobo	-1		

Niñas

Bestiario		Texto libre	
Mariposa	+1	Conejo	+1
Gato	+0,75	Pato	+1
Pájaro	+0,5	Pájaro	+0,88
Perro	+0,33	Gato	+0,80
León	0	Ratón	+0,75
Elefante	0	Perro	+0,6
Tigre	-0,33	Ardilla	0
Zorro	-0,33	Lobo	-0,20
Lobo	-1	Zorro	-1
Serpiente	-1		

Dado el exiguo tamaño de las muestras resulta imposible deducir de la comparación de estos dos cuadros conclusiones definitivas.

Sin embargo es forzoso reconocer que, excepto en un caso, (estatuto del león entre los niños) existe una correspondencia de signos en la polaridad de los diferentes animales.

Como conclusión podemos decir que lo sintomático no es quizás la correspondencia (relativa) entre los animales del bestiario y los del texto libre (correspondencia que, a fin de cuentas era "previsible"), sino el contraste entre esa correspondencia y la independencia del texto libre a los otros tests.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Algunas conclusiones

Hoy por hoy solamente hemos llegado hasta este punto. Esta investigación no es más que un sólo comienzo. Hemos intentado construir herramientas de análisis simples, pero a buen seguro groseras e incompletas. Quizás su único mérito sea el de ser operativas y el de permitir que se planteen algunas cuestiones esenciales respecto a la literariedad.

¿Qué conclusiones podemos recopilar para terminar?

1. La dicotomía texto realista/texto imaginario resulta completamente inoperante para clasificar los textos libres. En este sentido el texto libre solamente puede ser considerado como literatura, es decir como algo que escapa enteramente a las categorías de la verdad y la falsedad, de lo verosímil y de lo inverosímil. En esta dicotomía es donde habría que buscar dónde parece apuntar el fantasma: ¿quizás en la repetición?
2. Toda serie de textos manifiesta en su interior modelos diegéticos repetitivos y transformables. Algunos de estos modelos gozan de cierta generalidad, pero ninguno de los que hemos detectado está en condiciones de abarcar la totalidad de una serie, y, tampoco con más razón, series diferentes.
3. La mayoría de los niños tienen un tipo de enunciación que les es propio. Los dos tipos de enunciación más frecuentes son la enunciación separada (tipo IV) y la enunciación descentralizada o socializada (tipo II).
4. Las historias contadas por los niños son, desde el punto de

vista funcional, extremadamente variadas (no reductibles al cuento) y manifiestan tendencias literarias que abarcan poco más o menos el abanico de tendencias literarias de la literatura de los adultos.

5. Desde un cierto punto de vista la comparación del texto libre con tres tests proyectivos ha dado resultados de conjunto bastante decepcionantes. Desde otro punto de vista ha mostrado que existía cierta autonomía de lo literario en relación con lo proyectivo: la literariedad tiene, para cada niño, exigencias que no son del todo asimilables a los cuadros caracteriales generales.

Hacia una genética de la textualidad: enriquecimiento o empobrecimiento

Afirmar que la literatura evoluciona es una banalidad; preguntarse qué es lo que evoluciona dentro de la literatura es bastante más complejo.

Siguiendo a J. Piaget los psico-lingüistas como P. Oleron, (*Langage et développement mental*) o H. Sinclair de Zwart (*Acquisition du langage et développement de la pensée*) han mostrado cómo el lenguaje evoluciona de forma concomitante con las estructuras operativas del niño. Pero queda pendiente la cuestión de saber si la literariedad en cuanto tal evoluciona con el sujeto epistémico.

Para intentar, no dar una solución, sino aclarar en alguna medida los términos del problema hay que volver a una distinción ya evocada entre escritura transitiva y escritura intransitiva.

En el niño de corta edad no existe por una parte la escritura transitiva y, por otra, la escritura intransitiva: ambas están mezcladas. El niño escribe igualmente *por escribir* que *por escribir algo*.

Sin embargo nos parece que los análisis psico-lingüísticos clásicos han privilegiado un poco el aspecto transitivo del lenguaje y de la escritura en la medida en que insisten en la creciente conformidad de los soportes con el modelo adulto. En una palabra, lo que interesa a los psicolingüistas es la eficacia transitiva del mensaje, es decir, su aspecto no textual, en la medida en que las actividades cognitivas y socializantes (cuyos conectores privilegiados son las actividades del lenguaje) van de menos a más según el grado de operatividad del pensamiento, el análisis genético del lenguaje y de la escritura (transitivos) no plantea problemas.

Con el texto libre la transitividad abandona el primer plano o, más exactamente, queda subordinada a la literariedad. En efecto, consideramos la literariedad de un texto como la parte de intransitividad contenida en él, aquello por lo que el niño no es solamente una persona que escribe, sino un escritor.

La transitividad evoluciona con la operatividad. Es cierto. ¿Pero esa intransitividad es algo dado o construido?

Si se da crédito a los lingüistas como R. Jakobson o E. Benveniste, la intransitividad de la escritura no es un suplemento, sino que es parte integrante de la misma. Negar, entonces un estatuto —siquiera parcialmente— intransitivo a la literatura infantil supondría privilegiar abusivamente la función comunicativa. Pero en *Le langage et la pensée chez l'enfant*, J. Piaget, al comprobar cómo el soliloquio precede al diálogo, revela perfectamente cómo la funcionalidad del lenguaje no es, *en primer término*, comunicativa. Por otra parte, todos los lingüistas insisten sobre el hecho de que la función de comunicación no es el lenguaje más que una función entre otras y que este está a menudo bastante mal adaptado para desempeñarla (1).

(1) "En mi opinión —y no es gratuita— existe algo que a la gente le cuesta mucho comprender: es que el lenguaje no es en primer término un

El hecho de que el texto libre contribuya a una socialización más rápida del pensamiento no debe hacer creer que la comunicación sea su única función. Más bien diríamos que esa función de comunicación se apoya sobre la función poética (como en la literatura folklórica).

Esto lo hemos advertido a lo largo de nuestro estudio: el placer experimentado por los niños en la reiteración de los modelos diegéticos, en su declinación y parafraseo, en su comentario y su inversión, etc. lo revela sin lugar a dudas. El texto libre más bien remite a otros textos que a referentes.

Nos parece inexacto pensar que la escritura sea transitiva antes de ser intransitiva. La cuestión de la intransitividad de la escritura infantil nos parece que es, en primer lugar, una cuestión de diferencia, seguidamente, de más o menos y, finalmente, de casi más.

Hemos de explicarnos sobre este punto:

Parece que el niño no efectúa por sí mismo la distinción entre escritura transitiva (escritura por otra cosa, cuyo prototipo serían las instrucciones de empleo o las reglas del juego) y escritura intransitiva (escritura por sí misma cuyo prototipo sería el poema o, mejor, el haiku japonés): para él la escritura es transitiva e intransitiva *a la vez*. La cuestión se plantea entonces

medio de comunicación. Como decía a una señora, el hecho de que haya abierto Vd. una puerta con una horquilla no la convierte en llave (...). El lenguaje adolece de demasiadas ambigüedades, redundancias y rasgos específicos como para ser un buen medio de comunicación. Si considera Vd. el sistema nervioso como un circuito eléctrico, podrá llegar a analogías interesantes. Pero no conozco ninguna conclusión interesante lograda a partir de la comparación del lenguaje con un sistema de comunicación. Claro está que se puede utilizar el lenguaje para comunicar (...). Pero si se parte de este punto de vista para construir un modelo no se obtiene gran cosa". (M. Halle, "Langage et communication", *Le Monde*, 6-XII-1973, p. 23).

como una cuestión de diferencia (lo hemos visto) en el hecho de que los niños producen *toda clase de relatos* que hemos intentado catalogar a partir de dos tríos de oposición eupórico/dispórico/apórico y eutético/distético/atético.

Seguidamente y debido a la creciente importancia de los valores escolares, la escritura —como cuadro referencial— se convierte cada vez más en una fuente de coacciones (tema de ejercicios, enunciado de problemas, todos ellos textos eminentemente transitivos), lo que hace que la línea de demarcación entre escritura transitiva y escritura intransitiva se dibuje con neta ventaja de la primera. Entonces se pasa del "diferente" al "más o menos". La redacción y luego la disertación se anexionan la literariedad subordinándola a los modelos escolares. La misma literatura "noble", confiscada por la institución queda cercada por el comentario "verosímil" (R. Barthes) y despojada, en cierta forma, de su literariedad: ya no ofrece al adolescente la fuente de inspiración (los transmisores) que el cuento ofrecía al niño. La escritura intransitiva se convierte entonces en un fenómeno más y más minoritario por no decir marginal (diario íntimo, poemas secretos) y, en todo caso, no socializado.

Entre los adultos solamente el escritor practica la escritura intransitiva, pero a título profesional o semiprofesional: con la existencia del oficio de escritor se consume institucionalmente la separación entre los dos tipos de escritura.

Se diría, pues, que la disociación de las dos escrituras es confusa y que hay una disociación por cuasidesaparición o por "peninsularización" de uno de los términos.

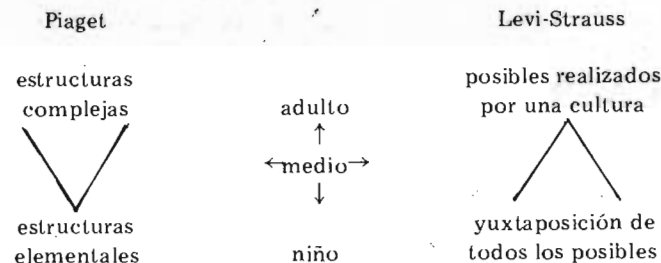
La escritura del adulto no es, la mayor parte de la veces un logro cualitativo, sino un empobrecimiento en el estereotipo impuesto por las convenciones sociales (la ideología). Lo mismo cabría decir de la palabra. Por este motivo el modelo piagetiano clásico del enriquecimiento cualitativo de las estructuras es

difícilmente aplicable a la evolución de las producciones literarias. Se le puede oponer el modelo, propuesto por C. Lévi-Strauss, de selección cultural a partir de una diversidad común.

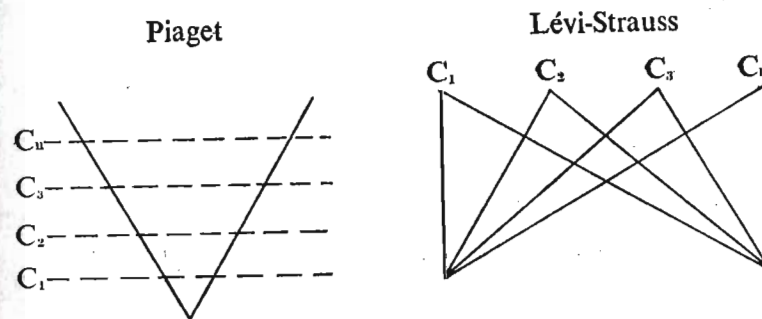
Comparemos estos dos modelos.

Hasta el momento no hemos tenido en cuenta la diacronía de las series de textos libres. Si tomamos en consideración esa dimensión observamos en el comienzo de las series una gran dispersión enunciativa y funcional y luego, progresivamente, parece que esa diversidad se reduce. Por este motivo formulamos la hipótesis de que lo que sucede a lo largo del año escolar puede servir de modelo a lo que sucede a lo largo de la infancia y de la preadolescencia. Al principio estarían presentes todas las formas de la literariedad, luego, según las diferentes influencias del medio, algunas formas resultarían privilegiadas en detrimento de otras. Lo que se enriquece a lo largo de la serie es la densidad sintáctica y no la variedad literaria que sigue el proceso inverso.

En un capítulo de *Structures élémentaires de la parenté*, C. Lévi-Strauss, con S. Isaacs, critica abiertamente la genética piagetiana (2); arremete especialmente con determinados pasajes de *La formation du symbole chez l'enfant*. No entraremos en el detalle de la polémica. Sin embargo es posible representar (guardando las debidas proporciones) las diferencias de las posturas de J. Piaget y C. Lévi-Strauss sobre el desarrollo del niño en dos esquemas inversos:



Para Piaget en *La Formation du symbole chez l'enfant* la diversidad de las culturas debería leerse sobre un eje vertical (3); por el contrario, Lévi-Strauss opina que debería leerse sobre un eje horizontal y podría simbolizarse por desviaciones del vértice del cono:



En el esquema de C. Lévi-Strauss algunos rasgos de la cultura adulta 1 están emparentados con algunos rasgos de la cul-

(2) *Les Structures élémentaires de la parenté*, Mouton, cap. VII, sobre todo p. 104 a 110.

(3) *La Formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, p. 210-211.

tura infantil 2 y han sido eliminados de la cultura adulta 2 y viceversa. Este fenómeno sería el origen de la "ilusión arcaica".

Este esquema nos parece aplicable a la escritura: al principio el niño manifestaría todas las formas de la literariedad (a condición de que el medio institucional se lo permita, lo que sucede en la pedagogía Freinet) luego el abanico de las posibilidades se iría reduciendo en el sentido de una mayor transitividad. Entonces el escritor adulto representaría una desviación en el eje del cono.

Esta oposición —un poco esquemática— entre el modelo piagetiano de evolución epistémica y el modelo lévistaussiano de la diversidad de las culturas por selección de los posibles merece dos observaciones:

1. La pérdida progresiva de la diversidad literaria en el niño es, en algunos puntos comparable con lo que J. Melher llama el conocimiento por desaprendizaje, proceso que recoge con bastante amplitud el esquema de C. Lévi-Strauss. El desaprendizaje de la literariedad correría parejo con el aprendizaje de la gramaticalidad social.

J. Melher presenta así las dos observaciones que sirven de base para la elaboración de una nueva teoría del aprendizaje:

"a) Es manifiesto que los niños pierden ciertas habilidades a medida que aumenta su edad.

b) Es manifiesto que los niños saben muchas más cosas de lo que a menudo se supone (4)."

Estas afirmaciones "científicas" corroboran las "ingenuas" observaciones de muchos maestros que comprueban que efectivamente los niños saben más de lo que se cree y que pierden determinadas capacidades de invención y de comprensión.

A este respecto ha existido durante mucho tiempo una con-

(4) J. Melher, "Connaître par désapprentissage", *L'unité de l'homme*, Centre Royaumont pour une science de l'homme, Seuil, p. 290.

troversia entre los maestros de la escuela moderna y los teóricos de la psicología genética. Estos tienen tendencia a considerar las etapas de la evolución positiva de los niños como un dogma: "Si un niño no está en tal fase, es incapaz de hacer lo que Vd. dice, cálese Vd. Sr. maestro, Vd. ve a los niños con los ojos del amor, yo los contemplo con los de la ciencia."

Es importante preguntarse por qué los niños sabían y luego dejan de saber, escribían y luego dejan de escribir. La respuesta a esta cuestión solamente puede ser fruto de una colaboración entre el teórico y el práctico.

2. Los trabajos recientes de J. Piaget, *Biologie et connaissance* y, sobre todo *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*, corrigen muy sensiblemente en nuestra opinión una oposición a C. Lévi-Strauss que hemos presentado quizás de una forma excesivamente tajante. La nueva luz que J. Piaget arroja sobre la noción de desarrollo por fenocopia opera una elegante conciliación entre ambas posturas del cono de desarrollo (sobre el vértice o sobre el tronco). Por una parte J. Piaget conserva la imagen del cono sobre el vértice, pero, por otra parte muestra como ante la transformación fenotípica (accommodat) debida a una modificación del medio, el genoma puede optar entre diferentes estrategias para responder al desequilibrio genotipo/nuevo fenotipo. Esta plasticidad operatoria del genotipo llevaría a una especie de ampliación (matricial) del vértice del cono. Así las dos posiciones del cono serían parcialmente superponibles, C. Lévi-Strauss insistiría más sobre las reducciones culturales y J. Piaget sobre las ampliaciones individuales.

Este concepto de accommodat coincide con lo que Freinet llama *tanteo experimental*. El tanteo experimental es decir, la manipulación libre de lo real concreto (lo que Piaget llama también una operación) conduce a éxitos bruscos que hacen que un niño se encuentre de repente "por delante" de su evolución normal. El descubrimiento provoca en el niño un desequilibrio

saludable ya que exige una nueva adaptación del genoma que integrará el descubrimiento con mucha mayor lentitud; entonces se convertirá en "estructuras", pero quizás mucho más tarde, después de un período de maduración.

Las instituciones de la pedagogía Freinet son especialmente propensas a favorecer esta clase de adaptación en el sentido de que multiplican sus posibilidades de advenimiento.

El texto libre es *una forma de tanteo experimental*: la diversidad matricial de los textos manifiestan la búsqueda vacilante del niño frente a los múltiples desequilibrios que ocasiona su prematura inserción en el mundo. En este sentido, la iteración compulsiva de una misma fórmula funcional es señal de una desadaptación de la literariedad: esta desadaptación comporta a la larga la desaparición de esta forma de adaptación entonces inadecuada. Por el contrario, la multiplicidad y el carácter transformable de las fórmulas son el signo de una plasticidad y de una mayor longevidad de los comportamientos literarios.

El placer

Queda una última cuestión cuya formulación retrasamos y que, sin embargo constituye quizás la motivación de nuestro profundo interés en esta investigación. Es la cuestión del placer del texto.

¿Por qué ese placer intemporal al leer historias que causaron placer a quien las escribió cuando fueron escritas (es la gran fuerza de G. Giono)?

¿Por qué los niños de las clases de Freinet gozan tanto escribiendo historias? ¿Por qué disfrutaban tanto al escuchar, copiar, imprimir e ilustrar las historias de sus camaradas?

El afán (a veces fastidioso) de los escritores del *nouveau*

roman en matar la historia y el afán (más agradable) de M. Tournier en pervertir historias antiguas son sintomáticos: no podemos prescindir de "la marquesa salió a las cinco".

En el pasaje citado de "El poeta y la fantasía", S. Freud propone un elemento de respuesta: la identificación a un héroe que finalmente tiene éxito en todo. Esta interpretación no es aplicable, ni con mucho, a todas las narraciones. ¿Cómo podría uno disfrutar tanto con la lectura siempre nueva (trucada) de *La cabra de Monsieur Seguin*?

A partir de ciertas experiencias que muestran que el gatito, ajeno a todo *learning* reproduce en el sueño los gestos de los combates que librará con futuros ratones, M. Jouvét emite la hipótesis de que el sueño es una actividad de reprogramación uniforme en el animal y diferenciada en el hombre.

"Mi hipótesis central es que una de las funciones de la actividad onírica sería reprogramar a cada uno de nosotros a lo largo de nuestro sueño para lograr que seamos diferentes unos de otros. Considerad, por ejemplo, a la gente que vive en un hospital psiquiátrico dentro de una especie de camisa de fuerza psíquica: es sorprendente ver la afinidad de personalidad que hay entre ellos. Habitualmente se atribuye este hecho a las drogas. ¿En qué medida no cabría atribuir esto a la supresión de la reprogramación caracterial, por ejemplo, durante el sueño, supresión que incrementa su dependencia respecto al medio, y, por tanto, respecto a su entorno fenotípico? (5)".

Disfrutar contando historias, escuchándolas, leyéndolas, releyéndolas es una actividad específicamente humana (universal).

En las clases Freinet los niños disfrutaban porque las historias son *suyas*, lo que no equivale a afirmar que sean *de ellos*. Esto nos conduce a una hipótesis inspirada por la opinión de M.

(5) M. Jouvét, "Le rêve", *La Recherche*, Junio 1974, p. 560.

Jouvet sobre el sueño: a través del texto libre el niño se reprograma y al mismo tiempo señala su diferencia.

La lucha por el texto libre es una lucha política, la lucha por la diferencia; al mismo tiempo nuestro placer en la lectura de los textos es del orden de la sobreprogramación. ¡Las dos actitudes no son contradictorias!

Necesitamos historias de la misma forma que necesitamos sueños, no para olvidar lo real, sino para ejercitarnos a afrontarlo. Las maestras de los parvularios lo saben muy bien.

Cuando los maestros de la enseñanza elemental se reconcilian con el placer, cuando hayan comprendido que la escritura no sirve solamente para expresarse "bien" (como cuando en las recetas de cocina se dice "exprimir bien" el jugo de un limón (6)), o para insertarse en una cultura (la ideología dominante), entonces contribuirán a hacer salir a la actividad de la escritura de su ghetto cultural.

El niño que ha saboreado una vez el difícil placer de la escritura no lo olvida nunca.

(6) En francés los términos *expresar* y *exprimir* son ambos *exprimer*. (N. del T.)

INDICE

<i>Introducción</i>	11
1. Origen y significación de la institución-texto libre.	17
Una práctica materialista de la escritura	19
La apropiación de la escritura: un acto político	28
La institución	39
Las condiciones materiales de la libertad	42
El texto libre y la concepción marxista del trabajo	46
La parte del maestro	55
2. Los marcos prácticos de la investigación	61
3. ¿Cómo puede leerse un texto libre?	73
I. Texto libre y teoría psicoanalítica	77
II. Mito, folklore y texto libre	93
III. Teoría del texto y texto libre	100
El autor y su texto	100
¿Niño escritor o niño que escribe?	102
El lector y el texto	104
Un texto, tres lecturas	108
Teoría / práctica	115

4. Repeticiones y diferencias: la afectividad en los textos libres	117
I. Repetición y afectividad	119
Laurent	120
Beatriz	129
II. Las repeticiones y las diferencias	138
5. El sujeto del texto	143
Lo "verdadero"	145
La enunciación	147
Los cuatro tipos de enunciación	159
El test de Rorschach y el estilo de enunciación	171
6. El hacer, el ser y el decir	179
La pasta	181
Funciones, indicios, palabras	182
El hacer	185
El ser	201
El decir	206
El hacer y el decir en el C.A.T. y en el texto libre	213
El bestiario de Zazzo y el de los textos libres	222
Conclusiones y perspectivas	231
Algunas conclusiones	233
Hacia una genética de la textualidad: enriqueci- miento o empobrecimiento	234
El placer	242

COLECCION CIENCIA

1. *Introducción a Piaget*. P. G. Richmond. (4ª ed.).
2. *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Federico Engels. (6ª ed.)
3. *Crónica económica*. España Económica.
4. *Crónica política*. E. Haro Tecglen.
5. *La crisis del antiguo régimen*. Albert Soboul.
6. *Las clases sociales en la revolución francesa*. Albert Soboul.
7. *Historia del movimiento obrero inglés*. A. Morton y G. Tate.
8. *La filosofía de los profesores*. F. Châtelet.
- 9 y 10. *Manual para el examen psicológico del niño* (2 volúmenes). R. Zazzo y colaboradores. (2ª ed.).
11. *La vía chilena hacia el socialismo*. Salvador Allende. (2ª ed.).
12. *Los materialistas de la antigüedad*. Paul Nizan. (2ª ed.)
13. *El mito del capitalismo negro*. Earl Ofari.
14. *Antipsiquiatría*. H. Heyward y M. Varigas. (2ª ed.)
15. *El Tercer Mundo en cifras*. Pierre Jalée.
16. *Crítica del socialismo de Estado*. S. Stojanovic.
17. *El capitalismo como sistema*. O. Cox.
18. *Lo normal y lo patológico*. Alain Servantie.
19. *Argumentos para una investigación*. Kostas Axelos.
20. *Melanie Klein*. Claude Geets.
21. *Familia e institución escolar*. M. D. Matisson.
22. *La ideología liberal* (vol. I). André Vachet.
23. *La ideología liberal* (vol. II). André Vachet.
24. *Curar con Freud*. S. Nacht.
25. *La economía alemana bajo el nazismo* (vol. I). Ch. Bettelheim.
26. *La economía alemana bajo el nazismo* (vol. II). Ch. Bettelheim.

27. *Leyendo el Capital*. Poulantzas, Mandel, Amin, etc.
28. *La entrada en la vida*. G. Lapassade.
29. *Estructura y reeducación terapéutica*. F. Tosquelles.
30. *Laing: Antipsiquiatría y contracultura*. Berke, Caparrós, Gentis, Sedgwick, etc. (2ª ed.).
31. *Lenguaje y psiquiatría*. Luria, Brain, etc.
32. *Naturaleza, hombre y mujer*. Alan Watts.
33. *Anales de psicoterapia. Psicoterapia y psicoanálisis existenciales*.
34. *Anales de psicoterapia. La catarsis*.
35. *Los perros guardianes*. Paul Nizan.
36. *Diario de California*. Edgar Morin.
37. *Fascismo y gran capital*. Daniel Guérin.
38. *Manual de sociología del lenguaje*. Marcel Cohen.
39. *Introducción a la semántica*. F. George.
40. *La medicina del capital*. J. C. Pollack.
41. *Anales de psicoterapia. Terapias de descondicionamiento*.
42. *Anales de psicoterapia. Terapias de la pareja y la familia*.
43. *Lenguaje y comportamiento*. A. Luria.
44. *Materialismo y empiriocriticismo*. V.I. Lenin.
45. *El imperialismo fase superior del capitalismo*. V.I. Lenin.
46. *El arte de la guerra*. Sun Tzu.
47. *Psicología y sociología del grupo*. Caparrós y otros.
48. *Mensaje de un provo*. Roel Van Duyn.
49. *La toxicomanía*. Claude Olievenstein.
50. *Obras escogidas (tomo I)*. Mao Tse Tung.
51. *Obras escogidas (tomo II)*. Mao Tse Tung.
52. *Obras escogidas (tomo III)*. Mao Tse Tung.
53. *Obras escogidas (tomo IV)*. Mao Tse Tung.
54. *La manipulación de la ciencia*. Pierre Thuillier.
55. *La mujer liberada*. Edgar Morin.
56. *La construcción del socialismo*. Mao Tse Tung.
57. *Contra el revisionismo*. V.I. Lenin. (2ª ed.).
58. *¿Qué hacer?* V.I. Lenin.
59. *A partir de Marx y Freud*. J.F. Lyotard.

60. *Obras escogidas de Marx y Engels*. Vol. I.
61. *Obras escogidas de Marx y Engels*. Vol. II.
62. *Anales de psicoterapia. El sueño*.
63. *Manual de economía política*. Pierre Jalée.
64. *Rosa Luxemburgo. Vida y Obra*. Paul Frölich.
65. *Psicología clínica*. M.D. Mattison.
66. *Obras escogidas*. Che Guevara. Vol. I.
67. *Obras escogidas*. Che Guevara. Vol. II.
68. *Obras escogidas*. Fidel Castro. Vol. I.
69. *Obras escogidas*. Fidel Castro. Vol. II.
70. *Obras escogidas*. Fidel Castro. Vol. III.
72. *Obras escogidas*. L. Trotsky. Vol. I.
73. *Obras escogidas*. L. Trotsky. Vol. II.
74. *El marxismo y la cuestión nacional*. Stalin.
75. *Psicología de la liberación*. Nicolás Caparrós. Antonio Caparrós.
76. *La peste parda*. Daniel Guérin.
77. *La esencia del trabajo intelectual humano*. Joseph Dietzgen.
78. *Recuerdos de Lenin*. Clara Zetkin y otros.
79. *Anales de Psicoterapia. La pareja enferma*.
80. *Los procesos políticos*. Miguel Castells, 2ª edic.
81. *Psicoterapia breve*. Hernán Kesselman.
82. *Crisis de la familia*. Nicolás Caparrós.
83. *El Antiyo-yo*. Martha Berlín. Emilio Rodríguez.
84. *El texto libre*. Pierre Clanché.
85. *Nuevas perspectivas en el desarrollo del niño*. Brian Fos, editor.
86. *El paciente de las 50.000 horas*. Emilio Rodríguez.
87. *La Primera Internacional*. Vol. I (Ginebra, Lausana y Bruselas).
88. *La Primera Internacional*. Vol. II (Basilea y La Haya).
89. *La Población: una opción internacional*. Rafael M. Salas.
90. *Obras escogidas*. L. Trotsky. Vol. III.
91. *Contrainstitución y grupos*. Armando Bauleo.
92. *Experimentos en terapia de la conducta. Inhibición recíproca*. H.J. Eysenck.

93. *Experimentos en terapia de la conducta. Métodos de condicionamiento.* H.J. Eysenck.
94. *Experimentos en terapia de la conducta. Experimentación con niños.* H.J. Eysenck.
95. *La crisis económica mundial y el petróleo.* Fernando Aya-pe Amigot.
96. *La discriminación contra los judíos orientales en Israel.* Hilda Sa Aban Sayeg.
97. *La Autogestión.* Pierre Rosanvallon.
98. *Los marginados en España.* Francisco Torres González y otros.
99. *Las escenas temidas del coordinador de grupos.* H. Kessel-mán, E. Pavlovsky y L. Frydlewsky.
100. *Obras escogidas* (Tomo V). Mao Tse Tung.

COLECCION ARTE

2. *Praxis del cine.* Noël Burch. (2ª ed.).
3. *Teoría teatral.* V.E. Meyerhold. (2ª ed.).
5. *Nueva crítica y arte moderno.* Pierre Daix.
6. *Dibujos y chistes.* Chumy Chúmez.
7. *Humor detrás del telón de acero.*
8. *Historias para burgueses y Depetris.* Alonso Ibarrola (2ª ed.).
10. *Las eras imaginarias.* José Lezama Lima.
11. *Historias impávidas.* Máximo.
12. *Esperando a Godard.* Michel Vianey.

Máximo Gorki

LA VIDA DE KLIM SANGUIN:

13. *Una infancia provinciana.* Vol. I
14. *San Petersburgo.* Vol. II
15. *Moscú.* Vol. III
16. *La muerte del padre.* Vol. IV.
17. *Varvara.* Vol. V
18. *1905.* Vol. VI
19. *Las sectas.* Vol. VII
21. *Morfología del cuento.* Vladimir Propp (2ª ed.). (Seguido de "Las transformaciones de los cuentos maravillosos").
22. *Lecturas de cine.* M.C. Ropars-Wuilleumier.
25. *Arthur Penn.* Robin Wood. (con fotografías).
26. *John Ford.* Peter Bogdanovich. (con fotografías).
27. *Ingmar Bergman.* Robin Wood.
28. *Fritz Lang.* Peter Bogdanovich. (con fotografías).
29. *Claude Chabrol.* R. Wood y M. Walker. (con fotografías).
31. *Comix Underground USA.* Vol. I (3ª ed.). tamaño doble.
33. *El artista y su época.* Ernst Fischer.
34. *Heliogábalo o el anarquista coronado.* Antonin Artaud.

35. *Valle-Inclán: anatomía de un teatro problemático*. Summer M. Greenfield.
36. *El Método del Actor's Studio*. (Conversaciones con Lee Strasberg). R. H. Hethmon (2ª ed.).
37. *Cine y sociedad moderna*. Annie Goldmann
38. *Roberto Rossellini* (con fotografías). Jon Halliday
40. *Morfonovelística*. Cándido Pérez Gállego.
41. *La muerte de las Bellas Artes*. Jean Galard y François Châtelet.
42. *Selección mundial del humor gráfico*.
43. *Luis Buñuel*. Raymond Durgnat. (2ª ed.).
44. *Mensajes revolucionarios*. Antonin Artaud. (2ª ed.).
45. *Maidstone y Un curso de realización cinematográfica*. Norman Mailer.
46. *Mitos, ritos y delitos en el país del silencio* (tamaño doble). OPS.
47. *Una biografía*. Chumy Chúmez.
48. *Sálvese quien pueda*. Sempé. (tamaño doble).
49. *Cuatro novelistas españoles: Aldecoa, Delibes, Umbral y Sueiro*. Ana María Navales.
50. *Las raíces históricas del cuento*. Vladimir Propp.
51. *Comix Underground USA 2*. 2ª ed. (tamaño doble).
52. *Cine-ojo* (textos y manifiestos). Dziga Vertov.
53. *Jerry Lewis*. Noël Simsolo.
54. *Living theatre*. Julián Beck.
55. *Elia Kazan por Elia Kazan*. Michel Ciment.
56. *Humor y contestación*. Selección: Ignacio Fontes (tamaño doble).
57. *El que parte y reparte se queda con la mejor parte* (tamaño doble). El Cubri.
58. *Kamarasutra* (tamaño doble). Sir Cámara.
59. *Tendencias del teatro actual*. Bernard Dort.
60. *Mi vida en el teatro*. Jean Louis Barrault.
61. *El universo del Western*. G. Albert Astre y A. Patrick Hoarau.

62. *Diario de cine*. Jonas Mekas.
63. *Cartas desde Rodez. 1*. Antonin Artaud.
64. *El cine y la música*. T. Adorno y H. Eisler.
65. *Cartas desde Rodez. 2*. Antonin Artaud.
66. *La imagen en la sociedad contemporánea*. Anne Marie Thibault-Laulan.
67. *Comix underground USA. 3* (tamaño doble).
68. *Sopa de ganso. Naderías*. Los Hermanos Marx.
69. *Cómo dirigir cine*. Terence St. Jhon Marner.
70. *Van Gogh, el suicidado de la sociedad. Para acabar de una vez con el juicio de Dios*. Antonin Artaud.
71. *Passolini: obra y muerte*. Antonio Monclús.
72. *La Diligencia*. John Ford y Dudley Nichols.
73. *Panorama histórico del cine*. Roy Armes.
74. *El lenguaje del cine*. V.F. Perkins.
75. *Sintaxis Social*. Cándido Pérez Gállego.
76. *Fellini por Fellini*

COLECCION ESPIRAL

- 1 TEATRO DE SIGNOS/TRANSPARENCIAS. Octavio Paz.
- 2 GUILLERMO CABRERA INFANTE. L. Gregorich, J. Matas, D. Gallagher, J. Ortega, E. Rodríguez Monegal, Rita Guibert, Serie figuras.
- 3 EL JUEGO FAVORITO. Leonard Cohen. Serie ficción.
- 4 HISTORIA DE SAINVILLE Y LEONORE. Marqués de Sade. Serie ficción.
- 5 LA DISEMINACION. Jacques Derrida. Serie ensayo.
- 6 PARADISO. José Lezama Lima. Serie ficción.
- 7 MUERTE DE UN PICHON. Samuel Fuller. Serie ficción.
- 8 JUAN GOYTISOLO. E. Rodríguez Monegal, M. Vargas Llosa, J.C. Curutchet, G. Sobejano, J. Ortega, K. Schwartz, M. Durán, J.M. Castellet, C. Meerts, C. Fuentes, S. Sarduy. Serie figuras.
- 9 SARTOR RESARTUS. Thomas Carlyle. Serie ficción.
- 10 EL NUEVO MUNDO AMOROSO. Charles Fourier. Serie ensayo.
- 11 LOS HERMOSOS VENCIDOS. Leonard Cohen. Serie ficción.
- 12 MAGIA COTIDIANA. André Breton. Serie ensayo.
- 13 BARRY LYNDON. William Thackeray. Serie ficción.
- 14 QUIMERA. John Barth. National Book Award. Serie ficción.
- 15 LA ENCICLOPEDIA. Novalis. Serie ensayo.
- 16 SEVERO SARDUY. J.A. Mora, R. Barthes, J.M. Fossey, R. G. Echevarría, S. Jill Levine, E. Rodríguez Monegal, Ph. Sollers. Serie figuras.
- 17 LA SUBASTA DEL LOTE 49. Thomas Pynchon. Serie ficción.
- 18 PICCADILLY 144. Samuel Fuller. Serie ficción.
- 19 EL TIMADOR. Herman Melville. Serie ficción.
- 20 HISTORIA DE ALINE Y VALCOUR. Marqués de Sade. Serie ficción.
- 21 LIBERACIONES(de territorios, cuerpos e idiomas). S. Sarduy, J. Goytisolo, H. de Campos, J.A. Valente, Joan Brossa, A. de Campos, J. Ríos. Espiral/Revista 1.
- 22 JANIS JOPLIN. Myra Friedman.
- 23 JUSTINE. Marqués de Sade. Serie ficción.
- 24 ISRAEL POTTER. Herman Melville. Serie ficción.
- 25 SEMIOTICA 1. Julia Kristeva. Serie ensayo.
- 26 SEMIOTICA 2. Julia Kristeva. Serie ensayo.
27. EL HOMBRE Y LA MOSCA. José Ruibal. Serie teatro.
28. JUAN SIN TIERRA. J. Goytisolo, J. Ríos, L. Gould Levine, M. Durán, G. Díaz-Migoyo, Kessel Schwartz, J. M. Oviedo, M. Lemaître, C.-P. Otero, J. Bernstein, P. Gimferrer, A. Schulman, F. Savater, J. M. Ullán, A. Gálvez, G. Cabrera Infante, S. Sarduy, O. Paz, J. M. Castellet. Espiral / Revista 2.
29. LAS AVENTURAS DE MAO EN LA LARGA MARCHA. Frederic Tuten. Serie ficción.
30. MOMENTOS DE LA VIDA DE UN FAUNO. Arno Schmidt. Serie ficción.
31. EL VODEVIL DE LA PALIDA, PALIDA, PALIDA, PALIDA ROSA. Miguel Romero. Serie teatro.
32. FERNANDO ARRABAL. Edición de Angel y Joan Berenguer. Serie figuras.
33. JULIETTE 1. Marqués de Sade. Serie ficción.
34. JULIETTE 2. Marqués de Sade. Serie ficción.
35. JULIETTE 3. Marqués de Sade. Serie ficción.
36. LITERATURA NORTEAMERICANA DE HOY. Cándido Pérez Gállego. Serie ensayo.
37. EL RIFLE. Samuel Fuller. Serie ficción.
38. LA CASA DE LA FICCION. E. Cozarinsky, J. Ortega, A. Sánchez Robayna, O. J. Hernández, S. Jill Levine, R. Echevarren, G. Cabrera Infante, A. M. G. Perquin, M. R. Barnatán, D. Hayman, J. M. Oviedo. Serie Espiral / Revista 3. Portada original de Julio Plaza.
39. TEATRO ANTROPOFAGICO (*El Convidado, El último gallinero, Las planchadoras*). Manuel Martínez Mediero. Serie teatro.
40. LA GRANJA DE BLITHEDALE. Nathanael Hawthorne. Serie ficción.
41. PARA LA VOZ (*La playa, La caída, Relato, Los matadores de hormigas*). Severo Sarduy. Serie teatro.
42. AVANCES. O. Paz, H. de Campos, E. Cozarinsky, S. Sarduy, J. M. Ullán, O. Armand, J. Ríos. Serie Espiral / Revista 4. Portada original de Enrique Brinkmann.
43. EL CERO TRANSPARENTE. ACIDO SULFURICO. EL DESGUACE. Alfonso Vallejo. Serie teatro.
44. ESTRUCTURA DE LA NOVELA (*Anatomía de El Buscón*). Gonzalo Díaz Migoyo. Serie ensayo.