

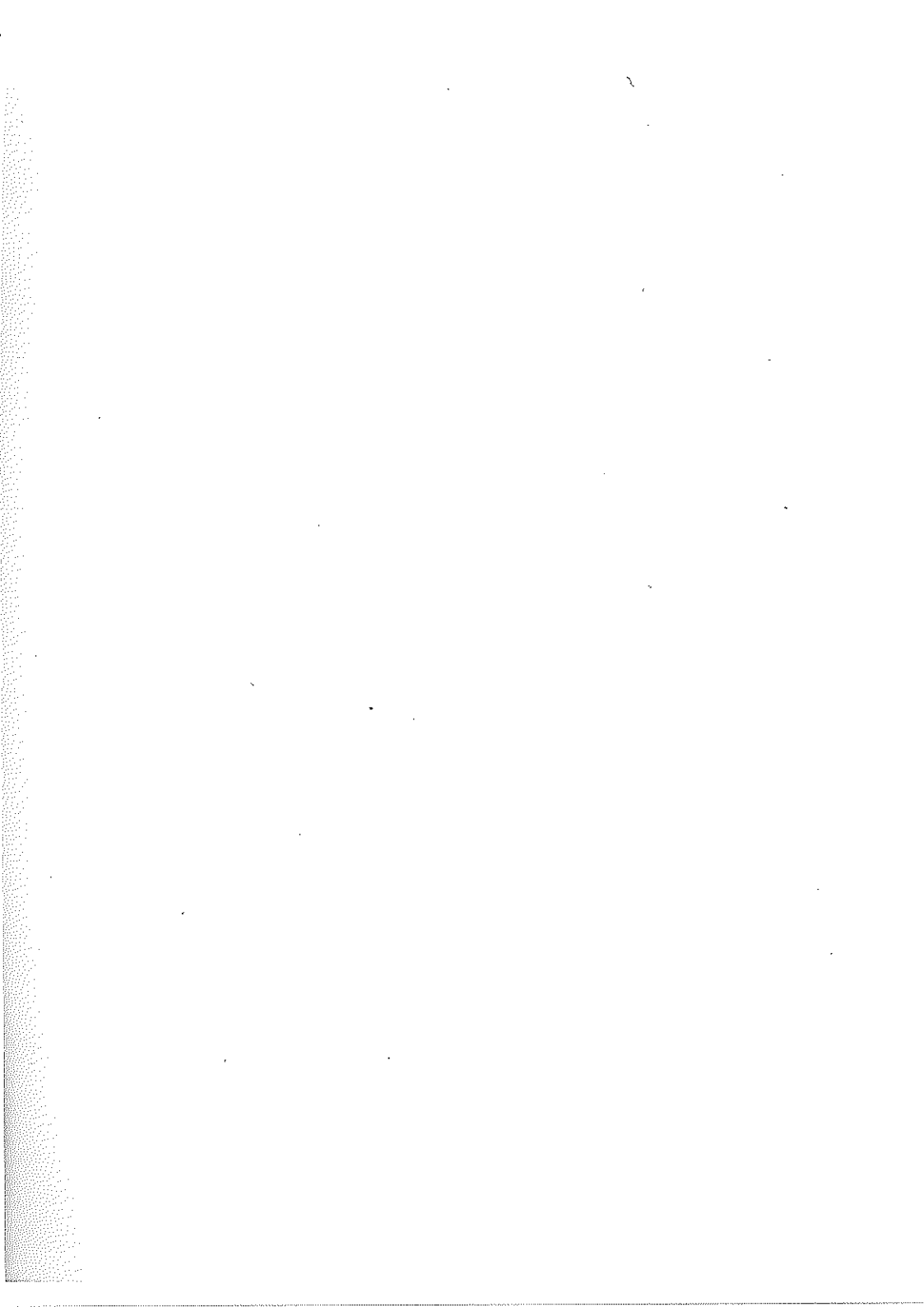
COLECCIÓN COLABORACIÓN PEDAGÓGICA

Método natural de aprendizaje: La escrilectura

Paul Le Bohec



Publicaciones M.C.E.P.



EL METODO NATURAL
DE ESCRILECTURA:
LA PRÁCTICA

La expresión “método natural” se debe a Freinet. Muy pronto comprobó sorprendido que todas las madres del mundo podían enseñar su lengua materna a sus hijos sin tener que recurrir a ejercicios escolares que parecían indispensables en la pedagogía de su tiempo. Pensó que este método “natural” podía aplicarse a todos los aprendizajes.

Tras haberlo probado en su hija, con resultados positivos, siguió adelante. Y nosotros vamos sobre sus huellas.

Cuando comencé a practicarlo, sólo éramos diez quiénes seguíamos el método en Francia. Por otra parte, yo sentía una gran inseguridad. Pero había leído con pasión la obrita de Freinet sobre el aprendizaje de su propia hija y me había convencido lo bastante como para atreverme a probar la experiencia.

Pero, desde el primer momento, me encontré con una importante dificultad. En esa época, estábamos en Bretaña y los pequeños bretones no hablaban mucho, sobre todo en francés. Entonces, ¿cómo utilizar un método que se basa en la expresión cuando ésta no existe?

Creo que en ese momento se me ocurrió la idea del *planning-lancement*(1), que, desde entonces, me ha prestado grandes servicios (introduc-

1 Una placa de 1 metro cuadrado, cuadrículada a espacios de 10 cm.

ción en campos nuevos: texto verídico, texto inventado; creación de canciones, gestos, "palabras", dibujos no figurativos,...).

Un día de principio de curso, dije a los niños:

- He aquí un tablero: hay que atravesar diez etapas. Quien llegue arriba, habrá metido su coche en el garage; tendrá su certificado de textos dichos.

Pero eso los dejó completamente indiferentes. Insistí:

- Ahí está; cada uno tendrá una chincheta de un color. Tú tienes la roja; tú, la blanca; tú, la que tiene un punto,... Quien diga algo, conseguirá elevar su chincheta. ¿Quién empieza?

Ninguna respuesta. Se mantienen obstinadamente callados. ¿Qué hacer? ¿Cómo hacerlo? Parece increíble que no pueda hacerse hablar a un bretón, que no tenga ganas de decir palabra.

A pesar de todo, insisto:

- Bueno, seguro que ayer hicisteis algo.

Imaginaos, nunca hacen nada. Entonces, me decido a forzar las cosas: me dirijo directamente a un chaval:

- Tú, Pierre, ¿qué has hecho esta mañana?

Sorprendido, balbucea:

- He..., he venido... cole.

Exclamo:

- ¡Bravo!, Pierre. Lo habéis oído. Ha dicho: "he venido al colegio." Su chincheta sube un punto.

Pierre está contento: ha conseguido un éxito.

Y yo estoy aún más contento porque he tenido mi primer texto de "expresión libre". Lo escribo cuidadosamente en la pizarra:

he venido
al colegio.

pierre.

Al día siguiente, tengo que volver a tratar de extraer una “expresión libre.” Pero, sin duda a causa de la chincheta del día anterior, consigo rápidamente un gruñido que significa:

esta mañana
he venido
al colegio.

jean-claude.

Y evidentemente, la chincheta roja de Jean-Claude sube, a su vez, el primer espacio. Al día siguiente, consigo con mayor facilidad un texto algo más explícito:

he venido
al colegio
con mi hermano.

guy.

Los textos arrancados no son precisamente monumentos de expresión libre.

- Todavía harán falta dos semanas para que esta “activación de la libertad” nos conduzca a un habla liberada, después de lo cual, pasaremos a la expresión escrita por el mismo procedimiento.

Pero los textos me contentan e incluso, me encantan. En realidad, en ese momento, creo que, para memorizar, hace falta repetir. Y he compuesto el texto de manera que reaparezcan de forma regular las mismas palabras: *he venido al colegio*, repetido tres veces.

Pero, ¿cómo no tener miedo en tales circunstancias? Por otra parte, para contar con cierta seguridad añadida, conservo el método que utilizaba antes, o sea: el “estudio” de una letra cada día: la *a* de “à l'école”; después, la *l* de “l'école”; la *v* de “venu” y de “avec”. Sigue siendo muy tradicional. Pero lo hago, principalmente, en previsión de miradas exteriores; todavía tengo la necesidad de parecer normal. Pero, cuando esto empieza a funcionar definitivamente, abandono rápidamente todas las cautelas. Y ya no me detendré nunca.

Pero a Jeannette, mi mujer, no le ocurre lo mismo. A menudo, la oigo suspirar en casa. Yo tengo un *C.P.-C.E.1(2)* de niños y ella, un *C.P.-C.E.1-C.E.2(3)* de niñas. Los dos enseñamos lectura, pero su método de lectura la aburre. Se trata de un método conocido como semiglobal: “Poucet y su amiga, la ardilla, en el bosque.” Pero nadie se llama Poucet, en nuestro ventoso país, los árboles son raros y no hay sitio para una sola ardilla. A Jeannette le aburre encontrarse todos los años con esas situaciones artificiales, carentes de vida. Pero eso no es grave, porque para eso le pagan. Sin embargo, sus alumnos también se aburren, y eso sí es grave.

Pero, desde que empiezo a respirar para decir algo, me corta inmediatamente:

- No, no quiero oírte. Sé lo que me vas a decir. Yo no puedo hacer lo que tú haces.

Evidentemente, no tiene sentido insistir, pero siento que no pueda conocer las alegrías que nos proporcionan los textos surgidos, con el alivio de la angustia del maestro, unos verdaderos textos libres.

No obstante, ella se documenta, participa en jornadas, en encuentros regionales, en congresos. Lee libros. Va a ver a compañeros en su trabajo. Un día de principio de curso (¡diez años después que yo!), dice:

- Este año, voy a utilizar el método natural de lectura.

Estoy encantado por ella: ya no se aburrirá, ni sus alumnos tampoco.

2 Entre 6 y 8 años.

3 Entre 6 y 9 años.

La primera tarde, me introduzco en su clase con gran curiosidad. Me quedo estupefacto ante el texto escogido ese primer día:

1.) en un bosque
he visto
huellas de jabalí.
yo tenía miedo.
mi padrino caza
jabalíes.
mickaël.

- ¡Madre mía! Un texto tan largo para empezar... ¡Es una locura! ¿Cómo pueden retener los niños todas las palabras? ¡No tiene sentido!

Pero, al día siguiente, el segundo texto pegado en la pared es:

2.) me subí
al sillón.
tiene un lado duro
y un lado blando.
anduve
por el lado blando
y me caí.
bruno.

No entiendo nada. Le digo:

- Pero, vas directa a la catástrofe. Es imposible que tengas éxito: los textos son demasiado largos. Y no te preocupas en absoluto por las repeticiones.

- No es tu problema, sino el mío. No puedes decirme absolutamente nada.

No tengo más remedio que dejarla que se hunda en el fracaso. Me preocupo mucho por ella. Creo que se mueve por intuición. Y a mí, la intuición nunca me ha dado resultado. Sin embargo, yo debería fiarme de su *larga experiencia* de enseñanza de la lectura, que le puede permitir saber muy pronto si su experimento se encamina al fracaso. Pero, cuando veo que se añaden:

3.) me he puesto mi reloj.
lo tengo en mi brazo.
yo sé leer la hora.
nicolas.

y

4.) yo preparo
confitura de moras.
stéphane.

sigo inquietándome interiormente.

No obstante, tengo que reconocer que también ella ha salido airosa de su enseñanza de la lectura.

Necesité cierto tiempo para descubrir la razón: la memoria es afectiva y además, como dijo Morín, no hay ningún saber que no esté vinculado con la afectividad.

Tratemos de descubrirlo en “sus” textos: ¡el bosque, lugar de silencio misterioso y angustioso; las huellas del jabalí; el miedo; el padrino: “supermán” que practica la caza mayor! Después, está la caída, de la que todos los niños tienen alguna experiencia; y una manifestación de saber: “Yo sé leer la hora.”

En el séptimo texto, aún resulta más evidente:

7.) *el domingo*
papá ronca cuando duerme.
yo lo oigo desde mi cuarto.
pero me pongo la almohada en la cabeza
y algodón en las orejas.
fabricé.

¿Cómo no van a recordar un texto así? Mucho más cuando Frabricé es un chico alegre, al que todo el mundo le quiere.

Veamos el número 9:

9.) *papá vuelve el domingo.
se marchó en coche.
duerme y come
en casa de mi abuela.
patricia.*

Y, por último, el número 14:

14.) *mi mamá ha tenido un bebé.
es una niña pequeñita.
cuando papá volvió de la clínica
quería hacer un pastel.
estaba contento.
la abuela quería bailar.
fabrice.*

¡Una niña después de tres chicos! ¡Menudo acontecimiento!

Pero, podríamos decir:

- Sí, hay afectividad. Pero no siempre. Por ejemplo, en el texto n.º 3.: "yo preparo la confitura de moras", sólo hay información.

Se trata de un texto de un chico que realiza tareas culinarias. Pero es mucho más que esto. A este respecto, hay que señalar cómo se procede. Todos los días, cada niño escribe en su cuaderno uno o varios textos, casi siempre al entrar en clase. En este caso, la clase ha escogido el texto de Stéphane; sin duda, resulta bastante insólito porque cocina un chico, pero quizá también porque le tocaba.

Cuando la clase trabaja sobre su texto, el autor hace grandes progresos en el plano del lenguaje. En efecto, se trata de sus propias ideas, de su propio texto, y ahora presta toda su atención, lo recibe todo. Asimismo, se organiza un plan de manera que todos puedan beneficiarse, en igualdad de condiciones con los demás, del estudio colectivo de sus textos.

Bien, Stéphane es el elegido. Se acerca a la pizarra, frente a sus compañeros.

Ahora es el momento de las preguntas, es decir, de las reacciones ante el texto seleccionado.

Y el texto, banal en apariencia, desencadena una serie de intervenciones de toda clase, porque el público está compuesto por naturalezas distintas. Por ejemplo, los realistas se informan del lugar en el que se recoge, de la cantidad de azúcar... Pero los jugadores con palabras plantean otras cuestiones:

- *Tu fais de la confiture avec des murs? Est-ce que tes mûres étaient mûres? Tu prépares de la confiture avec des murmures?... (4)*

Y, tras cada intervención, surgen los arrebatos, los estallidos de risa, los relámpagos poéticos, las reacciones frente a la actitud de Stéphane... Y el texto es más que una simple frase:

“Preparo confitura de moras.”

Esas palabras, tan corrientes, están cargadas de elementos afectivos invisibles que se inscriben en la memoria y en las producciones futuras. Son textos de ellos mismos, de su propia vida, de su propio ser que trata de construirse procurando desarrollar sus potencialidades. A veces, de acuerdo con el autor, la maestra añade, para el texto definitivo, ciertos elementos procedentes del transcurso de la discusión que, con frecuencia, representan lo esencial de lo que tenía que decir.

En consecuencia, está claro: en esas condiciones, cualquier texto elegido está preñado de afectividad. A título de comparación, recordemos ahora “mis” textos de partida:

“*He venido al colegio.*”

Evidentemente, él ha venido al colegio, ¡puesto que está aquí! Información: ¡cero!

4 Como es lógico, los juegos de palabras son intraducibles como tales, por lo que dejamos estas preguntas en el francés original. Stéphane hace “confitura de moras” (*confiture de mûres*). La primera pregunta juega con el parecido oral y escrito de *mûres* (“moras”) y de *murs* (“paredes”): “¿Haces confitura con paredes?”. La segunda pregunta juega con la homonimia de *mûres* (“moras”) y de *mûres* (“maduras”): “¿Tus moras estaban maduras?”. La tercera juega con el parecido oral y escrito de *mûres* (“moras”) y *murmures* (“murmullos”): “¿Preparas la confitura con murmullos?” (*N. del T.*).

"Esta mañana, he venido al colegio"

Es por la mañana y él está aquí. ¡Vaya noticia! ¡ellos vienen al colegio por la mañana!

"He venido al colegio con mi hermano."

¡Sí!, su hermano también está en clase.

Son textos huecos que quizá permitan que la clase funcione, pero en un vacío escolástico.

Sin embargo, poco a poco, a partir de esta búsqueda extrema de seguridad, he conseguido soltarme. Los mismos niños me han ayudado a salir de mis estrecheces.

La afectividad es un elemento de sensibilización que se situaría, con la memoria, en el nivel del sistema límbico. Pero, como ha puesto de manifiesto la experiencia con los textos taquigráficos, también intervienen otros elementos: la localización de los textos pegados en la pared, sus dimensiones, su forma específica, la longitud de las líneas, los colores utilizados: negro, azul, verde, rojo, negro, azul,..., la numeración, el estilo de escritura: mitad cursiva y mitad manuscrita... y la proximidad de los textos de los compañeros con los que se mantienen buenas o malas relaciones. Una vez más: relaciones afectivas.

Esto, sin olvidar los preciosos nombres, aún más cargados y fácilmente recordables por su brevedad, por su aislamiento bajo el texto y, sobre todo en cursiva, por su forma particular:

Muriel, Philippe, Mona, Chrystelle.

muriel philippe mona chrystelle

A esto se añaden las asombrosas capacidades mnemónicas de los niños. Por ejemplo, en la clase de Jeannette, se podían colgar en las cuatro paredes 60 textos en fila, pero, para el sexagésimo primero, el sexagésimo segundo, etc., hacía falta retirar el primero, el segundo, etcétera, que se guardaban de diez en diez en archivadores.

Un día, un niño se puso a buscar la palabra "clínica" en el auténtico repertorio afectivo, informativo, poético que constituye la serie de textos colgados

en las paredes. Como no lo encontraba, sus vecinos quisieron ayudarle. Pero las miradas se quedaban en vano fijas en un punto determinado de la pared. De repente, un niño se acordó: “¡Ah!, sí, estaba en el texto del nacimiento de la hermanita de Fabrice.” Entonces, se precipitaron sobre el archivador n.º 2, que contenía el texto n.º 14, que habían estado buscando en el sitio que ocupaba el n.º 74.

Por tanto, los niños pueden incluso localizar las palabras en el espacio.

La exposición mural reviste otro interés; un interés fundamental, podemos decir. En efecto, la ortografía francesa es muy complicada, pero es necesaria. Tratemos de comprender por qué. El latín de los soldados se depositó sobre un sustrato galo. Y los galos tenían la costumbre de recortarlo todo: de “hospitalem”, hicieron “hôtel”; de “hominem”, “homme”; de “avunculus”, “oncle”; “Lugdunum” se transformó en “Lyon”; “Augustodunum”, en “Autun”; “Burdigaglia”, en “Bordeaux”; “Rotomagus”, en “Rouen”,... En vez de decir: “la metropolitana”, como los italianos, los franceses dicen: “le métro”, y los parisienses dicen incluso: “l’métro”. Esta reducción intensiva ha provocado una superabundancia de palabras monosilábicas, y donde los italianos, a partir del latín, han construido: *tanto, tempo, tafano, tenda, concia, te ne*, los franceses han creado: *tant, temps, taon, tends, tan, t’en*, que se pronuncian igual.

Esto no tendría mayor importancia si sólo hubiera algunas palabras de este tipo, pero las series homófonas son muy numerosas: *sain, cinq, sein, seing, ceint, saint, Sein... sans, sang, cent, sens, sent, s’en... vin, vint, vain, vainc, vingt, vins...*

El sonido “lè” puede escribirse de 27 formas diferentes: *lai, laid, laie, lais, lait, l’ai, l’ait, l’aie, les, lès, legs, lez, let, l’es, l’est, lè, lē, lei...*

En realidad, en el plano oral, esto no plantearía problemas. Como se habla muy rápido, el contexto se fija rápidamente y queda poca ambigüedad, pero, en el plano de la escritura, no es lo mismo y la ortografía permite descubrir el sentido de las palabras utilizadas.

Pero, ¿cómo llegan los niños a escaparse de esa maleza inextricable? No obstante, aunque durante mucho tiempo resulta difícil, en realidad, es más fácil de lo que se creería.

Evidentemente, podemos pensar en la memoria afectiva, que permite distinguir ciertas palabras privilegiadas, pero, de este modo, sería imposible asimilar la impresionante cantidad de palabras que son necesarias para la expresión del pensamiento. Por suerte, la exposición mural ayuda a los niños. Ya he señalado que podemos aprender mediante el análisis consciente o por impregnación inconsciente. Y la ortografía francesa, tan poco anclada en lo racional, sólo puede adquirirse de este modo -ésa es la razón de las tres copias a las que me referí antes-. Y, además, gracias a los textos colgados en la pared, los niños se encuentran sumergidos en un ambiente ortográfico sano.

Profundicemos algo más: las palabras están constituidas por fonemas que se articulan entre sí para dar uno o varios sentidos. Pero hay una segunda articulación, porque las palabras se agrupan en constelaciones. Pero, al alcanzar el lugar activo -la residencia obligada que se les impone-reaccionan constriñendo igualmente a las demás palabras a fijarse sólidamente en una significación precisa. De este modo, se constituye el sentido de la frase por reajustes recíprocos. Asimismo, las fronteras de cada palabra se ensanchan mucho más de lo que podría creerse.

Tomemos, por ejemplo, el texto n.º 7(5), el del padre que ronca en domingo. El mismo fonema aparece tres veces en formas diferentes: "*mais, mets, mes.*" ¿Cómo puede distinguirlas el niño? Es sencillo. las palabras carecen de significado si no están en relación con otras. En el texto, "*mets*" es tributario de "*je*". En realidad, la auténtica palabra es: "*je mets.*" Algunas lenguas extranjeras lo verifican. En vez de "*je mets*", los italianos dicen y escriben: "*metto.*" Para escribir la segunda parte de la expresión "*mon père*", el niño podría dudar entre: *pair, paire, pers, perd, perds, père, pères,*... Pero la palabra auténtica es: "*mon père*" y sólo hay una forma de escribirla. En finés, "*mon père*" se dice: "*isani*", y "*ma femme*": "*vaimoni*", lo que pone de manifiesto que se trata de una sola "palabra." Pero las palabras expuestas en la pared o corregidas en el cuaderno se asocian a menudo con conjuntos mayores, así, "*mûres*" se asocia con frecuencia con "*confiture de mûres*" y "*forêt*" con "*dans la forêt*", y casi exclusivamente en esta forma aparecen en los textos de los niños.

-
- 5 El texto original francés, que ha de tenerse en cuenta para comprender el argumento del autor, es: *Le dimanche papa ronfle quand il dort. Je l'entends de ma chambre. Mais je mets l'oreiller sur ma tête et du coton dans mes oreilles. Fabrice. (N. del T.).*

Encontramos aquí la idea fundamental de Freinet cuando recomienda “la caza de las palabras.” En la preparación del texto n°. 7, pueden evocarse los siguientes elementos:

“Je mets, tu mets - mes oreilles, mes mains, mes pieds - le mois de mai - lui, mais pas moi.”

Son palabras completas, insertas en diversos conjuntos, una de cuyas partes ya está parcial o incluso totalmente integrada.

Para conseguir una mejor asimilación de las formas, el trabajo colectivo cotidiano se copia también en el cuaderno. Es la prolongación inmediata del pensamiento del niño o del de sus *alter ego*. Es sólo un pequeño reforzamiento, una ligera extensión -aunque frecuentemente renovada- de un saber que se está construyendo.

Y, de ese modo, comienzan a constituirse “vertical”, sincrónicamente, los paradigmas -o tablas asociativas-:

<i>père</i>	<i>mon père</i>	<i>mes oreilles</i>
<i>pair</i>	<i>mon frère</i>	<i>mes mains</i>
<i>paire</i>	<i>mon grand-père</i>	<i>mes chats</i>
.....

Cuando el sintagma empieza a desarrollarse de forma horizontal, diacrónica, las tablas se movilizan en el espíritu para presentar instantáneamente, al final de la cadena que se construye, la palabra o la expresión que conviene(6):

tous les le	samedi dimanche	mon père papa	siffle grogne ronfle
un	lundi mardi	michel	soupire

6 Por las razones antes indicadas, mantenemos en francés las tablas que figuran en el texto, poniendo a continuación la traducción(N. del T.).

pendant mais	ils tu je	mais mai mets	un peu de du	ouate coton
.....	il	mes	beaucoup de trop de	papier laine

à l'intérieur de dans		mes chats mes yeux mes oreilles
.....		me s pieds

Traducción

todos los el	sábado domingo	mi padre papá	silba gruñe ronca
un	lunes martes	michel	suspira

sin embargo pero	ellos tú y o	pero mayo pongo	un poco de	guata algodón
.....	él	mis	mucho demasiado	papel lana

en el interior de en		mis gatos mis ojos mis orejas
.....		mis pies

Pero, a veces, por fantasía, poesía o lapsus (metonimia), se emplea la palabra inadecuada: “*je mets du chewing-gum dans mes narines*” (“meto chicle en mi nariz”); “*j’enlève des spaghettis de mes oreilles*” (“levanto los espaguetis de mis orejas”); “*je mets du rêve dans mes yeux*” (“pongo el sueño en mis ojos”).

La necesidad de aumentar el número y la riqueza de esas tablas se impone, por tanto, con evidencia absoluta. El ser que expresa su pensamiento debe poder colocar al final de la cadena que está construyendo la palabra justa, la expresión adecuada, el término apropiado, el vocablo pertinente, la locución idónea... Todo ello, disfrutando igualmente de la posibilidad de jugar a voluntad con las ambigüedades, las anfibologías, las homonimias, las metonimias, los dobles sentidos, las metáforas...

- Sí, ¿pero la REPETICIÓN?

- Si, para asimilar, hace falta inventar -para participar mejor-, es evidente que también hace falta repetir. Al principio de mi experiencia, la repetición constituía para mí el eje esencial de la memorización, pero mi preocupación era exagerada e incluso, destructiva.

Sin embargo, al examinar los cuatro primeros textos de la clase de Jeannette, me doy cuenta de que no está ausente; más bien al contrario. Veamos los textos(7):

- dans la forêt, j'ai vu des traces de sanglier. moi, j'avais peur. mon parrain chasse les sangliers. mickaël.

- mon fauteuil a un côté dur et un côté mou. j'ai marché sur le côté mou et je suis tombé. bruno.

- je prépare de la confiture de mûres..stéphane.

- j'ai une montre. je la mets sur mon bras. moi, je sais lire l'heure. nicolas.

7 Aunque traducidos más arriba, mantenemos aquí los textos en francés, con el fin de cotejarlos con los elementos que se repiten. (N. del T.).

En estos cuatro textos tenemos unos cuantos elementos que se repiten: *la, la, la, -j'ai, j'ai, j'ai - de, de, de - moi, moi -côté, côté, côté - un, un - je, je, je, je - mon, mon, mon, mon -montre, montre - moi, mou, mickaël, mûres, mets.*

Al contrario que en mis repeticiones artificiales, éstas son naturales; no están laboriosamente construidas; se imponen por sí mismas. Se deslizan armoniosamente en la expresión del pensamiento, sin que la desagradable impresión provocada por la intención didáctica del docente, que se aprovecharía de su poder para llevar el agua a su molino, a causa de su preocupación por los resultados -por no decir a causa de su angustia-, corrompa el placer que descubren.

Por otra parte, son palabras de la vida, pero de la vida de los niños. Es casi igual para todos y, además, su vocabulario no es demasiado extenso. En consecuencia, aparecen una y otra vez los mismos términos, los mismos giros, las mismas expresiones, así como las mismas ideas, los mismos temas, las mismas cuestiones.

Por ejemplo, el tema del texto 2: "la caída", volará a aparecer, porque se trata de un acontecimiento frecuente; como el miedo del 1, la alimentación del 3, el ansia de saber del 4, las historias del sueño del 7, la ausencia y el regreso de un progenitor del 9, los hermanos y las hermanas del 14...

La conquista de la expresión y de las formas que la fijan está en expansión, así como la conquista del propio pensamiento, porque: "Cuando se empieza a escribir, se empieza a pensar" (Ricardou).

Añadamos que la abundancia de palabras cortas -fáciles de recordar, por tanto- es tan grande que algunos niños se ponen a analizarla de forma espontánea. La proximidad de palabras como: *moi, me, mon, montre, mou, mickaël, mûres, muriel, mona, ma maman, ma mère, ma soeur, ma maison...* hace surgir rápidamente la intuición de una constancia, de una regularidad.

Es cierto que, como los animales, el ser humano sufre cuando está inmerso en el caos. Pero, si consigue descubrir y analizar intelectualmente las estructuras, se siente en seguida mejor armado para hacerles frente. Y, en este caso, muy rápidamente, se extraen las sílabas: *ma, me mon...*, sobre las que apoyarse para descifrar otros textos. Esto se efectúa mediante la creación de hipótesis implícitas que, más tarde, se hacen explícitas.

No es el adulto quien aporta el saber, sino los niños que lo crean para ellos mismos, lo construyen; que extraen del caos -como lo habéis hecho vosotros hoy con \mathcal{D} - elementos que reintroducen en el caos que se aclara. El docente está, pues, al servicio de los niños y no al suyo propio. Sólo está allí para crear las condiciones favorables a la expresión de sus pensamientos e, igualmente, a la expresión de sus hipótesis. Su papel consiste en instaurar las instituciones que permitan la comunicación de las ideas, protegiéndolas de la censura, organizando los medios para el intercambio, etc.

Pero volvamos a las repeticiones. He querido comprobar si los cuatro primeros textos del año siguiente se comportarían igual. Pues bien, sí, idénticamente. Pero me llevé la sorpresa de comprobar que el texto n.º 9 recogía la idea del texto n.º 1. Veamos:

N.º 1: "estábamos en la montaña. había nieve. éric estaba en un saco a hombros de papá. ronan."

N.º 9: "vi un tiburón. había perdido sus dientes. papá lo mató. yo estaba a hombros de papá. ronan."

¿Cómo ha podido ocurrir esto?, cuando en esta clase hay veintidós alumnos; ¿cómo le ha vuelto a tocar a Ronan tan pronto, cuando se tiene la precaución constante de dar regularmente la vez a cada niño?

Es cierto, pero hay cierta flexibilidad. Los niños comprenden muy bien, viendo las cruces en la lista de alumnos, que cada uno debe tener su ocasión. Pero, a veces, su unanimidad con respecto a un texto es tal que hace falta tenerlo en cuenta. Sin perjuicio de recuperar, más adelante la vez cedida.

En este caso, es claro: desde el noveno día, Ronan introdujo el texto de ficción. Y, con ello, se abre una puerta maravillosa. Hay que señalar que este niño tiene dificultades psicológicas, debidas, quizá, precisamente a la presencia de ese hermanito tan mimado. Aquí, se cumple el sueño: ¡quien está a hombros de papá es Ronan! Ciertos peligros amenazan al niño: había un tiburón, pero, por suerte, había perdido sus dientes. Por otra parte, papá lo había matado. ¡Con papá, la seguridad es completa!

Se percibe la manifestación de algo importante. Tendremos ocasión de volver sobre ello, pero está claro que, si se aprende paralelamente a escribir y a leer, ¡se aprende desde el principio, sobre todo, a pensar!

UN POCO DE TEORÍA: ¿POR QUÉ EL MÉTODO NATURAL?

Es un método de enfoque científico

O más exactamente, tiene en cuenta el comportamiento natural de los niños, que parece igual al de los científicos. Karl Popper, el filósofo de la ciencia, ha analizado éste. Pueden trasladarse sus reflexiones al nivel de la clase. Frente al caos que los envuelve, los niños emiten hipótesis. Esas hipótesis son de todos los tipos. Y, como dice Popper, las más inesperadas, las más improbables son las más interesantes porque sobresaltan a la comunidad científica -y la clase presenta todas las características de una comunidad científica-. La crítica permite llegar bien a respuestas útiles, bien a problemas de orden superior.

Es evidente que todo ser humano es "parcial y apasionado" y que ninguno podría llegar por sí solo a la objetividad. Sólo la posibilidad de una intersubjetividad permite asentar un saber que resista provisionalmente toda crítica.

Precisemos un poco la cuestión en el nivel de la clase. Los niños tratan espontáneamente de discernir estructuras en el caos de los textos pegados en la pared, tal como los adultos lo han hecho ante los textos en esperanto. Por suerte, son numerosas: la lengua francesa está configurada de forma arbitraria.

Por ejemplo, una consonante y una vocal dan con bastante regularidad una sílaba fija: $m+a = ma$; $s+i = si$. Pero esas estructuras han de ser objeto de conquista. Evidentemente, el maestro, muy presionado, se apresura a proporcionar el saber: para él, es simple, claro, lógico. Y no comprende que puedan subsistir las dificultades. En realidad, él sólo ha dado una preinformación,

dado que aún no se habían planteado preguntas. Para comprender, hace falta reinventar y, sobre todo, cuando se trabaja sobre la codificación de su pensamiento.

Pero no se accede de inmediato a los elementos mínimos. Por ejemplo, se puede saber escribir muy bien *maman* sin tener en cuenta las letras: se escriben tres ondas, un redondel, un palo, tres ondas, un redondel, un palo y dos ondas. Pero, de forma bastante rápida, a partir de los textos de la pared o mirando los textos ya corregidos en el cuaderno, o con la ayuda de los compañeros, los niños distinguen y dominan la sílaba *ma* (*ma mère, ma chatte, ma maman, ma mamie, ma mémé*); después, la sílaba *me*, etc. Y los ojos recorren los textos para volver a situar el elemento conquistado y verificar la hipótesis subyacente; y descubren: *maman m'a dit, ma petite soeur, ma montre, je me lève, je me lave*, etc.

Y la sílaba *mon* se fija, a su vez, como "mon" ("mi") porque poseen muchos objetos: padre, padrino, tío, abuelos, hermanos, perro, gato, bicicleta... Y esas sílabas constituyen ya unas herramientas preciosas para la conquista de la significación. Después, presentan la "mo" de *mona*, la "mu" de *muriel*, la "mi" de *mickaël*...

Pero, en adelante, afinan sus hipótesis, llegando, incluso, a un elevado nivel de abstracción, pues aislan, intuitiva o conscientemente, la "m".



Quizá el docente debiera abstenerse de insistir demasiado pronto sobre ello para no polarizar en exceso la atención sobre el signo, porque es muy posible que se sepa leer bien: "*mon pommier est plein de pommes mûres*,"⁽¹⁾ sin pensar en la letra "m". Pero como, en el caso que nos ocupa, se trata más bien de escribir que de leer, la "m" se impone rápidamente cuando, tanteando, se pretende escribir palabras nuevas que no aparecen en el repertorio mural.

Sólo mucho más tarde (o nunca) descubren los niños otras funciones de la "m". Por ejemplo, la nasalización de la letra que la precede, como en: *tambour, temps, timbre, tombe, parfum*...

1 "Mi manzano está lleno de manzanas maduras". (N. del T.).

Y quizá un día, llegarán a descubrir que la “m” transforma el sonido de la vocal que la precede en los casos de “*femme, album...*”(2). Sirva esto para decir que la lengua tiene una riqueza infinita y que siempre habrá descubrimientos que hacer.

Una vez adquirida, de manera más o menos explícita, la “m”, los niños pueden dar nuevos pasos adelante. Por ejemplo, si encuentran la frase: “*je suis allé à la mer*”(3), asimilan rápidamente las cinco primeras palabras, que conocen desde hace tiempo. Para leer la última palabra, eliminan automáticamente -por la falta de *m* inicial- las hipótesis: *neige, campagne, pêche, plage*. Leen: “*je suis allé à la m, m, m, mer.*” Lo hacen con mayor facilidad al encontrar de nuevo el perfume del fonema “*er*” que ya han respirado varias veces.

Pero, para facilitar la lectura corriente, quizá convenga no insistir demasiado en aprehender los detalles. Por otra parte, como ha señalado Foucambert, cuando se lee habitualmente, sólo nos apoyamos en algunos indicios, como habéis hecho vosotros cuando averiguasteis: “Hoy estoy en forma” a partir únicamente del signo:  (“hoy”), y “Mi hija *me* dijo que hablaría mejor el italiano si hubiera bebido”, a partir de la proximidad de los dos signos:  (“m”). Del mismo modo, cuando los niños han adquirido el dominio de la palabra-sílaba *mer*, que se repite muy a menudo en sus textos, les basta para descifrar: “*mercredi, j'ai entendu siffler un merle*”(4) (otras palabras conocidas: *en, du, si*).

La maestra se esfuerza para permanecer neutral al máximo. Trata con todo cuidado de no interferir en la ruta de exploración de los niños. Sólo responde a las preguntas para proporcionar las informaciones que le piden. Pero sigue siendo necesaria la flexibilidad: no hay nada absolutamente determinado. A veces, responde cuando nota que la ligera inquietud -muy positiva- se transforma en angustia paralizante. Cuando la expectación resulta demasiado fuerte, puede ser útil la información. Puede incluso asimilarse si ha habido de

-
- 2 En francés, la pronunciación aproximada de “*femme*” (“mujer”) es “*famm*” -excepción con respecto a la regla de pronunciación de la “*e*” seguida de doble “*m*”, y la de “*album*”, “*albom*”. (*N. del T.*)
 - 3 “He ido al mar”. (*N. del T.*)
 - 4 “Miércoles, he oído cantar a un mirlo”. (*N. del T.*)

antemano un trabajo del espíritu. Sin olvidar que la actitud de la maestra desata reacciones afectivas. Y ya sabemos que la afectividad...

Pero la clase es también un ser complejo. Las cosas se reciben siempre de forma diferente. Lo que sólo es una primera información para uno, para el que ya está en marcha puede constituir una confirmación o una invalidación. Y los campos de búsqueda son muy variados: fonética, fonología, semántica, gramática, sintaxis...

Una cosa es segura: en condiciones favorables, los niños observan el mismo comportamiento que los científicos.

Trabajo de grupo

El grupo forma parte integrante del método natural. Su aportación es esencial, no sólo por su *función crítica*, sino por otras distintas razones.

Por una parte, es un pretexto para la *comunicación*. Y sabemos que se comprende cuando se explica. En realidad, todo mensaje necesita una organización previa porque hace falta colocar unas palabras tras otras y, para poner orden en la sucesión de las palabras, es preciso organizar el pensamiento.

Pero el grupo también es un lugar de *acogida* indulgente de la palabra e, igualmente, una instancia de *crítica inmediata*, de observación, de verificación... En grupo, se progresa de forma mucho más rápida porque las réplicas son casi instantáneas.

También, el grupo lleva consigo una *dinámica de desarrollo*. Provoca un ensanchamiento, una superabundancia de libertad: si otros se atreven a introducirse en lo imaginario, también pueden permitirse la ternura, la expresión de tristezas o de dificultades... como de envidia o necesidad, que tan a menudo se tiene. Esto también puede valer para los juegos de sonoridades, la búsqueda de medios de comicidad, la práctica del suspense, la realización simbólica de catástrofes inmensas... Los demás aportan tal cantidad de ideas nuevas, de formas diferentes de recibir y de expresar el mundo que cualquiera puede, a su vez, dejarse llevar a tratar de plasmar su propia visión y a expresarla en pie de igualdad. Cada paso adelante, cada novedad de alguien es una nueva perturbación para el otro, que reacciona buscando la compensación. Y ésta es una perturbación para el primero, que, a su vez, compensa... De ese modo, el grupo se autoorganiza en su libertad y creatividad.

La vida colectiva en un ambiente concreto está en el origen de una superabundancia de ideas y pensamientos que se intercambian o se transmiten. Es evidente que no sólo recibe y expresa el mundo cada individuo, sino una comunidad que vive intensamente y reacciona a los estímulos más diversos. La inmersión en un océano de sensaciones de todo tipo: visuales, auditivas, táctiles, espaciales, corporales, naturales, de relación, institucionales, sociales... sólo puede favorecer la aparición del placer del descubrimiento de la necesidad de la escritura, aportando así el apoyo del mundo exterior a quienes no tendrían una presión interna suficiente para arrancar y continuar.

Más aún, la vida en un grupo que se reúne regularmente en un mismo lugar provoca una sucesión de acontecimientos colectivos que contribuyen con fuerza a *teñir de afectividad* -y, por tanto, a la memorización- de detalles técnicos que, en caso contrario, serían de por sí insignificantes.

Hay que señalar también la formación espontánea de parejas, tríos, subgrupos, la ayuda generosa, el espíritu de *colaboración* que se establece... En este ambiente favorable, todo el mundo puede funcionar según su carácter personal e inspirarse en -o ir en contra de- formulaciones originales para crear, poco a poco, su propio estilo y sus dominios peculiares.

El docente debe preocuparse de crear y mantener una buena atmósfera, protegiendo a cada individuo, facilitando su aceptación y, en consecuencia, favoreciendo la seguridad en sí mismo. En tal caso, se difumina la tonalidad subjetiva de las críticas y cada uno se siente más libre para existir. Para desarrollar sus capacidades de acogida, conviene que el docente haya tomado conciencia de las diversas funciones del lenguaje. Así, podrá comprender y aceptar los mensajes más insólitos.

Pero no siempre resulta fácil hacerlo porque, a veces, se heredan situaciones difíciles. Por ejemplo, si uno tiene veintisiete alumnos, no se trata de un grupo, sino de una aglomeración. Los fenómenos antes indicados no pueden darse porque se ha sobrepasado el límite. Sin embargo, si tenemos una clase con dos cursos -un *C.P.-C.E.I.*, por ejemplo-, es posible contar con dos grupos, cada uno de los cuales se sitúa por debajo de los límites numéricos, pudiendo funcionar armoniosamente.

Pero las clases con varios cursos nunca deberían superar los veinte alumnos.

Expresión personal

Es la base del método natural. Tomamos conciencia de ello de forma definitiva cuando visitamos la clase de una colega. Siempre había enseñado en cursos intermedios, pero, cuando cambió de puesto, la encargaron, evidentemente, de la clase más difícil: el curso preparatorio. Ella se dijo: “¡Bien!, para enseñar la lectura, utilizaré el método que emplea Jeannette.

Pero, para asombro nuestro, sólo tenía cuatro textos pegados en la pared (¡en 2 meses!)

- Sí, lo dejé, porque sólo se interesa cada uno por sus propios textos.

Entonces, nos pusimos a examinar los textos expuestos:

- *hier, nous sommes allés à la plage.*

- *notre voisine nous a apporté des châtaignes.*

- *nous allons écrire à des correspondants.*

- *nous avons observé une bécassine.* (5)

Siempre: “*nous, nous, nous...*” y nunca: *je, je, je...* Ante el desinterés de los niños por esos textos colectivos, Michèle se consagró al estudio individual de los textos.

Personalmente, no comprendí de verdad el interés de los textos particulares hasta que, en el transcurso de unas jornadas, un compañero me comentó: “No te puedes hacer idea de la emoción que supone que la colectividad tenga en cuenta tu propio texto. Se trata de su idea de usted, de su expresión. Usted existe, cuenta para alguien. A su vez, a usted le consideran. Usted también, usted tiene derecho a que el grupo le escuche con toda atención. Usted sale

5 Por las razones tantas veces aludidas, conservamos el texto francés. La traducción de las frases es la siguiente:

- ayer fuimos a la playa.

- nuestra vecina nos trajo castañas.

- vamos a escribir a nuestros correspondientes.

- hemos observado una agachadiza (ave). (*N. del T.*).

del anonimato... y, al mismo tiempo, de la subestima de sí mismo. En cada ocasión, se produce el mismo asombro cuando comprueba que usted existe en pie de igualdad con los demás.”

Pero unas jornadas son cortas. Existe un medio mucho más rápido de adquirir confianza en uno mismo: la escritura libre colectiva. Numerosos colegas me han dicho que sólo tras una experiencia de ese tipo han comprendido lo que podía representar la escritura para los niños. Y ellos han transformado su enseñanza de la lengua. Por tanto, la práctica personal del texto es positiva, por no decir indispensable. Más adelante, veremos cómo convertirla en algo cotidiano.

Expresión profunda

Al principio, yo creía que el texto libre sólo servía para enseñar gramática, vocabulario y ortografía de forma más inteligente. Pero los niños se apoderaron de la técnica para hacer sus cosas.

Sin embargo, me hizo falta mucho tiempo para darme cuenta de ello porque, a pesar de mi preocupación de docente, casi no prestaba atención al contenido. He de señalar que me estrené en unas regiones ganaderas, en las que los textos eran realistas en su mayoría: la recogida de la patata, la cosecha de la remolacha... A veces, surgía la cuestión de un ternerito, un gatito, un perro...

Pero las cosas cambiaron cuando me destinaron a Trégastel, una aldea a orillas del mar. En efecto, mis chicos entre seis y ocho años vivían, a veces, auténticos dramas. Los padres, marinos de altura (navegantes), estaban ausentes durante seis, doce e, incluso, dieciocho meses. Como es lógico, los textos aludían a su vuelta, pero de manera simbólica: “Papá elefante ha vuelto de la selva. El elefantito no estaba contento.” Yo tampoco me daba cuenta de nada.

Seguramente, no me hubiera percatado de la posibilidad de la coloración afectiva de los textos si no se hubiera dado otra circunstancia orientada en el mismo sentido. En Bretaña, las familias eran numerosas y la gente se veía obligada a emigrar para encontrar trabajo, pero, a veces, por una u otra razón, dejaban a su hijo, durante un período más o menos largo, en casa de los abuelos, que se quedaban en la región. Así, en mi clase, recibía de vez en cuando e, incluso, con regularidad, a pequeños parisienses.

Y como yo estaba con los niños durante dos años, un día u otro tenía que descubrir lo que se manifestaba de forma subrepticia en los textos, verdaderamente libres. Hasta entonces, yo sólo había sido un docente clásico, un “vendedor de participios”, y nadie, ni siquiera en la escuela moderna, me había llamado la atención acerca de la posibilidad de una coloración afectiva intensa de las producciones infantiles. Quizá se estuviera manifestando desde hacía mucho tiempo, pero yo carecía de esquemas previos que me hubieran permitido percatarme de ella, dándole carta de naturaleza -como las paralelas, cuya existencia no se consideró hasta el postulado de Euclides-. Hizo falta un acontecimiento importante, un texto cargado de tristeza de un pequeño parisiense, para que, a pesar del simbolismo, pudiera hacerme consciente de esta realidad.

En adelante, le he ido encontrando constantemente, porque he seguido trabajando con hijos de padres ausentes durante largos períodos o de familias también mucho tiempo ausentes. Pero, curiosamente, también la he encontrado donde menos la esperaba, con niños cuyos padres estaban a su lado, con hermanos, con hermanas, con gatitos perdidos o muertos, con miedos, con angustias, con culpabilidades... Por fin, me había sensibilizado, ¡y podía ver las paralelas!

La escrilectura

Otra razón fundamental para adoptar el método natural: es dialéctico. El signo ayuda a descubrir el sentido; el sentido ayuda a comprender el signo. Se trata de la *escrilectura*, es decir, la codificación y el descifrado están relacionados. Si decimos “escrilectura” y no “lectoescritura” es porque damos prioridad al pensamiento y a su expresión escrita. Cuando codificamos, nos convertimos en codificadores y, evidentemente, al descifrar, en descifradores. Pero, a diferencia de la mayor parte de los métodos que privilegian uno u otro aspecto, en el tiempo, ambas cosas están relacionadas. Desde el primer momento, es preciso que el niño trate de encontrar la expresión del pensamiento, sin esperar a que dé pruebas suficientes de su capacidad para descifrar el pensamiento de otros para que se le autorice a expresar el propio, pues, en ese caso, el establecimiento de una nueva costumbre se realiza demasiado tarde, con respecto a la anterior, para que pueda experimentar el deseo en grado suficiente.

Podríamos preguntarnos si no es peligroso escribir por primera vez unas palabras cuya grafía se desconoce. La experiencia nos ha demostrado que las

cosas no se inscriben en la memoria con tanta rapidez. Ante esta primera escritura, los acontecimientos se suceden de inmediato: la corrección del maestro, la doble copia facultativa en borrador -"para saberlo mejor mañana"- y la copia caligrafiada en el cuaderno. Sin contar la presencia permanente de otros textos en la pared. Por tanto, no hay peligro de una inscripción definitiva.

Por otra parte, esta práctica tiene la enorme ventaja de permitir al maestro conocer de inmediato en dónde se sitúan los niños en el plano del conocimiento. Cuando encuentra varias veces los mismos errores en los escritos de uno o varios alumnos, puede detenerse un instante para indicar, por ejemplo, que "*parapluie, pédale, prune*" se escriben como "*papa, pépé, promenade*", ya asimiladas desde hace tiempo. En este caso, habrá que subrayar a los aprendices disléxicos que, al escribir: "*terapluie, tédale, purne*", se equivocan, porque, presentando en igualdad de condiciones la grafía correcta y la errónea, se instala en el espíritu la confusión, en vez de una referencia fuerte. Pero hay que mostrarse flexible, sin insistir demasiado.

Otro aspecto interesante de esta escritura consiste en la posibilidad de que cada uno, tal y como es, sea útil al grupo, porque el grupo también explora, construye, aprende. Se sabe que existen diversos tipos cognoscitivos, desde los holistas, que aprenden globalmente, por subconjuntos, hasta los serialistas, que construyen un elemento tras otro. Entre ambos extremos, el número de posibilidades es inmenso. Asimismo, el grupo entrena a algunos niños para que salgan de su tendencia "constructivista" para tender hacia el sentido, mientras que a los otros les empuja a preocuparse más de los signos, lo que conduce con mayor rapidez a la lectura corriente, que exige tener en cuenta ambos aspectos complementarios. Así, aunque sólo fuera por esta razón técnica, el método natural tendría su justificación.

Educación para la paz

Sí, sí, educación para la paz. ¿Acaso no debería constituir una preocupación constante de los educadores? ¿No sería demasiado pronto para iniciarla?

Poco a poco, convertido en necesidad el texto libre, como el aseo matinal del alma, la audacia llega a los niños. Se atreven a acercarse algo más a sí mismos, al vértice de la pirámide de su palabra escueta. Cada niño ve abrirse ante sí un raro campo de posibilidades de expresión. Pero, en un primer momento, las distintas andaduras de los demás le asombran e incluso, le inquie-

tan, porque ellos tienen otra visión del mundo. Evidentemente, no tienen razón, porque, si la tuviesen, se sentirían absolutamente fuera de lugar, y eso es intolerable. Es preciso evitar, a toda costa, por todos los medios, que se sientan justificados, cómodos con su comportamiento.

El primer movimiento consiste siempre en rechazar al otro: es idiota; es tonto; no es como todo el mundo; no es normal. Riámonos muy fuerte, todos juntos, de su loca diferencia.

Sin embargo, poco a poco, a fuerza de comprobar que no le han herido, que el "otro" (múltiple) no se ha mostrado excesivamente peligroso, que, con respecto al maestro, no es un privilegiado, puede permitirse relajar su vigilancia e, incluso, tolerar su existencia. Si es así, ¡le sonríe!, a condición de que sepa mantenerse a distancia, que no se inmiscuya en nuestros asuntos, que no nos impida existir al máximo de nuestras tendencias, de nuestros deseos.

Pero, poco a poco, va prestándose un poco más de atención:

- ¡Bueno!, a veces, es interesante lo que dice. A veces, tiene buenas ideas. Es curioso, él oye las cosas y yo, sobre todo, las veo. Él es rigurosamente lógico; yo prefiero lo impreciso, el sueño. Él cuenta historias verídicas; a mí me gusta más inventarlas. Yo me ocupo del pasado y él del porvenir. A él le apasionan los microbios y a mí, sobre todo, el cosmos...

El "otro" es interesante. Nos engrandece.

"Aprender es engordar con los otros y con uno mismo."

"Porque no hay aprendizaje sin exposición, a menudo peligrosa, al otro... Yo me expongo a los demás, a lo extraño." (Michel Serres: *Le tiers instruit*).

Por tanto, cuando se alcanza un equilibrio suficiente, cuando se tiene confianza en sí mismo, es posible abrirse a los demás y beneficiarse de sus aportaciones. Y un mejor conocimiento de los demás conduce a una mejor comprensión, una mejor aceptación, una mejor acogida de su ser, de su persona, de su personalidad.

Pero esto debe hacerse sin forzar, poco a poco. Para convertirse en altruista, es preciso haber podido llegar al máximo de su egocentrismo.

Para ilustrar esta cuestión, me voy a referir al *C.E.2* de diez alumnos que, en su tercer año de expresión cotidiana, había adquirido un notable nivel de libertad. Cada mañana, la lectura de los textos constituía una especie de ceremonia a la que asistían los veintiún alumnos de *C.P.-C.E.1* que suspendían al efecto sus trabajos. Todos estábamos a la expectativa para ver dónde se situaban:

- El diálogo en casa de Jacques -el hijo único-.
- “La isla para él solo” de Patrice -el niño de familia numerosa-.
- El pequeño gigante de Jean-Lou -Jehan el chico-.
- El burrito de Michel -¿él mismo?— El texto fantasioso de Christian -el bien amado-.
- El payaso lastimoso -¿su padre?- de Gilles.
- El texto de terror con suspense de Rémi(6) -el asustado-.
- Las catástrofes de Jacques II -de una familia catastrófica-.
- La difícil guerra de Pierrick -el niño angustiado-.

Y todos nosotros estábamos impacientes por conocer la continuación...

De este modo, se atendía, escuchaba, aceptaba, respetaba y amaba a cada uno, por las pistas que abría, los tesoros que proporcionaba. Cada cual podía, gracias al “otro”, descubrir elementos desconocidos de su propio paisaje interior. Cada uno podía existir al máximo de sí mismo en una comunidad ampliada...

6 En una obra que aparecerá próximamente, cuyo título provisional es: “*Monsieur, je sais pas quoi écrire*” (“Profesor, no sé qué escribir”), estudio la trayectoria de la escritura de este niño entre los seis y los nueve años (¡556 textos libres!).

Cultura

“Para el universo, la bacteria no existe. Pero la bacteria misma se encuentra en el centro del universo” (Morín).

La idea de que el niño ha de encontrarse en el centro parece gozar ahora de buena aceptación en las altas esferas. Pero convendría precisar esto: en el centro de su cultura.

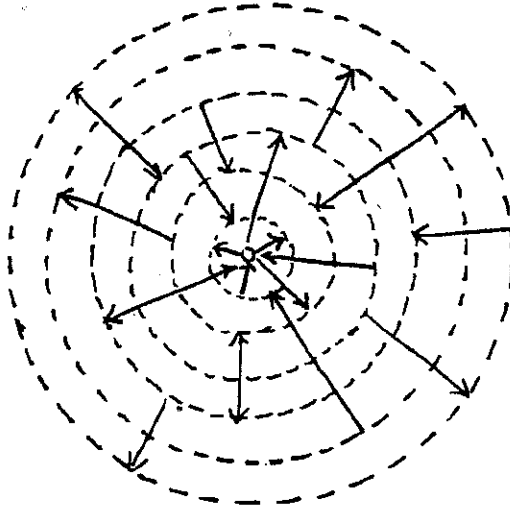
Como la bacteria, el niño reacciona en función de sí, hacia sí, para sí, teniendo en cuenta el no-yo. También, al principio, si de verdad tiene libertad, sólo escribe para sí mismo, para sus propias necesidades, según sus tácticas personales de construcción.

Sin embargo, rápidamente se encontraría muy limitado en su expresión si no dispusiera de una “cámara de ecos”. Por suerte, a dos metros de él no sólo hay posibles receptores de sus mensajes, sino también iguales dispuestos a comunicarle los suyos. Y esto pone a su disposición todo un arsenal de ideas y de formas que alimentan de manera durable su expresión.

No obstante, llega un momento en el que la clase misma debe encontrarse inserta en una red más vasta. Esta segunda capa de receptores-contestadores puede estar constituida por los corresponsales, es decir, niños de la misma edad que interactúan, individual o colectivamente, con los alumnos de la clase.

Pero las ideas del niño pueden reajustarse y enriquecerse si accede a los textos de niños del mismo nivel que pululan en las publicaciones de la pedagogía Freinet: *J-Magazine*, *Grand J.B.T.*, etc.(7)

Desde luego, sobre todo si ha conservado su impulso, encontrará textos de niños mayores que él, libros de adultos que escriben para los niños, producciones de adultos: periódicos, novelas, obras científicas, filosóficas, etc.



Por tanto, el círculo de las comunicaciones va ampliándose en ondas concéntricas. Pero hay que tener muy en cuenta que esa circulación se produce en ambos sentidos: hacia el exterior y hacia el interior. El niño siempre está en el centro de su cultura, provocando reacciones, pero también, provocado por sus propias producciones y por las reacciones de su ambiente que, evidentemente, no se limita a la literatura escrita.

La televisión es, por ejemplo, un elemento importantísimo de su vida. Pero, en vez de quedarse en una pasividad esponjosa ante la pantalla, ahora el niño puede pasar al otro lado. Desde los nueve años, tiene la posibilidad de escribir con sus compañeros poemas, historias colectivas, novelas policíacas que, incluso, pueden editarse. Y, del mismo modo, escenarios de películas que pueden grabarse en vídeo, lo que le permite introducirse, encontrarse inserto en su época.

Otra posibilidad interesante: el ordenador, herramienta preciosa para la realización del periódico escolar; herramienta maravillosa que otorga una coloración mágica a la escritura, evidentemente, acompañada siempre por la lectura.

Se percibe con toda claridad que, en nuestra concepción, no se trata de un aprendizaje aislado de la lectura, sino de un aprendizaje del pensamiento, de la vida. No hay una construcción aparte, sino, desde el primer momento, una

inscripción en la verdad de las cosas, una andadura por el camino auténtico y no por una vía artificial que fuera en paralelo, sin poder acercarse nunca a la vía de la existencia real.

En suma, el camino que recorrer va de uno a uno mismo, de uno hacia los otros, uno con los otros y uno y el exterior (el no-yo), lo que corresponde a los cuatro aspectos dominantes de la pedagogía Freinet: expresión-creación, comunicación, organización cooperativa de la clase, estudio del ambiente.

Incluso, puede constituirse un folklore de la clase con las producciones que se acumulan en el transcurso de los años. Por ejemplo, a partir de las creaciones orales colectivas.

Al releer las actas del coloquio de Cerisy consagradas a la autoorganización, he comprendido que el grupo podía tener una unidad, una identidad, ser una sola persona, un mismo ser. En ese momento, sus producciones ya no dependen de lo que llega, de lo que entra en la máquina, sino de su propio mecanismo. Y un mismo fenómeno provocador: la marea que se desborda sobre la carretera, los destrozos de la tempestad, las personas cercadas en la isla, un gatito perdido..., da resultados diferentes según el tipo de conjunción de las personalidades. Así, hay años tiernos o críticos, fantasiosos, bromistas, reflexivos, etc., con la única condición de que el maestro sea lo bastante abierto, lo bastante curioso con respecto a lo que pudiera nacer para no imponer, inconscientemente, un único estilo (el suyo) de producción.

Tras un cierto tiempo de adquisición de confianza en sí mismo, cada niño llega a ser quien es, es decir, se instala en su nicho psicológico, de acuerdo con sus tendencias profundas, sus pulsiones. El grupo funciona, en consecuencia, sobre la base de unos compromisos más sólidos, lo que determina la originalidad de sus producciones.

Después de una serie de pequeños toques de expresión, en el anonimato, en el transcurso del año, quedan arrancadas algunas losas opresoras, y el niño puede arriesgarse, entonces, a salir fuera de su nicho y abordar territorios más risueños y abiertos.

Prácticas del método

No es preciso, como han hecho algunos, dejarse embaucar por la palabra "natural". Esperan que esto llegue "naturalmente" y, naturalmente, no ha lle-

gado. Y ha hecho falta todo el oficio y toda la habilidad de los docentes siguientes para reparar los daños.

La lectura no es una actividad natural. En efecto, en la vida salvaje, los cazadores aprenden a leer los signos. En nuestra "naturaleza de escritura", podría producirse algo parecido si se dejara que las cosas marcharan a su ritmo. Pero, desde hace mucho tiempo, la escuela ha impuesto una inquietud prematura por la lectura. La clase de los niños de 6-7 años ha recibido la denominación de "curso preparatorio" porque preparaba. ¿Para qué? Para la buena marcha de la escuela tradicional, que no habría podido funcionar sin lectura y sin escritura. En efecto, sin ellas, adiós a los ejercicios de conjugación, de vocabulario, de gramática, dictados, enunciados de problemas, lecciones de geografía, de historia, de ciencias, que se leían en los libros y cuyos resúmenes se aprendían.

No obstante, la vuelta atrás con respecto a esta exigencia de aprendizaje podría ser muy positiva para ciertas clases de niños imaginativos, intuitivos, artísticos, científicos, reflexivos. Pero, en la sociedad actual, no podemos, sin pecar de irresponsables, hacer correr tamaño riesgo a los niños.

Por otra parte, el carácter "fin de siglo" sigue siendo demasiado pasivamente televisivo para que no nos sintamos tentados muy pronto a proporcionar, en compensación, a los niños una notable herramienta de construcción y de inserción en un mundo ensanchado. Y con la generalización de las nuevas tecnologías: ordenador, telemática, telefacsimil..., el escrito está ahora en condiciones de reasumir toda su importancia.

Esto puede cambiar mucho las condiciones de aprendizaje. Mucho más en la medida en que las máquinas seducen con facilidad a los niños. Pero todos los maestros no están tan familiarizados con esas tecnologías y, además, lo que tendríamos que decir no se limita en absoluto al mero aprendizaje. Sin embargo, no hay que pasar por alto las ocasiones para partir de una buena base. Esto puede hacerse de diversas maneras, como veremos.

Prácticas diversificadas

Entre todos los practicantes del método natural existe un acuerdo fundamental: sitúan en el centro la expresión del niño. Pero no todos tienen las mismas condiciones de trabajo: unos tienen un curso preparatorio "puro" -y sus alumnos tienen que aprender forzosamente a leer durante ese año. Otros,

que tienen una clase con varios cursos o que siguen con sus alumnos en el curso elemental, no tienen que soportar tanta presión sobre sus espaldas. Igualmente, hay diferencias en cuanto al número de alumnos, créditos, material disponible, libertad docente, etc. En consecuencia, las prácticas pueden ser tan diversas como puede comprobarse leyendo: “*Pour une méthode naturelle de lecture*” (Casterman) o “*Croqu’Odile crocodile*” (Casterman).

Completemos, para empezar, la descripción de las técnicas utilizadas por la maestra que procede mediante la exposición de los textos “del día”. Cada día, para cada niño, imprime dos ejemplares del texto escogido. Durante los dos primeros meses, configura los grupos.

on était	en montagne
il y avait	de la neige

éric était	dans un sac
sur le dos	de papa
	ronan

Los niños recortan los dos rectángulos. Después, se pasa al juego clásico de las etiquetas por líneas, medias líneas, palabras, etc.

Puede reconstruirse el texto mirando el modelo escrito en la pizarra. Después, sin modelo, puede intentarse recomponer el texto. Se trata de encontrar en el montón de etiquetas el grupo: “*on était*”. Cada uno trata de hacerlo, solo o imitando al vecino. La maestra escribe la solución en la pizarra... Poco a poco, las miradas se afinan. Y puede pasarse, incluso, a recortar palabras. Por la tarde, la maestra compone, detrás de la pizarra, nuevos textos, cómicos a menudo, a partir de esos grupos o de las palabras. Es un ejercicio que divierte mucho a los niños. Estos procedimientos pueden parecer artificiales, pero no olvidemos que se exige rendimiento.

Más por el capricho y la seguridad de los padres -casi todos los cuales aprendieron a leer por el método sintético- que por otra cosa, se añade a pie de página la letra en la que se ha insistido en el día. Aquí, por ejemplo, sería:

était éric
é é é é é é é é

Cada diez días, los niños llevan a casa una libreta constituida por los diez últimos textos estudiados.

Pero, muy pronto, se empieza a trabajar con series graduales de cuadernos que, en la actualidad, abundan en el comercio. Por regla general, este aspecto de la lectura constituye el único objeto de preocupación de los padres y de los inspectores, aunque no del docente...

Personalmente, yo no pegaba los textos en la pared. Ni siquiera lo había pensado. Y quizá no hubiera tenido el valor de hacerlo. Pero nunca tuve un curso preparatorio "puro", por lo que sólo tenía, como máximo, una docena de niños de ese nivel. No había presiones. Para escribir, tanteaban durante mucho tiempo. El proceso era más largo, pero no había prisa. No estábamos en una fábrica de lectura.

A mediodía, yo componía e imprimía rápidamente el texto escogido en trozos de cartón, lo que permitía recomponer el texto, por mitades al principio y después, por líneas, por grupos, por palabras. Añadamos a esto, al principio del año siguiente, algunos dictados de sonidos. Pocos problemas. La cosa marchaba. Pero, cada día, cada texto de cada niño se corregía y copiaba en el cuaderno, además de volver a copiar el texto escogido por la clase.

Puesto que es cuestión de imprenta, debo señalar que, durante mucho tiempo -y fieles en esto a la tradición del movimiento Freinet-, nos hemos servido de esta herramienta para la enseñanza de la lectura. ¿Se utiliza todavía? Puede que sí, a menos que el ordenador la haya reemplazado. La idea esencial de esa época era la escritura funcional. Se pensaba que no era posible tener ganas de escribir fuera de una situación de comunicación. Y las parejas de la clase se intercambiaban regularmente series de textos impresos. Seducido por la idea, tuve la tentación de actuar de este modo. Pero, rápidamente, me vi desbordado. Quizá hubiera podido funcionar si sólo hubiera tenido un curso, aunque lo dudo, porque soy incapaz de respetar un contrato de larga duración. A este respecto, en esas circunstancias, no hay que dejar de considerar la personalidad del maestro. Hay docentes que hacen milagros con la correspondencia, mientras otros se desenvuelven mejor en otros campos. La imprenta no es indispensable de ninguna manera.

Yo lo he comprendido muy bien al ver una grabación de vídeo de Danièle de Keyser, sobre la correspondencia, la imprenta y el diario en un curso preparatorio de 26 alumnos. Su documento es muy enriquecedor. Hay mucho que aprender de él. Pero no conviene asombrarse demasiado de la cantidad de

trabajo que parece exigirse a la maestra: no es el único modo posible. Y las circunstancias pueden ser más favorables. En realidad, cada uno tiene que construir su método a partir de su propia situación.

Las herramientas no faltan. Por ejemplo, en el catálogo de *Publications de l'École Moderne Française (P.E.M.F.)*, pueden encontrarse herramientas de lectura: ficheros, álbumes, repertorios de ortografía..., correspondientes a distintos cursos, desde el preparatorio al medio. Muchos maestros de preparatorio utilizan, en concreto, el *Dictionnaire des Petits*: cuando el niño necesita una palabra para su texto, lo encuentra en la parte izquierda de una página. Lo copia en la misma línea -como si hubiera que añadir la memoria muscular a las demás memorias-. En adelante, puede encontrarla con facilidad porque sabe dónde la ha escrito y porque la ha hecho suya.

Evidentemente, ahora tenemos todo lo que pueden aportar las nuevas tecnologías. Pero esto no cambia absolutamente nada con respecto al fondo del problema: la escritura y la lectura sólo son herramientas. Lo esencial es aprender a construir el propio pensamiento, por supuesto, con la ayuda de los demás. Asimismo, lo es descubrir los placeres y satisfacciones sin fin que puede aportar el dominio de la escritura. Se trata de una antigua tecnología nueva, todavía no verdaderamente generalizada. Todo el mundo debe poder acceder a ella y no sólo quienes dominan en la sociedad.

Tras esta presentación del método natural, quizá fuese interesante contemplar los beneficios que los niños pueden extraer de él. Eso me propongo en dos obras que estoy redactando. La primera permite seguir la construcción del pensamiento y la adquisición de la competencia "literaria" de un niño, a través del examen de 556 textos escritos por él entre los 6 y los 9 años. La segunda está relacionada con la exploración de las diversas dimensiones del lenguaje a partir de consideraciones de orden teórico ilustradas por numerosos ejemplos.

Veamos, para terminar con una nota infantil, el texto de un niño de nueve años, escrito el último día de clase, que parece resumir la trayectoria de escritura de su año escolar:

"En mi habitación, me echo a llorar. Las lágrimas fluyen y salen de mis párpados. Y, fuera, los pájaros están en mi puerta. Mis lágrimas siguen fluyendo. No puedo olvidar la desgracia que me ha ocurrido: mi mamá que se ha ido; un pájaro blanco se la ha llevado. Yo era demasiado malo. Fuera,

están el viento, la nieve, la lluvia. Y cuando duermo, pienso en mi maldad, en mis penas. Y duermo. Al día siguiente, estoy triste; estoy pálido.

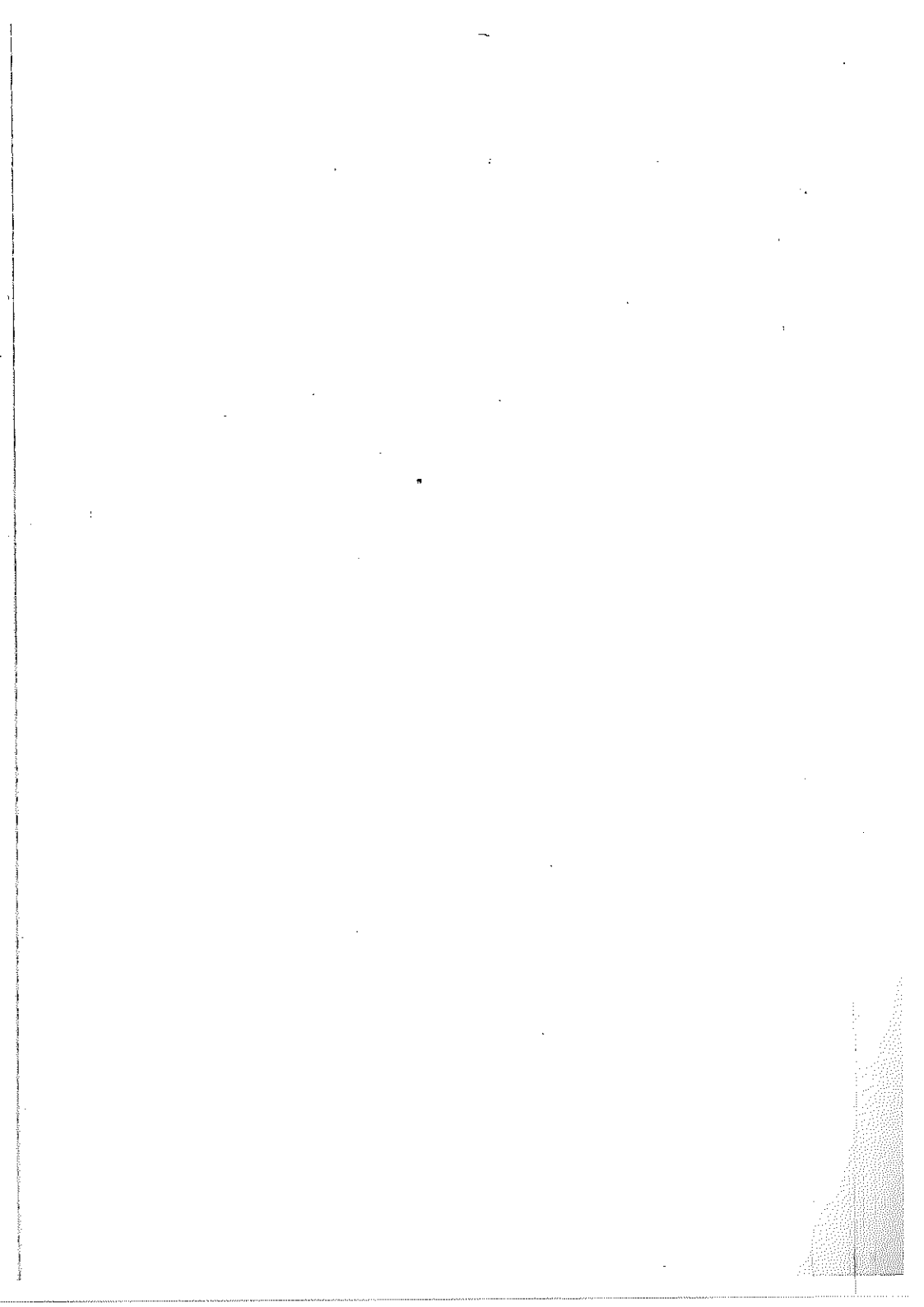
Mi maldad ha volado. Estaba en un país tranquilo. Ahora, ya no tengo la tormenta, la nieve. Después, el pájaro blanco ha vuelto porque amaba la calma, la alegría. Y, en mi alegría, mi corazón palpita y me trae la alegría. La guerra acabó. Y mi dolor se ha ido. Y mi dulce y tranquilo pájaro que canta la libertad. Antes, mi corazón estaba cerrado; y mi corazón está abierto. Y la alegría ha podido entrar de nuevo. Y yo corro en libertad. Cantamos, gritamos. Estoy bajo el campanario amarillento. Hay musgo. Y, después, me tumbo en el musgo, en donde me duermo. Y las margaritas se balancean a la suave brisa. Y el viento se duerme sobre los pétalos blancos. Y yo escribo mi poesía. Y el viento se despierta y levanta las hojillas en las que escribo mi poesía. Y el sol hace brillar con fuerza el arroyuelo que entra en mi corazón."

Pierrick (9 años).

Conclusión

A uno le gusta escribir si, cuando era pequeño (curso preparatorio, curso primero elemental), se cayó en un caldero de escritura. Pero, en ese nivel, sólo la redacción cotidiana de un texto permite ver cómo se abre el abanico de placeres que provocan las tentativas experimentales para expresar su pensamiento.

¿El método natural? Expresión, creación y comunicación en un grupo positivo.



La razón fundamental para adoptar el método natural: es dialéctico. El signo ayuda a descubrir el sentido; el sentido ayuda a comprender el signo. Se trata de la *escrilectura*, es decir, la codificación y el descifrado están relacionados. Si decimos “escrilectura” y no “lectoescritura” es porque damos prioridad al pensamiento y a su expresión escrita. Cuando codificamos, nos convertimos en codificadores y, evidentemente, al descifrar, en descifradores. Pero, a diferencia de la mayor parte de los métodos que privilegian uno u otro aspecto, en el tiempo, ambas cosas están relacionadas. Desde el primer momento, es preciso que el niño trate de encontrar la expresión del pensamiento, sin esperar a que dé pruebas suficientes de su capacidad para descifrar el pensamiento de otros para que se le autorice a expresar el propio, pues, en ese caso, el establecimiento de una nueva costumbre se realiza demasiado tarde, con respecto a la anterior, para que pueda experimentar el deseo en grado suficiente.