

Aprendizaje, educación y escuela
Vivencias y reflexiones

EL LI(BR)O DE UN MA3STRO ALGO FRE(I)NETICO

José Luis Alonso Sánchez



COLEMAN
Autoedición

Publicaciones del MCEP

]

INTERLUDIO

En este interludio hago un resumen de las creencias y los planteamientos que hemos visto a lo largo de la primera parte.

A tener en cuenta

Para poder aprovechar al máximo estas aportaciones, necesitamos de unos términos y de unas nociones de escuela y de actividad escolar que no siempre podemos transmitir de forma eficaz con las palabras cotidianas. Cada vez que hablamos de niño, de clase, de trabajo, de jaleo, de propuesta de trabajo, de debate, etc. tendemos a aplicar nuestra idea sobre esos términos, lo cual dificulta el entendimiento. Todos usamos las mismas palabras, pero cada uno les da un valor y un sentido.

Antes de empezar con la parte práctica de mi experiencia quiero recoger algunos conceptos e ideas que, aunque ya han aparecido, estimo que es necesario incidir en ellas.

EL NIÑO Y LA NIÑA SON LOS QUE APRENDEN, saben mucho, son muy listos, y en condiciones normales han ido aprendiendo un montón de cosas sobre el mundo, sin que nadie le haya «enseñado» , hasta alcanzar una capacidad de reflexión y madurez sorprendente. Si nos centramos en la adquisición del lenguaje, podemos ver las regularizaciones de verbos irregulares, las construcciones gramaticales, los juegos de palabras... como pistas que nos permiten atisbar su forma de reflexionar. A nosotros como maestros nos corresponde dar pistas, animar, apoyar, sugerir, esperar...

ES MAS IMPORTANTE CÓMO APRENDE QUE LO QUE APRENDE. Lo que los expertos y expertas llaman el currículo oculto y que entre nosotros se puede resumir en una declaración inicial: lo primero que se aprende es qué es aprender y cómo hay que hacerlo. No es lo mismo entender que lo importante de la escuela es estar sentado y escuchando porque no se sabe nada o casi nada; que entender que su actitud y sus ideas son importantes, porque sin su implicación y participación no se da el aprendizaje.

SE TRATA DE FORMAR PERSONAS, NO DE LLENAR CABEZAS. Un método, un planteamiento de clase no se puede valorar solo en función de un resultado concreto y puntual. No me parece válido el esfuerzo para que toda la clase «aprenda a leer y escribir en infantil» a costa de que los niños y niñas no se muevan y sigan pasivos todas las consignas.

EL APRENDIZAJE ES UN DERECHO, NO UNA OBLIGACIÓN. Nuestro trabajo es favorecer, estimular, animar, generar ambientes y estructuras para que ese derecho encuentre ocasiones para su desarrollo. Estos planteamientos metodológicos toman opción por la infancia. Por tanto, cualquier propuesta debe ser acorde con esta idea, no valen «métodos eficaces» a costa de los derechos del alumnado.

¿QUÉ ES LO VERDADERAMENTE IMPORTANTE, QUÉ HACEN Y APRENDEN CADA DÍA EN LA ESCUELA? Según algunos estudios lo primero que se aprende en la escuela es a ser masa, a perder las propias señas de identidad; a enfrentarse al mundo y al poder desde el anonimato. A partir de esa idea, podemos reflexionar sobre un día cualquiera de nuestra clase y pensar para qué hemos puesto unas actividades y no otras, si la finalidad estaba tan clara y era tan importante como para dedicar tanto tiempo. Y llegar a preguntarnos ¿qué pasaría si un alumno no siguiera nuestras propuestas y le dejáramos? Y quizás nos sorprendiéramos con muchas respuestas que se basan en el orden, en la necesidad de control, de disciplina y no en la validez de los aprendizajes.

LA ESCUELA ES VIDA Y DEMOCRACIA. No entiendo cómo se puede pretender preparar para la vida o para la democracia sin una vivencia real y auténtica. Las capacidades no surgen de un día para otro, se van generando en la medida que las ponemos en acción: hablamos al intentar hablar, andamos al andar... Para aprender algo es condición imprescindible el tantear y experimentar con ello. Si queremos que aprendan a vivir, que aprendan la idea de democracia el único camino es tener una escuela que sea espacio de vida y de democracia.

NOSOTROS TAMBIÉN ESTAMOS EN CONSTANTE APRENDIZAJE. Y la cooperación nos aporta grandes beneficios. Siempre y cuando seamos capaces de no perdernos, porque al fin y al cabo es más fácil hablar o discutir de un libro de texto, o de un método de lectura, que de unos planteamientos de VIDA.

Sobre los apoyos y nuestro trabajo en el aula

La gran paradoja. Observo la dinámica cotidiana de mi aula respecto al trabajo que desarrollan los distintos alumnos. En plan esquemático puedo analizar que para los que siguen un «nivel adecuado» planteo el grueso de las actividades, debates, análisis, explicaciones y ejercicios de trabajo personal; mientras que para los que tienen mayores dificultades y no pueden seguir totalmente este plan tiendo a buscar huequecitos, los que me deja el colectivo, que me posibiliten estar con ellos, al menos, un rato cada día. Y se cierra la paradoja, los más necesitados disponen de mucho menos tiempo, experimentan y trabajan cada día menos tiempo que los demás. Y aun así confío en recuperarlos. Algo no acaba de cuadrar.

En esta línea Mel Ainscow plantea en su libro «Desarrollo de escuelas inclusivas» algunas ideas que nos ayudan a revisar la validez de la organización que tenemos de cara a los apoyos y recuperaciones.

Su punto de partida es que en el sistema educativo se llega a marginar, e incluso a excluir, a algunos niños dentro de la escuela. A veces incluso en nuestro propio lenguaje, hablamos de «ellos» y no de «nuestros».

Valora que esta situación viene de antiguo, quizá de cuando se universalizó la escolaridad para todos y la escuela se mostró incapaz de abordar la nueva demanda.

Ante esta situación se pueden dar respuestas en tres direcciones:

- Es problema de algunos alumnos (que no tienen condiciones) y no pueden seguir al grupo.
- Bajar el aprendizaje general para adaptarnos a la media del grupo.
- Respetar a todos, porque cada uno es único.

En las dos primeras, se han escuchado interpretaciones, se han importado prácticas de la educación especial: tratamiento de apoyo, trabajo por objetivos... pero no acaban de resolver la cuestión. Siguen los fracasos y las dificultades.

Además, tratamos de encontrar métodos de arreglo rápidos (métodos fetiches) en lugar de pararnos a pensar ¿Por qué no consiguen aprender satisfactoriamente algunas criaturas?

Y como respuesta a este interrogante Ainscow sugiere que es en la tercera dirección donde podemos encontrar ideas que nos sirvan de ayuda. Se trataría de:

- Producir mejoras que sirvan para ayudar a todas las personas.
- Respetar la diversidad.
- Repensar nuestras creencias que permiten que clasifiquemos al alumnado como normales, desaventajados (necesitan recuperación) o deficientes (no caben en la escuela).
- Examinar minuciosamente el modo en que nuestra práctica construye obstáculos para el aprendizaje.

Y a partir de aquí nos toca reflexionar, sabiendo que no hay una única perspectiva, ni una práctica que pueda generalizarse y servir para todos. Pero sí algunas ideas que nos permitan ir avanzando. Entre ellas nos recuerda:

- Los docentes saben más de lo que utilizan de forma cotidiana.
- Personalizar el aprendizaje, no la lección.
- Aprovechar uno de los recursos más numerosos de que disponemos en el aula: el propio alumnado.
- Utilizar el potencial de cada uno como recurso para los demás, que piensen en alto.
- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no problemas que arreglar.

Cómo interpretar el currículo

Como ya he expuesto, a lo largo de mis años de docencia, he pasado por varias leyes educativas que llevaban consigo un cambio de enfoques y de los contenidos que debían aprender los alumnos. Y con todas ellas he ido haciendo mi trabajo tratando de conseguir el mejor desarrollo del alumnado a mi cargo realizando una lectura algo personal del currículo oficial.

No obstante, la última de ellas, la desafortunada LOMCE, conlleva una visión de los aprendizajes que en demasiadas ocasiones choca frontalmente con muchas de las ideas que vamos viendo a lo largo de este libro. Como profesionales, hemos de tomar postura y establecer qué prioridades nos guían cuando el trabajar ese currículo entra en conflicto con el ritmo y las necesidades de algunos de los alumnos.

César Coll, en su artículo «Lo básico en la educación básica» nos plantea una distinción entre contenidos básicos imprescindibles y contenidos básicos deseables. Y esta distinción nos debe guiar en nuestra actuación. Son muchos los alumnos que van de fracaso en fracaso porque se trabaja con ellos en función del currículo deseable entendiendo por tal el oficial, o lo que marca el libro de texto. Y nos olvidamos de sus verdaderas necesidades, o de su punto de partida.

Nuestra labor debe estar al servicio del progreso de todos y cada uno de nuestros alumnos. Y a partir de ahí, en nuestras programaciones y propuestas, asumiremos esa perspectiva y ofreceremos oportunidades para que cada uno de ellos pueda seguir aprendiendo y reforzando su autoimagen, sintiéndose capaz y en constante progreso.

En la medida que la clase responda a la diversidad de ritmos y capacidades de sus integrantes deben existir propuestas diversas que permitan el mayor aprovechamiento por parte de todos y cada uno de sus componentes. Cada cual a su ritmo debe tener posibilidades de aprendizaje, sin que el ritmo de unos condicione el de los demás. No podemos seguir pensando en una clase homogénea que trabaja al mismo ritmo y aprende los mismos contenidos al mismo tiempo.

Reflexiones previas a las áreas

En la medida que vivimos y experimentamos cosas nuevas no vemos obligados a replantearnos lo que creemos saber y a darnos nuevas explicaciones para entender su sentido.

A lo largo de la vida vamos aprendiendo a observar y a analizar el mundo que nos rodea. Lo hacemos desde un enfoque abierto y según la situación o la intención nos centramos en algunas de las múltiples facetas que componen ese mundo. Sin embargo, en la escuela se impone una fragmenta-

ción estándar de la realidad, parcelándola y dando origen a las distintas áreas curriculares.

Así, al ver un objeto, podemos nombrarlo, describirlo, utilizarlo para elaborar recuerdos, sentimientos, historias, clasificarle y compararle con otros para determinar su lugar; podemos analizar su forma, su tamaño, su ubicación; o centrarnos en su historia, su origen, su uso, su evolución; o partir de él como fuente/materia de inspiración y creación.

Como el aprendizaje no es el resultado de acumular datos en el cerebro, nuestro esfuerzo irá dirigido a posibilitar la construcción de relaciones y esquemas integrando los nuevos datos con los anteriores. Esta integración se hará dentro de un sistema de pensamiento regido por su propia lógica que, en algunos momentos, puede no ser coincidente con la «oficial».

A este sistema se van incorporando nuevas relaciones y experiencias; lo que nos obliga a reestructurar permanentemente lo que sabemos. Y, a su vez, esta nueva estructura nos sirve de base para analizar los hechos desde otra perspectiva con lo cual todo vuelve a replantearse.

Esta noción de cambio nos permite relativizar la importancia de una adquisición concreta. Además, sabemos que el aprendizaje se refuerza en contacto con los demás: las relaciones entre los hechos, los objetos, los datos se van elaborando en comunidad y recibimos una serie de influencias sociales que tienden a equilibrar e igualar. Las personas vivimos experiencias distintas, en ambientes distintos, pero al final llegamos a conclusiones bastante parecidas.

A lo largo del proceso, importa más el recorrido, las hipótesis que elaboramos por el camino, que los hechos que los motivan. Sin llegar a pensar que los hechos no importan, que no son necesarios. Porque sin hechos/datos no se puede avanzar, en la medida que no aparecerían contradicciones, ni se cuestionaría lo que ya sabemos.

En los primeros contactos, por encima de los contenidos concretos, toma capital importancia el modo de enfrentarse a lo desconocido, desde qué presupuestos vamos construyendo la forma de ser y de aprender: desde la autonomía, el tanteo, el error, la elaboración de hipótesis, la seguridad en sí mismo, la colaboración con los demás, la aceptación de las diferencias.

Es importante recordar que todos los aprendizajes no son iguales. Y que incluso los más simples suponen una elaboración individual. Por ejemplo, cuando un niño aprende que el mueble en el que ponemos los platos para comer se llama mesa no tiene alternativa, aunque en francés se llame table y en inglés..., si quiere funcionar tendrá que llamarlo mesa.

Pero la estructura en la que encaja esa palabra, como objeto, como mueble, como resultado de un proceso de elaboración, todo esto no se puede transmitir de forma cerrada y en el instante que desde fuera se considere oportuno. Es algo que se va construyendo de forma propia, aunque en contac-

to con el exterior. Un debate interesante es pensar qué mesa es más mesa, qué perro más perro, qué animal, qué persona...

Nuestra función no puede limitarse a aportar datos. Nos corresponde plantear un medio rico y sugerente que anime a vivir experiencias que le enriquezcan aún más. Dado que el currículo no da la misma consideración a todos los campos hemos de buscar un equilibrio.

Para conseguirlo hemos de facilitar y compaginar tiempos de esfuerzo y reflexión individual con otros de cooperación y relación, combinar tareas de descubrimiento e investigación con otras de generalización, refuerzo o práctica de lo que ya sabemos.

En esta dirección ante cualquier situación vale la idea de: «ánimo, tú puedes hacerlo». Y a partir de ahí, empezar a ver lo que hace, y discutir y contrastar soluciones. Y en caso de no alcanzar el éxito insistir en la idea del «todavía». aún no lo has conseguido, pero mañana...

Sin olvidar que es un proceso de aprendizaje, de desarrollo particular, en el cual lo verdaderamente importante es el conjunto, la persona resultante. Y muchos de los mecanismos que vamos utilizando son polivalentes y se aplican y utilizan en muchos campos. Con lo cual, no está muy claro el sentido de diferenciar y trabajar de forma tan separada y tan estanca como sugiere el currículo.

¿Cómo se programa, qué actividad es importante? Todo sirve, especialmente lo que surge del propio interés original, porque aprendemos a hacer haciendo. A leer leyendo, a escribir escribiendo, a crear creando, a contar contando, y en ese sentido cualquier motivo que surja puede servir.

Conviene entender y recordar que la escuela no es toda su vida, y que nuestro trabajo se reduce considerablemente si aprovechamos lo que ocurre fuera, y, mucho más, si conseguimos que lo de fuera se relacione con lo de dentro.

Y para eso es fundamental que la familia entienda y si es posible comparta nuestra forma de entender y ver. Y así, sin empezar a programar, ni a establecer pasos rígidos, estaremos sentando los cimientos de su desarrollo. (Una hora bien invertida con una familia, facilita mi labor, rentabiliza mi tiempo y, lo más importante, colabora en el aprendizaje).

A pesar de todo, cada cual lleva unos ritmos, (aunque a nadie le importa si aprendí a hablar a los 10 meses o a los 2 años, si anduve a los 14 o los 18 meses, si nací a las 40 semanas o las 42 y media, si escribí esto en 2 horas o en 2 años). Pero, como en la escuela se da gran importancia a seguir y funcionar al ritmo marcado nos encontramos con que si no aprende en el «momento establecido» puede quedar reflejado en unos papeles y, lo que es más grave, se generan angustias y se condiciona de forma importante la vida escolar presente y la futura.

En este sentido, debemos tener claro que nuestro trabajo va dirigido a todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Que, en caso de dificultad, no podemos plantear que repitan lo que antes hicieron y esperar a que su propia madurez les ayude a encontrar y superar las dificultades que antes fueron infranqueables. En ese caso, estamos dejando de cumplir nuestra labor, o al menos renunciando a un aspecto fundamental de nuestra función: ayudar, ofertar nuevas experiencias, diferentes situaciones, distintos debates que le permitan encontrar una vía alternativa de aprendizaje y hacerla propia.

Recojo algunas ideas «potentes» a la hora de pensar sobre nuestra actuación:

- Plantear preguntas, dejar de lado la costumbre de dar respuestas.
- No hacer valoraciones de las respuestas
- Poner «palabras» a lo que hacemos.
- Favorecer el intercambio de reflexiones, procedimientos...
- Abrir posibilidades, buscar otras respuestas
- Respetar las diferencias, no todos entendemos y seguimos el mismo ritmo.

CAPÍTULO V: COMUNICA(N)DO

Enfoco la reflexión del tema del lenguaje como herramienta de comunicación. Su estudio y su uso tiene sentido en la medida que nos ayudan a comunicarnos con el exterior o con nosotros mismos.

Analizo el sentido y los procesos de aprendizaje de la lectoescritura y planteo algunas reflexiones sobre distintos aspectos que inciden en este campo.

Sigo con un breve recorrido por algunos contenidos que suelen estar incluidos en el currículo escolar del área.

Por último, analizo el tema de los recursos y algunas de las propuestas que nos ayudan a estructurar el aula como lugar de comunicación.

Comunicación y lenguaje

A lo largo de la evolución nuestra especie se ha dotado de un cerebro que necesita de la aportación social para su desarrollo. Los seres humanos nos hacemos y desarrollamos gracias a la comunicación que establecemos con el entorno y especialmente con las personas que nos rodean. Sin el contacto con ellas no podríamos desarrollar nuestra humanidad.

Desde las primeras vivencias, en la búsqueda de sentido del mundo, desarrollamos capacidades que nos permiten establecer esa relación. El tacto, la mirada, el oído, el llanto... son los primeros canales de comunicación que vamos a ir explorando.

Aprendemos a reconocer una caricia, un abrazo, un balanceo, una cara, un tono de voz, una música, una secuencia de sonidos rutinarios... y, a la vez, descubrimos nuestra capacidad de incidir mediante la propia acción: fijar la mirada, controlar la mano, el llanto, los gorjeos y balbuceos, la sonrisa, la espera... son algunos de los primeros tanteos.

De todos ellos, a lo largo de los primeros años, el lenguaje oral va a adquirir una importancia capital. En ese tiempo realizamos una inmensa labor de aprendizaje que nos permite utilizar esta vía para un gran número de intercambios.

Este aprendizaje es una construcción de cada persona, durante la cual va a descubrir el mecanismo del lenguaje que utiliza. De alguna manera, va haciéndose consciente del sentido de las palabras, las que nombran objetos, seres... las que nombran acciones, las que nombran cualidades... y cómo se organizan para alcanzar mayor exactitud y eficacia.

Resulta apasionante observar este proceso de tanteo para encontrar la lógica interna de la lengua mediante los «errores» que de vez en cuando nos hace llegar el aprendiz. Al aplicar un nombre conocido a algo desconocido, al inventar palabras, al regularizar verbos... nos ofrece una pequeña ventana por donde podemos vislumbrar algunos de sus «mecanismos» internos.

Recuerdo algunas de las creaciones de mis nietas en sus primeros años (lenguar por chupar, te calvaste por afeitarte, enflacar por adelgazar, fumares por cigarrillos, sin olvidar la regularización de los verbos irregulares: hacido, haiga...). Si intentamos realizar una explicación de la secuencia que han seguido para elaborar estas palabras podemos suponer que es fruto de una clasificación interna que les permiten distinguir los sustantivos de los verbos, que han descubierto una relación y una estructura entre ellas de forma que encuentran «modelos» para inventar unas a partir de otras. E incluso, si nos detenemos en la conjugación de los verbos podemos apreciar que esa diferenciación les permite separar la raíz y aplicar las desinencias que le corresponderían según las normas de conjugación regular.

Distintos autores explican que de alguna manera ya venimos predispuestos con algunos «mecanismos» que nos permiten desarrollar estos aprendizajes de forma más sencilla.

Toda la evolución y reflexión sobre el lenguaje no se puede desligar de su función: medio o soporte que nos permite comunicarnos independientemente de cuál sea su forma.

En los últimos siglos, con la extensión de la escolarización aparece de forma generalizada la diferencia entre lenguaje oral y lenguaje escrito que toma un lugar preponderante: la escuela, por desgracia, empieza a centrarse en el segundo y va dejando el primero fuera de su campo.

(En uno de mis primeros años de trabajo se produjo un incidente en un centro que salió a debate en una asamblea de la asociación de vecinos de la localidad. En ella, una chica de octavo, 14 años, expuso la situación y realizó todas las aclaraciones que se le requirieron. Fue una hora de debate intenso y ella, en una sala llena de adultos, supo exponer, contestar, razonar. Al acabar, me dijo que iba suspensa en lengua).

No podemos olvidar que el lenguaje (oral o escrito) es un elemento de la comunicación. Pero no el único, y en ocasiones ni siquiera el más importante. Vamos desarrollando unas capacidades para valorar el momento, el entorno, el tono, la postura, el canal... como parte del mensaje que no podemos obviar.

Estos aprendizajes se van a dar durante toda la vida. Seguimos adquiriendo nuevas palabras, nuevas maneras de comunicarnos, consideramos la importancia de elementos no verbales de la comunicación, tratamos de conseguir una manera propia que se adapte a nuestra manera de ser... y a lo largo de todo el proceso buscamos la manera de reforzar la capacidad para establecer comunicación con las personas que nos rodean, de forma que podamos comprender y sentir lo que nos dicen y apreciar que comprenden y sienten lo que decimos.

Y en este sentido, desde la escuela hemos de resaltar la importancia de estos elementos y colaborar para que su dominio contribuya a que la comunicación sea lo más eficaz y variada posible.

Pensamiento y lenguaje

En nuestra secuencia de desarrollo la adquisición de la lengua, además de permitirnos establecer comunicación con el exterior, nos dota de una herramienta para estructurar nuestros propios procesos de pensamiento. Nos dota de una voz interior, de una narración interna de quienes somos, lo que nos pasa, lo que hacemos...

Además, nos permite expandirnos y alejarnos de nuestro presente. Podemos recordar, proyectarnos, recrearnos en otras situaciones y en otros

tiempos. Nos permite pensarnos, planificarnos, organizar nuestras apetencias y deseos. Y a partir de esta anticipación, estas narraciones, podemos ir organizando nuestras acciones para poder ser como deseamos. Esos «recuerdos» del futuro se convierten en guía de nuestro hacer.

Y así, el lenguaje incide en nosotros. En nuestra manera de vernos, de sentirnos, de vivirnos.

El lenguaje nos ayuda a visibilizar el mundo. Lo que no tiene nombre tiende a no ser percibido, considerado e incluso en ocasiones parece que no existe. Un hecho que me sigue asombrando es el saber que todo tiene nombre, aunque yo no lo conozca. Que cualquier pieza, objeto, suceso, parte del cuerpo, emoción, sentimiento, fenómeno natural, acción... tiene su nombre y es nombrada adecuadamente por las personas que se relacionan con ello. Es sorprendente descubrir que en unas lenguas existen palabras para referirse a conceptos, emociones, aspectos de la realidad que en otras lenguas no tienen equivalente.

La adquisición de la lengua va a ir dando importancia, visibilizando unos aspectos de la realidad y dejando en la obscuridad otros. Y así, en nuestro interior se va construyendo una visión del mundo donde unos aspectos van a cobrar mucha más importancia que los otros.

También el aprendizaje del lenguaje supone establecer una clasificación. Vamos aprendiendo palabras y estableciendo relaciones y dependencias entre ellas. Vamos asumiendo un nombre como una etiqueta. Y si no cuidamos estos pasos podemos ir construyendo un esquema rígido que va estableciendo categorías cerradas y que nos llevarán a aplicar estas visiones a la manera de interpretar la realidad.

Cada palabra que aprendemos va acompañada por una carga emocional que puede determinar nuestra manera de reaccionar, de pensar, de mirar. Familia, matrimonio, niño, escuela, vida, muerte... son palabras que nombran y transmiten una visión/carga social sobre cómo es/debe ser cada familia, matrimonio, niño, escuela...

En la línea que he planteado en los primeros capítulos, en la medida que abordemos este aprendizaje desde la curiosidad, el tanteo, el buscar otras maneras, el no conformarse con una sola visión... estaremos colaborando para que este proceso de adquisición de la lengua nos ayude a desarrollar una estructura de pensamiento más abierta, más curiosa, más dispuesta a la incertidumbre, más receptiva a la visión del otro.

Lenguaje y escuela

Como he señalado la escuela tradicional, que la mayoría conocemos, ha realizado una interpretación bastante reduccionista del campo del lenguaje. Además de la enseñanza de la lectura y escritura ha optado por trabajar conteni-

dos relacionados con aspectos gramaticales, sintácticos y algo más tarde por un estudio de la literatura desde una perspectiva que podemos definir clásica. Dejando casi sin espacio la comunicación, la lengua oral, la expresión escrita creativa y la utilización y manejo de otros códigos, desde el poético hasta el de la imagen.

Los libros de texto que se utilizan en la mayoría de los centros de primaria desarrollan unos esquemas muy similares. Cada uno de los temas lleva una estructura que se podría intercambiar, dan cabida a una lectura, unos ejercicios de comprensión escrita y de vocabulario, un poco de gramática, alguna norma ortográfica, algo de expresión escrita con distintos modelos y cierran con alguna referencia a algún escritor. Todo ello aderezado con una buena dosis de trabajo de caligrafía y de pautas de presentación de los cuadernos. (Cuántos colegios limitan sus acuerdos pedagógicos a definir si usar cuadernos de una o dos rayas, boli o lápiz, cómo estructurar los márgenes y la manera de señalar las faltas).

Y mientras, sin escribir libremente ni una línea a lo largo del curso. En la presentación y tratamiento de los contenidos no tiene cabida la investigación ni la experimentación. Se tiende a presentar los nuevos conceptos mediante su definición, para después plantear ejercitarlos en algunos ejemplos simples.

A lo largo de los cursos, pueden variar algo las definiciones, pero no quiero dejar de citar mi primer contacto con los libros de lengua y su contenido. (Primer año de maestro, en un tercero con bastantes niños con problemas de lectoescritura, el primer tema empezaba presentando el artículo y lo definía como «el modificador directo del núcleo del sujeto». El resto de los temas me sobraron). Por desgracia, aunque ya no se utilice esa definición, se siguen presentando infinidad de conceptos, que se repiten una y otra vez a lo largo de los niveles, sin que se busque algún tipo de estrategia productiva para asegurar una mejor adquisición y elaboración por parte del alumnado. No se parte del conocimiento del alumno, de su capacidad, no se le implica ni se establecen relaciones con su día a día, se tiende a nombrar el elemento que corresponde sin relacionar ni establecer conexiones que permitan ir construyendo un entramado comprensible y generador de nuevos aprendizajes. Y así, al cambiar de tema, cambiamos de contenido, y vamos olvidando unos para dejar espacio a otros. (Los alumnos con dificultades nos demuestran esta situación lanzando una ristra de palabras-conceptos para responder a alguna pregunta concreta sin importar que guarden alguna relación).

Por otra parte, en general, las clases suelen desarrollarse en silencio, incluso la de lengua, cada uno realizando sus actividades. Dejando los debates, las exposiciones, las lecturas de textos propios como elementos alternativos que pueden llegar al final de la clase si el ritmo de trabajo ha sido bueno. Me sigo sorprendiendo cuando mis antiguos alumnos me dicen, una y otra vez,

que ya no escriben cuentos, ni historias como hacíamos antes. ¿Cómo y cuándo van a desarrollar su capacidad de expresión y comunicación?

Ante esta situación es necesario recuperar el lenguaje como vehículo de investigación, de comunicación, de expresión y de aprendizaje. De forma que, al ponerle en el centro de la actividad escolar, le dotemos de vida y de sentido.

Antes de hablar de lectoescritura

La adquisición de la lectoescritura se ha ido adelantando en los contenidos oficiales a lo largo de estos años. En mis primeros cursos, era normal que, salvo alguna excepción, toda la clase abordara esta cuestión al empezar la primaria. En la actualidad, la ley coloca este aprendizaje en los años anteriores de forma que al acabar la etapa infantil deben saber ya leer y escribir.

Y todo esto por ley. No importa que en otros países no se haga así, o que expertos expliquen los beneficios de abordarlo más tarde. Nosotros nos vemos abocados a dedicar esfuerzos en la enseñanza de unos contenidos que para algunos alumnos resultan complejos, cuando no inalcanzables. Con las consiguientes dosis de sobrecarga, fracasos y vivencias poco estimulantes en bastantes de los niños que sienten desde los primeros contactos la enorme dificultad y las pocas capacidades que tienen para el mundo escolar.

En general, tendemos a considerar que los aprendizajes son el resultado de nuestras enseñanzas y no tanto la consecuencia de la actividad interna del aprendiz. Así empezamos a ofrecerles letras, sílabas, palabras como objeto de estudio sin considerar todos los previos que hacen posible este aprendizaje.

¿Qué es el escrito? ¿Qué significa? ¿Qué representa? ¿Es una forma de dibujo? ¿Todos los idiomas funcionan de la misma manera? ¿Todo se puede leer? ¿Son iguales los números y las letras? (¿Qué subyace en la mente de una niña de 7 años que pone dos con la cifra —2— enlazada con una —s—?) Estas, y muchas cuestiones más, son interrogantes que el aprendiz debe responder para poder empezar su camino. Y mientras no vaya encontrando respuestas, aunque no sean del todo ciertas, no puede dar sentido a lo que le llega.

Un dibujo de una casa no tiene letras y comunica una idea. Un número no tiene letras y comunica una cantidad. Al ver una imagen de una casa puedo decir muchas cosas de ella. ¿Qué pasa con las letras? Veo la palabra casa y: ¿Qué comunican? ¿Cuánta información aportan? ¿Puedo decir cosas de ella como en el dibujo o en la imagen?

Hasta que descubre que el escrito es una transcripción, más o menos exacta, de la fonética de las palabras y de unas pautas de presentación, hay toda una serie de descubrimientos y de reinención del código escrito. Y aunque sin estos descubrimientos básicos no es posible avanzar en el aprendizaje, son cuestiones que se tienden a dar por algo natural que no necesita ninguna

atención y normalmente se dejan fuera del foco de las primeras enseñanzas. Quedan al libre hacer-descubrimiento individual. Con lo cual todos aquellos que no han tenido vivencias que les hayan permitido avanzar hipótesis y tanteos se verán lastrados en su avance.

Todo un trabajo de investigación, de tanteos, de pruebas, de ensayos, de debates... es necesario para favorecer este aprendizaje. ¿Qué pone aquí? (con unas letras seguidas) ¿Qué pasa si corto mi nombre por la mitad? ¿Qué palabra será más larga, la de oso o la de hormiga? ¿Por qué Marta y María empiezan igual? ¿Qué pasa si cambio una letra? (Julián me mostró la importancia de estos procesos cuando tras leer la palabra «epi» (con gran esfuerzo) al colocar la «e» detrás formando «pie», la leyó como «Blas». Lo simbólico volvió a dominar a lo fonético).

Los juegos de tradición oral de toda la vida: veo-veo, un barco cargado de, enlazar palabras, encontrar palabras escondidas dentro de otras... sirvieron para ofrecer posibilidades de tanteo a la hora de descubrir la estructura del código de la lengua fuera de la escuela, al animarnos a jugar, a investigar, a pensar en trocear las palabras, a descubrir qué pasaba si... Cuánta ayuda aportaban estos juegos tradicionales al descubrimiento del lenguaje.

En esta línea de descubrimientos, singulares y espontáneos, debemos señalar los casos de personas, casi todos conocemos algunas, que han descubierto el código escrito por sus propios medios. Que en su interior han ido viendo, probando, tanteando y han encontrado estímulos y material suficiente para seguir avanzando en sus descubrimientos hasta llegar a dominar el sistema.

Y en realidad este es el camino: como consecuencia del tanteo y reflexión sobre algunos elementos del código (sean letras, palabras, nombres, oraciones...) llegar a descubrir la estructura interna del código y ser capaz de aplicarla y generalizarla.

Recrear este proceso, aportar información variada y suficiente, animar, estimular, no provocar vivencias de fracaso, tantear mediante el ensayo-error, sin que pase nada si me equivoco, jugar a ver qué pasa si cambio o pongo... Son acciones que permiten avanzar en el descubrimiento.

Tenemos el reto y el desafío de permitir que cada uno de los alumnos y alumnas encuentre el estímulo, la oportunidad y las ganas para aprender a leer cuando se sienta animado y motivado a hacerlo.

A qué llamamos leer y cómo leemos

Existe un error de base que complica bastante el tema. Generalmente se confunde aprender a leer con aprender a deletrear, a manejar y realizar correctamente la oralización, a partir de una observación visual, de una cadena de letras. Entonces decimos que ya sabe leer.

Y leer no es eso. Leer es una actividad mental interna que nos permite reconstruir un mensaje a partir de una serie de signos gráficos. Por eso leemos mapas, planos, horarios, tablas, señales de tráfico... y también textos escritos. Su aprendizaje no tiene fin, en función de nuestra experiencia, del tema del texto, del vocabulario que utilice, de la situación... seremos capaces de captar con mayor rapidez y exactitud el contenido que nos transmite el texto, con sus letras y especialmente con su organización espacial: silueta de las palabras, espacios entre ellas, signos de puntuación, estructura de frases y párrafos...

Recuerdo un artículo periodístico¹⁴ sobre el tema que llevaba por título: «analavalanas». Trataba de los mecanismos de la lectura y llamaba la atención sobre algunos elementos que inciden en ella. No conseguía recordar el título, hasta que realice un pequeño cambio «Ana lava lanas». Eran las mismas letras, pero la lectura había sido totalmente diferente, y su incidencia en mi sistema de memoria también.

En la medida que vamos adquiriendo el dominio de la lectura va perdiendo importancia la parte física, las letras y escritura de las propias palabras, y se van intensificando una serie de habilidades mentales que nos permiten ir anticipando el texto, dotándole de coherencia, detectando incongruencias, estableciendo conexiones entre sus partes... Algunos estudiosos dejan la importancia de lo visual en algo casi residual. Porque, aunque oralicemos un texto, no se producirá verdaderamente una lectura en tanto que no captemos el mensaje que transmite (podemos oralizar un texto en otro idioma, pero no leemos ese texto al no captar el sentido). Y eso se produce a través de una actividad mental. (En una fase inicial, un niño está tratando de leer una oración, mira, oraliza y no es capaz de seguir... mientras un compañero que le está oyendo, y no mira el texto, le completa la oración).

Por internet se han difundido textos escritos en los que las palabras aparecen escritas con sus letras desordenadas. (Si no se conocen es fácil encontrarlos y es conveniente leer alguno de ellos). Es curioso poner este ejercicio a lectores de diferentes edades. Unos serán incapaces de leerlo, mientras que otros haciendo un barrido más rápido se sorprenden leyéndolo a toda velocidad.

Durante la lectura, el ojo va realizando una serie de fijaciones y saltos. Mientras está en movimiento no capta información. Cuando se fija, realiza la captura de información. Y, curiosamente, esa captura puede variar desde una o dos letras, hasta varias palabras, en una misma unidad temporal.

Esto es consecuencia del desarrollo lector de cada persona. De su campo de percepción, pero sobre todo de su lectura mental que le permite ir anti-

¹⁴ Creo recordar que era en un suplemento literario de *EL PAÍS*, pero no tengo más información.

cipando y reconstruyendo el texto en base a su estructura lógica por encima de los elementos más visuales. Los avances sobre el estudio del cerebro nos cuentan que la señal visual llega al córtex tras pasar por el tálamo a través de unos canales que son mucho menos numerosos en sentido ascendente que descendente. El ojo ve y elige lo qué es importante en función de la información que le demanda el cerebro.

En este sentido cuando un aprendiz se «atranca» y le decimos que mire bien lo que pone le estamos ofreciendo una pista-trampa, en general será más sencillo encontrar la respuesta considerando el sentido general del texto, del anticipar, del equivocarse y ver la incongruencia... Ofrecerle una pista que le haga pensar el sentido, el significado, palabras que encajen... son pistas que le llevarán a centrarse en lo fundamental, en el sentido, en el pensamiento y no en lo accesorio.

Por otra parte, la memoria de trabajo a corto plazo tiende a bloquearse y a perder información a partir del quinto o sexto elemento. Si cada letra es un elemento se agota rápidamente la capacidad. Si ve sílabas podrá manejarlas y componer una o dos palabras. Si ve palabras captará una oración.

Y esos elementos pasan a otra memoria de trabajo que va construyendo el significado y facilitando seguir la lectura. Si son sílabas no podrá avanzar, si son palabras formará la frase, pero no captará el sentido y la relación con lo anterior, si son oraciones va formando un texto dotado de sentido global que le facilita seguir anticipando y entendiendo. Y disfrutando de la actividad.

El perfeccionamiento de estos procesos, adquirir el dominio de estas habilidades es algo que está en constante evolución en función de la práctica. Cada vez que leemos seguimos aprendiendo a leer. Y aumentamos las posibilidades de seguir dedicando nuestra atención y nuestro tiempo a esta actividad. Haciéndonos-siendo lectores.

¿Qué método de lectura elegir?

Mi hija estudió la especialidad de maestra de infantil y en el segundo curso de carrera realizaron una investigación sobre diversos métodos de lectura. Se dividieron en grupos y cada uno de ellos estudió y presentó el resultado de su investigación. Tras la puesta en común, le pregunté por la intervención del catedrático y me dijo que éste no había aportado nada. Mi sorpresa fue mayúscula. ¡La psicología, la pedagogía, la experiencia no tenía nada que aportar para que esas alumnas hicieran una valoración más informada de los procedimientos que habían visto!

Quizá por eso, siguen existiendo en el mercado y en las aulas diversos métodos para enseñar a leer. No se realiza una revisión crítica de sus fundamentos, de su visión del niño, de lo que le pide y le aporta... y cuando surge

el debate de cuál de ellos es más conveniente cada uno defiende el que conoce y viene utilizando o utilizaron con él.

Mi propia práctica me dice que cada procedimiento aporta algo y condiciona otro tanto. En este sentido, yo resumo mi elección con la idea de que lo que le aporte el método no sea algo que deba de olvidar después. Es decir que los aprendizajes vayan encajando en una estructura que le sirva para evolucionar y seguir mejorando como ocurre en los demás. En cualquier caso, tenemos que ser conscientes de que no hay un proceso único, porque en función del sistema que utilicemos el aprendiz irá dando unos pasos u otros mientras va realizando sus descubrimientos.

Ante esta situación, estos pasos requerirán unas intervenciones, unas actitudes, unos roles que no son las mismas en uno que en otro. ¿Le da protagonismo?, ¿le anima y permite tantear y lanzar hipótesis?, ¿respeto su ritmo?, ¿le hace sentir bien?, ¿contempla la diversidad?, ¿mantiene un enfoque coherente con el resto de los planteamientos?... Y según sean las respuestas a estas cuestiones podré decidir entre un método u otro.

Además, como ya he contado en otros capítulos, al ponerlo en práctica se transforma en función de la relación que establezcamos con el aprendiz y de la vivencia/sentimientos que le aporte. Con una buena relación podemos aceptar unas propuestas sin mucho sentido, mientras que si la relación no fluye las mejores propuestas pueden generar conflictos. Y la persona debe estar por encima del método, y no al revés.

En última instancia, se trata de ofrecerle una cantidad suficiente de información para que en su interior sea capaz de descubrir las claves del funcionamiento y el sentido general del código de escritura y del sistema que lo desarrolla. Y a partir de ese descubrimiento irá generalizando y descubriendo todas las casuísticas y particularidades del mismo.

Curiosamente, empiezan a difundirse estudios desde la neurociencia que realizan valoraciones sobre la eficacia de los distintos métodos de lectura (aunque debemos entender que se refiere al modo en el que se le enseñaron las claves del sistema: letra a letra, silábico, global...) y no acaban de ponerse de acuerdo. El acto de la lectura es algo muy complejo, más aún si le unimos al de la escritura, y estudiar algunos de los elementos que intervienen en esos aprendizajes no nos aporta información suficiente para poder valorar el proceso global. Por ello, en función de las ideas previas de los autores de los estudios sobre qué es leer, los estudios van en una dirección o en otra. Tendremos que esperar aún un tiempo para poder entender toda la información que nos vaya aportando la neurociencia.

El método natural

Freinet llamó así a su planteamiento para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el dibujo. En esencia recoge unas propuestas para que el niño aprenda mediante la práctica. A leer se aprende leyendo, a escribir escribiendo y a dibujar dibujando.

A partir de esta idea genera una dinámica de acción. En la medida que la criatura hace unos garabatos y nos cuenta una historia para interpretarlos, nosotros se lo trascibimos al sistema oficial y a partir de ahí se inicia un proceso que se irá enriqueciendo con sus aportaciones y la de los demás.

Estos textos cobran sentido, se exponen, se comentan, algunos se imprimen, otros se intercambian con los corresponsales... y van aportando unos recursos y unos dominios que serán generadores de nuevos descubrimientos. No hay una secuencia preestablecida. Cada cual en función de sus intereses, de sus capacidades irá descubriendo y aprendiendo determinadas palabras o estructuras que se ampliarán en contacto con los otros.

Este proceso le permitirá ir dando sentido a todos los elementos del sistema. Las letras, las palabras, los espacios, la ortografía... van encontrando acomodo en función de su necesidad y de su utilización. Al iniciarse garabatea imitando la letra trabada manuscrita, luego, al pasarlo y verlo impreso, va descubriendo otras formas de las letras, va reconociendo y aprendiendo palabras, o estructuras que va aplicando a su vez en sus producciones. En esta fase va encontrando parecidos, pautas, elementos significativos que le ayudan a diferenciar, a formar nuevas palabras, a tantear y ver que sale, sin miedo al error. Toda su actuación es válida, no hay angustia, ni plazos preestablecidos. A su propio ritmo desarrolla sus tanteos y acaba siendo capaz de leer y de escribir.

Todo este planteamiento surge de la confianza en los procesos naturales de cada persona. Nuestra función es ofrecerle posibilidades, generar un medio estimulante que le anime a tantear, a investigar, a intercambiar... sabiendo que será capaz de realizar los descubrimientos que le permitirán ser lector y escritor en respuesta a sus intereses y necesidades de comunicación.

Lectura y escritura. ¿Se aprenden igual?

En general vengo hablando de lectoescritura como si fuera un todo, como si fuera el mismo proceso en ambos sentidos, pero eso no es así, aunque los dos procesos utilicen el código escrito como soporte base.

En la lectura, reconstruimos un mensaje a partir de unas marcas gráficas. En la escritura, transmitimos el mensaje a través de unas marcas gráficas. Pero la actividad mental no es la misma. En la lectura la atención gira en el

sentido de lo que nos llega, en ir reconstruyendo el mensaje a partir de estructurar las informaciones parciales que vamos recibiendo.

En cambio, en la escritura partimos de construir un mensaje interno, de estructurarlo para que pueda ser mejor comprendido y por último darle forma gráfica (no solo letras y palabras, también su organización interna mediante espacios, signos de puntuación, estructura de frases y párrafos) que facilite su interpretación. No transmitimos mensajes poniendo los sonidos en el papel, es necesario convertirlos en palabras claramente diferenciadas para facilitar la comprensión.

La relación interna de estas capacidades es algo que, por ahora, nos supera. Incluso tuvimos en el colegio un niño que aprendió a leer antes que a hablar, hasta el punto que los padres le enseñaron a hablar mostrándole las palabras escritas. Hay niños que aprenden a leer y tardan algún tiempo en empezar a escribir, mientras que otros van escribiendo sus textos sin soltarse con la lectura, o manteniendo un período de oralización prolongado.

Cada proceso es único. Como sucede en el aprendizaje del lenguaje oral, cada persona sigue su propio camino. Unas parlotean desde el principio, otras parece que no van a hablar nunca (en la escuela infantil se sorprendieron «¡Anda, habla!» cuando mi hijo, con 18 meses, me contestó con un «no» a una pregunta). No sabemos cuándo se van a soltar, y en qué orden. Pero sí sabemos que lo van a hacer.

Lo mismo nos ocurre con la lectura y la escritura. Cada niño y cada niña, según sus ritmos, intereses, experiencias adquirirán unas capacidades antes que otras. No le demos más importancia si el aprendiz no se la concede, ni le genera inquietud o malestar. Sigamos ofreciendo estímulos, confianza y apoyo para que su tanteo y su avance no se detengan.

Aprender a leer

Como vengo señalando, el aprendizaje de la lectura es consecuencia de un proceso interno que permite al aprendiz descubrir su sentido, los elementos que intervienen en ella y el código que utiliza para representar los distintos elementos del lenguaje oral.

Este aprendizaje no es lineal. Los descubrimientos se van realizando en base a las propias experiencias vitales y a partir de la reflexión sobre una serie de elementos (letras, sílabas, palabras, carteles, cuentos...) que cuando alcanzan una cantidad suficiente de información le permite descubrir las claves del funcionamiento del sistema.

Por ello, en base a cómo y qué información le llega de esos elementos va a seguir unos pasos u otros. Va a deletrear, a silabear, va a descomponer, va a «anticipar» el sentido a partir de lo conocido... Es decir, cada método

favorece en el aprendizaje determinados pasos y procesos-tipo que pueden servir de pauta a la intervención del enseñante.

Mi planteamiento, de acuerdo con las creencias e ideas que vengo comentando, surge de las propuestas de Freinet y de su método natural.

Dentro del entorno en el que vivimos la letra impresa está por todos lados. Desde que nacemos las estamos viendo y podemos apreciar la relación de los lectores con ella: miran, cambian de opinión, siguen una indicación, regulan una medicación, leen periódicos o libros... Es algo que vivimos desde bebés. En la medida que le vamos ofreciendo información sobre lo que ve y lo que ocurre le estamos iniciando en el proceso de ser lector. Le estamos informando que el código escrito transmite información mediante la secuencia estructurada de letras y espacios.

Al iniciar nuestra actuación de una forma más dirigida hacia el descubrimiento del código le ofrecemos una serie de palabras (papá, mamá, los nombres de la familia, compañeros...) o estructuras-oraciones (Había una vez, yo soy..., títulos de cuentos, películas, carteles, marcas...) que van conformando los primeros elementos de aprendizaje y reflexión sobre las relaciones entre ellos (parecidos, diferencias, cambios, cortar-juntar...).

En la medida que va manejando esas adquisiciones va tanteando y tratando de generalizar sus descubrimientos incluso transformando su papel de receptor en emisor de mensajes. El juego de qué pone aquí, y ahora... según va poniendo/añadiendo palabras y/o letras le permite seguir viendo las relaciones entre los distintos elementos (no solo los trazos, también los espacios, no es lo mismo «El enano come» que «Elena no come»).

No debemos olvidar que el sentido de la lectura es captar el significado a partir de símbolos gráficos. Y esto se puede favorecer desde los primeros pasos ofreciendo pistas sobre su significado (Sabemos que es el nombre de un animal, que es una nota para casa, que es un cartel en la escalera...) y animando a hacer explícitos los elementos que ha utilizado cada uno y qué razonamiento ha seguido para llegar al sentido global. Puede ser una letra, una sílaba, un empieza igual que, una palabra conocida, algo en función del sentido del texto, del lugar en el que aparece... son aspectos que inciden y ayudan a lanzar hipótesis que dotan de sentido la lectura. Al poner en común estas hipótesis favoreceremos un intercambio de las mismas reforzando los descubrimientos individuales dentro de una dinámica colectiva.

Nuestra intervención a lo largo del proceso, además de reforzar la seguridad y confianza del niño en sus capacidades, es tratar de aportar elementos e informaciones que puedan resultar más significativos en cada ocasión. (Generalizar masculino-femenino cambiando la terminación o/a, singular-plural añadiendo la s, o incluso una vez que descubre el sonido de las consonantes y la rotación de vocales ofrecer tiempos de entrenamiento para generalizar ese descubrimiento).

Este recorrido suele tener algunos momentos llenos de potencialidad en los que se lanza a buscar, a probar, a demostrar su capacidad. Busca leer todos los carteles, muestra orgulloso cómo distingue los nombres de la clase, reconoce los nombres de la familia... En la medida que seamos receptivos a ellos y sigamos aportando nuevos elementos y retos el proceso se relanzará.

Y al cabo de un tiempo, sentirá que es capaz de leer todos los carteles, los títulos de los cuentos, los avisos de las paredes... Es decir, maneja el código y el sistema le comunica. En esta situación tendemos a pensar que ya ha terminado este aprendizaje, pero no es así, está empezando a ser lector.

No podemos caer en el error de la escuela tradicional de considerar que, una vez que descubre el código, ya sabe leer y dejar el resto del proceso a la libre evolución de cada persona. Esta visión está en el origen del alto porcentaje de adultos que no leen. Se les dejó al alcanzar ese dominio, no se les animó, ni potenció y no encontraron estímulos, ni apoyos para alcanzar un verdadero dominio lector, como ocurrió con los más afortunados.

Hacerse lector, ser lector, es un camino sin fin que debemos recorrer a lo largo de toda la vida. Desde el aula nos corresponde ofrecer la mayor variedad posible de materiales, propuestas, tiempos, lecturas... es decir permitir vivencias agradables y motivadoras que mantengan el deseo de leer, es decir, de ser lector.

Aprender a escribir

Desde la perspectiva que vengo planteando debemos diferenciar dos procesos que se dan en la escritura: el creativo (qué queremos contar y cómo lo vamos a hacer) y el físico (transcribirlo al código).

Cuando el niño nos cuenta algo y le damos forma gráfica le estamos ofreciendo modelos que puede imitar y que van conformando un bloque de primeros aprendizajes. Estamos poniendo la atención en el mensaje, en la comunicación, no en la mecánica de aprender a hacer un trazo o una letra. La escritura sirve para comunicar, para recordar. Y para ello es necesario respetar unas pautas y normas.

Igual que cuando un niño dice sus primeras palabras decimos que ya habla (aunque sabemos que le queda un largo camino y que lo hace con muchos errores) en el momento que produce sus primeros escritos que se pueden leer (él mismo o algún otro) ya es escritor. Y a partir de ahí se trata de potenciar su capacidad. (Aunque igual que pasó la etapa del balbuceo, ha podido pasar etapas de juego en las que imitaba y construía «textos» en respuesta a las necesidades de la acción)

De nuevo, según el método el proceso será diferente. En los fonéticos se lanzará a una descomposición de palabras y tratará de plasmar los sonidos que identifique. En determinados enfoques constructivistas empezará a poner

un signo-letra por cada sílaba. En uno silábico combinaré las sílabas que conoce.

En la propuesta del método natural iré aprendiendo palabras/estructuras de forma global y a partir de ahí iré ampliando y demandando nuevos elementos para poder plasmar ideas diferentes o con mayor detalle. Las palabras nuevas se demandan a alguien que pueda ofrecerlas, o se buscan por los propios medios en algún fichero de vocabulario del aula, y a partir de cierto dominio se tratan de recrear deduciéndolas a partir de lo ya conocido. Al escribir su primera palabra inició su faceta de escritor y se trata de que cada día aumente su capacidad. Y en el aula debe encontrar recursos, modelos y estímulos para ello.

De esta forma, casi sin darnos cuenta irán contando con un archivo de palabras/estructuras que conocen y que les servirá de soporte para ir construyendo nuevos mensajes a partir de la combinación de lo conocido o con la incorporación de elementos nuevos que van ampliando lo que ya conocen. (Yo soy... yo vivo... me gusta... yo juego... había una vez... mi mamá es/hace... son algunas de las estructuras que pueden utilizar multitud de veces y cada vez con una continuación diferente)

Pero este aprendizaje no tiene que estar condicionado por el ritmo de dominio de la parte física de la grafomotricidad. Debemos tener claro que el escritor, el creador de historias no es necesariamente el que las pasa al papel. Puede ser escritor desde el inicio, aunque necesite de alguien o algo que le ayude a la transcripción del mensaje. El sentirse «escritor» es algo que podemos y debemos favorecer desde el principio valorando la importancia de los procesos de creación, de organización, de estructuración, de composición de textos en función de unos intereses. (Cada día más los conversores y los procesadores de texto irán encargándose de esta parte, sin que nos quiten el papel de escritores/creadores). Lo mismo ocurre con el dominio psicomotriz para trazar las letras, niños incapaces de hacer bien un trazo puede teclear sus textos ganando seguridad y claridad.

Una motivación fundamental a tener en cuenta es que el acto de escribir cobra su verdadero sentido en la medida que el texto trasciende de la propia hoja y pasa a ser un texto compartido, leído, impreso, intercambiado...

El texto libre

Cuando Freinet habla del texto libre está proponiendo un cambio con las prácticas de su tiempo (y por desgracia con las del nuestro). No se trata de hacer redacciones sobre un tema libre. Cuando habla del texto libre habla de expresión libre del niño, que puede hacerlo a cualquier hora y sobre cualquier tema que le interese.

Y para potenciar el interés y el deseo de expresar, de contar las propias vivencias se sirve de la publicación de esos escritos como manera de difundir e intercambiar.

A partir de esta idea propone unas intervenciones del adulto y del grupo para reforzar y colaborar el proceso de creación y de aprendizaje del propio autor.

En la fase de creación, entiende que la escritura de un texto, en contra de la idea y de la práctica escolar, no es algo que se pueda hacer en un primer intento. El acto de escribir supone, en general, todo un trabajo de reflexión, de tanteo, de pruebas... hasta que conseguimos que el escrito responda a nuestra idea y tenga una forma que nos satisfaga. En este sentido, habla de la conveniencia de la intervención del adulto, o de sus iguales, que ayuden tras una primera escritura a revisar y enriquecer la propuesta inicial.

Los textos elaborados se leen públicamente, se elige uno para un trabajo colectivo, y el resto va encontrando salida para su publicación, intercambio, recopilaciones...

El elegido se trabaja colectivamente con un doble propósito: mejorarlo y favorecer el conocimiento del grupo sobre los distintos elementos que inciden en la calidad de un escrito. Para ello, se van viendo posibles mejoras, desde la ortografía y presentación hasta cuestiones de estilo. (La informática facilita el análisis y el seguimiento de la mejora permitiendo ver instantáneamente el resultado de nuestras intervenciones) Todas las propuestas se van viendo y comentando, pero siempre respetando la idea y opinión del autor. En ocasiones pueden surgir propuestas que mejoren el texto, pero que el autor no valore, en cuyo caso se respeta el deseo del autor.

Freinet plantea que el texto libre, así entendido, debe ser algo que tenga continuidad en el quehacer del aula. Reconoce la importancia de dejar que cada cual escriba libremente, pero la propuesta conlleva otros aspectos que si se pierden limitan las aportaciones que pueden derivarse de esta práctica. Porque cuando se aplica como algo ocasional en una sesión semanal, o no se les da salida, se pierde el sentido y el impulso que supone esta propuesta.

Contando historias. Creando historias

El lenguaje nos permite contar historias, inventar mundos, narrar nuestras vidas, recrear situaciones, jugar con la sonoridad y el ritmo de las palabras... Y nuestro papel es tratar de que todas estas posibilidades encuentren su lugar en nuestra clase.

No podemos olvidar la idea. A leer aprendemos leyendo y a escribir escribiendo. Y estos aprendizajes no tienen fin. Cada día, con la práctica, vamos aumentando nuestro dominio y nuestra capacidad.

En la clase el texto libre es una opción permanente. Cada persona puede hacerlos según su apetencia. A partir de ahí, se trata de ofrecer unas propuestas de escritura que supongan una experimentación, una investigación, sobre los distintos tipos de textos, sobre la estructura de los mismos, sobre el mecanismo de una narración, de una noticia, de un poema, de un eslogan... Es importante contemplar esta diversidad de tipos de texto en nuestras propuestas y no limitar los tanteos, las investigaciones... al texto descriptivo o narrativo.

Se trata de ser escritores. De sentirse capaces. De disfrutar del acto creador. De motivarse con la exposición y publicación de nuestros textos. Pero sabiendo que la escritura es un acto creativo que requiere un proceso, unos pasos... que el texto, salvo excepciones, no es algo que surge espontáneamente como producto ya acabado en un primer intento.

El entender que el ensayo-error, el tanteo, la planificación previa... también forman parte importante del acto de escritura es algo fundamental. Es necesario romper con la tradición y la condena que supone que en la escuela los textos tengan que ser escritos desde la primera vez de forma perfecta: buena presentación, sin tachaduras, sin correcciones, sin incongruencias...

Hemos de dar cabida en el aula a la secuencia que permite el acto creador de la escritura. Para lo cual, acorde con las circunstancias, iremos dando oportunidades para valorar la importancia de los distintos pasos de acto de escribir.

Dentro de esta perspectiva, tienen cabida multitud de propuestas de invención de historias, de creación, de reescritura de las conocidas... Estamos en deuda con nuestro compañero italiano Gianni Rodari, que con su «Gramática de la fantasía» y sus propios textos para la infancia, nos abrió la mente a un amplísimo abanico de posibilidades para abordar este aspecto. De él aprendimos el binomio fantástico, las historias del revés, los cuentos por teléfono...

En esencia se trata de crear un ambiente de investigación y de experimentación que dé lugar a una gran diversidad de planteamientos. No hay una propuesta única. Cada día, cada semana, en función de lo que ha ocurrido, de la última lectura o de la última película... encontramos algún elemento que podemos recrear desde una mirada diferente y a partir de ahí generar, en la mente creadora, un nuevo texto que no sabemos hacia dónde puede dirigirse.

A partir de un personaje, de una cualidad que le define, de la gente con la que se relaciona (familia, amigos, enemigos, desconocidos), de una carencia, de una posesión, de una situación anterior, de un deseo, de un sentimiento, de algo imprevisto.... Siempre podemos encontrar ideas generadoras de textos. Nuestra función es hacerlas visibles y estimular la curiosidad sobre qué pasará y cómo lo podemos contar.

Es decir, se trata de generar dinámicas que faciliten que todos los alumnos y alumnas se animen al acto creador que supone la escritura, que se lancen a tantear, a disfrutar con un nuevo enfoque, una nueva manera de expresar emociones, sentimientos, ideas...

En función de las edades de nuestro alumnado la estructura puede variar. En los primeros tanteos puede que sea necesario ofrecer un número reducido de ofertas, e incluso partir de una única tras una puesta en común de algunas de las posibilidades que cada una va intuyendo.

El objetivo es que el uso expresivo de la lengua no se pierda, que no se diluya entre los contenidos del área. Y que valoren las posibilidades creativas y lúdicas que les ofrece la escritura.

Para generar estas dinámicas no podemos olvidar algunas de las ideas que he ido exponiendo con anterioridad. Las historias, los textos, los poemas cobran su sentido cuando llegan a los otros, a los lectores, entre los que no podemos olvidar a las familias. Por ello, debemos disponer de medios de difusión, lecturas colectivas, publicaciones conjuntas, monografías, lecturas en otras clases, recopilatorios... que aseguren la difusión de los textos que queremos dar a conocer.

Esta difusión, este intercambio de textos favorece el avance personal al disponer de otros referentes que le ayudan en su propia evolución. El aprendizaje se produce en relación con los otros, en base a las propias ideas y a los modelos que nos ofrecen vamos generando nuevas ideas, nuevos conceptos, nuevos dominios que nos permiten ir ampliando nuestro campo de experimentación, y por tanto, de aprendizaje.

Disponer de medios técnicos nos amplía las posibilidades de difusión, de llegar a los que no están a nuestro lado, de ampliar la correspondencia, de publicar textos accesibles a toda la comunidad sin costes económicos.

Pero estos medios técnicos también provocan nuevas necesidades. El escribir con un procesador de textos nos ofrece nuevas perspectivas y nos abre muchas posibilidades. Pero el hecho de planificar un texto es una acción diferente según sea en manuscrito o en digital. En uno la planificación requiere mayor elaboración y cierta rigidez en su puesta en papel, mientras que en el otro la reestructuración, el «corta y pega», son elementos recurrentes y fáciles.

Sin olvidar que muchos aspectos que se necesitan para ser un buen escritor no pasan, necesariamente, por utilizar el lápiz y el cuaderno de forma física. Cada día está más cercano el ordenador que escribe según hablamos. Y ese día no debe significar el final del escritor. Al contrario, debería suponer que todo el mundo tendría la posibilidad de ser escritor. Entonces, nos daremos cuenta del limitado papel que juegan la caligrafía, la letra o la ortografía, y valoraremos la necesidad de dominar otros aspectos del acto escritor que en el día a día apenas tenemos tiempo para desarrollar.

En cualquier caso, nuestro reto es conseguir que el poder y la magia de la creación que nos permite el uso de la lengua sean sentidos por nuestro alumnado. El saber apreciar, el disfrutar de estas posibilidades es uno de los mejores regalos que les podemos ofrecer.

Y siempre el lenguaje oral

Lo señalaba en los primeros apartados de este bloque. La escuela debe utilizar y ofrecer tiempos y espacios para la creación, el uso y el disfrute de la expresión oral. La improvisación, la exposición, el diálogo, el debate, la oratoria, la experimentación con los tonos, ritmos y cadencias... tienen que encontrar acomodo y tiempo dentro del quehacer cotidiano en nuestras aulas.

En la organización de nuestra propuesta deben contemplarse tiempos y oportunidades para poder potenciar también estas capacidades. Para ello, no contamos únicamente con el horario asignado oficialmente al lenguaje, por el contrario, disponemos de toda la jornada escolar. Dentro de cada área, de cada actividad de grupo debemos tener presente y dar importancia a esta cuestión. La exposición de una investigación o de una duda, poner palabras a los pensamientos o sentimientos, la lectura de un texto, la explicación de una respuesta, la defensa de una opinión en la asamblea, el intercambio con otras aulas, programas de radio, el debate en pequeño grupo a la hora de organizar determinados trabajos... son algunos de las innumerables ocasiones que podemos encontrar a lo largo de los días.

Vencer la timidez, ser capaz de intervenir en público, exponer las opiniones propias para contrastarlas y debatirlas con los demás son logros que nos ayudan en nuestra vivencia personal y social.

En la propuesta organizativa hablaba de establecer tiempos individuales y tiempos comunes. Dentro de estos hemos de buscar un grado de equilibrio en el nivel de participación, tanto en cantidad como en la importancia, evitando el protagonismo excesivo de algunos en detrimento del de otras (Aquí hay que tener presente especialmente la cuestión de género para combatir la excesiva sobreactuación de algunos niños por el hecho de serlo).

El trazo, grafomotricidad, caligrafía

En los apartados anteriores he centrado la atención en la parte creativa del escribir. Ahora dirijo el foco a la parte física que nos permite plasmar nuestros textos.

El debate sobre el tipo de letra, los ejercicios o no de caligrafía, el tipo de papel... es general en la mayoría de los centros a la hora de abordar este tema. No obstante, yo quiero ampliar el debate considerando otras perspectivas y elementos.

El acto de plasmar el escrito requiere de unas herramientas o instrumentos que nos faciliten el proceso. En mis tiempos de estudiante llegué a practicar con el plumín, el tintero (con sus eventuales volcados), el papel secante... después, la aparición del bolígrafo acabó con este pequeño martirio. Y durante todo el recorrido me acompañó el lápiz, con su inseparable goma de borrar. Por el contrario, en mis últimos cursos de docencia contábamos en el aula con un par de ordenadores que el alumnado utilizaba constantemente, entre otras cosas, para escribir o pasar a limpio sus textos. Sin olvidar que en la tablet o el móvil escribimos con un predictor que «adivina» las palabras sin necesidad de deletrearlas.

Esta evolución tiene que condicionar la respuesta y la intención del aprendizaje. No podemos seguir abordando esta perspectiva con la visión de antaño.

Para poder escribir manualmente debemos saber utilizar una herramienta (lápiz, bolígrafo, tiza...) que nos ayude a dar permanencia a nuestros movimientos. Y como señalaba en el primer capítulo cada herramienta tiene una manera de uso que facilita y amplía su eficacia. En este sentido es importante que en la escuela aportemos una serie de instrucciones que lo permitan.

Me centraré en dos de ellas. La primera se refiere a la forma correcta de cogerla y la segunda al modo más eficaz de uso mediante el dominio de determinados giros y trazos. Si conseguimos una buena adquisición de estos dos aspectos no necesitaremos muchos ejercicios de refuerzo y práctica. (La tradicional caligrafía venía a dar respuesta a una necesidad de ejercitar, de automatizar los movimientos).

En los últimos años vengo observando cierta tendencia a no abordar estos aspectos desde los primeros contactos con ellos permitiendo que se creen ciertos hábitos y costumbres que posteriormente van a suponer una dificultad y un menor aprovechamiento.

La propuesta es cuidar desde el principio la manera de coger el lápiz y enseñar, y ejercitar, los trazos y giros básicos para que todos los tanteos y actos de escritura vayan creando un hábito motriz que resulte eficaz y económico. En esta selección básica incluyo líneas horizontales y verticales, puentes, churros, olas y giros hasta completar la vuelta. A partir de ellos es posible trazar correctamente todas las letras de nuestro alfabeto.

Entiendo que el dominio suficiente de esta herramienta debe permitir una escritura compensada, equilibrada y legible. No considero necesario alcanzar un grado de maestría porque la tendencia es que los escritos públicos se hagan cada vez más, por no decir siempre, de forma digital.

En esta línea, es interesante constatar que algunos países están eliminando la caligrafía reduciéndola a un manejo básico de la escritura con trazos mínimos, con vistas a su uso como vehículo de comunicación con los disposi-

tivos digitales. E incluso dando preferencia al dominio del teclado como herramienta para la escritura.

La ortografía

Para un sector de personas constituye una gran preocupación porque consideran que es el reflejo del dominio de la escritura. Es una de las eternas cuestiones que ponen en duda la eficacia del sistema. Y generadora de muchas propuestas de intervención de una u otra índole.

Antes de centrarme en la cuestión, veamos una situación cotidiana: un alumno pregunta ¿cómo se escribe «ge» con g o j? Y se queda esperando la respuesta.

Esta situación refleja una de las ideas comentadas anteriormente: el método de aprendizaje de la lectoescritura debe permitir aprender sin tener que olvidar. En esta ocasión, el escribano ha aprendido que el sistema es un sistema fonético, y que la escritura de las palabras las hacemos descomponiendo las palabras en sus sonidos. Aunque el castellano es bastante fonético, la escritura no lo es.

No ha aprendido que para escribir descomponemos la secuencia sonora en palabras separadas por espacios y reforzadas por unos signos de puntuación que nos ayudan a transmitirla con mayor exactitud. Si nos quedamos con la idea de que el sonido se puede desmenuzar nos surgirán problemas, no solo de ortografía, sino de separación de palabras y de puntuación.

Al escribir palabras, podemos tener dudas sobre cómo se escribe una determinada palabra, no una sílaba concreta, ge puede ser je (jefe) o ge (Getafe). E incluso, a veces, encontraremos palabras que se escriben de una manera o de otra en función del sentido o del contexto (bota-vota).

Estos descubrimientos no se dan de forma simultánea, cada cual necesita seguir su ritmo, sus tanteos y en la medida que los detectemos podemos intentar ayudar a resolverlos. Es frecuente en los primeros textos encontrar problemas en la escritura de determinados monosílabos cuando forman parte de una palabra (pueden aparecer «es trella», «es trecho», «con mi go»...) En estas ocasiones, para dar una respuesta correcta es necesario considerar de alguna manera la función y el tipo de palabra que es. Puede parecer excesivo este nivel de reflexión gramatical y sintáctica, pero es la pista que utilizan los que no cometen esos errores.

Por otra parte, en los primeros años, la ortografía no es fruto de la aplicación de una serie de normas, sino de tener una imagen mental de las palabras a las que podemos acudir en caso de duda. Todos conocemos niños y niñas que desde que empiezan a escribir lo hacen sin dudas, sin faltas. De alguna manera es la consecuencia de una manera de mirar, de fijar la atención en lo importante. (Por el contrario, otros, entre los que me incluyo, no hemos

desarrollado esta capacidad y seguimos con dudas en cuanto aparecen determinadas palabras menos usuales. O en otro idioma. Nunca sé si he escrito bien Beethoven, Washington, Shakespeare... a pesar de haberlas visto y leído miles de veces. — Ahora he tenido que corregir algunas de ellas—).

En este sentido, hay propuestas para asegurar el manejo correcto de las palabras más usuales de nuestro idioma que presentan dificultades ortográficas. Como no son muchas, se pueden ir trabajando de forma graduada a lo largo de los cursos garantizando así que no se cometerán errores en ellas.

¿Qué corregimos? ¿Cuánto? ¿Cómo? Son preguntas que debemos tener resueltas. En cada momento, en función del nivel del escribiente intervendremos de una manera o de otra. En cualquier caso, no tiene sentido la corrección sin la presencia directa del autor, ni el marcar un número excesivo de errores. Es preferible centrarnos en cada ocasión en un aspecto que pueda ser entendido y asumido.

Por último, no podemos obviar que la corrección ortográfica también es resultado del nivel de interés y de implicación del autor. En la medida que el texto responda a un interés propio, tenga trascendencia, esté dotado de sentido... es más probable que la atención y el deseo del autor por hacerlo bien incida también en este aspecto más formal.

Los conceptos. Gramática, sintaxis...

La mayoría de los libros de texto hacen una lectura sesgada del currículo que los lleva a dejar la parte práctica del lenguaje como herramienta de comunicación en un plano algo secundario y ponen un mayor énfasis en la parte normativa de la lengua. En cada tema podemos encontrar apartados dedicados al estudio de las palabras según su origen, función, composición... de forma que el alumno se ve abocado en poco tiempo a manejarse entre gran número de conceptos y definiciones.

Curiosamente este trabajo se viene haciendo como un trabajo lingüístico, de adquirir nuevas palabras, pero sin pretender trabajar la esencia de la cuestión, que podríamos decir que responde más al campo matemático dado que se trata de establecer una serie de clasificaciones de las palabras a partir de considerarlas desde diversas perspectivas: origen, función, significado, tamaño... y de ser capaces de asignarlas correctamente dentro de la clase que le corresponde.

No tener clara esta idea hace que se vayan incorporando nuevas clases en base a la definición y confiando en la memoria como elemento fundamental. Y esto resulta válido para un número determinado de alumnos, pero para muchos otros es algo que les supera. Y ante cualquier pregunta tratan de encontrar la respuesta adecuada desde el «azar» de la memoria al no tener ninguna apoyatura lógica que les facilite otras vías.

Sabemos que los niños y niñas, desde pequeños, a lo largo de la adquisición del lenguaje han ido elaborando de forma intuitiva una clasificación bastante aproximada de los tipos de palabras, de la forma de combinarlas, de cómo se forman unas a partir de otras... Si nos fijamos en el proceso de aprendizaje de los verbos y de las conjugaciones podemos descubrir la profundidad de estos mecanismos. Diferenciar las palabras que son verbos, distinguir la raíz y las desinencias, ver a qué tipo de conjugación pertenece, qué tiempo, qué número... y con todo ello construye una respuesta que generalmente es acertada (los verbos irregulares son los que nos permiten intuir el proceso).

Sin embargo, desde la escuela, este bagaje se ignora y se pretende llenar con la enseñanza de unos términos que no acaban de ser relacionados con elementos concretos bien diferenciados unos de otros. Las respuestas docentes son variadas, una gran parte sigue incidiendo en lo normativo, otra tiende a retrasar o a minusvalorar la importancia de estos elementos. En ambos casos el resultado no es el que deseáramos.

En cambio, si conseguimos implicar al alumnado en una serie de secuencias de investigación sobre estos aspectos de la comunicación y del propio código irán surgiendo unos interesantes debates que permitirán ir afinando los criterios de clasificación, y a partir de ahí, podremos asignar sus nombres sin miedo a que se confundan porque su aparición responde a una necesidad de definir algo concreto.

En la medida que va desarrollando la idea de clasificación (que podemos/debemos hacer en todas las áreas y casi en todos los conceptos) se descubre que cualquier clasificación permite ordenar elementos, pero que si cambiamos el criterio cambiará el resultado. Es decir, un elemento puede corresponder a clases distintas. Y antes de incorporarlo a una o a otra es necesario prestar atención al criterio que las define.

El vocabulario y su adquisición responden a la idea de que todo se puede nombrar y que todo tiene un nombre. Si conseguimos que el niño haga propia esta idea le estaremos iniciando en un proceso de investigación que no tendrá fin.

Podemos preguntarnos por cualquier aspecto. Si lo centramos en la oración, en el tipo de mensaje... entramos en otro terreno. Que tampoco es desconocido, cuando escuchamos o leemos, de alguna manera nuestro mecanismo interno está en funcionamiento y nos permite apreciar si es correcto, si tiene sentido, si es congruente lo que nos llega. Al hacer explícitas las normas que rigen estas predicciones estamos mejorando nuestras propias herramientas. Y la de anticipar y de buscar congruencias es fundamental a la hora de una buena lectura y una buena escucha.

Las publicaciones, la correspondencia

Una de las ideas centrales de este planteamiento es que los escritos, las creaciones no se queden en el cerrado mundo del cuaderno. Tienen que salir, llegar a los otros y para ello debemos ofrecer la posibilidad de ser leídos en público, si así lo quiere el autor, y de ser difundidos para que lleguen a los demás.

Las ediciones y publicaciones de cuentos, investigaciones, monografías, recopilatorios... son elementos básicos e imprescindibles. El propio trabajo de edición es una manera de reflexionar y aprender a partir de nuestros propios textos que no podemos desaprovechar. Después, una vez editado el texto, se distribuye en la biblioteca de la propia aula y en las del resto del centro. Además, pueden llegar a las familias y a las clases de otros centros si establecemos relaciones con ellas.

La correspondencia es un elemento importante de difusión, de intercambio, de motivación. El recibir en nuestra aula las aportaciones de otras clases con las que hemos ido estableciendo contacto nos permite conocer otras gentes, otras realidades, otros intereses... y a la vez, permite que nuestra voz llegue mucho más lejos de las paredes del aula.

En los últimos tiempos disponemos, dentro de las aulas, de otra posibilidad de dar difusión a nuestros trabajos mediante el aprovechamiento de algunas de las múltiples opciones que nos ofrece internet. Los blogs de aula, nivel o centro son una oportunidad de abrir los cuadernos de trabajo y de acercar nuestra labor de forma inmediata al exterior, bien sea a las familias, a los corresponsales, o cualquier otra persona que pueda verlo.

En caso de decidirnos a aprovechar algunas de estas posibilidades nos encontraremos con la necesidad de ir estableciendo pautas, dinámicas, criterios de edición y publicación... que deben surgir del propio grupo, a partir de las propuestas y debates que se vayan planteando en la propia asamblea.

Organización del aula

Todo este planteamiento gira alrededor de dos ideas centrales: la comunicación y el trabajo de investigación y creación. Por ello, a la hora de ver la organización del espacio y del tiempo hemos de ofrecer alternativas que las contemplan.

En línea con algunas de las ideas señaladas, la organización del espacio-tiempo debe mantener una coherencia a lo largo de todo el horario, ofreciendo propuestas y situaciones que favorezcan esos aspectos de comunicación, expresión e investigación.

En la zona de lectura, tendremos una biblioteca con libros adecuados a los intereses y edad del grupo que se irá enriqueciendo por las creaciones

propias, del aula y del resto del centro. Además, en función del nivel de lectura de los chicos y chicas, dispondremos de ficheros de imágenes, de vocabulario, de ortografía, de lectura, de juegos... que permitan seguir profundizando en el sentido y dominio de la lectura.

De cara a la escritura ofreceremos ficheros con propuestas de creación de textos, a partir de imágenes, personajes, situaciones, acciones, hechos, emociones... Contemplando la diversidad de los mismos y respetando el nivel y capacidad de nuestro alumnado.

Sin olvidar, los diccionarios, los papeles y cuadernillos de diferentes tamaños y formatos, los juegos que estimulen distintos aspectos del lenguaje, los ficheros ortográficos, e incluso materiales que permitan cuidar y enriquecer la edición de nuestros trabajos.

En cuanto al tiempo, la estructura que ofrezcamos debe contemplar la diversidad de ritmos y de necesidades de cada alumno a la hora de elaborar y construir textos. La práctica «tradicional» de que todos escriban un texto en el mismo momento y en el mismo tiempo no responde a la diversidad de un grupo.

Mi PGA del área de lengua¹⁵

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

1º. Uso de la lengua en situaciones de comunicación oral:

Se trataría de:

- Escuchar a los niños y niñas.
- Ofrecerles pretextos sobre qué hablar.
- Estimular conversaciones (niños-niñas; niños-profesores).

El dominio de la lengua oral no se puede desarrollar únicamente a partir de las ocasiones espontáneas de comunicación. Debemos provocar y aprovechar tiempos y situaciones que la favorezcan mediante una planificación que incorpore en el día a día oportunidades para su uso.

¹⁵ Para cerrar el capítulo recojo el preámbulo que incorporaba en mi última Programación General Anual dentro del área de Lengua. Aunque este documento a lo largo de los años fue siendo cada vez más personal, tengo que mostrar mi gratitud a maestros y maestras que expusieron en la red sus modelos. Y confesar que algunas ideas son fruto de sus aportaciones. (Esta misma aclaración sirve para el cierre de los próximos capítulos.)

No podemos olvidar que la comunicación oral no se produce únicamente mediante el código lingüístico, sino que también intervienen elementos corporales, visuales, espacio-temporales... y que hacerlos presentes y favorecer su uso y manejo ayuda a potenciar los efectos de dicha comunicación.

Además de la exposición de las propias experiencias y sentimientos es importante aprovechar las oportunidades que surgen en el trabajo diario. En ese sentido debemos animar la participación en situaciones de interacción verbal que suelen producirse de forma habitual (diálogo, conversaciones, debates) sin dejar de lado la búsqueda de situaciones que permitan tratar con otros interlocutores y en otros ambientes.

2º. El uso de la lengua en situaciones de comunicación escrita:

Es fundamental propiciar la existencia de situaciones de comunicación en el propio medio escolar. Es importante tener presente que la lectura y la escritura no son meras técnicas instrumentales que pueden desarrollarse al margen de los intereses infantiles, ni siguiendo pautas externas. En el día a día los escritos deben salir de los cuadernos y cobrar una dimensión comunicativa o expositiva.

Aunque partamos de las propias experiencias, sentimientos y conocimientos para facilitar que el niño viva el carácter comunicativo, debemos ampliar el tema de la escritura al campo de la creación e invención de sus propias historias y textos. Potenciando el sentimiento de que el aprendizaje es algo relacionado con él y con su mundo, no algo ajeno que viene del exterior.

3º. Respeto a las diferencias individuales:

Como suele ser habitual en el grupo encontramos grandes diferencias a la hora de manejar el lenguaje escrito. Estas diferencias deben marcar todo el trabajo escolar, no tiene ningún sentido realizar una propuesta única que responda a las necesidades de solo una parte. Por ello, las propuestas deben ser abiertas posibilitando el avance de cada aprendiz a partir de su nivel.

Además, debemos intentar dotar a la clase de recursos variados que permitan que todos realicen un trabajo sistemático.

4º. El propio lenguaje es un campo enorme de investigación y descubrimiento:

Cualquier aspecto, cualquier propuesta, cualquier texto oral o escrito, puede ofrecer oportunidades para enfocar nuestra atención en algún aspecto concreto dando origen a procesos de reflexión e investigación.

5º. En la escuela debemos garantizar que el alumnado:

- Participe eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lea comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participe en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexione sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Conozca y valore la diversidad lingüística y cultural.
- Identifique, analice y disfrute de textos de diversos géneros literarios.

ALGUNAS IDEAS PARA ESTRUCTURAR EL TRABAJO

La idea central es dar protagonismo al alumnado como autores/escritores. Desde el primer día, se trata de animar y provocar la creación escrita como elemento imprescindible de su aprendizaje. Para ello, se plantearán situaciones de escritura que en la medida de lo posible llegarán al colectivo, bien por su lectura, bien por su aportación a la biblioteca del aula. Este elemento es básico para generar una sensación de que escribir es importante, tiene una repercusión y vale la pena esforzarse por hacerlo bien.

En todos los casos el nivel de corrección debe adaptarse al nivel del autor, respetando que hay grandes diferencias entre ellos, y que mientras unos pueden escribir cuentos más o menos estructurados otros necesitan ayuda para poner una oración en el papel. No tiene apenas validez el corregir más de uno o dos elementos en cada texto, por lo cual hemos de tener claro el dominio de cada uno de los alumnos e ir incidiendo en los errores que estén más próximos a su conflicto cognitivo.

Esta situación nos obliga a tener recursos y actividades muy diferentes para reforzar el progreso de todo el alumnado. Para unos, tendremos que disponer de propuestas y situaciones de escritura y lectura cada vez más autónomas, mientras que para otros necesitaremos encuentros diarios para atenderlos de forma, incluso individual, adecuada a su nivel y ayudarles en su progreso.

Un aspecto importante a tener en cuenta es el ir planteando las cuestiones en el grupo y que sea este quien vaya resolviendo sus dificultades y encontrando sus respuestas. Partir de modelos propios y poder contrastar las dudas, contrastar las razones para hacerlo de una manera o de otra... sirven

para que vayan construyendo una serie de nociones básicas, como puede ser la noción de palabra, su separación, algunas normas ortográficas...

La lectura se trabajará de forma independiente. Dentro del horario dispondremos de tiempos específicos dedicados a esta actividad en la que cada persona elegirá su obra de lectura. No obstante, de vez en cuando, se plantearán situaciones de lectura ante otros oyentes, sean compañeros o alumnos de otros cursos, de manera que entre ellos se den situaciones de lector y de oyente para poder ir compartiendo capacidades y comentar sus dificultades.

En este sentido establecer intercambios con otras aulas es un recurso muy estimulante, tanto para los que leen como para los que escuchan. Este intercambio admite muchos niveles de preparación y da pie con facilidad a montajes más o menos elaborados.

De cara al trabajo gramatical, partiremos de una reflexión en el propio grupo sobre la lengua. No se trata de ir dando un vocabulario desde fuera, sino de desarrollar un trabajo de investigación interno que nos ayude a tomar consciencia del uso cotidiano del propio lenguaje.

La experiencia nos permite pensar que en bastantes alumnos el «aprendizaje» gramatical se realiza desde el exterior, sin sentido ni comprensión, y se centra en la adquisición de un vocabulario más o menos misterioso que no responde a ninguna lógica. Es importante romper esta situación y por ello nos planteamos ese trabajo de investigación que nos lleve a construir unas clasificaciones a partir del uso que damos a los distintos elementos, y que nos permita ser conscientes de que estas clasificaciones admiten distintas respuestas según el criterio que utilizamos. Cada palabra puede contemplarse desde distintos criterios lo que conlleva que cada una de ellas puede ser varias cosas al mismo tiempo. (Es llana, bisílaba, masculino, plural, adjetivo...)

Este trabajo sobre la clasificación se reforzará a lo largo del curso en todas las áreas dado que considero que es imprescindible para la adquisición de nociones fundamentales en todas ellas.

En la parte ortográfica recojo la propuesta del centro, y trabajaremos sobre el vocabulario básico elaborado hace tres años para asegurar el conocimiento y manejo correcto del mismo, eliminando errores en palabras de uso corriente.

A lo largo de todo el curso, cobra mayor fuerza, si cabe, la funcionalidad y el carácter social de la escritura como parte importante de la motivación: las lecturas públicas de sus propios textos, la recopilación en forma de revistas, álbumes, libros de relatos, cuentos, monografías, conferencias... son elementos que deben tener presencia a lo largo de todo el año.

Como estructura general para organizar las propuestas de trabajo utilizaremos un plan semanal, en el cual se marcarán las tareas a realizar que cada cual deberá ir adaptando a sus posibilidades y a las demandas que le plantea el adulto (currículo)

El libro de vida	136	
Trabajando en valores	137	
Evaluando la evaluación (coeducativamente)	137	
PARTE II: Metodología		139
Interludio		141
A tener en cuenta	142	
Sobre los apoyos y nuestro trabajo en el aula	143	
Cómo interpretar el currículo	145	
Reflexiones previas a las áreas	145	
Capítulo V: Comunica(n)do		149
Comunicación y lenguaje	150	
Pensamiento y lenguaje	151	
Lenguaje y escuela	152	
Antes de hablar de lectoescritura	154	
A qué llamamos leer. Y cómo leemos	155	
¿Qué método de lectura elegir?	157	
El método natural	159	
Lectura y escritura. ¿Se aprenden igual?	159	
Aprender a leer	160	
Aprender a escribir	162	
El texto libre	163	
Contando historias. Creando historias	164	
Y siempre el lenguaje oral	167	
El trazo, grafomotricidad, caligrafía	167	
La ortografía	169	
Los conceptos. Gramática, sintaxis...	170	
Las publicaciones, la correspondencia	172	
Organización del aula	172	
Mi PGA del área de lengua	173	
Capítulo VI: Calcula(n)do		177
Idea general sobre qué son las matemáticas	178	
Consideraciones sobre los conceptos	180	
Construyendo el lenguaje matemático	181	
El cálculo vivo	182	
CONTENIDOS	184	
Sobre los números	184	
Reflexión sobre el sistema de numeración	186	
Las operaciones y las representaciones	190	
Cálculo mental	192	
Operaciones aditivas y multiplicativas	193	
Los algoritmos	194	
Operaciones. Primer ciclo	197	
Suma y resta	199	
Multiplicación y división	201	

Cualquier persona al relacionarse con intención educativa con un niño o una niña lo hace desde un lugar y con unas creencias que determinan su manera de intervenir.

La intención del libro es poner la atención en ellas. El autor va desgranando sus vivencias, su teoría y su práctica inspirada en gran medida por las ideas de Freinet.

El libro nos propone un largo diálogo que nos ayude a fraguar, de forma consciente, los cimientos sobre los que construir una manera de hacer y estar con las criaturas con mayor sentido y con mayores posibilidades de éxito.

Además, este libro denuncia el sinsentido del sistema escolar actual y defiende una alternativa que permita una nueva escuela basada en la idea de respeto, las relaciones en igualdad, la cooperación, los cuidados, la participación, la no discriminación...

Alonso apuesta por una escuela viva, democrática, pública, inclusiva y laica, que reconozca el aprendizaje natural como un derecho, y no como una obligación.

COLEMAN
Autoedición

