

todos los artesanos que se afanan en sus oficios, sin olvidar el nombre de los animales y de las plantas y de todo lo que se ve y se oye.

Así adquiere naturalmente ideas que hacen trabajar a su inteligencia y a su imaginación; su curiosidad intelectual está constantemente despierta.

C) LA PRIMERA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

En el momento en que entra en la escuela, el niño posee un lenguaje rudimentario, defectuoso la mayoría de las veces, pero que basta a sus necesidades inmediatas.

La materia de la primera enseñanza será tomada del medio en que vive el niño; del campo de sus observaciones y de sus experiencias. Debe tratar del enriquecimiento del vocabulario; las exigencias del lenguaje se unen aquí a las de la psicología: primero las cosas, los hechos, las acciones, luego los signos que las representan: las palabras.

La madre, por lo demás, no procede de otra manera al enseñar a hablar a su hijo: le muestra siempre las cosas, los objetos, antes de pronunciar el nombre.

Es por método análogo como, más tarde, el niño que haya dejado la escuela conocerá los nombres de los útiles y materiales que empleará en la práctica de su oficio y como llegará a comprender las palabras abstractas que caracterizan las ideas y los sentimientos, las nociones de orden moral y espiritual.

El punto de partida es, pues, el medio ambiente que proporciona las materias de la enseñanza y corresponde, entonces, a los gustos, a las aptitudes y a los intereses de los alumnos: la familia, la escuela, la calle, el barrio, los alrededores accesibles.

La actividad, el acontecimiento, el ritmo de las estaciones y sus repercusiones sobre la existencia ayudarán a la adquisición de las técnicas utilizadas en la vida de todos los días y a su empleo correcto.

Nada de definiciones de vocablos, sino el empleo de las palabras en sus diversas acepciones, en contextos al alcance de los niños a fin de que puedan fácilmente captar sus variaciones de sentido.

No ya la expresión de generalidades, sino la expresión de los acontecimientos vividos que guardan todo su valor afectivo. No la utilización de una materia lingüística reunida con vistas de estudio de las reglas, sino el empleo de ésta tal como el niño la ofrece: lo que él dice, lo que cuenta, lo que observa, oye, siente, medita, lee, pregunta; los hechos de la vida antes que los hechos de la lengua.

Crear el hábito de emplear el término propio, la forma exacta, gracias a la cual el niño será llevado —debe ser llevado— a observar, a coleccionar, a comparar los hechos de la lengua, condición esencial para un estudio sistemático ulterior de ésta.

No más, en fin, una enseñanza lógica o formal, sino una enseñanza que multiplique las asociaciones de ideas y que repose sobre las experiencias de los niños.

Es fácil de imaginar una gran variedad de ejercicios que permitan desarrollar la expresión personal de las ideas, de los sentimientos o de los hechos; enriquecer y controlar el pensamiento del niño, verificar su veracidad, apreciar su imaginación, su sentido de lo correcto y de lo bien dicho, de estimular así la eclosión de su personalidad.

Se sacará todo partido posible de los ejercicios de observación, de las lecciones de cosas, de las conversaciones, de las recitaciones hechas por los mismos alumnos, de los juegos, de los diálogos libres o dirigidos, comprendidos aquí también los gestos y la mímica: jugar a las compras y hacer imaginar diálogos con el panadero, el tendero, el médico, o en el tranvía; igualmente juegos de guiñol y de muñecos. Es fácil montar el aparato necesario y hacer fabricar muñecos a los niños. Cuántos tímidos y ensimismados han podido curarse por la posibilidad de expresarse detrás del telón, ocultos a la vista de sus compañeros.

Estos variados ejercicios ofrecen la ventaja de incitar a los niños a hablar, a añadir algo a lo que ha dicho un compañero. Permiten a cada uno en su especialidad hacer valer lo que sabe.

Siguiendo el tema de la conversación, el pequeño campesino sirve de ejemplo al pequeño habitante de la ciudad y el hijo del obrero al hijo del comerciante, y recíprocamente; hay descubrimientos y enriquecimientos mutuos.

Hemos oído, un día, en un barrio residencial de Ginebra, una conversación de un grupo de niños de seis años ocupándose del siguiente tema: ¡Juan está ausente, está enfermo! Y, siguiendo la conversación, se planteó la cuestión siguiente: ¿A casa de quién se va cuando se tienen malos los ojos?

He aquí las respuestas sucesivas registradas: a la casa del médico, a la casa del médico de los ojos, a casa del oculista... a casa del oftalmólogo. Este último vocablo, lanzado por un niño encantado de su efecto fácil: había indicado la especialidad de su padre médico.

Estas lecciones son en cierto sentido ejercicios técnicos de enriquecimiento del lenguaje y de entrenamiento en la preci-

sión del pensamiento. La imaginación tiene aquí poco sitio y la fantasía menos. Son manifestaciones que desempeñan un gran papel en la vida del niño.

Conviene utilizarlas poniendo en obra otros procedimientos y recurriendo a un material que gusta, en general, mucho a los niños: las recitaciones, los cuentos, las fábulas.

El niño se interesa por el pasado, y cuando el maestro comienza: "Era una vez...", se establece el silencio y se concentra la atención.

El arte del maestro consiste en contar con un lenguaje accesible a los niños y, sin embargo, con palabras y expresiones que ignoran todavía.

Los cuentos traen lo maravilloso; conviene escoger aquellos que presentan situaciones alegres, claras, acciones que valoran una moral positiva, comprensible, estimulante e, incluso, el humor. Deben ser narradas y no leídas, pero con esta reserva: que más vale, para sacar provecho, leer bien que narrar mal.

Historias, cuentos conocidos de los niños, es indicado hacerse los contar a ellos mismos, sirviéndose, si es posible, de grabados o de dibujos. No una historia entera por un alumno, sino un episodio a cada uno, dejando tiempo para la reflexión. ¿Qué quieres contarme? ¿Qué sería bueno contar? Y uno se esfuerza en todo caso, cuando la recitación se presta a ello, en utilizar la música y los gestos que ayudarán a una expresión viva.

No corregirlo todo, con riesgo de cortar el estímulo. Dejar ir y luego reprender: Manuel ha dicho... ¿Quién sabría decirlo mejor?

Al lado de las historias narradas por el maestro, deben utilizarse las propuestas por los alumnos.

Es un excelente medio de poner en marcha el trabajo de la jornada, en las clases pequeñas, consagrando algunos minutos a escuchar lo que los niños tienen deseos de expresar: ¿Quién tiene algo que decirnos esta mañana?

Durante algún tiempo habrá dificultad en ordenar las aportaciones, porque todos sienten el placer de hacerse oír; al maestro le toca velar por que cada uno tenga ocasión de expresarse, animando e interviniendo con discreción para corregir los errores más tenaces y los que manifiestamente hay que reparar de inmediato; por ejemplo, una palabra dicha por otra.

Hacer inventar adivinanzas presenta un interés real: una vez comprendido el juego, las adivinanzas propuestas por los alumnos permiten, a la vez, juzgar de la corrección de su lenguaje y sobre todo de la vivacidad de su inteligencia.

Es en el curso de los primeros años de la escuela primaria cuando conviene igualmente hacer aprenderse y memorizar poe-

sías y textos en prosa escogidos juiciosamente. La recitación expresiva será un excelente entrenamiento en una elocución fácil y exacta.

Es entonces cuando se puede emplear un procedimiento de resultados comprobados: la recitación en coro. En tanto todos los niños agrupados en torno del maestro, como para cantar, "recitan" la poesía, mientras el maestro dirige a su pequeño mundo como si se tratara de una obra musical; la dirección indica los acentos, el ritmo, las diversas inflexiones de la voz. En tal conjunto cada uno sale beneficiado; los tímidos en particular, estimulados por el esfuerzo colectivo.

Luego vendrá la "contraprueba": ¿Quién quiere recitar solo la poesía que acabamos de ensayar?

Ante todo, el maestro tiene que tener cuidado de dar confianza, sobre todo a aquellos que tienen más necesidad de ella: los emotivos, los tímidos, aquellos cuyo lenguaje es embrollado y que sufren por ello. Debe liberarles de sus temores, tener la actitud auxiliar que les permita, poco a poco, hacer desaparecer las dificultades con que tropiezan; el gran arte radica en corregir de manera positiva, sin impedir, introduciendo la expresión o la palabra correctas, remplazando los términos viciosos o impropios que el niño haya empleado.

El maestro hará bien en anotar la lista de las faltas más comunes y frecuentes en el medio en que trabaja: errores de articulación, de pronunciación, palabras del terruño, formas incorrectas de expresión a fin de poder incansablemente esforzarse por hacerlas desaparecer o por lo menos atenuarlas, dando su equivalencia correcta e introduciendo formas de expresión nuevas o vocablos de sentido más preciso que se ejercitarán mediante repeticiones frecuentes, llamamientos para que se "recuerden" de la voz exacta que es necesario emplear en lugar de... Una serie de palabras o de expresiones que remplacen a aquellas que hay que eliminar podrá ser escrita en caracteres gruesos sobre una gran hoja de papel y colocada en frente de la clase a la vista de los alumnos, siendo reproducidas solamente la palabra y la expresión correctas.

Desde el grado medio, los ejercicios de lenguaje se incluyen prácticamente en las lecciones de vocabulario. Las que damos más adelante, a título de ejemplos, mostrarán el partido que puede sacarse de jóvenes alumnos, especialmente en las escuelas de clase única.

Pero la educación del lenguaje puede y debe continuarse mediante ejercicios cuyo objetivo preciso sea perfeccionar la facilidad de palabras y la precisión del pensamiento.

Por ejemplo: las "Conferencias" de los alumnos. ¡La palabra es pomposa! Se trata de trabajos preparados por

cada niño, sobre un tema señalado por el maestro o escogido libremente basado sobre lecturas, observaciones, experiencias, visitas hechas a tal o cual taller o fábrica, narraciones breves; todos los trabajos que deben ser expuestos sin notas —o con muy pocas— y que, en todo caso, no deben ser leídos o recitados. Permiten al maestro corregir la elocución (esforzándose en particular por hacer desaparecer los parásitos de ésta: ¡eh! y luego...), la monotonía de las frases, la pobreza o los errores de vocabulario. Según la edad y el medio, la economía doméstica, los oficios, los animales, la geografía, la historia, etc., proporcionarán temas interesantes.

Los maestros que han adoptado el método de los centros de interés saben todo el partido que puede sacarse para la educación del lenguaje del método que emplean.

No nos corresponde tratar en esta obra de los defectos del lenguaje, capítulo que corresponde a la psicopedagogía; llamaremos, sin embargo, la atención de los maestros sobre las intervenciones que son de su incumbencia: cuidados particulares de los niños duros de oído y de los niños que tartamudean o tartajean, a fin de que su actitud, si no puede hacer desaparecer el defecto observado, no lo agrave al menos.

¿Cómo son aplicables estas ideas en las clases, cualesquiera que sean la variedad de los lugares y las condiciones de existencia? Los ejemplos que siguen orientarán suficientemente a los maestros, según creemos, para que puedan, por sus propios medios, imaginar otros perfectamente adaptados a los niños a quienes enseñan y a las condiciones particulares en que trabajan.

D) LA PARTE PRACTICA

He aquí dos ejemplos de preparación de ejercicios del lenguaje dados en nuestras clases experimentales de Ginebra² (niños de seis años).

El arte del maestro consiste en recoger las aportaciones necesarias y, mediante preguntas adecuadas, hacer precisar lo que el niño ha querido decir, ejercitando a la clase en hallar expresiones diversas, semejantes, más matizadas, más exactas, y haciendo llamamientos, según los casos, a la observación, a los recuerdos, a una experiencia de la cual se observa el desarrollo.

² *Bulletin officiel de l'enseignement primaire* (Boletín oficial de la enseñanza primaria), nº 98, noviembre de 1948, A. Conne, inspectora de escuelas primarias.

LA MANO

La maestra llama la atención de los niños sobre sus manos. Ellos las observan y discuten lo que ven. La maestra dará los nombres desconocidos.

—La mano, la mano izquierda, la mano derecha, las manos.

—El dedo, los dedos, los diez dedos.

—¿Quién sabe los nombres de estos diez dedos?

—El pulgar, el índice (el mayor, el anular, el auricular, si los niños no lo saben).

—¿Qué veis en la extremidad de cada dedo?

—La uña, las uñas, diez uñas.

—¿Cómo se llama la parte superior de la mano?

—El dorso de la mano.

—¿Y la parte inferior?

—La palma de la mano.

—¿Y estos curiosos dibujos sobre la palma de la mano?

—Las rayas de la mano.

—¿Por qué está la mano unida al brazo?

—Por la muñeca.

—Mirad la mano de la maestra al lado de la de María.

¿Qué notáis?

—La mano de la maestra es grande, la de María es pequeña.

—¿Y la del bebé?

—Regordeta.

—¿Y la de la abuela?

—Arrugada, huesosa.

—¿Y la de Bernardo?

—Delgada.

—¿Y la de Josy?

—Gorda.

—¿Cómo pueden ser las uñas?

—Rosadas. Brillantes. Vidriadas. Largas. Cortas. Encorvadas. Quebradizas. Negras (de luto).

Remy se ha ensuciado las manos (ante los ojos de sus compañeros).

—¿Cómo están las manos de Remy?

—Sucias.

—¿Cómo estaban antes?

- Limpias.
- ¿Qué hay que hacer? —Lavarlas con jabón. Cepillarlas con un cepillo. Jabonarlas. Enjuagarlas.
- ¿Qué es necesario hacer para cuidar las uñas?
- Cortar las uñas con las tijeras de uñas. Remy ejecuta todas estas acciones.
- ¿Qué hace Remy?
- Se lava las manos, se las limpia con un cepillo, etc.
- ¿Qué ha hecho Remy?
- Se ha lavado las manos, se ha cepillado las manos, etc.
- Si Josefina se ensucia las manos, ¿qué hará?
- Se lavará las manos, se las cepillará.
- Mirad las manos de Remy. ¿Están limpias? ¿Cómo se ha lavado Remy las manos?
- Cuidadosamente.
- ¿Cuándo deben lavarse las manos?
- Antes de las comidas, cuando están sucias, manchadas.
- ¿Qué se puede hacer con las manos? (Los niños ejecutan las acciones que encontrarán, por sí mismos; la maestra les recordará lo que hayan olvidado, y no dejará de repetir varias veces las palabras difíciles.)
- Se puede:
- Batir las manos. Aplaudir. Abrirlas. Juntar las manos. Cerrarlas. Hacer muñecos. Tocar. Cerrar el puño. Coger. Estrechar las manos. Agarrar. Mover las manos. Acariciar al gato. Dar una palmada. Ponerlas en los bolsillos.
- ¿Qué se ponen las señoras en las manos para adornarlas?
- Un anillo de oro, una sortija.
- ¿En qué dedo?
- En el cuarto, en el anular.
- ¿Y para coser?
- Un dedal (de plata, de coser).

- ¿Sabéis qué es un dado?
- Un dado de jugar.
- Y cuando hace frío, ¿qué se pone en las manos para protegerlas?
- Guantes.
- Un par de guantes. Mitones (un mitón).
- La maestra se pone los guantes: ¿Qué hace?
- Estira sus guantes.
- La maestra se quita los guantes. ¿Qué hace?
- Retira sus guantes.
- ¿De qué pueden ser los guantes?
- De lana. De piel. De cuero. De tela.

Material necesario para dar esta lección: agua, jabón, portajabón, cubeta, toalla, cepillo, lima de uñas, tijeras para las uñas, un anillo, un dedal, un dado de juego, un par de guantes, mitones

YO MARCHO, CORRO, SALTO³

- Los niños están sentados y colocados de manera que puedan levantarse fácilmente. Lograr de ellos silencio e inmovilidad.
- ¿Cómo estáis?
- Estamos quietos, inmóviles.
- La maestra hace una señal a un niño. Éste se levanta.
- ¿Qué hace Rogelio?
- Va hacia usted. Se dirige hacia usted. Se acerca, camina. Rogelio indica él mismo lo que hace.
- Voy hacia usted, me acerco, camino.
- ¿Cómo estaba Rogelio hace unos instantes?
- Estaba sentado.
- ¿Y ahora?
- Camina.
- Rogelio vuelve a su sitio.
- ¿Qué ha hecho ahora?
- Ha dado media vuelta. Se aleja de usted. Vuelve sobre sus pasos. Retrocede.
- Me alejo —dice Rogelio—, vuelvo sobre mis pasos, retrocedo.

³ Esta lección no necesita ningún material.

Repaso: Hacer ejecutar estas mismas acciones a otros alumnos.

- ¿Cómo se camina cuando se tienen grandes piernas?
- A grandes pasos, a pasos de gigante.
- ¿Y si se tienen piernas pequeñas?
- A pasitos.
- ¿Y si se tiene prisa?
- A toda velocidad, rápido, a pasos apresurados.
- ¿Y si no se tiene prisa?
- Ladeando, remoloneando, lentamente.
- Colette duerme.
- ¿Cómo camináis para no despertarla?
- Sobre la punta de los pies, a paso de lobo.
- ¿Y si queréis despertarla?
- Haciendo ruido con los pies, ruidosamente.
- Simona tiene los ojos vendados.
- ¿Cómo camina?
- A tientas, como una ciega.
- Pablo se quita los zapatos y levanta los brazos.
- ¿Cómo camina?
- Con los pies descalzos, a pie descalzo.
- ¿Cómo se puede saltar?
- A pie juntillas.
- ¡Ay! me duelen los pies. ¿Qué hacer?
- Caminar a la pata coja.
- Si doy pequeños saltos...
- Yo brinco.
- El caballo...
- Galopa, trota.
- ¿Cómo se puede correr?
- A toda velocidad, a toda marcha, ligeramente, pesadamente.
- La maestra marcha cojeando. ¿Por qué?
- Le duelen los pies. Está lisiada.
- ¿Cuándo no se puede andar?
- Cuando se tiene una pierna rota, un esguince, un tobillo torcido, cuando se está paralítico.
- ¿Cuál es el objeto que puede ayudar a caminar?
- Un bastón, las muletas.
- María quiere ser alta. ¿Qué tomará ella?
- Los zancos.
- ¿Qué se puede hacer con las piernas? (Los niños ejecutarán todas las acciones que vayan nombrando.)
- Salvarse, huir, escaparse, apresurarse, remolonear, bailar, dar una vuelta, pasear, deslizarse, patinar, ir y venir, andar

a cuatro patas, marcharse, patear, golpear con el pie, etc.

- ¿Cómo se llama al que anda?
- Peatón, andador, caminante.
- ¿Y el que pasea?
- Paseante.
- ¿Y al que corre?
- Corredor.
- ¿Y el que salta?
- Saltador.
- ¿Y al que cojea?
- Cojo.
- Vámonos al recreo. ¿Cómo iremos?
- Al paso, en fila, en orden, en fila india, en montón, de dos en dos, de cuatro en cuatro.
- Los niños se salen de la fila, ¿qué hacen?
- Rompen filas.

pureza; las consonantes, con nitidez. Las vocales españolas exigen claridad, así como las consonantes, firmeza y sonoridad.

Una articulación neta y una pronunciación exacta son signo de buena educación y, para los maestros, una cualidad profesional digna de poseer.

2) A la acentuación de las palabras y de los grupos de palabras, porque en las hablas locales estos acentos son a menudo desplazados y modifican profundamente la calidad de la palabra: basta pensar en el acento andaluz o gallego en España o en las diferencias entre la dicción cubana o la argentina en América. El acento local difícilmente se pierde. El maestro habrá realizado un excelente trabajo si ha podido corregir lo que los acentos tienen de falso y de perjudicial para el que los emplea: si no los corrige, podrá ocurrir que no logre hacerse comprender en otra región o en otro país en que la lengua hablada es la misma que la suya.

3) Al arte de respirar cuando se habla o cuando se lee en voz alta; algunos no saben respirar cuando es necesario; leen o hablan hasta perder el aliento y, naturalmente, su emisión se resiente de ello. La lectura expresiva con respecto a los signos de puntuación y a las entonaciones exactas que el texto exige, ayuda a comprender cómo debe hacerse para hablar respetando la melodía de la frase.

4) A las pausas y silencios; cuando se emplean a sabiendas, se carga lo que se dice o se lee con un valor afectivo cuyos efectos son seguros. Piénsese en el arte consumado como el que usan los actores en las escenas de teatro. Que el maestro haga sentir su importancia al leer una historia e insista, a veces, algo más de lo que haría falta, en los momentos en que los niños "pendientes de sus labios" contienen su respiración; de tal manera están cautivados por lo que va a seguir y que esperan.

5) A la velocidad del habla. Hablar demasiado de prisa es, a menudo, farfullar, comerse las palabras, como se dice, a tal punto que el auditorio no comprende nada o muy poco de lo que oye.

Hablar demasiado lentamente es dar a entender que su espíritu está como dormido, su inteligencia lenta, y, a veces, este defecto no indica otra cosa que un mal hábito adquirido en la familia (por ejemplo, por el contacto prolongado con un individuo sordo) o, en la escuela, por un mal entrenamiento en la lectura.

CAPÍTULO VI

ELOCUCIÓN Y DICCIÓN

La educación del lenguaje comporta en clase dos actividades diferentes, que son complementarias y tan necesarias la una como la otra: la elocución y la expresión. La primera consiste en mejorar la técnica de la palabra: pronunciar bien, articular bien, acentuar bien y tener una emisión neta y agradable. La segunda es de orden intelectual y estético: saber expresarse.

Una misma lengua, hablada en toda la extensión de un territorio, presenta, para el que la oye en diversos lugares, diferencias considerables debidas a hábitos lingüísticos locales que han creado acentos distintos, ritmos variados, cadencias diversas. El español que se habla en Madrid no es el de México o el de Montevideo.

Para conservar su unidad y procurar que la lengua, en su expresión oral, no se deteriore demasiado, en todos los países se hace referencia a un habla particular considerada como la más perfecta y la única válida para la gente culta: los franceses han escogido el habla de la île de France y consideran las de otras regiones como imperfectas. Los españoles han escogido el habla de Castilla como criterio de buen lenguaje. El papel de la escuela primaria no consiste en pretender lograr el objetivo más elevado, sino corregir o atenuar los acentos más marcados y entrenar, desde el principio, a los niños en emitir correctamente los sonidos y las articulaciones.

El maestro, por su parte, debe ver claro en los resultados que quiere obtener y la naturaleza de la enseñanza productiva que debe ser la suya.

Sin tener una preparación fonética excepcional, debe, sin embargo, conocer el valor correcto de los sonidos de la palabra a fin de intervenir eficaz y pacientemente para hacerlos admitir y respetar. Sus esfuerzos deberán dirigirse:

1) A la calidad de la articulación que puede ser demasiado blanda o demasiado acentuada: las vocales deben emitirse con

Hacer sentir igualmente la diferencia entre un lenguaje fluido, fácil y un lenguaje cortado, lleno de detenciones insoportables que molestan mucho a los que escuchan.

6) A la calidad de la recitación de textos aprendidos de memoria y particularmente poesías.

La recitación de poesías impone una aplicación mucho más estricta de reglas del buen lenguaje: articulación, pronunciación, acentuación, ritmo.

Para que la dicción en la recitación de poesías tenga verdaderamente un valor estético, el maestro debe dotar mejor a sus alumnos de hábitos precisamente de bien hablar.

Los poemas aprendidos en la infancia permanecen en la memoria: el adulto se acuerda de ellos fácilmente en lenguaje interior, tal como el maestro se las hizo aprender, en una edad en que comprendía mejor la necesidad de hablar bien. Así vuelven a encontrar en él recuerdos y medios de los que puede sacar, con retardo, un provecho real.

7) Al estilo de la palabra, finalmente. No hablamos sino raramente con palabras aisladas; en general, lo hacemos con palabras que forman unidades lógicas y se insertan en frases que se suceden. La repetición, a intervalos más o menos regulares, de sílabas acentuadas y sílabas atónicas constituye el ritmo, la música del lenguaje. La enseñanza de la lectura expresiva y la de la elocución tienen por objeto hacer adquirir este ritmo y esta música. La lectura expresiva ayuda mucho a ello, porque el alumno va guiado por un texto; por el contrario, cuando habla, se añade a su esfuerzo de expresión lo que él quiere decir.

Las lenguas derivadas del latín son lenguas armoniosas, formadas de matices a veces difíciles de captar, pero que dan al habla su riqueza, su fuerza y su belleza. La música de sus frases es como una melodía que se oye y escucha con satisfacción.

En esta música, esta melodía, esta armonía de sonidos que expresan ideas y emociones, la alegría o el dolor, el miedo y el contento, la afirmación neta y precisa o la duda que se siente, es esta riqueza valiosa en todas ocasiones, en todos los instantes, la que la escuela debe proporcionar a todos hasta el máximo.

Si el primer trabajo debe consistir en luchar con perseverancia contra las formas infantiles de pronunciación y de articulación, se emplearán con éxito:

a) Ejercicios de hablar despacio, en el curso de los cuales se exagerarán la pronunciación y la articulación para que los

niños se den plenamente cuenta de ella y luego se volverá progresivamente al ritmo normal de la expresión.

b) Hacer repetir lentamente, aumentando poco a poco la velocidad, frases que ofrezcan dificultades reales de pronunciación. Por ejemplo: *Tres tigres traían cuatro gruesos grupos de cabras grandes*, o estas rimas:

Paco Peco, chico rico,
insultaba como un loco
a su tío Federico.
Y éste dijo: poco a poco,
Paco Peco, poco juicio.

- c) Juegos de pronunciación, trabalenguas, etcétera.
- d) Hablar o recitar a coro.

daqui *

CAPÍTULO VII

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

“¡Vas a ir a la escuela! ¡Aprenderás a leer, a escribir, a contar!”
No hay, sin duda, padre o madre de familia que no hayan pronunciado una frase semejante en aquel momento tan importante de la vida del niño en que, por primera vez en su existencia, va a entrar en un medio social organizado distinto de su familia.

La presencia de los compañeros no será para él ninguna sorpresa: los conoce, juega con ellos; pero los verá en otro ambiente, limitados como él mismo en su libertad de hablar, de movimiento y de acción.

Deberá acostumbrarse a la ley de la escuela. Sabe hablar; las lecciones del lenguaje no le sorprenderán; sabe contar, la enseñanza del cálculo se le hará punto familiar; en estos dos dominios la adaptación es fácil porque ellos no son nuevos para él e, incluso, si la enseñanza del lenguaje y del cálculo es bien dada, tomará pronto un vivo interés en ella y trabajará sin mucho esfuerzo y con provecho.

¡Pero va a aprender a leer!
Para los niños que provienen de medios cultos este aprendizaje se ve a menudo facilitado por la iniciación recibida en la familia, aunque esta iniciación sea, muchas veces, precoz y mal dirigida. Se ejercita al niño en la lectura e incluso se le enseña a leer antes de que entre en la escuela, menos porque él haya mostrado interés que para valorizarlo y valorizarse los padres con él a los ojos del maestro y para pedir, algunas veces, que lo coloque en un puesto más avanzado.

“¡Mi niño es muy inteligente, ya sabe leer!”
Estos padres, sean bien intencionados o vanidosos, prestan con frecuencia un mal servicio a sus hijos. Su verdadero papel sería no jugar a maestros de escuela, sino, como ya hemos dicho, el de desarrollar su lenguaje y asegurar la educación sensorial: ver bien, escuchar bien, observar bien. Es necesario convencer a los padres del daño grave que causan a los

niños con una enseñanza prematura de la lectura, sobre todo a aquellos cuya madurez de las funciones puestas en juego no está afianzada.

El acto por el cual leemos es de una dificultad mental que vencemos muy duramente: es necesario percibir por la vista los signos escritos e interiorizarlos, después transformar estas percepciones visuales en actos motores mediante el recurso a los órganos del habla. Es necesario, además, que el ojo se habitúe a seguir la línea de escritura de izquierda a derecha. La conexión de todos estos movimientos supone un funcionamiento normal del sistema nervioso, de los órganos de la vista y de los órganos de la fonación.

Vista y órganos del habla han sido ya ejercitados antes de ir a la escuela; pero de ninguna manera adaptados para funcionar en conexión estrecha de unos con otros.

Si los padres se engañan creyendo hacer adelantar a su hijo enseñándole a leer, las escuelas cometen un error igualmente grave al comenzar demasiado pronto el aprendizaje metódico de la lectura. Esta manera de obrar es el origen de dificultades que van en aumento y que sería fácil evitar si se quisieran oír las advertencias repetidas de todos los que se preocupan por la salud mental de los niños.

“En muchas escuelas europeas, la enseñanza regular de la lectura y del cálculo comienza desgraciadamente antes de que el niño haya alcanzado la madurez fisiológica y mental que sería necesaria para empezar con perspectivas razonables de éxito duradero. Padres, niños y maestros ven todos en la adquisición de los mecanismos de base el objetivo principal de la enseñanza primaria...”

“Así nos damos cuenta de una tendencia, peligrosa para los estudios, a comenzar demasiado pronto, a avanzar demasiado de prisa; en fin, a consagrar a la enseñanza propiamente dicha tanto tiempo y tanta energía que no queda nada para otras actividades que serían de naturaleza de agudizar la curiosidad creciente del niño por el medio ambiente y contribuirían a afirmar la estabilidad y la confianza en sí mismo, de la que depende, en parte, su poder de adquisición...”¹

“Al someter demasiado bruscamente a los niños a un aprendizaje formal o de reglas arbitrarias y, sobre todo, al querer enseñarles demasiado pronto a leer y a contar, se multiplican en la enseñanza primaria los casos de retraso y de retroceso escolares. Este problema, al cual los psicólogos y los educadores no han concedido hasta ahora suficiente atención, es de una

¹ Wall, W. D., *Educación y salud mental*, Madrid, Aguilar, 1963, p. 132.

importancia capital, porque afecta a un número de niños mucho más elevado de lo que se cree generalmente.”²

Datos registrados en París y en Ginebra han demostrado que el 10 por 100, por lo menos, de los fracasos sufridos por los alumnos normales que no alcanzan a seguir la enseñanza regular provienen de un aprendizaje prematuro de la lectura a una edad en que la madurez de las funciones necesarias para ello no ha sido todavía adquirida. Los resultados de encuestas realizadas en diversos países parecen confirmar las afirmaciones de los psicólogos, tales como Decroly, que fijan la edad de la lectura a partir de los seis años o de los seis años y medio.

Es innegable que antes de estas edades, una educación sensorio-motriz cuidadosa es de la máxima utilidad, no solamente para la educación del lenguaje que prepara para la lectura, sino también para la enseñanza ulterior de las matemáticas.

Es muy distinto cuando el niño pequeño se interesa por el periódico que lee su padre y le pregunta “qué dice allí”, o bien cuando interroga a su madre para saber lo que significan los dibujos curiosos que ve, por ejemplo, en las muestras de los almacenes, en los anuncios y hasta en los envases de los productos alimenticios, y los padres le responden: “Mirá, aquí hay una lechería, aquí hay azúcar”, y la mamá, muy naturalmente también, plantea la cuestión: “¿Por qué es esto una lechería, por qué es esto azúcar?” El niño reaccionará inmediatamente: “Porque es allí donde se compra la leche; porque en esta caja hay azúcar”.

Este despertar de la inteligencia para la lectura, en tales condiciones, es beneficioso para el niño, porque, desde las primeras lecciones que recibirá en clase, comprenderá lo que habrá de proporcionarle el aprendizaje que comienza: ¡no tendrá necesidad de intermediario; podrá, él solo, saber lo que significa lo que está escrito e impreso!

Al lado de estos casos privilegiados, se sitúa la masa imponente de los niños a los que el medio familiar no les ofrece nada, porque los padres mismos no saben leer y en la casa no se encuentra un periódico, un folleto, un libro; porque fuera del hogar, en los pueblos, en ninguna parte los niños podrían algo que se pueda leer y a propósito de lo cual los niños podrían hacer esta pregunta: “¿Qué es lo que esto quiere decir?”

Es de tal situación de la que la mayor parte de los maestros rurales han de partir y es pensando en ellos principalmente que escribimos aquí.

A. EL APRENDIZAJE

La expresión “enseñar a leer” representa con demasiada frecuencia en el espíritu del maestro y de los padres una idea que se limita a la adquisición de la técnica gracias a la cual el niño se hace capaz de articular, de descifrar y luego de reproducir oral y corrientemente los caracteres impresos o manuscritos de la escritura.

Saber leer, para muchos, es reconocer palabras, frases y textos gráficamente presentados y traducirlos en palabras. Maestros y alumnos consagran largas horas y muchos meses para llegar a ello.

Pero no se trata con esto más que de un primer aprendizaje, preciso, necesario, aunque muy insuficiente; porque saber leer, en este sentido, significa que se ha adquirido una técnica que no presenta valor e interés si el que “sabe leer” no comprende lo que lee.

Ahora bien, la lectura es más que una técnica; es necesario comprender lo que se lee; saber contar no significa tampoco nada si no se saben la aritmética y las matemáticas.

Saber leer debe llevar al lector a reaccionar inteligentemente al contenido de su lectura: es uno de los objetivos más importantes de esta enseñanza, una vez que se han dominado los mecanismos.

La lectura hace alcanzar progresos decisivos a la estructura del pensamiento del niño. Cuando lee una frase, tiene ante él los signos materiales sin ningún soporte concreto: leer obliga a representarse, a volver a crear con el pensamiento y la imaginación la situación real que la frase produce por los símbolos del texto impreso.

Aprender a leer es, pues, avanzar en el dominio de su equipo mental.

El texto leído tiene un poder evocador, el niño busca comprender el pensamiento de otro que el texto encierra; lo expresa, a su vez, oralmente, si lee en lectura articulada, o en lenguaje interior, si lee en lectura silenciosa.

El aprendizaje y la utilización de la lectura pasan por las etapas sucesivas de adquisición siguientes:

- 1) La educación sensorio-motriz previa: vista y oído principalmente.
- 2) El desenvolvimiento del lenguaje: corrección de la articulación y de la pronunciación.
- 3) La adquisición de los mecanismos fundamentales.

² Wall, W. D., *Op. cit.*, pp. 121-122.

prende, y que, por otra parte, en todo el tiempo que dura este aprendizaje, el esfuerzo se emplea en la adquisición de los mecanismos (¡se trata de descifrar signos que hay que traducir en palabras, no de comprenderlos!), es muy posible que tal modo de proceder tenga más tarde consecuencias graves: el niño, concurrido en el curso de este aprendizaje difícil y sin interés, corre grandemente el riesgo de no adquirir jamás el gusto por la lectura desinteresada y recreativa.

Otro inconveniente de estos métodos, a causa de su progresión sistemática, es que imponen una enseñanza colectiva que obliga a todos los alumnos a marchar al mismo paso; los bien dotados pierden el tiempo y los más débiles no pueden seguir.

Por el contrario, hay que reconocer que los métodos sintéticos son fáciles de emplear dada su graduación de las dificultades. Son fáciles de practicar por los maestros que no hacen otra cosa que seguir un manual; son mucho menos ventajosos para los niños.

He aquí una página de un abecedario reciente, ilustrado con un dado de jugar, un dedo y... la salida del sol.

Dado	de	di	do	du
da	d	día		
de	dado	di		
dado	de	odio		
día	idea	día		
da		de	odio	dedo

2) Los métodos analíticos o globales

Estos toman en consideración una particularidad del psiquismo infantil llamada sincretismo o función de globalización: el niño ve globalmente; percibe conjuntos y, en la medida en que sus intereses y sus necesidades lo exigen, analiza sus partes. Tiene, al principio, el concepto de: *auto*, *avión*, antes de tener los de *motor*, *rueda*, *alas*, etcétera.

Desde este punto de vista, en materia de lectura, lo que es sencillo y fácil para el niño es el texto (la historia), la oración, la palabra que significa algo: *mesa*, por ejemplo; una palabra entera cualquiera desencadena inmediatamente en él una representación mental; sabe de lo que se trata, y lo mismo si se presenta una oración: "Inés juega a la pelota". Inmediatamente verá en su interior la situación que despertará en él ideas y sentimientos diversos.

Los métodos globales enseñan, pues, a leer partiendo de

textos breves, generalmente dados por los niños mismos y trasladados al pizarrón por la maestra. He aquí algunos: los niños son escolares ginebrinos de 6 a 7 años:

— "Isabel llega a menudo tarde, ¿sabéis por qué?

Ella se divierte en el camino...

Esta mañana se ha quedado dormida."

— "Levántate más pronto y llegarás a tiempo" —le dice Gerardo.

"Esta mañana ha venido un nuevo alumno a nuestra clase. Se llama Rolando. Cuando su mamá ha querido dejarlo, ha llorado. María Luisa ha dado la mano a Rolando; ahora ya no llora; está contento de hallarse en la escuela."

No podemos pensar en dar aquí, en detalle, las técnicas del método global, tal como lo hemos ideado y empleado con éxito durante veinte años en la escuela experimental de Mail.

Remitimos al lector a la obra en que se preconiza y explica esta técnica para su aplicación.⁴

No ocultaremos que el empleo del método global no es fácil. Es necesario, antes que todo, disponer de un material que permita reproducir los textos de los niños.⁵

Luego es necesario que la maestra acepte individualizar su enseñanza, puesto que, con esta técnica, cada uno marcha a su paso: los listos pueden aprovechar su adelanto para perfeccionarse y leer mucho más, y los débiles caminan a su ritmo sin perder el ánimo y llegan, en la mayor parte de las veces, a leer correctamente a fin del año.

Seguramente que si hubieran sido enseñados por un método sintético, habrían sido obligados a repetir el curso.

Llamaremos una vez más la atención sobre el peligro de querer a toda costa que los niños avancen a la vez. ¿Quién impondría en una clase a todos los alumnos, en un mismo momento, la misma perfección en todos los ejercicios físicos?

Lo hemos dicho antes, lo repetimos: las primeras enseñanzas, la de la lectura en especial, exigen tiempo y el respeto absoluto por las posibilidades de los pequeños alumnos. No querer admitirlo y conformarse con esta verdad de buen sentido no es educar, es perjudicar.

Esta actitud psicológica del maestro, por desafortunada que sea a veces, tiene su contrapartida en la satisfacción que

⁴ Dottrens, R., y Marguiraz, E., *El aprendizaje de la lectura por "el método global"*, Madrid, Espasa Calpe, 1933.

⁵ Las clases de Freinet utilizan una imprenta especialmente concebida para las escuelas.

siente al darse cuenta del interés, la alegría, la necesidad que tienen los niños de leer: leer lo que ellos han contado, leer lo que han contado sus camaradas, leer lo que tienen deseo de leer, porque los métodos globales tienen esta ventaja inestimable, de ligar el aprendizaje de la lectura a la vida diaria de los niños, y la lectura se convierte de este modo para ellos en un medio de expresar lo que ellos viven y sienten.

A título de ejemplo, he aquí el esquema de una lección de lectura global, al principio del aprendizaje.

LECCIÓN TÍPICA

a) *Presentación y estudio de un texto*

α) La maestra escribe el texto en el pizarrón.

β) Los niños lo observan cuidadosamente cuando la maestra lo muestra, siguiéndolo palabra por palabra, con un puntero (ejercicio visual).

γ) La maestra lee lentamente (una o dos veces) señalando con el puntero las palabras que pronuncia sucesivamente.

δ) Algunos niños leen en voz alta. Si alguna palabra no es reconocida, la maestra la lee sin más.

ε) La maestra llama a otros alumnos para que lean las palabras (saltándolas) en un orden cualquiera a fin de evitar que se conviertan no en una lectura, sino en una recitación.

ζ) Se pueden hallar otros medios, útilmente empleados, para perfeccionar este reconocimiento visual y esta primera lectura. Por ejemplo: los niños cierran los ojos y la maestra borra algunas palabras aquí o allá.

¿Quién sabrá hallar estas palabras, primero decir las y luego escribirlas? Etcétera.

Esta serie de ejercicios constituye la lección del día.

b) *Descomposición del texto en palabras*

El texto aprendido globalmente el día anterior ha sido entregado a los alumnos. Un segundo ejemplar escrito sobre cartulina se recorta en tiras, cada una con una línea de lo

α) Las diferentes palabras se separan por medio de una raya de lápiz.

Ejemplo:

Amada / compra / manzanas / y / dice / a / la / vendedora.

β) Pregunta a los niños: ¿Quién puede mostrar “manzanas”, “amada”, “vendedora”, “compra”?

γ) Señala una palabra: ¿Quién puede leer esta palabra?

δ) La tira se recorta de modo que las palabras queden completamente separadas.

ε) Se mezclan las palabras y se reconstruye la oración. Cada alumno ejecuta este trabajo con su propio material.

c) *Descomposición del texto en sílabas*

(Que se efectúa más tarde en vista de las observaciones formuladas por los niños.)

La técnica es la misma.

d) *Ejemplo de cuadros de descomposición de sílabas*

ES	MER
lunes	mercader
martes	mercería
miércoles	merced
jueves	mermelada
viernes	merla

En el hermoso libro que W. S. Gray⁶ ha consagrado a la enseñanza de la lectura, después de una encuesta realizada en numerosos países a petición de la Unesco, leemos:

La experiencia demuestra que los métodos tradicionales que enseñan principalmente a reconocer las palabras son insuficientes.

Que el método global responde a las necesidades de la escuela y de los niños.

Que la afectividad es uno de los elementos de una buena lectura.

3) *Los métodos mixtos*

En gran número de métodos para la enseñanza de la lectura

⁶ Gray, W. S., *La enseñanza de la lectura y de la escritura*, París, Unesco, 1957.

se ha ensayado combinar la marcha sintética con la marcha analítica. Personalmente pensamos que tal conciliación es un error, o mejor, una imposibilidad: se reconoce el valor de los métodos globales, pero se quiere conservar una enseñanza lógica y gradual. Reconocemos también que son ampliamente empleables y con éxito. Por lo demás, todos los métodos permiten enseñar a leer a los niños; si no lo hicieran, ¿quién los emplearía? Pero el verdadero problema radica en saber cuáles serán las consecuencias lejanas para el niño por haber empezado a leer por un método o por otro.

He aquí como se ha expresado, sobre este asunto, M. Roset, que fue Director General de Enseñanza Primaria en Francia: "Hay una gran diferencia para el progreso y para la fuerza del espíritu, en haber aprendido a juntar sucesivamente letras sin sentido en sílabas arbitrarias, en letras tardíamente identificadas, o por el contrario haber leído, desde la primera lección, palabras que evocan instantáneamente objetos familiares y que llevan al niño a descubrir él mismo, por la observación de estas palabras familiares y por la comparación de sílabas comunes, los veintiséis signos maravillosos que, agrupados en sílabas, conservan y transmiten, a través del tiempo y del espacio, los sentimientos fugaces y los pensamientos fugitivos."⁷

C. LA INICIACIÓN EN LA LECTURA

Cualquiera que sea el método empleado, es de desear en gran manera prever, antes del aprendizaje propiamente dicho, un período de iniciación, como debe ser, por lo demás, también el caso para las otras enseñanzas de base: la escritura y la aritmética.

Para la lectura, este período se coloca entre los cinco y seis años y, por consecuencia, releva de los métodos y de las actividades de la enseñanza preescolar: escuelas de párvulos, Jardines de Infantes. Allí donde estas instituciones no existen, tiene el maestro dos medios que puede utilizar dentro de los límites de sus disponibilidades:

a. Organizar reuniones de padres y mostrarles de qué manera inteligente y eficaz pueden facilitar la entrada de sus hijos a la escuela, haciéndoles conocer las sugerencias que hemos dado antes.

⁷ En *Méthodes de lecture. Cahiers de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré* (Los métodos de lectura. Cuadernos de pedagogía para la enseñanza de primer grado). Paris, Ed. Bourrelier, 1947.

b. En clase, preparando durante algunas semanas a los alumnos antes de emprender la enseñanza propiamente dicha.

El maestro no debe perder de vista una dificultad importante que resulta en todos los países de las leyes que se refieren a la enseñanza obligatoria. Decir que comienza a los seis años, por ejemplo, significa, según las disposiciones legales, que entrarán a la escuela, en un primer año, niños que tendrán seis años y algunos días y otros que estarán casi en los siete años, porque el año anterior, en la época de apertura de las clases, no tenían todavía los seis años cumplidos exigidos.

Hay, pues, una injusticia flagrante y una falta pedagógica grave en imponer a todos el mismo ritmo de enseñanza y, sobre todo, en juzgarles con los mismos criterios de rendimiento.

Es por esto por lo que, para los más pequeños, el período de iniciación es indispensable. Ya en los países en que la pedagogía funcional y la pedagogía experimental se han puesto al servicio de una enseñanza racional, han verificado, por la aplicación de *tests* adecuados, el grado de madurez mental de los recién ingresados de manera de adaptarlos lo mejor que sea posible a la enseñanza de acuerdo con las capacidades de cada uno, en particular creando grupos homogéneos para hacer el trabajo más eficaz.

Un examen objetivo de la realidad nos dice que una enseñanza formal, sistemática, prematura, obliga a un aprendizaje mecánico cuyas consecuencias serán deplorables. Ya hemos señalado que hay que imputar a esta práctica, ¡ay, demasiado corriente!, el diez por ciento de los retrasados escolares registrados entre los niños de inteligencia normal. Ello es responsable también de los casos de numerosos niños que no llegan nunca a leer correctamente.

Un niño normal puede aprender a leer si reúne las condiciones siguientes:

1) Ser capaz de expresarse con frases claras y sencillas con un vocabulario conveniente y una buena elocución, articulación y pronunciación.

Se ve en seguida toda la importancia de los ejercicios del lenguaje y la necesidad de llamar la atención de los padres sobre su responsabilidad de la materia y la ayuda que pueden prestar a la escuela y a sus hijos.

2) Ser capaz —sin saber leer— de verificar las diferencias entre las palabras escritas. Por ejemplo, decir: "esto" (mercado) no es lo mismo que "esto" (mercancía). La explicación, seguramente, no se exige; pero el niño que agrega "esto"

mer de mercado es lo mismo que "esto" mer de mercancía ha franqueado un estadio superior de su descubrimiento;

3) Ser capaz de reconocer (y, por lo tanto, de leer globalmente) palabras que tiene la ocasión de ver a menudo. Por ejemplo, si el maestro, lo que es muy recomendable, coloca de intento para sus alumnos más pequeños diversos letreros, en puntos distintos de la clase, referidos a estos objetos o muebles (armario, ventana, puerta, etc.), letreros que, al cabo de poco tiempo, el niño ha de poder leer y ponerlos en su lugar adecuado si fueron quitados de allí.

He aquí sucintamente evocadas las actividades propias de esta iniciación en la lectura, cuyo doble objeto es favorecer la maduración de las funciones y despertar el interés por la lectura propiamente dicha.

No volveremos a ocuparnos de la *elocución* de que ya hemos hablado, sino solo para incitar al maestro a poner en obra todo lo necesario para perfeccionarla en su riqueza y en su corrección.

Los ejercicios rítmicos

Se habla mucho hoy de perturbaciones de la lectura que van, según parece, intensificándose, y que se agrupan bajo el término general de *dislexias*.

Su origen y sus causas son diversos. Proceden a veces de una falta de coordinación motriz, de errores de orientación, de turbaciones de la visión o de la audición y de dificultades de articulación y pronunciación.

Los ejercicios rítmicos se imponen para una buena adquisición de la lectura y de la escritura porque permiten desenvolver la concentración del espíritu, tan necesaria en el curso del aprendizaje; verificar las reacciones justas o falsas de los alumnos; mejorar el equilibrio de su sistema nervioso; adquirir cierto sentido espacial, adquisiciones todas de las que el niño se beneficiará más tarde.

El control de la visión y de la audición

Por sensible que sea reconocerlo, hay todavía niños que ven mal y oyen mal sin que el maestro haya reconocido bastante pronto las perturbaciones que sufren.

El maestro no tiene que actuar como médico; pero su deber es, desde el primer momento y por los medios muy sencillos de

que pueda disponer, probar la visión y la audición de sus alumnos, y luego tomar las disposiciones necesarias para enseñarles teniendo en cuenta sus deficiencias (colocar a estos alumnos en el primer banco; preparar textos con caracteres gruesos, etc.) y señalar a los padres y a las autoridades competentes las causas que le parezcan que requieren tratamiento médico o psicopedagógico.

Conceder amplio lugar a las actitudes afectivas

La iniciación en la lectura debe provocar el deseo de aprender a leer y es esencial al comienzo del aprendizaje que el maestro dé muestras de paciencia: rechazar al niño con reproches tiene por efecto seguro retraerlo y hacer más difíciles todavía los esfuerzos que se esperan de él. Animarlo, revelar con satisfacción sus adelantos, por mínimos que sean, sin compararlos con sus camaradas que logran más éxitos que él ¡esto es buena pedagogía!

No serán nunca demasiados los cuidados que se presten a este aprendizaje fundamental. Ésta es la razón por la cual preferimos los métodos globales, que no traen ninguna perturbación a la actividad mental de los niños y que insertan la enseñanza más importante de la escuela en el círculo de sus posibilidades, de sus experiencias y de sus intereses, es decir, que la colocan en la mejor situación psicológica para adquirir un saber y una técnica de las que depende toda su actividad intelectual ulterior.

D. LA LECTURA CORRIENTE

Terminada la adquisición de los mecanismos o en vías de conseguirlo, el niño ya es capaz de descifrar un texto a su alcance; incluso cuando la lectura sea todavía vacilante, empieza una segunda etapa importante de su aprendizaje: el paso a la lectura corriente.

Se realiza mediante el ejercicio: los niños deben leer a menudo —no mucho tiempo— para utilizar juiciosamente lo que han aprendido.

En este estadio, sobre todo, se impone la individualización; cada niño debe leer a la velocidad que le permita hacerlo sin

Tal manera de proceder ha sido condenada desde hace muchos años porque no tiene en cuenta las diferencias que existen entre la lectura oral en voz alta, articulada, y la lectura mental o en silencio.

Cada cual ha podido darse cuenta de que la lectura en silencio es mucho más rápida que la lectura oral. Pedir a un niño, o a un adulto, que siga con su vista un texto que cualquier otro lee en voz alta es pedir lo imposible. El alumno que escucha a su camarada, y que teme ser llamado después de él, se cansa leyendo y releyendo lo que oye para estar dispuesto cuando sea necesario; pero, haciendo esto, adquiere muy malos hábitos que le impedirán el poder leer mentalmente en buenas condiciones. No podríamos insistir demasiado sobre la necesidad que hay de renunciar a una práctica que causa un daño seguro a los niños y pone en peligro sus capacidades ulteriores para utilizar normalmente la lectura en silencio para sus propias necesidades ya en la enseñanza.

¿Qué hacer entonces?

La solución es sencilla, la lección de lectura va a comenzar. Los alumnos tienen ante ellos su libro *cerrado*. El maestro llama a un niño: "Pedro, abre tu libro en la página...; levántate y lee en voz alta de manera que todos tus compañeros te comprendan bien. Los demás te escuchan. Haré preguntas sobre lo que vuestro camarada va a leer."

Cuando el maestro estime que el niño ha leído bastante: "Pedro, detente; entrega tu libro a José, señálale dónde ha quedado. Tú, José, continúa."

De esta manera no se comete ningún error. Es en la lectura en silencio o en las lecturas libres cuando cada uno lee a su ritmo; pero, para poder hacerlo, hay que dominar todos los mecanismos: es para comprobar la posesión de ellos para lo que sirve la lectura en voz alta.

Al practicar en la forma que estamos criticando, nuestros alumnos, y entre ellos los más listos y más inteligentes, pierden el hilo de la lectura porque han leído más en silencio, mentalmente, y no siguieron al lector a quien ya no escuchaban. Al obrar como lo han hecho, han mostrado su interés por la lectura que ha sido para ellos más fuerte que el temor de ser llamados a seguirlo. ¡Con toda justicia deberían ser alabados en lugar de castigados!

G. EL CONTROL DE LA LECTURA

Una vez adquiridos los mecanismos, desde el momento en que el niño pasa de la lectura vacilante a la lectura corriente,

es necesario controlar lo adquirido tomando en consideración los dos elementos que determinan su valor: la velocidad y la calidad^s.

Leer de prisa equivocándose y farfullando no tiene ninguna utilidad; leer muy lentamente, sin cometer errores, es muy preferible, a condición de que esta lentitud no constituya una falta de dominio del acto de leer.

La velocidad de la lectura aumenta de manera regular con la edad. En Ginebra es de 40 palabras al minuto para buenos alumnos de siete años y de 130 a 140 palabras para los de doce años.

Con más precisión:

A los siete años, el cuartil superior de los alumnos

lee	50 palabras
Los de la mediana	40 "
Los del cuartil inferior	30 "

A los doce años, las cantidades son, respectivamente:

140 - 150; 130 - 115

Recordamos la dificultad con que tropezamos cuando, inspector novel, hubimos de apreciar la lectura de todos los alumnos de una clase en el curso de un examen.

Dar esta nota al juzgado nos ha parecido injusto y muy insuficiente. Fue entonces cuando, después de múltiples experiencias realizadas con numerosas clases de alumnos de edades diferentes, nos hemos detenido en un sistema que, si no es perfecto, impide, sin embargo, cometer grandes errores de apreciación.

1) Hacer leer a todos los alumnos el mismo texto.

Prácticamente, estando la clase ocupada en un trabajo escrito, cada alumno, cuando le toca su turno, se coloca delante del maestro, dando la espalda a sus compañeros y lee en voz baja, lo que le obliga a articular mejor.

2) Medir el tiempo durante el cual los alumnos leen en voz alta, a fin de que cada uno de ellos lea con la misma duración. En general, basta un minuto, y este control es fácil con un reloj que marque segundos.

3) Anotar, frente al nombre de cada alumno, el número de palabras leídas en el tiempo fijado.

^s Para los niños que han aprendido a leer por el método silábico, porque los niños que han aprendido a leer por el método global leen corrientemente.

Para facilitar el cómputo, el maestro prepara por anticipado su propio manual, indicando, al final de cada línea, los números necesarios de palabras de que el texto se compone; es entonces fácil fijar el número de palabras leído por el alumno: el total de la penúltima línea más las palabras del curso de aquella en que se ha detenido.

4) Mientras el alumno lee —y sin que se dé cuenta— el maestro anota en una columna, enfrente del nombre, el número de faltas que ha cometido el lector. Es conveniente que los alumnos no se den cuenta a fin de evitar toda turbación.

Las faltas cometidas son de las categorías siguientes que señalamos a título de información; pero que es inútil tener en cuenta, pues lo que importa es el total; cualesquiera que sean:

- Paradas entre las sílabas.
- Detención en las palabras.
- Confusión de palabras.
- Omisión de palabras.
- Deformación de palabras; ejemplos: pedagonía, eduscativo, ordorante, etcétera.
- Repeticiones.
- Faltas de puntuación.
- Errores de posición: salto o repetición de signos.

5) Cuando el alumno ha acabado su lectura, el maestro combina los dos elementos de apreciación: el número de palabras leídas y el número de faltas cometidas. Al dividir el primero por el segundo, se obtiene un coeficiente de corrección tanto más elevado cuanto la lectura ha sido más correcta.

Ejemplo:

Número de palabras leídas	Número de faltas	Coeficiente
120	0	120
120	10	12
120	20	6
90	0	90
90	10	9

Así, un alumno puede leer más lentamente que otro y tener mejor coeficiente que él, pues comete menos faltas. He aquí un cuadro de coeficientes de corrección establecido a base de cientos de escolares ginebrinos de 7 a 13 años, en vista de la calificación otorgada por su lectura, calificación que es fácil de trasladar a notas escolares según el baremo de notación empleado.

CUADRO DE COEFICIENTES DE CORRECCION

	I	II	III	IV	V	VI	VII
Edades	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13
Excelente	20	30	40	50	60	70	80
Bien	10	20	25	30	35	40	45
Bastante bien	8	10	15	20	25	30	35
Suficiente	4	5	10	10	15	20	25
Insuficiente	3	4	6	8	10	15	15
Mal	—	4	4	6	8	10	10

Además, el maestro puede y debe tener en cuenta dos elementos:

a) El valor de la lectura expresiva; al escuchar al alumno, se da cuenta de que comprende muy bien su texto y que lo interpreta. Esta calidad compensa algunos errores.

b) La excesiva lentitud de expresión, mediante lo cual evita, tal vez, cometer faltas, debe ser sancionada.

En los dos casos, y habida cuenta del conocimiento que tiene de sus alumnos, el maestro califica en última instancia.

Que se comprenda bien que no se trata de aplicar servilmente un baremo. Éste constituye un auxiliar para el maestro, a fin de hacer su apreciación más objetiva y también de tener a su disposición elementos seguros para comprobar los progresos logrados por cada uno en el curso del año: de mes en mes, con los pequeños; a intervalos más largos, con los mayores.

CAPÍTULO VIII

LA LECTURA EN SILENCIO

Si existe una actividad intelectual cuya importancia ha sido sistemáticamente desconocida por la escuela, es, sin duda, la que se conoce como lectura en silencio o lectura mental.

Representa, sin embargo, el modo más corriente de lectura, desde el momento en que el niño deja la escuela: salvo en casos particulares, no se lee en voz alta en la vida familiar, profesional y social; por el contrario, cada día se presenta la ocasión a los seres humanos pertenecientes a todas las capas de la población, de trabar conocimiento por sí mismos con un texto escrito: correspondencia, informes, instrucciones sobre el trabajo que han de efectuar, documentos oficiales puestos a la vista de los ciudadanos, anuncios de todo género, reclamos comerciales, etcétera.

Ya en la escuela primaria, esta lectura juega un papel importante en el desarrollo intelectual de los alumnos, puesto que la naturaleza del trabajo que se les pide les obliga a practicarla: leer para sí el texto del enunciado de un problema que es necesario resolver o de un ejercicio gramatical cuyas dificultades deben ser vencidas.

En casa, el niño aprende sus lecciones leyendo y releendo silenciosamente en su libro de lengua o de geografía. Más tarde, si prosigue sus estudios, la lectura en silencio se convierte para él en una necesidad de todos los instantes para entablar conocimiento con todas las informaciones, con todos los hechos y con todas las teorías que contienen los libros.

Insistir acerca de la importancia de la lectura en silencio y en la frecuencia de su uso no significa, en manera alguna, que la lectura en voz alta deba ser tenida como cosa secundaria. Una y otra responden a fines diferentes: la lectura oral, a necesidades sociales, y la lectura en silencio, a necesidades individuales.

Son muchas las ocasiones en las que la capacidad de leer en voz alta permite valorar lo que se lee. Pero es en la escuela donde la lectura en voz alta es la más

general por una razón fácil de comprender. Se aprende a leer articulando, y en tanto que el estadio de la lectura corriente no se ha logrado, el único medio de que dispone el maestro para darse cuenta con exactitud de las dificultades que el alumno trata de descifrar y de los errores que comete en la lectura es el de oírle.

Y como la lectura interior depende de la calidad de la lectura oral, es importante que ésta logre el máximo de corrección.

Ahora bien, resulta que, según los trabajos realizados en los laboratorios de psicología experimental, los hábitos adquiridos al leer en voz alta son perjudiciales para los actos visuales necesarios para una buena lectura en silencio.

Ya hemos aludido a éstos al recordar que la lectura en silencio es mucho más rápida que la lectura oral.

Cuando se observa, por medio de aparatos especiales, a un niño o a un adulto en actitud de leer, se da uno cuenta de que percibe las palabras escritas no aisladamente, sino en grupos, y que el movimiento de sus ojos es discontinuo: leemos a saltos y con pausas, y tanto los unos como las otras presentan dificultades individuales muy sensibles.

Hay en esta actividad compleja, a la vez sensible, nerviosa e intelectual, principalmente al principio del aprendizaje, un ritmo propio de cada uno.

La lectura oral, mucho más lenta que la lectura en silencio, si se utiliza exclusivamente no hace más que retrasar el ritmo de los movimientos del ojo y, en consecuencia, perjudicar a su cadencia, que desde luego es mucho más rápida en la lectura en silencio.

Se trata, pues, en la escuela, de establecer entre estas dos técnicas un equilibrio para que ambas progresen a la vez. La lectura oral ocupa necesariamente el lugar más importante durante todo el tiempo del aprendizaje; pero desde que el niño deja de descifrar palabras o sílabas, desde que lee corrientemente, el ejercicio de la lectura en silencio se convierte, o debiera convertirse precisamente por eso, en una preocupación permanente del maestro.

Desde que el niño ha alcanzado una velocidad de lectura oral determinada, por ejemplo de 30 - 40 palabras por minuto, y no comete más de dos faltas, el entrenamiento de la lectura en silencio puede comenzarse de manera progresiva.

Nuestra experiencia de adultos nos ha enseñado que, en la lectura en silencio, nuestra atención varía con el interés que concedemos a un texto o con la utilidad que tiene el mismo para nosotros.

Leemos, a veces, superficialmente para conocer el sentido general de un texto, de un artículo de un periódico, de una circular, por ejemplo, y si encontramos en ellos interés, volvemos a leerlos, esta vez con atención.

Sabemos también que si tenemos que trabar conocimiento con un texto difícil, una carta importante, una argumentación cerrada, nuestra actitud de lector es diferente de la que adoptamos al leer una novela policíaca o cualquier otra lectura de recreo.

Esta variación en la calidad de la lectura en silencio no puede darse más que en el adulto; pero no puede admitirse en el niño.

En la escuela, la lectura en silencio debe ser siempre atenta y controlada.

La lectura de un texto, en su conjunto, permite tomar conciencia global de su contenido: situación, personajes, acciones, evocación, etcétera.

La selección de trozos para la lectura en silencio debe realizarse muy seriamente, a fin de que cada uno de ellos esté al alcance de la comprensión de los alumnos e imponga a éstos un esfuerzo de síntesis a su medida.

El fin último de la enseñanza de la lectura es dar a los alumnos la capacidad de leer mentalmente, con rapidez y exactitud, captando por completo las ideas que expresa el texto; es decir, lograr que lean con inteligencia en lectura mental, y que esta lectura en silencio, inteligente, sea consecuencia de una lectura oral de la misma calidad.

La mejor manera de controlar la calidad de esta lectura es hacer preguntas a los niños. Han tenido un momento para leer, una o dos veces, un trozo; el maestro les hace cerrar los libros y les interroga; le es fácil, entonces, distinguir a los que han comprendido de aquellos para los cuales se hace necesario un entrenamiento especial.

Pero el control es mucho más eficaz si se individualiza. Se necesita el empleo de un material que es fácil de preparar para todo maestro: textos cortos y concretos al principio, seguidos de preguntas precisas sobre su contenido; textos más largos y de dificultad creciente a medida que el alumno avanza en edad. La justeza de sus respuestas ilumina al maestro sobre el valor del resultado obtenido.

Otro modo de control consiste, según la naturaleza de los trozos seleccionados, en exigir un dibujo, un informe, una redacción, indicando lo esencial de lo que se ha leído.

He aquí algunos ejemplos, que fueron tomados de un texto de lectura en silencio, preparado y publicado por la señora Gladys Lowe Anderson para su tesis de doctorado.¹

Los maestros podrán inspirarse en ellos para preparar sus fichas de lectura en silencio para sus alumnos más pequeños.

I

Este curioso pájaro vive en los bosques de la América del Sur. Parece un loro. Sabe imitar muchos sonidos y tiene plumas brillantes de bellos colores. ¿Queréis pintar su cola? Esto nos indica de qué color es. No pintéis ni sus alas ni su pico. Y seguid leyendo.

II

Este trapero ha estado gritando toda la mañana por las calles y vuelve con una pesada carga. Dibujad en el suelo dos círculos detrás del carro para señalar que se le han caído dos sacos con trapos. Luego poned una gran piedra delante de la rueda. Tropezará con ella y se volverá para ver si ha perdido algo.

III

La jirafa es un animal que vive en las regiones cálidas del África. Es de talla alta; se alimenta de hierba o de las tiernas hojas de las palmeras. Dibujar dos ramas que cuelguen del árbol y que estén a su alcance. No tracéis más que una línea por cada rama. Daos prisa a leer el párrafo siguiente.

IV

Este mono se divierte saltando por los árboles. Salta de rama en rama, balanceándose colgado de su cola. Está molesto porque se le ha caído un plátano. Pero ahora tiene una nuez de coco en la mano. Dibujad un círculo para señalarla y hacédlo tan grande como la cabeza del mono.

¹ Anderson, G. L., *La lecture silencieuse*, Neuchâtel y París, Delechaux et Niestlé, 1929 (trad. esp., *La lectura en silencio*).

La hormiga es famosa tanto por su fuerza como por su habilidad. Trabaja mucho para hallar su sustento. Ayudadle en sus investigaciones dibujando un gran trozo de pan. Haced un círculo delante de ella. Puede llevar una carga mucho más pesada que ella.

CAPÍTULO IX

LA LECTURA EXPLICADA

En toda enseñanza de la lengua materna conviene distinguir las disciplinas que son en algún sentido los instrumentos necesarios para su uso:

Vocabulario y gramática.

Y las que tienen su fin en sí mismas.

Expresión: lenguaje, redacción, composición.

Comprensión: lectura en silencio, lectura explicada.

El lugar de la lectura explicada en la enseñanza no ha tenido siempre la importancia que debería habersele concedido, porque el paso del descifrado de los signos escritos que hace posible el aprendizaje, a la comprensión de lo que se ha leído, es muy delicado y, seguramente, esencial.

Es para lograr este paso por lo que se ha recurrido, en clase, a los ejercicios de lectura explicada. La lectura explicada puede ser considerada, de hecho, como lo opuesto de la composición. En el curso de la elaboración de esta última, el que redacta parte de una idea: el objeto que le ha sido propuesto, y la desarrolla tan bien como puede, de acuerdo con la inspiración que el título ha provocado en él. Busca, junta las palabras y emplea las formas de expresión que le parecen mejores.

En la lectura explicada, al contrario, se analiza un pensamiento que se ha expresado, para comprenderlo, para gozar de su contenido y de su valor.

Se puede, pues, definir la lectura explicada con dos palabras: comprender y apreciar. Es, en efecto, un acto de inteligencia y una educación estética.

En el curso del aprendizaje de la técnica de la lectura, los alumnos han puesto toda su atención en descifrar los signos impresos, en agruparlos y en traducirlos en palabras y oraciones: han adquirido la capacidad de leer sin haber podido conceder bastante importancia a comprender lo que han leído. Por mucho tiempo todavía, en su mayor parte tendrán una lectura vacillante y monótona y, al oírlos, se da uno cuenta pronto de que leen mecánicamente; basta, por lo demás, hacerles algunas

preguntas para convencerse de la necesidad de emprender una tarea nueva, todavía más importante que la que ha consistido en hacer vencer las dificultades técnicas y mecánicas: llevarlos a comprender y sentir lo que leen, a hacerles capaces de representarse las imágenes, las ideas y los sentimientos contenidos en las palabras y en las oraciones, de asimilarse plenamente lo que han leído, como su ojo retrata un personaje, una escena, un pasaje que mira con atención.¹

El concepto de la lección de lectura explicada ha evolucionado mucho. En otro tiempo se hallaba dominado por preocupaciones de vocabulario y de gramática (explicación de palabras, casos de aplicación de reglas) o de composición (búsqueda del plan y de sus partes).

Solo hoy se pone atención en la indagación del valor estético y lingüístico de un trozo. ¿Cómo hace el autor para presentar los personajes, los hechos, las situaciones? ¿Cómo narra? ¿Cómo llega a conmovernos? ¿Cómo logra atraer nuestra atención? ¿A hacernos sentir una satisfacción de haber leído y hasta el deseo de leer la obra de que ha sido tomado el texto e, incluso, otras obras?

Por otra parte, del análisis del texto se desprende la belleza de la lengua, cuyas palabras y formas dan al estilo de cada autor sus características y sirven de testimonio de su talento de escritor.

Es por lo que la lección de lectura explicada no debe utilizarse jamás para fines gramaticales, ortográficos o de vocabulario: solo la acepción de las palabras desconocidas puede y debe darse para lograr la comprensión del texto —ya veremos cómo—, pero sin que el maestro ni los alumnos se distraigan de la razón de ser de la lección: gozar, experimentar los sentimientos que el trozo encierra.

Es erróneo explicar los textos documentales o científicos; su lectura pone de relieve otras enseñanzas: geografía, historia, ciencias naturales; su explicación tiende a hacer adquirir las nociones o los hechos que exponen; la comprensión de un conocimiento es necesaria para la asimilación del saber; es, pues, totalmente diferente.

En otro tiempo se buscaba dar con una piedra dos golpes: lectura explicada y aprendizaje de nociones ampliando el saber. Hoy se renuncia a ello cada vez más; los libros de lectura son

¹ Para decirlo de paso: ésta es a veces una de las razones del fracaso en aritmética; los alumnos no llegan a resolver problemas no porque no sepan, sino porque no comprenden exactamente los datos de éstos en la lectura de los enunciados; no es una capacidad de razonar la que está en juego, sino su capacidad de leer inteligentemente.

obras que contienen extractos de buenos autores. La lectura explicada es una lección de estilo. Conviene, pues, crear en la clase una atmósfera adaptada al carácter del fragmento que va a retener la atención en el curso del análisis que va a hacerse.

El éxito de una lección de lectura explicada y la impresión que deje en los alumnos dependen de la elección del trozo y de la preparación profunda que haya hecho el maestro. Una preparación escrita de acuerdo con los ejemplos que damos aquí, es indispensable para conducir los diálogos con eficacia y dar ocasión para volver a hallar un detalle o una cuestión que se escapen en el momento.

A. TÉCNICA DE LA LECCIÓN

1) Cada uno de los alumnos lee mentalmente varias veces el texto que el maestro ha escogido. Esta lectura en silencio es el acto esencial para la comprensión. La lección siguiente será su confirmación.

2) El maestro lee, a su vez, el trozo, controlando el timbre de su voz, su exposición, su entonación. Por su lectura expresiva aporta ya un elemento precioso para el conocimiento del texto.

3) La lectura en voz alta, por uno o dos alumnos, buenos lectores, es recomendable.

4) El maestro pregunta a los alumnos si las palabras y las expresiones son conocidas de ellos.

Si el texto ha sido bien escogido para que esté al alcance de los escolares, el número de palabras o expresiones deberá ser reducido para evitar que la lección se convierta en una explicación de vocabulario.

5) El maestro da el sentido de las palabras o expresiones sin digresiones inútiles.

Viene luego la parte principal de la lección: análisis de las ideas y de los sentimientos, o sea análisis del fondo; análisis de la expresión de éstos, o sea análisis de la forma.

Análisis del fondo

Se realiza mediante preguntas, consultando cada vez el texto, según una fórmula que el maestro debe tener constante-

mente en su espíritu para conservar a la lección todo su valor y eficacia: ¡Todo del texto, nada más que del texto!

Este análisis no puede ser fructífero si no se realizan dos condiciones:

a) el maestro debe, él mismo, haber sentido una emoción estética, porque es esta emoción la que tratará de transmitir a sus alumnos, haciéndola brotar, en cierta manera, con sus preguntas;

b) el maestro debe poseer el texto "a fondo", menos por habérselo aprendido de memoria que por haberlo leído y releído para impregnarse de él.

Es decir, una lección de lectura explicada no puede prepararse la víspera para el día siguiente, sino que muchos días antes el maestro se dedicará a ello, releyendo con frecuencia el fragmento para analizar, él mismo, las razones que se lo hacen apreciar.

Delante de los alumnos comenzará por hacer precisar, según los casos: el lugar, el momento, la acción, las circunstancias, el ambiente, los personajes, etc., teniendo en cuenta el género del trozo escogido.

¿Cuál es el asunto? ¿Es un recitado? ¿Una descripción? ¿Un retrato? ¿Una poesía o un trozo en prosa?

¿Qué ha querido expresar el autor?
 Hé aquí una primera puesta en contacto que siempre debe ir seguida de preguntas cuya contestación hay que hallar en el texto, mediante un análisis profundo referido a las ideas.

No creemos que haya sido necesario conceder a la investigación del "plan" la importancia que se le ha atribuido a menudo, porque se corre el riesgo de entregarse a un ejercicio formal que destruiría la atmósfera. O bien el fragmento escogido constituye un todo sin partes manifiestas; y, entonces, ¿para qué establecerlas ficticias? O bien está formado de elementos distintos, netamente separados unos de otros, y, en este caso, el plan se establece por sí mismo.

Análisis de la forma

No debe realizarse por la forma misma (tal análisis forma parte de la enseñanza gramatical), sino que debe hallarse subordinado a la comprensión, al esclarecimiento del texto.

En el análisis de la forma no se trata de definir, de descomponer las oraciones, sino de encontrar las asociaciones y las imágenes que hacen comprender el sentido.

En la escuela primaria no está indicado recurrir al método lógico, porque la definición es siempre abstracta y limitativa.²

Ante expresiones raras es necesario aplicar los métodos de explicación que convengan.

Método intuitivo: gesto, mímica, acción, o bien mostrar directamente un objeto.

Método funcional: hacer emplear la expresión en otro contexto; realizar la acción.

Método etimológico: ello es posible en el caso de etimología "viva". Se puede decir: *lechero, leche*; pero no *lechuga*, pues la relación ha desaparecido.

Parece que no hay interés en separar estos dos análisis, sino más bien de tratarlos simultáneamente en el curso de la lección; porque uno y otro deben estar siempre subordinados al objetivo principal: hacer sentir, hacer apreciar.

Ocurre a menudo que los alumnos dan respuestas falsas, ya en cuanto al fondo ya en cuanto a la forma; o respuestas acertadas a medias solamente. Con frecuencia, no queriendo desanimar al alumno, el maestro se limita a una apreciación vaga: "puede ser", "tal vez", "si se quiere", pero solicitando otra respuesta.

Creemos que es un error.

Si no se mantiene la opinión del niño, es necesario que se le diga claramente que es falsa, y si esto no le lleva a conocer en qué es falsa, el maestro debe señalarlo y explicar por qué pide otra respuesta más satisfactoria.

Este último debe cuidarse de no incurrir en una deformación profesional frecuente; la que consiste en repetir las respuestas dadas por los niños.

Basta con subrayar las más satisfactorias. Igualmente, el maestro debe evitar el hablar demasiado; ha "trabajado" su texto, toca a los alumnos ahora trabajarlo a su vez: leer y releer para encontrar la palabra y la exposición que responde a la pregunta que acaba de hacerles.

Con los más pequeños (de 7 a 9 años), es necesario limitarse a algunas ideas sencillas y concretas, sacadas de un texto breve, y a hacer notar algunas imágenes o particularidades de estilo: la lengua del escritor; siendo la lengua escrita muy diferente de la de los niños, se puede, si se presenta la ocasión, ha-

² No explicar, por ejemplo, la palabra "ondular" por "ondas", palabra difícil, sino por un simple gesto o por otra expresión; ejemplo: "caminaba a grandes zancadas": marchaba a grandes pasos, estiraba sus largas piernas.

cerles encontrar sus equivalencias, mostrándoles cómo el estilo hablado se transforma en estilo literario. Es un grado de preparación que ejercita a los alumnos en observar y traducir sus impresiones.

Acabada la lección, los alumnos deben ser capaces de leer con expresión el trozo y de responder, con el libro cerrado, a algunas preguntas: de decir, en fin, por qué el texto les ha gustado y los sentimientos que han experimentado; en términos sencillos: se trata de una conclusión personal, no de una repetición de lo que ha dicho el maestro.

La enseñanza de la lectura explicada no tiene valor si el maestro no halla placer en ella y no encuentra interés en leer o en descubrir leyendo una novela o una narración, por ejemplo, el fragmento que ha de leer, del que dirá: "he aquí un trozo para una lección de lectura explicada".

No debe apuntar muy alto, sino escoger lo más a menudo textos de acciones, de narraciones y, más adelante, descripciones o retratos.

La lección de lectura explicada es un intercambio, no una conferencia. El maestro no debe imponer sus modos de sentir o sus propias impresiones; su papel es el de guiar a los niños, el de entrenarlos en reaccionar a lo que leen: está en juego su afectividad tanto como su inteligencia.

En el grado medio, el análisis puede ser llevado más adelante, con textos que presenten personajes en actividad. Solo con los alumnos mayores, el maestro puede intentar un verdadero análisis literario. Así comprendida, la lectura explicada constituye la disciplina central de la enseñanza de la lengua, porque dota al niño de medios que le ayudarán a refinar su lenguaje así como la expresión escrita de sus ideas en la composición. En este grado no se trata todavía de definir el estilo de un autor por los epítetos más o menos juiciosos, sino de subrayar lo que hay de característico en las palabras y en las expresiones que emplea, así como el orden de las mismas.

Una lección de lectura explicada bien llevada crea entre los alumnos y el maestro una especie de comunión intelectual, en el curso de la cual todos experimentan los mismos sentimientos, las mismas emociones; es para los alumnos el primer despertar de una necesidad de orden superior que dará al adolescente y luego al adulto el gusto por lecturas que enriquecen, es decir, el recurso a una actividad intelectual que es el fundamento de toda cultura personal.

"Aquí, como en todas las materias escolares, el maestro debe enseñar al niño a aprender; debe, como en toda la obra de la educación, trabajar por hacerse innecesario. El alumno, cuando deje la escuela, debe poder comprender el texto de un

libro adecuado a su grado de cultura, juzgar su contenido, y asimilarlo, y esto por sí mismo, por su propia iniciativa. Llevar al escolar a la posesión segura de esta capacidad de comprender y de sacar provecho se llama propiamente enseñarle a leer."³

B. EJEMPLOS

UN TRABAJO PESADO

"Cosette agarró el asa con las dos manos. Le costaba mucho trabajo levantar el cubo. Dio una docena de pasos, pero el cubo estaba lleno y era muy grande; se vio obligada a dejarlo en el suelo. Respiró un instante, luego levantó el asa otra vez y volvió a caminar, ahora por algún tiempo más. Pero tuvo que detenerse nuevamente. Después de algunos segundos de descanso, continuó caminando. Marchaba inclinada hacia adelante, con la cabeza baja como una vieja; el peso del cubo estiraba sus delgados brazos; el asa de hierro acabó por hinchar y helar sus manitas mojadas. De tiempo en tiempo tenía que detenerse y, cada vez que lo hacía, el agua fría, que se desbordaba del cubo, caía sobre sus piernas desnudas."

VICTOR HUGO

- ¿De quién se habla en este texto?
- De una muchachita.
- ¿Cómo se llama?
- Cosette.
- ¿Dónde estaba Cosette?
- Fuera, en el camino.
- ¿De dónde venía?
- De la fuente.
- ¿Cómo era?
- Sus brazos eran delgados. Tenía sus piernas desnudas.
- ¿Qué hacía en el camino?
- Llevaba un cubo. Venía de la fuente.
- ¿Cómo estaba el cubo?
- Estaba lleno. Era muy grande.
- ¿En qué estación estamos?
- En invierno.
- ¿Qué palabras o qué detalles nos lo indican?
- El asa de hierro acabó por hinchar y helar sus manitas.

³ Dévaud, E., *La lecture intelligente à l'école primaire.*

- ¿Cómo caminaba la muchacha?
- Se inclinaba hacia adelante, con la cabeza baja.
- ¿Por qué en esta posición?
- El cubo era muy grande.
- ¿Por qué el agua del cubo caía sobre las piernas de la muchacha?
- El cubo estaba muy lleno.
- ¿Creéis que Cosette era feliz?
- No; estaba obligada a ir por agua a la fuente.
- ¿Qué rasgo de carácter descubriste en esta historia?
- El valor de la muchachita.
- ¿Podéis resumir en una cláusula breve este texto?
- “El cubo que llevaba Cosette era tan grande y pesado que le costaba mucho trabajo llevarlo.”

EL TÍO AMABLE

“El tío Amable no trabajaba ya. Triste como todos los sordos, tullido por sus dolores, encorvado, torcido, se iba por los campos apoyado en su cayado, mirando a los animales y a los hombres con una mirada dura y desconfiada. Algunas veces se sentaba al borde de una zanja y allí se quedaba quieto horas y horas, pensando vagamente en las cosas que le habían preocupado toda su vida, en el precio de los huevos y de los granos, en el sol y en la lluvia que echan a perder o hacen crecer cosechas, y atacados por el reumatismo sus miembros bebían todavía la humedad del suelo, como habían bebido desde hace setenta años el vapor de las paredes de su cabaña baja cubierta también con paja húmeda.

“Volví al caer de la tarde, tomaba su lugar en el extremo de la mesa, en la cocina y, cuando se le ponía delante el puchero de arcilla cocida que contenía la sopa, lo encerraba entre sus dedos encorvados que parecían haber conservado la forma redonda del vaso y se calentaba las manos, en invierno y en verano, antes de ponerse a comer, para no perder nada, ni una partícula del calor que viene del fuego, que cuesta caro, ni una gota de la sopa, en la que se han puesto grasa y sal, y ni una migaja de pan que viene del trigo.”

GUY DE MAUPASSANT

- ¿Dónde tiene lugar esta historia? ¿En la ciudad o en el campo?
- En el campo.

- Buscad en el texto lo que indique que estamos en el campo.
- Se iba por los campos.
- Se sentaba al borde de una zanja.
- Piensa en el precio de los huevos, del grano, en las cosechas, en la cabaña, en el puchero de sopa.
- ¿Quién es el tío Amable?
- Es un campesino.
- ¿Qué ha querido hacer el autor al escribir este texto?
- Ha querido hacer un retrato.
- ¿Cómo nos presenta el autor al tío Amable?
- Hace el retrato físico. Nos cuenta de sus jornadas.
- El tío Amable, ¿era viejo? ¿Podéis precisar su edad?
- Sus miembros habían bebido la humedad durante setenta años.
- ¿Qué otros detalles nos prueban que el tío Amable era viejo?
- No trabaja ya; está tullido por el reumatismo, encorvado, torcido, apoyado en su cayado.
- ¿Por qué está encorvado?
- Porque ha trabajado la tierra.
- ¿Qué se entiende por torcido? ¿Por qué está torcido?
- Porque ha empuñado el arado, que desvía la columna vertebral.
- ¿Qué nos dice todavía de particular sobre el físico del tío Amable?
- Es sordo; mira a los animales y a los hombres con mirada dura y desconfiada.
- ¿Por qué mira con mirada dura y desconfiada?
- Es un carácter de campesino, ha sufrido; ha tenido que luchar para ganarse su vida contra todo el mundo.
- ¿Qué hace el tío Amable?
- Se sienta.
- ¿Cuándo se sienta?
- Algunas veces.
- ¿Por qué no se sienta siempre? ¿Cuándo no puede hacerlo?
- Cuando llueve.
- ¿Dónde se sienta?
- Al borde de una zanja.
- ¿Se queda allí siempre?
- Durante horas.
- ¿Qué hace durante este tiempo?
- Se está quieto, piensa vagamente en el precio de los huevos y de los granos, en el sol y la lluvia.
- ¿Por qué piensa en estas cosas?

- Porque han sido las preocupaciones de toda su vida. Porque vivía de la venta de los huevos. Porque el sol y la lluvia son importantes para las cosechas y el campesino piensa siempre en ellas.
- ¿Por qué piensa en esto “vagamente”?
- Porque ya no trabaja y esto tiene mucha importancia para él.
- Entonces ¿por qué piensa en ello todavía?
- Por costumbre; porque en ello ha pensado toda su vida.
- Cuando estaba sentado al borde de la zanja, ¿qué le sucedía?
- Sus viejos miembros bebían la humedad del suelo.
- ¿Cómo estaban sus miembros?
- Viejos, atacados por el reumatismo.
- ¿Por qué estaban atacados por el reumatismo?
- Porque habían bebido durante setenta años el vapor de las paredes de su cabaña baja.
- ¿Dónde vivía el tío Amable?
- En una cabaña.
- ¿Qué dice el autor de la cabaña?
- Es baja, húmeda, cubierta de paja mojada.
- ¿Qué nos enseña el autor sobre el tío Amable al contar estos detalles?
- El tío Amable es pobre.
- ¿Qué hemos visto ya que nos indica que el tío Amable era pobre?
- Sus preocupaciones sobre el precio de los huevos y los granos.
- Se apoya sobre un cayado y no sobre un bastón.
- ¿Cuándo ocurre el fin de esta historia?
- A la caída de la tarde, a la hora de cenar.
- ¿Qué hacía el tío Amable a la caída de la tarde?
- Entraba en su cabaña.
- ¿Qué hacía al entrar?
- Cenaba.
- ¿Dónde se sentaba, en qué sitio?
- En la cocina, al extremo de la mesa.
- ¿De qué se componía su cena?
- De sopa.
- ¿En qué se le servía la cena?
- En un puchero.
- Antes de empezar a comer, ¿qué hacía?
- Cogía el puchero entre sus dedos encorvados y se calentaba así las manos, tanto en invierno como en verano.
- ¿Por qué se calentaba así tanto en invierno como en in-

- Para no perder el calor.
- ¿Por qué no quería perder nada de calor?
- Porque viene del fuego, que cuesta caro.
- ¿Por qué el fuego costaba caro?
- Porque hay que comprar la leña.
- ¿Por qué no quería perder ni una gota de sopa?
- Porque hay que comprar también la grasa y la sal.
- ¿Por qué no quería, tampoco, perder ni una migaja de pan?
- Porque viene del trigo y es necesario trabajar para cultivarlo y hacerle crecer.
- ¿Qué rasgo del carácter del tío Amable nos revelan sus preocupaciones de no perder nada?
- Era económico, un poco avaro; conocía el valor de cada cosa.
- ¿Qué adjetivos podemos emplear ahora, si queremos hacer rápidamente el retrato del tío Amable?
- Solo, viejo, sordo, encorvado, pobre, avaro.
- ¿Qué impresión nos ha dejado este retrato?
- De tristeza, de compasión.

EL CARTERO

“El cartero que reparte el correo lleva pantalones azules, una gorra con franjas rojas y una blusa gris.

Arregla sus cartas en una cartera de piel. Va de casa en casa y luego sale de la aldea: su blusa gris se hincha con el viento, él parece cada vez más pequeño.

Más tarde, vuelve, echa su cartera sobre un banco y dice: Ya está.

Y en cada carta que lleva hay cosas que suceden.”

Según C. F. RAMUZ

- ¿Dónde ocurre esta historia?
- En el campo.
- ¿Qué palabra lo indica?
- Aldea.
- ¿Qué hace al principio el autor?
- Describe al cartero.
- ¿Precíselo!
- Describe los vestidos del cartero.
- ¿Por qué habla de vestidos?
- Los carteros de la ciudad no llevan blusa.
- ¿Y después?

- Describe lo que hace el cartero.
 —¿Qué hace el cartero antes de salir?
 —Colocar sus cartas en su cartera de piel.
 —¿Por qué arregla sus cartas? ¿En qué orden las coloca?
 —En el orden en que tiene que distribuirlas.
 —¿Después?
 —Sale, va de casa en casa.
 —Cuando ha repartido las cartas en la aldea, ¿ha terminado?
 —No; sale de la aldea.
 —¿A dónde va?
 —A llevar las cartas a las casas aisladas.
 —¿Cómo es que el cartero (nos dice el autor) se hace cada vez más pequeño?
 —Es porque se aleja y da esta impresión.
 —¿El autor nos hace ver al cartero en toda su vuelta?
 —No.
 —¿Cuándo lo vemos?
 —Cuando vuelve.
 —¿Dónde lo vemos?
 —En la oficina de correos o en su casa.
 —¿Cuál es su primer gesto?
 —Echa su cartera sobre el banco.
 —¿Podía haber obrado de otra manera?
 —Sí; habría podido colocarse la cartera al hombro.
 (Ejecútese esta acción.)
 —¿Qué es lo que ha querido hacernos comprender el autor?
 —Que el cartero estaba cansado; que se hallaba contento de haber terminado.
 —¿Qué palabras tuyas nos lo prueban?
 —Dice: "Ya está".
 —¿Qué habría podido decir también para expresar su satisfacción?
 —¡Ah! He acabado.
 —El autor no habla más que de cartas, ¿puede el cartero distribuir otra cosa?
 —Sí; paquetes, periódicos, telegramas.
 —¿Cuál es la última expresión del texto?
 —"Y en cada carta que lleva hay cosas que suceden."
 —¿Son cosas?... ¿Encontráis otra palabra?
 —Son noticias.
 —¿Cuáles pueden ser estas noticias?
 —Buenas y malas.
 —Suponed que en la cartera hay noticias alegres o tristes, ¿se ve que el cartero sea alegre o triste?

- No, no es ni alegre ni triste.
 —¿Cómo es entonces?
 —Indiferente.
 —¿Por qué?
 —No sabe lo que contienen las cartas.
 —El cartero ¿es siempre indiferente? Buscad un ejemplo.
 —No; cuando entrega una carta con franja negra.
 —¿Qué ha querido mostrarnos el autor con la última frase?
 —La importancia de las cartas.

Resumamos: Este texto está formado de tres partes.

¿Cuáles?

- 1) El autor describe los vestidos del cartero.
- 2) El autor describe el viaje del cartero.
- 3) El autor describe la importancia de las cartas.

CAPÍTULO X

LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO

Conocer su lengua, hemos dicho, es ser capaz de expresar todo lo que se piensa, se siente o se sabe de manera correcta y precisa, empleando las palabras de que se compone su "vocabulario". Cuantas más palabras poseemos y, naturalmente, el sentido o sentidos de cada una de ellas, y podemos mejor hacerlos entender, mejor comprendemos lo que se nos dice o lo que leemos.

La adquisición del vocabulario, de un repertorio lo más rico posible de palabras, es una de las tareas principales de la enseñanza de la lengua materna.

Esta tarea es más necesaria en las escuelas donde los alumnos salen de las capas populares, es decir, que provienen de los medios familiares donde el lenguaje está poco desarrollado, o donde se expresan con gestos o con palabras sin significación válida.

En todas las capas de la sociedad, sin embargo, se puede comprobar hasta qué punto el vocabulario es a menudo limitado; a un profesor de universidad, cuyo lenguaje es pulido y muy entendido en su disciplina, le cuesta mucho trabajo entender a un colega cuyo campo de actividad es distinto del suyo.

En el terreno de la ciencia, sus vocabularios son distintos. Ambos, por lo demás, ignoran a menudo los términos que emplean las gentes de oficios: el mecánico de automóviles, el ebanista, el cultivador.

Cada profesión, cada actividad tiene su vocabulario particular, "técnico", que solo conocen los que lo utilizan todos los días y algunos pocos iniciados.

No incumbe a la escuela primaria el enseñar los términos especiales, empleados en la vida profesional; su papel es dar a cada alumno un vocabulario general de comunicación, común a todos, que debe enriquecer todo lo que pueda.

La pedagogía experimental ha establecido, para varias lenguas europeas, el *vocabulario básico* de cada una de ellas. El

total de palabras que cada uno de estos vocabularios comprende varía poco de unas a otras: alrededor de 4.000 palabras.

Sobre el conocimiento y la comprensión de este vocabulario básico debe concentrarse, al principio, la enseñanza.

¡Pero se trata de un mínimo!

Se sabe, por otra parte, que, al llegar a la escuela primaria, el número de palabras que posee un niño puede llegar a 2.000 y hasta 3.000. Sin embargo, hay una gran diferencia entre "comprender" una palabra y emplearla en su lenguaje, es decir, tenerla a disposición para usarla conscientemente, porque la comprensión se ve siempre favorecida por el contexto en el que la palabra está insertada: hablada o escrita. Utilizarla uno mismo en una oración supone que el sentido se ha comprendido, que se ha asimilado, que se está en posesión de él. Si, en la frase siguiente, la palabra "mango" no se conoce, al niño no le costará mucho trabajo saber que es una fruta.

"En la tienda, el comerciante exponía hermosas frutas: plátanos, naranjas, mangos, manzanas, etcétera."

Pero el conocimiento de la palabra será muy incompleto. El mango es una fruta; pero, ¿qué clase de fruta? Y, ¿qué árbol la produce? o, ¿en qué estación? ¿La ha tenido el niño en sus manos? ¿La ha visto en alguna lámina?

Enseñar el vocabulario es, a la vez que aumentar el número de vocablos que el niño conoce, enseñarle:

- a) El sentido de los mismos, es decir, ponerlo en condiciones de apropiarse de él, para utilizarlo cuando habla o escribe.
- b) Su forma, o sea su escritura correcta.

Es imposible, en la escuela primaria, conocer todo el vocabulario de la lengua de un país dado.

¿Quién, por lo demás, puede blasonar de conocerlo y poseerlo y mucho menos de comprender todas las palabras?

La enseñanza tiene, pues, sus límites, que se hallan, naturalmente, fijados por la capacidad mental de los niños en diferentes edades y, en cierta medida, por el medio geográfico y social en que viven.

Como todas las enseñanzas de la escuela, la del vocabulario debe ser graduada. Con los más pequeños, se comienza por los nombres de los objetos que les son familiares, por los adjetivos que caracterizan sus cualidades o sus defectos; por los verbos que indican acciones que ellos mismos ejecutan. Es, pues, allí todavía el medio ambiente y las experiencias de los niños los que proporcionarán los elementos de las lecciones en el curso de los primeros años.

Por consecuencia, será necesario recurrir a la representación de las palabras por la imagen. ¿De qué sirve querer describir con palabras un *barco* a un niño que nunca ha visto el mar, o un *pez* al niño de la montaña? Entonces, que con una sencilla imagen identifique inmediatamente la palabra que se le quiere presentar.

Cuando las cosas o sus representaciones son imposibles por ejemplo cuando se quiere enseñar el sentido de palabras abstractas, aparece el tercer estadio, el de las asociaciones lingüísticas y el de las analogías, sobre las cuales se funda la enseñanza desde el momento en que la fase elemental y concreta ha terminado; es decir, el estudio de todos los medios de que dispone el lenguaje para permitir precisar un pensamiento, la intensidad de un sentimiento, la exactitud de un hecho.

A) EL MÉTODO ASOCIATIVO

Es necesario, pues, poco a poco, con ejercicios adecuados, multiplicar las relaciones que pueden establecerse entre los vocablos, porque la palabra aislada no tiene valor por sí misma: no es más que un signo, una representación de un objeto, de la idea o del sentimiento que significa.

Sea la palabra "árbol". Sola, esta palabra evoca generalmente un vegetal leñoso; pero, ¿cuál? En tanto que un contexto no precisa el sentido, no significa gran cosa, porque puede ser un árbol frutal (¿cuál?), un árbol del bosque o un árbol de transmisión, que es cosa muy diferente.

Un adjetivo no significa nada si el niño no tiene la percepción directa de la cualidad que caracteriza.

Sea el adjetivo "negro"; ¿representa un color, lo que es un sentido propio? Entonces comparemos: una tela negra; una cámara negra, un humor negro, una suerte negra, etcétera.

Un verbo no significa nada si la acción no se ejecuta realmente ante el niño más tarde, con mímica, reproducida por medio de gestos o, incluso, descrita con términos que el niño capta exactamente.

En toda lengua hay verbos que sirven para todo y que se emplean por pereza o por ignorancia del término propio. Ellos son los responsables en un lenguaje aproximado e impreciso, contra cuyo empleo debe reaccionar la escuela; por ejemplo, meter en tierra (enterrar), meter en paquetes (empaquetar), meter en un cuadro (enmarcar), meter en el bolsillo (embolsar).

Por lo demás, los sentidos diversos que pueden tener los nombres, los adjetivos y los verbos en el lenguaje oral o escri-

to no pueden ser comprendidos más que por medio de comparaciones y asociaciones que son la base de una enseñanza eficaz y ordenada.

Vamos a pasar revista a los diversos medios lingüísticos de que el maestro puede echar mano para que su enseñanza sea tan viva como eficiente. Descansan sobre un método que el gran lingüista ginebrino Charles Bally ha llamado *método asociativo*, porque establece comparaciones por semejanzas, diferencias, analogías; por la búsqueda de contrarios, por la fijación gradual de valores, de tamaño, de intensidad, de clasificaciones diversas: cronológicas, lógicas, es decir, de las múltiples relaciones de sentido que pueden establecerse entre las palabras.

Estas asociaciones se refieren:

1) Al sujeto de la acción.

—¿Quién ladra, bala, arrulla?
—El perro, la oveja, la paloma.

2) La acción y su agente.

—¿Cómo se llama al que cultiva flores?
—Jardinero.
—¿Cómo se designa al que vende flores?
—Florista.

3) La acción y su instrumento.

—¿Con qué herramienta siega el trigo el campesino?
—Con la hoz.
—¿Con qué máquina corta el trigo?
—Con la segadora.

4) La acción y su resultado.

—¿Qué se obtiene cuando se mezclan harina y agua?
—Masa.
—¿Qué se obtiene cuando se mete la masa en el horno?
—Pan.

5) La acción y su objeto.

—¿Para qué se prensa la uva?
—Para obtener vino.
—¿Para qué se cultivan las gallinas?
—Para que pongan huevos.

6) La acción y su utilidad.

—¿Para qué sirve la azada?
—Para cavar la tierra.
—¿Para qué sirve el volante de un automóvil?

—Para dirigirlo.

7) El lugar de la acción.

—¿Dónde se fabrica?... ¿El queso?

—En la quesería.

—¿Los autos?

—En las fábricas.

8) El objeto y su materia.

—¿De qué materia se hacen ordinariamente los muebles?

—De madera, de acero.

—¿De qué materia se hacen ordinariamente los zapatos?

—De cuero, de lona.

9) El todo y sus partes e inversamente.

—¿Qué se puede meter en un granero?

—El heno, la paja.

—¿En dónde se pueden meter las papas?

—En un saco, en una caja.

Otras asociaciones que consisten en formar series de diversa naturaleza:

1) Buscar nombres colectivos.

—¿Cómo se llama al conjunto de huevos empollados por una gallina?

—Pollada.

—¿Cómo se llama al conjunto de pájaros nacidos en el mismo nido?

—Nidada.

—¿Cómo se llama al conjunto de gentes que toman sus alimentos en una misma mesa?

—Comensales.

—¿Cómo se llama al conjunto de estudiantes?

—Estudiantado.

—¿Cómo se llama a un conjunto de animales domésticos?

—Rebaño.

—¿Y al conjunto de útiles o herramientas?

—Utilaje, etcétera.

2) Búsqueda de sucesiones de actos en un orden dado:

a) *Orden lógico*

Colocar en el orden en que se realizan las acciones siguientes:

Segar el trigo, molerlo, aventarlo, sembrarlo.

b) *Orden cronológico*

Clasificar desde el más joven al más viejo.

Un adulto, un bebé, un anciano, un adolescente, un niño.

Otras asociaciones.

1) *Familias de palabras*

Dar las palabras de la familia de *tierra*:

—Terreno, terrestre, enterrar, desterrar, etcétera.

Dar las palabras de la familia de *leche*:

—Lechería, lechero, alechar, etcétera.

2) *Búsqueda de sinónimos*

—¿Cómo se puede expresar con otras palabras la oración siguiente, remplazando la palabra "ruido" por un equivalente?

—Este ruido no me ha dejado dormir. Alboroto, estruendo, etcétera.

3) *Expresión de ideas semejantes*

—Pablo duerme un sueño tranquilo. Duerme tranquilamente.

4) *Expresión de ideas opuestas*

—Pablo duerme ligeramente. Pablo duerme profundamente.

—El agua es clara. El agua es turbia.

5) *Búsqueda de cualidades y defectos*

—¿Cómo se llama una tierra que produce mucho?

—Fértil.

—¿Cómo se llama una tierra que no produce nada?

—Estéril.

6) *Búsqueda de términos particulares*

—¿Cómo se llama al conjunto de pelos de un perro?

—Pelaje.

—¿Cómo se llama al conjunto de plumas de la gallina?

—Plumaje.

7) *Búsqueda de homónimos*

Alargar un vestido es... hacerlo más largo.

Libertar a un prisionero es... ponerlo en libertad.

8) *Búsqueda de gradaciones*

Clasificar de lo más frío a lo más caliente:

Viento sofocante, viento templado, viento glacial. viento cálido.

9) *Búsqueda de comparaciones*

Come como un ogro.
Duerme como un lirón.

10) *Remplazar una frase con un verbo*

Tomarse un descanso descansar.
Tomar la comida comer.

11) *Buscar los diversos sentidos de una palabra*

Decir una oración orar.
Decir una fábula recitar.
Decir lo contrario de la verdad mentir.

Hay una gama variada de asociaciones a las que es fácil recurrir para aumentar y precisar, por turno, el sentido de los nombres, de los adverbios, de los verbos, de expresiones diversas.

Pero va de suyo que tal método de enseñanza del vocabulario exige que el maestro prepare cuidadosamente sus lecciones recurriendo a los diccionarios que le ayudarán (diccionarios alfabético, analógico, de sinónimos).

Los ejemplos de asociaciones que acabamos de presentar no se utilizarán todos en el curso de una lección. Según el tema de ésta, se escogerán los que mejor parezcan corresponder a la materia de estudio.

Cada lección debería terminar con la lectura de textos de autores que se relacionen lo más exactamente posible con el tema tratado, haciendo sentir a los alumnos el valor del fragmento leído, en el cual algunas palabras o expresiones presentadas en el curso de la lección encuentran naturalmente su lugar en el texto por constituir el valor de éste.

En las escuelas en que la enseñanza del vocabulario no depende del empleo obligatorio de un manual especial, de un repertorio de palabras, se ofrecen varias posibilidades al maestro para dar esta enseñanza y variar su presentación.

1) Con los alumnos pequeños, unir la palabra a la cosa, como hemos dicho, o, por lo menos, a su representación. La documentación que el maestro habrá reunido le será de gran ayuda: colecciones de objetos, de láminas, de escenas ilustradas, con las palabras correspondientes que se trata de parear, proporcionarán la materia para una actividad productiva a la cual los niños podrán aplicarse solos.

La utilización de este juego de vocabulario es de gran provecho para su elaboración al alcance de cada uno: en un sobre, estampas de objetos o de escenas pegadas en un cartón; en otro, las palabras o las frases que les corresponden. El alumno deberá colocar la palabra o la frase bajo la imagen que convenga, es decir, demostrar que ha comprendido lo que ha leído, que ha adquirido, por lo tanto, las palabras o expresiones que eran nuevas para él.

2) El maestro puede partir de una lección de cosas, del material recogido en el curso de un paseo escolar y lo mismo de los objetos traídos por los alumnos, o de un acontecimiento que haya llamado la atención: explicación de las palabras nuevas escritas en el pizarrón y ejercicios asociativos diversos relacionados con ellas.

3) El mismo procedimiento partiendo de un texto adecuado.

4) Aprovechar, si se puede, la buena voluntad de los padres y dar a tal lección un carácter especial. Hemos seguido con interés, un día, la experiencia siguiente: vino un papá relojero, a una clase de muchachos mayores, a hablar de su oficio. Había traído su herramienta y un reloj en piezas separadas y respondió a las múltiples preguntas de los niños deseosos de saber, de comprender. No habrán retenido todas las palabras empleadas por el relojero, pero algunos sentidos, sin duda, se les habrá grabado en la memoria: la caja, la cuerda, el muelle, el áncora, etc., y sabrán cómo marcha el reloj.

O bien la clase va de visita al taller de un artesano que les hablará también de su trabajo, de sus herramientas, de su fabricación.

De tales lecciones de vocabulario surgen múltiples resonancias: constituyen verdaderos centros de interés, porque implican, a la vez, el estudio y el conocimiento del medio, ejercicios de lenguaje en el tiempo en que pueden despertar, en los alumnos mayores, el interés y el gusto por tal o cual actividad profesional, más tarde.

B. LA ORTOGRAFÍA DE USO

Conocer la grafía correcta de las palabras es también importante para saber su sentido: una no se da sin el otro y el maestro debe tener la preocupación de llevar de frente su adquisición.

He aquí algunas observaciones esenciales:

1) Toda palabra nueva debe pronunciarse correctamente y perfectamente articulada. La memoria auditiva es la primera que se desarrolla; es necesario que la percepción deje un recuerdo auditivo exacto.

2) Toda palabra nueva debe ser escrita, después deletreada, copiada con claridad y exactitud.

3) No hacer nunca escribir una palabra al dictado que los alumnos no hayan visto y copiado según un modelo.

4) Con excepción del dictado de control, los alumnos deben estar autorizados para preguntar al maestro sobre la ortografía de una palabra de la que no estén seguros. Es infinitamente de mejores resultados dar la grafía de una palabra que se adquirirá poco a poco, que dejar que la escriban mal, porque la vacilación entre la grafía correcta y la incorrecta corre el riesgo de subsistir por mucho tiempo.

5) Nos sentimos muy satisfechos de haber recurrido en nuestras clases experimentales a los procedimientos siguientes:

a) A los pequeños (de 7 a 9 años) hacerles escribir con letras grandes las palabras difíciles, en pequeñas fichas de papel fuerte (de 5 x 7 cm). Estas palabras se clasifican alfabéticamente en cajas de cartón fabricadas por cada uno en su clase de trabajo manual y que estén al alcance de su mano.

Consigna: cada vez que se vacile sobre la escritura de una palabra, debe buscarse en la caja y copiar. ¡Está prohibido equivocarse!

A medida que cada alumno, por su propia cuenta, se hace capaz de escribir correctamente tal o cual palabra, se suprime la ficha correspondiente de la caja.

b) Con los alumnos mayores, preparar un cuaderno especial en el cual las palabras nuevas se clasifican en diferentes columnas, según los prefijos, sufijos y sus dificultades particulares.

Así una palabra puede estar clasificada bajo diferentes rubros, lo que multiplica las asociaciones de ideas y fija mejor cada una de ellas.

C. EJEMPLOS

Los ejemplos que damos contienen la materia de lecciones que se dirigen a los niños de edades diferentes
El maestro hace preguntas y registra las respuestas de los

alumnos, conservando las buenas y rechazando las que sean erróneas. A él le toca saber hasta qué punto puede introducir expresiones nuevas que los niños no conocen; en este caso, debe limitarse a las más características, a las que los niños comprenderán y conservarán probablemente.

No hemos indicado toda la parte escrita de las lecciones, la lista de palabras o expresiones que hay que recordar y aprender en los ejercicios de aplicación que el maestro sacará de los que se hayan desarrollado oralmente.

1) En la granja

M. —¿Qué animales vimos el otro día en la granja?

E. —Vacas, terneros, caballos, pollos, patos, gallinas, pollitos, conejos, cerdos, cochinitos, etcétera.

M. —¿Cómo se les llama a todos los animales que viven en la granja?

E. —Animales domésticos.

M. —¿Y a los que nacen en libertad?

E. —Animales salvajes.

M. —Clasifiquemos en dos columnas a los animales que tienen:

	<i>Pelos</i>	<i>Plumas</i>
E.	Gato Perro Vaca, etc.	Gallina Pichón, etc.

M. —¿Quién conoce al animal que grita:
¡Kikirikí!, ¡miau!, ¡mú!, ¡guau-guau!, ¡be-be!, ¡ah-ah!, ¡co-co-co!, ¡cua-cua!

E. —Gallo, gato, buey, perro, oveja, burro, gallina, pato.

M. —¿Qué hace el perro? E. —Ladra.

—¿Quién maulla? —El gato.

—¿Quién muge? —La vaca, el buey, el toro.

—¿Quién gruñe? —El cerdo.

—¿Quién cloquea? —La clueca (llama a sus polluelos).

—¿Quién cacarea? —La gallina (que va a poner).

M. —¿Cómo se llama...

...a un burro pequeño? E. —Burrito.

...a un gato pequeño? —Gatito.

...a una cabra pequeña? —Cabrita.

...a una gallina pequeña? —Polla.

- ...a un cerdo pequeño?
 ...a un cordero pequeño?
 M. —¿Cuál es el hijo...
 ...de la vaca?
 ...de la cabra?
 ...de la yegua?
 ...de la oveja?
 ...de la gallina?
 M. —¿Cuál es el defecto...
 ...del asno?
 ...del cerdo?
 M. —¿Cuál es una cualidad...
 ...del gato?
 ...del perro?
 M. —¿Qué animales viven en...
 ...una cuadra?
 ...un establo?
 ...una pradera?
 ...una porqueriza?
 ...un gallinero?
 ...un palomar?
 ...una caseta?
 Ejercicio inverso.
 M. —¿Dónde viven... el caballo,
 la vaca,
 los corderos,
 el perro?

—Cochinito.
 —Corderito.

E. —Ternero.
 —Cabrito.
 —Potro.
 —Cordero.
 —Pollo.

E. —Tozudo.
 —Sucio.

E. —Limpio.
 —Fiel.

E. —El burro, el caballo, el mulo.
 —La vaca, el buey, la cabra.
 —Los corderos.
 —Los cerdos (los cochinos).
 —Las gallinas.
 —Las palomas.
 —El perro.

2) *Tengo sueño.*

- M. —Por la noche, después de la cena ¿Qué haces, Juan?
 ¿Y tú, Pedro?
 E. —Me voy a acostar.
 M. —¿Por qué?
 E. —Porque tengo sueño...
 —Porque mamá me lo ha ordenado.
 M. —¿Qué dice mamá?
 E. —Vete a dormir. Es la hora de que vayas a dormir. Te duermes de pie. Te caes de sueño.
 M. —¿Cómo sientes que tienes sueño, Inés?
 E. —Bostezo. Se me cierran los ojos.
 M. —¿Qué dices cuando sientes venir el sueño?
 E. —Tengo sueño... Me caigo de sueño... Me duermo de pie.

- M. —¿Te duermes en seguida?
 E. —No, comienzo por adormecerme, después cierro los ojos y me duermo.
 M. —¿En seguida?
 E. —Duermo.
 M. —¿Cuándo deben irse a acostar los niños?
 E. —Deben irse a acostar pronto..., irse a la cama temprano.
 M. —¿Qué se dice del que duerme profundamente?
 E. —Duerme como un tronco, ...tiene un sueño pesado.
 Duerme como un lirón.
 M. —¿Qué se dice del que duerme tranquilamente?
 E. —Duerme sobre sus dos orejas.
 M. —¿Cómo duerme mamá si el niño está enfermo?
 E. —No duerme más que con un ojo. Tiene un sueño ligero.
 M. —Y si no ha dormido en toda la noche. ¿Qué dice al otro día por la mañana?
 E. —No he cerrado un ojo en toda la noche.
 —He pasado una noche en blanco.

Comparemos el sueño de mamá y el nuestro

- M. —Vosotros dormís bien. E. —Mamá duerme...
 —Vuestro sueño es pesado. —El de mamá es...
 —Pasáis una buena noche. —Mamá pasa...
 —Dormís con los ojos cerrados. —Mamá duerme...
 M. —¿Quién hallará la verdadera respuesta?
 —El sueño del bebé es tranquilo, duerme... E. —Tranquilamente.
 —El sueño del bebé es apacible, duerme... —Apaciblemente.
 —El sueño del bebé es dulce, duerme... —Dulcemente.
 M. —Después de la comida de mediodía papá descansa un poco. ¿Qué hace?
 E. —Se echa la siesta; duerme un rato.
 M. —¿Duerme de verdad?
 E. —No; está adormecido..., está soñoliento..., cabecea.
 M. —Hay gentes que, cuando duermen, hacen ruido. ¿Qué hacen?
 E. —Roncan.
 M. —¿Cómo se llama al... que duerme?
 E. —Dormilón.

- ...que ronca?
 ...que sueña?
 —Roncador.
 —Soñador.

M. —¿Quién halla palabras de la familia de "dormir"?
 E. —Dormir, dormirse, adormecerse, dormitorio.

Texto resumen de una lección
 (Según el cuento de Daudet: *Los viejos*)

En una casa de la frontera, un viejo dormía tranquilamente en una butaca, con la boca abierta, con las manos sobre las rodillas. A sus pies una muchachita leía un libro más grande que ella. Esta lectura había adormilado a toda la casa, el viejo se había adormecido; su mujer se había quedado soñolienta sobre una silla; los canarios dormían en su jaula y las moscas en el techo.

El péndulo zumbaba y hacía tic-tac. No había nadie despierto en toda la casa más que una franja de luz que caía, blanca, a través de los postigos.

En medio de este sopor general, la niña continuaba su lectura.

3) Los sentidos

- M. —¿Para qué sirven los ojos? ¿Los oídos?
 E. —Para ver, para oír.
 M. —¿Cómo se llaman estos medios que nos permiten tomar contacto con el mundo externo?
 E. —Los sentidos.
 M. —¿Conocéis los órganos de nuestros sentidos? ¿Cuántos tenemos?
 E. —Cinco.
 M. —Busquemos, tratad de hallar el término que conviene.
 El oído permite... E. —Oír.
 El ojo permite... —Ver.
 La nariz permite... —Oler.
 La lengua permite... —Gustar.
 La piel..., las manos permiten... —Tocar.
 M. —¿De qué sentido son estos órganos?
 —La oreja es el órgano... E. —Del oído.
 —El ojo es el órgano... —De la vista.
 —La nariz es el órgano... —Del olfato.

- La lengua es el órgano... —Del gusto.
 —La piel, las manos, son el... —Del tacto.

M. —¿Qué sentido nos informa cuando digo?:

- El asado se quema. E. —El olfato.
 —La campana toca. —El oído.
 —La sopa está salada. —El gusto.
 —El agua está fría. —El tacto.
 —El reloj señala las cuatro. —La vista.

4) La vista

M. —¿Qué sentido nos permite ver lo que hay alrededor de nosotros?

- E. —La vista.
 M. —¿Cuál es el órgano de la vista?
 E. —El ojo. Los ojos.

M. —¿Qué podemos hacer con los ojos?
 E. —Ver, mirar, apereibir, observar, distinguir, acechar, guiñar, contemplar, divisar, espiar, mirar con el rabillo del ojo, examinar.

M. —¡Atención! Todos los verbos tienen un sentido preciso. Busquemoslo. ¿Qué verbo emplearéis para decir:

- ¿Comenzar a ver? E. —Apercibir.
 —¿Mirar atentamente? —Observar.

M. —¿Ver líneas detalladas que antes no se habían visto!

- E. —Distinguir.
 M. —¿Ver apenas, cuando se echa una ojeada?
 E. —Entrever.
 M. —¿Ver con todos los detalles?
 E. —Examinar.

M. —¿Seguir con la mirada todos los movimientos?

- E. —Explorar, espiar.
 M. —¿Mirar con el rabillo del ojo?
 E. —Guiñar.

M. —¿Mirar a uno con insistencia?
 E. —Mirarle cara a cara.

M. —¿Qué diferencia hay entre "ver" y "mirar"?
 E. —Basta abrir los ojos para ver.
 —Es necesario *querer* ver, para mirar.

M. —Busquemos algunas palabras de la familia de "ver".
 —Una cosa que se puede ver es...
 E. —Visible.

M. —¿Y lo contrario?

- E. —Invisible.
 M. —No se ha podido reconocer la nacionalidad del avión que ha volado sobre la ciudad.
 E. —Era nula la visibilidad.
 M. —Lo que se percibe por los ojos es una percepción...
 E. —Visual.
 M. —¿Cómo puede ser la vista? (sentido humano).
 E. —Penetrante, débil, corta, baja, buena, mala.
 M. —Busquemos expresiones.
 —Conozco a una persona por haberla encontrado varias veces.
 E. —La conozco de vista.
 M. —He dejado de ver a esa persona.
 E. —La he perdido de vista.
 M. —Este niño crece rápidamente (en poco tiempo).
 E. —Crece a ojos vistas.
 M. —La vista puede ser también lo que se ve. Se dice: "Desde esa cima se ve una magnífica vista de la llanura". ¿Cómo puede ser la vista?
 E. —Amplia, bella, neta, clara, restringida.
 M. —Se dice: "Es un bello punto de vista".
 E. —Se emplea así la expresión en sentido figurado: "Cada uno tiene su punto de vista"; es decir, su manera de considerar las cosas.
 Se dice también de una personalidad importante. "Es una persona de vista".

5) *El tacto*

- M. —Si acercáis vuestra mano a un hornillo encendido, ¿qué hacéis?
 E. —La retiro.
 M. —¿Por qué?
 E. —Porque está caliente. Quemara.
 M. —¿Qué órgano nos informa de ello?
 E. —La piel.
 M. —¿De qué sentido es órgano la piel?
 E. —Del tacto.
 M. —¿Qué especie de enseñanza nos da el tacto? (Experimentar con: una esponja, una piedra, gis, yeso, un lápiz.)
 (Hacer adivinar al alumno, cerrando los ojos y tocando las cosas, todo lo que los demás tengan en sus manos.)
 E. —La forma de un objeto.
 M. —¿Cuál puede ser la forma?

- E. —Un objeto puede ser redondo, puntiagudo, alargado.
 M. —¿Qué otra enseñanza?
 E. —La consistencia de un objeto.
 M. —¿Cuál puede ser la consistencia de un objeto?
 E. —Un objeto puede ser tierno, blando, duro, sólido, firme, flexible, suave.
 M. —¿Qué otra enseñanza?
 E. —La temperatura.
 M. —Hallar las palabras que la expresan.
 E. —Caliente, frío, templado, helado, quemante.
 M. —¿Qué otra enseñanza más?
 E. —El peso de un objeto.
 M. —¿Qué palabras expresan el peso? Un objeto puede ser:
 E. —Pesado, ligero.
 M. —¿Qué otra enseñanza aún?
 Cuando has pasado tus dedos por un lápiz y por una piedra, ¿has sentido la diferencia?
 E. —El lápiz es liso; la piedra es rugosa.
 M. —Luego, ¿qué enseñanzas puede ofrecer el tacto?
 E. —La superficie de los objetos.
 M. —Ya habéis hallado que un objeto puede ser liso o rugoso. Hallad otras palabras que nos informen sobre una superficie.
 E. —Un objeto puede ser pulido, áspero, unido, fino, abollado.
 M. —¿Qué clase de informes se obtienen cuando se dice... esta pera es alargada?
 E. —Se habla de su forma.
 M. —Este durazno es blando.
 E. —Se habla de su consistencia.
 M. —Esta hoja es lisa. E. —Se habla de su superficie.
 —Esta agua está caliente. —Se habla de su temperatura.
 —Esta caja es ligera. —Se habla de su peso.
 M. —El órgano principal del tacto es la mano.
 Hallad las acciones que se pueden ejecutar con la mano.
 E. —Coger, estrechar, apretar, manejar, manipular, acariciar.
 M. —Hallar lo contrario. E. —Pulimentada.
 —Una tabla puede ser...
 —La corteza de un árbol puede ser...
 lisa o... E. —Rugosa.
 —El papel vidriado puede ser... E. —Áspero.

CAPÍTULO XI

LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN

A. UNA REVOLUCIÓN NECESARIA

La enseñanza de la redacción y de la composición es una enseñanza difícil en la escuela primaria y sus objetivos son limitados.

Comienza por la ejercitación en el lenguaje correcto y matizado y apunta a enseñar al niño a expresarse por escrito mejor que por el habla. Cuando habla, no tiene tiempo de flexionar ni de corregirse, sigue su idea sin poder pensar mucho y así la formula.

Por el contrario, cuando redacta, puede precisar mentalmente lo que va a escribir y, como se dice, "pensar sus palabras"; luego tiene la posibilidad de corregirse, de mejorar lo que escribe hasta el momento en que esté satisfecho de ello o hasta que experimente el sentimiento de que no podrá hacerlo mejor.

Para proceder de esta manera, es necesario que tenga ideas, recuerdos, experiencias, así como orden en su espíritu, sensibilidad e imaginación, conocimientos y capacidad de reflexionar.

La escuela primaria no puede dotar a los alumnos de tales cualidades y poderes en el tiempo restringido que pasan en clase; su papel consiste en hacerlos surgir y desenvolverlos. En darles una "técnica" de la experiencia escrita y medios a cuyo empleo podrán recurrir los alumnos.

Es tal vez en esta enseñanza en la que debe producirse una verdadera revolución; hay todavía escuelas en las que la lección de redacción figura en el horario a un día y hora fijados. Llegado el momento, el maestro escribe un título en el pizarrón y dice: "Tenéis tres cuartos de hora para esta redacción. ¡A trabajar!"

Uno querría estar seguro de que tales concepciones han desaparecido. Que el adulto, en efecto, haga un llamamiento a su propia experiencia; tiene que escribir una carta difícil

de redactar, está sentado a la mesa, comienza una frase o dos, las borra, vuelve a comenzar, no tiene mejor éxito... Abandona su tarea y va a comenzar otro trabajo. Acaba de comprender que, adulto, es incapaz de redactar, en un momento dado, porque no le vienen las ideas o no encuentra la formulación deseada. En la escuela primaria, y hasta en los primeros años de la enseñanza secundaria, no se debería obligar a los niños a escribir mediante mandato; es obligarles a la hipocresía, a la charlatanería; es comprometer la capacidad que se les quiere dar y mucho menos hay que obligarles a tratar un asunto que no tiene en ellos ninguna resonancia afectiva, ningún recuerdo, ningún interés. La redacción formal, la disertación, no tienen lugar en la escuela primaria, lo mismo que no lo tienen la gramática técnica o la explicación literaria en el sentido que se les da en la enseñanza secundaria.

Entonces, ¿qué hacer?

Es necesario, desde el principio, distinguir claramente la redacción, la composición, es decir, la producción de un texto por los alumnos, de los ejercicios técnicos, de la comunicación de los medios que les facilitaría esta redacción.

B. LA REDACCIÓN COMO PRODUCCIÓN PERSONAL

La condición indispensable es conceder al alumno la libertad de escoger su tema.

Otra condición debería ser investigada y respetada: escoger también el momento. Pero reconocemos voluntariamente que es difícil de realizar en las clases en las que un empleo del tiempo semanal fija, día tras día, el horario de las diversas lecciones.

Se puede apostar en favor de la técnica del texto libre que ha penetrado en las prácticas escolares de muchas escuelas. Ha sido lanzada por C. Freinet, fundador del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna. Esta técnica es aplicable en todas partes, porque basta que el maestro reconozca su valor.

Los "textos libres" tienen su origen, muy a menudo, en las "historias" de muchachos que a estos les agrada contar a sus maestros. Hemos dicho, al tratar de la lectura global, que los niños, al entrar a la escuela, escuchan las narraciones de sus camaradas, que se escogen las mejores y que éstas se imponen de acuerdo con lo que el maestro ha hecho resaltar escribiéndolo en el pizarrón. Se convierte así en un texto elaborado libremente. Estas historias son en principio muy breves; por ejemplo:

- 1) "El dentista me ha sacado un diente. Yo he gritado."
- 2) "Ayer vi un pajarito en una rama de árbol; cantaba, era muy bonito."
- 3) "Esta noche me he caído de la cama; no he sentido nada."

Un año después, la composición tomará cuerpo.

- 1) "Esta tarde, Gerardo ha traído un avión. Lo ha construido él mismo con tres pedazos de madera y dos clavos."
 - 2) "Paulina ve caer las hojas. ¡Oh, maestra! ¡Qué bonito es esto!, dice. Parece que cae el sol. Alain: Brillan como el oro. Gerardo: ¡Es el otoño!"
- Y he aquí algunos textos originales de pequeños escolares mexicanos, de la Escuela Experimental Freinet, San Andrés, Tuxtla, Veracruz.

- 1) "Mi mamá es blanca.
Yo la quiero mucho.
Yo, cuando me vengo a la escuela,
me da juguetes, para jugar."
- 2) "Mi mamá tiene el pelo negro.
Es blanca y se pinta los labios, a veces."
- 3) "Hace mucho sol.
La canoa va en el mar.
Dentro está un indio.
La canoa va derecho y va a chocar con Las Palmeras."
- 4) "El domingo fuimos a Salinas.
Me bañé en el mar,
y agarré muchas conchitas."

Recordemos que se trata de historias orales que la maestra escribe en el pizarrón, al dictado del autor. El problema de la ortografía no se plantea.

En las clases siguientes, en las que los niños escriben directamente, la consigna dada por el maestro es precisa: Cada vez que tengáis duda sobre la escritura de una palabra o en relacionarla con otras, venid a consultarme en particular. Está prohibido cometer faltas de ortografía. Si os falta alguna palabra, podéis consultarme.

Por otra parte, los alumnos tienen a su disposición el diccionario en fichas de que ya hemos hablado, su libro de vocabulario (repertorio de palabras), su manual de gramática y, a veces, un diccionario auténtico. Se lleva a cabo una ejercitación progresiva para resolver las cosas por sus propios medios cada uno gracias a la ayuda de un camarada. De hecho, el maestro es consultado cada vez menos o de manera tolerable.

Júzguese el valor educativo de la práctica de tales recursos pedagógicos.

Hay dos maneras de sacar partido de estas composiciones que surgen del deseo de escribir de los mismos niños y no de los mandatos del maestro, cuyos consejos de animación son espontáneos.

Al comenzar cada mañana, se dirá a la clase: "¿Quién ha preparado un texto?" Cada autor leerá el suyo a sus camaradas, quienes harán la crítica y lo clasificarán. El maestro podrá escoger uno o dos para una lección de técnica, de la que hablaremos más adelante.

O bien se pone a disposición de los alumnos una caja y allí deposita cada uno lo que ha redactado. De tiempo en tiempo el maestro examina su contenido y, en lo demás, el modo de utilización es el mismo que acabamos de describir.

Si la lección de composición tiene lugar a horas fijas, el maestro puede, en la víspera o la antevíspera, aconsejar a los alumnos que reflexionen sobre lo que quieren redactar.

En el curso de la lección, cada uno elaborará el texto sobre el cual haya pensado.

O bien señala uno o dos asuntos generales que cada alumno tratará según su propia inspiración. No el mismo texto señalado a todos, sino una gran libertad para que cada uno escoja y se exprese sobre el tema propuesto, dándole una interpretación personal, debiendo aceptar el maestro todo lo que lleve el sello de la sinceridad e informándose de lo que cada uno quiere

expresar. Si no fuera así, bastará tener una breve conversación con unos u otros, para dar a los interesados las ideas necesarias. Por ejemplo: "Yo he dormido mal", tema propuesto por el maestro, puede transformarse en: "He dormido bien; una noche movida; una noche tempestuosa; me he despertado con sobresalto; me he caído de la cama; me he acostado demasiado tarde; papá ronca cuando duermo; me desperté muchas veces durante la noche, etcétera".

Se puede concebir de muchas maneras la práctica del texto libre.

1) El texto libre integral: los niños tienen libertad de escribir sobre lo que ellos quieren, cuando lo deseen. Se ven fácilmente las ventajas; pero también las dificultades.

2) Exigencia de un texto libre por semana: La clase se divide entonces en grupos y el alumno debe saber que los trabajos del grupo a que pertenece serán presentados a la clase tal día.

3) Libertad de preparar el texto libre en casa. Todo maestro, por mal informado que esté, "sabe" en seguida si el alumno es el único autor del trabajo. La ayuda de los padres en sí no debe imputarse como un crimen, sobre todo si es declarada de plano, y la parte que corresponde a éstos está claramente señalada.

4) El texto libre se redacta enteramente en la escuela; pero los alumnos han sido instados a pensar en su tarea: selección del tema; manera como se proponen tratarlo, etcétera.

5) Poner a disposición de los alumnos, en las diversas épocas del año, una lista de asuntos relacionados, ya sea con los trabajos de interés tratados en clase, ya con el desarrollo de fiestas populares o religiosas, con los acontecimientos locales que se producen en fechas determinadas, etcétera.

Hay que tomar precauciones cuando el maestro quiere modificar su enseñanza y pasar a la práctica del texto libre. En el curso de la primera etapa da varios títulos a escoger; una narración, una descripción, un retrato, y apreciará cuál será el que logrará mejor acogida entre los niños.

Después pedirá a los alumnos que propongan ellos mismos los temas de composición. Una discusión colectiva permitirá darse cuenta de su valor: asuntos que responden a motivaciones personales o a fantasías expresadas sin mucha reflexión.

Por último, podrá recurrir a temas enteramente libres: sería muy raro que no pudiera entonces darse cuenta de una

mejora notable de ideas y sentimientos aunque la forma misma requiera todavía ser perfeccionada.

He aquí algunos textos en los que se notará la diferencia.

El primero es un modelo tomado de un manual de francés, que estuvo durante mucho tiempo en uso en las escuelas de la Suiza romanda, cuando se consideraba que la enseñanza de la composición debía ser "graduada" y los "modelos" eran propuestos a los alumnos cuyo trabajo consistía en imitarlos.

El segundo procede de un muchacho de once años de edad, ejercitado en la práctica del texto libre.

Dejamos el juicio a la consideración del lector.

a) Tema impuesto: *Mis canicas*

"Mis canicas son de arcilla. Son grises, verdes, negras, azules. Son redondas. Tengo también una canica de ágata. Las guardo todas en una bolsa. Juego a las canicas con mis camaradas; jugamos en el patio de la escuela."

b) Tema libre

"El domingo por la tarde no sabía que hacer y mi madre estaba enferma. Mi hermano me propuso que jugáramos a las canicas.

Salimos. Le dije. 'No jugaremos solo porque sí.'

'No', respondió mi hermano. 'Contaremos los tantos.'

Cuando vi que ganaba, dije: '¡Ahora jugaremos por jugar.'

'Sí', me respondió."

He aquí otros dos, también significativos.

a) Tema impuesto: *Nuestra vaca*

(El libro en cuestión estaba en uso en escuelas urbanas.)

"Se llama Rojiza, a causa de su pelo rojo. Es nuestra nodriza, nuestra camarada, nuestra amiga. Arrastra la carreta en tiempo de las cosechas. La paseo a menudo por los senderos herbosos, en los que la hierba es de todos. En el establo tiene heno. Mi madre le da también salvado mojado en agua. Queremos a Rojiza y ella nos quiere."

b) Tema libre: *Una desgracia*

"He ido a pasar las vacaciones a casa de un tío mío. Tiene una hermosa vaca. Se llama Rouen.

Un día me dijo mi tío si quería limpiar la cuadra. 'Sí', le respondí.

"Me dio una pala; me acerqué a la cuadra; abrí la puerta, en aquel instante la vaca dejó caer una boñiga que se desparra-
mó hasta mi cara.

"Rápidamente fui a donde estaba mi tío y le dije: '¡Oh!, ¡qué vaca más sucia!'"

C. LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

Deben contribuir a la adquisición por los alumnos de tres cualidades:

La sinceridad.
La corrección de expresiones.

La claridad en las ideas y en su ordenamiento.
Si es posible, y para algunos bien dotados, la elegancia de

estilo y la originalidad de la expresión.
Una preparación oral colectiva es un ejercicio excelente.

Tiene a fijar en el espíritu la forma sintáctica de los pensamientos que hay que expresar. Cada uno sacará provecho de ello y, en el momento de escribir, tendrá a su disposición muchas expresiones equivalentes y matizadas.

La redacción, entonces, será muy fácil.
El primer trabajo para llegar a conseguirlo es enseñar a

los alumnos a observar:

1) Anotación de las observaciones (movimientos, posiciones, gestos, manifestaciones, etcétera).

2) Análisis de las observaciones recogidas por cada uno, comparándolas con las de los camaradas (búsqueda de palabras).

3) Expresión de estas observaciones con otros términos (búsqueda de los medios de expresión de que se dispone).

4) Síntesis de las observaciones anotadas: paso de las anotaciones a la composición propiamente dicha (elección, ordenamiento).

5) Comparación con los textos de autores distinguidos presentados por el maestro.

He aquí ejemplos de ejercicios que consisten en la descripción de lo que se observa.

UN RETRATO

En el curso de la lección precedente, el maestro ha propuesto como tema de composición "Mi retrato". Cada alumno

debe describirse a sí mismo. En la lección siguiente, el maestro ha leído algunos de estos textos y ha preguntado: ¿Quién es éste? Algunos fueron reconocidos; otros, no. ¿Por qué?

Uno de estos textos va a ser leído otra vez. El maestro indica que observen con atención, durante un día o dos, al compañero retratado: en su aspecto general, sus actividades, sus gestos, su conversación y su carácter.

Al siguiente día, el maestro escribe en el pizarrón las observaciones hechas por los alumnos, esforzándose cada uno por formularlas lo mejor posible. Las observaciones que se subrayan son discutidas y se escogen las mejores.

Acabado este trabajo, cada anotación se toma de nuevo y se corrige su forma. Hecho esto, se procede a su clasificación. Se busca el orden en que deben colocarse las ideas.

De hecho, y sin que se hable de ello, se ocupan en la materia del estilo, en el plan de la composición y el ordenamiento de ideas de que saldrá el retrato. La última tarea consiste, si es necesario, en "soldar" las frases del pizarrón a fin de constituir el texto "corriente" que sea lo más vivo posible.

He aquí el resultado de este trabajo colectivo, precedido del texto libre que presentó una niña que hizo su propio retrato.

a) *Mi retrato*

"Soy una muchacha bastante grande, morena e inquieta. Mis cabellos negros caen en bucles sobre mis hombros.

"Me gusta mucho la gimnasia. Encuentro fácil la escuela; pero es lástima que charle demasiado. Encuentro que la franqueza y la lealtad son las cualidades que señalan un buen carácter. Mi carácter es vivo; pero, como soy exploradora, hago lo posible por llevar a la práctica nuestra ley."

b) *Daniela*

"Grande, delgada, la cara enmarcada en sus largos bucles de color castaño claro que caen graciosamente sobre sus hombros, Daniela, nuestra compañera, es querida por todos. Vestida con una bata rosa y con un corto delantal de florecitas, no se olvida de ponerse su cinturón de exploradora, que sostiene su falda estirada y sujeta su talle y le recuerda su promesa.

"En clase, la veréis a menudo inclinada, a veces hasta demasiado, en su trabajo; de tal modo se aplica. Pero, rica en ideas, participa activamente en las lecciones, a menos que esté distraída o que esté de charla, lo que ocurre a menudo.

"Viva y leal en los juegos, se apasiona por los partidos de pelota, pero todo le interesa, principalmente la naturaleza que encanta a su imaginación.

"Es necesario decir que una vez metida su nariz en el libro, Daniela no oye nada. ¡A esta edad, todo es posible!"

Preparación oral de una composición sobre el gato

1) Encontrar verbos que se puedan emplear cuando se habla de un gato.

El gato maulla, espía, salta, come, bebe, lame, atrapa, brinca, etcétera.

2) Añadamos un complemento a cada uno de estos verbos.

El gato maulla detrás de la puerta, salta sobre una silla, atrapa un ratón, etcétera.

3) Precisemos lo que hace el gato.

Maulla *tristemente* detrás de la puerta; *de repente* salta sobre una silla; y atrapa *con habilidad* un ratón, etcétera.

Trabajo colectivo, según la técnica explicada antes.

El gato de Ramón

"Una hermosa mañana, Ramón trajo su gato a la clase. Se le escapó de sus brazos, corrió saltando por los bancos y se acurrucó entre los pies de un alumno.

"El maestro lo cogió y lo puso en su pupitre.

"El gato miró a todos lados con ojos inquietos y luego, de repente, saltó y se detuvo con un aire malhumorado junto a la puerta."

Otros procedimientos ayudan a la expresión libre.

1) Cada quien aporta a la lección de composición una oración o dos, relativas a una observación pedida por el maestro; estas oraciones son leídas, comparadas, retenidas o rechazadas. La discusión sobre el motivo de la selección es una verdadera lección de estilo accesible a los alumnos: originalidad de las palabras y de los giros; excelencia de una observación minuciosa y exacta.

2) Proponer el resumen de algunas oraciones del texto: ¿Quién sabe mejor sacar lo esencial y expresarlo de manera correcta? Y otro entrenamiento en la redacción puede ser la preparación de un periódico de clase, o que, por turno, cada alumno

relate los sucesos que son el reflejo de la vida y del trabajo de todos, los de la actividad cotidiana o los hechos que han impresionado a los niños.

He aquí extractos de un diario escolar (niños de nueve a diez años).

18 de febrero.

"Simona ha faltado a la escuela; su padre ha venido a decirle a la maestra que estaba enferma de apendicitis. Es lástima; celebraba su fiesta mañana. Entonces, le hemos escrito una carta."

CLAUDIA

22 de febrero.

"El señor Massarenti ha dado una lección de francés; hemos hablado de enfermedades."

DANIELA

25 de febrero.

"Juan ha ido para Salván el lunes por la mañana. Le he dado un abrazo."

FLORIAN

4 de marzo.

"Clara ha estado enferma; ha tenido coqueluche; ha vuelto a la escuela el martes. Estoy muy contenta de que vuelva."

GUY

Etcétera.

Este entrenamiento en el texto libre puede llevar a algunos alumnos a redactar por su propia iniciativa un Libro de Vida, escrito totalmente por ellos fuera de la escuela, y a relatar sus hechos y hazañas, sus ocupaciones y experiencias, alegrías y preocupaciones formales y familiares. El texto libre puede dar lugar a un trabajo de equipo; por ejemplo, el agente de tránsito que cuida la circulación en la garita, el cartero que hace su recorrido para llevar la correspondencia, el vendedor en el mercado, etc. Una excelente motivación para la redacción la proporciona la correspondencia interescolar: alumnos y clases de diversas regiones del país intercambian cartas sobre los intereses y condiciones de existencia de camaradas que no conocen, pero a los que aprenden a estimar; hemos hablado de ello a propósito del magnetófono.

Si dos ojos ven más que uno, cuatro pares ven más todavía, y el poner a disposición en común los recursos individuales permite, a menudo, obtener resultados muy interesantes.

Ha dado dos pasos en la clase.
Se ha echado a reír.
Se ha ido a su sitio.
Ha vacilado antes de ir a sentarse. Etcétera.

Cada observación da lugar a una comprobación mediante discusión colectiva. El maestro podrá hacer notar luego cuán difícil es una observación precisa y exacta. Con los alumnos mayores podrá, incluso, desprender de un ejercicio tan sencillo una lección moral sobre el valor del testimonio, porque algunos alumnos han "inventado" una comprobación que estaban seguros de haber realizado.

Estas observaciones son luego precisadas:

Juan ha abierto la puerta de *par en par*. Ha dado dos pasos en la clase..., ha dado dos *grandes* pasos. Se ha echado a reír... *De repente* ha hecho estallar su risa. Se ha ido a su sitio... Se ha ido *enseguida rápidamente* a su sitio.

Este intercambio hace resaltar otras comprobaciones, no formuladas todavía; éstas se agregan a las precedentes.

Finalmente, el conjunto se pone en orden, se hace una selección y un texto colectivo resume el trabajo que se acaba de realizar; por comparación con lo que ha escrito cada uno, los alumnos se dan cuenta de lo que puede ser una composición de observación cuando se han tomado el trabajo de observarlo todo, de observarlo bien y de redactar con exactitud, orden y claridad.

Texto colectivo

Juan entra a la clase.

"Juan ha abierto la puerta de *par en par*. Ha entrado con resolución, ha dado dos pasos y luego se ha detenido. De repente nos ha mirado estallando de risa. Luego se ha ido rápidamente a su sitio caminando de puntillas."

La corrección no debe limitarse a poner de relieve las faltas y a remplazarlas por formas correctas. Debe comprender un trabajo creador: mejorar los giros pesados y las formas de estilo. Para trabajar con éxito en esto, el maestro redacta una lista de defectos, de faltas más frecuentes, y de cuando en cuando dedica una lección a explicarlas y a indicar el remedio que conviene: una frase defectuosa o cualquier otro defecto se escribe en el pizarrón para corregirlo.

Se procede lo mismo que antes: se pide a los alumnos que den las soluciones de cambio mejores, se discuten, clasifican y se intercalan en su contexto conveniente imaginario.

Cada alumno sacará de aquí un provecho seguro, variable de uno a otro: el empleo de tal o cual giro, en una composición ulterior, mostrará al maestro que la lección ha sido aprovechada.

Terminemos recordando que el primer deber del maestro es el de dar confianza, de no ironizar, de no burlarse jamás ni exagerar su crítica.

Si el niño es estimulado, se expresará libremente y el maestro le ayudará a encontrar la mejor forma que debe dar a lo que quiere decir.

Concebida de esta manera, la práctica de la redacción corresponde a su objeto, que, repetimos, es estimular el deseo, crear la sinceridad de expresarse por escrito cuando hay algo que decir para comunicarse con los demás o por su placer simplemente.

Seguramente que los textos de los alumnos no serán siempre modelos de estilo. Si unos se expresan bonitamente y tienen a menudo cosas originales que decir, otros tienen mucho trabajo para conseguirlo; pero el objeto de la composición en la escuela primaria se habrá logrado: dar a cada alumno, en la medida de sus medios, la capacidad de escribir correctamente de manera que sea comprendido. Alegrémonos si algunos llegan, además, a expresar sus pensamientos de manera original y elegante.

CAPÍTULO XII

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Al llegar a la escuela, el niño pequeño conoce la gramática de modo totalmente práctico. Habla y se expresa formando oraciones y empleando palabras. Utiliza los pronombres relativos y conjunciones tales como: por, que, para que, es decir, que domina ya la estructura de la oración completa.

Tiene cierta noción de los tiempos; distingue el presente del pasado y del futuro, aun cuando a veces comete errores al hablar. Tiene la noción de número, uno y varios, del género, y emplea adjetivos y adverbios.

Toda esta gramática (el niño ignora que las palabras que emplea tienen denominaciones especiales) ha sido adquirida por la experiencia y el ejercicio, en el curso de diferentes momentos y situaciones de su existencia.

En la escuela primaria, la enseñanza de la gramática no tiene objeto por sí misma: es una necesidad para permitir al niño expresar mejor su pensamiento, captar mejor el de los demás y darle los medios de utilizar mejor los recursos que le ofrece la lengua que habla.

La enseñanza de la gramática debe, pues, concebirse en función de las necesidades del lenguaje oral y escrito y no en función de una disciplina abstracta, concebida como un sistema de fines. Nadie puede escapar a la coacción lingüística. Es necesario, pues, habituar a ella al niño de modo progresivo, no por el aprendizaje de reglas, sino por el ejercicio y la reflexión; acostumbrarlo al empleo de formas justas y de construcciones correctas mediante el entrenamiento para ayudar a la adquisición de hábitos sólidos.

Por esto es por lo que las palabras que señalan las diversas categorías gramaticales deben ser enseñadas "en función", presentadas en su uso.

La gramática debe fijarse más por el oído que por la vista, ya que la lengua del niño es lengua hablada, viva, que responde a sus necesidades y a sus intereses. La verdadera aptitud gramatical consiste en comprender y emplear de manera correcta

y con regularidad las formas y las construcciones y no en conocerlas teóricamente. Nace y se desenvuelve por el ejercicio, no por la memorización de definiciones inexactas y siempre incompletas.

La gramática debe menos ser enseñada que construida poco a poco recogiendo ejemplos y relacionándolos con tal o cual hecho gramatical que se va a presentar a los alumnos. Se procede así aplicando los mismos principios pedagógicos que en otras disciplinas: actividad, motivación, interés, y acordándose de que se enseña la gramática por la lengua y no la lengua por la gramática y que durante siglos los hombres han hablado y escrito sin haber aprendido esta última.

En esta materia, la escuela comete todavía el error de enseñar prematuramente a los escolares nociones que no tienen la capacidad de asimilar.

Importa, por lo menos, que su estudio parta de los hechos, del lenguaje familiar del alumno.

Por ejemplo, ejercicios de observación que no tienen nada de abstracto y que consisten al principio en la enseñanza de la lengua, en hallar y clasificar los nombres, los adjetivos y los verbos de un texto que se lee y estudia, o sea:

Los nombres de personas, de animales y de cosas.

Las palabras que indican sus cualidades y que dicen cómo son.

Las palabras que enseñan lo que hacen o el estado en que se encuentran, es decir, las palabras que representan acciones o estados.

De esta manera tan sencilla y directa se puede pedir al niño que emplee correctamente el singular y el plural en su lenguaje hablado; que tenga correctamente las nociones de unidad y de pluralidad; clasificar las comprobaciones que hace: los nombres en singular, los nombres en plural, o transformar un nombre en plural sin alusión a una regla que vendrá más tarde, singular en plural sin alusión a una regla que vendrá más tarde, mucho antes de que le sea enseñado a formularla sistemáticamente.

El mismo trabajo concreto puede hacerse observando los verbos y clasificándolos:

Ayer - hoy - mañana

Existe así una gramática funcional que surge de las cosas mismas y de la realidad que representan y gracias a la cual se desarrolla la función lógica del lenguaje.

Los maestros y las maestras se hallan sin duda obligados a seguir los planes de estudios en vigor y a utilizar los materiales de gramática que se encuentran a su disposición. Pue-

den muy bien, al propio tiempo, aplicar las ideas que acabamos de exponer, lo que proporcionará a su enseñanza más vida y más eficacia. Damos más abajo dos ejemplos de ello.

Queda en pie la cuestión de la ortografía gramatical: el conocimiento de las reglas para escribir correctamente.

Si la pedagogía tradicional se extravía en algún terreno, es sin duda en éste. Ya que, de hecho, la enseñanza de la gramática es impartida en la escuela primaria en función de la ortografía, con los lamentables resultados que todos conocemos.

Tales resultados son menos imputables a los alumnos y a la enseñanza que éstos reciben de sus maestros, que a las exigencias "demenciales" de los planes de estudios. En efecto: estos últimos imponen el deber de exponer y de obligar a aprender prematuramente unas reglas gramaticales que, por el estadio en que todavía se encuentra su desarrollo mental, los alumnos no son capaces ni de comprender ni de aplicar¹.

Cuanto menos, cabe renunciar a procedimientos mecánicos o mnemotécnicos carentes de valor formativo, y tener presente que la mejor enseñanza de la ortografía no consiste en multiplicar los dictados para corregir luego las faltas que éstos contengan, sino en obrar de manera tal que todo lo que los alumnos escriban esté correctamente escrito. Es, pues, conveniente autorizarlos a emplear los medios de que sus maestros disponen, y ejercitarlos en su manejo: acostumbrarlos a recurrir al diccionario y a la gramática y, cuando no logren superar por sí mismos un obstáculo, a recurrir al propio maestro.

Esta ha de ser la consigna: escribir sin faltas todo lo que se escriba. Si hay ignorancia, como si hay duda, buscar, comprobar, informarse. En vez de contentarse con el auxilio de la memoria o de la inspiración del momento, crear y desarrollar el hábito y el gusto de la corrección.

Ejemplos:

Presente, pasado, futuro

1. El trabajo del campesino:
En otoño, el campesino labró la tierra y sembró
Ahora, el trigo germina, el trigo crece
Cuando llegue el verano, el trigo estará maduro, el campesino cosechará

¹ Extracto de "Un laboratoire de pédagogie expérimentale et les besoins auxquels il répond", un estudio por R. Dottrens.

<i>Pasado:</i>	<i>Presente:</i>	<i>Futuro:</i>
El campesino sembró	El trigo crece	El campesino cosechará
2. El tiempo:		
lunes	martes	miércoles
ayer	hoy	mañana
mayo	junio	julio
el mes pasado	el mes corriente	el mes que viene
19...	19...	19...
el año pasado	el año actual	el año que viene
pasado	presente	futuro

CUARTA PARTE

METODOLOGÍA DE LAS ENSEÑANZAS FUNDAMENTALES

CAPÍTULO XIII

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Es la segunda enseñanza fundamental que reciben los niños en la escuela; en verdad se trata de un verdadero aprendizaje: ¡saber hacer!

Presenta además la característica de que es la única de las materias del plan de estudios que no tiene previsto ningún progreso de un año para otro. Desde el momento en que el niño traza sus primeras letras, reproduce los signos gráficos de la escritura de los adultos.

Al abordar el estudio de este problema, no tarda uno en comprender por qué chocan en este dominio las dos concepciones opuestas de la pedagogía y de la educación: conservadorismo y empirismo, adaptación de la enseñanza a las capacidades del niño y a las necesidades individuales y sociales actuales.

Basta, en efecto, examinar cualquier escritura de un adulto para darse cuenta de que no conserva casi nada de la escritura aprendida en la escuela por aquel que la ha trazado y que su regularidad y legibilidad dejan mucho que desear. El rendimiento de la enseñanza de la escritura es uno de los más insuficientes que existen y se puede uno extrañar de que tal insuficiencia no haya llamado la atención de los profesionales. Basta, en efecto, investigar las causas para hallar el remedio.

Es lo que vamos a hacer respondiendo a estas tres cuestiones:

1. ¿Qué es la escritura?
2. ¿Qué objetivo debe proponerse su enseñanza?
3. ¿Cómo enseñar a escribir a los niños?

A. ¿QUÉ ES LA ESCRITURA?

La escritura es un sistema de signos gráficos, gracias a los cuales podemos conservar, al abrigo de los fallos de la memoria, nuestras ideas, nuestros conocimientos, nuestros medios de cul-

tura. En la vida social se utiliza diariamente en la mayor parte de los oficios y profesiones, para elaborar y tener a disposición documentos de toda clase y para comunicarnos con nuestros semejantes por el intercambio de correspondencia.

Medio de conservación

Medio de comunicación. Es este último aspecto, principalmente, el que se toma en cuenta en su enseñanza.

Todos los alumnos deben escribir legiblemente para que quienquiera que sea pueda leer lo que está escrito y, como contrapartida, que sea capaz de leer los escritos manuscritos y comprender su escritura propia.

Tomada desde este punto de vista en función de tal fin, la escritura debe poseer necesariamente una cualidad, que no puede dejar de poseer: la *legibilidad*.

Una escritura ilegible no merece tal nombre, se convierte en garabato, en garrapateo.

Se debe señalar que la escritura está en regresión a consecuencia de la utilización de medios nuevos que la técnica ha divulgado por todas partes: teléfono, máquinas de escribir, máquinas de calcular, máquinas de contabilidad, etcétera.

De hecho, en nuestros días la escritura interesa sobre todo en la vida personal de cada uno.

El error de la enseñanza tradicional de la escritura es el haber desconocido otra de sus características igualmente muy importante: al mismo título que el gesto, la mímica o el lenguaje, la escritura es un medio de expresión.

Es por no haber tenido esto en cuenta por lo que se ha producido la decadencia de la escritura, agravada todavía por el hecho de que, a consecuencia de la hinchazón de los programas, se consagra menos tiempo a su enseñanza y se escribe demasiado y demasiado aprisa.

La escritura como medio de expresión presenta los mismos caracteres que el lenguaje. Todos los que hablan una lengua cualesquiera la han aprendido de la misma manera, emplean las mismas palabras, forman sus oraciones de una manera semejante, de tal suerte que los que hablan la misma lengua los comprenden.

Pero cada uno se expresa, pronuncia, articula de modo diferente, tiene su lenguaje suyo, propio, porque éste no depende solamente de las palabras y de las formas de la lengua, sino de posibilidades personales de hablarla, posibilidades de su temperamento sin olvidar la influencia del medio en que vive.

Lo mismo ocurre con la escritura: todos los niños aprenden la misma escritura y cada uno tiene la suya propia que se dife-

rencia cada vez más de las otras a medida que el crecimiento se va desarrollando.

Querer que todos los niños escriban de la misma manera es antipedagógico en alto grado y se puede llegar a lograrlo en clase solo en las lecciones de caligrafía.

Pero desde que el niño o el adolescente salen de la vigilancia del maestro, su escritura cambia totalmente. Trazan los signos de la manera que les conviene..., como el maestro mismo, que fuera de clase utiliza su escritura personal, muy diferente de la que enseña y que obliga a emplear a sus alumnos.

Como todo medio de expresión, la escritura participa de la estética: está sometida a las tendencias generales del arte y evoluciona con ellas. Es por esto por lo que los caracteres de la escritura cambian con el tiempo: en nuestra época, igualmente como en arquitectura, la tendencia es a la claridad, a la sencillez y ésta es todavía un elemento a considerar en la elección de los modelos que se proponen a los niños.

B. ¿QUÉ ESCRITURA SE DEBE ENSEÑAR?

Hemos visto que la única cualidad de la escritura considerada como un medio de comunicación y de conservación es la legibilidad.

Si la consideramos como medio de expresión, debe ser enseñada teniendo en cuenta las posibilidades de los niños en las diferentes edades y las particularidades individuales, lo que nos lleva a formular de la manera más objetiva posible el propósito que la escuela debe asignar a cada una de las etapas de esta enseñanza: *dar a cada niño la mejor escritura personal que sea capaz de trazar.*

Aquí entran en línea de cuenta consideraciones de orden psicológico y de orden orgánico.

Escribir, para un niño pequeño, es un trabajo muy complicado: es necesario primeramente ver el modelo, es decir, percibir la forma de las palabras y de las letras. Luego, por un acto mental, traducir gráficamente esta imagen visual, poniendo en juego la vista, el cerebro, los nervios y los músculos.

La primera parte de este complejo: la percepción de los signos de la escritura, ha dado lugar, en los laboratorios de psicología, a múltiples investigaciones. Todas han llevado al mismo resultado: "en la edad en que los niños aprenden a escribir, o sea, a los cinco o seis años, no son capaces de reconocer las formas complicadas de la escritura ligada. La percepción de las formas se desarrolla más tarde. A esta edad única-

mente los trazos sencillos, por ejemplo, las figuras geométricas regulares, son asimilados por ellos. Ésta es la razón por la cual, en nuestro país, se ha renunciado a la escritura ligada como punto de partida, para llegar a adoptar los caracteres de la escritura "Script", a base de círculos y de rectas y que se traza con letras separadas sin enlaces.

Pasemos a las razones de orden orgánico.

Cada uno sabe hasta qué punto el ser humano puede variar en sus características morfológicas. Unos son altos, otros bajos; a los esbeltos se oponen los rechonchos y los gordos; todas las cosas son diferentes y, sin embargo, todas se parecen. Son las caras humanas de hombres, de mujeres o de niños. Unos tienen los brazos largos, las piernas largas, los dedos largos; otros tienen los miembros cortos. Sabemos también que la conformación de los miembros no es idéntica en todos.

Es a causa de estos hechos que, cuando escribimos, tenemos una posición particular de la mano. Depende de nuestra anatomía.

Pero hay más: el examen de las radiografías de las manos de los niños y de los adultos demuestra hasta qué punto el hecho de imponer una escritura de adulto a los niños es una herejía.

¿Qué se percibe, en efecto? En el adulto, se ven netamente los tres huesos de los dedos: falange, falangina y falangeta, y los del puño. En el niño es otra cosa: la osamenta no está formada todavía, huesos y cartílagos están aún en vía de crecimiento. Prácticamente esto quiere decir que el adulto puede hacer movimientos de flexión o de aprehensión que son imposibles para el niño; los dedos de éste son semejantes a la imagen de un cilindro de caucho, o de una trompa de elefante. ¿Cómo, en tales condiciones, exigirle la destreza, la habilidad, los movimientos fáciles del adulto? ¿Hacéis caminar al niño con el mismo paso rápido que su padre, o llevar cargas que no presentan para el adulto ninguna dificultad? ¿Qué paciencia nos hace falta a las maestras para enseñar a las muchachitas a sostener una aguja y a servirse de ella corrientemente, para coser, para hacer un punto! ¿Qué problema el de enseñar a un bebé a servirse de una cuchara y luego de un tenedor!

C. LOS ENLACES

Cuando se examinan con atención las escrituras de los adultos que aprendieron a escribir en escritura ligada, una observación curiosa se impone generalmente: la mayoría de los que

escriben enlazan las letras del interior de una palabra y, en general, las mayúsculas se trazan independientemente; se parecen mucho más a las letras de imprenta que las formas aprendidas en la escuela. Enlazamos las letras todas las veces que el signo de enlace facilita el trazado de las palabras. Cuando el enlace exige un movimiento un poco más complicado, levantamos la pluma y continuamos más adelante; las partes de las palabras que resultan de este corte no son sílabas gramaticales y, a veces, ni tampoco letras, sino arreglos de signos interrumpidos por la sola comodidad del trazado.

Si, pues, las personas mayores a quienes se ha obligado a enlazar sus letras durante años y años dejan en su escritura personal de tener en cuenta esta obligación de orden escolar, se puede muy bien estimar que, aquí también, juega un factor individual variable que es necesario considerar en la enseñanza.

La dificultad radica en que este factor se manifiesta tarde; es decir, en la época de la pubertad. Es en este momento, entre los doce y los quince años, cuando el adolescente toma conciencia de su personalidad, sacude las consignas que le han sido impuestas hasta entonces, trata de singularizarse o convertirse en él mismo: no es ya más niño, sino un hombre o una mujer. Es en este momento, a la vista de como el muchacho escribe, cuando es necesario proponer los signos de enlace que convienen a sus tipos de escritura. Sin embargo, es necesario admitir que el enlace no es un acto gráfico necesario.

D. LOS INSTRUMENTOS

Otro elemento que hay que considerar en la enseñanza de la escritura es el que se refiere al material utilizado para escribir con tinta.

Para comprender su importancia y las consecuencias que resultan de su modificación en el curso de los años, se impone una mirada a la historia.

Durante mucho tiempo se escribió con plumas de ave. Cortar una pluma de ave era un arte, porque la extremidad no podía ser muy afilada, y su poca resistencia obligaba a escribir muy ligeramente sin apoyarla. Se practicaba lo que se llama una *escritura de tracción*.

No siendo puntiaguda la pluma, cuando se usaba de izquierda a derecha se trazaba un rasgo delgado, y cuando se escribía de arriba abajo, uno grueso, y éste, repetámoslo, sin apoyarse. La alternativa de rasgos finos y gruesos daba una escritura de carácter más legible.

En el curso del último siglo fueron inventadas las plumas metálicas puntiagudas que remplazaron pronto a las plumas de ave. De ello resultó un cambio completo en la enseñanza. La pluma metálica, fabricada de acero, presentaba, en comparación con la de ave, entre otras ventajas, la de tener una punta fina. Lo que no se había podido lograr jamás se obtenía al fin: una pluma puntiaguda. Pero, ¡ay!, ¿a qué precio fue necesario pagar este progreso?

La pluma puntiaguda está formada por dos partes que se separan cuando se quieren trazar rasgos gruesos y se juntan al trazar los delgados. Pero, para poder trazar los primeros sin ningún accidente, es absolutamente necesario que las dos partes se separen al mismo tiempo bajo el efecto de una presión igual y ésta solo puede darse en un solo sentido, de arriba a abajo. Para llegar a ello hay la obligación absoluta de mantener el porta-plumas contra el hombro, con la palma de la mano vuelta hacia abajo. Desde que se introdujeron estas plumas en la escuela, se ha suprimido y prohibido la posición libre del porta-plumas y se ha obligado a todos los niños a escribir con el codo apoyado en su cuerpo con la pluma en dirección del hombro.

¡Y esto no es todo! Hacía falta aún aprender a trazar los gruesos, de los que no se ocupaba uno antes, ya que, por su contracción, la pluma de ave los trazaba por sí sola. Se abandonó entonces, por necesidad, la escritura por tracción para adoptar la *escritura por presión*. Pedagógicamente hablando, la introducción de las plumas metálicas puntiagudas ha aumentado en un cien por ciento las dificultades de la escritura y de su enseñanza.

Durante más de cien años, este suplicio, inútil y peligroso, de escribir en una posición imposible ha sido infligido a los niños hasta el punto de que congresos médicos numerosos han denunciado los peligros que la escuela ha hecho correr a los niños alterando grandemente su vista, deformando su columna vertebral, y todo esto por la introducción de un instrumento bárbaro, felizmente prohibido hoy en muchas escuelas: la pluma puntiaguda.

Durante años y años, a pesar de las resoluciones y de los gritos de alarma de los médicos, nadie ha visto de donde venía el mal: el simple empleo de una pluma que exige del niño una posición anormal y peligrosa para su salud.

Una pedagogía avisada y atenta debía poner fin a tal error. Una vez más, la eliminación de éste no ha procedido de un examen profundo de la cuestión, sino de la creación de nuevos instrumentos: la invención de las plumas estilográficas, de los estilográficos de bolas y la aparición en el mercado de plumas de tipo nuevo, llamadas plumas suaves o entintadas, cuyo uso cada vez

más generalizado ha permitido el retorno a la escritura de tracción y aligerado considerablemente el esfuerzo de los alumnos y de sus maestros.

A la luz de estos hechos podemos concluir precisando más el objetivo de la enseñanza de la escritura, tal como se desprende:

De las necesidades sociales impuestas a esta enseñanza: la legibilidad.

De la toma en consideración de las capacidades del niño; enseñanza progresiva partiendo de signos gráficos sencillos.

De los instrumentos o útiles modernos, cuyo empleo se generaliza en todas partes.

La enseñanza de la escritura se propone dar al niño la mejor escritura que sea capaz de trazar teniendo en cuenta las particularidades mentales y físicas por el empleo de instrumentos que permiten una escritura de tracción y una posición natural de las manos.

Un punto último: la velocidad de la escritura.

Seremos breves: la escuela primaria no tiene el propósito de enseñar a escribir de prisa, sino a escribir bien, porque el entrenamiento de la escritura rápida no puede ser emprendido con éxito más que en la edad de la adolescencia.

Tampoco se olvidará que la enseñanza de la escritura es dispensadora de orden, de precisión y de claridad, y que es una parte integrante de la educación estética en la escuela ¹.

¹ En julio de 1948, la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada en Ginebra por la Oficina Internacional de Educación y la Unesco, dirigió a los Ministros de Instrucción Pública una recomendación relativa a la enseñanza de la escritura, de la cual extraemos las líneas siguientes:

1) El mejoramiento de la enseñanza de la escritura debe constituir una de las preocupaciones constantes de las autoridades escolares y de los educadores.

3) Una iniciación concreta, sensorial y motriz, que dé al niño múltiples posibilidades creadoras, debería proceder, durante un período suficientemente largo, a la adquisición de los caracteres y de la técnica de la escritura propiamente dicha.

6) Caracteres de formas simplificadas adaptadas a los modos de percepción del niño, deberían servir de punto de partida a una escritura clara y armoniosa.

8) Conviene al principio utilizar instrumentos que favorezcan la soltura de la mano: pincel suave, lápiz fino, pluma muelle.

E. EJERCICIOS PREPARATORIOS

Con los más pequeños, al principio, la escritura debe ser considerada como un dibujo. Exige del niño un gran esfuerzo de atención y un gasto de energía considerable. Los ejercicios serán, pues, siempre adaptados a la fuerza de los alumnos y muy breves. No insistiremos demasiado sobre la importancia de las actividades que preparan al acto de escribir y sobre el peligro que implica el querer enseñar demasiado temprano este aprendizaje. Es de interés hacer preceder éste de una amplia formación de los sentidos y de los músculos, formación que estobozaremos más adelante a grandes rasgos. Cada maestro debe estar dispuesto a multiplicar los ejercicios que preconizamos y adaptarlos a las condiciones en que trabaja.

Los primeros consisten en desarrollar la musculatura: brazo, antebrazo, muñeca, manos y dedos, mediante flexiones y extensiones del cuerpo y de los brazos (acciones de mímica y de interpretación, etcétera).

He aquí algunos ejercicios a título de indicación.

1) El niño seguirá, con el brazo extendido, líneas horizontales, verticales, oblicuas, circulares (la línea del techo, la del tejadado de un vecino, una caída de agua, una claraboya, etc.); trazará en el aire, también con el brazo extendido, con los ojos abiertos primero y luego cerrados (como ejercicio de atención y de concentración), verticales, horizontales, oblicuas, círculos, todos los ejercicios que la imaginación de la maestra encuentre más cautivadores y variados posibles para los pequeños. Luego se repetirán sucesivamente con el antebrazo, solamente, con el codo puesto sobre la mesa, con la muñeca, con la mano y luego con los dedos solos.

2) El niño debe ser llevado a captar semejanzas y diferencias de peso, de dimensiones, de materia, de color; a establecer comparaciones, a juzgar de las proporciones, a distinguir las formas. En el curso de las estaciones, la naturaleza ofrece múltiples ocasiones para preciosas observaciones a este respecto. Los juegos educativos son un gran recurso. Así el niño ad-

9) Una vez adquiridos los elementos de la escritura es necesario prever, dando a cada uno la posibilidad de desarrollar una escritura individual, un entrenamiento en una escritura corriente que concilie a la vez la claridad y la rapidez.

11) Es deseable que se dé, entre los doce y quince años, momento en que se produce una crisis de la escritura en los adolescentes, una enseñanza correcta lo más individualizada posible.

quiere experimental y personalmente las nociones indispensables para la enseñanza que habrá de seguir; al manipular objetos, al compararlos y al clasificarlos, aprende a coordinar sus movimientos, desarrolla su inteligencia.

3) Un lugar particular debe reservarse para los ejercicios del lenguaje.

Importa, en efecto, que el niño llegue a conocer y asimilar los términos que designan las operaciones preconizadas arriba, por entrega en el curso de los ejercicios preconizados arriba, por los cuales distinguiremos la forma, las direcciones, las relaciones, el lugar en el espacio. Es a consecuencia de múltiples ensayos como, poco a poco, el niño llega a comprender el sentido exacto de las expresiones que nos parecen muy sencillas. Son muy difíciles de captar para él y, durante mucho tiempo, el maestro deberá tomarse el trabajo, cuando emplee una u otra de ellas, de acompañarla siempre de una explicación al alcance de los niños (a la izquierda, a la derecha, arriba, abajo, espesa, delgada, regular, irregular, vertical, horizontal, oblicua, circular, redondo, oval, derecho, acostado, ancho, estrecho, etcétera).

4) Actividad manual.

La actividad manual bajo diferentes formas es un auxiliar excelente de la educación sensorial, motriz e intelectual: recorte, deshilado, bordado, modelado, tejido, cestería, juegos con hilos, etcétera.

5) Dibujo.

El dibujo precede a la escritura. Por el dibujo libre, el niño expresa y reproduce a su manera la realidad. Los trabajos proporcionan documentos muy interesantes desde muchos puntos de vista. Cada maestro podrá ya darse cuenta de estas cualidades y defectos y poner remedio a estos últimos antes del comienzo de la escritura. Por ejemplo: hinchar la mano y crisp los dedos. En este caso habrá que volver a realizar ejercicios de flexibilidad y colocar entre las manos del niño un "instrumento correcto". El niño que se apoya demasiado recibirá un pincel suave, del que no se podrá servir hasta que no haya corregido este defecto.

Al lado del dibujo libre tendrán lugar ejercicios en relación con la enseñanza en general con vistas a preparar para la escritura: dibujo de muestras decorativas muy sencillas utilizando los elementos de las letras en posiciones diversas: cruzando los elementos, triángulos, círculos, estrellas, cuadrados (arreglos alternativos), siluetas de objetos usuales sencillos. Material a emplear: lápiz suave, negro y de color, pincel y, muy pronto, la pluma y la tinta.

En la medida de lo posible, estos trazados diversos se ejecutarán a gran escala por los alumnos: en el pizarrón con tiza suave, sobre hojas de papel de grandes dimensiones, para habitualizar la musculatura a los movimientos necesarios (se puede utilizar sencillamente papel de periódico).

Posición del cuerpo:

(Tanto para el dibujo como para la escritura).

Vigilar con la mayor atención que el niño esté bien sentado y que el mobiliario corresponda a su talla.

Es necesario que los pies del niño estén apoyados.

El niño se sienta con el cuerpo derecho, ligeramente inclinado hacia adelante, pero sin doblar la columna vertebral. La cabeza permanece derecha, en la dirección del cuerpo.

Los codos descansan libremente sobre la mesa formando un ángulo de 45° aproximadamente con ésta.

Las manos se colocan en la dirección del brazo.

La mano derecha se apoya sobre el auricular, con la palma vuelta a la izquierda (según la conformación anatómica de los niños, esta posición es susceptible de algunas modificaciones).

El maestro se cuidará:

- 1) de impedir toda posición que sea perjudicial a la salud del niño (escoliosis, miopía);
- 2) de distinguir la posición natural, correcta, de las actitudes perezosas.

De los primeros hábitos que forme el niño dependerá todo el rendimiento ulterior de la enseñanza. Esto nos dice cuál es la responsabilidad del personal docente.

Al precio de una ligera perseverancia y de una vigilancia que no cesará jamás, cada maestro deberá cuidar de que siempre se adopte una buena posición y de que se mantenga en todo momento.

Deberá brindarse una atención especial a los niños que encuentran algunas dificultades en colocarse correctamente para escribir.

Cuando más breves sean los ejercicios de la escritura será más fácil mantener exigencias más elevadas.

Posición de la pluma:

El portaplumas, como el lápiz y el pincel, se coloca entre el pulgar y el dedo de corazón; la uña de este último se apoya en su base contra la extremidad del portaplumas. El dedo de corazón no debe tocar la pluma; el índice descansa libremente sobre el portaplumas.

Colocado de esta manera, el portaplumas está en la direc-

ción del codo, más o menos exterior al antebrazo y en un plano casi paralelo al que pasa por el borde de la mesa.

F. LOS COMIENZOS DE LA ESCRITURA

La primera escritura es el dibujo. Los signos son "construidos" antes de ser trazados.

Los niños comprenden inmediatamente todo el interés de este trabajo para ellos. Con la escritura, en efecto, pueden reproducir la palabra de otra manera que por el lenguaje, guardar un recuerdo preciso de lo que han visto, oído o hecho. Es un medio de expresión nuevo del cual captarán pronto su valor. Hay dos procedimientos para enseñar a escribir: el antiguo, que consiste en ejercitarse en el trazado de letras separadas y en colocarlas luego en palabras: debe ser abandonado; las letras separadas no tienen ningún sentido para el niño. Vale mucho más comenzar por la reproducción de palabras enteras, pequeñas frases o expresiones sencillas.

El interés del niño se acrecienta por el hecho de que lo que escribe significa algo que puede leer y comprender.

Se pueden tomar como punto de partida de los ejercicios de escritura:

- 1) Los nombres de los alumnos: Inés, Pedro, Ricardo, Juan.
- 2) Los nombres de los diversos objetos de la clase, con letreros preparados por la maestra: el pupitre, la silla, el pizarrón.
- 3) Órdenes y consejos que hacen falta diariamente en la clase.
- 4) Pequeños ejercicios en los cuales el dibujo va unido a la escritura.
Por ejemplo, los niños han dibujado una flor, una fruta, un animal; escriben debajo el nombre, o bien la reproducción de un mismo texto va acompañada de dibujos diferentes:

Yo me como	(un plátano)
Yo me como	(una pera)
Yo me como	(una manzana)
- 5) Pequeños ejercicios en los cuales la actividad manual va unida a la escritura; por ejemplo: los niños cortan figuras que representan escenas diversas y las pegan en sus cuadernos in-

dican el tema de cada una de ella: el niño juega, mamá lava, el bebé llora.

6) Reproducción de documentos diversos que han podido retener la atención de los alumnos: insignias, nombres de productos alimenticios, nombres de calles, placas indicadoras de los tranvías, nombres de los días y de los meses, profesiones y oficios.

7) Anotación sencilla de acontecimientos diarios en preparación para la lectura, etcétera.

Se recomienda utilizar alternativamente lápices de colores y la pluma; ésta, lo más pronto posible, incluso para el dibujo, a fin de habituar al niño a su empleo y para hacerle adquirir desde el principio buenos hábitos: posición correcta, ligereza de la mano.

La enseñanza debe basarse en tres puntos:

- 1) Trazado de verticales.
- 2) Trazado de círculos.
- 3) Espaciamientos para lograr una escritura regular y placentera a la vista. Se evitará toda clase de deformaciones en los trazados.

Una buena escritura debe ser:

- 1) Derecha (combatir la tendencia a inclinarla hacia atrás).
- 2) Redonda (todas las partes circulares son círculos o partes de círculo).
- 3) Bien agrupada (cada palabra forma un grupo definido en el interior del cual los espacios entre las letras se hallan juiciosamente equilibrados).

Las palabras también deben estar regularmente espaciadas. Lo que importa sobre todo es repetir la forma característica de cada signo y de sus elementos consecutivos: verticales, oblicuos, horizontales, circulares, etc. Las formas fundamentales no son, pues, un modelo que no puede variar. Son la imagen de la perfección que es de desear que se logre a medida que el alumno pueda.

Cada uno de los signos, en efecto, sin perder su fisonomía particular, soporta modificaciones en sus proporciones. Más tarde, cada alumno podrá dar a su escritura un sello personal y dará prueba de su buen gusto cambiando, a medida de su fantasía

y según el tamaño del cuerpo de la escritura, las proporciones, los gruesos, la inclinación. Pero el "esqueleto" de cada letra debe ser exactamente reproducido.

G. PASO A LA ESCRITURA INCLINADA

Hacia los diez u once años, a veces antes, algunos alumnos tienen la tendencia a inclinar su escritura, lo que aumenta la velocidad de ésta. Vale más, entonces, introducirla para todos, salvo para los que manifiestan preferencia por la escritura vertical.

El paso de la una a la otra es muy fácil.

El alumno no cambia de posición, pero en lugar de poner su cuaderno derecho ante él, lo coloca inclinado en relación con la mesa de tal manera que, haciendo fuerza su antebrazo sobre el codo, su mano sigue aproximadamente la dirección del cuaderno.

Así, en lugar de que el brazo se desplace de izquierda a derecha, lo que retarda mucho los trazados, el antebrazo realiza un movimiento fácil continuo.

La escritura inclinada exige, por lo tanto, únicamente:

- 1) El desplazamiento del cuaderno.
- 2) La rotación de la mano sobre la muñeca y del antebrazo sobre el codo.

H. INTRODUCCIÓN DE LA ESCRITURA ENLAZADA

Los signos de ésta se derivan directamente de los trazados de la escritura "Script", como lo señala la lámina de la página 198.

CONCLUSIÓN

La enseñanza de la escritura debe ser individualizada lo más posible. En todo caso no se sacrifican nunca la exactitud de las formas y la regularidad de la escritura a la velocidad.

Ésta debe siempre adaptarse a las posibilidades de cada alumno.²

² Para más detalles enviamos al lector a nuestro libro *La escritura "Script"*, Buenos Aires, Kapelusz, 1950.

ABCDEFGHIJKLMNO
PQRSTUVWXYZ
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
ABCDEFGHIJKLMNÖPQR
STUVWXYZ
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
4uvwxyzrtzæ
1234567890
ABCDEFGHIJKL MN
OPQRSTUVWXYZ

CAPÍTULO XIV

LA PRIMERA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL CALCULO

La búsqueda de la solución de un problema pedagógico supone que éste sea, primeramente, bien planteado y que se sepa con precisión cuáles son los datos esenciales de la cuestión a resolver. Por lo que se refiere a la enseñanza del cálculo en el nivel de la escuela primaria debemos determinar, en primer lugar, los objetivos asignados a esta enseñanza y saber lo que nos dicen los psicólogos del pensamiento del niño entre 6-7 y 13-14 años.

Estaremos, entonces, en condiciones de plantear los problemas de pedagogía general cuya solución permitirá escoger los métodos y las técnicas a emplear. Terminaremos este capítulo con el examen de algunas dificultades particulares de la enseñanza del cálculo que habrán podido ser evocadas en el curso del mismo.

Una advertencia al lector es necesaria antes de abordar este capítulo. La pedagogía del cálculo suscita un gran número de cuestiones difíciles, y la complejidad de los problemas examinados permitirá al educador convencerse de que no hay una solución única a las numerosas dificultades que encuentra diariamente en su trabajo. Este capítulo no tiene, pues, la pretensión de darle una solución práctica acabada para todas sus preocupaciones; desea, por el contrario, informar a los maestros de todos los trabajos actuales, indicar de qué manera pueden resolver los problemas pedagógicos que se han presentado en su camino y ayudarles de la mejor manera a plantear y reflexionar sobre los problemas actuales de la pedagogía del cálculo.

Los objetivos de la enseñanza del cálculo se determinan en función de tres elementos esenciales: la disciplina matemática en sí misma, las necesidades de la sociedad a la cual está destinado el niño y las posibilidades psicológicas de los niños.

Se podía pensar que la ciencia matemática representaba el edificio más sólido y más armoniosamente construido desde Euclides, y nosotros estábamos habituados (tal vez a consecuencia de la actitud dogmática de nuestros profesores de matemáticas) a considerarla como definitivamente constituida. Desde hace una centena de años, sin embargo, el pensamiento matemático se ha renovado profundamente y las consecuencias pedagógicas de esta transformación comienzan, desde hace una decena de años, a dejarse sentir sobre todo al nivel de la enseñanza de segundo grado.

No es cuestión de desarrollar aquí esta importantísima cuestión, sino la de preguntarse cuáles son las repercusiones de esta resolución científica sobre la enseñanza del cálculo en el nivel primario.

Es muy evidente que las bases fundamentales de enseñanza del cálculo no han sido revolucionadas profundamente. Es necesario subrayar simplemente la importancia concedida, en las matemáticas modernas, a la toma de conciencia de los procesos lógicos utilizados por las matemáticas y a la introducción de un lenguaje nuevo (conjunto, intersecciones de conjuntos). El educador deberá preocuparse de este movimiento, porque no debe poner al alumno a continuar sus estudios en una situación de adaptación en relación con lo que le enseñará el profesor de matemáticas de la escuela secundaria. La enseñanza técnica, por otra parte, es tal que, en su vida profesional, el adulto puede ser llevado a volver a encontrar y a utilizar nociones que surgen de las matemáticas modernas y hay que evitar que la educación recibida en la escuela esté en contradicción con las exigencias de la vida social.

La mejor manera de determinar los objetivos que se pueden asignar a la enseñanza del cálculo consiste en partir de la idea fundamental, según la cual el cálculo corresponde a un modo de la adaptación del niño al mundo en que vive: adoptaremos, pues, una actitud funcionalista.¹

¹ En el curso de una encuesta realizada en 1956, la Oficina Internacional de Educación ha clasificado, de acuerdo con una encuesta internacional, los diferentes objetivos asignados a la enseñanza del cálculo en el mundo. Fueron clasificados así:

- 1) Objetivos referentes a la adquisición de una técnica.
- 2) Objetivos convenientes a la formación de hábitos de trabajo.
- 3) Objetivos que tienden a la adopción de una actitud del espíritu.
- 4) Objetivos que afectan a la adquisición de conocimientos y a despertar el interés.
- 5) Objetivos relacionados con la formación intelectual.

El niño, que descubre el mundo y se adapta a él gracias a un doble proceso de asimilación y de acomodación, es llevado a comparar las cosas entre sí, a establecer relaciones, intuitivas primero y cuantitativas luego. En esta perspectiva, la adquisición de la noción de cantidad y las nociones numéricas aparecen normalmente entre los objetivos a lograr. Pero veremos en seguida que se trata de nociones que deben desprenderse de la experiencia del niño, construirse y perfeccionarse en función misma de la integración del niño a su medio. Todos los conocimientos que el niño puede adquirir desde entonces están ligados directamente a su vida real. Con toda evidencia las nociones del cálculo enseñadas en la escuela primaria son y serán útiles para toda una serie de operaciones de la vida corriente y en el curso de su aprendizaje profesional, por elemental que éste sea. La relación comercial más sencilla entre un vendedor y un comerciante supone el manejo de una moneda de cambio, una estimación de la mercancía, el cálculo de un precio. La vida actual, en la mayor parte de los países, exige la medida del tiempo, la apreciación de longitudes, la comparación de pesos. La actividad humana más sencilla y más primitiva pone, pues, en juego un conjunto de operaciones que justifican, para cada individuo, una iniciación en el cálculo. Sin considerar aquí las necesidades de una cultura técnica elevada en materia de matemáticas y aun limitándola a un primer aprendizaje profesional, se puede afirmar que éste supone un mínimo de conocimientos para permitir al obrero someterse a las reglas elementales de la iniciación técnica.

Por la vida profesional desembocamos en el plano de la integración social: la participación en la vida de la ciudad necesita, si no conocimientos previos, al menos cierto número de nociones indispensables al individuo que quiere desempeñar su papel de ciudadano: las formas más sencillas de elección, la gráfica más trivial, los resultados dados en porcentaje suponen, para ser comprendidos y utilizados, un mínimo de formación matemática. ¿Cómo obtener una participación del individuo en la vida económica y política de la ciudad si los porcentajes que indican el equilibrio del presupuesto no corresponden en él a una realidad que pueda imaginarse? Debemos, incluso, ir más lejos en este dominio para encontrar el último de nuestros objetivos: la importancia de los medios impresionantes utilizados por la propaganda, de cualquier orden que sean, justifica la necesidad de adquirir los conocimientos indispensables para estar en

- 6) Objetivos que se refieren a la educación general.

Volveremos a encontrar, en la clasificación más sencilla que hemos adoptado, los diferentes elementos que acaban de ser enumerados.

condiciones de apreciar los argumentos gráficos o numéricos presentados, pero no es menos necesario que el individuo sea capaz de defenderse contra las mentiras ocultas bajo apariencias coloreadas o numéricas; el espíritu crítico aplicado a los datos numéricos puede desarrollarse en los individuos gracias a una iniciación muy sencilla, que parte de la estimación de sus resultados pasando por la aproximación de una medida para llegar a la noción de probabilidad. En esta segunda perspectiva es, pues, posible apreciar que una iniciación matemática bien comprendida sobrepasa ampliamente el dominio estricto de los conocimientos utilizables y que es uno de los elementos que favorecen la integración social dándole al individuo los medios de mantener su juicio personal.

Una iniciación en el cálculo no debe considerarse, pues, únicamente como un aprendizaje de técnicas, de procedimientos, de recetas empíricas: debe tratar de provocar en los individuos una verdadera gimnasia intelectual, crear una nueva actitud lógica ante los diversos fenómenos de la vida corriente, iniciarlo en una forma de razonamiento que constituye una importante promoción psicológica. La operación aritmética más sencilla, la construcción geométrica más elemental, el problema más corriente, pueden ser excelentes ocasiones de reflexionar, de razonar. Los procesos de la deducción más rigurosa están en germen en el acto psicológico del niño pequeño que trata de volver a encontrar, a través de una actividad práctica muy trivial, una operación que le es familiar: descubrir un esquema bajo la realidad, desprender una idea general que se hace concreta en un caso particular. Son operaciones psicológicas que conducen a la actividad científica y que empiezan a aparecer en los primeros y torpes razonamientos del niño. El objetivo lejano de una primera iniciación en el cálculo es, pues, la adquisición de un método objetivo de pensamiento a fin de desenvolver al máximo las posibilidades lógicas que un individuo de la especie humana lleva en sí; por su eficacia y la economía que provoca, el razonamiento riguroso da más precisión y más fuerza al individuo en presencia de lo real; economiza los tanteos inútiles, evita el derroche de materia y de energía; ayuda al individuo a elevarse del plano de la inteligencia práctica al de la inteligencia conceptual y, a pesar del aspecto concreto de las cosas y de los fenómenos, a su traducción cada vez más abstracta. Una iniciación en el cálculo equívale, cuando es bien dirigida, a una verdadera liberación y da la posibilidad de franquear el foso que la naturaleza ha cavado entre los animales y la especie humana.

Considerados desde todas estas perspectivas, se puede afirmar que los objetivos generales de la pedagogía del cálculo for-

man parte directamente de los que permiten definir la educación en su conjunto, y que no se puede concebir un sistema de educación en el cual esté ausente el cálculo; si algunas disciplinas pueden aparecer o desaparecer de los planes de estudio según las modas y el humor de tal o cual responsable pedagogo, se puede asegurar que jamás se podrá borrar el cálculo del conjunto de disciplinas fundamentales.

I. LOS ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS²

Nuestra primera observación consistirá en recordar que los datos psicológicos consignados a continuación solo tienen un valor relativo, ya que los promedios de edad de adquisición, los ritmos de desarrollo y de aprendizaje, aun cuando tienen elementos analógicos ciertos entre todos los niños, están directamente sometidos a la influencia del medio técnico y social en el que cada alumno se encuentra inmerso. Por lo demás, no vamos a considerar aquí los rudimentos del cálculo (*al nivel del jardín de infancia*), sino que nos interesaremos sobre todo por los niños mayores de cinco o seis años.

A. LA NOCIÓN DE NÚMERO

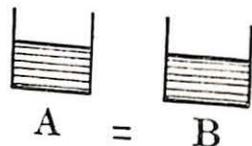
Los trabajos realizados en este dominio desde 1940 son considerables, y es necesario citar en primer lugar los análisis del psicólogo ginebrino *Piaget*. Este autor resume claramente, en una obra reciente (1960), sus posiciones generales que pueden enunciarse así: el esquema numérico es original y proviene de un proceso psíquico sui géneris. Desde la edad de los 6-7 años, un poco más o menos, la noción de número se desarrolla en el niño a la vez desde el ángulo cardinal y desde el ángulo ordinal. Para hacer más explícito este resumen es necesario recordar aquí algunas experiencias hechas por el autor² ayudado por Mme. Szeminska y por mademoiselle Inhelder.

1) NOCIÓN DE INVARIANZA DE UNA CANTIDAD

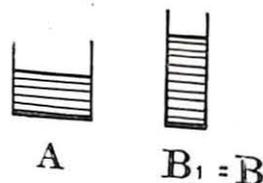
Si se presenta a un niño una cantidad de líquido repartido por igual en dos vasos idénticos que llamaremos A y B (dejaremos a un lado los aspectos técnicos del experimento, así como todas las precauciones que hay que tomar para poder interpretar correctamente los resultados: para todos estos detalles remitimos al lector a la obra ya citada de Piaget e Inhelder).

² Los párrafos sobre psicología recogen las ideas ya expuestas en nuestro artículo: "*La psychologie des débuts du calcul*", publicado por Bourrelier.

Primer tiempo: El niño se da cuenta, acepta la identidad.



Segundo tiempo: El niño, habiendo escogido uno de los vasos, vacía su contenido en otro vaso de forma diferente:



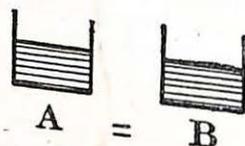
El niño afirma entonces que $A < B_1$.

Tercer tiempo: si se vuelve al primer tiempo, algunos niños pequeños sienten la necesidad de aproximar los dos vasos para confirmar la identidad de nuevo: otros afirman inmediatamente que $A = B$.

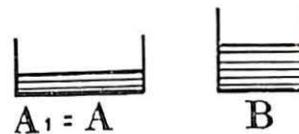
Cuarto tiempo: si se opera ahora sobre la cantidad A y se procede como en el segundo tiempo, el niño afirmará que $A_1 > B$.

Se ve, pues, que el niño es absolutamente insensible al principio de identidad (o de no contradicción), puesto que, sin ninguna sorpresa, afirma sucesivamente que $A = B$, $A < B$ y $A > B$. Por otra parte, todas las operaciones que se efectúan van ligadas a su percepción, ya que las igualdades y desigualdades que enuncia resultan de sus comparaciones de nivel. A este efecto es interesante continuar las experiencias de la manera siguiente:

Primer tiempo: $A = B$.

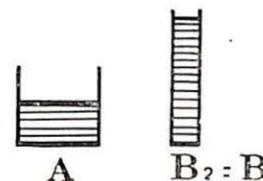


Segundo tiempo: $A_1 < B$.



Y el niño responde: $A_1 < B$.

Tercer tiempo: si la diferencia de nivel es muy grande a causa del diámetro de uno de los vasos, que es muy pequeño, el niño invierte sus respuestas y da



Piaget dice que el niño es manifiestamente incapaz de “multiplicación lógica”, porque no puede tomar en consideración, a la vez, la diferencia de nivel y la diferencia de diámetro. No puede desviarse de uno de los puntos de vista para adoptar, al mismo tiempo, el otro. Todo esto no supone el número, sino que, inversamente, la noción de número supone que, para el niño, hay *invarianza* de la cantidad en el curso de las transformaciones. El niño no podrá comprender que $2 + 3 = 4 + 1$, hasta que este invariante de la cantidad se haya desarrollado en él.

2) EL ORDENAMIENTO DE UNA SERIE

La segunda condición necesaria del desarrollo del número es la de la seriación. Aquí, también, solo tomaremos en cuenta un experimento sencillo, pero rico en enseñanzas. Demos a un niño, en desorden, una serie de diez trozos de alambre, cuyas longitudes varían de 3 a 12 cm y pidámosle que los coloque por orden de tamaño creciente (en un lenguaje evidentemente adaptado). El estudio del comportamiento es característico: se podrá observar, primero, que el niño no comprende lo que quiere decir colocarlos desde el menor al mayor. Otros niños serán capaces de comparar 2 y 3 ó 4 trozos, pero la ordenación completa de

la serie resulta imposible para ellos. Otros lo lograrán, pero en la forma que indica la figura adjunta.



Es decir, no han sido capaces de tener en cuenta a la vez las dos extremidades. En lenguaje más abstracto, diremos que el niño es capaz de comparar dos conjuntos en el interior de un par ($D < E, H > C$), pero es todavía incapaz de realizar concretamente la doble relación $A = B$ y $B = C$, o sea $A = B = C$. Solo a una edad cercana al término de la escuela maternal será capaz, si el conjunto de objetos no es muy grande, de ordenar correctamente los diversos tamaños.

3) ¿CÓMO LLEGA EL NIÑO A LA NOCIÓN DE NÚMERO?

Si se ven desarrollarse, en el curso de la maduración psíquica progresiva del niño, las condiciones fundamentales necesarias a la evolución de la noción de número, no es necesario absolutamente representarse estas diferencias componentes, evolucionando cada una por su propia cuenta. Pero si el número es, para Piaget, una síntesis sui géneris que supone la conservación de conjuntos y su colocación en serie, vemos inmediatamente la consecuencia importante: no hay lugar para suponer, en el niño, la construcción aislada de dos sistemas numéricos, ordinal y cardinal distintos... Simultáneamente ordinal y cardinal, el número operatorio procede, a la vez, de agrupamientos lógicos de clases y de relaciones y constituye por esta razón una estructura original.

Una cuestión importante hay que resolver todavía: ¿Cómo, a partir de su percepción y de su experiencia, llega el niño a esta síntesis original que es el número entero? Nos encontramos aquí ante una respuesta magistral de J. Piaget, que es una de las piedras claves de bóveda de toda la construcción epistemológica y es importante que nos detengamos en ella. Enumerando todas las hipótesis posibles, Piaget escribe (Introducción a *L'Épistémologie génétique*, página 57): "La proposición $1 + 1 = 2$, ¿es una verdad, una convención o un enunciado tau-

tológico? Esta relación, ¿se nos impone al principio en función de experiencias, y de cuáles? ¿O es construida a priori, o también objeto de una intuición inmediata y de qué clase? El mismo, ¿constituye una noción primaria o una síntesis de operaciones sencillamente lógicas?

La respuesta a todas estas cuestiones se da en varias partes del libro citado y vamos a tratar de reproducir aquí lo esencial, aun a despecho de simplificar la riqueza del pensamiento del autor.

El nudo de la cuestión parece residir en la diferencia introducida por Piaget entre los dos aspectos de la experiencia hecha

sobre los objetos o

con los objetos,

que corresponden a dos formas fundamentalmente distintas de la abstracción.

Cuando veo un conjunto de cuatro cerezas hay una primera abstracción inmediata ligada a las cualidades físicas de los objetos (forma, color, brillo, lisura, ...), y otra abstracción ligada al hecho de que son 4. Para precisar bien este punto, escuchemos a Piaget: "el número no es abstraído de los objetos o de la realidad sobre la cual actúa la experiencia, sino más bien de las acciones mismas que intervienen en la experiencia (afectiva o mental) y que la hacen posible (*op. cit.*, pág. 67). Pero para sacar una operación de carácter relativamente superior (la seriación operatoria no aparece en el niño hasta los 7 años aproximadamente) de una conducta un tanto inferior (la memoria de evocación comienza sin duda con el lenguaje), es necesario hacer llamamiento a una abstracción sui géneris, que es precisamente la abstracción a partir de las acciones, opuestas a la abstracción a partir de los objetos... Se trata, en realidad, de dos formas de abstracción muy diferentes y es importante insistir en ello (*op. cit.*, pp. 70 y 71). De aquí resulta la conclusión fundamental siguiente: aunque experimental por su fuente intuitiva, el número se agrega a los objetos y no se abstrae de ellos. Está completamente dentro del esquema de la asimilación operatoria."

Se ve entonces cuál es el papel del objeto. Si se trata de poner en serie colores o pesos, éstas son las cualidades físicas que entran en juego. "Por lo que se refiere a la enumeración, el objeto es, por lo contrario, absolutamente sin importancia en este sentido que sus cualidades particulares no entran en juego, puesto que el único orden que se considera es el orden mismo de la enumeración... Brevemente, el objeto no desempeña en

este orden de experiencias más que el papel de un soporte de la acción. No es, hablando propiamente, más que un indicador. (*Op. cit.*, página 133.)

4) ALGUNAS OBSERVACIONES PEDAGÓGICAS

Sin plantear aquí todos los problemas pedagógicos que surgen inmediatamente de las posiciones generales de Piaget, pensemos, sin embargo, que es necesario precisar ciertos puntos para volver a encontrarnos con nuestros problemas de psicología. Se trata, pues, principalmente de la evocación de algunos títulos de párrafos más que del desarrollo, hablando propiamente.

Se puede plantear en seguida una cuestión relativa al papel de lo "concreto" en la iniciación del cálculo, así como sobre el lugar y la forma que debe tener el material educativo.

Surge inmediatamente de los análisis precedentes que el educador no tiene que "esperar" pasivamente a que la noción del número se desarrolle en el niño, que no tiene que contentarse con hacer que se lleven a cabo manipulaciones de objetos o de materiales, más o menos ingeniosas, sino que debe provocar, favorecer, la actividad que conducirá al niño hacia el número. No se trata de un adiestramiento, de una adquisición automática de conocimientos, sino de una verdadera actividad lógica que se debe promover para que una síntesis que se apoye en los datos de la experiencia utilizando el lenguaje y hecho posible por el estado de maduración del sujeto, dé nacimiento a la noción de número.

¿Es necesario, entonces, escoger un material muy concreto, muy figurativo, o al contrario un material despojado de artificios, no figurativo? Una respuesta brutal a tal cuestión demostraría, en aquel que la diera, una falta completa del sentido de la complejidad del problema y una simplificación extrema de la pedagogía de la iniciación en el cálculo. Es verdad, como lo hemos visto antes, que el número es resultado de la acción llevada a cabo "con" los objetos, cualquiera que sea su forma, su color, su apariencia. Una parte del material podrá responder a criterios de sobriedad a fin de permitir que la actividad lógica se aplique en buenas condiciones. Pero sería un error no considerar más que este material no figurativo reducido a dados o a palitos. La iniciación en el cálculo no se limita al desarrollo de la noción de número bajo su aspecto lógico, tal como lo considera Piaget. La abstracción misma de la noción de objeto, de cantidad, de reagrupamiento o de división puede y debe hacerse a partir de los objetos naturales que el niño halla a su alrededor.

Si se quiere establecer una relación entre el cálculo y la vida, no es necesario, desde la iniciación, cortar todos los hilos que atan el uno a la otra. Si un material natural, no figurativo, va a ser muy útil para que el niño llegue a la igualdad $4 + 1 = 2 + 3$, un material concreto, situaciones reales, extraídas del medio que le rodea, son necesarias para que el niño llegue a ser capaz de comprender y de resolver todos los pequeños problemas que utilizará la operación $4 + 1$ ó $2 + 3$. Desconfiemos, pues, de simplificaciones extremas y, sin caer en la manía del material, tomemos conciencia de la complejidad de los procesos psíquicos y no empobrecamos, con nuestra sistematización, un proceso en plena evolución (véase más adelante el estudio consagrado al material de cálculo en la escuela primaria).

Los datos psicológicos ¿nos permiten responder a la cuestión de saber si los conjuntos de objetos deben ser presentados bajo una forma estructurada (constelaciones) o no? O sea que bajo la influencia de la teoría de la "forma" (*Gestalt*) se ha tomado el hábito de asociar una representación geométrica a un número (al menos para los de la primera docena). A pesar de todo el interés que presentan estas figuras geométricas para la descomposición de números y la fijación de los resultados aritméticos (y no despreciables, por lo tanto), es necesario darse cuenta de que el aspecto cardinal del número se pone en evidencia, y de una manera un poco pasiva (íbamos a decir "contemplativa"); si es verdad que la presentación del 7 permite poner en evidencia "poéticamente", de una manera pintoresca, su descomposición en $(3 \times 2) + 1$; ó $4 + 3$, ó $5 + 2$, el aspecto ordinal de siete que se traduce por la doble desigualdad $6 < 7 < 8$ es casi completamente despreciado. Es, pues, necesario hacer un llamamiento a los conjuntos no estructurados perceptivamente para enseñar al niño a poner en orden los objetos que componen estos conjuntos, para habituarlos a descubrir las diversas estructuras posibles y proporcionarles actividades de reagrupamientos y de enumeración muy útiles a su evolución matemática.

Querriamos, para terminar estas muy sumarias observaciones pedagógicas, conceder una importancia (que no aparece suficientemente, según nuestra manera de ver, en la obra de Piaget) a la acción del educador desde el ángulo del lenguaje. Hemos tratado de demostrar que el número se constituía, con base en experiencias concretas, a partir de la coordinación intensa de las acciones del sujeto. Sin hablar aquí de la "forma de conciencia", se puede afirmar que el lenguaje puede ser *uno de los factores positivos de esta evolución si es introducido hábilmente por el educador*. Encontraremos estos problemas al evocar, ulteriormente, la "conducta del recitado", para mostrar cómo se puede

asegurar, en cálculo, una de las formas de enlace entre lo concreto y lo abstracto.

5) EL NÚMERO EN LA ACTIVIDAD ESCOLAR

Abandonemos las grandes perspectivas evocadas por Piaget y sus discípulos para volver a otros aspectos más en relación con nuestras preocupaciones psicopedagógicas. Como hemos indicado, el número no aparece brusca y completamente en la actividad psíquica del niño. "Decir que el número deriva de operaciones o de acciones realizadas por el sujeto sobre los objetos sin emanar de éstos, es, por el contrario, permitir que se conciba diferentes tipos de número como resultado de coordinaciones progresivas, evitando el dar por anticipado el número, completamente hecho en el espíritu o en las cosas" (Piaget). Es, pues, necesario prever un período en el que el niño va a poder explorar la noción que comienza a desarrollarse para dominarla y utilizarla correctamente.

Los "números" que utilizamos en la vida práctica o en la actividad escolar corresponden psicológicamente a situaciones muy diferentes, y los niños, no habiendo destacado completamente el número de sus raíces concretas, viven a menudo en una confusión perjudicial a su evolución psicológica y nefasta a su actitud frente al cálculo. Las confusiones que introducimos involuntariamente entre el aspecto cardinal y el aspecto ordinal (tengo tres cerezas y es la hora de las tres) o entre el aspecto continuo o discontinuo (tengo tres litros de agua y tres botellas) deben ser captadas por el educador, que debe tomar conciencia de las fuentes de las dificultades así introducidas.

La escritura de los números va a poner de relieve otras dificultades psicológicas sobre las cuales debemos detenernos. Exactamente como la escritura, el aspecto gráfico de los números representa "un simbolismo de segundo grado". Para que después de la adquisición del nombre que representa cierta cantidad, el niño sea capaz de traducir por un signo particular esa cantidad, es necesario que, en él, la función simbólica sea ya suficientemente desarrollada. Es necesario asegurar, aquí también, un enlace reversible entre la experiencia concreta del niño (manipula objetos para enumerarlos), la traducción verbal (tengo cuatro bolas) y la representación gráfica por medio del signo 4: el niño no solo debe ser capaz de franquear estas tres etapas, sino que inversamente, ante el signo 3, el niño debe traducir verbalmente por la palabra "tres", y también ser capaz de mostrar un conjunto de tres objetos. La adquisición completa de un sig-

no debe responder a esta doble dialéctica "ascendente y descendente", como diría Platón. Se contenta, demasiado a menudo, con un conocimiento más o menos vago del niño sin asegurarse de una asimilación perfecta y de una integración completa de los diferentes aspectos de la conducta numérica.

La escritura misma de los números no plantea problemas motores más difíciles que los de la escritura corriente, pero es necesario, como hemos tenido ocasión de observarlo en una clase maternal, que la calidad caligráfica del niño sea tomada como índice de los buenos resultados del cálculo: un niño puede muy bien tomar gran placer en escribir cifras y aplicarse a ello, sin que por esto comprenda lo que hace, y se extraña completamente, al cambiar de maestra, que no está bien en cálculo como lo estaba antes.

Sería necesario reservar un sitio particular al número "cero" que, según dicen los matemáticos, está asociado a un conjunto vacío. Para el niño, se trata de una abstracción suplementaria, puesto que el signo no traduce ya ninguna cosa, como es el caso de las otras cifras, sino que indica que no hay nada o que no queda nada después de una operación, y se comprende por qué una mala articulación de la traducción simbólica del cero puede manifestarse ulteriormente en la escritura de los grandes números y en el estudio de la numeración.

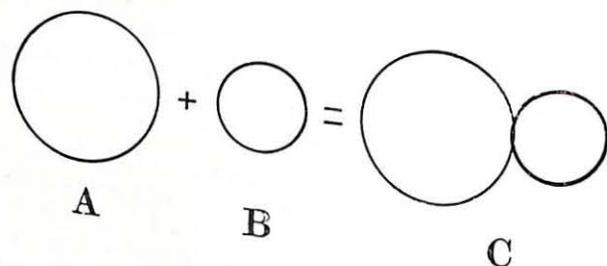
Para terminar, señalaremos algunas dificultades psicológicas de la numeración. El estudio de los números inferiores al nueve permite introducir aquí algunas observaciones. Hemos llamado voluntariamente la atención del lector sobre el hecho de que lo que nos parece particularmente sencillo y lógico no lo es para el niño. Solo a los nueve años puede el niño dominar la bella estructura de nuestra numeración decimal en su conjunto: unidades, decenas, centenas... Al lado de las dificultades de la adquisición del vocabulario necesario, el niño se encuentra, por primera vez en su vida, en presencia de una convención bastante útil: el valor de un signo depende de su posición relativa. Hasta aquí, el signo podrá estar ligado directamente a la realidad y recíprocamente. Escribir el número 11 no es ya dar el mismo valor a los dos signos 1: es necesario, pues, romper con lo que había aprendido hasta entonces. Y se conocen todas las dificultades con que tropieza todavía un niño de 5-6 años para ordenar y estructurar correctamente el espacio, distinguir el antes del después, el lado izquierdo del lado derecho, etc. Hay que cuidar mucho de que las dos formas de convención, convención nominal de una parte y convención estructural o espacial de otra, no se confundan por el niño a fin de que, en consecuencia, los diferentes planos sobre los cuales se van a desarrollar las activida-

des numéricas sean colocados correctamente unos en relación con los otros.

B. Las operaciones

La exposición de un asunto no lleva obligatoriamente a separar las numerosas facetas complementarias e indisolubles de un mismo fenómeno. Lo mismo ocurre aquí con la noción de número y las operaciones elementales de la aritmética.

En los primeros niveles del cálculo, las únicas operaciones concretas que el niño encuentra realmente no son más que la adición y la sustracción de dos conjuntos de objetos, la división de un conjunto de partes iguales o la distribución de los objetos de un conjunto en un cierto número de "clases". Para el matemático la adición de los dos conjuntos A y B da el conjunto C, a condición de que $A \cap B = O$.³



Si en una localidad hay una orquesta (conjunto A) y un coro (conjunto B), la reunión de estos dos agrupaciones en una sociedad única nos dará por sí misma un número de participantes igual a la suma de los participantes de aquellas solamente si ninguno de los individuos es, a la vez, instrumentista y cantor. En esta última condición matemática ($A \cap B = O$) la actitud desafortunada de los educadores es, a menudo, el origen de los errores ulteriores. Si de una manera demasiado mecánica se enseña al niño que "no hay que hacer operaciones sino con objetos de la misma naturaleza, el niño se hace incapaz de hallar, si respeta escrupulosamente las reglas que se le han enseñado, el número de animales que hay en una granja, porque no se suman las vacas con los terneros" según dice el niño. El problema consiste, pues, en hacer sentir bien al niño que las operaciones se hacen con números y que éstos no tienen significaciones más

³ Es decir, si ninguno de los elementos de un conjunto pertenece al otro.

que por las relaciones con el conjunto al que son asignados, y aquí volvemos a tropezar con la definición previa de lo que es un "conjunto". En el ejemplo citado arriba no se trata de hacer la suma de "vacas y terneros", sino de reunir dos conjuntos de animales. La transformación no es solamente de orden verbal: supone un proceso psicológico muy avanzado con el dominio de las clasificaciones, ya que "vacas" y "terneros" deben ser considerados como pertenecientes cada uno de ellos a dos clases de equivalencia determinada, pudiendo éstas, a la vez, ser colocadas en una clase más general, la de los animales. Estas sencillas observaciones nos muestran la necesidad, para el educando, de volver a pensar estas cuestiones fundamentales a fin de no introducir involuntariamente, pero de una manera torpe, nociones, hábitos y maneras de pensar que cierran seguidamente la puerta a toda generalización o que ponen en peligro las adquisiciones ulteriores.

Si volvemos al plano de la psicopedagogía de la actividad escolar, podemos distinguir los diversos aspectos que vamos a estudiar sucesivamente, sin que esta sucesión sea obligatoriamente el índice de una seriación cronológica.

1) LA NOCIÓN MISMA DE OPERACIÓN

Antes de todo estudio matemático, aun muy elemental, es necesario que el niño haya formado conciencia de lo que es, sobre el plano muy concreto, es decir, sobre el plano de su experiencia formal y motriz, una operación de reagrupamiento, de separación, etcétera. La conducta del niño, al principio bajo la influencia de su evolución motora espontánea, pasa cada vez más bajo el control cortical naciente. Las acciones se organizan, se estructuran y se diferencian. Pero el niño, si ha adquirido ciertos esquemas de acción que es capaz de utilizar muy correctamente para adaptarse a lo que se le pide, no es siempre espontáneamente susceptible de ver el enlace que existe entre todas las conductas o las analogías que puede haber entre ellas. El papel del educador consiste en llevar al niño a una clasificación sumaria de sus acciones, a un reagrupamiento de algunas categorías muy sencillas a las que se podrá asociar un nombre.

2) EL NOMBRE DE LAS OPERACIONES FUNDAMENTALES

En teoría no hay más que cuatro operaciones fundamentales y la adquisición de cuatro nombres debería bastar. Pero

nos encontramos aquí en presencia de dos problemas diferentes, uno ligado a la adquisición de un vocabulario y el otro que se sitúa ya en el plano de la matemática. Si es relativamente fácil enseñar a los niños las palabras "adición", "sustracción", no es siempre fácil crear una relación sencilla entre los cuatro nombres de las operaciones fundamentales y la infinita variedad de las operaciones escritas en presencia de las cuales se puede encontrar el niño. Varios autores han mostrado ya que hay un número de operaciones psicológicas superior a cuatro y nosotros mismos hemos examinado muy de cerca, al nivel de 7 a 9 años, las diferencias de rendimiento en función de estas operaciones psicológicas. Queriendo precisar, se ha elevado a siete el número de las operaciones fundamentales. Por prudencia diremos que no hay recetas definitivas que dar al niño para permitirle que halle sin error la operación que traducirá una situación concreta: es realmente un fenómeno de comprensión el que está en juego.

Sin tener la pretensión de hacer un análisis exhaustivo de todas las situaciones, notemos las diferentes reacciones psicológicas provocadas por los problemas siguientes:

a) *Problemas que se resuelven por una adición*

O bien se traduce directamente la reunión de dos conjuntos homogéneos (3 canicas y 4 canicas), o bien hay que pasar por encima de los objetos considerados para clasificarlos en otra categoría. (¿Cuántos animales representan 4 gallinas y 3 patos? Una vasija contiene 300 gramos de dulces; vacía pesa 82 gramos, ¿cuánto pesa llena?). En este último caso es necesario notar también la dificultad con que tropiezan los niños cuando los datos representan, en un plano psicológico, cierta heterogeneidad (Un viajero recorre 15 km. en coche y 3 km. a pie; ¿cuántos retos corre en total?). Otras veces, pese a la analogía formal, los datos numéricos no reciben la misma interpretación psicológica y el niño encuentra difícilmente la adición de números a efectuar. (Salgo a las 8 horas y camino durante 3 horas; ¿qué hora es entonces?) Una situación última es la de la suma de valores negativos (el caso de dos series de platos rotos o bien el problema siguiente: tenía 500 pesos cuando fui al mercado: he gastado primero 200 pesos y después 75, ¿cuánto he gastado en total?).

Se ve, pues, que sería fácil reconocer por lo menos tres grandes categorías de situaciones que dan lugar a una adición: —suma de objetos análogos;

—reunión de objetos que deben ser clasificados bajo una rúbrica más general;
—suma de valores negativos.

b) *Problemas que se resuelven por una sustracción*

Podríamos volver a hallar las categorías precedentes; pero, para no complicar en exceso, vamos a señalar tres situaciones fundamentales que se traducen por una sustracción. O bien se busca un resto. (Hay seis bombones, me como dos, ¿cuántos me quedan?), o bien se busca lo que falta a una cantidad para igualar a otra (búsqueda del complemento: Pedro tiene 12 canicas. Necesita 15 para cambiarlas, ¿cuántas le faltan?), o bien se desea comparar dos magnitudes (Pedro mide 98 cm., Jaime mide 72 cm., ¿cuánto más mide Pedro que Jaime?). La confusión se establece fácilmente en el espíritu del niño, sobre todo cuando la búsqueda del complemento se hace en forma aditiva (tal es el caso de las monedas que hay que devolver).

Los tres tipos de sustracciones señaladas se sitúan en niveles psicológicos bastante diferentes. La búsqueda de un resto es, ciertamente, la más precoz. La comparación de dos magnitudes viene mucho más tarde y supone que el niño es capaz de manejar correctamente las relaciones aritméticas. La búsqueda de un complemento exige, a veces, un verdadero salto en lo desconocido, ya que, a menudo, el segundo dato es virtual.

c) *Problemas que se resuelven por una multiplicación*

No parece que representan, al nivel de la escuela primaria, dificultades particulares, porque no son a lo sumo más que una traducción directa de una experiencia concreta. Hay, simplemente, que cuidar la utilización correcta de los símbolos que indican las unidades empleadas.

d) *Problemas que se resuelven por una división*

Podemos distinguir dos casos que se sitúan en dos perspectivas psicológicas bastante diferentes. En un caso, los dos datos de partida son homogéneos, pero el cociente no lo es con los precedentes (tengo 18 bizcochos; he hecho montones de tres bizcochos, ¿cuántos he podido formar?); en el otro, el dividendo y el cociente son homogéneos, pero el divisor no lo es con los otros