

LA CONVERSACIÓN FAMILIAR.

La conclusión que cierra las páginas anteriores podría formularse de este otro modo: hablar es un arte, y, como todo arte, no se aprende sino á fuerza de practicarlo. Es un lugar común, ya lo sé; pero también pasa por un lugar común que los hombres deben ser buenos, y ¡sin embargo...! Lo digo á cuento de la práctica que pide el arte de hablar, porque me acuerdo de la sobriedad de lenguaje que antiguamente se predicaba á los niños, repitiéndoles á cada dos por tres, siempre que se mostraban más locuaces y curiosos de lo que convenía á los mayores, la máxima consabida de que á ellos no les tocaba, en todas las cosas, sino ver, oír y *callar*. Ahora: á no entender que el mutismo sea la escuela más provechosa para soltarse á hablar la infancia, tenemos que resignarnos á prescindir de esa economía recomendada á la niñez en beneficio de los adultos. Hay que dejar á los niños que hablen, y es menester hacer hablar á los que callan. Impónganse cortapisas á los unos, ó niéguese animaciones á los otros, y no tardarán en sentirse incapaces de decir dos palabras seguidas delante de gentes. Preguntad cualquier cosa á niños así; pedidles una respuesta algo más explícita que un *sí* ó un *no*; procurad sacarles algo más que monosílabos sobre un asunto que comprendan, y ellos, tan parleros y charlatanes unos con otros, guardarán el más discreto silencio. ¡Cuántas veces los veréis en un suplicio, mascullando

trabajosamente algunas palabras sin orden ni claridad, buscando las expresiones y no encontrándolas sino en rarísimos casos. (1)

El hecho es conocido, y el remedio bien fácil: que se dé la enseñanza en *conversación familiar*, no sólo por ser ése el modo natural de comunicarse maestros y discípulos en todos los grados de educación; no sólo porque así se destruye toda afectación artificial que aleja la confianza y cohiba la espontaneidad del alumno —el más grave de los daños;—no sólo porque así se establece la corriente de influencias recíprocas, vivas y animadoras, igualmente indispensable para el que aprende y el que enseña (que los dos necesitan conocerse, estimularse é inspirarse el uno al otro, y nada de eso es posible cuando no se cruzan entre ambos sino las preguntas y respuestas que pone en su boca un mediador extraño é indiferente, un libro, no su propio pensamiento, y que nada dicen á ninguno de la intimidad del otro);—no sólo por todo esto, y por mucho más, á que se ha debido que no desdeñase el diálogo el maestro de los maestros—Sócrates,—sino ahora, y en lo que atañe especialmente á la enseñanza de la lengua, porque es menester que el alumno *oiga* cómo hablan los que saben, y se ejercite en *imitarlos*. Él no va á inventar á sus solas un arte nuevo, sino á aprender un arte ya adquirido por otros, y en que ha empezado á iniciarse dentro de la casa en la forma prevenida por la naturaleza, nuestra maestra común: con el ejemplo de los demás. reproducido por él espontáneamente. Su iniciación no ha terminado al entrar á la escuela, ni por lo mismo, la necesidad de los medios para acabarla; si la clase fuese una escena silenciosa, salvo en el momento de recitar un texto no entendido, las horas escolares serían perdidas para esa iniciación, una vez que la teoría no puede reemplazarla.

Nótese, en efecto, que la conversación, así se trate del idioma patrio como de una lengua extranjera, es á la vez *medio* y *fin* de su enseñanza: hablando se aprende á hablar, y no sin eso. Cultivarla, pues, progresivamente con los niños equivale á elevar gra-

(1) *Sobre la necesidad de hacer hablar á los niños en clase*: observaciones leídas en la junta de profesores del colegio de Chartres, en Noviembre de 1885, por Mr. G. François, profesor de Retórica.

dualmente su comercio con los hombres mediante el lenguaje, que es el punto capital á que se aspira. No hay sino ver que, asistiendo á conversaciones en que deben tomar parte, cada uno necesita esforzarse en seguir el tema, en entender á los restantes interlocutores—maestros ó condiscípulos—y en asimilarse las palabras y frases nuevas que oye, á los nuevos sentidos de las que ya empleaba; de forma que se ejercita á un tiempo junto en *interpretar* la expresión del pensamiento ajeno, y en *expresar* el suyo con más riqueza cada vez—que son las dos funciones que comprende nuestra comunicación intelectual mediante la palabra, y cuyo desarrollo constituye todo el objeto de la enseñanza del idioma.

Eso hará el niño, se entiende, en el supuesto de que el asunto de las conversaciones excite su curiosidad y de que sienta la confianza bastante para hablar cuando lo necesite; y lo hará con tanto más empeño cuanto más le interese la materia y cuanto mayores sean el movimiento y la animación del diálogo. La confianza se la inspira la familiaridad del trato por parte del maestro; y el interés, la novedad de las conversaciones, siempre que lo nuevo guarde una relación directa con lo que ocupe ya su espíritu, con sus ideas y emociones infantiles, y con las cosas que las han despertado en su alma. ¿Es otro el secreto para interesar á los hombres?

Ved lo que os sucede hablando ante un público muy heterogéneo. Vuestras primeras palabras serán oídas de todos en espera de lo que vais á decir; un impulso de curiosidad los predispone á escucharos. Entráis en materia, y una parte del auditorio os da pruebas evidentes de redoblar su atención, mientras otra con señales no menos equívocas os manifiesta su vivo deseo de que acabéis cuanto antes; algunos se entregan al más envidiable y plácido de los reposos para aguardar el desenlace tranquilamente. ¿Por qué? ¿Porque es soporífero el orador? No es necesario; entonces se dormirían todos. Lo que ocurre es que sus frases han encontrado en el espíritu de los unos representaciones correspondientes á las cosas que significan, y que ahora reviven suscitadas por los ecos que despierta la voz del orador, porque á esos ecos las había asociado la experiencia en la memoria del oyente. Desde ese punto, el que habla es como un pintor experto que se introduce en el estudio de un colega, levanta el lienzo que cubre un cuadro co-

menzado, y empieza á sugerir al autor observaciones que confirman, rectifican ó amplían las suyas personales. La situación de público competente en la materia es la de ese autor; el taller, su propio espíritu; el cuadro descubierto, las representaciones renovadas, hijas de su labor intelectual. ¿No ha de comprender lo que le dicen, si versa sobre su obra? ¿Y no ha de interesarse en lo que oye, si afecta á cosa suya, y le sirve para rehacer ó completar los frutos de su experiencia, al par que remueve todos los sentimientos de que le es deudor? Suprimid el cuadro, suponed el espíritu de otros oyentes vacío de representaciones como las que absorben en aquel instante al resto del auditorio; la voz del orador resonará en su intimidad como eco extraño perdido en un desierto. ¿Qué efecto ha de hacerle lo que oye, si jamás ha visto, ni pensado, ni sentido algo semejante á que lo pueda referir y comparar? Aquello no va con él; no pertenece á su mundo; no lo afecta. ¿Qué le importa?

¿Serán los niños una excepción de esta ley? Si es cierto que ningún hombre puede interesarse ni terciar en una conversación como no se le hable de *sus cosas*, según suele decirse, ó de algo que con ellas se roce, ¿habremos de pensar que la infancia puede interesarse por las nuestras, á menos de descubrir las conexiones que guardan con las suyas? Sí; hay que hablar á los niños de lo que ellos ven y piensan y sienten á todas horas, para que se figuren por comparación todo lo análogo, distante de su espíritu; hay que hablarles de un mundo en miniatura y como de juguete, á la manera del que llevan en su fantasía, para que se acostumbren á abarcar en pequeño, de una sola mirada, todo lo que después han de observar y concebir en grande, cuando hombres; hay que hablarles mucho del arroyo que nace y corre á sus piés para que comprendan en su día lo que es un Amazonas; de los cristalillos helados que empañan las vidrieras de su casa en las mañanas de invierno para que se expliquen la nieve que baja á las llanuras, las avalanchas que ruedan de los montes, y los glaciares que pausadamente circulan por las grandes eminencias del globo; de la distancia que media entre la vida de sus padres y la de sus abuelos para que midan ese paso cercano de la marcha de la historia y, retrocediendo por los intermedios, puedan reconstruir al fin el

camino andado por su patria, por otras naciones, por la humanidad; en suma, hay que partir siempre de su experiencia personal, bien la adquirida fuera de la escuela, bien la que alcancen bajo la dirección del maestro, porque esa misma experiencia, juego de niños, agrandado su horizonte y escudriñadas sus profundidades, es la que explotan los adultos.

Pero, en resolución y concretamente, ¿sobre qué han de girar las conversaciones familiares? Respetando la ley antecedente, sobre todo, sobre los diversos temas de la cultura común. ¿No deben entrar esos temas en el programa escolar? ¿Y no hemos convenido en que todos deben desenvolverse en conversaciones de aquella índole? Pues entonces cada enseñanza redundará en beneficio del lenguaje á la vez que del pensamiento del alumno; cada clase, si quiere llamarse así, será al par que una clase de geografía, ó de historia, ó de moral, una clase de lengua; porque sería pueril suponer que esta última se enseña exclusiva y precisamente á una hora determinada del día, cuando maestro y discípulos se pasan hablando el día entero, que es de lo que se trata y lo que importa.

No sólo se trata de esto, sino que al principio—en los comienzos de la enseñanza de párvulos—no se trata más que de esto. A nadie se le ocurriría entonces organizar una clase especial de idioma. ¿Para qué? ¿Para inculcar en la memoria de los niños unos cuantos aforismos gramaticales? Felizmente la magnitud del absurdo ha preservado esos primeros años de la infancia de semejante locura; que, si no, nosotros, los hombres, abonados seríamos para eso y algo más, á juzgar por otras aberraciones no mucho menos nefandas á que hemos dado fuero y privilegio de señorío pedagógico. Pues no siendo para la teoría—cosa imposible—para la práctica ya vemos que es inútil, dado que la práctica ha de tener su puesto en todas partes y á todas horas.

Lo que entonces necesitan los niños, como continuación de su aprendizaje doméstico del idioma, es seguir conversando en la escuela tan libre y espontáneamente como lo hacían en su casa; y para ello—porque, si no, sería imposible—seguir oyendo hablar á la maestra en el tono materno, en ese tono jovial é insinuante que ha acariciado tantas veces sus oídos, y que los ha tenido á

veces suspensos horas enteras, cuando escuchaban *contar cosas*. Esto último es á la postre lo que deben proseguir oyendo y haciendo; *contar* mucho, *describir* y *narrar* lo que ven y pasa á su alrededor, para que se les graben bien en la fantasía las cosas y los hechos, y puedan después, en la hora oportuna, tratar de *explicárselos* (cosa en que no debe pensarse jamás, sin ese antecedente). Entonces serán todos oídos, que es lo que hace falta; estarán pendientes de los labios de la narradora, y prontos á interrumpirla, cuando les extrañe una expresión que les impida seguir el hilo del relato. El arte pedagógico requiere, no sólo aprovechar las interrupciones imprevistas con respuestas muy breves para que no se entibie el interés del interruptor por el asunto que motiva esas digresiones, sino preveerlas y provocarlas en las coyunturas más felices, á saber: introduciendo alguna palabra nueva en cualquiera de los pasajes de una narración ó de los momentos de un diálogo que más vivamente exciten el interés de los niños.

Suponed, por ejemplo, que les refeís costumbres de animales, de los lobos, v. g., y que el pasaje en cuestión presenta á un caminante sorprendido de noche por las fieras, el cual, viéndose perseguido é indefenso, huye en busca de un refugio. Pero ¡oh contrariedad! su miedo es tan grande y la noche tan oscuro, que que no ve por donde pisa, y de pronto le falta el suelo y cae en una *zanja*. El público infantil, nudo de estupor, os sigue con ansiedad, cuando esa malhadada zanja detiene la carrera de su fantasía, porque ó no sabe lo que es ó no está muy seguro. Pues quedarse sin averiguar lo que allí ha sucedido no hay que pensarlo. Una, dos, tres voces, quizá las de todos á la vez os acosan para que digáis dónde se cayó el caminante, y si se haría mucho daño, y si podría salir de aquel sitio, y qué sé yo cuántas cosas más, provocadas por el incidente. Les satisfacéis en un minuto, y adelante con el relato. Habéis conseguido que les interese conocer una palabra; inspirándoos en el mismo principio lograréis que *quieran* saber otras.

Es el camino natural: los hombres procuramos enterarnos de una palabra nueva, cuando nos la deparan conversaciones ó lecturas, y nos hace falta su sentido para comprender una expresión de que forma parte; entonces preguntamos á una persona ó con-

sultamos á un diccionario. Reducíos á una pauta dada de conversaciones y á una esfera determinada de lecturas, y en los límites marcados por una y otra se estacionarán vuestro bocavulario y vuestra sintaxis. Ensachad y elevad incesantemente ambas fuentes de cultura lingüística, y vuestro idioma (porque cada hombre tiene el suyo) estará en continuo progreso. És lo que hay que hacer con los niños; y, en cuanto á las conversaciones, el ejemplo citado—que no ofrezco ni con mucho por creerlo el más feliz, sino como uno entre infinitos mejores que ocurrirán al lector—basta para comprender de qué manera tan sencilla é insensible contribuyen á ampliar el diccionario del alumno.

Pero guardémonos de creer que este procedimiento puede aplicarse cuando y como se quiera, sin límite ninguno, y que de él depende todo el aprendizaje. Eso no. La intervención personal del maestro tiene límites que á nadie se ocultan:

En primer lugar, es de advertir que, mientras un niño entiende ó sobrentiende el conjunto de lo que se oye; aun cuando se deslice una voz desconocida, si no afecta á lo que más le interese por el momento, la deja pasar sin protesta ni aviso, del propio modo y por razón análoga que dejan pasar los lectores superficiales las que tropiezan en una lectura recreativa.

En segundo lugar, el maestro, por experto que sea y por advertido que ande, no puede sorprender siempre estas soluciones de continuidad que va dejando el alumno en el curso de su atención, máxime cuando pueden producirse aun con motivo de palabras familiarísimas, que nadie hubiese creído extrañas para él.

Y, en fin, aunque el maestro las sorprenda, deberá abstenerse de intervenir en muchos casos, porque si fuese á interrumpirse una conversación á cada sospecha de que los niños pueden desconocer una palabra, la conversación no se acabaría nunca; lo que se acabaría sería la paciencia de los discípulos y las fuerzas del profesor. Sospechas de esa índole caben de minuto en minuto, á propósito de criaturas, cuyo vocabulario se halla tan en sus principios; pero mientras ellos atienden—y eso de sobra se conoce—no sería cuerdo cortar su atención á cada paso para ver si nos siguen punto por punto. Haríamos un daño evidente por una necesidad tan imperioso como la que Sancho tenía de que D. Quijote lleva-

se bien la cuenta de las cabras para seguir él su cuento. No; podemos ahorrarnos el trabajo, sabiendo con anticipación que los niños no nos siguen así, palabra por palabra, ni nadie después de todo, pero ellos menos que nadie; lo que siguen, como antes decía, es el sentido total de las expresiones, y cuando ése no padece por voz de más ó menos, prescinden de la voz, si es que el contexto mismo no permite adivinarla, como prescinde de los picos de cantidades considerables el que las suma mentalmente para calcular su total aproximado.

No tratándose, pues, de palabras esenciales para la inteligencia de un punto ó traídas de intento por lo favorable de las circunstancias, dejémos correr las demás, siempre que sean llanas y sencillas; no intervengamos intempestivamente á cada momento en el trabajo que hace el espíritu del niño á medida que nos oye, sino démosle libertad para proceder á su modo, puesto que al suyo ha de ser á la postre, y no al nuestro.

Pero entonces ¿que va á hacer con las palabras nuevas que oiga un día pasivamente, sin informarse de su sentido? Si no las volviere á oír nunca, nada; oyéndolas muchas veces, como tiene que suceder, aprenderlas. No se olvide, en efecto, que las voces sobre que se discute han de ser usuales y tienen que repetirse en multitud de ocasiones.

Alguna de estas puede ser propicia; se aprovecha naturalmente, y aquella voz pasará á la categoría de las expladas en clase. El alumno mismo preguntará al cabo de tiempo, cuando menos se piense, acerca de muchas palabras que han sonado una y otra vez en las conversaciones, sin que él diese señalesle abrigar la menor duda sobre su significación. Todos hacemos lo propio. Un día se deja pasar una palabra, pero no veinte, porque la insistencia con que se repite acaba por preocuparnos. Es un importuno que saca de su inercia á nuestra atención. ¿A qué viene á todas horas? ¿Qué quiere decir todo el mundo con esa palabra? Las mismas preguntas se hace el niño y concluye por dirigirlas, cuando lo asedian, al primero que vuelva á pronunciar el vocablo delante de él—padre, maestro ó condiscípulo: que eso poco importa.—Por último, puede suceder que se asimile el vocablo sin recibir ni pedir explicaciones, porque le baste al efecto la observación de

su uso en circunstancias á propósito para la asimilación. ¿No ocurre así de hecho? ¿No se apropian los niños más palabras y frases de las que pueden explicarles los adultos, aun suponiendo á cuantos los rodean la mejor voluntad para ilustrarlos y la mayor habilidad para conseguirlo?

No nos preocupe, pues, el que lleguen á insinuarse accidentalmente en sus oídos expresiones extrañas, siempre que no afecten á lo sustancial de la conversación en que se pronuncian. Es inevitable, según atrás se ha visto, y no es estéril, según se acaba de ver. Lo estéril sería un sistema de enseñanza en que no las oyera nunca, y en que nada lo moviese á adquirirlas. Pero mientras no falten ocasiones continuas de aprender é incentivos despertadores de la atención, no hay miedo que permanezca ocioso el pensamiento del alumno; él hará su trabajo. Y esto sí que debe ser materia de preocupación para nosotros: que no falten al niño las condiciones necesarias para su labor intelectual, para las operaciones mentales en cuya virtud se asimila la lengua que otros hablan; porque esa obra *suya* es exigida siempre, explíquensela ó no las expresiones que oye; la nuestra, la del maestro, puede facilitarla, pero no sustituirla.

¿Qué obra es ésa? ¿qué condiciones requiere? He ahí el problema de cuya solución habrá de depender la conducta que se siga, así en las conversaciones familiares, como en toda la parte práctica de la enseñanza del idioma, porque es claro que el maestro ha de enseñar con entienda que los niños pueden aprender. Punto es, pues, el que aquí surge, cuyo examen detenido no podría eludirse en un obra lata y científica: sería su mejor introducción. En una ora como ésta sólo puede aludirse á él de pasada, reduciéndolo á las proporciones de un incidente. Lo haré ahora, puesto que la ocasión es oportuna.

III

TRABAJO MENTAL DEL NIÑO PARA ASIMILARSE EL IDIOMA.

Cada vez que el niño adquiere una palabra, hace una conquista muy sencilla al parecer, pero que en el fondo no tiene nada de eso, como es la de asociar á su sonido la imagen ó idea de alguna cosa, y tan íntimamente, que, no bien oye el sonido, se le reproduce la imagen, ó no bien torna la imagen, cuando recuerda el sonido. ¿Por qué? ¿Es que las palabras son mensajeras de las ideas? ¿Es que las ideas nos inspiran las palabras? Solemos decirlo; pero sabemos que no. Esos son modos figurados de hablar con que intentamos traducir la apariencia, no la esencia de los hechos. ¡Ojalá fuesen algo más que metáforas! Entonces la posesión del idioma en que tal sucediese sería un don gratuito.

Desgraciadamente, ni las palabras revelan por sí mismas las ideas, ni las ideas sugieren por sí propias las palabras—que sería la interpretación literal de aquellas expresiones.—Hablo de las lenguas tal y como la historia nos las ha dado á conocer. Si en el origen tuvieron las voces una conexión más ó menos directa con sus sentidos, y si, á fuerza de alterarse las unas y de modificarse los otros, fueron perdiéndola, poco hace al caso; el hecho es que, en nuestro idioma y en todos los históricos, no la tienen, salvo cuando son imitaciones aproximadas de sonidos, ó, como se dice, onomatopeyas, á ejemplo de *rajar*, *rechinar*, *zambar*, etc., muchas de las cuales, después de todo, pasan inadvertidas.