

VI

DESARROLLO DEL ANÁLISIS FONÉTICO Y DE LA ESCRITURA
DE PALABRAS.

Si en la serie de lecciones, bosquejadas en el capítulo anterior, se cuida de que los niños escriban despacio, mirando siempre á las letras que traza el maestro, á fin de procurar imitarlas lo mejor posible; y si todos los días se hace una revisión general de las pizarras, para que los alumnos corrijan los defectos de mayor monta en que incurran cada vez, es claro que, á medida que se ejerciten en el análisis y escritura de palabras, de que se ha hecho mención, irán trazando con más firmeza y regularidad sus letras primitivas. No hay obra que, hecha en tales condiciones, no progresa naturalmente al cabo de unos cuantos ensayos; y el pintar letras no es de seguro una excepción entre las obras humanas ni por lo complicada ni por lo sublime.

Demos, pues, por sobrentendido este progreso al par de todos los notados en el capítulo precedente. Demos por sobrentendido además que desde el día en que el progreso es visible, desde el instante en que los niños trazan con mano algo segura sus letras, abandonan la pizarra, y empiezan á escribir en el papel para afirmar poco á poco su escritura y acostumbrarse á enlazar los caracteres, siempre á imitación del maestro, que irá introduciendo esos

adelantos en su propia escritura de una manera gradual é insensible, y llamando sobre ellos la atención de sus discípulos á medida que los introduzca (1). Demos, repito, por sobrentendido todo esto como una parte del resultado á que deben conducir las lecciones ya citadas, y vengamos al instante en que los niños puedan escribir regularmente por sí solos sin necesidad de tener ningún modelo á la vista.

Digo sin ningún modelo, porque es claro que, aunque se estimase insuficiente el que el maestro les ha dado durante su iniciación en la escritura, y se creyese precisa la copia de muestras, no podrían eternizarse en este ejercicio, si habían de aprender alguna vez lo que por ese camino no se aprende nunca.

(1) Ya se comprende que nada se opone á trazar en el encerado letras intachables, que sirvan de modelo á los discípulos, en vez de las de nuestra caligráfica, máxime cuando la forma que ellos necesitan aprender debe ser lo bastante sencilla para que puedan conservarla siempre, aun escribiendo á vuelo pluma, como necesitarán hacer en siendo hombres. Una letra con demasiadas delicadezas de perfiles no se conserva sino por caso excepcional, en cuanto se empieza á escribir con rapidez, á menos de hacer de esa escritura un oficio; y la escuela no prepara para oficio ninguno. ¿A qué enseñarla, pues, sabiendo que ha de perderse de un modo inevitable, y que, después de degenerada, ha de valer menos que una letra sencilla, sin pretensiones, pero que no se desfigure tanto por la velocidad?

No es indiferente la cuestión, porque, si se concede á las muestras de letra, al papel pautado y demás accesorios *toda* la importancia que ha venido atribuyéndoseles, y el alumno se pasa los años escolares haciendo planas, como de ese modo no aprende á *escribir* (y sobre esto me remito al capítulo actual y al siguiente), sino sólo á trazar letras, resulta que ó no hay clase de escritura ó hay que duplicarla, á fin de consagrar una serie de ejercicios aparte á los objetos de esta enseñanza, desatendidos tradicionalmente. Lo segundo es imposible, so pena de resignarse á consumir en ese doble ejercicio la tercera parte ó más del tiempo útil de la escuela. Sería una monstruosidad á que no supongo que nadie se atreva á suscribir.

A este extremo, repito, nos llevaría el seguir concediendo á la muestra y al papel pautado *toda* su antigua importancia; pero, felizmente, *toda* no la disfruta ya hoy. Algunos la discuten, y los más convienen, por lo menos, en que debe reducirse el tiempo que se ha destinado á esa tarea. Pues bien; suponiendo que la importancia fuese indiscutible, y contentándonos con afirmar la exigencia de la reducción de tiempo, es evidente que, si además aprenden los niños á escribir de la manera que viene explicándose, la reducción llegará á ser tan extraordinaria, que el copiar muestras ó llenar papel gráfico se convertiría en un incidente insignificante de la clase de escritura. Como esto basta para salvar la clase, es inútil insistir más sobre la cuestión, por más que mucho habría que decir, particularmente en lo que atañe al uso del papel pautado.

Mientras copian muestras, en efecto, como tienen *ya escritas* las palabras, se limitan á reproducir las letras que ven, sin hacer previamente el análisis de la estructura de las voces: trabajo que se les ahorra, poniéndoles delante los resultados de él, en vez de procurar que lleguen á ellos por sí mismos. De aquí, en faltando el modelo, esas omisiones y cambios de letras, ese mutilar las palabras para unir á las unas fragmentos de las otras, ese deshacer las sílabas al fin de renglón, y demás abominaciones ortográficas, increíbles, si no se vieran á todas horas, no ya en escritos procedentes de una mano infantil, sino en los de tantos individuos harto alejados de la primera edad, ya que no por sus progresos, por los años.

Esto en lo que toca á la escritura literal; que, por lo que hace á la sintáctica, de eso no hablemos. Si el niño, cuya tarea se limita á una simple copia, escribe las letras sin reparar en la composición de las palabras, de la propia suerte y por igual motivo escribirá la notación ortográfica sin hacerse cargo de la estructura de la expresión, ni comprender por consiguiente el valor de los signos que traza.

A esto se añade, en el procedimiento tradicional, que el alumno no sale nunca de la copia de un reducido número de muestras, donde sólo entra naturalmente un número insignificante de palabras y otro más escaso aún de oraciones, repetidas día tras día, y aprendidas, por consecuencia, de memoria—con lo que la escritura pierde lo poco que le quedase de ejercicio intelectual; y aun cuando no lo perdiera, aunque el alumno quisiese y pudiese hacer, abandonado á sí solo, los análisis necesarios de las muestras que copia, el resultado que obtuviese en último término sería punto menos que inapreciable.

Si los niños, pues, han de aprender á escribir, no es posible darles el mismo tema de ejercicio diariamente, ni menos escrito ya, porque eso equivaldría á no dárselo (1). El ejercicio, en efecto, exige, según se ha visto, consignar en el papel los resultados que

(1) No hay que extrañarse de que, á pesar de la evidencia de este hecho, se llegue á escribir por tal sistema, aunque sólo palabras y mal, puesto que no se llega á tal cosa por la virtud del sistema mismo, sino por la enseñanza indirecta que suministra para el caso la clase de la lectura.

arroje la disección de la lengua viva; por eso los alumnos se han iniciado en la escritura alfabética, analizando al *oído* la estructura de las voces. Pues ahora que se aspira á dar impulso á esta enseñanza no ha cesado la exigencia de que oigan y discernan lo que oyen en la expresión oral, sino que, al contrario, crece la exigencia, porque tienen que aprender á oír muchas más cosas, según iremos viendo.

Sentemos, pues, esta premisa: el tránsito desde el idioma vivo á su representación gráfica pide reconocer sensiblemente en el primero *todo* lo que ha de aparecer figurado en el segundo; y así, mientras la transición no se consume, mientras esa correspondencia de la escritura con la lengua hablada no sea algo familiar para los niños, necesitan oír previamente todo lo que deban escribir, y oírlo á quien sepa acentuarlo y darle el preciso relieve, esto es, al maestro.

Si se acepta el principio, se admitirá con él la importancia de la escritura al dictado hasta completar la iniciación de los alumnos en el mecanismo de este arte. Pero necesito añadir que, al hablar de escritura al dictado, no sobrentiendo que el maestro es el que debe dar el tema del ejercicio, sino pura y simplemente que ha de pronunciar en alta voz todo lo que hayan de estampar los discípulos en sus cuadernos. Si deben ser suyas las expresiones dictadas—y quien dice suyas dice de un libro—ó recogidas de labios de los mismos alumnos, ésa es otra cuestión, que cabe aplazar por el momento para no complicar la presente. Ahora basta convenir en que esas expresiones, procedan de donde quieran, han de ser perfectamente inteligibles para la clase y de una construcción muy sencilla.

Entendido así, notemos los adelantos que han de hacer los alumnos en el análisis fonético del idioma desde que empiezan á escribir por sí solos; y no perdamos de vista que ese análisis es fundamental para todos los ulteriores: porque ni puede pensarse en conocer reflexivamente una lengua, sin que el oído perciba con toda distinción sus elementos y recursos, ni debe darse por supuesta esa distinción en los niños, como solemos hacer.

Hasta el presente se han ejercitado en discernir los elementos de las articulaciones á que corresponden las letras en la escritura;

pero tal ejercicio requiere mucha insistencia—la necesaria para llegar á realizar instantáneamente el análisis de la estructura de cualquier voz, y para recordar en el acto los signos con que se representa.—Sabemos que una larga costumbre permite cumplir estas operaciones con rapidez tan maravillosa, que oír ó pensar una palabra y verla escrita de un golpe en nuestra fantasía, tal y como debe figurarse en el papel, es todo uno; pero no olvidemos que, antes de asociarse tan estrechamente la representación gráfica de un vocablo al recuerdo de su sonido, y al revés, ha sido indispensable: 1º habituarse, durante un largo período, á analizar las articulaciones de la lengua y reconstruirlas parte por parte, escribiendo ó leyendo; 2º haber analizado y reconstruido alguna vez el vocablo en cuestión. Nadie se acuerda, es cierto, de lo que debe á aquella larga práctica, cuando recoge sin saber cómo sus frutos; y todos acabamos por pensar que podemos escribir cuanto se nos antoje por el solo hecho de oírlo alguna vez; pero las dificultades imprevistas con que luchamos, al tratar de escribir de pronto las articulaciones *nuevas* de una lengua extraña, nos advierten nuestro error, y nos dicen que, si todos los sonidos de esa lengua fuesen absolutamente nuevos para nosotros, su escritura nos pediría un trabajo analítico tan laborioso como el ya olvidado que exigió en otro tiempo la del idioma nacional. Y en cuanto á este último, aun después de una larga experiencia en su representación y su lectura, basta que alguien nos dicte por primera vez un vocablo, cuya audición nos cause la más mínima extrañeza, para que al punto tengamos que detenernos un instante y suplicar á la persona que lo pronuncia que haga favor de repetírnoslo—prueba de que ha quedado incompleto nuestro análisis mental de su estructura, y nos ha sido imposible, por lo mismo, construir íntegramente su imagen gráfica.—Eso, después de una larga experiencia. Juzguemos por estos hechos cuál será la situación de un niño, que se encuentra en los principios de semejante experiencia, y comprendamos la necesidad de que practique en grande escala ese análisis fonético de las voces que aprendió á hacer en los primeros momentos de la manera descrita en el capítulo anterior. Hé ahí la primera exigencia que debe satisfacer la escritura al dictado.

Para conseguirlo, ya se comprende que basta bien poco de parte del maestro: que dicte con mucha pausa y con claridad suma, exagerando, siempre que sea preciso, la pronunciación, y no haciendo ninguna advertencia respecto á la ortografía de las voces sino en los casos sobre los cuales nada dice el oído. Esos casos se reducen, en este período de la enseñanza, á la escritura de las mayúsculas, de la *h* y de la *g* fuerte, porque los usos de la *c*, de la *z*, de la *q*, y, en general, todo lo rudimentario deben aprenderlo los niños durante la primera época de iniciación. Se les indicará, pues, naturalmente dónde han de poner mayúscula ó *h*, y cuándo han de escribir con *g* las sílabas *je*, *ji*. Pero jamás se les dice nada sobre los restantes casos que suelen estimarse dudosos, porque alumnos acostumbrados á una pronunciación esmerada, que el maestro se encarga de acentuar previamente (y por eso es preciso que sea él el que dicte), pueden resolver por sí mismos tales dudas, y no hay que decir si necesitan hacerlo. Preguntas tan peregrinas como si *vino* se escribe con *v* ó con *b*; y *gallo*, con *ll* ó *y*; y *expresar*, con *s* ó *x*; y *Madrid*, con *d* ó con *z*; y *aritmética*, con *z* ó *t*; y *objeto* con *b* ó con *c* ó con *d* ó con *z*; y *acción*, con dos *ce* ó con una ó con cualquier otra cosa, y tantas á este tenor, son preguntas que no pueden concebirse ni pasar en una clase de escritura, porque quien las hace revela que no conoce sino muy rudamente la lengua que va á escribir, y que, antes de pensar en eso, necesita hacer otra cosa: aprender á hablar.

Tal aprendizaje se supone que vienen haciendo los alumnos desde los primeros pasos, según resulta de los capítulos precedentes; y, sobre todo, el procedimiento que han seguido para iniciarse en la escritura ha sido un análisis incesante de la pronunciación que ha debido prevenir dudas tan extrañas. Baste recordar que se han ensayado en percibir y reproducir los valores propios de las consonantes, los que ellas tienen por sí solas; y, por consecuencia, que lo mismo los reconocen en sílabas inversas, como *ab*, *ac*, *ad*, que en sílabas directas, como *ba*, *ca*, *da*. Las dificultades con que luchan en este punto los niños que siguen el sistema del deletreo y silabeo proceden de lo contrario: de que no se acostumbran á reconocer esos valores propios de las consonantes, ni á dárselos aisladamente de toda combinación; de donde se origina que, cuan-

do las consonantes se ofrecen con mayor independencia que nunca, que es precisamente en esas sílabas inversas, es cuando más las extrañan. Ahora bien: si esta extrañeza sería inexplicable, dado el análisis fonético que acabó de recordar, más lo sería aún la duda entre los sonidos representados por la *b* y la *v*, la *ll* y la *y*, la *s* y la *x*; si sería incomprensible el desconocimiento de una misma consonante por el solo hecho de seguir, en vez de anteceder, á una vocal, más lo sería la confusión de dos consonantes diferentes. Eso ya se sabe que no es sino una pronunciación viciosa, que debe corregirse desde el comienzo de la enseñanza de la lengua, y que, con no dejarla pasar *nunca* desde el instante en que se advierte, no sólo se reforma, sino en muchísimo menos tiempo del que suele pensarse.

¿Quiere esto decir que jamás vacilarán los niños en la escritura de las palabras? Claro que vacilarán á veces: el hábito de analizar la pronunciación no se consolida en un día. Lo que quiere decir es que entonces no se les ocurrirá preguntar cómo se *escriben* las palabras que duden, sino como se *pronuncian*; lo que harán será pedir al maestro que las dicte otra vez, porque no se habrán hecho cargo de cómo suenan la primera; y el maestro se las repetirá, no una, sino cien veces que fuese preciso, de la mejor voluntad, porque sabe que ésa es su enseñanza en el caso, mientras que revelar la escritura de la voz sería suprimir tal enseñanza.

Por análogo motivo, es de rigor dictar bien separadamente las palabras para que los alumnos las escriban con toda independencia, y las aislen en el papel, no á fuerza de advertencias y correcciones, sino por haberlas oído en ese aislamiento, por haber percibido su individualidad fónica, que es lo indispensable, si han de conocer debidamente la lengua viva—objeto directo y constante de su estudio—y si no han de ver en su escritura más que lo que ella encierra en realidad. Recuérlese lo dicho en el capítulo IV sobre la manera cómo liga las veces la pronunciación corriente, haciendo que lleguen fundidas á los oídos infantiles; recuérdese lo expuesto allí sobre la necesidad de un análisis reflexivo que vaya deshaciendo poco á poco esas amalgamas verbales, y se dará á la exigencia, formulada ahora, mucho más valor del que podría

atribuírsele á primera vista. El citado capítulo insinuaba al final la importancia que tendría para ese análisis el aprendizaje de la escritura; hela aquí concretamente. ¿Quién no mide ya el alcance de la experiencia que va á adquirir los niños en este punto?

Así, pues, el solo hecho de dictar las voces, separándolas y acentuando su pronunciación, es una enseñanza diaria de ortografía léxica, y—nótese bien—una enseñanza directa y natural, que debe hacer inútiles varias reglas empíricas—todas aquellas cuyo único objeto es corregir en la escritura por una serie de instrucciones las deficiencias de la pronunciación.

Si ahora, al par de esto, se procura como siempre, que los alumnos escriban *muy despacio*; si se pone un empeño decidido en conseguirlo, inspeccionando frecuentemente lo que hace cada cual, al compás que se dicta, é impidiendo que ninguno precipite su tarea, bastará eso solo—lo he dicho ya otra vez, y no temo repetirlo—para que perfeccionen diariamente su escritura, y realicen, por consecuencia, un progreso incesante, no sólo en ortografía sino en caligrafía. Bastará eso solo, insisto; pero no se crea que el lograrlo con todo el rigor imprescindible es obra de poca monta: pide una vigilancia muy sostenida y una atención múltiple para estar á la vez en todas partes; porque el niño de mejor voluntad precipita sus trabajos sin saberlo, y hay que darle á fuerza de advertencias la medida que él no tiene (1).

Añadamos como una condición requerida para el éxito de nuestro propósito, que esta primera parte del ejercicio—el dictado y escritura de las palabras—no debe exceder de media hora, cuando llegue, si se aspira á que todo el esfuerzo que haga el alumno sea esfuerzo útil.

Resta una segunda parte, la más nueva, que en los primeros días puede consagrarse á indicar las reglas convenidas para la es-

(1) Lo cual, por supuesto, no es ninguna condición particular y extraordinaria de una clase de escritura al dictado. Lo mismo sería menester, aunque los alumnos se limitasen á copiar muestras, si no habían de pasarse los meses y hasta los años emborronando planas con mayor ó menor enseñamiento. Para que los niños pongan atención en lo que escriben y en cualquier cosa, no basta *decirles* que tengan cuidado; hay que *enseñarles* á tenerlo, estando sobre aviso, cuando trabajan, á fin de hacer á cada cual *en el acto* las advertencias que necesite, y *siempre* que las necesite.

critura de los acentos—siempre bajo la hipótesis de que saben ya distinguir la sílaba donde está el acento de cada voz, y de que no se trata más que de saber cuándo se escribe ó se omite.—Naturalmente, sólo se enseña por el pronto las reglas generales, y no se enseña más que una cada vez, ni se pasa de la última aprendida á la siguiente sin cerciorarse de que los alumnos empiezan á practicarla. Se sabe que la obra es bien sencilla, puesto que las reglas generales se reducen á cinco: las dos de las palabras agudas, las dos de las llanas, y la única referente á las esdrújulas.

Durante cierto período, este trabajo de la acentuación deberá seguirse reservando para después de concluída la escritura literal de las palabras, á fin de no complicar nunca ningún ejercicio con otro que esté en vías de aprendizaje. La atención á las dos cosas á la vez sería difícil; la atención primero á una y luego á otra, es sencilla, y el tiempo invertido idéntico, cuando no menor que en el primer caso.

La operación no puede ser más breve. Al acabar de dictar, se deja á los alumnos los minutos que necesiten para revisar las palabras y hacerse cargo de las que deben llevar escrito el acento. Cuando terminen, uno cualquiera leerá el pasaje, deteniéndose en las voces que haya acentuado, y diciendo dónde y por qué las ha acentuado. Los que tengan alguna cosa que añadir ú objetar la irán exponiendo sucesivamente, dando siempre sus razones. El maestro no tiene para qué intervenir sino en último término, luego que todos hablen, y en el supuesto de que olviden ó equivoquen alguna acentuación. Aun entonces no lo hará para señalarles inmediatamente sus omisiones ó errores, sino para procurar que ellos mismos las adviertan y reparen, despertando su reflexión á este fin con insinuaciones y observaciones oportunas sobre las palabras mal escritas. El resultado debe ser siempre obra de sus esfuerzos, hallazgo suyo, y no pura revelación del que los dirige. ¡Oh! eso les gusta y alienta, amén de su utilidad. ¿No es ser autores de algo, y de algo que no hacen muchos hombres?

VII

LA NOTACIÓN ORAL Y LA NOTACIÓN ESCRITA.

Hasta aquí, desde que empezó la clase de escritura, los alumnos han ido ejercitándose gradualmente en el análisis fónico de los vocablos, que sirve de fundamento á su representación; y como necesitaban todo su pensamiento para ese ejercicio, no se les ha pedido ni se les ha hablado siquiera, en el interín, de ninguna otra cosa tocante al arte que aprenden. Escribir equivale para ellos, durante ese período, á escribir las palabras, y nada más que las palabras; lo cual significa, no que desatiendan la significación que tienen en conjunto las voces representadas gráficamente—puesto que deben saber de antemano lo que escriben—sino que no ven en tal conjunto ningún otro elemento que deba figurar en el papel, que no comprenden que su significación dependa de otra cosa que de esas mismas palabras que lo componen. Más, desde el instante en que su pensamiento está algo libre del trabajo que lo absorbía en un principio, y puede disponerse de él para avanzar un nuevo paso en la enseñanza, procede que adviertan cómo sí depende de algo más que de las voces el sentido de la expresión oral, y cómo, cuando los demás factores que concurren á determinarlo no se recuerdan de algún modo en la escritura, puede ser difícil en muchos casos, y hasta imposible á veces, saber lo que ha que-