

## VIII

### LAS PRIMERAS REDACCIONES.

Ejercicios como los indicados en los tres capítulos anteriores deben servir para desenvolver insensiblemente el tránsito del idioma oral al idioma escrito, puesto que tránsito y largo hay, que pide gradaciones bien medidas. Análises posteriores de la lengua se encargarán de completar la obra de esta suerte comenzada, pero aplacémoslos aquí para seguir examinando la transición, que es lo más difícil y lo más interesante.

Y ante todo hagámonos cargo de un punto que ha quedado pendiente: la materia de los ejercicios de escritura. ¿Qué materia ha de ser ésa? ¿Qué han de escribir los niños?

Si sólo se tratase de aprender á representar palabras por medio de letras, la cuestión sería indiferente; para eso todo lo que hace falta son palabras, importando poco si constituyen frases ó si se presentan sueltas, y si tomadas aisladamente, son conocidas ó desconocidas, porque nadie se preocupa entonces de tales cosas, sino únicamente de la estructura material de las voces. Pero, no perdiendo de vista el objeto de esta enseñanza, no olvidando que el destino de la escritura es transmitir la expresión de alguna cosa, la cuestión dista mucho de ser indiferente, y habrá de convenirse en la necesidad de que el tema del ejercicio encierre siempre un pensamiento, y un pensamiento claro para niños.

Lo mismo cuesta escribir un número dado de palabras cuyo conjunto forme una expresión, que otro número igual de voces sueltas. No hay, pues, ningún motivo para hacer sólo lo segundo durante cierto período, cuando, haciendo lo primero desde el principio, se obtiene con el mismo trabajo un éxito incalculablemente mayor, puesto que los alumnos se acostumbran á utilizar la escritura para su fin, y á apreciar día por día su importancia. Por eso, desde las primeras lecciones bosquejadas en el capítulo quinto, se afirmó ya el principio general, en que ha de insistirse ahora, de que los niños deben escribir *siempre* sobre algo, y *saber* lo que escriben.

Cuando se llega á los primeros ejercicios de notación indicados en el capítulo precedente, entonces la exigencia apuntada no tiene sólo un valor general, sino que es ineludible para el aprendizaje de esa parte determinada de la escritura. ¿De qué serviría á los niños oír las pausas y entonaciones á que corresponden los signos ortográficos, si no entendiesen el pasaje escrito por ellos y leído por el maestro, y no pudiesen darse cuenta de la significación de esas pausas y entonaciones, que es, en último término, la significación que acabamos por atribuir á las mismas notas ortográficas?

Ahora bien: como por mucho que el maestro se esfuerce, no ha de encontrar pensamientos más adecuados para los niños que los propios de ellos, ni expresiones que dominen mejor que las suyas, lo preferible será naturalmente que el tema de escritura sea un punto muy sencillo ya tratado en las clases; que los alumnos digan lo que recuerdan de él antes de empezar el ejercicio; y que el profesor les dicte poco más ó menos sus propias palabras. No hay que añadir que ha de ser un punto suelto y muy breve, que pueda condensarse en poquísimas líneas.

Es tanto más natural y previsor hacerlo así, cuanto que, en último resultado, el objeto de esta enseñanza es que aprendan á consignar por escrito lo que piensen, y no es fácil que lo logren, si sólo se ejercitan en escribir lo que piensan los demás. Admitido, pues, que la clase ha de convertirse á la postre en un ejercicio de redacción, hay grandísima ventaja en que desde un principio tome hasta donde sea posible ese carácter, y lo adquiere en gran manera adoptando el procedimiento que se indica en el párrafo

precedente. No será todavía una redacción enteramente libre, ni cabe, mientras dure la escritura al dictado, porque, para ser libre, tendría que ser individual, y el dictado exige que haya una sola, común á toda la clase; pero también es, en cambio, una redacción que puede mirarse como obra colectiva de los alumnos, puesto que uno de ellos dice cada día lo que él recuerde sobre el punto elegido para escribir, y el que no esté conforme con alguna idea ó con alguna expresión de las que oiga á su compañero, debe proponer las rectificaciones que se le ocurran; de modo que el tema quedará arreglado en definitiva con el concurso de todos, bajo la dirección del maestro.

He aquí una preparación de gran interés para que más adelante puedan redactar libremente, porque es preciso que todos se ayuden y que el maestro los ayude á adquirir experiencia en ese trabajo, antes de abandonar á cada uno á sus solas fuerzas, antes de pedirles que redacten ellos solos. Y si no cabe duda de que la preparación es necesaria, no la admite tampoco que es posible.

El terreno está dispuesto por toda la educación anterior, que ha acostumbrado al alumno, no sólo á pensar, sino á darse cuenta de lo que piensa, y á decirlo: antecedentes que no deben olvidarse, porque, sin ellos, no parecería cosa llana este progreso en la clase de escritura. Y no lo sería realmente. Prescídase por un momento del trabajo intelectual de los niños en todas sus clases; supóngase que su tarea se reduce á aprender libros de memoria; y, en tales condiciones, invíteseles de pronto á escribir lo que se les ocurra sobre un punto cualquiera. Ya sabemos que, por lo común, no se les ocurre nada, ni es fácil, como no sea una invención sorprendente que nos pame por lo imprevista. Pero no vayamos á generalizar el caso, no vayamos á concluir que el ejercicio es prematuro para niños. No: lo es para los que se encuentren en tal situación, mientras no salgan de ella; y lo es por tres razones, á cual más convincentes:

1<sup>a</sup> Porque en rigor no pueden tener mucho que decir sobre cosas que no han visto y asuntos que no han pensado.

2<sup>a</sup> Porque, aunque poseyesen tesoros de pensamiento, eso á ellos no les consta. Para que les constara, necesitarían llevar el registro de sus adquisiciones intelectuales; y como ese trabajo corresponde

á la reflexión—no á la memoria, que sólo es su depositaria—y la reflexión huelga en la hipótesis presente, resulta que no hay tal registro, y que, cuando se pide al muchacho alguna muestra de su pensamiento (oral ó escrita, importa poco,) no haya manera de averiguar si la tiene ó no la tiene.

3<sup>a</sup> Porque, aunque nosotros lo ayudemos á encontrarla, aunque le hagamos descubrir lo que sabía, sin advertirlo, como tiene muy poca costumbre de expresarse y un idioma muy pobre, se verá en grave apuro para formular su mismo descubrimiento, y se dará el caso, tan singular al parecer, de que nos pregunte á nosotros cómo podrá decir él lo que piensa.

Nótese bien la índole de estas dificultades con que luchan ordinariamente los niños para escribir sensatamente tres líneas seguidas, aun al término de la enseñanza primaria, cuando no mucho tiempo después, y habrá de convenirse en que ninguna se explica sólo por insuficiencia de la edad—único argumento que podría aducirse para proscribir este ejercicio de la escuela—sino por deficiencias de la educación precedente. Y bien lo atestigua el hecho de que, cuando no existen tales deficiencias, cuando se trata de un niño que ha adquirido el hábito de pensar y hablar por cuenta propia, ése no sólo puede expresarse por escrito, sino mejor que un rústico de cuarenta años.

Tal es el caso de que se trata aquí: el de alumnos que han debido ejercitarse previamente, y siguen ejercitándose, en todas sus enseñanzas, en el arte de observar las cosas, en el de analizar sus observaciones, y en el de expresar oralmente los resultados del análisis—que son todos los antecedentes precisos para llegar por sus pasos contados á escribir.

Supongamos, por ejemplo, que se trata de una descripción. Esos alumnos han debido hacer muchas con mil motivos, y han llegado á hacerlas de la única manera posible, es decir, aprendiendo á ver ante todo las cosas que debían describir. En geografía, v. gr.: han tenido que trazar planos sencillos desde los primeros instantes, y dar cuenta de lo que representaban sus dibujos. He aquí el ejercicio de la descripción preparado por su antecedente y guía natural: la representación clara y definida del objeto—tan clara y definida como supone el haber conseguido dibujarla.—Es mucho

pedir al alumno en su día que ponga por escrito cualquiera de esas descripciones con que está ya perfectamente familiarizado? Pues está familiarizado con otras mil: descripciones de fenómenos naturales, de animales, de plantas, de productos de la industria, de obras de arte, de cuanto encierra, en suma, el mundo sensible; porque de todo eso ha debido él ver ejemplares, ó cuando no es posible, representaciones, y siempre ha tenido que dar cuenta de lo visto y observado. Pero suprimase de un golpe todo ese material y todo ese trabajo de observación; sustitúyanse las imágenes vivas de las cosas, obtenidas como fruto de esa experiencia, por otras tantas definiciones; sustitúyase así mismo el hábito de traducir libremente en la expresión oral las representaciones internas por el de repetir servilmente los términos de aquellas fórmulas abstractas, y acto continuo invítase al alumno á que *traslade* al papel la descripción de una cosa cualquiera. ¿Trasladarla de dónde? ¿De la lengua oral á la escrita, sin duda? ¡Pero si él no la ha hecho nunca oralmente, ni tiene elementos ni aptitud para hacerla! ¿Cómo va á operarse el milagro de la traslación?

Porque—hay que recordarlo—la lengua gráfica no hace más que eso: traducir en sus signos las expresiones verbales en que formula interiormente el que escribe su discurso mental. ¿No se ha discutido sobre un asunto ó no ha llegado á formularse en expresiones adecuadas del idioma? Pues ya sabemos que no es posible escribir sobre él, mientras no se realicen ambas operaciones preliminares. Si tenemos el hábito de practicarlas merced á largos ejercicios de pensamiento y de lenguaje con motivo de otros asuntos, y si disponemos de los datos más indispensables sobre el tema en cuestión, podremos salir en el instante mismo de nuestro empeño, es decir, podremos ordehar nuestras ideas y construir sus expresiones, ya con la pluma en la mano, para consignarlas en el papel á medida que se elaboran en la mente. Pero, si faltan datos á propósito del tema, ó no hay costumbre de realizar dichas operaciones preliminares de la escritura, es claro que no puede pensarse por el momento en este último trabajo, porque las condiciones indispensables para él dependen de otros ejercicios que no se han hecho ni se improvisan, como son todos los necesarios para la educación del pensamiento y de la palabra. Por eso no es posible

hablar de la escritura con independencia del resto de la enseñanza del idioma y del plan entero de educación, de que forma parte; por eso hay que suponer aquí que semejante plan, sea el que quiera en sus pormenores, está inspirado en el sentido de la pedagogía moderna, y encierra todos los ejercicios que sirven de fundamento al que considero en este punto.

En esa hipótesis se ha visto que los alumnos se ensayan en el arte de la descripción desde muy temprano. Lo mismo sucede con el de la narración, puesto que han oído contar muchas cosas, y han debido contarlas ellos á su vez: como que toda su enseñanza debe tener por base el examen de hechos, de casos prácticos sobre los diversos puntos de la cultura en que han de orientarse; esto sin hablar de los relatos especiales, tocantes al mundo de la historia y al de las creaciones poéticas, que les harán conocer en mayor escala y aficionarse vivamente al arte narrativo.

Para acabar: el día que los alumnos pueden escribir tienen ya cierta práctica en el uso de todas las formas de expresión y alguna cultura en no pocos asuntos—toda la que supone, cuando menos, el hecho de haber pensado y hablado de ellos por sí mismos;—ó más breve: no les falta qué decir, ni manera de decirlo. Pues bien: que digan por escrito *esas mismas cosas* que han expresado muchas veces de palabra, y que las pongan en el papel *tal y como salen de sus labios*, sin diferencia ninguna por el pronto entre la expresión oral y la escrita. Es la manera de evitar toda sorpresa y de prevenir dificultades en el tránsito de la lengua viva á su escritura.

No insistiré, pues, sobre los primeros temas, que han de utilizarse para las redacciones, porque ya se vé que hay terreno bastante donde elegir, y terreno perfectamente preparado. Pero sí hay que insistir sobre la exigencia de dejar á los niños que digan las cosas á su manera, porque, aun cuando deben tener el hábito de narrar, de describir, y, en general, de explicarse, ya se sobreentiende que no van á hacer todo esto á imagen muy exacta de los hombres; de modo que, si esperásemos ver en sus escritos un reflejo de nuestro modo de pensar y hablar, sufriríamos naturalmente una completa decepción, y la culpa no sería de nadie, sino nuestra; porque ¿quién nos mandaba ser ilusos, como si éste fue-

se un título indispensable para ser pedagogos? Y, sin embargo, la propensión del adulto á esa extraña manía es tan natural é irresistible, que, de no convertirnos en Argos vigilantes de tamaña tentación, seremos víctimas de su maleficio noventa y nueve veces de cada ciento, y las noventa y nueve centésimas de la restante.

Y no cabe argüir que ya sabemos todos lo que va de un niño á un hombre, y que á nadie le pasa por las mientes querer que los muchachos hablen ó escriban como las gentes maduras. ¡A nadie! Pues ¿qué es lo que quiere el que, oyendo explicarse á un niño de una manera espontánea, lo interrumpe á cada paso para recomendarle *mayor propiedad* en las palabras, ó *mayor precisión* en las ideas, ó *mayor orden y enlace* en las cosas que dice? Se admitirá que esas exigencias son bastante frecuentes; y que, cuando el interesado no las satisface (lo cual ocurrirá siempre que hable de esa manera espontánea), el que las formula suele quedarse descontento, *aunque nada tenga que oponer á la sustancia de la explicación*: lo cual, ó no hay lógica en el mundo, ó quiere decir que la causa de su descontento es en puridad la distancia que separa al discurso infantil del suyo propio, ó, más claro, que juzga la obra del niño por comparación con la del hombre, y, por consiguiente, no puede reconocer ni apreciar su valor. Es lo que ha hecho la pedagogía tradicional, y ya se sabe adónde la ha conducido: á la desestima de todo el trabajo espontáneo de la infancia, y á atribuir consiguientemente al magisterio, no su misión de estimular y dirigir ese trabajo, sino la tarea tan generosa como imposible de sustituirlo.

Si no hemos de caer en este extremo, necesitamos aprender á juzgar las obras infantiles según el tipo propio de ellas en cada fase de su desarrollo (no según el de las nuestras); y para eso naturalmente, es menester asistir á la producción de tales obras, ser testigos del trabajo de los niños en los distintos períodos de su educación, y tomar acta de los caracteres que definen sus progresos en cada uno de esos períodos.

El que obre de esta suerte, rompiendo con el régimen de pasividad de la escuela antigua; el que haga que sus alumnos piensen, hablen y trabajen en todas las cosas á su presencia y con su ayu-

da, así al empezar su enseñanza tuviese muy poca experiencia en el conocimiento de los niños, el día que inaugure la clase de redacción sabrá perfectamente á qué atenerse, por lo menos, sobre las disposiciones particulares de los que él dirige, sabrá por el pronto cómo y hasta qué punto pueden discurrir y expresarse verbalmente sobre un tema cualquiera que conozcan. Pues ya sabe á la par cómo y hasta qué punto pueden escribir. No necesita otra cosa para evitar el escollo á que vengo refiriéndome, porque tiene un criterio seguro para reconocer qué defectos pueden corregirse y cuáles deben aceptarse, sin observaciones prematuras é intempestivas, en las redacciones de los niños: no se preguntará seguramente, en ningún caso, si las palabras que emplean son las más adecuadas para expresar el pensamiento referente á la materia elegida, sino si reflejan bien su pensamiento, el que ellos tienen y él conoce; no se preguntará tampoco si al construir las frases han aplicado bien la sintaxis de la lengua, sino si han aplicado la sintaxis de su lengua, de la que ellos pueden usar por el momento y él conoce también perfectamente; no perderá, en suma, de vista, que el pensamiento y el lenguaje de los alumnos han de determinar siempre los límites en que se encierre el ejercicio de escritura, y que así el desarrollo de los primeros será el que promueva gradualmente los progresos del segundo: lo que no puedan hacer los niños en un período, ellos mismos lo harán en otros ulteriores, cuando por el progreso natural de su educación y su cultura hayan desaparecido los obstáculos que lo impidiesen hasta allí, sin necesidad de que un celo excesivo les acumule fuera de tiempo las dificultades.