

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.

Fuera de estos casos, repito, las palabras actuales nada dicen por sí mismas de su significación; esa significación no es inherente á su sonido; necesitamos atribuírsela, prestársela nosotros. É, inversamente, nada hay en nuestras percepciones de las cosas que nos sugiera las palabras con que las designamos, precisamente ésas, y no otras distintas. Para el niño que empieza á hablar, tanta relación tiene con la vista del lecho en que reposa, ó con la sensación del sueño, la palabra española *cama*, como la inglesa *bed*. Si se le habla en español desde un principio, lo llamará del primer modo; si en inglés, del segundo, y si en ambos idiomas por ser sus padres de nacionalidad distinta, lo llamará de los dos, importándosele tanto de la diferencia del sonido como nos importa á nosotros la que existe entre las voces *albarca*, *zueco* y *almadreña* para aplicarlas á una misma cosa. Le es indiferente. Á ser él el que pusiera el nombre, no había de emplear ninguno de los dos. Pero como no es él el llamado á tal empresa, como no va á inventar el vocablo, sino á recibirlo hecho, toma el que le dan, según se lo dan; y le atribuye una significación determinada, porque ésa es la que le asigna todo el mundo; si se le adjudicase la contraria, se le atribuiría del mismo modo. Así, un niño español empleará la voz *nombre*, siempre que quiera hablar de la *apelación* de las cosas; mientras que un niño francés articulará en lo esencial el mismo sonido, siempre que se refiera á su *número*; y un hijo de padre español y madre francesa lo pronunciará en los dos sentidos, según las personas á quienes hable, con tan perfecta indiferencia como usamos nosotros la voz *pero*, tratándose de poner un reparo ó de citar una ruta. ¿Qué más le da á una criatura inocente lo uno que lo otro? ¿Significa la palabra por sí nada de eso?

De modo, pues, que entre las percepciones que un niño adquiere y las voces que escucha, no hay, como decía, ninguna relación esencial y directa que lo mueva á asociarlas naturalmente. Lo que hay es que, á fuerza de oír referir *tal* sonido á *tal* objeto, siempre á aquel y nunca á otro, se *habituá* á asociarlos por experiencia, á *ejemplo* de los demás. No lo haría, es claro, si no tuviese el poder de percibir los dos términos de la asociación y la referencia en que se le ofrecen, y por lo mismo, no lo hace hasta que

adquiere ese poder. Pero no se trata ahora de esto; lo que aquí importa notar es, que supuesto el desarrollo de las facultades indispensables, cuando el niño descubre la equivalencia que todo el mundo establece entre la emisión de cierta voz y la indicación de una cosa determinada, no puede descubrir al propio tiempo por qué aquella voz indica precisamente aquella cosa y no otra cualquiera; de modo que ó lo *recuerda* de allí en adelante, ó no puede entender ni usar la voz. Es menester que la memoria se encargue de anudar una y otra vez esa alianza, momentáneamente sorprendida, ya que los términos no tienen niugún vínculo propio que garantice la subsistencia de su unión en nuestro espíritu.

Y es lo que ocurre: al cabo de cierto tiempo de asociarlos continuamente, la alianza, no existe en el origen, y muy débil y precaria en su principio, truécase al fin en hecho familiar, en uno de esos actos que se realizan instantánea y maquinalmente por la fuerza de la costumbre. Y entonces, como oír la palabra é incorporarle su idea todo es uno, nos parece como si la palabra misma suscitase por su propia virtud la imagen del objeto; ó, al revés, como al surgir la imagen, al punto recordamos el vocablo correspondiente, no parece sino que la primera evoca por sí á su aliado inseparable. En ambos casos atribuimos un acto nuestro á la ocasión con que nos hemos acostumbrado á cumplirlo.

Y lo mismo que con las palabras ocurre con las frases cortas que constituyen la moneda menuda y corriente de la conversación (1). El niño las aprende como suenan en conjunto, y en conjunto se acostumbra á interpretarlas, sin discernir naturalmente el mecanismo de su estructura. Son expresiones que, en vez de asociarse á cosas determinadas, se asocian á casos determinados, y cada una de las cuales tiene tanto que ver con el hecho que designa como una voz aislada con su objeto. Por manera que, oír una frase y atribuir una intención determinada al que la pronuncia, ó pronunciarla el niño con tal intención, es un milagro que no podía concebirse, si no fuese porque á la frase han acompañado siempre actos reveladores de esa intención que ella por sí misma es incapaz de traducir directamente. Si la infancia no *viere hacer*

(1) Véase el cap. IV.

lo que *oye decir*, jamás se fijaría en una frase; y si la experiencia no le presentase juntos muchas veces el dicho y el hecho, no lograría recordar cualquiera de los dos con ocasión del otro tan instantáneamente como es preciso para poder hablar y entender al que habla.

Ahora bien: como el hábito de estas asociaciones no puede hacerse connatural, dado que ellas son convencionales, sino en virtud de una experiencia muy larga, se comprende que en los párvulos, cuya experiencia es tan corta, el hábito sea muy imperfecto, y muy laborioso, de consiguiente, cada nueva asociación. Hacedles oír una palabra extraña para ellos, pero muy sencilla, y explicadles su sentido. Os entienden perfectamente por el momento. ¿Hay alguien, sin embargo, con bastante candor para creer que se han asimilado aquella palabra? Pues que no la vuelva á pronunciar ni él ni ninguna persona delante de sus discípulos en el curso de dos días, y al cabo de ese plazo, que les pregunte de nuevo su significación. El resultado es conocido. Uno declarará que no ha oído nunca tal palabra; otros, que no saben si la han oído alguna vez; un tercero, que se le figura recordarla, pero que no sabe lo que quiere decir. En resumen, la voz es nueva, ó poco menos. ¿Por qué? ¿Porque se les ha borrado la imagen del objeto á que se refiere, suponiendo que sea el nombre de alguna cosa? Es posible, pero no es preciso. Cabe que conserven la imagen, y que reconozcan inmediatamente el objeto, si se les presenta ante la vista, ó que ellos vuelvan á representárselo en su interior, si se les describe; es decir, pueden recordar su percepción del objeto, pero no *con motivo* de aquella palabra. Están dados los términos para la asociación, pero la asociación no se ha hecho, y, por lo tanto, el sonido oral no es más que una sensación fugitiva é indiferente; ni se ha convertido aún en palabra, ni se convertirá nunca, si el niño no lo oye muchas veces al tiempo de percibir ó recordar lo que indica.

Aunque el hecho es muy vulgar, cuanto se medite es poco; porque, acostumbrados á hablar los hombres con una espontaneidad maravillosa, que no denuncia ningún esfuerzo visible, olvidamos fácilmente que esa espontaneidad es como la del músico que domina un instrumento: consecuencia de una labor ímproba, que

nos ha conducido á realizar de una vez, y como si fueran actos simples, operaciones extraordinariamente complejas, es decir, asociaciones de actos numerosos, cada uno de los cuales exigió para sí solo al comienzo incalculables ejercicios. Y al olvidarlo, nos maravilla que una criatura oiga cien veces una palabra ó una frase, y que, á menos de repetirle otras tantas su sentido, la reciba siempre como si fuera nueva. No reparamos que, *para ella*, nueva es, y seguirá siéndolo, mientras no se habitúe, ó, como solemos decir, mientras no *se haga* á su interpretación y uso, porque la novedad de las cosas no acaba sino con el hábito de verlas ó hacerlas. Olvidamos, pues, que el niño no ha adquirido, sino que está adquiriendo esa costumbre de interpretar lo que oye en unas ocasiones y de reproducirlo, por su cuenta, en otras semejantes. Pues, ó salimos de nuestra extrañeza, y nos convencemos de que esa continua repetición y explicación de palabras y frases es una necesidad pedagógica, ó nos incapacitamos para dirigir sus progresos en esta enseñanza.

No caigamos en el absurdo de pensar que expresión una vez aclarada es expresión con que ellos *deben* quedarse, y sobre la cual no tenemos que volver nosotros; más sensato es cerciorarse de que no *pueden* lograr ese resultado las tres cuartas partes de las veces, y en absoluto, ninguna: pues cuando conservan una voz ó locución, oída en clase una sola vez, es ó porque luego han vuelto á oírla fuera, ó porque les ha llamado tanto la atención que se la repiten ellos á sí mismos maquinalmente. Sepámoslo, y obremos en consecuencia: hablemos con los niños dispuestos á rehacer en cada conversación la obra que hayamos intentado comenzar en otras análogas precedentes, y á rehacerla, así en pensamiento como en lenguaje; no contemos con lo pasado; no demos por supuesto nunca lo ya dicho; repitámoslo con las variantes necesarias en el asunto para que no se agote el interés, pero repitámoslo. Para proceder de otro modo es menester que esté muy avanzada su educación, y yo ahora la considero en sus comienzos.

Si esto obliga á una gran parsimonia en la marcha de la enseñanza; si aconseja esperar de una serie entera de conversaciones el resultado que ordinariamente pensaríamos nosotros conseguir en una sola, otro motivo hay que impone todavía una pausa ma-

Im
A

yor y una discreción extraordinaria en el que educa, á saber: la imposibilidad en que se encuentran los niños de hacer muchas asociaciones de las que pide el lenguaje sino á medida del progreso general de su educación. Y la razón es obvia. Para hacerlas necesitan contar con los dos elementos que han de unirse. El uno el sonido, aprenden á articularlo pronto; de modo que en edad bien temprana pueden reproducir bien temprano todas las voces de pronunciación poco compleja; pero falta el otro, falta la idea, cuya formación es mucho más laboriosa, y á veces tan difícil, que pueden pasar años desde el período en que están en aptitud de articular una palabra hasta el período que pueden concebir definitivamente la noción usual que traduce. Resulta así que del total de voces que podían pasar á labios de la infancia, entre las muchas que llegan á sus oídos, hay siempre un exceso que están esperando sus ideas respectivas, por no haber llegado á estas últimas la hora de alumbrar la conciencia infantil. He ahí uno de los casos de asociación, no difícil, sino *imposible* por el momento; y el que educa necesita fijar bien los límites que cierran el horizonte intelectual de sus alumnos en cada fase de su educación, para no chocar con esa imposibilidad, para no obsecarse en imponerles expresiones que no cuadran ni se ajustan á nada de lo que saben, por mucho que escudriñen en todos los rincones de su cerebro, por la sencilla razón de que *su* cerebro no tiene *entonces* fabricado, ni puede fabricar, el producto á que ponemos nosotros tal etiqueta. Es violento y es inútil.

Pero ¿á qué la advertencia, se dirá, si á nadie ha de pasarle por las mientes semejante propósito? ¿Quién ha de querer violentar á la infancia y derrochar inútilmente sus fuerzas? Es verdad; querer... ¿quién quiere tal cosa? El que esto escribe no lo ha querido, pero... lo ha hecho. ¿No puede haber gente joven que, acabada de salir de las aulas, haga otro tanto con la misma buena fe, pero con la misma inexperiencia? Pues á ésa todo el que haya pecado ó visto pecar á los demás tiene el deber de advertirla; y no le faltará, no, materia de advertencia, porque ¿qué lista tan acusadora podría formarse con las frases y palabras que han obediado no menos importuna que estérilmente la memoria de los niños! Muchos, quién más, quién menos, ora en la Escuela, ora

en el Instituto, ora en la Universidad—que en todas partes y á todas las edades llega el daño—hemos querido que niños y jóvenes aprendieran la lengua de los sabios, sin preocuparnos de averiguar si sabían la del vulgo, ó, más bien dando por supuesto que *debían* de saberla, y ¡por Dios, que no lo sabían! ¿Cómo, si apenas salidos del hogar paterno, en vez de ejercitarse en desenvolver y en expresar *sus* ideas, nos afanábamos por que las *sustituyesen* con otras que no eran ni podían ser suyas, y les hacíamos abandonar la práctica de *su* lenguaje por el prurito de oír en su boca el nuestro ó el de los libros, creyendo como el iluso más incorregible que con nuestras palabras les dábamos á la par nuestro pensamiento? He aquí por qué tiene más alcance del que parece á primera vista la exigencia apuntada de fijar bien los límites que cierran el horizonte intelectual de los alumnos en cada fase de su educación, para no obsecarnos en imponerles expresiones que no cuadren ni se ajusten á nada de lo que sepan.

¿Cómo definir esos límites que con tanta facilidad rebasamos? Claro es que de ninguna manera, no hablando con los niños sino para pedirles que nos repitan la expresión de nuestro pensamiento, porque lo que hace falta es conocer el suyo, lo que hace falta es saber hasta dónde y cómo piensan ellos sobre cada asunto de que se trate; y eso no es posible, si el discípulo no habla por cuenta propia; eso no es posible sin la conversación familiar recomendada en el segundo capítulo. Pero, supuesto tal comercio constante del que aprende con el que enseña, ¿qué ha de ignorar un maestro de cuanto le importe inquirir, no ya sobre el estado intelectual, sino sobre la intimidad entera de sus alumnos? ¿Qué campo tan nuevo y qué riquezas por explotar le revelará su observación bajo el cristal transparente de la conciencia de un niño, cuando no lo empuña el recelo, y no lo enturbia su secuela inseparable; la hipocresía!

Bien, dirá el lector, si es impaciente; denos por admitida la fecundidad y la poesía del descubrimiento. ¿Qué se descubre para el caso de ahora? ¿Que bajo ese cristal no se vislumbran muchas ideas de las nuestras, y que el niño no tiene nada que asociar á las palabras con que las formalamos? Muchas ideas de las nuestras, no, no se vislumbran; muchas *como* las nuestras, sí. Esa se-

mejanza es la que hay que explotar—ya otra vez lo dije—como puente de paso entre su pensamiento y el del maestro; pero mientras una idea suya no da el paso, mientras no crece y se transforma en la correspondiente de los hombres, su parecido con ésta no pasa del que guarda un embrión con el futuro individuo, cuya existencia preludia. Y como las palabras de un idioma están consagradas por el uso común á expresar las ideas mejor ó peor definidas de los adultos, y no sus embriones intelectuales, resulta que, aun en los casos en que un niño colige ya algo del sentido de una voz, ese algo puede listar mucho de lo convenido por el promedio de las gentes; de forma que, aunque entonces no es una temeridad que la diga, lo sería querer que la tomase y usase en la misma acepción que nosotros, por vulgar que sea—que eso poco importa, si aquella vulgaridad es un arco de iglesia para él.

Significa esto que, para dirigir la formación del vocabulario de los niños, no basta saber qué palabras pueden asimilarse en cada período, sino hasta dónde pueden asimilarse cada una, es decir, dentro de qué límites cabe que empiecen á entenderla y usarla entonces; porque, estando en vías de desarrollo sus ideas, á ninguna voz pueden asociarle la suya sino en el grado y del modo que la conciba por el momento. La asociación, pues, no se hará íntegramente desde el primer instante, á menos de tratarse de un concepto sencillísimo, y que el alumno tenga formado ya en el punto y hora de oír la palabra; fuera de este caso, se hará por partes y en tiempos distintos, al compás de la marcha del pensamiento.

Nada más útil, para aclarar este punto, que seguir en un ejemplo algunos de los pasos que cuesta al niño asimilarse una palabra. Si la palabra es difícil, tanto mejor: más lenta será la obra y más fácil de observar.

Supongamos, v. gr. que un pequeñuelo, cuando es ya capaz de repetir algunas voces seguidas, oye un día exclamar á su madre dirigiéndose á otra persona: “¡Qué loco es mi niño!” Nadie creería que él se hubiese fijado en tal cosa, al verlo entre tanto completamente distraído en algún juego. Sin embargo, es muy posible que la frase le suene, por haberla oído otras veces, y por haberse hecho cargo de que *aquella va con él*; y entonces no tendrá nada de ex-

traño que aquel mismo día, cuando menos se piense, sorprenda á su familia, exclamando en los propios términos que su madre: “¡Qué loco es mi niño!” ¡Asombro general! ¿Qué dice esa criatura? ¿Él? Naturalmente, él no dice nada por el momento. Se entretiene en oírse, en hacer gimnasia vocal, y quizá en ver el efecto que produce.

Las cosas quedarían ahí, si no fuera porque descubre que el efecto es sorprendente, y le vale una ovación doméstica. ¡Admirable! Puesto que el ensayo ha salido bien, hay que dar al auditorio unas cuantas representaciones de la obra: el autor ha aprendido que *aquello* hace gracia, y ya hay exclamación para rato. ¡Luego, la madre la repite á porfía acompañándola de sonrisas tan cariñosas!... ¡Comentario elocuente ese de las sonrisas! Decididamente debe tratarse de alguna cosa buena.

Pero el tiempo corre, el niño crece; sus travesuras pasan de la raya; un día apura la paciencia de su doméstica, y la mujer, fuera de sí, lo deja parado con esta nueva edición de la frase: “¡Pero qué loco es este demonio de chico! ¿Quieres etarte quieto?” Confusión inmediata en el cerebro infantil. ¡Buenos están ahora los comentarios de la frase! En vez de “mi niño,” “demonio;” en vez de sonrisas, miradas iracundas; amenazas, en vez de mimos; y, por remate, una amonestación. ¿En qué quedamos? ¿Es bueno ó es malo ser loco?

Los hechos subsiguientes se encargarán de disipar sus confusiones; oirá cien veces la misma frase dirigida á otras personas en los mismos tonos que á él; llegará á serle familiar la *especie* de los casos á que se aplica en broma, ó en serio, como él dice; y desde allí en adelante la frase quedará asociada en su espíritu á ambas especies de casos, lo cual equivale á decir que ha adquirido dos significaciones generales, por cuya virtud lo que fué al comienzo en su boca mera serie de articulaciones sin intención precisa, se ha tornado en verdadera *expresión*, que podrá utilizar ahora, á sabiendas, según las circunstancias.

Pero á todo esto su inteligencia anda vagando aún alrededor de sentidos segundos del vocablo: el de travesuras y el de transportes furiosos. ¡Qué sorpresa, cuando vea por primera vez un demente ó se hable de él en su presencia, y oiga decir en tono de lástima

que aquel hombre *está loco*, que aquella situación en que se encuentra, y que es el revés de la de todos los demás, es su situación de siempre! Desde aquel punto á la palabra "loco" se asocia en su memoria la imagen de *aquel* demente, si lo vió, ó la de una figura humana que él se representa vagamente con el gesto y ademanes que más hirieron su fantasía, cuando lo oyó describir. He ahí el loco verdadero; pronto lo aprende. Lo demás era *un decir*, una *figuración*; y en estos términos reconoce él, aunque no la declare ni se la explique, la diferencia entre el sentido directo y las acepciones figuradas del vocablo.

Sin embargo, es todavía un sentido directo en embrión, porque para un muchacho, en esta fase de la historia de la palabra, loco quiere decir un hombre como *aquel* precisamente, con todas las particularidades que vió ú oyó citar; la voz está ligada á esa imagen singularísima hasta el punto de que, desprendida de ella, apenas conservaría significación ninguna. Nuevas observaciones personales ó noticias de referencia enteran al niño de que existen otros infelices tan locos como aquel, y muy distintos, sin embargo: acá es un loco furioso; allá un loco pacífico; aquí un demente hipochondriaco; allí otro jovial y placentero; y ante esta variedad de ejemplares, su primera imagen de un loco se desdobra, se triplica, se multiplica, en fin reproduciéndose á modo de un tema con tantas variantes como sean los individuos distintamente observados. He ahí ya representaciones con un fondo común persistente y cierto número de atributos variables de una á otra. Ya la palabra "loco" no está adheñida indisolublemente á una sola, sino al grupo entero que forman en el mundo de imágenes de su fantasía; queda asociada, pues, no á una representación, sino á un *genero* de representaciones, á lo que en términos intelectuales llamamos una *noción general*; y, una vez constituido el género, en adelante se aplicará su designación libremente á todo nuevo individuo cuya imagen pueda incorporarse á las que él abraza. El sentido de la voz se ha generalizado. Basta para los usos de la conversación corriente.

No quiero decir que la historia del vocablo desde que hiere los oídos del niño hasta que adquiere la plenitud de su significación usual sea ésa precisamente, porque variará hasta el infinito según

las circunstancias. Lo que he querido es hacer sensible la existencia de tal historia, porque cada término que la infancia recoge tiene la suya; lo que he querido es patentizar cómo en el curso de ella va adhiriéndose al vocablo su significación, y no de un golpe; y cómo, en fin, esa historia, siempre de una duración apreciable, tratándose de expresiones de sentido complejo, es sumamente larga.

Todo esto, para que resalte (bien el principio de que la adquisición de una palabra, por lo mismo que implica la de una idea sigue paso á paso el desarrollo de esta última; y que así, desde el momento en que el alumno concibe algo de la idea, y puede empezar á usar la voz, la medida en que conciba la una dará la medida en que puede usar la otra. ¿Deberé repetir que es imposible conocer esa medida, no haciendo expresar al niño constantemente su pensamiento? ¿Que sin la conversación familiar, el problema, á pesar de lo sencillo, sería insoluble; que con ella, es un problema resuelto, ó mejor, desaparece el problema?

Pues ahora recojamos la última conclusión y todas las precedentes para resumirlas en esta general: los progresos del lenguaje son inseparables de los del pensamiento; niño, joven ú hombre que no piensa, una de dos: ó no habla, ó, si lo hace sería mejor que no lo hiciese. ¿Quién elige entre un mudo y un retórico? Prevengamos ambas desgracias, á cual más irreparable, acostumbrando á pensar á los niños y á expresar lo que *ellos piensan*.