

Ac. Esp. II - 170

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

IMITACIÓN Y CREACIÓN  
EN EL HABLA INFANTIL

DISCURSO LEÍDO EL DÍA 21 DE MAYO  
DE 1961, EN SU RECEPCIÓN PÚBLICA, POR EL

EXCMO. SR. DON SAMUEL GILI GAYA

Y CONTESTACIÓN DEL

EXCMO. SR. DON RAFAEL LAPESA MELGAR

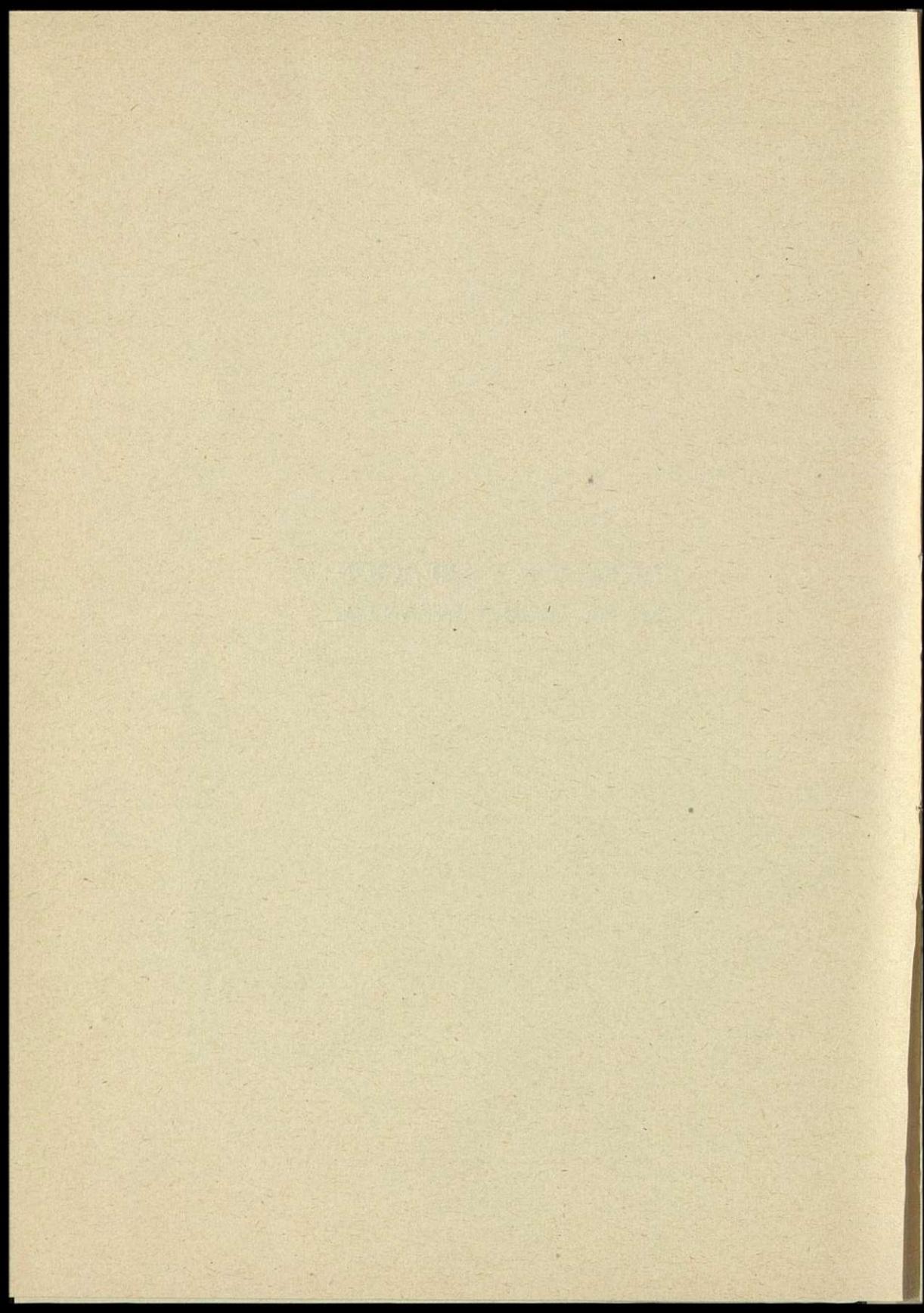


MADRID

1961

R. 12.448

IMITACIÓN Y CREACIÓN  
EN EL HABLA INFANTIL



REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

IMITACIÓN Y CREACIÓN  
EN EL HABLA INFANTIL

DISCURSO LEÍDO EL DÍA 21 DE MAYO  
DE 1961, EN SU RECEPCIÓN PÚBLICA, POR EL

EXCMO. SR. DON SAMUEL GILI GAYA

Y CONTESTACIÓN DEL

EXCMO. SR. DON RAFAEL LAPESA MELGAR



MADRID

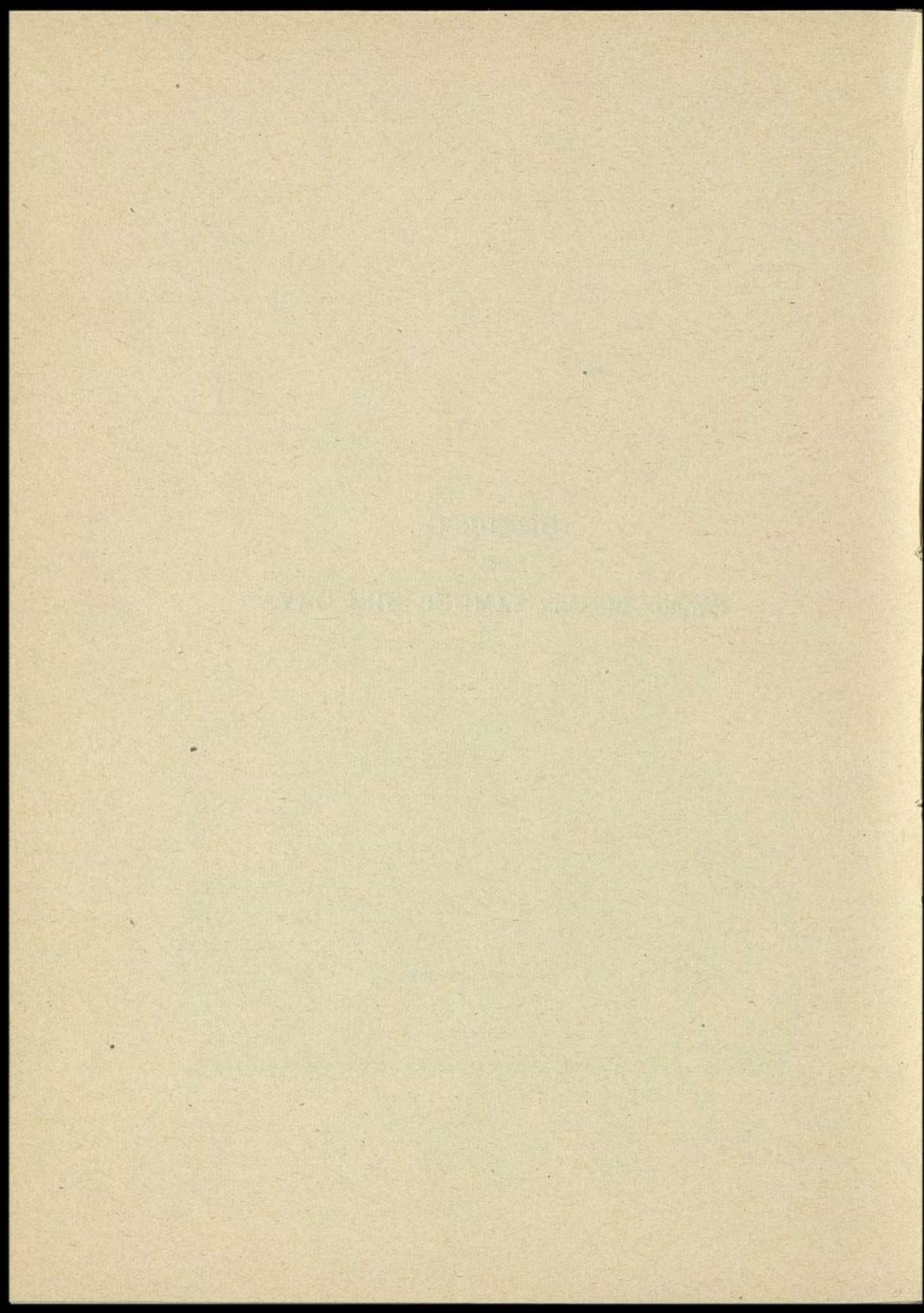
1961

Depósito legal: M - 4.283 - 1961

---

S. AGUIRRE TORRE.-GENERAL ÁLVAREZ DE CASTRO, 38.-TELÉF. 2 23 03 66.-MADRID.

DISCURSO  
DEL  
EXCMO. SR. DON SAMUEL GILI GAYA



SEÑORES ACADÉMICOS:

Gracias por haberme traído a esta casa. Sé muy bien que mis méritos propios se quedaban cortos para alcanzar esta altura, si no me hubierais tendido unas manos bondadosas que me ayudasen a subir. Me halaga sobre todo que al elegirme hayáis estimado en mí la posibilidad de un colaborador eficaz para las tareas que la Academia ha tenido siempre encomendadas, y que ahora —en nuestros tiempos de motorización— se intensifican y dilatan en amplios proyectos de iniciada y ya tangible realidad. Me incorporo, pues, a un impulso prometedor; vengo con la ilusión de hacer algo; y “¡qué mío es lo que voy a hacer!” —dijo Pedro Salinas. Lo que vamos a hacer nos pertenece por entero, y nos atrae con el brillo de sus horizontes sin límites. Lo que ya hemos hecho —en cambio— está ahí objetivado, limitado, concluso, y vive opaco fuera de nosotros. Interpreto con doble gratitud vuestros votos, porque no se han fijado tanto en mi pequeña obra realizada, que en cierto modo ya no me pertenece, como en el deslumbrador quehacer que me reserváis.

Tengo para ello el ejemplo de mi egregio predecesor. Aun con la convicción temerosa de que podré ocupar su silla, pero nunca sustituirle, procuraré seguir su huella en el arte supremo de inventarse el quehacer diario y dominar-

lo sin prisa y sin pausa. Nunca tuve el goce de su trato personal, pero desde muy joven lo conocí a través de sus libros y de sus discípulos; porque el Dr. Marañón fue doctor por antonomasia, en el sentido etimológico del vocablo, y ha ejercido durante medio siglo el doble y elevado magisterio de la conducta y del saber en todo el mundo hispánico, y aun fuera de él. Y con esto practico adrede la inclinación tan española a valorar al hombre antes y por encima de su obra: si el saber no me sirve para determinar una conducta y un estilo de vida, no me sirve para nada. De su conducta hablen por mí los discípulos, los enfermos, los amigos personales y esos prólogos incontables a toda clase de libros, con que prodigó, no una fofa benevolencia de compromiso, sino una comprensiva condición humana que le llevaba a ver todo lo que de bueno hay en el esfuerzo de los demás. El estilo transparente de sus escritos nos habla de una mirada que se derrama amorosa sobre su entorno, poseída de esa múltiple curiosidad tan rara en nuestro siglo de especialismo cerrado. De esta actitud primaria de su espíritu proviene la universalidad del saber. No fue el especialista que ensancha la mente a lo universal; sino una mente general que también sabe cultivar una ceñida especialidad. Importó, y aun puede decirse que creó en España la Endocrinología, en la cual realizó investigaciones de resonancia internacional; pero nunca olvidó por ellas la Medicina general, al mismo tiempo que desde la cátedra, la clínica y el libro, contribuyó como pocos a la renovación de los estudios médicos. Yo cifraría la expresión literaria de sus ideales profesionales, éticos y científicos, en aquel precioso opúsculo dedicado al médico rural. Tiene razón Laín Entralgo cuando presenta a Marañón como moralista en su decir y en su hacer: díganlo los ensayos sobre *La vida sexual*, *Amiel*, *Don Juan*, donde subyace siempre la actitud ética, y a veces

aflora en conclusiones moralizadoras, trazadas con la novedad de presentarlas como una armonía con las leyes de la Naturaleza. A la manera aristotélica, siente el mal como un error, y a menudo como un fraude a la Vida.

El enfermo no era para Marañón un simple caso clínico que se anota en una ficha; pronto se le convertía en un amigo a quien había que comprender y tratar en toda su integridad humana, y la Ciencia médica se apoyaba en el Arte de intuir y adivinar por simpatía la personalidad del paciente. También en el pasado hubo enfermos, *Enrique IV* pongo por caso, y para diagnosticarlos hay que rastrear los síntomas en las páginas de los historiadores, e interpretar los rasgos fisiognómicos de la iconografía, según aquel *Examen de ingenios* del Dr. Huarte, que con tanta penetración leyó y nos enseñó a leer. De la consideración clínica pasa a la reconstrucción total del personaje, de sus hechos y de su época, y el médico deja su puesto al historiador. Así brotan de su pluma las biografías, "fuerza de la Historia" como decía él, porque los hombres son los que la viven y la hacen. Enriquece Marañón el género biográfico, tan peculiar del siglo actual: *Tiberio*, *El conde-duque de Olivares*, *Antonio Pérez*, *Los tres Vélez*, donde el rigor historiográfico se pone al servicio de un arte reconstructivo tan palpitante de vida, que es capaz de atraer a toda clase de lectores. La Historia, como la Medicina, es Ciencia y Arte, y ambas iban estrechamente unidas en la mente lúcida, sabia e intuitiva del médico-humanista.

Según donde pongamos los cortes cronológicos, podríamos considerarle como perteneciente a la generación del 98, o mejor como heredero inmediato de la atmósfera intelectual que los del 98 crearon. En cualquier caso, vivió la tensión europeizante y tradicionalista de nuestra España contemporánea; y Marañón, refractario a toda posición ex-

trema, supo captar en su obra cuanto había de vivo en los términos antagónicos, no por eclecticismo doctrinal, ni siquiera por aquella amplia tolerancia que le brotaba a la vez del entendimiento y del corazón, sino porque sentía en ambos lados una parte de sí mismo. Como europeizante evoca a los españoles que aprendieron y enseñaron fuera de España, como Luis Vives, tan representativo del saber universal renacentista. Quiere asimismo poner la Ciencia española al nivel que otros países habían alcanzado, y en este sentido continúa la obra reformadora de Feijoo, de su predilecto Jovellanos, y la más cercana de su maestro Ramón y Cajal. Practica en el artículo, la conferencia y el ensayo, aquella *revisión de valores* que Azorín pregonó como fórmula definidora del 98; pero la frase pierde en sus escritos buena parte del ardor polémico de años atrás. Como enamorado de lo español permanente, revive la tradición en artículos de viajes; busca en la Historia las raíces de España, para separar lo vivo de lo muerto; estudia al Greco y pasa sus ocios fecundos en un cigarral toledano; siente el amor al idioma y, según nos han contado Pemán y Dámaso Alonso, se daba a la Academia con asiduidad esclarecida, y traía a menudo a sus sesiones unas papeletas de tecnicismos médicos o de vocablos jugosos oídos entre campesinos.

Vivió unos años de turbulencias que debieron de ser desgarradoras para la generosidad liberal de su espíritu incapaz de rencores, porque él era integralmente humano, y —como al poeta latino— nada humano podía serle ajeno.

Para mi primera intervención académica he elegido un tema de interés general, y desde luego más entrañable para mí que una seca aportación de especialista a cualquier capítulo de nuestro idioma. Al llegar la hora grave en que transponemos los umbrales de la vejez y nos pre-

guntamos a nosotros mismos lo que somos y lo que quisimos ser, yo me veo a mí mismo como un aspirante perpetuo a maestro de escuela; nada más y nada menos que maestro de escuela. No sorprenderá, pues, que os traiga algunas reflexiones sobre la actividad expresiva del niño y del adolescente, largamente observada durante cuarenta años de ejercicio profesional.

La curiosidad por el lenguaje infantil despierta en el siglo XIX con las ideas de evolución y progreso indefinido que empapan la atmósfera intelectual de nuestros abuelos e informan toda la investigación científica. Las Ciencias Naturales se sitúan en primer plano, tienden a desbordar su propio ámbito, y propagan sus métodos a las Humanidades, entre ellas la Lingüística. A aquella dirección del pensamiento debemos el desarrollo de la Gramática histórica, la Dialectología y la Fonética experimental, cuyos frutos están muy lejos de agotarse. Por entonces se extiende también el principio biológico mal comprobado, aunque fecundo como hipótesis de trabajo, de que la Ontogenia reproduce la Filogenia, y de tal manera se infiltra entre los filólogos, que hoy todavía vive entre nosotros como un supuesto informulado que reaparece aquí y allá con la fuerza de todo pensamiento que se utiliza sin examen: Si el desarrollo del ser individual reproduce en compendio el desarrollo de su especie o de su grupo taxonómico, el habla del niño reproduciría también las etapas más primitivas del lenguaje humano. Dicho de otro modo, estudiar la sicogénesis del habla individual nos conduciría al conocimiento de la palingenesis idiomática.

Sin embargo, todos pensamos que no es así, entre otros motivos porque los idiomas, tal como los heredamos de nuestros antepasados, son un producto de cultura. Desde que los primeros balbuceos adquieren validez consciente de signos expresivos, el aprendizaje de la lengua

materna es un proceso artificial de imitación, y no una formación natural a partir de un embrión originario. Aun los mismos embriólogos del siglo actual, en contraste con la ilusión que en otro tiempo había despertado la pretendida ley biológica, adoptan una actitud muy cauta antes de aceptar como posible una explicación palingénésica de los caracteres morfológicos, y sólo se deciden a ello, como última hipótesis, después de haber agotado todas las interpretaciones cenogénésicas aplicables a cada caso concreto. A pesar de esto, nuestros hábitos mentales son más fuertes que nuestras convicciones, y seguimos usando en Filología, por lo menos a manera de símil, el concepto del habla del niño y del salvaje como espejo de los primeros pasos en la actividad expresiva de la especie humana.

Por otra parte, hemos aprendido que en materia idiomática lo sencillo no precede necesariamente a lo complicado. La historia conocida de las lenguas no es alentadora para mantener el supuesto de que lo primitivo es sencillo y lo evolucionado es complejo. Nuestra palabra puede ser sencilla por falta y por sobra de pensamiento: los poetas saben mucho de la sencillez lograda por eliminación integradora, y ellos nos la explicarían mejor que yo pudiera hacerlo. Por mi parte trataré de mostrar ejemplos concretos de ambos tipos de sencillez en la dicción de los niños.

No puede haber dudas en que aprendemos nuestra lengua materna por imitación de las personas que nos rodean. La comunidad parlante impone de buenas a primeras un sistema cerrado y autosuficiente de signos verbales que el niño trata de imitar; y el proceso de imitación y ajuste a la norma social recorre varias etapas, con velocidad variable según las facultades miméticas individuales y según la presión mayor o menor que el medio familiar, primero, y social después, ejerce sobre cada niño. Todos sabemos, por ejemplo, que las niñas son por lo ge-

neral mejores imitadoras que los niños varones, y consiguientemente aprenden a hablar antes y mejor que ellos. Por otro lado, en las escuelas rurales, rodeadas de un ambiente social relativamente silencioso, se advierte un desarrollo idiomático algo más tardío que en las escuelas situadas en la locuacidad de los medios urbanos. Pero, aun en igualdad de edades, de sexos y del nivel social en que el niño vive, las diferencias individuales son muy grandes: no es excepcional que un niño de seis años hable con mayor riqueza y soltura que otro de ocho, y que encontremos niños de seis años con menos recursos verbales que sus hermanitos de cuatro. La cronología del proceso no debe contarse por meses o por años. Es una cronología relativa que trata de establecer lo que viene antes y lo que viene después en el desarrollo idiomático individual.

Al razonar así, parto del supuesto de que los niños son simples imitadores del habla adulta, es decir, aprendices más o menos adelantados de un arte que sólo sabrán ejercer bien cuando sean mayores. ¿Y si resultara que los niños toman lo que les conviene, desechan lo que no les importa, e inventan lo que necesitan para sus impulsos expresivos propios? Esta pregunta nos pondría otra vez en contacto con uno de los fines generales de la educación, que aun antes de que Rousseau lo formulara en forma explosiva, venía preocupando a los educadores; es decir, si el niño es sólo un hombre imperfecto, un aprendiz del hombre que será, o bien si su vida tiene estructura y sustantividad propias, aunque no fuera a desembocar en el vivir adulto. Las consecuencias habrán de ser igualmente importantes para la Lingüística, porque, si la infancia, además de imitadora es creadora de idioma, nos obligará a tenerla en cuenta como factor operante en el bullir de



la sincronía, y de paso nos ayudará a ver mejor ciertos cambios históricos.

Veamos, pues, lo que nos dicen unas muestras de lenguaje infantil espontáneo. Mis observaciones, unas publicadas y otras inéditas, se basan en mi propia experiencia profesional desde las escuelas de párvulos hasta la enseñanza superior; han sido contrastadas con opiniones de muchos colegas hispanoamericanos y españoles, y hace poco tiempo pude llevar a cabo una investigación sistemática en la Universidad de Puerto Rico, en colaboración con un grupo de maestros de aquel país<sup>1</sup>. En todos los casos me valí de conversaciones espontáneas de niños en-

---

<sup>1</sup> Fue publicada con el título de *Funciones gramaticales en el habla infantil*, Puerto Rico, 1960. El Consejo Superior de Enseñanza de Puerto Rico, con generosidad que nunca agradeceré bastante, puso en mis manos una copiosa colección de transcripciones de habla infantil, escrupulosamente obtenidas por los maestros de las escuelas públicas, rurales y urbanas, en toda la isla. Mis publicaciones anteriores sobre el mismo asunto se hallan dispersas en varias revistas: *Revista de Pedagogía*, *Bordón*, *Revista de Educación*. La procedencia de mis materiales, publicados e inéditos, me permite creer que las conclusiones que ofrezco en este discurso son aplicables en general a todo el mundo hispánico. Las ligeras variantes locales no afectan al problema que aquí me propongo.

Por lo que se refiere al español, abundan las observaciones sueltas sobre pronunciación y morfología del habla infantil, hechas por los maestros de todos los países hispánicos con el criterio de corregir las formas defectuosas o anómalas que los niños emplean. No han sido nunca recogidas, que yo sepa, con fines de investigación lingüística. Contamos también con dos inventarios léxicos impresos: uno en Madrid, por D. Víctor García Hoz, y otro en Puerto Rico, por D. Ismael Rodríguez Bou. Es de advertir que la bibliografía extranjera sólo puede ser utilizada para el enfoque metódico general, porque siendo cada lengua un sistema estructural en el que todo está trabado, no pueden emplearse en las encuestas de un idioma los cuestionarios que pedagogos y sicólogos idearon para otro idioma diferente.

tre sí, sin intervención de personas mayores; porque lo que importa no es el repertorio de formas lingüísticas que los niños son capaces de entender, sino las que efectivamente usan.

Esta disertación no aspira a ser un estudio completo del habla infantil española, que necesitaría un libro nada breve. Me propongo sólo agrupar unos cuantos ejemplos que nos muestren varios tipos de imitación idiomática; y a continuación veremos algunos casos en que el niño discrepa de su comunidad parlante y la utiliza para crear su expresión propia.

#### IMITACIÓN.

Excluiré la simple repetición de sílabas, palabras o frases breves oídas, que los niños practican sin tener idea alguna de su significado. Los psicólogos la llaman Ecolalia, es decir, reproducción, como un eco, de sonidos o agrupaciones sonoras. Aunque es muy importante, sobre todo en la primera infancia, deseo ceñirme ahora a la palabra verdadera, el signo lingüístico, que consiste en la asociación de un significante y un significado. Cuando un niño se vale de signos verbales, pocos o muchos, no es un mero repetidor, sino que ajusta su habla a la imagen o situación que trata de expresar. Practica una imitación selectiva y condicionada, de un lado por sus vivencias, y de otro por los recursos verbales que sabe manejar. El procedimiento no se distingue más que cuantitativamente del habla adulta; la diferencia consiste en que el niño se mira en el espejo normativo concreto de las personas mayores, y los adultos nos amoldamos al sentimiento de esa

entidad abstracta, indefinida y borrosa que llamamos *la lengua*.

Los maestros saben cuán escaso es el número de adjetivos calificativos que los niños emplean en su conversación espontánea. Antes de los siete años, la adjetivación valorativa de carácter estético se reduce a la oposición entre la pareja *bonito-feo*<sup>2</sup>. La calificación moral está limitada generalmente a la oposición entre *bueno* y *malo*. La adjetivación descriptiva (*grande, azul, dulce, alegre, etcétera*) cuenta asimismo con un repertorio extremadamente pobre, que se amplía muy despacio, hasta el punto de que, según mis datos, los niños de diez años no hacen más que doblar el promedio de adjetivos de uno efectivo entre los de seis o siete, a pesar de que la influencia de la lectura y de la escuela harían prever una riqueza mayor de matices calificativos. No es que los niños no reconozcan y entiendan muchos más; es que no los necesitan, y por esto no los emplean en su habla espontánea con otros niños. No los necesitan, porque calificar supone una actitud en cierto modo contemplativa, descriptiva, estática; y el habla infantil va ligada a la acción, y salta del sujeto al verbo sin detenerse en las cualidades de las cosas. La lengua se pliega —como siempre— a la mente de los hablantes. Cuando en la pubertad se sacude la vida afectiva y los escolares escriben sus primeros ensayos literarios, los profesores de enseñanza media asistimos a un despliegue multicolor de adjetivos en su función de epítetos, casi siempre antepuestos ingenuamente al sustantivo para dar mayor realce a un descubrimiento interior recién estrenado. Los profesores expertos reconocen que la pubertad va siendo superada, cuando las composiciones

---

<sup>2</sup> En América *lindo* suele sustituir a *bonito*. Tratándose de personas, es general en todo el dominio del idioma la oposición *guapo-feo*.

literarias comienzan a frenar aquella abundancia torrencial de calificativos, y éstos se anteponen o se posponen según el sentimiento más fino y exacto del idioma.

Caracteriza también la redacción entre infantil y adolescente el hallazgo del *pues* causal, como una nota que presta al estilo cierto empaque literario y llega a barrer la conjunción *porque*. Esta fase suele durar poco, aunque en algunos casos es muy intensa. La busca afanosa de elegante dignidad conduce pronto al adolescente al descubrimiento de los lugares comunes, que para él no son comunes todavía. Ahí es nada para un muchacho de 4.º ó 5.º año de bachillerato poder escribir que alguien *brilla por su ausencia*, o *cierra con broche de oro una reunión*. Hay que dejarle que descubra sus mediterráneos literarios, y quizá un poco más tarde podremos conducirlo a que forcejee por la expresión personalmente acuñada, a sabiendas de que fracasaremos en muchos casos, ya que la mayoría de los hombres maduros que pasaron por las aulas no se desprenden nunca del lugar común. Decía una vez Ortega y Gasset que la lengua es un servicio municipal del que más o menos hemos de valerlos todos.

Los enlaces conjuntivos nos facilitan abundante información para el objeto que perseguimos. Es bien sabido que los niños y las personas de escasa instrucción emplean muy pocas conjunciones, suficientes sin embargo para señalar la dependencia recíproca de las oraciones. El habla de los adultos satisface el sentimiento de coordinación y subordinación mental valiéndose de dos signos expresivos concomitantes: la entonación tensa o distendida con que pronunciamos el período, y un sistema de conjunciones, más o menos extenso, para indicar las soldaduras. Cada uno de estos dos medios bastaría por sí solo para asegurar los enlaces sintácticos, aunque de hecho van inseparablemente unidos. El hombre culto confía en la mayor

calidad intelectual de su repertorio variado de conjunciones, y puede atenuar, si quiere hacerlo, los recursos musicales de la entonación. El hombre sin instrucción literaria suple su pobreza de palabras conjuntivas aumentando el rendimiento expresivo de las curvas melódicas. Estos hechos fueron ya observados por Meillet; y Bally los formula, a manera de ley lingüística general, diciendo que "en las lenguas, el empleo de medios gramaticales y el de medios musicales están en razón inversa". Pero he aquí que los niños nos van a dar una lección que complete esta doctrina. Cualquiera que los observe notará en seguida que los niños hablan con melodía desentonada; disciplinar la voz a las inflexiones que la lengua común exige con validez de signo requiere un aprendizaje tan duro y gradual como el léxico y las formas gramaticales: la meta, que pocos adultos alcanzan, es nada menos que el Arte de la Declamación. Los programas escolares del mundo entero se preocupan de que los maestros practiquen la llamada *lectura expresiva*, que no es otra cosa que el juego musical de los acentos, la entonación y las pausas, según normas peculiares de cada comunidad parlante, a fin de que la enunciación, la pregunta, el mandato, la duda, las emociones todas, sean entendidos como tales. La entonación está muy lejos de ser espontánea; es aprendida con largos tanteos, aunque no nos demos cuenta del esfuerzo realizado.

En lo que se refiere al valor sintáctico de la melodía, muchos filólogos propenden a pensar que la entonación es un recurso primitivo, que va siendo superado a medida que las lenguas adquieren precisión intelectual con los medios gramaticales de enlace. No es que lo digan con la crudeza que yo empleo; pero en la forma con que discurren se palpa una actitud compasiva hacia las pobres gentes que, en su primitivismo, se valen preferentemente de

la entonación. Aquí yo cedería la palabra a los poetas, tan refractarios a las conjunciones propias del estilo lógico-discursivo, para que nos digan si la dicción poética es en algo inferior a la expresión racionalizada. Apelaría también al testimonio de nuestra lengua castellana, tan capaz de precisión racional como las lenguas más intelectualizadas, y al mismo tiempo tan cuidadosa y exigente con la entonación, que aun en boca de los hombres más cultos demuestra la firme base oral en que se sustenta. Y conste que no me guía la menor intención panegírica. Busco sólo una caracterización exacta.

Los niños nos enseñan, pues, que la entonación lingüística no es primitiva ni espontánea. Y si su sistema de conjunciones es extremadamente reducido, podemos preguntarnos de qué medios se valen para indicar la continuidad y la dependencia de frases y oraciones. Estos medios son dos: el primero es la simple sucesión, sin signo alguno fonológico ni gramatical. El habla infantil practica el sofisma de que la secuencia es consecuencia, y el habla adulta no es ajena a este procedimiento. El segundo medio consiste en habilitar las pocas conjunciones de su repertorio para toda clase de valores coordinantes y subordinantes. La conjunción *y* es en boca de un niño: copulativa, adversativa, consecutiva, causal, final, etc. La conjunción *porque*, que es de las primeras en el léxico infantil, ha engañado a algunos hasta hacerles pensar que los niños perciben muy pronto la relación de causa a efecto. Pero vistas las cosas más de cerca notaremos que *porque* sirve para todo, y sólo alguna vez funciona como causal. Mejor nos lo dirá el interrogativo *¿por qué?*, tan profusamente usado por los niños a los tres o cuatro años, que son muy preguntones. A veces nos abruman de tal manera con sus reiterados *¿por qué?*, que los familiares suelen exclamar: *¡qué preguntas tan absurdas hace este*

*chico!* Si los entendiésemos mejor, sabríamos que raras veces el *porqué* tiene entre ellos el sentido causal del lenguaje adulto. Si decimos a un pequeñín: *viene un caballo*, es muy probable que nos sorprenda con la pregunta: *¿y por qué caballo?*, que quiere decir *¿dónde está el caballo?*, o *cuál es*, o *qué caballo es ése*, o *cuándo pasará?*..., es decir, es una forma interrogativa general e indiferenciada, que no pregunta precisamente la causa. A medida que penetramos en el lenguaje de la niñez, nos damos cuenta de que sus palabras tienen con frecuencia significado diferente del nuestro. ¡Bah, inexperiencia de niño! —dirán algunos. En efecto, es inexperiencia, si la miramos desde la altura presuntuosa de la madurez; mirada más de cerca, nos revela que el sistema expresivo infantil es auto-suficiente y dotado en cualquier momento de coherencia interna. Es una organización, y no un amontonamiento amorfo de expresiones no maduras. Por esto nunca acabamos de entender a los niños.

Recuerdo a este propósito la anécdota muy conocida de un padre que llevó a un hijo suyo, de poco más de cuatro años, a un museo de pinturas. Se detuvieron ante un cuadro que representaba un circo romano donde los cristianos eran despedazados por las fieras. El padre creyó oportuna una leccioncita para exaltar el heroísmo de los mártires; y a medida que hablaba, notaba que el niño parecía afligirse con el espectáculo bárbaro: —*¿Te pones triste, verdad?*; —*Sí, mira ese pobre tigre no tiene cristiano*. Las palabras *tigre* y *cristiano* sonaban lo mismo, pero su repercusión evocadora, sus adherencias representativas y sentimentales eran diferentes para los dos interlocutores.

Entre los materiales que me sirven de base se halla la experiencia siguiente: Las maestras de escuelas maternas enseñaban individualmente una colección de láminas

a niños de cuatro, cinco y seis años, y transcribían con sus propias palabras el comentario o descripción que uno por uno hacían de cada lámina. Utilicé las transcripciones así obtenidas, y de ellas extraje datos abundantes y homogéneos. Si los filólogos buscan y comparan formas en los documentos notariales del pasado, bien podemos ampliar el método a la exploración del habla infantil contemporánea. La explicación de cada lámina va siempre acompañada de gestos mostrativos o indicadores. El dedo señala figuras y describe movimientos. Los ademanes y las palabras que los acompañan pertenecen al campo déictico o mostrativo, según la denominación de Bühler. No hay que decir con cuánta frecuencia aparecen los pronombres demostrativos, y junto a ellos buen número de adverbios de lugar (*aquí, ahí, acá, allí, allá*) que sirven para localizar las figuras siguiendo el movimiento indicador del dedo. El repertorio de tales adverbios mostrativos es más o menos extenso en cada niño: niños hay que usan uno solo, comúnmente *ahí* o *aquí*. Ambos son los de localización más adaptable a cualquier situación del objeto designado, si van unidos al gesto indicador. Otros niños se valen de la pareja *ahí-allá* en oposición; otros oponen el trío *ahí-aquí-allí*, y no faltan algunos que manejan con precisión de significado cuatro o cinco adverbios mostrativos. Lo que importa subrayar es que cada niño, en un momento determinado de su desarrollo, emplea un sistema completo y conexo de adverbios que abarca todas sus representaciones espaciales y, por consiguiente, es perfecto o acabado en sí mismo. La comunidad lingüística le prestará nuevas formas cuando necesite precisar más su sistema.

Claro es que aquí surge la pregunta de si la presencia de las formas crea el sistema de relaciones mentales, o si son éstas las que buscan su forma adecuada. Cassirer di-

ría, siguiendo a Humboldt, que la forma del lenguaje es el instrumento con que interpretamos el mundo objetivo y damos universalidad a imágenes y conceptos. Los símbolos verbales no deben ser considerados como *forma formata*, sino como *forma formans*, y por consiguiente pueden preceder a su contenido representativo o conceptual, o por lo menos ser simultáneos. En efecto, el proceso adquisitivo del idioma materno prueba que así ocurre a menudo. Pero no se puede negar razonablemente que la representación y el concepto pueden existir asimismo antes que la palabra que los simboliza, y pugnan por encontrar en el idioma su forma adecuada de expresión. No voy a enredarme ahora en la controversia de los universales, que tanto se agitó en la Escolástica medieval, porque nuestro problema no es de Lógica ni de Teoría del conocimiento, sino simplemente lingüístico.

Volviendo a mi objetivo, traeré un ejemplo, característico en mi opinión, de cómo la forma puede ser anterior a la vivencia de que es portadora. Me refiero al empleo del subjuntivo entre nuestros niños. Los modos imperativo e indicativo pueden considerarse como naturales y necesarios: el niño manda y enuncia desde que empieza a hablar. Pero la categoría modal del subjuntivo, que envuelve la acción verbal en una actitud de incertidumbre o de deseo, es evidentemente aprendida, y aun innecesaria: muchas lenguas no tienen subjuntivo, entre ellas el inglés, que lo ha perdido a lo largo de su historia. Sin embargo, los niños de lengua española usan ya el subjuntivo antes de los cuatro años; pero sólo ciertos significados del subjuntivo, con exclusión de otros que no llegan a consolidarse hasta mucho después. Los numerosos casos recogidos entre niños españoles e hispanoamericanos me permiten afirmar con mucha aproximación que el 80 por 100 son subjuntivos finales apoyados en la locución conjuntiva *a*

*que* o *para que*: *vienen a que les den de comer, para que veas, para que no lo encuentre, para que la vistieran*. El 20 por 100 restante se reparte entre subjuntivos dependientes de verbos de voluntad, oraciones condicionales y temporales, y oraciones independientes de deseo. El subjuntivo potencial o dubitativo es esporádico antes de los siete años, y sigue siendo raro hasta los nueve o diez años. Resulta, pues, que la forma del subjuntivo penetra en el habla infantil por el ancho cauce que le abre la repetición mecánica de *para que* como fórmula o cliché lingüístico prefabricado; pero su valor modal de irrealidad, desconocido al principio, va tanteando trabajosamente por analogía en la mente, cuando no encuentra el apoyo formal de un sintagma fijo. La forma es aquí anterior al significado, que sólo muy tarde llegará a llenarse de contenido. Notemos de paso que la infancia es muy consecuente con las formaciones por analogía: dice *andé* y *cabí*, y cuando aprende con extrañeza que debe decirse *anduve* y *cupe*, recibe y siente estas formas como imposición arbitraria de padres y maestros.

#### CREACIÓN.

Con los ejemplos que acabo de aducir rozamos ya el campo de la creación idiomática. Entendamos bien que en lo humano no cabe crear de la nada. Cuando hablamos de creación de idioma aludimos a la capacidad de combinar los recursos lingüísticos para ajustarlos a vivencias que nunca se repiten idénticas. En el acto de hablar, como en el río de Heráclito, nunca podemos bañarnos en la misma agua. En este sentido general, todos los hablantes somos creadores. Cuando un niño emplea dos, o tres, o más adverbios mostrativos en oposición consciente de sig-

nificados, ordena el caos de sus representaciones espaciales y las sitúa en su microcosmo mental. Convertir el Caos en Cosmos en la segunda parte de la Creación divina y la única creación en que a la pequeñez humana le es dado participar.

Todos sabemos que los niños inventan palabras, generalmente de vida efímera, que llegan a imponerse dentro de la familia. A veces llegan a lexicalizarse de modo permanente en la tradición familiar. No me refiero a las deformaciones transitorias que la pronunciación infantil imprime a vocablos ya existentes, sino a verdaderos hallazgos léxicos: unos se forman por onomatopeya; los más obedecen a la motivación evocadora de los fonemas y hacen pensar en el celebrado soneto de Rimbaud a las vocales. Pero más que el vocabulario me atraen ahora algunos fenómenos complicados de estructura gramatical, en los cuales los niños alteran el modelo del habla adulta, no por impericia, sino por exigencia de su ideación propia. Me limitaré a un par de ejemplos muy característicos.

Es bien sabido que la lengua española general emplea el pretérito simple o indefinido (*canté*) y el compuesto o pretérito perfecto (*he cantado*). *Canté* es la forma absoluta del pasado, cuando se siente como desligado de toda relación con el presente. *He cantado* establece una relación real, mental o afectiva con el momento en que hablamos. No hacen falta más pormenores para definir un uso que todas las gramáticas registran. Pero es natural que en la realidad del habla los límites entre una y otra forma aparezcan borrosos, y que a veces la preferencia en favor de una de ellas se debe a circunstancias de la conversación y al estilo personal del hablante. El francés moderno ha resuelto el posible conflicto con la eliminación práctica del *passé défini* en la lengua hablada, aun entre las

personas más cultas. Por más que la Academia Francesa lamenta este empobrecimiento, nadie dice fuera de los libros *nous parlâmes*, sino *nous avons parlé*; al *nous arrivâmes* clásico le sustituye *nous sommes arrivés*. El español mantiene en general la distinción entre los dos pretéritos; pero en ciertas regiones, como Galicia y Asturias, predomina *canté* sobre *he cantado*: *vengo de la plaza, encontré a Fulano y díjome...*, es construcción habitual en ambas regiones, a pesar de tratarse de un pasado inmediatamente anterior al presente. Por el contrario, el habla popular madrileña parece preferir *he cantado* (*el año pasado han derribado una casa que tapaba la calle*), como si se dibujara en el lenguaje vulgar una tendencia vacilante, parecida a la del francés. Por supuesto, las personas cultas y la lengua literaria no se han contaminado de este uso, que suena a plebeyo. La mayor parte de los países hispanoamericanos tienden a la fusión de los dos pretéritos en beneficio de *canté*, como Galicia y Asturias; el grado de tal fusión varía según los lugares. Puerto Rico prefiere decididamente *canté* en todas las clases sociales; el empleo de *he cantado* es enfático, aunque siempre posible. Hasta donde se pueda definir un uso en franco retroceso, que puede variar en treinta años y que no afecta por igual a todos los hablantes, yo diría que el habla puertorriqueña echa mano del perfecto enfático cuando quiere recalcar las consecuencias de la acción pasada: *me siento mal, he comido demasiado*; también para indicar el pasado habitual y que continúa: *he comprado en esta tienda durante veinte años*, significa que sigo comprando; *compré en esta tienda...* significaría que ya no compro en ella. Este es hoy el nivel medio de la evolución en toda la isla.

Pues bien: Al estudiar el habla infantil en las escuelas públicas del país, lo mismo rurales que urbanas, tuve la sorpresa desconcertante de observar que, dentro del

predominio general de *canté*, los niños usan *he cantado* con frecuencia mucho mayor que los adultos.

Para explicar la anomalía de que los niños rebasen la norma de la comunidad parlante que les sirve de modelo, pensé primero en Rousselot y en Gauchat, cuyos estudios sobre los cambios de pronunciación en el *patois* de ciertas localidades aisladas de influjos exteriores, les inclinaron a creer que las alteraciones fonéticas se iniciaban entre los niños y se propagaban en parte a los jóvenes y a la generación madura, en tanto que los viejos tendían a mantener la pronunciación local antigua. Pero después, E. Hermann puso en claro que no siempre los viejos representan el elemento conservador del dialecto, y que no es raro que niños y jóvenes inicien cambios regresivos que restauran las formas antiguas. No parece, sin embargo, que un fenómeno gramatical de tanto bulto como la contraposición de dos formas del verbo sea comparable a los casi imperceptibles cambios fonéticos entre varias generaciones que conviven en una localidad. Es notable que los niños puertorriqueños, que hasta los seis o siete años emplean *he cantado* con frecuencia relativamente elevada, se acomodan de modo casi súbito hacia los siete-ocho años al uso general del país. A mi modo de ver, hay que explicar tan curioso fenómeno en motivos peculiares del alma infantil.

Con la timidez del que se adentra por un camino inexplorado, propongo una explicación, para la cual he de dar un pequeño rodeo. Los pedagogos saben bien que el lenguaje de la primera infancia es en gran parte egocéntrico: los niños pequeños hablan a menudo para sí mismos, como un comentario a la propia acción; o bien conversan con otros niños sin escucharse unos a otros y sin esperar respuesta a lo que dicen. El diálogo incoherente de los niños entre sí ha sido bautizado por Piaget con el nombre

paradójico y expresivo de "monólogo colectivo". Según sus investigaciones en el Instituto Internacional de Educación de Ginebra, los diferentes tipos de lenguaje egocéntrico suman, a los seis años, un promedio que se acerca al 45 por 100 de toda la actividad verbal. Pero observó también que en un momento, que puede fijarse hacia los siete años, se produce un cambio casi brusco que hace descender el lenguaje egocéntrico al 25 por 100, y que esta proporción baja rápidamente a medida que los niños se acercan a los ocho años. Algo ocurre, pues, en esa edad, que nos autoriza a pensar que si en el mundo físico se producen mutaciones súbitas, también en el lenguaje infantil asistimos después de los seis años a una transformación rápida hacia el habla socializada, como si la mente del niño, medio encerrada en sí misma, saliera de pronto a la intemperie de su comunidad lingüística. El fenómeno está seguramente relacionado con el *uso de razón*, que la tradición eclesiástica establece justamente a esa edad.

Así pues, el niño puertorriqueño, que encuentra en su medio doméstico un pretérito simple que domina entre los mayores, y un pretérito compuesto declinante, pero muy empapado de subjetividad enfática, tiende a asirse a su *he cantado, he visto, he jugado*, adscritos de modo inmediato a su persona. Confirma esta interpretación el hecho bien establecido de que la casi totalidad de los ejemplos recogidos están en primera persona del singular, y son muy raros los casos de pretérito perfecto en las demás personas gramaticales. Asistimos a una manifestación de egocentrismo, que desaparece y se acomoda al uso general en el momento en que la expresión se socializa. El hecho está en paralelismo completo con la disminución, por la misma edad, de la frecuencia proporcional con que usan el pronombre *yo* y el posesivo *mío*: Antes de que la transición se produzca, el niño habla casi siempre de sí mismo;

es sujeto y objeto preferente de su conversación. Resulta, pues, que los niños no son meros aprendices pasivos de su lengua, sino usuarios con iniciativa propia para alterar la norma aprendida, es decir, para re-crearla. Esto hacemos también los adultos, en escala mayor o menor según la originalidad expresiva de cada uno, y especialmente los artistas de la palabra a quienes los griegos llamaron ποιηται, que vale *hacedores* o *creadores*.

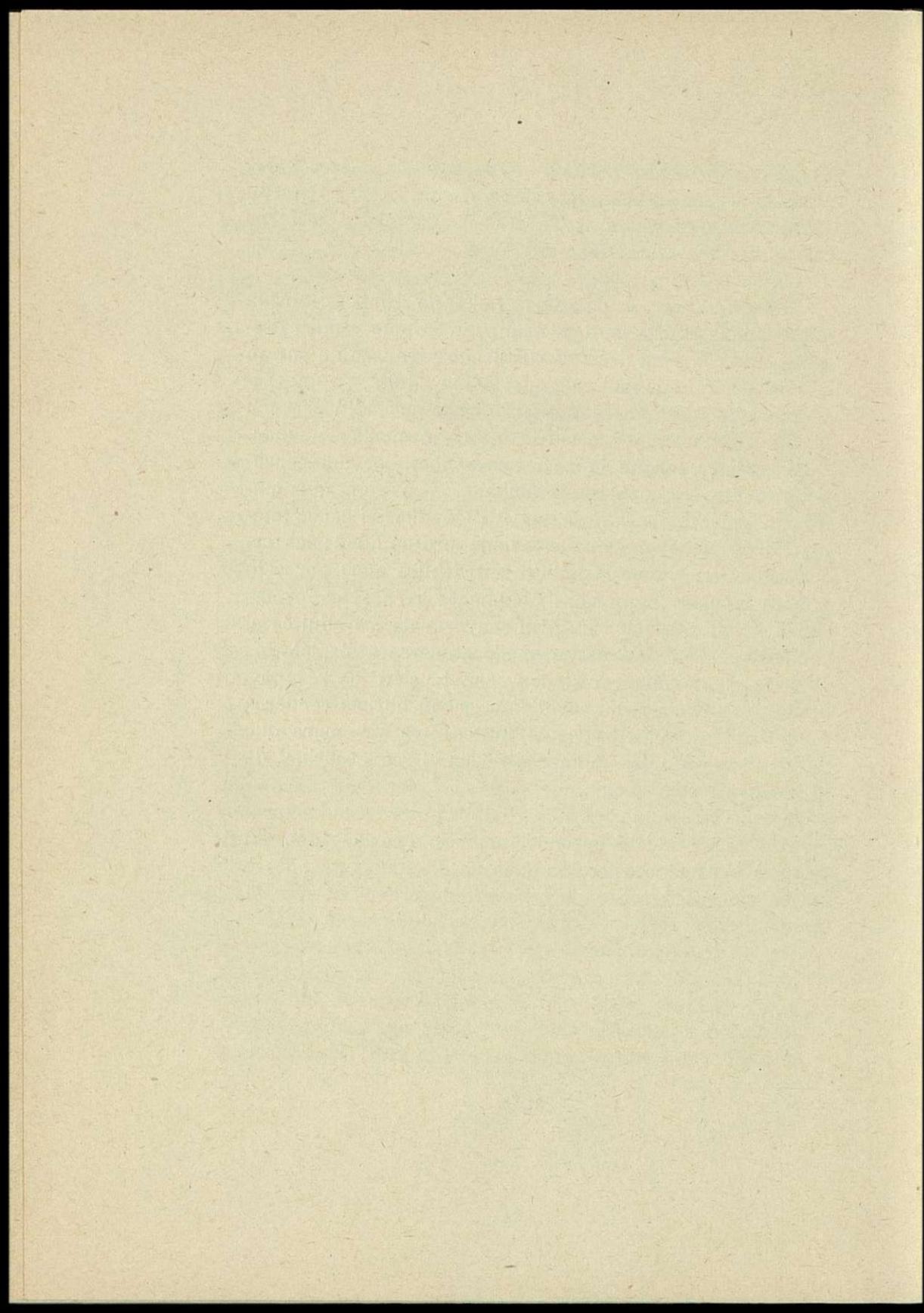
Para terminar con este espiguelo, vamos a ver cómo los niños saben también atribuir a las formas verbales significados nuevos o no previstos en la gramática del adulto. Todos hemos observado que en ciertos juegos infantiles se distribuyen los papeles que los niños van a representar, por medio del imperfecto de indicativo: *Tú eras la maestra, y yo me sentaba ahí a decir la lección; Nosotros éramos los ladrones, y éstos eran los guardias*. Claro es que podrían emplear, y emplean a veces, el presente; pero el imperfecto da al juego un significado de ficción consciente; como si corriera el telón de una escena imaginaria en la que van a ser actores. Notemos que la forma en-*ría*, potencial o condicional, no se incorporará hasta muy tarde a la conjugación espontánea del niño. Estamos, por lo tanto, en presencia de un hallazgo expresivo que apenas sobrevive en ciertos estratos del habla popular adulta. Acaso en su base mental está emparentado con el uso popular de las oraciones condicionales en imperfecto de indicativo: *Si me lo decía, le daba una bofetada; Si me tocaba la lotería, me compraba un coche*.

Se me ocurre pensar que la aplicación infantil del imperfecto para introducir una acción imaginaria es quizás una propagación del imperfecto narrativo en las fórmulas que encabezan los cuentos: *Esto era un rey...; Había una vez una niña que caminaba por el bosque...*, y el auditorio abre sus ojitos claros a una maravilla que

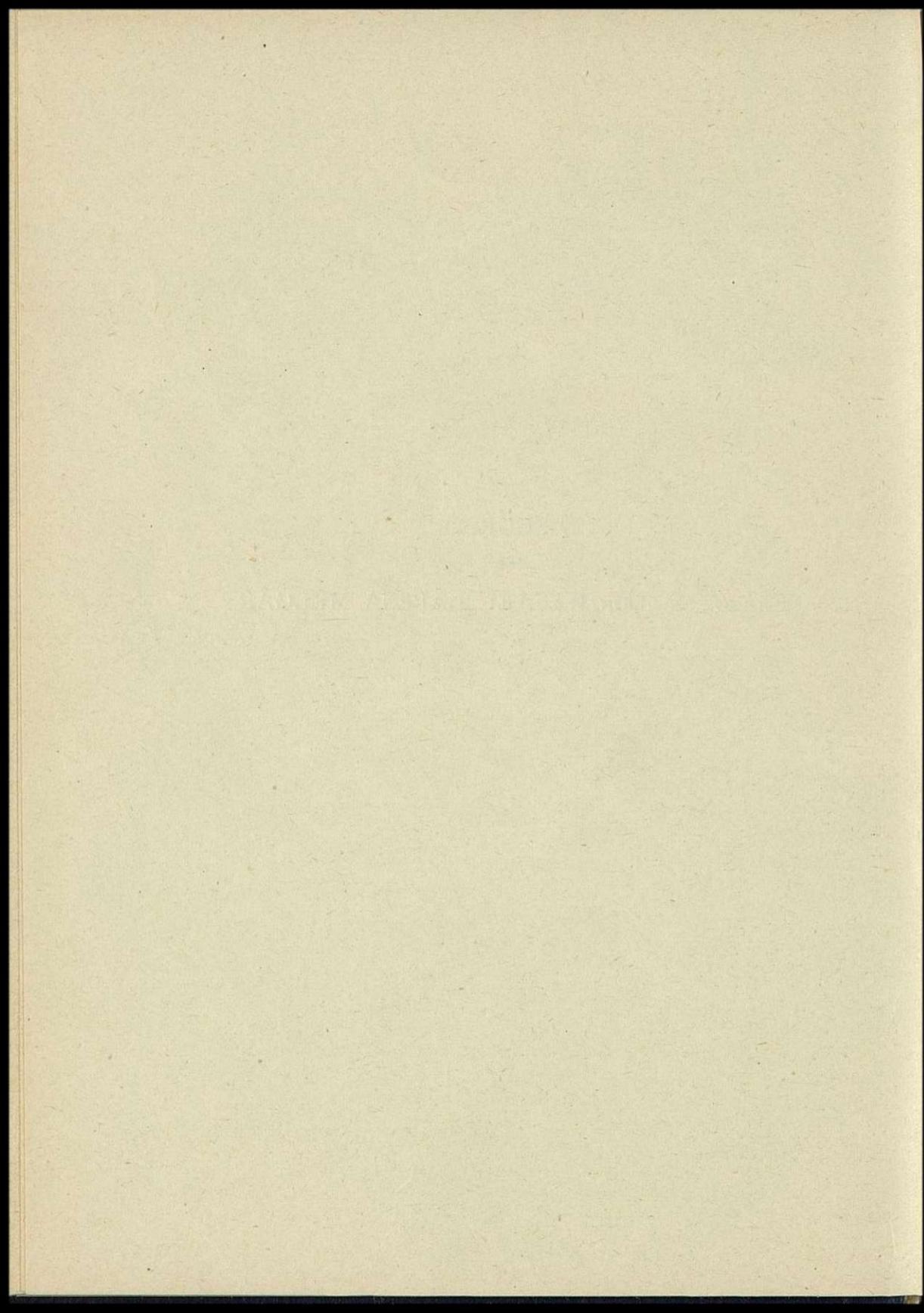
vive como presente. Cuando vayan a jugar a personajes irreales, pensarán acaso que si *Esto era un rey*, yo era un ladrón y me escapaba...; Tú eras la princesa y nosotras las damas que te servían; etc.

En conclusión: la palabra infantil no debe ser mirada como simple esbozo de algo más perfecto que vendrá después, sino como un decir estructurado y valioso de por sí. La imitación, más que calco del habla adulta, es una actividad creadora que adapta las formas aprendidas, y con ellas se abre caminos hacia la interpretación del mundo. Pero nuestra lengua, que es cauce liberador del pensamiento, puede convertirse también en prisión que embote la expresividad original. Para los niños el cauce idiomático no tiene todavía demasiada profundidad; las resistencias que opone el hábito son débiles aún; por esto pueden romper las normas fácilmente y ensayar formas de su invención. Para la gran mayoría de los adultos el cauce es hondo, y es muy cómodo atenerse a él. Sólo los artistas de la palabra, al poner en tensión los recursos reales y potenciales de su idioma, saben abrirle senderos inexplorados. Niños y poetas juntos otra vez, para que no se nos seque a los hombres serios el rocío matinal de la palabra recién nacida.

El maestro que pretenda dirigir la actividad expresiva de los niños debe aprender primero a conocerla y respetarla. Y esta es la lección que mis discípulos grandes y chicos me enseñaron, y hoy he venido a recitar ante la Academia.



DISCURSO  
DEL  
EXCMO. SR. DON RAFAEL LAPESA MELGAR



SEÑORES ACADÉMICOS:

Es habitual que en estas recepciones públicas el discurso del novel tenga su réplica en la voz de un maestro o predecesor suyo. Pero en la ocasión presente van a invertirse los términos, puesto que he sido designado para dar la bienvenida a quien me es superior en saber y en edad. Acaso la mejor razón para confiármese tal cometido consista precisamente en ser yo el único de los Académicos que ha recibido enseñanza personal de don Samuel Gili Gaya. Fue allá por 1927 ó 28, cuando recién licenciado en Letras, me disponía a hacer las primeras armas en los cursos para extranjeros que organizaba el Centro de Estudios Históricos. Antes de enfrentarnos con el exigente alumnado de nuestros respectivos grupos, los futuros profesores de clases prácticas recibíamos instrucciones respecto a la tarea. Y así escuché lo que, con humorística alusión al apellido de don Samuel, llamábamos "la gaya ciencia": ciencia, sí, conocimiento seguro y exacto; pero además, lección de noble humanidad, de prudencia y de ejemplar modestia. Desde entonces la vida nos ha llevado por el mismo camino, y honrado por su amistad, no sólo he admirado a Gili Gaya en sus publicaciones y labor profesional, sino también en su generosa indulgencia para con los demás y en su digna contención



al sufrir los zarpaos de la injusticia. Por eso ahora me alegra muy hondamente haber sido llamado a recordar aquí sus méritos.

Nacido en Lérida, Gili Gaya posee la gran virtud catalana de la infatigable laboriosidad y la esmerada honradez en el trabajo. El apego a su tierra le ha hecho estudiar la fonética del catalán leridano, los poemas de Esquilache relativos a las campañas que de 1644 al 47 tuvieron por escenario a Lérida, y leyendas situadas más o menos pasajeramente en su ciudad natal, como la de Salomé degollada en trágica danza por los hielos del Segre. Amador de las letras vernáculas, se ha ocupado de sus libros caballerescos del siglo XV, con especial atención a la figura de Johanot Martorell: analiza las cartas de desafío cruzadas entre el autor del *Tirant* y Juan de Monpalau, con interesantes observaciones sobre su estilo; confirma con argumentos concluyentes que el *Guillem de Vairoich* salió de la pluma de Martorell como primer esbozo del *Tirant*, y pone de relieve lo que significan los cambios apreciables entre el lenguaje, estilo y concepción artística de una y otra redacción. La historia lingüística peninsular debe a Gili Gaya un estudio sobre el mozárabe hablado en la Baja Cataluña, según nombres de lugar y de persona citados en documentos poco posteriores a la reconquista de Lérida y Tortosa; las conclusiones de Gili apoyan una hipótesis repetidamente defendida por Menéndez Pidal: la de que el lenguaje de los mozárabes que habitaban regiones inmediatas a los primeros núcleos cristianos independientes debía de ser muy semejante al romance hablado en cada uno de éstos.

Pero la principal labor de Gili Gaya, la casi totalidad de sus trabajos, está consagrada a la lengua y literatura castellanas. Incorporado al Centro de Estudios Históricos cuando la escuela fundada por Menéndez Pidal empezaba

a dar fruto, Gili se adentró en el campo de la fonética y fue el más eficaz discípulo y colaborador de Navarro Tomás. Desde 1918 van apareciendo en la *Revista de Filología Española* artículos suyos que son modelo de rigor, concisión y objetividad. Para dar idea de ellos, nada mejor que repetir las frases con que empieza el más antiguo: "El estudio —dice— de 450 inscripciones quimográficas ... permite establecer algunas conclusiones ... acerca de la duración, fuerza espiratoria y sonoridad de la explosión en las oclusivas sordas españolas". Cuatrocientos cincuenta quimogramas, medición por centésimas de segundo, captura de mínimas diferencias; y como resultado, unas cuantas precisiones imprescindibles para conocer la realidad de la pronunciación española: todo ello en el breve espacio de cuatro páginas. Con igual método analiza Gili las articulaciones de la *r* y de la *rr* o las variedades de nuestra *ch*. Pero muy pronto rebasa este tipo de aséptica investigación y aplica la técnica más exigente de laboratorio a cuestiones ligadas con la melodía y el ritmo del habla diaria y del lenguaje poético. Ya en 1924 estudia la entonación en el ritmo del verso; en 1940, la cantidad silábica en la frase; en 1956, el ritmo de la poesía contemporánea. Detengámonos unos instantes en este último trabajo para observar la extraordinaria ampliación de horizontes que manifiesta. Gili supera el desconcierto inicial que el verso libre de hoy produce con su abandono de las unidades métricas tradicionales, y encuentra sentido profundo al hecho de que la nueva unidad métrica —la frase o grupo fónico— no conduzca a la uniformidad, como hacían la sílaba y el pie, sino que sea de naturaleza individual. Así el versículo actual es por una parte "voz solitaria del poeta que no gusta de marcar el paso con los demás y quiere fugarse, emanciparse de ser masa"; pero de otra parte el versículo no nos da la forma acabada,

sino que nos acerca al proceso creador “en un caos elemental que no se ha convertido en cosmos”; es el instrumento adecuado para un “existencialismo artístico en que la palabra no es condensación, sino difusión, y por esto no puede tener forma acompasada, sino melódica, como la curva del anhelo que se lanza a una larga trayectoria de tensiones crecientes y de distensiones que se van apagando a tientas, en un crepúsculo sin fin”. Los pasajes citados, aparte de su belleza formal, nos muestran cómo nuestro minucioso fonetista es a la vez hombre de muy aguda sensibilidad artística y cala muy hondo en los problemas fundamentales que hoy asedian a la humanidad.

Los años que han pasado desde que Gili Gaya iniciaba sus investigaciones en el laboratorio de Navarro Tomás han traído una renovación fundamental en los principios y metodología vigentes en este campo de estudios. Junto a la fonética experimental ha surgido la fonología, que concibe los fonemas como unidades significativas de carácter ideal y función diferenciadora, integradas en un sistema donde cada una está en relación con todas las demás. Cuando en 1950 publica Gili sus *Elementos de Fonética general*, incorpora las nuevas ideas sin repudiar los logros de la investigación anterior. Sin deslumbramiento por las novedades ni ceguera contra ellas, este libro es dechado de claridad y ponderación.

Con la atención a la fonética y ritmo del lenguaje alterna Gili desde el primer momento la que concede el vocabulario. Como Licenciado en Farmacia, es buen conocedor de nombres vulgares de plantas, y les ha dedicado artículos donde estudia la suerte que han corrido muchos cultismos grecolatinos alterados, traducidos o sometidos a la influencia de otras palabras en la terminología popular. Una serie de notas etimológicas y semánticas, esca-

lonadas a lo largo de cuatro decenios, aclaran usos de nuestros clásicos o de la germanía antigua. Pero pase-mos a obras de mayor empeño: ante todo el *Tesoro Lexi-cográfico*, admirable corpus que reúne las definiciones y noticias dadas a palabras españolas por los vocabulistas nacionales y extranjeros desde Nebrija hasta los comien-zos del siglo XVIII. Allí figuran juntas, completándose, las equivalencias latinas de Nebrija, las italianas de Casas y Franciosini, las inglesas de Percivale, Minshew y Ste-vens, las francesas de Palet, Oudin y Sobrino; los comen-tarios de Covarrubias, llenos de gracia verbosa e inago-table curiosidad; anotaciones inspiradas ya en textos li-terarios, como las de Ayala, Henríquez y otros lexicógrafos de la segunda mitad del siglo XVII que preparan el camino al primer Diccionario académico, el de Autoridades; final-mente, multitud de vocabularios técnicos que cubren des-de el campo de la botánica o de la medicina hasta el de la náutica, sin que falten los especializados en voces de germanía. Las cifras de 268.000 papeletas, 55.000 artícu-los y 93 diccionarios incluidos dicen por sí solas la ex-cepcional importancia de esta empresa, no sólo capital para cuantos estudien el léxico y semántica españoles, sino para todos los que hayan de interpretar textos de nuestros autores clásicos. Iniciadas las tareas en 1920 bajo los auspicios del Centro de Estudios Históricos, en 1936 estaban impresos ya los 20 primeros pliegos; pero los años azarosos que siguieron impusieron una larga in-terrupción. Al fin los fascículos del primer volumen, que comprende desde la A hasta la E, fueron publicados entre 1947 y 1957 por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Dios quiera que esta valiosísima obra sea pro-seguida y acabada en plazo breve por quien la ha prepa-rado con tanto saber y con tan abnegado esfuerzo.

Cuando la labor del *Tesoro Lexicográfico* se hallaba

en suspenso, Gili Gaya nos dió un excelente diccionario manual de nuestra lengua, el *Diccionario "Vox"*, que tuvo su primera salida en 1945 y la segunda en 1953. Pese a que su carácter de manual le impide ser voluminoso, este diccionario contiene novedades que lo distinguen de sus semejantes y le hacen ser particularmente útil. Da cabida a multitud de palabras corrientes en la conversación, en la literatura y en el tecnicismo, pero todavía no incorporadas al Diccionario académico; revisa etimologías; y sobre todo concede especial atención a las relaciones de afinidad y oposición semánticas existentes entre unos vocablos y otros. Más de cuatro mil palabras llevan indicaciones respecto a sus sinónimas y antónimas, con especificación de las diferencias de matiz. Así en *agravio* se presenta la serie de intensidad creciente constituida por *molestia*, *agravio*, *insulto*, *injuria*, *afrenta* y *ultraje*, y se advierte que *tuerto* y *entuerto* tienen "cierto sabor arcaico y literario por el mucho uso que hace de estas voces Don Quijote." Así también la diferencia entre *esperar* y *aguardar* queda certeramente puntualizada: "*Esperar* es más general que *aguardar* y puede sustituirle siempre. *Aguardar* alude principalmente al acto de hallarse en espera de algo próximo... En la lengua moderna es poco frecuente usarlo para indicar una esperanza de realización lejana." Otras veces la información se refiere a las contraposiciones de significado, como cuando *práctico* y *pragmático* se dan por contrarios de *especulativo*. Hay además noticias sobre la aureola estimativa o el ámbito social de la palabra y sus similares: aunque coincidan en noción con *espía*, es eufemístico *confidente*, despectivo *soplón* y burlesco *fuelle*. Sin hacer un diccionario ideológico como el de Casares, Gili Gaya trata de remediar el defecto habitual en los diccionarios alfabéticos, esto es, el presentar el léxico de un idioma como una serie de pa-

labras inconexas, cuando en realidad se trata de un sistema en que cada término se liga o contrapone a otros dentro de su mismo campo de significación. Por otra parte el *Diccionario "Vox"* se ocupa de aspectos gramaticales: informa sobre las particularidades de cada palabra en cuanto a flexión y régimen, y presenta en acertados esquemas los oficios y modificaciones de cada clase de palabras, así como de ciertas formas y categorías. Reúne, pues, el *Diccionario "Vox"* cualidades que lo recomiendan para el uso práctico de escolares hispanohablantes y extranjeros; pero es también auxiliar muy valioso para el hombre culto ya formado, y está lleno de interés para el lexicólogo y el estudioso de la semántica. Como ampliación de las ricas observaciones contenidas en él, Gili Gaya nos ha dado en 1958 un valioso *Diccionario de sinónimos*.

Como gramático la obra principal de Gili Gaya es un *Curso Superior de Sintaxis Española*, que vio la luz en 1943. Tuve ocasión de darle mis parabienes a poco de aparecer; y a pesar de los diecisiete años transcurridos, no envejecen las excelencias que entonces le reconocí. Sin alardes de terminología sorprendente, el *Curso* de Gili Gaya representa una renovación muy profunda en el estudio de nuestra sintaxis. Nueva es, en gran parte, la fina matización con que sorprende las más leves diferencias expresivas entre usos concurrentes. Ejemplos magistrales son los capítulos relativos a *ser* y *estar*, los tiempos del verbo, las oraciones yuxtapuestas y tantos más. Dos grandes aportaciones de Gili consisten en incorporar a la gramática, de una parte, el análisis del ritmo y de la entonación; por otra, una explicación psicológica no viciada, como la de Lenz, por estrecheces de escuela. Melodías, pausas, ritmo de intensidad, todo el elemento expresivo-musical del discurso, es considerado atentamente como indicio y encarnación de la realidad psicológica.

Auxiliado por el análisis de la exteriorización sonora, Gili fija los conceptos de oraciones psíquicas, de subordinación psíquica, de enlaces extraoracionales en el discurso. Con ello aborda más de una vez el problema de la falta de correspondencia entre las categorías psicológicas y las gramaticales. Toda la obra está presidida por la concepción del lenguaje como actividad y construcción autónomas, dotadas de la cambiante flexibilidad que corresponde a la carne y piel de la vida anímica, y con el apoyo de un sistema de categorías que, si bien no está supeditado a la lógica, deja a ésta amplia intervención. A lo largo de la obra, Gili apunta otras cuestiones o incorpora otros conceptos a tono con nuevas orientaciones lingüísticas. Nótese, por ejemplo, la importancia que reconoce al factor intencional en la oración y el discurso, la distinción que insinúa entre el lenguaje egocéntrico y el social, etc. Nunca, sin embargo, abandona el autor su actitud mesurada, y las novedades surgen con la elegancia de no darse a conocer aparatosamente como tales. Siete ediciones, de 1960 la última, muestran hasta qué punto era necesario este libro admirable y con qué perfección lleva a cabo su cometido.

Como es costumbre en la escuela filológica de Menéndez Pidal, Gili Gaya combina el estudio de la lengua con el de la literatura. Ha editado pulcramente el *Marcos de Obregón* y el *Guzmán de Alfarache*; y si sus notas aclaran multitud de pasajes difíciles, los prólogos, además de dibujar certeramente la silueta literaria y moral de los respectivos autores, dan una visión panorámica muy exacta de la evolución y carácter de la novela picaresca. Más personal aún es el prólogo que acompaña a la edición de Moncada: el historiador de la *Expedición de los catalanes y aragoneses contra turcos y griegos* es objeto de un estudio biográfico en que Gili, utilizando materiales

de primera mano, no sólo presenta la actuación política del noble embajador de Felipe IV y gobernador de Flandes, sino su aspecto humano y comprensivo, deseoso de soledad y empapado de estoicismo. El artículo que años después dedica Gili a la *Vida de Boecio*, obra póstuma de Moncada, completa y profundiza la semblanza del prócer, teñida de severa melancolía ante el inminente hundimiento del poderío hispano. La novelística del siglo xv debe a Gili Gaya una edición anotada del *Arnalte* y la *Cárcel de Amor* de Diego de San Pedro, con muy valiosa introducción sobre el amor cortés y las peculiaridades que ofrece en la producción novelesca que lo representa en España, así como sobre el estilo de Diego de San Pedro, su biografía y fecha de sus obras. En el *Amadís* el análisis de Gili ha puesto de relieve los arcaísmos que ofrece el libro I, menos modernizado por Montalvo, que hacen entrever un texto del siglo xiv mediado, sin portuguesismos ni galicismos detonantes. Lo inesperado es encontrarnos con un Montalvo insatisfecho ante el heroísmo sin objeto de la caballería bretona y deseoso de encauzarlo hacia empresas nacionales y de cruzada: tal es el sentido que Gili descubre en las adiciones de Montalvo al *Amadís* y más todavía en el *Esplandián*. El historiador don Carlos Coloma, Quevedo, el P. Isla y Menéndez Pelayo han sido también estudiados en algún aspecto por el nuevo académico, que además ha dado valiosas ediciones escolares de Calderón de la Barca, Tirso y el *Buscón*.

Estas ediciones escolares nos llevan a examinar otro aspecto de la actividad de Gili, el de educador. Son hermanas de una serie de manuales en que el hombre de ciencia no ha tenido a desdoro allanarse a la exposición más sucinta de las cuestiones fundamentales dentro de cada materia. Arte difícil es el de iniciar a otros en el saber: exige sentido de la medida, visión de lo esencial,

poda de lo superfluo, renuncia a la ostentación; dejarse muchas cosas en el tintero, situándose mentalmente en el plano del neófito para hacerle más accesible el nivel al que se le quiere elevar; contar con el prójimo y darse a él. Gili es maestro en esta obra de caridad, que no sólo ha practicado en perfectos manuales, sino durante cuarenta años de fructífera labor en la enseñanza media. Su nombre está vinculado al intento de transformar la didáctica de la lengua y la literatura orientándola hacia el dominio de la expresión y hacia el conocimiento directo de los textos. Ya en 1925, al cumplirse los seis años de la creación del Instituto-Escuela, la memoria que publicó la Junta para Ampliación de Estudios contenía directrices metodológicas debidas a Gili (en colaboración entonces con Miguel Herrero). Después artículos aparecidos en la *Revista de Pedagogía* y en la *Revista de Educación*, así como la intervención personal de Gili en proyectos de reforma, han ido jalonando su tarea constante en la cátedra. El mejor testimonio de ella lo dan la veneración y el cariño que sienten por Gili millares de antiguos alumnos suyos de Madrid, Santander, Torrelavega o Puerto Rico. En todas partes el merecido prestigio científico de Gili está acompañado por el respeto y gratitud a su generosa humanidad en el magisterio.

Lingüista, educador y catorce veces abuelo, nuestro nuevo académico no podía dejar de interesarse por el lenguaje infantil. Entre los campos que se ofrecen al investigador del lenguaje pocos habrá más apasionantes que la adquisición de la lengua materna por el niño. Esfuerzo, lleno de tensión penosa y también de gozo, en que el niño, a través de incesantes tanteos y rectificaciones, va ordenando poco a poco su visión de la realidad. El aprendizaje de una lengua equivale a iniciarse en una peculiar ma-

nera de interpretar el universo, forjada por la acción multiseccular de experiencias vitales acumuladas, hábitos imaginativos consolidados, corrientes ideológicas dominantes. Al asimilarse la lengua de la comunidad en que vive, el niño recibe los moldes donde cristalizan sus nociones respecto al mundo ambiente y el mundo interior. Así la lengua, producto de una comunidad humana, es a la vez conformadora del tipo mental de la comunidad y de sus miembros. Weisgerber ha llevado al extremo la doctrina de la forma interior del lenguaje al afirmar que "la lengua materna es destino individual, así como la lengua del pueblo es fuerza del destino para la comunidad"; pero no parece excesivo sostener con él que "quien se ha criado en el ambiente de una lengua queda toda su vida bajo los efectos de su poder mágico". Gili Gaya no ha querido lanzarse al peligroso terreno de la generalización, sino que ha preferido ceñirse al estudio concreto y documentado de las funciones gramaticales en el habla infantil; puntualiza cuándo aparecen y se consolidan las que mejor representan nuevas etapas en el desarrollo psicológico y mental del niño; pero nunca pierde de vista los problemas de mayor trascendencia, con lo que amplía y ahonda el valor de la investigación. Así, aunque no haya querido entrar en la cuestión de los universales, acaba de darnos un significativo ejemplo de cómo actúa la estructura lingüística en calidad de forma formante: la configuración del sentido modal de irrealidad, sugerido al niño por las construcciones sintácticas con subjuntivo final. Ahora bien, junto a la progresiva aceptación de las cuadrículas que constituyen el sistema de la lengua de los adultos, Gili Gaya ha hecho resaltar aquí la autonomía con que el habla infantil se vale de los medios expresivos que asimila. Buen hallazgo del lingüista pedagogo es esa conexión entre la sucesiva preferencia por los tiempos *he*

*cantado y canté* en los niños puertorriqueños y el paso de la inicial actitud de egocentrismo a otra más abierta a lo social. Con sentido vossleriano de la creación lingüística, el discurso que hemos escuchado pone de relieve las innovaciones del lenguaje infantil, hermanas menores de las de los poetas. Sí, si los niños transforman el imperfecto usado en los cuentos convirtiéndolo en instrumento para expresar la acción imaginaria, según conviene a sus juegos, no procedieron de modo distinto los poetas anónimos del Romancero: la Granada esquiva a las pretensiones del rey don Juan aparece envuelta en un halo de soñada maravilla gracias al imperfecto desrealizador:

—¿Qué castillos son aquéllos? ¡Altos son y relucían...!

—El Alhambra era, señor, y la otra la mezquita...

El merecido prestigio de don Samuel Gili Gaya le ha hecho objeto de diversas distinciones: es miembro correspondiente de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona y del Institut d'Estudis Catalans, miembro de honor de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Ha enseñado en la escuela de verano del Middlebury College, en la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo" de Santander y en la Universidad de Puerto Rico, donde sus repetidas visitas le han granjeado admiración y cariño extraordinarios. No será cosa nueva su participación en las tareas de esta casa: desde hace años nuestro Seminario de Lexicografía cuenta con su valiosa y ejemplar cooperación. Al recibirle ahora entre sus miembros de número, la Real Academia Española no sólo se honra cumpliendo un deber de justicia, sino que gana un colaborador ilustre y eficaz.

