

## Otto Friedrich Bollnow, Lenguaje y educación\*

### II. DEDUCCIONES PEDAGÓGICAS

1. Los supuestos del principio visual tradicional	157
2. Problemas de la adquisición del lenguaje	159
3. El ámbito de aplicación del principio visual	160
4. El llegar a conocer lo ya conocido de oídas	163
5. La clarificación mediante los significados de las palabras	166
6. Conclusión	170

1. LOS SUPUESTOS DEL PRINCIPIO VISUAL TRADICIONAL

Si las ideas sobre el lenguaje desarrolladas hasta ahora son correctas, tendrán que permitir deducciones de muy vasto alcance, incluso revolucionarias, en el terreno pedagógico. Las designaré de antemano como restauración de la dignidad de la palabra luego de un largo período de desconfianza y desprecio por parte de los pedagogos. Puesto que se partía de la premisa fundamentalmente falsa según la cual las palabras sólo constituyen designaciones posteriores aplicadas a cosas existentes, perceptibles con anterioridad e independientes de las palabras, estas últimas aparecían como meras sombras de las cosas, y tomadas en sí no eran más que ruido y humo. De ello se infiere luego el principio pedagógico que ya mencionamos en la introducción, con el que, según Ratke, se inaugura la didáctica moderna: "Primero una cosa en sí misma, luego la modalidad de la cosa".<sup>1</sup> Comenius en su *Gran didáctica* lo expresó así: "Por eso es necesario que se brinden a la juventud cosas, para que las conozca, y no las sombras de cosas".<sup>2</sup> Tal siguió siendo desde entonces el principio que regía toda enseñanza demostrativa visual, reiterada una y otra vez. La rutina de la mera enseñanza verbal implicaba entonces para la escuela una amenaza de petrificación: con el fin de eludir el peligro que radicaba en el trato con palabras vacuas, vale decir carentes de contenido contemplativo, es cuestión de presentar pri-

<sup>1</sup> Cf. Ratičianische Schriften, ed. por P. Stötzner, vol. 2. Leipzig, 1893, pág. 16.

<sup>2</sup> J. A. Comenius, Grosse Didaktik, traducido y editado por A. Flitner. Düsseldorf, 19602, pág. 135, cf. págs. 112 y sig., 130.

---

\* Die Seitenzahlen des Erstdrucks sind beibehalten.

mero la cosa misma de un modo ilustrativo, o bien reemplazarla mediante una reproducción gráfica para llevar luego esa contemplación, mediante la atención de la mirada, a una clara definición, y reforzar ésta sólo *a posteriori* mediante la palabra añadida. Este principio inicial, tal como lo desarrolla el empirismo de la incipiente época moderna frente al tradicional realismo conceptual, parece tan claro y convincente que uno necesariamente se pregunta cómo se puede dudar en general al respecto. Es, sin duda, se diría, el único camino posible, y de ningún modo puede concebirse que algo sea falso en este principio. Sin embargo, el peligro de este procedimiento, en apariencia tan obvio, consiste en la identificación de palabra y nombre, realizada sobre la base de una teoría del conocimiento tácitamente aceptada y falsa. Con ello se ignora la esencia del lenguaje, puesto que de antemano se presupone eme lo que puede acontecer en un raso específico tiene validez para la relación entre palabra y cosa, lo cual, en realidad, no acontece en forma general.

Lo correcto en este principio así caracterizado es lo siguiente: eme las palabras nunca funcionan por sí mismas, sino sólo en relación con una cosa por ellas designada. Lo falso reside en establecer una relación de prioridad: eme es necesario captar antes la cosa, de manera independiente del lenguaje, para poder luego añadirle la palabra. En el mejor de los casos, esto puede ser cierto tratándose de puros nombres propios. En los demás casos ambas cosas surgen con rigurosa simultaneidad. Sólo gracias a la interpretación de la palabra adquiere el objeto la forma de tal cosa determinada, forma que emerge de un fundamento subterráneo todavía indeterminado. En este sentido ambas, cosa y palabra, se dan en rigurosa generación simultánea. De ello debe partir también la pedagogía si pretende dar un fundamento adecuado a la relación entre palabra y cosa. Así se ofrece al mismo tiempo un punto de vista amplio, que indica la justificación de ambos aspectos en su complementariedad. No se trata oV toma<sup>1</sup> partido en el viejo pleito entre las *verba* y las *res*, entre las palabras y las cosas, a favor de una de las

partes, hasta ahora derrotada, para restaurar el antiguo verbalismo, sino de demostrar que tal pleito carece de sentido en la medida en que a través de un análisis profundo de lo que significa la palabra llegamos a superar los antagonismos de ambas posiciones para examinar el problema de una manera nueva.

## 2. PROBLEMAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Por otra parte, desde el punto de vista pedagógico la situación es todavía más compleja, pues no podemos partir de la generación simultánea de palabra y cosa en la creación de la palabra, sino que debemos atender al proceso a través del cual el niño individual va penetrando en el lenguaje preexistente. No forma nabalbras, nuesto aue encuentra las palabras hechas.<sup>3</sup> Halla toda la lenfua a su disposición. No bien el niño entra en general en posesión de un lenguaje —y únicamente de esto estamos hablando— penetra al mismo tiempo en el mundo de las cosas. Anuí, en cierto modo, la relación entre palabra V cosa se invierte: son las palabras las que abren al niño el acceso hacia el mundo. *Crrn la<? rjalabras* aprende a conocer las cosas, con el lenguaje el mundo.

Al resDecto hemos de observar un poco más Hp oprca cómo adquiere el hombre su caudal idiomático. Nb hemos de nartir para p]1o del rjrocpso nrimitivo del pnrpndiz^íp inicial del habla, en el cual sin duda desempeña un naoel PI conocido procedimiento de señalar las cosas y nombrarlas al mismo tiempo, de modo que el niño adouiera la comprensión de los primeros nombres. Si bien es mnr-ho lo aue sabemos acerca del desarrollo del lenguaje infantil,<sup>4</sup> es muy poco lo que en el fondo percibimos dpi ver-

<sup>3</sup> Las curiosas formaciones neológicas que el niño dpsarrolla en gran cantidad durante la etapa temprana de su aDrendizaie del habla se abandonan bien pronto, para ceder su lu far al acervo tradicional de palabras. De modo que acmí podemos omitirlas

\* Referente al lenguaje infantil, cf. Kainz, *op. cit.*, vol 2, páçs. 1 y sigs, nuevamente con abundantes indicaciones bibliográficas.

dadero proceso que tiene lugar en el aprendizaje del habla y sin duda tendremos que resignarnos a no penetrar jamás del todo en esta zona oscura. Pero por fortuna nuestro contexto no exige que analicemos en profundidad este proceso, puesto que apenas el hombre traspasa estos comienzos elementales, la ampliación del caudal idiomático se realiza de manera fundamentalmente distinta. Sólo que hasta ahora no se ha prestado debida atención a este hecho. Y ahí precisamente es donde debe entrar en funciones el procedimiento correcto de enseñanza.

Por regla general, al niño no se le enseñan las palabras por primera vez en su relación aislada respecto a la cosa, sino que le llegan en el contexto del discurso hablado, muy casualmente, sin que esto sea la intención de los adultos e incluso sin que éstos siquiera lo noten. Partiendo del contexto del discurso (y de toda la situación, con su tono, su gesticulación, etc.) el niño debe tratar de adivinar el sentido, de ampliar y eventualmente corregir su primera comprensión al oír lo mismo en otro contexto, y asimismo de preguntar ocasionalmente —muy rara vez, por cierto— por el significado. Así se nos presenta la verdadera adquisición del lenguaje. De ahí hemos de partir también en lo relativo a la consideración pedagógica, y observar luego de cerca y sobre esta base los procesos que sirven de punto de partida al difundido principio mostrativo visual.

### 3. EL ÁMBITO DE APLICACIÓN DEL PRINCIPIO VISUAL

Por lo tanto preguntamos: ¿cuáles son los casos en que puede aplicarse con buen sentido el principio mostrativo visual, para comprender desde ahí también aquellos casos en que ya no es aplicable y tiene que ser reemplazado por otros procedimientos? Una vez alertados al respecto, llama la atención en primer lugar lo que sigue: este procedimiento en su forma pura sólo es aplicable respecto a cosas que se presentan nítidamente configuradas (por ejemplo, animales, plantas o utensilios) y que el niño no

conoció antes ni tampoco oyó mencionar, o sea cosas con respecto a las cuales es realmente una *tabula rasa*. Sólo entonces se podrá presentar a las cosas mediante ejemplos reales, dejar que se las observe con tranquilidad y agregar por último cómo se llaman. Pero tales casos puros serán relativamente raros. Y aun tratándose de tales cosas delimitadas con claridad, el procedimiento fracasa si el niño ya conoce la cosa en cuestión y sabe por lo tanto cómo "se llama" o qué "es". También en este caso persiste la necesidad de una presentación gráfica, ilustrativa, pero el procedimiento deberá considerarse en otro sentido. Para seguir ateniéndonos a una imagen conocida, diremos que se debe partir del cuadro ya descrito, pero no correcta o suficientemente descrito, vale decir se debe llevar a una clara definición algo ya previamente conocido. Y con este fin se vuelve a echar mano de la observación directa.

Esto vale sin duda en mayor medida cuando el niño aún no ha visto la cosa en cuestión o no la ha conocido en la realidad, pero ya conoce de alguna manera la palabra y asocia por lo tanto con ella cierta representación, que a veces puede ser falsa. En este caso la observación sirve como fundamentación *a posteriori* de algo ya anticipado sin observación. La mostración visual no se produce entonces al comienzo, sino que se presenta ulteriormente. En estos casos no se llega a conocer, por lo tanto, algo hasta entonces del todo desconocido, sino que se lleva a su definición algo indefinido, conocido de oídas. La palabra se cumple en la contemplación. Este segundo caso es el caso normal que debe servirnos de pauta. El primero, en cambio, aparentemente más simple, constituye en realidad sólo un raro caso fronterizo. La tarea de la mostración ilustrativa no pierde con ello su importancia, pero significa otra cosa y requiere por eso también un procedimiento didáctico muy distinto.

Este procedimiento ha de partir del hecho de que el niño ya comprende de algún modo la palabra en el momento en que la educación trata de aclararla. Sólo que tal comprensión es indefinida todavía en muchos aspectos, es incorrecta, y ahora, mediante un tratamiento adecuado,

ha de llegar a clarificarse. Tal clarificación se realiza mediante la presentación retrospectiva de la cosa, pues esto es lo que en verdad significa mostración ilustrativa. Pero la cosa en sí misma no es nada si se la ofrece en forma neutral, sino que de antemano se la comprende a partir de la palabra. Se trata, pues, de un despliegue de la comprensión mediante la introducción de la contemplación directa.

Para designar esta forma de mostración ilustrativa recurriremos a la noción de *rellenamiento*, que se impone por sí misma en esta descripción de los procesos. La representación indefinidamente prefigurada en la palabra debe ser llenada a *posteriori*. Es como si la palabra fuese un boceto de un dibujo que luego habrá que llenar realmente. Ello significa que el lenguaje se presenta en primer término, para ser seguido, mediante el llenamiento, ni la intelección contemplativa. No queremos decir que el maestro pronuncie en primer lugar la palabra (hasta entonces desconocida) anticipando así de algún modo el programa, y que luego la haga seguir por la exhibición de la cosa designada, sino que durante la enseñanza va sp encuentra colocado en el medio de la comprensión idiomática preexistente v que debe asociar su método a "cta Con ello, en verdad, casi se invierte el orden de fundamentación en la estructura didáctica, en relación con los conceptos usuales hasta ahora: mediante el contemplativo llenamiento de algo ya anticipado no contemplativamente, nos encaminamos por la senda que va de la abstracción a la concreción y de vuelta a la palabra.

Esto no implica esclavizarse a la palabra. La lucha de Pestalozzi contra el manejo de palabras huecas no pierde sentido con ello, sino que más bien sólo ahora se destaca en su significación fundamental. Pero ahora resulta evidente que la palabra "hueca" no es un fenómeno de degeneración casual y, por lo tanto, en principio eludible, sino que, como condición previa, constituye el suelo que necesariamente ha de existir siempre y sobre el cual, mediante el retroceso hacia la contemplación, puede manifestarse un saber pleno.

## 4. EL LLEGAR A CONOCER LO YA CONOCIDO DE OÍDAS

La manera en que se lleva a cabo este rellenamiento de la comprensión indefinidamente anticipada difiere mucho según el caso. Hay que cuidarse de pretender desarrollar un método a partir del modelo de un caso singular. Observemos en primer término los nombres propios, de hombres y ciudades, pero también los nombres genéricos, de especie de animales y plantas, de los utensilios fabricados por el hombre, etc. El mundo del que hemos oído hablar es siempre mucho más vasto que el que conocemos por haberlo visto nosotros mismos. En el transcurso de su evolución el hombre va incorporando cada vez más al dominio de lo que él mismo ha "experimentado" elementos del dominio que sólo conoce de oídas. Sin embargo, por más que avance en este sentido, lo directamente experimentado seguirá siendo siempre un dominio relativamente pequeño, rodeado por el océano ilimitado de lo sólo oído (o leído). Y precisamente el hombre de edad tendrá que conformarse con el hecho de que no llegará a conocer nunca muchas cosas que habría deseado llegar a conocer. Entre estos dos dominios subsistirá siempre una relación de tensión.

Sin embargo, en este sentido no se plantea aún ningún probípma pedagógico-lingüístico propiamente dicho, puesto que los nombres tan sólo designan a sus objetos, sin significar nada en sí mismos. En el caso del puro nombre propio, se trata de un llegar a conocer la realidad relativamente desprendido del lenguaje. v aún no del relleno-miento de una comprensión anticipada. Ésta aborda su objeto, por lo pronto, sin ninguna expectativa, en una u otra dirección. Y no obstante ya se descubre en los nombres propios una tendencia a enriquecerse con una interpretación propia de lo designado. En este sentido, aun aquí surge el fenómeno de cumplimiento o no cumplimiento de cierta expectativa.

Retomemos una vez más la representación  
(inmotiva-

da) de una ciudad, que puede surgir de la mera sonoridad de su nombre, como en el caso de Parma o de Hannover. Que la expectativa correspondiente vaya a cumplirse con una visita a esas ciudades, es cosa harto incierta. Tal vez influya en la mirada con que se contempla la ciudad en cuestión, pero es muy dudoso que la realidad dé cumplimiento a semejante representación surgida nada más que del sonido. Otra cosa ocurre si luego del encuentro personal con un hombre al que antes sólo conocíamos de oídas decimos que es muy distinto de lo que nos habíamos imaginado. Pues en este caso la representación expectante se basa en las experiencias que otros habían tenido con respecto a él. De todos modos, este caso, que ocurre una y otra vez en la vida, es elocuente, ya que demuestra cómo en el encuentro personal, vale decir en la contemplación propia de la realidad, se encuentra algo que jamás pudo ser obtenido mediante experiencias ajenas.

Tales experiencias engendran una singular sensación de felicidad. Los hombres se alegran cuando llegan a conocer por sí mismos lo que sólo conocían de oídas, y esta sensación tan simple debe también haberle servido a Aristóteles para decir que todos los hombres, por naturaleza, sienten alegría gracias al saber.<sup>5</sup> De modo que no se trata de una frase hueca cuando un hombre asegura al otro que se alegra de haberlo conocido. De este modo, por ejemplo, se alegra un botánico cuando en la comarca encuentra una planta rara que hasta entonces sólo conocía por ilustraciones. Esta sensación de felicidad es tanto mayor cuanto el conocimiento real de algo corresponde más a la expectativa, a la esperanza que el hombre había albergado, o más aún cuando supera a ésta en forma inesperada. Pero el resultado, por cierto, también puede implicar una desilusión, cuando, por ejemplo, el niño, habiendo concebido en virtud del exótico sonido de la palabra "paralelepípedo" la representación de algo muy misterioso, se ve luego cruelmente desengañado por el esclarecimiento del sobrio significado de esa palabra. Así

<sup>5</sup> Aristóteles, *Metaphysik*, 980 a.

vivimos dentro del lenguaje, en posesión de tantas palabras incomprendidas y captadas al azar, que a menudo por la mera sonoridad verbal brindan una sensación fascinadora. Sin duda son relativamente pocas las palabras que gracias a su extrañeza se presentan al niño como en vueltas en el estremecimiento del misterio. Es suficiente saber que existen tales palabras y que el proceso de cómo se cumplen o no se cumplen misteriosas anticipaciones guarda un profundo nexo con el proceso evolutivo de la vida.

Un hermoso ejemplo es aportado por Keller en su relato juvenil *Der grüne Heinrich*,<sup>6</sup> al narrar cómo el protagonista llama desagradablemente la atención en su época de principiante en la escuela, al exclamar durante la presentación de la mayúscula P, lleno de alegría: "¡Pero si es el Pumpernickel!" \* Esto que el maestro consideró una insolencia digna de castigo y que en este caso implicaba realmente una equívocación, pues era consecuencia de una falsa anticipación, nos muestra, precisamente a causa del error cometido, la esencia de este proceso. El niño creía ahora saber realmente qué pasaba con esa palabra "Pumpernickel", tan misteriosa por el modo que sonaba, y se sentía feliz gracias a este descubrimiento. Pues las letras no son para el niño algo puramente exterior, sino más bien entidades misteriosas y mágicas. Y la circunstancia de que lo arrancaran tan cruelmente de esta jubilosa dicha cumplida, no sólo indica una total falta de sentido de humor en ese maestro, sino también su falta de comprensión de la naturaleza de este proceso. Expuse este ejemplo con tantos detalles porque me parece que ilumina una situación escolar típica. Desde luego, en este caso la suposición era errónea, pero tanto más habría sido necesario que un maestro cauteloso prestara ayuda mediante un comprensivo esclarecimiento.

Si desde aquí retrocedemos con nuestra mirada, veremos que ya es posible definir con mayor exactitud el

<sup>8</sup> G. Keller, *Der grüne Heinrich*, vol. 1, cap. 3.

\* Nombre de cierto tipo de pan. (N. del T.)

ámbito dentro del cual el principio de enseñanza visual puede aplicarse con sentido. Es posible ilustrar visualmente todo aquello y únicamente aquello que posee un nombre en cuanto objeto conformado con nítidos contornos, vale decir, cuando una designación idiomática se aplica *a posteriori* a una realidad ya esencialmente dada en forma independiente del lenguaje y claramente estructurada en sí misma.<sup>7</sup> Pero ya vimos que no todas las palabras del lenguaje son nombres, más aún, que mediante el nombre no es posible en absoluto abarcar plenamente la esencia del lenguaje. Una falsa igualación entre palabra y nombre oculta en tal caso los nexos más profundos.<sup>8</sup>

#### 5. LA CLARIFICACIÓN MEDIANTE LOS SIGNIFICADOS DE LAS PALABRAS

Ahora bien, los problemas lingüístico-pedagógicos más profundos sólo surgen cuando pasamos de las meras designaciones idiomáticas de cosas preexistentes a las palabras con sentido propio que, mediante una propia interpretación, un propio "asimiento" (Weisgerber), dan forma a su objeto y que, por lo tanto, develan para nosotros de una manera del todo productiva una realidad hasta entonces indefinida. Pues en estos casos la experiencia de la realidad propiamente dicha se ve decididamente determinada por el lenguaje. Es de lamentar que estos nexos, ya de diverso modo discutidos por la investigación lingüística, no hayan resultado sino apenas fructíferos para la pedagogía. Intentaré explicar esto por medio de algunos ejemplos simples y sin tener mayormente en cuenta las diversas discusiones. "Caballo" es, por ejemplo, un

<sup>7</sup> Cf. Ammann, op. cit., I<sup>a</sup> parte, pág. 73; 2<sup>a</sup> parte, pág. 18.

<sup>8</sup> El nuevo viraje y la inesperada profundización que experimenta el principio visual en el trabajo de K. Giel, *Studien zu einer anthropologischen Didaktik* (Tesis de habilitación, Universidad de Tübingen), no pueden ser tomados en cuenta ahora que lamentablemente la obra no se ha publicado todavía.

nombre en sentido amplio, el nombre de una determinada especie de animales. El zoólogo usará para ello con mayor precisión la denominación latina. Pero ¿"corcel", "jamelgo" o "rocín" son nombres en idéntico sentido? El caballo se concibe, se interpreta, se valora, se considera, etc., como corcel, pero no existe ninguna especie en realidad que sencillamente se llame corcel. ¿Cómo se presentará entonces en la enseñanza demostrativa visual a un corcel? Y sin embargo la enseñanza del idioma implica la tarea de llenar con un claro significado esta palabra oscuramente recogida. ¿Cómo puede esto llevarse a cabo? Es evidente que ello requiere un procedimiento muy distinto. Trataremos de destacar esto con toda claridad por medio de un ejemplo conscientemente simple que demostró ser fructífero en medio de una discusión más especializada. Se enfrenta la tarea de representar visualmente la palabra (o la noción) *fruta*. En primer lugar podría pensarse en mostrar primero un montón de manzanas, luego un montón de peras, luego un montón de ciruelas, etc., para continuar diciendo: "¡Atención, chicos, todo esto junto, es fruta!" No creo que semejante juego sin sentido haya ocurrido nunca, por exceso de entusiasmo de un maestro o porque éste se esforzara exageradamente por obtener el reconocimiento de un superior. Sin embargo, este ejemplo imaginario se presta para poner en claro los límites de una posible demostración visual. Pues por más frutas individuales que se muestren no se esclarecerá así la comprensión de lo que significa la palabra *fruta*: faltará el principio según el cual estas diversas frutas podrán reunirse bajo la designación de *fruta*. Y tal principio jamás podrá extraerse de una mostración sensorial entendida de este modo. No existe formación alguna de una noción general, genérica, que no requiera un determinado principio selectivo. Se avanzaría si se considerara retrospectivamente la historia de las palabras y se recordara que un significado básico de la palabra "alimento", mucho más amplio en su origen, ha ido estrechándose paulatinamente hasta llegar al significado ac-

tual, tras de pasar por el sentido restrictivo del postre.<sup>9</sup> Pero incluso esto sería sólo un indicio y no ofrecería todavía la solución del problema. Lo que se resume como *jruta*, no se desprende en general de una característica objetiva, sino únicamente del modo en que en este caso ciertas frutas quedan comprendidas para cumplir determinada función dentro de la totalidad de los alimentos humanos. Sin duda también esto puede asimismo explicarse, por ejemplo, mediante la diferenciación respecto a las hortalizas. Acaso pueda ilustrarse igualmente en forma visual por medio del recurso, digamos, del puesto frutero o del comercio donde se venden frutas y hortalizas. Pero todo esto ya conduce inevitablemente hacia una concepción de la vida y presupone muchísimo más de lo que pueda obtenerse mediante el presunto recurso de la percepción sensorial directa. El ejemplo anterior referente a la silla podría aplicarse también aquí de modo fructífero.

Trataré de aportar otro ejemplo, con la intención de pasar del mundo de las cosas visibles al dominio de la vida anímica. En los escritos de Salzmann se encuentra en cierta parte el relato acerca de un niño que se extravía en el bosque, pero es hallado a tiempo, circunstancia en que el educador agrega una moraleja final: "Esto que has sentido fue el miedo. El miedo es cosa grave, sin duda. Cuando crece y se hace fuerte en un hombre, éste ya no ve las cosas en forma debida ni oye ya correctamente", etcétera.<sup>10</sup> Por más que tal vivencia pueda dar motivo al consejo, a llamar la atención sobre la naturaleza del miedo y sus desastrosas consecuencias, no resulta evidente que sirva para introducir la palabra y la noción de miedo. No he de insistir en lo irreal que sería introducir aquí la palabra miedo como algo enteramente nuevo, como si el niño todavía nada supiera y nada se imaginara al respecto. Pienso que tampoco Salzmann ha de haber querido expresar esto, sino que lo ha sentido más bien como el rellenamiento vivencial de una palabra hasta entonces

<sup>9</sup> Cf. Trübners Deutsches *Wörterbuch*.

<sup>10</sup> C. G. Salzmann, *Moralisches Elementarbuch*. 1<sup>a</sup> parte. Viena, 1788, pág. 23.

vacía. Aquí se trata de algo diferente: del hecho de que la palabra miedo no es en general un nombre con el que se designa una determinada clase de sentimientos, de modo que no resulta posible presentar el miedo ilustrándolo con un caso individual, tal como, por ejemplo, se puede mostrar mediante un ejemplar qué es una rosa silvestre, sino que únicamente podrá ser mostrado con claridad partiendo de un horizonte de comprensión más amplio y usando poco a poco diversos ejemplos.

Si intentamos resumir lo que quisimos decir mediante este ejemplo muy simplificado, veremos que se trata de que únicamente en el caso de palabras que pueden considerarse como nombres de cosas es posible presentar una cosa por ellas designada mediante la sencilla exhibición visual. Pero si se trata de las palabras del lenguaje propiamente dicho, es el caso de que no sólo denominan a su objeto, sino que lo engendran como tal, de modo que este objeto surge verdaderamente a la existencia sólo con esta palabra, o bien que sólo es advertido entonces como tal mediante tal o cual interpretación.

Esto se confirma muy especialmente a propósito de las concepciones lingüísticas de Lipps. Si nos permitimos recordar una vez más los ejemplos anteriores, será lo mejor tomar como punto de partida los significados verbales básicos, puesto que en su caso se destacan con mayor nitidez las dificultades didácticas. Lo que es en verdad estar parado, estar acostado, estar sentado, caminar, etc., no puede en absoluto ser enseñado mediante un único ejemplo visual, ni puede expresarse mediante una definición obtenida por abstracción: ello se logrará sólo mostrando estados a través de reiterados ejemplos, con el fin de provocar una comprensión creciente y más precisa. Por así decirlo, sólo puede darse un salto hacia la respectiva enunciación, para luego poner a prueba su justicia paso a paso, mediante nuevos ejemplos y nuevos giros idiomáticos. Esto rige también en el caso de muchos sustantivos. No puede ponerse en claro qué es una mesa o una silla mediante la abstracción que procede de la mostración visual: sólo es posible orientar hacia cierta

familiaridad con tales conceptos a través de un uso idiomático siempre renovado. Pero ello rige sobre todo, como queda dicho, en el dominio anímico y espiritual, pues en tal terreno no existe una realidad independiente sin más del lenguaje y que pueda ser señalada sencillamente con un nombre. No puede hacerse entender qué es virtud o qué es coraje, qué es ansiedad o nostalgia, por medio de un ejemplo expresivo: ello se logrará sólo procediendo bajo la guía del lenguaje. De tal suerte va creciendo en uno, con gran lentitud, la comprensión de tales nociones, a medida que se forman las imágenes correspondientes. Y esto requiere, desde el punto de vista pedagógico, una actitud del todo distinta. Pero tal actitud no ha sido aún elaborada debido a la orientación excesivamente unilateral que surgía de la concepción de la palabra como mera designación de una cosa. No se veían en absoluto los problemas, se aceptaba la limitación inherente a los casos en que los procedimientos tradicionales resultaban más o menos aceptables, y se abandonaba el resto al azar. Así quedó sin formación pedagógica una vasta parte de nuestra adquisición de la lengua y de la comprensión del mundo y de la vida que tal adquisición implica.

#### 6. CONCLUSIÓN

Resumiremos: cuanto más trata uno de penetrar en los problemas de una pedagogía lingüística, tanto más se confirma la idea humboldtiana según la cual el hombre se halla encerrado en el "círculo" de su lengua y sólo convive con las cosas tal como la lengua las lleva hacia él. De hecho, en la formación de la comprensión del mundo, el lenguaje goza de una prerrogativa frente a la experiencia objetiva. Prefigura la totalidad de una comprensión del mundo que luego se realiza concreta y lentamente en el contacto con la realidad, con la experiencia de la realidad. La noción de realización en el sentido de rellenable, tal como se nos impone una y otra vez al describir los procesos, describe adecuadamente la comprensión de lo que sólo de una manera insuficiente puede

ser captado mediante la demostración visual. El lenguaje toma la delantera con su comprensión, al comienzo muy difusa, para quedar luego cada vez más enriquecido mediante el contenido real y —sólo puedo usar siempre de nuevo esta acertada palabra— "rellenado" por él. Es por lo tanto el lenguaje lo que recibe a la realidad dentro de sí. De ello se infiere que el mundo abierto mediante el lenguaje es siempre mayor y más abarcador que el mundo que se vive y se experimenta en la realidad. Esto rige aun en el dominio de los nombres. Cada hombre ha oído hablar de muchas cosas que aún no ha visto, y al escuchar los nombres se forma una representación a menudo imprecisa, más o menos acertada. Cada hombre, aun el adulto, vive en medio de una plenitud de palabras aproximadamente entendidas, pero no colmadas de experiencia cierta. El cumplimiento de esta comprensión de la palabra, en el sentido de llegar a conocer algo que hace mucho ya se conoce de oídas, procura generalmente, sobre todo en el caso del niño todavía abierto hacia el mundo, la sensación de verdadera dicha que no puede explicarse con el mero incremento de lo que conoce, sino únicamente con esta vivencia del cumplimiento. Por eso aquel niño pudo prorrumpir en una exclamación jubilosa cuando finalmente creyó enterarse de qué era un Pumpernickel. Y la reacción carente de humor de su maestro prueba hasta qué punto éste no comprendió tal júbilo, por cierto erróneo en este caso concreto.

En grado mayor aún es válido lo dicho, si nos referimos a las palabras significativas propiamente dichas, sólo que en su caso el cumplimiento es diferente y más trabajoso. Las dificultades son en este terreno esencialmente mayores por cuanto lo erróneo o vago de la comprensión es mucho más difícil de reconocer en tales casos y no resulta tan fácil rectificarla indicando simplemente la cosa. Resulta necesario entonces un despliegue más cauteloso de la comprensión del mundo subrepticiamente contenido en la palabra, precisamente la "concepción" dentro de la cual, únicamente, ésta puede ser comprendida y utilizada en forma correcta.

No quiero detenerme por más tiempo en las consecuencias pedagógicas que se imponen en forma inmediata. Si toda nuestra experiencia del mundo se mueve en el marco de nuestro lenguaje, resulta decisiva la forma en que este lenguaje se constituye: tal como es el lenguaje, así también se torna el mundo del hombre que habla ese lenguaje. Con ello la educación lingüística llega a ocupar el centro mismo de la educación en general. Esto no sólo rige en cuanto a la formación de un caudal idiomático rico, ordenado y estructurado, sino también en lo referente a una comprensión precisa y diferenciada de los horizontes de comprensión aportados junto con las palabras. Ello es válido no sólo en lo relativo a la corrección gramatical en el empleo del lenguaje, sino más aún en lo que respecta a su aplicación responsable y concretamente apropiada en una situación dada.

El mundo va conformándose para el hombre según la imagen del lenguaje, y cada nueva precisión idiomática es al mismo tiempo un aumento, un enriquecimiento de su mundo. Esto no se refiere sólo al mundo externo, sino también al interno, espiritual y anímico. Así como el mundo externo va estructurándose en el niño al aprender éste a designarlo, a captarlo idiomáticamente, así también se estructura y se forma su fuero íntimo por medio de la expresión idiomática. Alegría y dolor, amor y paciencia, aburrimiento y expectativa, franqueza y orgullo, etc.: todo ello va configurándose bajo la conducción de las palabras que el lenguaje pone a disposición del hombre. Y con tal proceso se va formando su naturaleza interior. Lo cual sin duda no significa que el lenguaje produzca los sentimientos sacándolos sencillamente de la nada. Algo de vida anímica debe preexistir. Pero ese algo es todavía informe e inaprehensible y sólo adquiere su forma y con ello su verdadera realidad al fundirse en los moldes idiomáticamente prefigurados o, mejor dicho, al unirse a tales formas prefiguradas. Y puesto que cada lengua, como hemos visto, va acuñando esta actitud de un modo específico en cada caso, también el hombre se va formando dentro del lenguaje de un modo específico en cada caso. Esto vale no únicamente con respecto a la "visión del mundo" de cada lengua materna, sino también, sobrepasando este límite, con respecto a la dimensión y al modo en que el hombre hace suyo su lenguaje y en que procede con el mismo. En la educación por medio del lenguaje y con el lenguaje educamos al mismo tiempo al hombre entero. De ahí que la educación lingüística sea el núcleo central de toda la educación.